



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

Programa de Doctorado en Ciencias Sociales y Jurídicas

TESIS DOCTORAL

**Diseño del perfil competencial de la
profesión de la educación social**

**Designing a profile of competences
for social education professionals**

**Conception du profil de compétence de la
profession d'éducation sociale**

Doctoranda

María Dolores Eslava Suanes

Director y Directora

Ignacio González López y Carlota de León Huertas

Córdoba, 18 de marzo de 2019

TITULO: *DISEÑO DEL PERFIL COMPETENCIAL DE LA PROFESIÓN DE LA
EDUCACION SOCIAL*

AUTOR: *María Dolores Eslava Suanes*

© Edita: UCOPress. 2019
Campus de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A
14071 Córdoba

[https://www.uco.es/ucopress/index.php/es/
ucopress@uco.es](https://www.uco.es/ucopress/index.php/es/ucopress@uco.es)



TÍTULO DE LA TESIS: DISEÑO DEL PERFIL COMPETENCIAL DE LA PROFESIÓN DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

DOCTORANDA: M^a Dolores Eslava Suanes

INFORME RAZONADO DEL/DE LOS DIRECTOR/ES DE LA TESIS

La tesis que aquí se informa configura una investigación con un alto sentido práctico que trata de construir conocimiento sobre la potencialidad de la educación social como profesión responsable de la atención socioeducativa de colectivos identificados en riesgo de exclusión social.

La fundamentación teórica realizada repasa de forma exhaustiva, a través de una amplia consulta, el estado de la cuestión sobre la educación social y la formación en competencias profesionales, aunando referencias epistemológicas con resultados derivados de la investigación y de la práctica en el contexto nacional e internacional.

La metodología utilizada en el estudio se ha fundamentado con diferentes evidencias teóricas y empíricas que demuestran su adecuación a los trabajos empíricos realizados en el área de ciencias de la educación. Esta se ha definido como un estudio multifásico secuencial exploratorio. La información ha sido aportada por un conjunto de herramientas de carácter cualitativo y cuantitativo, lo que ha conllevado el empleo de estrategias analíticas de carácter mixto que han resuelto satisfactoriamente los objetivos inicialmente formulados.

A partir de los resultados obtenidos se ofrecen una serie de propuestas que identifican el perfil de competencial de la profesión de la educación social y alternativas que, a modo de orientación, podrían mejorar la formación inicial de los títulos de grado que permiten el acceso al empleo y la formación permanente, en el sentido de paliar aquellas necesidades no satisfechas en la universidad y generadas en los escenarios de actuación profesional.

Derivadas de esta tesis, se han realizado las siguientes publicaciones:

Eslava Suanes, M.D. (2018). El perfil profesional del educador social y los ámbitos de intervención socioeducativa en España. *Praxis Educare. Revista da Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social*, 4, 14-26.

Eslava Suanes, M.D., González López, I. y de León Huertas, C. (2018). La identidad profesional del educador social a través de su perfil competencial. *Education in The Knowledge Society*, 19, 53-76.

Eslava Suanes, M.D., González López, I. y de León Huertas, C. (2018). Discusión de competencias en el ámbito universitario: revisión del perfil del educador social. *Cultura y Educación*, 30(2), 1-20.

Eslava Suanes, M.D., González López, I. y de León Huertas, C. (2018). La voz de los profesionales de la educación social en España y Francia: la identidad autopercebida. *Revista Española de Educación Comparada*, 32, 10-32.

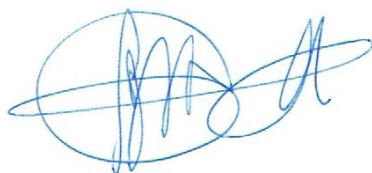
Eslava Suanes, M.D., González López, I. y de León Huertas, C. (2018). Análisis de las dificultades manifestadas para el desempeño profesional de la educación social. ¿Qué formación hemos recibido? *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 70, 59-82.

Eslava Suanes, M.D., González López, I. y de León Huertas, C. (2017). Definiendo las funciones profesionales del educador social. Aproximación competencial. *Revista Educación Social*, 24, 362-370.


Por todo ello, se autoriza la presentación de la tesis doctoral.

Córdoba, 18 de marzo de 2019

Firma del director y de la directora



Fdo.: Ignacio González López



Fdo.: Carlota de León Huertas

AGRADECIMIENTOS

Si algo tenía claro al embarcarme en este proyecto es que, de hacerlo, sería bajo la dirección y codirección del Dr. Ignacio González López y la Dra. Carlota de León Huertas, respectivamente. De no ser así, jamás me lo hubiese planteado. Así pues, me gustaría agradecer a Nacho el haberme dado la oportunidad de adentrarme en este mundo fascinante de la investigación cualitativa y cuantitativa. Por su perfección, porque cada palabra, cada expresión, cada consejo, viene cargado de sabiduría, optimismo y motivación, invitándome a seguir su estela. Gracias por creer en mí, por ser director, compañero y referente durante estos años. Agradecer igualmente a Carlota su sinceridad y sus reflexiones constructivas. No podría haber tenido directores mejores. Gracias por vuestra profesionalidad, ha sido un aliciente para continuar.

Si esta tesis tiene lugar, es igualmente gracias a mi familia. Gracias a las enseñanzas y valores transmitidos en el seno familiar que me identifican y definen como persona y como profesional.

A mi madre, Dolores Suanes, por ser mi empuje, por enseñarme a no desfallecer ni rendirme ante nada, y creer en mí de manera incondicional.

A mi padre, Antonio Eslava, por transmitirme el valor de la constancia, disciplina y esfuerzo, pero, sobre todo, por enseñarme a leer. Los libros me enseñaron a pensar y el pensamiento me hizo libre, crítica y reflexiva.

A mi hermana Luz Marina y a mi hermano Antonio, por facilitarme el camino en todos los aspectos de la vida y por darme la mejor versión de ellos mismos. Mis tres soles, Carmen, Jose y Luz Marina. Cada momento compartido es un regalo.

A Julián, por caminar siempre junto a mí.

A la mujer transgresora, en especial a las mujeres de mi vida. A Antonia Muñoz y a María Suanes; a ti mi guerrera invencible, a ti luchadora incansable.

El agradecimiento es la memoria del corazón

ÍNDICE

Índice de tablas.....	10
Índice de figuras	13
RESUMEN	15
RÉSUMÉ	19
INTRODUCCIÓN.....	23
Capítulo 1. EL EDUCADOR O EDUCADORA SOCIAL: UNA MIRADA A SU CAJA DE HERRAMIENTAS	31
1.1. La educación social: aproximación conceptual	33
1.2. Adaptación a los tiempos que corren: áreas de acción socioeducativa del educador o educadora social	40
1.2.1. Los espacios de la tradición	42
1.2.2. Áreas, ámbitos, espacios y contextos. Cuando la riqueza semántica provoca una redacción confusa o una dudosa interpretación	44
1.3. El educador o educadora social a través de sus funciones profesionales	60
Capítulo 2. EL PERFIL COMPETENCIAL DEL EDUCADOR Y EDUCADORA SOCIAL	69
2.1. Aproximación al concepto de competencia	71
2.1.1. El motivo de una enseñanza basada en competencias	72
2.1.2. Concepto y naturaleza de las competencias	73
2.1.3. Constitución y tipos de competencias	78
2.1.4. Dificultades y contradicciones en la definición conceptual	81
2.2. Las competencias en la universidad	82
2.3. De las competencias básicas y transversales a las competencias	

profesionalizantes	86
2.3.1. El perfil competencial del educador y educadora social	90
2.3.2. La formación universitaria del educador o educadora social basada en competencias	98
2.4. El título de Graduado o Graduada en Educación Social en España	102
Capítulo 3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	109
3.1. Problema de investigación	111
3.2. Objetivos	112
3.3. Métodos cuantitativos y cualitativos	113
3.4. Métodos mixtos.....	117
3.5. Diseño de la investigación	118
Capítulo 4. FASE 1: ESTUDIO DOCUMENTAL COMPARATIVO DE LOS PLANES DE ESTUDIO DEL GRADO EN EDUCACIÓN SOCIAL EN ESPAÑA	123
4.1. La investigación documental: características	125
4.1.1. Bondades y limitaciones de la investigación documental	127
4.1.2. Fases metodológicas de la investigación documental	128
4.2. Definición operativa del análisis documental a partir de las evidencias encontradas.....	131
4.3. Primera taxonomía de competencias profesionales	142
4.3.1. Competencias básicas.....	145
4.3.1.1. Capacidades comunicativas.....	146
4.3.1.2. Capacidades crítico-reflexivas.....	149
4.3.1.3. Capacidad para la selección y gestión de la información.....	151
4.3.1.4. Capacidades relacionales	152
4.3.1.5. Conocimientos disciplinares	155
4.3.2. Competencias profesionales	162
4.3.2.1. Competencias funcionales	163
4.3.2.2. Identidad profesional	171

Capítulo 5. FASE 2: VALIDACIÓN DEL MODELO COMPETENCIAL POR PARTE DE UN JUICIO DE EXPERTOS Y EXPERTAS	173
5.1. La técnica del juicio de expertos y expertas	175
5.1.1. Definición del modelo competencial a ser valorado por el panel de expertos	176
5.1.2. Determinación del proceso de selección de expertos y expertas	177
5.1.3. Invitación a participar en el panel de expertos y expertas	178
5.1.4. Selección y descripción definitiva del panel de expertos y expertas	178
5.1.5. Recopilación de las aportaciones de los expertos y expertas y análisis realizados	181
5.2. Pertinencia y claridad del perfil competencial	182
5.3. Aportaciones y sugerencias para la redefinición del perfil competencial	190
5.3.1. Dimensión 1: competencias básicas	190
5.3.1.1. Subdimensión: competencias comunicativas	190
5.3.1.2. Subdimensión: competencias crítico reflexivas	193
5.3.1.3. Subdimensión: competencias para la selección y gestión de la información	194
5.3.1.4. Subdimensión: competencias relacionales	195
5.3.1.5. Subdimensión: competencias disciplinares	196
5.3.2. Dimensión 2: competencias profesionales	200
5.3.2.1. Subdimensión: competencias funcionales	200
5.3.2.2. Subdimensión: competencias definitorias de la identidad profesional	203
5.4. Segunda taxonomía de competencias profesionales	204
Capítulo 6. FASE 3: VALIDACIÓN DEL MODELO COMPETENCIAL A TRAVÉS DE GRUPOS DE DISCUSIÓN CON EDUCADORAS Y EDUCADORES SOCIALES EN EJERCICIO	209
6.1. Los grupos de discusión como técnica de recogida de información	212
6.1.1. Fases para la implementación del grupo de discusión	213
6.1.2. Bondades y limitaciones del grupo de discusión como técnica de recogida de información	215
6.2. Diseño e implementación de los grupos de discusión	216
6.3. Aportaciones y sugerencias para la redefinición del perfil competencial	223

6.3.1. Análisis de la situación a través de las matrices DAFO	224
6.3.1.1. Resultados de la matriz DAFO-Salamanca	224
6.3.1.2. Resultados de la matriz DAFO-Córdoba	226
6.3.1.3. Resultados de la matriz DAFO-Valencia	227
6.3.1.4. Resultados del análisis global de las matrices DAFO	228
6.3.2. Resultados de la implementación del cuestionario	231
6.3.3. Resultados de la discusión	238
6.3.3.1. Resultados de la discusión celebrada en Salamanca	238
6.3.3.2. Resultados de la discusión celebrada en Córdoba	253
6.3.3.3. Resultados de la discusión celebrada en Valencia	263
6.3.3.4. Resultado global de los grupos de discusión	277
6.3.4. Diseño de propuestas de mejora través de una matriz CAME	288
6.3.4.1. Resultados de la matriz CAME-Salamanca	289
6.3.4.2. Resultados de la matriz CAME-Córdoba	290
6.3.4.3. Resultados de la matriz CAME-Valencia	291
6.3.4.4. Resultados del análisis global de las matrices CAME	293
6.4. Tercera taxonomía de competencias profesionales.....	296

Capítulo 7. FASE 4: VALORACIÓN DEL CARÁCTER PROFESIONALIZADOR DEL MODELO COMPETENCIAL POR PARTE DE UN PANEL DE EXPERTOS Y EXPERTAS INTERNACIONAL309

7.1. Definición del modelo competencial a ser valorado por el panel de expertos	311
7.1.1. Determinación del proceso de selección de expertos y expertas	312
7.1.2. Invitación a participar en el panel de expertos y expertas	312
7.1.3. Selección y descripción definitiva del panel de expertos y expertas	313
7.1.4. Recopilación de las aportaciones de los expertos y expertas y análisis realizados	314
7.2. Valoración del sentido profesionalizador del perfil competencial	315
7.3. Aportaciones y sugerencias para la redefinición del perfil competencial	319
7.4. El perfil competencial del educador o educadora social	326

Capítulo 8. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS329

8.1. Conclusiones generales del estudio	332
8.2. Propuesta: El perfil competencial del educador o educadora social	339

8.3. Limitaciones y prospectiva	343
Chapitre 8. CONCLUSIONS ET PROPOSITIONS.....	347
8.1. Conclusions générales de l'étude.....	350
8.2. Proposition: Le profil de compétences de l'éducateur ou éducatrice sociale ...	357
8.3. Limites et perspectives	362
Referencias bibliográficas	365
Anexos	395
Anexo 1. Fichas de contenido	
Anexo 2. Carta de motivación e invitación para participar en el panel de expertos y expertas nacional y recordatoria.	
Anexo 3. Instrucciones y modelo competencial a ser valorado por el panel de expertos y expertas nacional.	
Anexo 4. Aportaciones y sugerencias emitidas por el panel de expertos y expertas nacional.	
Anexo 5. Matriz DAFO.	
Anexo 6. Cuestionario.	
Anexo 7. Guion de los grupos de discusión.	
Anexo 8. Carta de invitación a la celebración de los grupos de discusión.	
Anexo 9. Permiso de grabación de los grupos de discusión.	
Anexo 10. Transcripción del grupo de discusión celebrado en Salamanca.	
Anexo 11. Transcripción del grupo de discusión celebrado en Córdoba.	
Anexo 12. Transcripción del grupo de discusión celebrado en Valencia.	
Anexo 13. Matriz CAME.	
Anexo 14. Carta de invitación a la participación en el panel de expertos y expertas internacional.	
Anexo 15. Cuestionario de valoración del sentido profesionalizador del perfil competencial diseñado.	
Anexo 16. Aportaciones emitidas por el panel de expertos y expertas internacional.	

Índice de tablas

Tabla 1. Tipología y número de competencias contempladas en cada Memoria de grado de Educación Social.....	136
Tabla 2. Número de competencias específicas por universidad.....	138
Tabla 3. Perfil competencial dimensionado por módulos.....	140
Tabla 4. Sistema de categorías de la primera taxonomía de competencias del educador o educadora social	141
Tabla 5. Definición de la primera taxonomía de competencias del educador o educadora Social	143
Tabla 6. Descripción del panel de expertos y expertas nacional	179
Tabla 7. Coeficiente de validez de contenido V de Aiken del panel de expertos y expertas nacional	183
Tabla 8. Pertinencia y claridad de las competencias comunicativas.....	185
Tabla 9. Pertinencia y claridad de las competencias crítico-reflexivas.....	186
Tabla 10. Pertinencia y claridad de la competencia para la selección y gestión de la información.....	186
Tabla 11. Pertinencia y claridad de la competencia relacional	187
Tabla 12. Pertinencia y claridad de las competencias definitorias de los conocimientos Disciplinarios.....	188
Tabla 13. Pertinencia y claridad de las competencias funcionales.....	189
Tabla 14. Pertinencia y claridad de las competencias definitorias de la identidad profesional.....	190
Tabla 15. Comparativa de las competencias comunicativas (Fase 2)	191
Tabla 16. Comparativa de las competencias crítico reflexivas (Fase 2).....	193
Tabla 17. Comparativa de la competencia para la selección y gestión de la información (Fase 2).....	195
Tabla 18. Comparativa de la competencia social (Fase 2)	196
Tabla 19. Comparativa de las competencias disciplinares (Fase 2)	197
Tabla 20. Comparativa de las competencias funcionales (Fase 2)	200
Tabla 21. Comparativa de las competencias definitorias de la identidad profesional (Fase 2).....	204

Tabla 22. Definición de la segunda taxonomía de competencias del educador o educadora social.....	204
Tabla 23. Matriz DAFO-Salamanca.....	225
Tabla 24. Matriz DAFO-Córdoba	226
Tabla 25. Matriz DAFO-Valencia.....	228
Tabla 26. Análisis global de las matrices DAFO	230
Tabla 27. Valoración de las competencias por parte de las educadoras y educadores sociales.....	232
Tabla 28. Valoración profesional de las competencias por universidad.....	234
Tabla 29. Sistema de categorías grupo de discusión de Salamanca	239
Tabla 30. Sistema de categorías grupo de discusión de Córdoba.....	254
Tabla 31. Sistema de categorías grupo de discusión de Valencia	263
Tabla 32. Sistema de categorías global de los grupos de discusión	278
Tabla 33. Matriz CAME-Salamanca	290
Tabla 34. Matriz CAME-Córdoba	291
Tabla 35. Matriz CAME-Valencia.....	292
Tabla 36. Análisis global de las matrices CAME	293
Tabla 37. Comparativa de las competencias comunicativas (Fase 3).....	298
Tabla 38. Comparativa de las competencias crítico-reflexivas (Fase 3).....	299
Tabla 39. Comparativa de las competencias sociales (Fase 3)	300
Tabla 40. Comparativa de los conocimientos disciplinares (Fase 3).....	301
Tabla 41. Comparativa de las competencias funcionales (Fase 3).....	302
Tabla 42. Comparativa de las competencias definitorias de la identidad profesional (Fase 3).....	304
Tabla 43. Definición de la tercera taxonomía de competencias del educador o educadora social.....	305
Tabla 44. Descripción del panel de expertos y expertas internacional	313
Tabla 45. Coeficiente de validez de contenido V de Aiken y valoración de la claridad de la dimensión: competencias comunicativas	316
Tabla 46. Coeficiente de validez de contenido V de Aiken y valoración de la claridad de la dimensión: competencias crítico-reflexivas	316
Tabla 47. Coeficiente de validez de contenido V de Aiken y valoración de la claridad de la dimensión: competencias sociales.....	317
Tabla 48. Coeficiente de validez de contenido V de Aiken y valoración de la claridad	

de la dimensión: competencias disciplinares	317
Tabla 49. Coeficiente de validez de contenido V de Aiken y valoración de la claridad de la dimensión: competencias funcionales.....	318
Tabla 50. Coeficiente de validez de contenido V de Aiken y valoración de la claridad de la dimensión: competencias definitorias de la identidad profesional	319
Tabla 51. Modificaciones incorporadas a la dimensión: competencias comunicativas.....	320
Tabla 52. Modificaciones incorporadas a la dimensión: competencias crítico-reflexivas	321
Tabla 53. Modificaciones incorporadas a la dimensión: competencias sociales	322
Tabla 54. Modificaciones incorporadas a la dimensión: competencias disciplinares	324
Tabla 55. Modificaciones incorporadas a la dimensión: competencias funcionales.....	325
Tabla 56. Modificaciones incorporadas a la dimensión: identidad profesional.....	326
Tabla 57. Modelo competencial resultante del juicio de expertos y expertas internacionales	326
Tabla 58. El perfil competencial del educador o educadora social en España.....	341
Tableau 58. Le profil de compétences de l'éducateur ou éducatrice sociale en Espagne.	359

Índice de figuras

Figura 1. Uso ambivalente de los términos contextos, ámbitos y áreas	45
Figura 2. Criterios de clasificación: área, contexto y ámbito	47
Figura 3. Clasificación de ámbitos, contextos, áreas y espacios laborales	48
Figura 4. Criterios clasificatorios de la diversidad de áreas, ámbitos y colectivos.....	49
Figura 5. Clasificación de colectivos, ámbitos y áreas de acción socioeducativas.....	50
Figura 6. Relación de funciones nucleares y clave del educador o educadora social.....	64
Figura 7. Comparativa del modelo de funciones del educador o educadora social.....	65
Figura 8. Funciones del educador o educadora social.....	66
Figura 9. Tipología de competencias	81
Figura 10. Competencias genéricas o transversales del Proyecto Tuning.....	84
Figura 11. Competencias básicas de grado	85
Figura 12. Competencias fundamentales.....	91
Figura 13. Competencias centrales.....	93
Figura 14. Competencias básicas.....	94
Figura 15. Competencias singulares	96
Figura 16. Competencias clave del educador social.....	97
Figura 17. Competencias para el análisis del desempeño profesional en educación Social.....	98
Figura 18. Competencias transversales del educador o educadora social	99
Figura 19. Competencias específicas del educador o educadora social	100
Figura 20. Título de Graduado o Graduada en Educación Social en cada Universidad en la que se imparte.....	105
Figura 21. Diferencias entre los métodos inductivo y deductivo	116
Figura 22. Tipos de diseño multimétodo	121
Figura 23. Fases de la investigación	122
Figura 24. Relación de universidades en las que se imparte el Título de Grado en Educación Social por Comunidad Autónoma u organismo de adscripción.....	132
Figura 25. Marca de nube “Ser educador o educadora social-Salamanca”.....	240
Figura 26. Marca de nube “áreas de acción socioeducativa-Salamanca”.....	246
Figura 27. Marca de nube “Ser educador o educadora social-Córdoba”	255
Figura 28. Marca de nube “Áreas de acción socioeducativa- Córdoba”	258

Figura 29. Marca de nube “Ser educador o educadora social-Valencia”	264
Figura 30. Marca de nube “Áreas de acción socioeducativa-Valencia”	270
Figura 31. Marca de nube “Ser educador o educadora social”	279
Figura 32. Ser educador o educadora social	280
Figura 33. Funciones del educador o educadora social	281
Figura 34. Competencias más importantes para el ejercicio de la profesión	283
Figura 35. Colectivos a los que va dirigida la acción socioeducativa	283
Figura 36. Ámbitos de acción socioeducativa	284
Figura 37. Áreas de acción socioeducativa	285
Figura 38. Consenso sobre las dificultades halladas en el ejercicio de la educación social.....	286
Figura 39. Posicionamiento frente a la capacitación para el ejercicio profesional	286
Figura 40. Carencias formativas	287
Figura 41. Percepción sobre la oferta formativa actual	288

RESUMEN

RESUMEN

La carencia de regularización de la educación social como profesión ha derivado en condiciones de inseguridad laboral, falta de reconocimiento profesional, intrusismo laboral, desconocimiento de las funciones y competencias de los educadores y educadoras sociales, así como dificultades a la hora de delimitar conceptualmente funciones, competencias y áreas de acción socioeducativas (López Jiménez, Navarro-Segura y Torras Genís, 2017). Asimismo, es percibido por las y los propios profesionales que la modificación de los planes de estudio al EEES supuso un cambio estructural sin tener incidencia en el reconocimiento identitario y social de sus competencias, así como en la disposición de éstas como mecanismo de enlace entre el ámbito académico y el profesional (Gómez Sánchez y Rumbo Arcas, 2018).

En esta investigación no se cuestiona que la formación de los educadores y educadoras sociales deba ir orientada hacia la formación en competencias profesionales, ya que como indican Pallisera, Fullana, Planas y del Valle (2010), son éstas las que promueven el desarrollo de una serie de conocimientos, procedimientos y actitudes que llevan al alumnado a saber hacer y estar apto y capacitado para el desempeño de la profesión. Sin embargo, se aborda la necesidad de determinar el perfil competencial del educador o educadora social con la finalidad de acompañar la formación universitaria, concretada en los planes de estudio del título de Graduado o Graduada en Educación Social, a las demandas formativas de los propios educadores y educadoras sociales, es decir, una formación universitaria que no sólo garantice la formación de ciudadanos críticos y reflexivos, sino que facilite la incorporación al mercado laboral a través de la capacitación para el desempeño eficaz de sus funciones.

Dicho esto, el objetivo de esta investigación es diseñar el perfil competencial del profesional de la educación social teniendo dos referentes claves: el ámbito académico, como aportador del marco científico y epistemológico al que se incorporan las teorías construidas en la práctica, y el ámbito profesional, a fin de llenar de evidencias y pragmatismo el diseño de un perfil competencial.

Como se puede leer entre líneas, la motivación que hace posible esta investigación es contribuir de manera sistemática, rigurosa y científica, a través de elementos de análisis de la profesión como es la definición del perfil competencial, al reconocimiento de ésta.

La investigación se presenta como un estudio mixto, exploratorio, secuencial y multifásico que, dando respuesta a cuatro objetivos, se estructura en cuatro fases:

- La primera fase supone la realización de un estudio documental comparativo de los planes de estudio del título de Graduado o Graduada en Educación Social en España a través del cual se genera la primera taxonomía de competencias.
- La segunda fase supone la validación del modelo competencial diseñado en la fase previa por parte de un juicio de expertos y expertas de ámbito nacional, concluyendo en la modificación del perfil competencial diseñado inicialmente.
- La tercera fase se corresponde con la validación del modelo competencial, derivado de la segunda fase, a través de grupos de discusión con educadoras y educadores sociales en ejercicio.
- Finalmente, la cuarta fase implica la valoración del carácter profesionalizador del modelo competencial por parte de un panel de expertos y expertas internacional.

El estudio concluye con un análisis de la situación actual de la educación social en el que se determina que la falta de reconocimiento profesional y el carente consenso en su definición dificulta la delimitación de funciones y competencias profesionales. Al mismo tiempo, los y las profesionales perciben que la formación universitaria actual no favorece la empleabilidad del alumnado ni garantiza el desempeño eficaz de las competencias desarrolladas.

En definitiva, fruto de las cuatro fases de investigación, se propone un perfil competencial que orienta el modo en el que se debe desarrollar la formación del educador o educadora social.

RÉSUMÉ

RÉSUMÉ

L'absence de régularisation de l'éducation sociale, considérée comme profession, s'est traduite par des conditions d'insécurité de l'emploi, de manque de reconnaissance professionnelle, de personnes qui exercent sans diplômes dans la discipline, de méconnaissance des fonctions et des compétences des éducateurs sociaux, ainsi que par des difficultés de définition conceptuelle des fonctions, des compétences et des domaines d'action socio-éducatifs (López Jiménez, Navarro-Segura et Torras Genís, 2017).

De plus, les professionnels eux-mêmes se rendent compte que la modification des programmes d'études de l'EEES implique un changement structurel, mais qui reste sans incidence sur la reconnaissance identitaire et sociale de leurs compétences, ni sur leurs effets comme mécanismes reliant les domaines académiques et professionnels (Gómez Sánchez et Rumbo Arcas, 2018).

Cette recherche ne conteste pas que la formation des éducateurs sociaux doit être orientée vers la formation de compétences professionnelles, car, comme l'indiquent Pallisera, Fullana, Planas et del Valle (2010), ces compétences favorisent le développement d'une série de connaissances, de procédures et d'attitudes qui permettent aux étudiants l'élaboration d'un savoir-faire ainsi la possibilité d'être aptes et qualifiés en vue de l'exercice de leur profession.

Cependant, la recherche aborde la nécessité de déterminer le profil de compétences des éducateurs sociaux afin d'adapter la formation universitaire, concrétisée dans les programmes du diplôme de licence en Éducation Sociale, aux exigences de formation des éducateurs eux-mêmes, c'est-à-dire forger une formation universitaire qui non seulement garantit la formation de citoyens critiques et réflexifs, mais qui facilite également l'intégration au marché du travail par le biais d'une formation leur permettant d'exercer efficacement leurs fonctions.

Ceci dit, l'objectif de cette recherche est de conceptualiser le profil de compétences du professionnel en éducation sociale, prenant en compte deux références clés : la sphère académique, qui apporte le cadre scientifique et épistémologique auquel s'intègrent les

théories construites par la pratique, et la sphère professionnelle, afin de construire un profil de compétence à partir de preuves empiriques et de façon pragmatique.

Comme on peut le lire entre les lignes, le but de cette recherche est de contribuer à la reconnaissance de cette profession au travers de la conception du profil de compétence de celle-ci, par le biais d'une étude systématique, rigoureuse et scientifique.

La recherche est une étude mixte, exploratoire et séquencée en plusieurs phases (ou « multiphases »), répondant à quatre objectifs, structurés en quatre temps :

- La première phase comprend une étude comparative, sur la base de documents, des programmes d'études du diplôme de licence en Éducation Sociale en Espagne, au travers de laquelle une première taxonomie des compétences est générée.
- La deuxième phase comprend la validation du modèle de compétences conçu lors de la première phase grâce au jugement d'expert(e)s nationaux, aboutissant à la modification du profil de compétences initialement conçu.
- La troisième phase est la validation du modèle de compétences, issu de la deuxième phase, par le biais de groupes de discussion avec des éducateurs sociaux en exercice.
- Enfin, la quatrième phase comprend l'évaluation du caractère professionnalisant du modèle de compétences par un panel d'expert(e)s internationaux.

L'étude se termine par une analyse de la situation actuelle de l'éducation sociale, où il est déterminé que le manque de reconnaissance professionnelle et l'absence de consensus dans sa définition entravent la délimitation des fonctions et des compétences professionnelles. En même temps, les professionnels sentent que la formation universitaire actuelle ne favorise pas l'embauche des étudiants ni ne garantit l'utilisation efficace des compétences développées.

En bref, un profil de compétences est proposé à partir des quatre phases de recherche, guidant la manière dont la formation des éducateurs sociaux devrait être développée.

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Si nos detenemos por un instante a contemplar nuestro entorno, la realidad socioeconómica y educativa en la que nos encontramos inmersos requiere, por un lado, el diseño de unos planes de estudio y programas de formación permanente en los que se contemplen unas competencias profesionales que permitan al alumnado en formación y a profesionales en ejercicio, el desempeño eficaz de la profesión adquirida para así abrirse camino en el mercado laboral y, por otro, formar a profesionales capacitados para intervenir, investigar y evaluar la acción profesional realizada en los diferentes escenarios de acción socioeducativa (Ferreyra y Tortell, 2016). Muchos de estos entornos se han visto azotados en estos últimos años, donde la globalización económica ha supuesto la devastación de muchos derechos sociales (Martínez de Miguel, 2005; Ronda Ortín, 2012; Ruiz Román, 2017).

No obstante, la finalidad de esta investigación no es dar respuesta a una necesidad incipiente, Ortega et al. (2007) ya advertían de la necesidad de determinar el perfil competencial del educador social a fin de adecuar los planes de estudios tanto a la demanda social como al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Actualmente, ¿conocen las y los educadores sociales cuáles son sus competencias?, ¿se encuentran satisfechas y satisfechos con la formación recibida?, ¿la formación recibida les convierte en profesionales capacitados para el ejercicio profesional?

Los recientes estudios de López Jiménez, Navarro-Segura y Torras Genís (2017) destacan las incertidumbres y situaciones más conflictivas que provocan en el alumnado de educación social miedos y estrés emocional ante el hecho de pensar en el ejercicio de la profesión: el miedo a la incompetencia profesional, el manejo de las habilidades sociales, la capacidad para gestionar las emociones, la capacidad para gestionar una situación de violencia, la capacidad para trabajar en equipos multidisciplinares, etc.

En el estudio realizado por Eslava-Suanes, González-López y León-Huertas, (2018) con profesionales en ejercicio, estos señalaban tener carencias formativas, desconocimiento de sus propias funciones y competencias y dificultades para trabajar en equipo.

Así pues, como indican Gómez Sánchez y Rumbo Arcas (2018), según la voz de las y los educadores sociales, la modificación de los planes de estudios al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto un cambio fundamentalmente estructural, sin tener mayor repercusión en el conocimiento de las competencias, ni en la disposición de estas como vehículo conector entre el ámbito académico y el ámbito laboral.

Hoy en día, continúa siendo una necesidad definir el rol profesional bajo la finalidad de favorecer, no sólo la consolidación de la profesión como señala, Ruíz-Corbella, Martín-Cuadrado y Cano-Ramos (2015), sino también la incorporación al mercado laboral mediante el desempeño eficaz de sus funciones. A pesar de los avances producidos en los últimos años en la formación inicial, las y los profesionales siguen demandando la renovación y el reciclaje formativo como estrategia para hacerse con los recursos necesarios para satisfacer las necesidades de la diversidad social a la que atienden (Rebolledo, 2018).

La profesionalización de estos agentes supone la formación en competencias profesionales donde sean capaces de poner en acción una relación entre conocimientos, procedimientos y actitudes que los lleven a saber hacer y saber estar aptas y aptos y capacitadas y capacitados para el desempeño profesional. Sin embargo, hay que tener en cuenta que el saber hacer o el saber estar no son un fin en sí mismo, sino que dependerán de su puesta en acción, en ejercicio, para poder entenderse como competencia para desempeñar una acción. Como señalan García Molina y Sáez Carreras (2011), el alumnado de educación social es un actor cuyas “habilidades y competencias no son irradiadas desde una estructura individual, sino que se ponen en juego en la acción desplegada en entornos de participación y tránsito colectivo” (pp. 8-9).

Uno de los entresijos que entorpecen el establecimiento de competencias profesionales es la dificultad de prever los perfiles profesionales ante una sociedad en constante cambio. Por ello, y teniendo presente que en esta investigación se pretenden establecer las competencias que definen el perfil profesional de aquellas personas que ejercen su labor en entornos diversos, en zonas de transformación social, se acota el problema de investigación. Por un lado, identificar cuáles son los agentes educativos cuya formación les permite el desempeño profesional en estos escenarios; hablamos de tituladas y titulados en Educación Social, ya que así queda recogido en sus planes de estudios. Por otro lado, se trata

de concretar a qué nos referimos exactamente cuando hablamos de educación social, en qué consiste esta profesión, cuáles son los sujetos o colectivos objeto de la educación social y cuáles son las áreas de acción socioeducativa.

Llegados a este punto, la envergadura de esta investigación supone enfrentarnos a una situación compleja y comprometida, con un punto álgido entre el ámbito académico y el ámbito profesional. Se parte de un enfoque socioconstructivista a la hora de justificar un modelo competencial, considerando limitado o no ajustado a la realidad al proceso de aprendizaje que no establece nexos de unión entre el contexto académico y el social (Alonso et al., 2011).

Dicho esto, la cresta de la ola de este trabajo implica la articulación e inflexión de ambos pilares para la deducción de unas competencias específicas que permitan el desempeño eficaz de la educación social en cada una de estas áreas ya que, de manera general, Donoso y Corvalán (2012) consideran que los conocimientos que se generan y transmiten en la universidad, no han valorado el conocimiento producido por las y los profesionales en ejercicio generando una reflexión y diálogo en la formación universitaria. De este modo, Cuadra-Martínez, Castro y Juliá (2018) señalan que la institución universitaria, en una formación basada en competencias, debe tener en cuenta no sólo las teorías científicas, sino que también aquellas que se generan en entornos profesionales y subjetivas e intuitivas de la propia práctica profesional.

La elección de este tema de investigación viene motivada por la necesidad de contribuir de manera sistemática, rigurosa y científica con elementos de análisis de la profesión al reconocimiento de ésta a través de la definición del perfil competencial. Para dar respuesta a esta problemática, esta Tesis Doctoral se organiza en ocho capítulos.

Los capítulos uno y dos suponen la fundamentación teórica del estudio. El Capítulo 1, titulado *El educador o educador social: Una mirada a su caja de herramientas*, recoge una aproximación epistemológica a la educación social como profesión garante de los derechos de la ciudadanía, abordando cómo su desregularización y su corta trayectoria como profesión legitimada ha promovido la definición de diversidad de áreas, ámbitos, espacios y contextos de actuación. Esta condición refleja también sus consecuencias en la definición de las funciones que el educador o educadora social está llamada a desempeñar. En este sentido, se

realiza una evolución de las definiciones en torno a los elementos que configuran la profesión y que permiten avanzar hacia la formación que capacita a los y las profesionales de la educación social.

El Capítulo 2, titulado *El perfil competencial del educador o educadora social*, supone, en primer lugar, conceptualizar el término competencia, definiendo su tipología y componentes. Por su origen y su aplicación al ámbito de la enseñanza, el término competencia ha sido objeto de estudio en muchas ocasiones, tomando diferentes acepciones. Seguidamente, se aborda la incorporación de una enseñanza basada en competencias en la formación universitaria, distinguiendo entre competencias básicas, transversales y específicas. Finalmente, se realiza una revisión del perfil competencial que define al profesional de la educación social y se concluye, concretando cómo se desarrolla el título de Graduado y Graduada en Educación Social en las universidades españolas.

El Capítulo 3 se titula *Diseño de la investigación*, en el cual se define el problema de la investigación y los objetivos que se pretenden conseguir. Seguidamente, se realiza una revisión epistemológica de los métodos cuantitativos y cualitativos justificando el motivo por el que emplea en esta investigación un método mixto. Finalmente, se define el diseño de la investigación como un estudio secuencial y multifásico organizado en torno a cuatro fases de investigación que se describen en los siguientes capítulos.

El Capítulo 4 se corresponde con la *Fase 1* del estudio empírico y se titula *Estudio documental comparativo de los planes de estudio del grado de educación social en España*. Esta fase se inicia con la teorización sobre la investigación documental como técnica de análisis de contenido, recogiendo sus ventajas e inconvenientes, así como las etapas necesarias para su implementación. Se define de manera operativa el análisis documental realizado a partir de las competencias recogidas en los planes de estudio del Grado en Educación Social presentes en las universidades españolas, recogiendo la información necesaria en fichas de contenido. Finalmente, se define la primera taxonomía de competencias profesionales de la educación social, abordando teóricamente la definición de las dimensiones y subdimensiones en las que se estructura.

El Capítulo 5 aborda la *Fase 2* de este trabajo. Esta fase titulada *Validación del modelo competencial por parte de un juicio de expertos y expertas*, aborda cómo se implementa la técnica de

juicio de expertos y expertas como medio para validar el contenido y el constructo del perfil competencial diseñado en la fase anterior. Esto conlleva determinar el proceso de invitación, selección y descripción del panel que ha participado en la valoración de la pertinencia y la claridad del perfil competencial. En última instancia, el análisis de los resultados extraídos concluye con el diseño de la segunda taxonomía de competencias profesionales de la educación social.

El Capítulo 6 se identifica con la *Fase 3* de la investigación, titulada *Validación del modelo competencial a través de grupos de discusión con educadoras y educadores sociales en ejercicio*. En esta fase se recoge la voz de los educadores y educadoras sociales en ejercicio a través de la gestación de grupos de discusión. Estos grupos de discusión se inician con el análisis de la situación profesional, utilizando como técnica las matrices DAFO, la identificación de los y las profesionales con el perfil competencial diseñado a través de su valoración en un cuestionario, la discusión propiamente dicha a través de preguntas estímulo que abordan la definición de la profesión, la identificación de las funciones, competencias y áreas prioritarias, entre otras, y el diseño de propuestas de mejora a través de matrices CAME. Esta fase concluye con la definición de la tercera taxonomía de competencias profesionales de la educación social.

El Capítulo 7, titulado *Valoración del carácter profesionalizador del modelo competencial por parte de un panel de expertos y expertas internacional*, aborda la determinación, invitación, selección y descripción de un panel de expertos y expertas internacional con el que se pretende valorar el sentido profesionalizador del perfil competencial diseñado. Las aportaciones realizadas permiten redefinir el perfil profesional del educador o educadora social.

Finalmente, el Capítulo 8, *Conclusiones y propuestas*, recoge las conclusiones generales del estudio a través de los objetivos propuestos. Como conclusión de la investigación se propone el perfil competencial del educador o educadora social. Un perfil competencial formado por 6 dimensiones en las que se distribuyen 24 competencias que describen de un modo integral su labor profesional. En último lugar, se abordan las limitaciones o dificultades halladas durante el proceso de investigación y se concretan futuras líneas de actuación e investigación.

En definitiva, el propósito de este trabajo es definir un perfil competencial que, partiendo del ámbito académico, recoja el sentir de las y los profesionales y su aproximación a la práctica socioeducativa. A partir de ahí, se generan líneas de investigación y propuestas de trabajo que garanticen el desempeño profesional eficaz y contribuyan al reconocimiento de la profesión.

Capítulo 1. EL EDUCADOR O EDUCADORA SOCIAL: UNA MIRADA A SU CAJA DE HERRAMIENTAS

- 1.1. La educación social: aproximación conceptual
- 1.2. Adaptación a los tiempos que corren: áreas de acción socioeducativa del educador o educadora social
 - 1.2.1. Los espacios de la tradición
 - 1.2.2. Áreas, ámbitos, espacios y contextos. Cuando la riqueza semántica provoca una redacción confusa o una dudosa interpretación.
- 1.3. El educador o educadora social a través de sus funciones profesionales

Capítulo 1

EL EDUCADOR O EDUCADORA SOCIAL: UNA MIRADA A SU CAJA DE HERRAMIENTAS

La finalidad de este capítulo es realizar, en primer lugar, una aproximación conceptual a la educación social desde diferentes posicionamientos, ya sea concretando la educación social como disciplina, como práctica socioeducativa, como profesión, como titulación universitaria o como derecho de la ciudadanía.

En segundo lugar, se aborda la definición de los ámbitos, áreas y colectivos sujetos y objetos de la educación social, con el objetivo de realizar una revisión de la evolución de estos conceptos, analizar la indeterminación o confusión terminológica en el empleo de estos términos y proponer de manera justificada cuáles son actualmente las áreas y los ámbitos de acción socioeducativa de estos profesionales.

En tercer y último lugar, se realiza una revisión de las funciones de los educadores y educadoras sociales. Unas funciones generales y comunes a estos profesionales independientemente del área en la que las desempeñen, teniendo en cuenta la versatilidad de estas. Así pues, finalmente se hace hincapié en la formación del educador o educadora social, reconociendo la necesidad de una formación capacitadora para el desempeño profesional eficaz.

1.1. LA EDUCACIÓN SOCIAL: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

¿A qué nos referimos cuando hablamos de educación social? A esta pregunta Diana Sánchez-Valverde (2016) le da respuesta indicando que se trata de una locución polisémica que es considerada como una disciplina pedagógica, como una profesión, como un grado universitario, como una acción o intervención socioeducativa o como un derecho de

ciudadanía, entre otras. En esta dirección, Moyano Mangas (2012) subraya que la educación social se organiza en torno a tres pilares: la universidad, como portadora de teorías pedagógicas; la profesionalización, donde se pone de manifiesto la intervención educativa en entornos reales; y las políticas sociales, cuya aportación legislativa se convierte en un tira y afloja entre la normalización de la profesión y las posibilidades futuras de empleabilidad en nuevas áreas de acción.

Por su parte, Sánchez-Valverde (2016) plantea la conceptualización de la educación social a través de cuatro elementos:

- El hecho de que es una disciplina pedagógica (y su carácter científico, teórico y de disciplina académica).
- Su configuración como acción socioeducativa (que posibilita la circulación social de los sujetos y su promoción).
- Su aplicación social como profesión (generadora de contextos y acciones mediadoras y educativas).
- Su contenido sociopolítico como derecho de ciudadanía (en un escenario de búsqueda del bienestar de las personas) (p.91).

Teniendo en cuenta la polisemia en su significado, varios han sido los posicionamientos seguidos por la comunidad científica para concretar la educación social.

La educación social es concebida como una profesión que nace y se consolida en la práctica real como una manera de dar respuesta a las necesidades educativas y sociales, preferentemente fuera del ámbito de la educación formal, cuya teoría ha sido desarrollada a través de la práctica (ASEDES, 2007; Losada-Puente, Muñoz-Cantero y Espiñeira-Bellón, 2015; Pachón, 2011) y sustentada en la Pedagogía Social (Fermoso, 2003; Gómez, 2003; March, Orte y Ballester, 2016; Pérez Serrano, 2005a; Vallés, 2011). De-Juanas, Melendro y Limón (2014) señalan como referentes básicos de la Educación Social, no sólo la Pedagogía Social, sino también la Psicología, la Sociología, la Antropología y la Filosofía, aspecto, este último, en el que la Asociación Internacional de Educadores Sociales simpatiza (AIEJI), indicando que la práctica profesional se nutre de varias ciencias y que no está comprometida con ninguna tradición científica concreta. Con este precedente, la AIEJI (2008, p.7) conceptualiza la educación social como “la teoría de cómo las condiciones psicológicas,

sociales y materiales, y diferentes orientaciones de valores promueven o dificultan el desarrollo y el crecimiento, la calidad de vida y el bienestar del individuo o del grupo”.

Aunque muchos autores han relacionado la acción socioeducativa con el espacio de la educación no formal, actualmente se considera superada esta barrera. En primer lugar, como apunta Ortega (2005b, 2014), por el hecho de adoptar una visión holística e integradora de la educación, ya que como indica Morales, Aguilera y Lirio, (2016) “no debe confundirse el entorno en el que se pone en ejercicio con el carácter fundamental que debe alcanzar como proceso” (p.371); y en segundo lugar, porque el educador o educadora social va reclamando su espacio en ámbitos como la educación formal (Menacho Hernández, 2013; Moral Mora, 2014). En este sentido, se apoya a Sánchez-Santamaría y Ramos (2015) al indicar que la principal seña de identidad del educador o educadora social es lo educativo y la educación también debe ser la meta profesional.

Caride (1998), Ortega (1999), Petrus (1997) y Quintana (1994), autores que recogen la esencia de la profesión, señalan que es la intención educativa, tanto en el individuo como en colectivos, la seña de identidad de la educación social. Al consolidarse como una profesión cuyo origen se circunscribe a la práctica, se concibe la educación social como un tipo de práctica educativa y social (García Molina y Sáez Carreras, 2011; López Noguero y Pérez Pérez, 2011; Sáez Carreras y García Molina, 2007).

La intención educativa de la educación social tiene por objetivo la transformación social en cuanto a la eliminación de desigualdades e inclusión social se refiere, siendo la finalidad, transformar y sociabilizar a los ciudadanos tal y como expresa Quintana (1997) o Riera i Romaní (1998), cuya puntualización se recoge a continuación.

Es aquella acción de apoyo, mediación y transferencia que favorece específicamente el desarrollo de la sociabilidad del sujeto (individuo, grupo o comunidad) a lo largo de toda su vida y circunstancias, para promocionar su autonomía, integración y participación en el marco sociocultural que le rodea, de una manera reflexiva, crítica, constructiva y transformadora, movilizándolo todos los recursos socioculturales necesarios del entorno o creando, a este fin, nuevas alternativas (p.74).

El aspecto socializador se retoma y mantiene en trabajos posteriores donde se apela a la socialización como finalidad de todo proceso educativo, indicando que la diferencia entre el profesional de la educación social y el resto de los profesionales del ámbito educativo se concreta en los sujetos a los que va dirigida la acción socioeducativa (Juliá i Bosch, 2011). Así como en las observaciones de Gómez (2003), que se refiere a la Educación Social como:

los procesos y las dinámicas socioeducativas que posibilitan y facilitan el óptimo desarrollo de los procesos de socialización, tanto desde una perspectiva inespecífica: aquellos procesos y aquellas dinámicas socioeducativas indiferenciadas que afectan a cualquier persona en cualquier espacio social; como desde una perspectiva específica: aquellos procesos y aquellas dinámicas socioeducativas diferenciadas que principalmente tienen lugar dentro de la modalidad de la educación no formal y que básicamente, aunque no exclusivamente, afectan a personas que presentan necesidades particulares respecto a sus procesos de integración social (p.234).

Esta razón de ser refleja, como señala Juliá i Bosch (2011), que si algún aspecto estaba claramente determinado y debía sustentar la profesionalización del educador o educadora social es, sin duda, concebirla como una acción social y educativa. Además, explicita que la acción socioeducativa va dirigida a cualquier persona o colectivo, siendo la promoción de las personas, la finalidad de la educación social (AIEJI, 2008).

Amador, Esteban, Cárdenas y Terrón (2014) consideran dos enfoques en el devenir de la conceptualización de la educación social:

- Las aportaciones que enfatizan las funciones que éstos realizan. Sánchez-Santamaría y Ramos (2015) identifican al profesional de la educación social a través de su acción profesional, destinada principalmente a la prevención y promoción educativa de personas y/o colectivos. Algunas de las funciones del profesional de la educación social, como el apoyo, la mediación, la movilización de recursos, también se reflejan en la definición de Ortega (2005b) donde entra en juego la dinamización o la prevención: “por un lado, dinamización o activación de las condiciones educativas de la cultura, y de la vida social y sus individuos; y, por otro, prevención, compensación y reconducción socioeducativa de la dificultad, la exclusión o el conflicto social” (p.114). López

Noguero y Pérez Pérez (2011) también insisten en la función preventiva de este profesional, no sustituyendo a otros profesionales, pero sí llamado a colaborar con ellos.

- Las aportaciones que se centran en los ámbitos profesionales, como ocurre con los documentos de referencia formativa, como el derogado Real Decreto 1420/1991 de 30 de agosto, por el cual se establece el título universitario oficial de diplomado en Educación Social, donde se apunta a que el profesional de la Educación Social es "un educador en los campos de la educación no formal, educación de adultos (incluidos los de la tercera edad), inserción social de personas desadaptadas y minusválidos, así como la acción socio-educativa" (p. 32891), o el Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social (ANECA, 2005).

Recogiendo las peculiaridades encontradas en las revisiones al término anteriores, cabría aceptar la definición de la Asociación Estatal de Educadores Sociales ASEDES (2006), que concibe la educación social como un derecho de la ciudadanía, a la cual va dirigida la acción socioeducativa, ya sea de manera personalizada o colectiva.

Una profesión de carácter pedagógico generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador social, posibilitando:

La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social.

La promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social (p.12).

Chamseddine (2013) recoge una de las primeras revisiones terminológicas del profesional de la educación social ofrecida en 1988 por la AIEJI, en la que se enfatiza la formación de los educadores y educadoras sociales, así como su capacitación profesional y reclamándose necesaria una formación específica y capacitadora para el desempeño profesional.

Por educador o educadora social se entiende la persona que, después de una formación específica, favorece, mediante métodos y técnicas pedagógicas, psicológicas y sociales, el desarrollo personal, la maduración social y la autonomía de las personas, jóvenes o adultos incapacitados o desadaptados o en peligro de serlo, el educador comparte con dichas personas las diferentes situaciones espontáneas o provocadas de la vida cotidiana, sea dentro de las instituciones residenciales o de servicios, sea en el ambiente natural de la vida a través de la acción continua y conjunta con la persona y con el ambiente (p.10).

Esta característica se sigue manteniendo, Amador et al. (2014 p. 56) determinan que “El educador social es un profesional especializado que interviene en procesos de acción socioeducativa para modificar situaciones de personas, grupos o comunidades, a través de estrategias y recursos adecuados”, o la de Sáez Carreras y García Molina (2006) donde se reclama la formación específica como parte del proceso de legitimación de la profesionalización.

Hoy es una profesión para cuyo ejercicio se requieren conocimientos especializados obtenidos por formación, tanto en habilidades y procedimientos, manteniendo debido a ello, la experiencia mantenida en el tiempo, ciertas cotas de logro y competencia mostradas gracias al trabajo conjunto, personal y comprometido, de los profesionales actuando en pos de la satisfacción de las necesidades y demandas educativas formuladas en y por la comunidad a la que tratan de servir, y obtener con ello el reconocimientos social que les legitima para la monopolización de un territorio o jurisdicción laboral (p. 289).

En definitiva, Amador et al. (2014) apunta que la educadora o el educador social es un profesional de la educación y un trabajador de lo social, con unas funciones y competencias determinadas que ponen en juego dentro de los ámbitos. Su acción socio educativa va dirigida a cualquier persona o colectivo. Esta diversidad social le hace estar en continua necesidad formativa.

Entendiendo que es una profesión en continua construcción y crecimiento como señalan Pereira y Solé (2013), se advierte la dificultad en su limitación conceptual. Así pues, será el perfil profesional el que se debe ir reformulando progresivamente atendiendo a las necesidades sociales, por lo que no se puede adoptar un perfil definitivo (Ruiz-Corbella et

al., 2015). Ya apuntaba Froufe (1997), sin realizar una definición al uso, que la educación social debe ser conceptualizada desde diferentes factores, como el contexto social, político, la cultura, la situación económica y la realidad educativa, es decir, una aproximación terminológica abierta donde la realidad cambiante tenga cabida y por ende el educador o educadora social, ya que la educación social se irá definiendo y construyendo acorde a las necesidades del tejido social. Esta idea se sigue retomando, ofreciendo revisiones más amplias, aunque también más triviales, como la de Ruiz-Corbella et al. (2015).

Profesión de claro carácter socioeducativo que exige la intervención planificada, dirigida al logro de objetivos previamente establecidos, con técnicas de actuación propias y que pretende la inserción social de cada individuo, independientemente de su edad, procedencia, género, etc., y su desarrollo como persona (p.15).

Sáez Carreras (2011) parte del concepto de profesionalización para identificar los cuatro actores que hacen de la educación social una profesión. Aquellos que están comprometidos con la misma, como son los propios profesionales, a través de la organización como colectivo y como cultura profesional; el Estado, gracias a las políticas sociales; la universidad, en cuanto a formación, investigación y acreditación; y el mercado laboral, que canaliza a estos profesionales.

La educación social en España es una construcción histórica, en desarrollo, discontinua y dialéctica que, como ocupación no manual, va elaborando su propia perspectiva y percepción gracias a la interacción, a distinto nivel y grado, de los diversos actores (organizaciones profesionales, Universidad, Estado, mercado, usuarios...) que han intervenido e intervienen en su proceso de profesionalización: es por tanto una profesión para cuyo ejercicio se requieren conocimientos especializados obtenidos por formación, tanto en habilidades como en supuestos teóricos, históricos y culturales, que subyacen a tales debilidades y procedimientos, manteniendo debido a ello, y a la experiencia adquirida en el tiempo, ciertas cotas de logro y competencia, mostradas gracias al trabajo conjunto, personal y comprometido, de los profesionales actuando en pos de la satisfacción de las necesidades formuladas en y por la comunidad a la que tratan de servir y obtener, con ello, el reconocimiento social que les legitima para la monopolización de un territorio o jurisdicción laboral (p.55).

Realizado un barrido por las diferentes aportaciones se reconoce al profesional de la educación social como un agente de cambio social y educativo que, tras recibir una formación específica, contribuye a la inclusión, desarrollo y empoderamiento social de individuos, grupos o colectivos desde la prevención y la acción planificada, independientemente del área en la que se desenvuelvan.

1.2. ADAPTACIÓN A LOS TIEMPOS QUE CORREN: ÁREAS DE ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA DEL EDUCADOR O EDUCADORA SOCIAL¹

Al analizar el entramado histórico, la educación social que hoy en día creemos conocer comenzó siendo en España una práctica social y educativa externa a la escuela durante la segunda mitad del siglo XX. Una sociedad que buscaba la equidad en cuanto al acceso y disfrute de los servicios educativos, cuidados sanitarios y vivienda, entre otras. Surge fruto de la progresiva implantación del estado de bienestar y apoyada por el periodo de transición hacia la democracia, contribuyendo así en el proceso de socialización, de transmisión de normas y valores y con la finalidad de reducir los conflictos y problemas sociales (Amador et al., 2014; Chamseddine, 2013; Gómez, 2003; Petrus, 1997). Problemas heredados de la necesidad social de integrar a los colectivos en riesgo de exclusión social generados por la sociedad dual, y otros condicionantes como: la crisis en los sistemas escolares, el desarrollo del concepto de educación permanente, la crisis en las principales células de socialización, como la familia, la escuela o el trabajo, los cambios en la estructura familiar, las transformaciones del mundo laboral o el impacto de las nuevas tecnologías (Froufe, 1997).

La educación social y sus agentes socioeducativos se reconstruyen en base a las necesidades sociales, y es que la educación social se plantea como una profesión en permanente evolución y crecimiento (Pereira y Solé, 2013). Una profesión que ha sido construida, como ya se apuntaba, a través de una titulación universitaria y un trabajo de colectivismo realizado por los colegios profesionales, pero también adaptándose al proceso

¹ Con la intención de establecer un criterio clarificador de lo que se entiende por ámbito, área, contexto o escenario, en los siguientes párrafos se utiliza el término que ha sido empleado por los autores para referirse a cada uno de ellos, independientemente de que se comparta el mismo criterio.

de globalización, mundialización y a la sociedad de la información (Pérez-de-Guzmán, Bas-Peña y Trujillo Herrera, 2017). Se augura que así seguirá siendo, ya que como indicaba Senent (2003), los ámbitos y las áreas de intervención difieren, seguramente con respecto a los que existían hace diez años y con respecto a los que existirán dentro de diez años.

El campo profesional de la educación social ha ido de la mano de todos estos avances e incorporando en la mochila de sus profesionales nuevos ámbitos de actuación, inesperados espacios profesionales, ampliando las áreas de acción socioeducativa a todos los ámbitos vitales del individuo y su referencia en diferentes comunidades o colectivos sociales (Ruiz-Corbella et al., 2015). Aunque no siempre se han ganado espacios, puesto que la reciente crisis económica ha provocado la desaparición progresiva de espacios en los que comenzaba a aflorar como necesidad la presencia de este profesional (Morales et al., 2016).

Estas razones justifican que los ámbitos de desempeño puedan llegar a ser muy diversos, y en ocasiones no obedezcan a un criterio concreto (Álvarez Fernández, 2017; Belchí, 2018; Vallés, 2011, 2014). De hecho, Castillo y Cabrerizo (2011) indican que el campo de acción de estos profesionales es tan amplio que cualquier persona o colectivo susceptible se considera objeto de la educación social; y es que la educación social obedece como acción global, a todos los sectores poblacionales y de manera específica, a los sectores sociales problematizados (Amador et al., 2014).

La gran diversidad de ámbitos y áreas de actuación es percibida por los profesionales de la educación social de un modo agridulce. Por un lado, es valorado de manera positiva, ya que hace del educador o educadora social un profesional polivalente, con mayores oportunidades para incorporarse al mercado laboral. Por otro lado, se puede convertir en un inconveniente en cuanto conlleva a la indefinición de la profesión, de las funciones a desempeñar y de las competencias que entran en juego, además de favorecer el intrusismo laboral (Belchí, 2018; Eslava-Suanes et al., 2018).

Por no ser de otro modo, este despliegue ha suscitado un amplio abanico de clasificaciones que aluden a ámbitos, áreas, escenarios, colectivos, es decir, prima la idea de realizar catalogaciones, con la finalidad de poder reflexionar sobre ellos. Sin embargo, Pérez-de-Guzmán et al. (2017) consideran que estas catalogaciones son segmentadas, en la medida en que se realizan desde un punto de vista concreto. Esto se debe como advierte Gómez

(2003) a que los ámbitos de intervención son interdependientes y sus fronteras difusas, hecho que junto al dinamismo social dificulta su definición.

1.2.1. Los espacios de la tradición

Aceptando que la Educación Social adquiere reconocimiento como consecuencia de la implantación del Diploma en Educación Social al amparo del Real Decreto de 1420/1991, del 30 de agosto, se marcan los ámbitos: educación de adultos (incluidos los de la tercera edad), inserción social de personas desadaptadas y minusválidos, así como la acción socioeducativa. Estos ámbitos han sido reconocidos por muchos autores como Petrus (1994), Ortega (1999), López Noguero (2005) y en alguna ocasión han sido tenidos en cuenta con recelo por los mismos al considerarse áreas muy amplias (López Noguero y Pérez Pérez, 2011). A pesar de esto, fueron retomados por la ANECA (2005) para sentar las bases sobre la elaboración del título Graduado o Graduada en Educación Social contemplándose los siguientes: “animación socio-cultural, inserción socio-ambiental, gestión y difusión cultural, cooperación para el desarrollo, tercera edad, educación de adultos, marginación y delincuencia, menores, discapacidad física-psíquica, inmigrantes y refugiados, turismo sociocultural y ecológico, mediación (social, familiar...)” (p.129).

En las Jornadas sobre la Formación de Educadores y Agentes Socioculturales, VV.AA. (1988), se recoge una de las primeras clasificaciones de los ámbitos de la educación social: “la Animación sociocultural y la Pedagogía del ocio; la Educación especializada; la Educación de Adultos; y la Animación socioeconómica y formación ocupacional” citada en Gómez (2003, pp. 6-7). Ámbitos que posteriormente fueron aceptados por la mayoría de la comunidad científica.

Teniendo en cuenta a De-Juanas et al. (2014), Del Pozo (2016) Froufe (1997), López Noguero y Pérez Pérez (2011), Martín Infantes (2011) y Martínez Marín (2015), seguidores de esta clasificación, entre otros, se realiza a continuación una aproximación al campo conceptual de cada ámbito:

La animación sociocultural se define como un proceso que pretende el desarrollo cultural de la comunidad, movilizándolo a la población e implicando al entorno. La animación sociocultural promueve de forma práctica no sólo la memoria histórica, las costumbres, sino

que hace hincapié en la conservación y defensa del patrimonio cultural, y el desarrollo de la identidad cultural (Macías y Nápoles, 2018).

La animación sociocultural tiene como finalidad favorecer el desarrollo de los individuos en la comunidad, a través del fortalecimiento de las redes sociales y el tejido asociativo. Es pues, un método participativo que favorece la cohesión social, el desarrollo cultural y la inclusión social (López Noguero, 2005). La animación sociocultural se concibe como la técnica o estrategia social y cultural que posibilita el desarrollo comunitario partiendo desde y teniendo como protagonista a la propia ciudadanía (Aguirre, Moliner y Traver-Martí, 2017; De-Juanas et al., 2014).

La educación especializada tiene por objetivo incorporar a la sociedad a aquellas personas y colectivos cuyas singularidades repercuten negativamente en el proceso de socialización, así como la prevención de la exclusión social a través de alternativas creativas centradas en el diálogo (De-Juanas et al., 2014). López Noguero (2005) añade, que su campo de actuación es extremadamente diverso. La educación especializada hace referencia a ese apoyo específico ya sea de índole cultural o socializadora que permite al sujeto incorporarse al tejido social normalizado (Núñez y Planas, 1998). Para Ortega (1999) la educación especializada es considerada como la atención que reciben las personas en dificultad y en conflicto social.

La educación de adultos es concebida hasta la regulación de la Diplomatura en Educación social como compensadora de las carencias educativas y de los cambios y exigencias de los modelos de producción y que, por lo tanto, no contempla a las personas mayores. A raíz de esta regulación se incluyen a las personas de la tercera edad y focaliza la intervención en los centros de formación permanente, en el ámbito de la educación formal (Muñoz Galiano, 2008). Así pues, López Noguero (2005, p. 60) enmarca dentro de este ámbito: “la alfabetización de adultos, la formación continua y ocupacional, educación familiar, las universidades populares y las diferentes acciones socioeducativas con la tercera edad”.

La formación ocupacional, ámbito que cobra cada día mayor interés dada la necesidad de reajuste al mercador laboral. La formación laboral es tanto inicial, de acceso al mercado laboral, como aquella dirigida a las personas desempleadas. En definitiva, la

educación de personas adultas, desde un sentido amplio pretende que todos los ciudadanos se desenvuelvan en la realidad sociocultural en la que se encuentran inmersos (Froufe, 1997).

Aun así, Gómez (2003) avista otros ámbitos como: el deporte como medio de socialización; la inteligencia emocional; la socialización en espacios educativos formales; la comunicación audiovisual; la educación ambiental o la educación intercultural. Incluso en otros países los ámbitos de la educación social se han ampliado adaptándose a sus realidades, como: “la educación social escolar, educación inclusiva, la educación social para la salud o múltiples campos de acción sociocultural con adolescentes, jóvenes o grupos intergeneracionales” (Del Pozo y Astorga, 2018, p.173).

1.2.2. Áreas, ámbitos, espacios y contextos. Cuando la riqueza semántica provoca una redacción confusa o una dudosa interpretación.

Al analizar el entramado terminológico se observa que el reconocimiento o la identificación de la acción socioeducativa se agrava por la ambivalencia de los términos empleados. Como muestra de ello, la ANECA (2005) indica que la acción socioeducativa desglosada en ámbitos se lleva a cabo desde diferentes contextos, para ello distingue entre contexto social, laboral y comunitario. Guerrero Valverde (2012) acentúa que la ANECA interpreta los contextos como los espacios laborales. Sin embargo, esta visión no siempre es así, ya que, otros autores como López Noguero y Pérez Pérez (2011) consideran que los espacios profesionales también pueden denominarse ámbitos de intervención. De hecho, esta es la línea que sigue Castillo y Cabrerizo (2011) cuando establece los siguientes ámbitos: “personal, familiar, escolar y social” (p.4) y Ruiz-Corbella et al. (2015), que distinguen otros cuatro ámbitos fundamentales: “el educativo, el social, el laboral y el comunitario” (p. 16). Además, Castillo y Cabrerizo (2011) señalan que dependiendo a quien vaya dirigida la acción socioeducativa, esta puede ser personal o comunitaria.

Sin embargo, para Gómez (2003), la acción socioeducativa, en servicio a la persona o al colectivo tiene lugar a partir de diferentes áreas de organización institucional como el sistema educativo, los servicios sociales, la sanidad, la justicia o el tiempo libre, a partir de los cuales se organizan los recursos, servicios y se orientan los programas. En la misma línea, Vallés (2011) destaca las siguientes áreas: “socioeducativa, sociocultural, social, sociolaboral,

atención a las personas con discapacidad, educación de personas adultas, menor y ciberespacio” (p.55-57).

Como refleja la Figura 1, la comunidad científica emplea diferente término, entiéndase *contextos*, *ámbitos* o *áreas* para determinar una misma clasificación.

CONTEXTOS	ANECA (2005)	<ul style="list-style-type: none"> • Social • Laboral • Comunitario
ÁMBITOS	Castillo y Cabrerizo (2011)	<ul style="list-style-type: none"> • Personal • Familiar • Escolar • Social • Comunitaria
	Ruiz-Corbella et al. (2015)	<ul style="list-style-type: none"> • Educativo • Social • Laboral • Comunitario
ÁREAS	Gómez (2003)	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema educativo • Servicios sociales • Sanidad • Justicia o el tiempo libre
	Vallés (2011)	<ul style="list-style-type: none"> • Socioeducativa • Sociocultural • Social • Sociolaboral

Figura 1. Uso ambivalente de los términos contextos, ámbitos y áreas

En contraste con los elementos considerados ámbitos en la Figura 1, se encuentran estudios donde se llegan a destacar como ámbitos los diferentes colectivos atendiendo al criterio evolutivo entre otros. Así es como López-Meneses y Pérez-Pérez (2017) señalan como ámbitos prioritarios: drogodependencia, personas adultas y mayores, discapacidad y salud mental. Con menor prioridad apuntan: infancia-adolescencia-juventud, atención socio comunitaria, inmigración, violencia de género y centros penitenciarios. Está claro que la acción socioeducativa recae sobre los educandos, ya sean individuos concretos, colectivos o sectores de población. Todo ello viene determinado por la intersección de diferentes elementos como: sexo, edad, situación laboral, nivel educativo, dificultades para relacionarse y otras particularidades (Amador et al., 2014). En función de la conjugación de estos

elementos se van determinando los ámbitos, áreas, colectivos y contextos. No obstante, la confusión permanece.

De acuerdo con Vallés (2011) cuando señala que la acción socioeducativa se realiza sobre diferentes colectivos según la etapa evolutiva (infancia, juventud o mayores), conjugado con diferentes situaciones problemáticas. Sin embargo, y a pesar de que advierte de la confusión entre ámbitos y áreas de actuación, indica su postura afirmando que las áreas son los contextos de intervención, en la medida en que agrupan diferentes espacios laborales, por ejemplo: área del menor (centros de reforma de menores conflictivos, hogares protegidos para menores, residencias para menores); mientras que un ámbito sería mucho más amplio y general, por ejemplo: ámbito de atención a menores en situación de vulnerabilidad y marginación. Esta clasificación vuelve a entrar en conflicto con las anteriormente propuestas, manteniendo la confusión entre los términos empleados.

Por su parte, Gómez (2003) baraja tres variables para configurar los ámbitos de acción socioeducativa. Por un lado, la edad, atendiendo a la etapa evolutiva como criterio excluyente. En segundo lugar, la condición que determina y define un colectivo de acción socioeducativa. En tercer lugar, la posición institucional desde donde se actúa (comunitario, laboral, educativo, judicial, sanitario o social). A pesar de que se atiende a la variable edad de la persona, advierte de la existencia de otras variables sociodemográficas como el género, el poder adquisitivo, la cultura u otros factores sociales que pueden discriminar dentro de cada etapa evolutiva.

Gómez (2003) señala que es necesario distinguir como variable independiente la diferencia entre los grupos de edad por ser categorías excluyentes con respecto al resto de las circunstancias singulares que pueden concurrir: una, varias o ninguna. La acción socioeducativa, en servicio a la persona o al colectivo tiene lugar a partir de diferentes áreas de organización institucional como: el sistema educativo, los servicios sociales, la sanidad, la justicia, el tiempo libre, etc. a partir de los cuales se organizan los recursos, servicios y se orientan los programas.

Es decir, la edad y la existencia o no existencia de necesidades singulares perfila, aunque parcialmente, quién es el sujeto de la acción socioeducativa, mientras que el área institucional indicará que lógica institucional es la dominante y desde la que se concretará la acción socioeducativa (p.5).

Existen coincidencias entre Guerrero Valverde (2012) y Vallés (2011, 2014) al reconocer que no existe un consenso sobre cuáles son las áreas, ni un lenguaje común sobre cómo referirse a ellas. Guerrero Valverde (2012), realiza un gran esfuerzo por acomodar cada uno de estos criterios de clasificación: ámbito, contexto y área. Define contexto como el espacio físico donde se lleva a cabo la acción socioeducativa (centro de día, centro de acogida, piso tutelado, residencia, centro de información y orientación, centro de formación laboral, etc.); el área de intervención como la población a la que va dirigida la acción socioeducativa (según la edad y las casuísticas que describen a un grupo): infancia, juventud, adultos, prostitución, familia, transeúntes, refugiados, reclusos, etc.; y el ámbito, que vienen determinados por las áreas y se refieren a los aspectos sobre los que se aplica: socioeducativo, educativo, familiar, socio-laboral, ocio y tiempo libre, desarrollo comunitario, socio-sanitario y judicial. Teniendo en cuenta que cada área se incorpora a unos contextos diferentes, y que, una misma persona se podría encasillar en varias áreas, por lo que la acción socioeducativa se aplica desde el área que prevalece. A modo de ejemplo se incorpora la Figura 2.

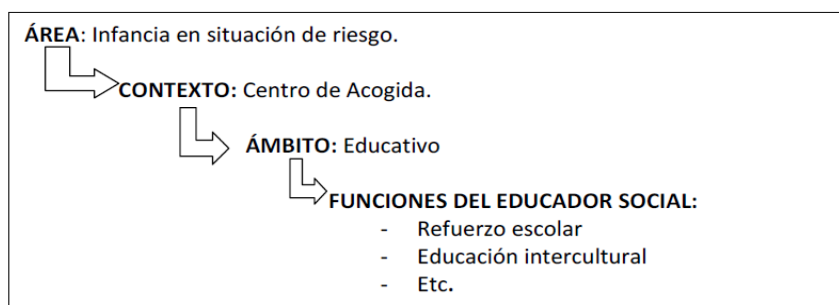


Figura 2. Criterios de clasificación: área, contexto y ámbito. De Guerrero Valverde (2012).

En el trabajo realizado por Ruiz-Corbella et al. (2015) se distinguen como ya se apuntaba anteriormente cuatro ámbitos fundamentales: el educativo, el social, el laboral y el comunitario. Ámbitos que se identifican con la educación especializada, la educación de personas adultas, la formación e inserción laboral y la animación sociocultural. Según estos autores, a raíz de estos ámbitos se originan las diferentes áreas de acción que abordan los colectivos atendiendo a su etapa evolutiva, así como a las características singulares que los constituyen como grupo. Señalan que la acción socio educativa se realiza desde las diferentes áreas, pero también tienen en cuenta tres casuísticas: normalización, desadaptación social y riesgo de exclusión social, como queda representado en la Figura 3.

ÁMBITOS	CONTEXTOS	ÁREAS	ESPACIO LABORAL
<ul style="list-style-type: none"> • Educativo • Social • Laboral • Comunitario 	<ul style="list-style-type: none"> • Normalización • Desadaptación social • Riesgo de exclusión social 	<ul style="list-style-type: none"> • Niños, adolescentes, jóvenes, adultos y mayores • Familiar, mujer, diversidad funcional, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Público o privado, organización no gubernamental, asociación, etc.

Figura 3. Clasificación de ámbitos, contextos, áreas y espacios laborales. Adaptado de Ruiz-Corbella et al. (2015).

En la misma línea de trabajo se entiende que se enmarcan los ámbitos expuestos por el Consejo General de Educadores y Educadoras Sociales para la solicitud de la Ley de regulación de la profesión de Educación Social (ASEDES, 2016).

Adicciones; desarrollo comunitario y la participación ciudadana; diversidad funcional; educación ambiental; educación para la convivencia; educación de personas adultas; educación y orientación familiar; prevención de la dependencia; igualdad de género y prevención de la violencia; instituciones penitenciarias e inserción social; infancia y juventud; mediación; salud mental; tiempo libre, animación y gestión cultural; migraciones, derechos humanos, solidaridad y cooperación internacional; personas mayores; y aprendizaje a lo largo de la vida (ASEDES, 2016).

O lo ámbitos propuestos en el trabajo de Trujillo Herrera (2016), citado en Pérez-de-Guzmán et al. (2017):

Animación sociocultural; cooperación y educación para el desarrollo; discapacidad física-psíquica-diversidad funcional; acogida y adopción; inserción socio-ambiental; educación intercultural; desarrollo local; mayores; familia e infancia; mujer (prevención, promoción...); población sin techo; turismo sociocultural y ecológico; minorías e inclusión social; inmigrantes y refugiados; educación de adultos-permanente/popular; exclusión social; adicciones; centros penitenciarios; inserción socio-laboral; movimientos sociales; voluntariado; participación; ocio y educación en el tiempo libre; patrimonio; difusión; gestión cultural; y mediación (p.39).

Consciente de la confusión generada y de la diversidad de áreas, ámbitos y colectivos, Álvarez Fernández (2017) plantea una clasificación de los principales ámbitos de

acción socioeducativa tomando como referencia seis criterios clasificadores. Este planteamiento puede ser un precedente con respecto a futuras revisiones de los ámbitos de la educación social, en la medida en la que su autora plantea que el modelo sería capaz de absorber la incorporación de nuevos elementos atendiendo a los cambios sociales o a la generación de nuevos espacios. Los seis criterios expuestos son: tipo de intervención, nivel de intervención, colectivo según el estadio evolutivo, colectivo según la problemática, contextos de intervención y dimensiones de la persona, representado en la Figura 4.

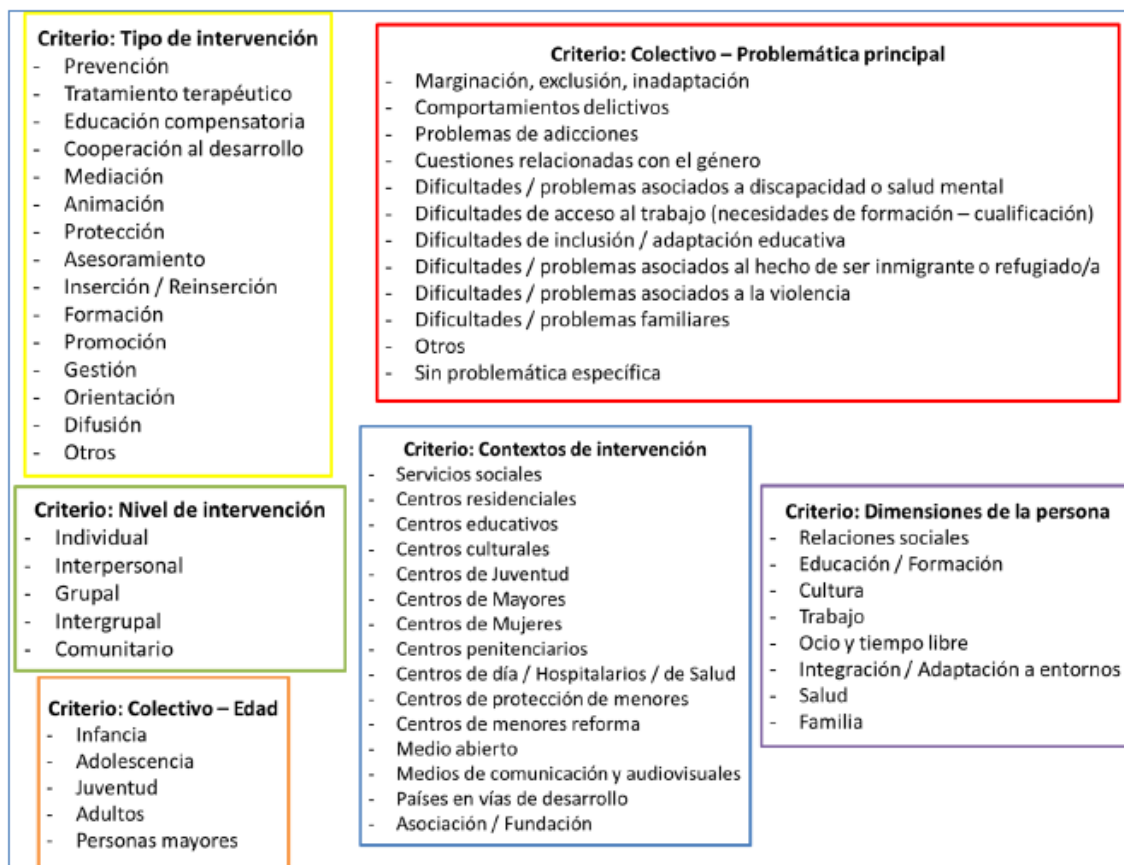


Figura 4. Criterios clasificatorios de la diversidad de áreas, ámbitos y colectivos según Álvarez Fernández (2017, p. 227).

Aceptados estos trabajos como forma de comprender y clarificar el enfoque desde el que se lleva a cabo la acción socioeducativa, se entiende que el aspecto que cambia o se actualiza acorde a los cambios sociales no son los ámbitos, sino las áreas, por lo que se describe a continuación la propuesta representada en la Figura 5.

Se parte del criterio evolutivo, ya que como se desprendía de Gómez (2003), la edad es un criterio excluyente con respecto al resto de circunstancias que pueden acontecer a una

persona, estableciendo los siguientes colectivos de actuación: infancia, adolescencia, juventud, adultos y mayores, concebida la atención tanto desde el individuo como del grupo. Posteriormente, siguiendo a Ruiz-Corbella et al. (2015) se identifican los cuatro ámbitos desde los que se lleva a cabo la acción socioeducativa, como son: el educativo, el social, el laboral y el comunitario. Se eligen estos ámbitos ya que se identifican con los tradicionales, que siembran un referente (la educación especializada, la educación de personas adultas, la formación e inserción laboral y la animación sociocultural). Sin embargo, se acuñan dos ámbitos más: el judicial y el sanitario, recogido en el estudio de Eslava-Suanes et al. (2018) y presentes en autores ya citados como Gómez (2003).

Para identificar las áreas, en el trabajo de Eslava-Suanes et al. (2018) se vuelve la mirada hacia las propuestas por ASEDES (2016) pues se acepta que la academia, para construir teoría debe sustentarse en la práctica, como señalan March y Orte (2014) y March et al. (2016), sólo desde el trabajo colaborativo se debe entender la institucionalización de la educación social.

La Figura 5 recoge como ámbitos de actuación socioeducativa, el ámbito educativo, social, laboral, comunitario, judicial y sanitario. Entendiendo como ámbito la mirada o el enfoque desde el cual se realiza la acción socioeducativa, es decir, la perspectiva desde la cual se trabaja desde cada una de las áreas.

COLECTIVO	AMBITOS	ÁREAS
Infancia	<ul style="list-style-type: none"> • Educativo • Social • Laboral • Comunitario • Judicial • Sanitario 	<ul style="list-style-type: none"> • Prevención de la dependencia • Diversidad funcional y salud mental • Medio ambiente • Aprendizaje a lo largo de la vida • Migraciones, Derechos Humanos, Solidaridad y Cooperación Internacional • Tiempo libre, animación y gestión cultural • Familia • Igualdad de género y prevención de la violencia • Instituciones penitenciarias • Desarrollo comunitario y participación ciudadana • Mediación y educación para la convivencia
Adolescencia		
Juventud		
Adultos		
Mayores		

Figura 5. Clasificación de colectivos, ámbitos y áreas de acción socioeducativas. Adaptado de Eslava-Suanes et al. (2018).

A continuación, se conceptualiza sobre cada una de las áreas objeto de acción socioeducativa de la educación social:

a. Prevención de la dependencia

Esta área hace referencia al trabajo educativo y preventivo que se realiza ante los diferentes trastornos adictivos. Estos trastornos adictivos vienen determinados según Gossop (1989) citado en Becoña y Cortés (2011) por:

1. Fuerte deseo o sentimiento de compulsión para llevar a cabo la conducta particular (especialmente cuando la oportunidad de llevar a cabo tal conducta no está disponible).
2. Capacidad deteriorada para controlar la conducta (especialmente, en términos de controlar su comienzo, mantenimiento o nivel en el que ocurre).
3. Malestar y estado de ánimo alterado cuando la conducta es impedida o se deja de hacer.
4. Persistir en la conducta a pesar de la clara evidencia de que le está produciendo graves consecuencias al individuo (p.6).

Los trastornos adictivos no están únicamente vinculados con el consumo de sustancias como: alcohol, cafeína, cannabis, alucinógenos, inhalantes, opiáceos, sedantes, hipnóticos y ansiolíticos, estimulantes, tabaco y otras sustancias desconocidas, sino que también implica el consumo de juego, ya que como recoge el DSM-V (2013) estos consumos activan similares sistemas de recompensa y activan comportamientos comunes o equivalentes. Al mismo tiempo el CIE-11-MC, de la OMS (2018) reconoce como conductas adictivas las apuestas y el juego tanto en línea como fuera de esta, dejando abierto la conducta o comportamiento que pueda provocar una adicción enmarcados en la categoría “*Trastornos debidos a comportamientos adictivos, no especificados*” donde se incluirían, por ejemplo, la dependencia a las redes sociales o a la mensajería instantánea. Esta etiqueta indica que la labor preventiva y educativa del profesional de la educación social en esta área no puede limitarse a las adicciones ya conocidas, sino que tiene que estar alerta y prever los hábitos de consumo que se vayan generando en la sociedad.

b. Diversidad funcional y salud mental

El término diversidad funcional se emplea en sustitución a otros términos peyorativos y focalizados en el déficit de la persona tales como discapacidad y minusvalía, entendiendo que esta denominación no comporta en carácter clínico de la realidad humana, sino que pone el centro de interés en la diversidad y la diferencia como aspectos que enriquecen la sociedad (Romañach y Lobato, 2005). Supone un paradigma que conlleva a un cambio fundamental en el discurso, entendiendo que es el entorno social el encargado y responsable de generar un espacio de participación y no la persona con diversidad funcional la que tenga que adaptarse a una determinada realidad normalizada (Martínez- Rivera, 2014).

Conceptualmente, el término de diversidad funcional se enmarca en un modelo social en el que se considera que todas las personas pueden contribuir de igual modo a la sociedad aceptando y valorando las condiciones que nos hacen diversos y diferentes. Así pues, este modelo va enfocado a la eliminación de barreras y la equiparación de oportunidades (Palacios y Romañach, 2008).

Respecto a salud mental, la Organización Mundial de la Salud se refería en 1986 esta como un estado de bienestar físico, mental y social, no implicando únicamente la ausencia de enfermedad. A pesar de tener sus retractoros esta idea es aceptada por la comunidad científica, ya que hasta ese momento tan sólo se consideraba pleno de salud a aquella persona que se encontraba libre de una enfermedad visible (Vergara, 2007). Alba y Morán (2017) definen la salud mental como el equilibrio entre las personas y su entorno. Señalan que, para que se produzca este equilibrio es necesario que las personas participen de manera activa en el campo laboral, social e intelectual. Esto emplaza a pensar que no se trata únicamente de características individuales, sino que mantiene relación con otros factores de índole cultural, ambiental, económica, política, laboral o los apoyos y redes sociales comunitarios (Arévalo y García, 2017).

Desde esta área el objetivo del profesional de la educación social no es otro que aportar al individuo la posibilidad de desarrollarse como persona. Especialmente la acción socioeducativa se realiza desde el ámbito educativo y de la salud (Arévalo y García, 2017).

c. Medio ambiente

El medio ambiente y la educación ambiental es considerada una de las áreas de acción socioeducativa de los profesionales de la educación social, ya que como corriente de pensamiento y actuación tiene por objetivo provocar cambios individuales y sociales que den lugar a la mejora ambiental (Meira, 2009). Así pues, si la solución de los problemas ambientales tiene una dimensión social como señala De la Osa Tomás y Fustero (2014), resulta necesario para alcanzar la sostenibilidad, el uso de herramientas socioeducativas para la capacitación y determinación de personas equilibradas con el medio ambiente.

Otros autores rescatan que además de compartir un mismo origen histórico con la educación social, la educación ambiental comparte el mismo objetivo, como es el cambio y la transformación social, es decir, la intencionalidad es transformar el modo en el que las personas tienen de relacionarse con el ambiente, así como en la distribución, uso y apropiación de los recursos naturales (Iglesias y Meira, 2007; Romero Espinosa, 2015).

En definitiva, la educación ambiental como campo de conocimiento teórico práctico busca el cambio en la mentalidad de las personas y en su forma de actuar a través de proyectos sociocomunitarios (Esteban y Amador, 2017).

d. Aprendizaje a lo largo de la vida

El aprendizaje a lo largo de la vida como área de acción socioeducativa supone el desarrollo armonioso del individuo como señala Delors (1996) que convergen en cuatro aprendizajes, considerados fundamentales y necesario en el trascurso de la vida de cualquier persona. Estos aprendizajes son:

Aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores (p.91).

La educación a lo largo de la vida surge como evolución del concepto de educación permanente (Ortega, 2005c). La educación a lo largo de la vida pretende, de este modo, no sólo el aprendizaje de conocimientos, sino todos aquellos aspectos formativos y educativos, entendiendo la educación desde el sentido más amplio.

La educación a lo largo de la vida ligada a la educación de adultos es una de las áreas tradicionales de la educación social y procura el desarrollo de los individuos a través de comunidades educativas (Sanz y Orozco, 2017).

e. Migraciones, Derechos Humanos, Solidaridad y Cooperación Internacional

El modelo de globalización ha provocado, no de manera nueva pero sí diferenciada, un movimiento migratorio acuciado que enriquece la sociedad española a la vez que genera un nuevo tejido social. Esta realidad ha planteado retos sociales como la inclusión de manera activa en la sociedad a las personas de procedencia migrada, el enriquecimiento cultural mutuo, la adaptación y convivencia con las personas autóctonas y la gestión de la diversidad cultural. Esto ha supuesto la definición de nuevos perfiles profesionales, haciendo de la migración un área de acción socioeducativa del profesional de la educación social (Rodríguez-Izquierdo, 2017).

Pérez Serrano (2005b, p. 25) indica que el fundamento de los Derechos Humanos es el logro de la dignidad del ser humano, ejerciendo la libertad, la igualdad y la solidaridad. Esto implica: “proteger la vida y la integridad física de las personas; garantizar el ejercicio de los derechos y libertades individuales; eliminar todo tipo de discriminación; y asegurar unas condiciones mínimas de vida”.

Pérez Serrano (2005b) señala que se debe emplear la Declaración de los Derechos Humanos como referente para mejorar la cooperación internacional, la solidaridad y la cultura de paz. Rescata, que la mejor garantía para el cumplimiento de los Derechos Humanos es la implantación de una cultura y educación para esos derechos, concibiendo la educación desde el principio de desarrollo integral de los ciudadanos.

f. Tiempo libre, animación y gestión cultural

Soler (2013b) identifica el tiempo libre con el tiempo que las personas tienen disponible. Este tiempo disponible se puede ocupar con actividades de ocio, puede no ocuparse con ninguna actividad concreta, o se puede ocupar con actividades que no tienen un fin en sí mismas. Cuando el tiempo libre es destinado a actividades de ocio, estas comportan en el individuo satisfacción por el mero hecho de haberlas realizado. La educación en el tiempo libre resulta necesaria a todas las edades, pero fundamental durante la infancia y la adolescencia, ya que a estas edades se dispone de mucho tiempo libre. En este proceso educativo entra a colación la animación sociocultural, con la que comparte muchos de los planteamientos educativos, tales como, la búsqueda de experiencias gratificantes, el potencial educativo de la oferta de ocio, o la toma de conciencia a través de la experiencia. Sin embargo, no deben confundirse con la gestión cultural, cuya finalidad es poner al alcance de los ciudadanos los bienes culturales disponibles a la vez que se favorece la participación ciudadana de los mismos (Quintana, 1995).

Morata (2009) indica que la animación implica la disposición de diferentes técnicas, instrumentos, actuaciones y métodos encaminados a construir un modelo de desarrollo social y comunitario. Permitiendo así, que el desarrollo comunitario se fomente desde la propia ciudadanía (Aguirre et al., 2017).

Soler (2013a) aborda el término desde sus múltiples sinónimos empleados con fines idénticos o similares como dinamización, intervención sociocultural, o gestión, siendo este último el mejor considerado aun suponiendo una intervención más fría y menos educativa, sin embargo, supone alcanzar los objetivos con las mejores condiciones de eficacia, mientras que la animación hace más hincapié en los aspectos relacionales y comunicativos del proceso.

El objetivo del profesional de la educación social en esta área es hacer llegar la cultura a los ciudadanos a través de la manifestación de la misma y que las personas participen en la sociedad y en la creación de su propia cultura (González Olivares, 2013).

g. Familia

La familia es un sistema que ha evolucionado atendiendo a los cambios sociales. Cada uno de los miembros que la componen tienen unas funciones o unos roles asimilados en función de los cuales actúa de manera interdependiente para complementarse mutuamente. Cuando la familia como sistema no tiene la capacidad de adaptarse a los cambios subyacentes moldeando las funciones y roles que poseen se habla de disfuncionalidad familiar (familias vulnerables, empleo de estrategias poco efectivas, culpabilización de algún miembro de la unidad familiar, negación de la problemática...) (Cánovas, Sahuquillo, Ciscar y Martínez, 2014).

Las funciones del profesional de educación social en la educación y orientación familiar como área de acción socioeducativa educación y orientación familiar son fortalecer y optimizar el desarrollo saludable de las relaciones que se establecen en el seno de la organización familiar (Cervel, 2005).

h. Igualdad de género y prevención de la violencia

El papel del educador o educadora social en esta área es desempeñar una función proactiva, preventiva y de empoderamiento de estos colectivos en defensa de sus derechos (Salamanca, 2017).

Si nos acercamos a la desigualdad de género desde el ámbito laboral, Buedo (2015) indica que, a pesar de tener mayor formación, las mujeres se encuentran relegadas a puestos de empleo de menor remuneración y baja productividad.

Carrera, Lameiras, Cid, Rodríguez y Alonso (2015) abordan el área desde la identidad de género y destacan que la función del educador social debe orientarse hacia *desaprender el género*, así como trascender del *status quo* al *status queer*.

No sólo se enmarcan dentro de esta área la violencia de género entre parejas, ya sean adolescentes o adultas. Ortega Ortigoza (2015) considera la violencia filio-parental un subtipo de la violencia de género, ya que la mayoría de las agresiones se dirigen hacia la madre

(físicamente más débil, como cuidadora pasa más tiempo con sus descendientes, prejuicios de superioridad del hombre sobre la mujer).

Recientes estudios destacan la necesidad formativa del alumnado en las diferentes etapas educativas con la finalidad de crear conciencia social, pero sobre todo insisten en la necesidad de formar en material de igualdad y prevención de la violencia de género a los futuros egresados educadores y educadoras sociales en esta área de trabajo (Bas-Peña, Pérez-Guzmán y Vargas-Vergara, 2014; Hernández, 2012).

Se trata, por un lado, de fomentar el análisis y la crítica social ante el sistema patriarcal, deconstruyendo roles. Esto precisa evaluar los programas y proyectos para enfocarlos desde una perspectiva de género (Buedo, 2015).

i. Instituciones penitenciarias

El educador o educadora social forma parte de los Equipos Técnicos de Observación y Tratamiento de los centros penitenciarios en pleno derecho a partir de la Ley Orgánica 1/1979 General de Penitenciaria y sucesivos Reglamento de 1981 y 1996, donde se le reconocen funciones de observación directa, organización y control de actividades, informar de los aspectos conductuales y sobre la evolución de las personas internas a fin de organizar los permisos y salidas, las actividades y la ocupación formativa y laboral (Martín y Vila, 2016).

La función principal del educador o educadora social en los centros penitenciarios según Arévalo y García (2017), va dirigida al desarrollo de programas de intervención terapéutica, así como aquellas actividades deportivas y culturales asignadas, teniendo en cuenta que la inclusión comunitaria de las personas privadas de libertad es más fructífera cuando se reproduce en escenarios los más parecidos posible a los de su comunidad.

El acceso al área de trabajo de educador social en instituciones penitenciarias continúa siendo una lucha por parte de los profesionales de la educación social que reivindican que la titulación de acceso requerida sea Educación Social y no otra como

pedagogía, sociología, psicología, etc. (Martín y Vila, 2016). Esto implicaría un cambio estructural del sistema penitenciario (Gil Cantero, 2016).

j. Desarrollo comunitario y participación ciudadana

El desarrollo comunitario puede ser entendido como un medio, como una estrategia metodológica, o bien, como una finalidad que tiene como objetivo el desarrollo de las personas (Soler, 2013a). Siguiendo a López Noguero y Cárdenas Rodríguez (2013) el concepto de desarrollo comunitario supone una transformación social con la finalidad de mejorar las condiciones de vida de esa comunidad, buscando el equilibrio de los componentes del desarrollo humano, tales como bienes, servicios, recursos del entorno...

Soler (2013a) indica que el desarrollo comunitario implica que se produzca un progreso comunitario en el que a través de la participación ciudadana voluntaria se logre la gestión efectiva de los propios problemas. Los sujetos son seres activos en la transformación de sus opciones de vida. Por esta razón, Úcar y Llena (2006) la definen como:

Un conjunto de acciones desarrolladas por multitud de actores, que pueden incorporar o no a profesionales, y que hacen referencia a espacios y a escenarios compartidos. En dichas acciones se consensuan objetivos y se pactan significados de cara a alcanzar unas metas que se orientan hacia la transformación social (p. 39).

Llena Berñe (2013) señala que el desarrollo comunitario supone un cambio en el significado de qué es una comunidad. Así pues, advierte que una comunidad no se limita a un conjunto de personas que cohabitan un territorio, sino que, dichas personas comparten un sentimiento de pertenencia a ese territorio y son capaces de tomar decisiones y actuar para promover un cambio social mejorando su entorno.

En conclusión, se podría afirmar que el desarrollo comunitario conlleva un proceso, a la vez que persigue un resultado. Un proceso de desarrollo de las habilidades personales para actuar como colectivo y un resultado, la mejora de la comunidad a través de la acción colectiva (Soler, 2013a).

k. Mediación y educación para la convivencia

La mediación es un proceso de dinamización de la comunicación entre personas y colectivos enfrentados por algún conflicto. El proceso mediador consiste en dotar a las personas que tienen interés en solucionar su conflicto, pero que no encuentran por sí mismos el modo de realizarlo, de estrategias de reestablecimiento de la comunicación positiva para impulsar las relaciones y la toma de contacto (Sarrate y Merino, 2013).

La mediación es considerada una de las funciones del profesional de la educación social recogida por ASEDES (2007) como mediación social, cultural y educativa, considerándose una alternativa al conflicto, que mediante estrategias y técnicas pretende lograr el acuerdo razonado (Pérez-Pérez, Del Moral y Povedano, 2014).

Whatling (2013) se refiere a la mediación como el proceso en el que una tercera persona, en este caso, el profesional de la educación social, de manera imparcial, promueve la comunicación efectiva entre los dos miembros en disputa hasta alcanzar una solución consensuada. En palabras de Sarrate y Merino (2013) se trata de un:

Proceso de ayuda a individuos y grupos humanos en sus esfuerzos por establecer y desarrollar empatía y comunicación positiva, cuando están enfrentados o tienen rota su comunicación, es tan antigua como el mismo ser humano. Trata de generar procesos comunicativos para que las personas (individuos o grupos) enfrentadas puedan lograr acuerdos en la superación o solución de sus problemas, divergencias y enfrentamientos (p. 149).

Entiéndanse estas áreas de actuación en interdependencia con las funciones del educador o educadora social, en la medida en que desempeñe cualquiera de sus funciones, ya sea una función mediadora, facilitadora de recursos, dinamizadora, entre otras. En el siguiente apartado se abordan las funciones y cómo éstas se desempeñan independientemente del área en que se precisen y en función del ámbito desde el que se realice la acción socioeducativa. No obstante, se destaca una cita de Froufe (1997, p 185) para introducir el siguiente apartado donde se refleja la diversidad y el dinamismo de la profesión: “Si la realidad social es cambiante y multivariada en sus formas y contextos, no

hay duda de que la educación social, por coherencia, será una acción y una intervención también cambiante”.

1.3. EL EDUCADOR O EDUCADORA SOCIAL A TRAVÉS DE SUS FUNCIONES PROFESIONALES

La educación social no es reciente como práctica, pero sí es reciente como profesión de carácter universitario si la comparamos con otras titulaciones. Como manifiesta Tiana, Somoza y Badanelli (2014), no se ha de confundir su formalización y reconocimiento en el campo académico y profesional, con la inexistencia de prácticas socioeducativas previas. Aun así, esta circunstancia se revela con varios inconvenientes. Por un lado, López Noguero y Pérez Pérez (2011) destacan que estas profesiones tan jóvenes no tienen bien definidas o delimitadas las funciones profesionales, hecho que justifica que sean diversas, variadas y numerosas las funciones que el educador o educadora social está llamado a desempeñar. Por otro lado, este hecho ha provocado que las funciones y competencias no tengan aún ese reconocimiento que se demanda ante el resto de las profesiones de carácter social y educativo con las que comparte el terreno de trabajo. Este agravante implica que en muchas ocasiones no se llegue a apreciar el potencial de sus actuaciones socioeducativas (Morales et al., 2016).

Otra de las casuísticas de la educación social que difumina las funciones de este profesional, es su evolución de manera paralela a la situación económica política y social del país, favoreciendo que el educador o educadora social tenga cabida en otras muchas áreas, lo que exige como señala López Noguero y Pérez Pérez (2011) y Sáez Carreras (2006), profesionales versátiles que sepan aprovechar estas circunstancias en cada opción posible. Sin embargo, Morales et al. (2016) reflexionan desde la otra cara de la moneda, la dificultad profesional para desenvolverse en estas áreas cuando no existe el conocimiento suficiente sobre el alcance de sus aportaciones, es decir, cuando el profesional no sabe exactamente a qué funciones atenerse, definido por Senra y Vallés (2010) y Vallés (2009, 2014) y como el *síndrome del caballero andante*, y es que, como señala Ortega (2005a, p. 41), “cuando acontece una difícil definición en la identidad del ser, aparecen problemas en la identidad del hacer”.

Las funciones son aquellas tareas o actividades que se enmarcan dentro de un campo de trabajo bajo un prisma de responsabilidad profesional y laboral (Sáez, 2006). Vallés (2011) se refiere a las funciones del educador o educadora social como:

Aquellas actividades, acciones, misiones o tareas que realizan unas personas a quienes se les reconocen conocimientos, habilidades y actitudes, así como valores, adecuados para educar a las personas en diferentes áreas de intervención, con un marcado objetivo de mejorar su sociabilidad y en definitiva su adecuada socialización (p.79).

Antes de avanzar, y puesto que se está desarrollando la acción socioeducativa del educador o educadora social es de recibo detenerse a aclarar otro concepto y postularnos en el mismo. De acuerdo con Froufe (1997) y Núñez (1998) se emplea preferiblemente el término *acción socioeducativa* para hacer referencia al desempeño de las funciones profesionales en sustitución del término *intervención*. Es cierto que el uso de este término en el campo de la educación social se realiza desde su vertiente educativa, sin embargo, la intervención connota finalidad en sí misma, una acción puntual, que tiene su origen en el terreno médico y militar, mientras que la acción socioeducativa es una actividad planificada, objeto y sujeto en sí misma, en la medida en que reclama una evaluación inicial.

Al igual que ocurría con la limitación de los ámbitos, áreas o contextos de acción socioeducativa, son varios los trabajos que han puesto interés en delimitar las funciones del educador o educadora social, aunque si hubiese que decantarse por una función, sería el acompañamiento a las personas y grupos desde una perspectiva educativa y social, y en todas las etapas de la vida, coincidiendo con Vallés (2011). Sin embargo, y pensando en que la universidad debe ofrecer una formación polivalente a través de unas competencias concretas, se precisa limitar cuáles son las funciones del educador social independientemente del área en el que se desarrolle.

Petrus (1994) tras realizar un estudio basado en otros autores delimita las funciones en un decálogo.

- Función detectora y de análisis de los problemas sociales y de sus causas.
- Función de orientación y relación institucional.

- Función relacionante y dialogante con los educandos.
- Función reeducativa en su sentido más amplio, pero nunca reeducación clínica.
- Función organizativa y participativa de la vida cotidiana y comunitaria.
- Función de Animación grupal comunitaria.
- Función promotora de actividades socioculturales.
- Función formativa, informativa y orientativa.
- Función docente social.
- Función económico-laboral (p. 206).

López Noguero y Pérez Pérez (2011) señalan que el trabajo de Petrus (1993) contiene las funciones más relevantes, pero que no agota todas las casuísticas. Por su parte, indican que las funciones del educador o educadora social también se pueden agrupar según la finalidad de las mismas, es decir, coordinación, seguimiento, derivación o tratamiento; y resumen las funciones en tres, considerando que son las que el educador o educadora social realiza día a día:

- Participación en la planificación general de los diferentes recursos y servicios.
- Diseño, desarrollo y ejecución, evaluación y seguimiento de los programas educativos individualizados en todas sus etapas.
- Coordinación con otros profesionales y/o equipos de otras instituciones que participan en la atención a los usuarios (salud, educación, empleo, ocio...) (p. 262).

Romans, Petrus y Trilla (2000) recogen cuatro funciones principales que giran en torno al diagnóstico de necesidades, la acción socioeducativa propiamente dicha, la derivación a otros profesionales y la gestión. Mientras que la ANECA (2005) realiza un despliegue de funciones en las que se hallan funciones muy concretas y funciones muy amplias y generales

- Educativa.
- Docente en determinados ámbitos.
- Informativa, de asesoramiento, orientadora y de soporte a individuos, grupos, familias...

- De animación y de dinamización de grupos y colectivos.
- Organizadora, de planificación, programación, desarrollo y evaluación de su intervención.
- De gestión y administración de distintos servicios.
- De observación y detección de las necesidades y características del entorno de los grupos e individuos.
- De relación con instituciones, grupos y personal.
- De reeducación.
- De elaboración, ejecución, seguimiento y evaluación de proyectos, programas, prestaciones, campañas, intervención comunitaria... (pp.128-129)

Vallés (2011, 2014) parte de la premisa de que los educadores y educadoras sociales no tienen unas funciones genéricas definidas y aceptadas por la comunidad científica, por lo que, a fin de fundamentar una formación generalista asentada en unas competencias básicas para el desempeño de la profesión, revisa las funciones que comparten los diferentes perfiles profesionales. Para ello parte de un estudio previo en el que se identificaron las competencias de los profesionales de la educación social que ejercían en servicios sociales, en las que organiza las funciones profesionales en tres categorías: orientadoras, de incidencia individual; comunitarias, de incidencia grupal; y de gestión, relacionadas con la institución. Para Vallés (2011) tan sólo son funciones socioeducativas las orientadoras y las comunitarias, mientras que las de gestión son consideradas funciones profesionales genéricas.

En su trabajo se presenta una relación de funciones genéricas, nucleares y clave, de entre las cuales, se muestran a continuación las nucleares al ser consideradas en todas las áreas cuestionadas (social, discapacidad, mayores y menores). Seis de estas funciones son clave (representadas en cursiva), en la Figura 6. Se ha decidido hacer esta selección de funciones ya que teniendo en cuenta que se busca el perfil profesional del educador o educadora social, estas son las que están presentes en todas las áreas estudiadas.

A) EN RELACIÓN CON EL TRABAJO PERSONAL

- a1. Detección y prevención de situaciones de riesgo o de exclusión social de los usuarios y sus familias.
 a2. Recepción y análisis de las demandas de usuarios y familiares o por parte de entidades, instituciones y otros servicios.
a3. Elaboración, seguimiento y evaluación del plan de trabajo educativo individual y, si procede, en coordinación con otros profesionales o Servicios del primer nivel.
 a5. Aplicación y evaluación del tratamiento educativo de apoyo y acompañamiento en personas y/o familias que tienen especiales dificultades en su proceso de socialización.

B) EN RELACIÓN CON EL TRABAJO COMUNITARIO

- b14. Sensibilización y educación ciudadana en relación con nuestros usuarios.
 b16. Selección de los usuarios para cada proyecto.
 b17. Elaboración de un fichero actualizado tanto de datos individuales como de proyectos.
 b18. Intervención en las situaciones conflictivas con finalidad educativa (función mediadora), siempre que las condiciones sean las adecuadas y lo requiera alguno de los casos.
b19. Contacto y coordinación con profesionales, grupos y/o entidades con la finalidad de optimizar las actuaciones.

C) EN RELACIÓN CON EL TRABAJO EN EQUIPO Y LOS ENCARGOS INSTITUCIONALES

- c20. Valoración de las necesidades del servicio en referencia a la mejora de la intervención.*
 c21. Coordinación con el resto de los servicios del mismo nivel, tanto para el establecimiento de criterios y prioridades, como para el trabajo individual y familiar.
 c22. Derivación de los casos a los servicios de otros niveles.
 c23. Seguimiento conjunto con el diplomado de trabajo social del equipo en los procesos de inserción.
 c24. Seguimiento de la aplicación de recursos alternativos o complementarios.
 c25. Evaluación conjunta con el diplomado de trabajo social del equipo de los resultados globales de la intervención efectuada.
c26. Participación en la supervisión, contraste y discusión de casos, metodología y proyectos de intervención.
 c27. Valoración continua de la aplicación de los proyectos para la elaboración de la memoria final.
c30. Participación activa en formación y reciclaje profesional.
 c31. Asistencia y soporte técnico a los monitores o trabajadoras familiares que realicen la intervención directa.
 c32. Orientación a los servicios e instituciones sobre aspectos educativos comunitarios vinculados a la propia intervención.
c33. Recopilación de información sobre actividades y entidades relacionadas con nuestros usuarios para optimizar recursos y planes educativos.
 c35. Proposición de adaptaciones o reformas constructivas en nuestra institución para mejorar la intervención.
 c36. Defensa de los derechos de los usuarios a nivel institucional y cuando se detecte algún posible maltrato institucional.

Figura 6. Relación de funciones nucleares y clave del educador o educadora social. Adaptado de Vallés (2011).

Vallés (2011) realiza una comparación entre sus funciones propuestas y las establecidas por la Asociación Estatal de Educadores Sociales (ASEDES, 2006) en el que indica que su modelo no contradice las funciones expuestas por ASEDES (Figura 7). Es cierto que se pueden apreciar ciertos paralelismos, sin embargo, estos se realizan utilizando funciones que obtuvieron baja puntuación, no llegándose a considerar en la categoría de funciones genéricas (b9, b12 y c37). Con respecto a las competencias propuestas por ASEDES que son compartidas por otros profesionales Vallés (2011) no se pronuncia,

indicando que su estudio no se han comparado las competencias con las de otros profesionales, sin embargo, su estudio sí que contempla competencias para trabajar en equipo. En definitiva, se considera que este modelo presenta carencias con respecto al diseñado por ASEDES tanto en la función de “Mediación social, cultural y educativa”, como en la función “Gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos”.

Funciones singulares educadores sociales (ASEDES, 2006)	
b13, c29, c34.	Transmisión, desarrollo y promoción de la cultura.
b9, b10, b11, b12, c29, c34 y c36.	Generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales.
Bloque A y b18.	Mediación social, cultural y educativa.
Funciones compartidas educadores sociales (ASEDES, 2006)	
b14, b15, b15, b17, c20, c21, c22, c32, c33 y c30.	Conocimiento y análisis de los contextos sociales y educativos.
b19, c23, c24, c25, c26, c27, c28 y c31.	Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos educativos.
c35, c37.	Gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos.

Figura 7. Comparativa del modelo de funciones del educador o educadora social. Adaptado de Vallés (2011) y ASEDES (2006).

Amador et al. (2014, p. 62) basándose en otros trabajos, proponen una serie de funciones organizadas por contenidos específicos, funciones que se asemejan a las dispuestas por ASEDES (2006) reflejadas en la Figura 8.

FUNCIONES DEL EDUCADOR SOCIAL	
FORMACIÓN E INFORMACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de problemas sociales y sus causas • Apoyo, mediación y transferencia de aprendizaje • Desarrollo integral de las personas: capacidades, habilidades y estrategias. • Información sociocultural a los intervinientes en el proceso socioeducativo.
DESARROLLO Y PROMOCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Promoción personal, grupal y comunitaria. • Dinamización laboral, ocupacional y sociocultural
MEDIACIÓN Y RELACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación entre personas, grupos y sus actividades y programas. • Mediación y relación entre los sujetos de aprendizaje • Derivación a especialistas: personas, instituciones o contextos.
ORIENTACIÓN Y ASESORAMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> • Orientación y asesoramiento socioeducativo y cultural. • Seguimiento y orientación de personas, colectivos con necesidades específicas.

FUNCIONES DEL EDUCADOR SOCIAL	
	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitación de ayuda personal/grupal eliminando tensiones.
ANÁLISIS PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Detección, programación e investigación de proyectos, programas socioeducativos y culturales. • Participación en diseño y programas de acciones educativas de personas y/o grupos en situaciones específicas y de acción directa
ORGANIZACIÓN Y ADMINISTRACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión de actividades, programas, centros y recursos socioeducativas y culturales. • Participación y apoyo organizativo en las actividades socioeducativas y culturales cotidiana y comunitaria.

Figura 8. Funciones del educador o educadora social según Amador et al. (2014).

Atendiendo a la revisión que de las funciones del educador o educadora social ha hecho el propio alumnado López, Llorent y Fernández (2013) destacan:

orientar; educar y enseñar o transmitir conocimientos y experiencias; motivar; animar y dinamizar; informar y promover; facilitar procesos y tutorizar; evaluar; investigar; intervenir socialmente y favorecer los procesos de mediación u otros aspectos como favorecer la integración social; diseñar recursos y actividades; gestionar la planificación de los procesos y observar (p. 9).

En el estudio realizado por el Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Aragón (2014) se exponen una serie de funciones genéricas:

- Detección y análisis de carencias socioeducativas en las personas.
- Elaboración, ejecución y evaluación de proyectos.
- Planificar, ejecutar y supervisar acciones educativas y socioeducativas.
- Realizar, desarrollar programas y proyectos que mejoren las condiciones sociales, culturales y de bienestar en menor, familias, jóvenes, etc.
- Facilitar la inserción del menor, familia, grupo, persona, etc. en la comunidad mejorando su calidad de vida.
- Detección y prevención de situaciones de riesgo o de exclusión social.
- Elaborar informes de seguimiento.
- Propuestas y desarrollo de acciones e intervenciones socioeducativa en un equipo de trabajo.

- Coordinación con otros profesionales, familias, entidades públicas y privadas, etc. (p. 2).

Por citar un último trabajo, Álvarez Fernández (2017) se remite principalmente a tres tipos de funciones que engloban la diversidad de tareas del educador o educadora social:

- Funciones relacionadas con la atención directa a las personas (formación, mediación, colaboración, acompañamiento y asesoramiento).
- Funciones relacionadas con la planificación, ejecución y evaluación de programas y proyectos de intervención socioeducativa.
- Funciones relacionadas con la coordinación y gestión de equipos profesionales y entidades de carácter socioeducativo (p. 157).

Posicionarse ante cualquiera de estos modelos es una tarea compleja y arriesgada ya que como el discurso expuesto manifiesta, el carácter dinámico de las funciones perdurará en el tiempo al compás de las demandas y necesidades sociales, como destacan Ruiz-Corbella et al. (2015) se trata de una profesión cuyo perfil profesional se renueva permanentemente.

Si esta realidad demanda como advierte Fullana, Pallisera y Planas (2011) y López Noguero y Pérez Pérez (2011) un profesional polivalente, ¿Cuál es la formación que debe tener? Ruiz-Corbella et al. (2015) indica que analizar los elementos configuradores de una profesión nos permite dibujar un perfil a partir del cual establecer las diferentes estrategias cognitivas, pero ¿Qué ocurre cuando ese perfil está difuminado?

A pesar de la distancia temporal, se retoman las palabras de Froufe (1997) para enmarcar la educación desde un enfoque abierto, dinámico y versátil. Manifiesta que la educación social:

debe ser conceptualizada y explicada en función de factores tan diversos como el contexto social, la concepción política, las formas de culturas predominantes, la situación económica y la realidad educativa del momento. Cualquier definición de educación social debe resultar abierta, dinámica y dialéctica. Si la realidad es cambiante y multivariada en sus formas y contextos, no hay duda de que la educación social, por coherencia, será una acción y una intervención también

cambiante. Quizá más que otro ámbito educativo estará siempre en proceso de construcción, siendo en última instancia la realidad del tejido social la que le dará su contextual configuración (pp. 185-186).

Cada uno de estos elementos está presente en la manera de concebir la profesión en el siglo XXI, pero sobre todo al definir la formación polivalente que este profesional debe poseer (Alonso-Díaz, 2014; Amador et al., 2014; Duta, Forés y Novella, 2015; Pichón, 2011; Tejada y Ruiz, 2016). Una formación integral como demanda López Noguero y Pérez Pérez, (2011), que sepa diferenciar los contenidos específicos y básicos de la formación inicial, generalista, de la formación especializada o continua (Ruiz-Corbella et al., 2015). Esta formación integral pasa por la formación en competencias, ya que es esta y no otra, la que enriquece al alumnado desde todos los ámbitos de su desarrollo (Zabalza, 2008), siendo la universidad la encargada del proceso de formación (Campillo y Sáez, 2013).

A pesar del debate creado en el seno de la comunidad universitaria por orientar la formación del educador o educadora social hacia el aprendizaje por competencias, en la actualidad se constatan dos posicionamientos: la construcción de un currículo cuya base sea las necesidades reales de los profesionales de la acción social; o sin embargo, partir del ámbito académico, que no sólo aporta los conocimientos teóricos, sino los conocimientos que brotan de la investigación sobre la acción socioeducativa (De-Juanas et al., 2014). En este sentido, de acuerdo con Vallés (2014), las competencias profesionales en las que se basan los planes de estudios deben plantearse desde las funciones que los educadores y educadoras sociales desempeñan, esta es la razón por la que postulamos por el catálogo de funciones propuesto por ASEDES (2006) para revisar el perfil competencial de la educación social diseñado en los diferentes planes de estudio de las universidades españolas, ya que es desde la reflexión compartida con la práctica y a través de la misma donde las competencias se legitiman (Sáez Carreras, 2011).

En el siguiente capítulo se aborda el perfil competencial del profesional de la educación social. Para ello se realiza una revisión del concepto de competencia, las competencias en el ámbito universitario, el perfil competencial del educador social y la formación en competencias que recibe en las universidades españolas.

Capítulo 2. EL PERFIL COMPETENCIAL DEL EDUCADOR Y EDUCADORA SOCIAL

- 2.1. Aproximación al concepto de competencia
 - 2.1.1. El motivo de una enseñanza basada en competencias
 - 2.1.2. Concepto y naturaleza de las competencias
 - 2.1.3. Constitución y tipos de competencias
 - 2.1.4. Dificultades y contradicciones en la definición conceptual
- 2.2. Las competencias en la universidad
- 2.3. De las competencias básicas y transversales a las competencias profesionalizantes
 - 2.3.1. El perfil competencial del educador y educadora social
 - 2.3.2. La formación universitaria del educador o educadora social basada en competencias
- 2.4. El título de Graduado o Graduada en Educación Social en España

Capítulo 2

EL PERFIL COMPETENCIAL DEL EDUCADOR Y EDUCADORA SOCIAL

El presente capítulo tiene por objeto en primera estancia, la aproximación conceptual al término competencia, a su constitución y tipología, matizando los diferentes enfoques y aportaciones realizadas al término. Se pretende, por lo tanto, clarificar el concepto analizando las controversias encontradas al estudiarlo.

En segundo término, se aborda el origen de las competencias en la universidad, al ser esta institución la que acoge a los y las profesionales que pretenden formarse en un modelo educativo asentado en el desarrollo de competencias relacionadas con la educación social. El estudio de este apartado se abordará a través de los documentos que sientan las bases durante el proceso de convergencia europea.

Si bien en el apartado anterior el foco se centraba en las competencias generales y transversales comunes a todas las titulaciones, en el tercer epígrafe se definen las competencias profesionales, puesto que a través de las competencias específicas se determina el perfil profesional de cada titulado universitario.

Finalmente, se aborda, al ser este el objeto de estudio, el perfil competencial del educador o educadora social a través de un análisis pormenorizado de dicho perfil en cada una de las universidades españolas donde se imparte esta titulación.

2.1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE COMPETENCIA

Como advierte Gimeno Sacristán (2008, p.17) cuando se habla de competencias “el lenguaje no es inocente”, sino que se encuentra subjetivado por el carácter contextual donde se emplee, implicando una carga política, sociocultural, educativa o empresarial. Esta realidad

es consecuente con la diversidad de opciones terminológicas que en torno al concepto de competencia se han generado, creando un discurso disperso y confuso.

Abarcando el enfoque educativo e incluso el laboral, por la vinculación de la universidad con las salidas profesionales y entendiendo que las competencias vienen a dotar los programas educativos de saberes funcionales, se conceptualiza a continuación en torno a este constructo.

2.1.1. El motivo de una enseñanza basada en competencias

Durante la Edad Media, una persona intelectual era aquella que tenía el conocimiento, una persona leída que conocía los textos de grandes filósofos, siendo esta manera de comprender el conocimiento la primera que se trasladó a los programas educativos. No obstante, con el avance científico tecnológico los campos de conocimiento evolucionaron tan rápido, que la escuela precisó la incorporación a sus programas educativos de estos nuevos conocimientos adquiridos. A raíz de movimientos como el taylorismo y el behaviorismo, surgió la necesidad de reformar de nuevo los programas, de manera que ya no se precisaba únicamente expresar los contenidos, sino lo que se deseaba aprender o hacer con ese contenido. Conocer se traduce en demostrar el dominio de los objetivos (De Ketele, 2008).

Sin embargo, no fue hasta mediados del S.XX, tras la Segunda Guerra Mundial, cuando se inicia la preocupación empresarial por la eficiencia y el rendimiento, permitiendo así una triple constatación: cuanto más elevada es la titulación del empleado, mayor es la posibilidad que tiene de adaptarse; sin embargo, los titulados a pesar de poseer todos los conocimientos teóricos no son capaces de llevar a cabo algunas tareas complejas; en otras ocasiones, la empresa prefiere contratar perfiles susceptibles de adaptarse y formarse según las competencias requeridas. Tras el análisis de estas premisas, De Ketele (2008) alude a un quinto movimiento de enseñanza. Se trata de un enfoque holístico que pretende el desarrollo de saberes que permitan el desenvolvimiento en un mundo en constante mutación. Este enfoque no ignora la trasmisión de saberes, sino que el saber, está ligado a todo el proceso e implica tanto el aprendizaje de saberes como el saber hacer.

Efectivamente, la formación en competencias está llamada a enriquecer al alumnado en todos los ámbitos de su desarrollo desde cuatro ámbitos: el personal, el social, el intelectual y el práctico, promoviendo una formación polivalente e integral, puesto que el término competencia se adscribe al mundo productivo y al desempeño profesional (López Gómez, 2016; Zabalza, 2008). Así pues, se considera la formación en competencias como el enfoque más idóneo en la actualidad para afrontar la enseñanza en la universidad, teniendo en cuenta que este enfoque prioriza la relación entre la formación del alumnado y los retos sociolaborales que tengan que acontecer (Lago y Ospina, 2015; Tobón, Pimienta y García, 2010).

A pesar de que el uso del término competencia tiene su origen en el ámbito laboral bajo la pretensión de articular la formación profesional eficiente con la oferta y demanda del mercado laboral, el actual modelo de Educación por Competencias se focaliza en la organización institucional de los sistemas educativos, definiendo planes de estudios y programas de formación donde prima su carácter eminentemente práctico en detrimento y a la vez en paralelo a la formación teórica (Guzmán, 2012). Todo ello gracias al conocimiento sostenido de que el modelo tradicional no es el idóneo para formar a profesionales en una sociedad emergente, en constante cambio e incertidumbre (Benatuil y Laurito, 2014).

2.1.2. Concepto y naturaleza de las competencias

La noción del término competencia ha tomado muchas interpretaciones, llegando a tener un carácter omnipresente en los trabajos realizados en diferentes campos profesionales como el educativo y el laboral (Martínez y Echevarría, 2009). El propio empleo o uso común del vocablo ha generado confusión en torno al término, permitiendo que el mal uso que se ha realizado de este concepto permita que en ocasiones se acepte o denomine con el mismo término a realidades distintas, o del mismo modo, a aquellos componentes que conforman la propia competencia (López Gómez, 2016).

Por esta razón, antes de proceder a la delimitación conceptual del término competencia, conviene realizar una aclaración de los términos comúnmente implicados en su definición al uso.

Atendiendo a las características personales, Fullana (2009) señala que los rasgos de los individuos son los cimientos de aprendizaje. De hecho, apunta que son estos rasgos los que ayudan a discernir y explicar por qué las personas alcanzan diferentes niveles competenciales durante el proceso de aprendizaje. A partir de las experiencias de aprendizaje se desarrollan los conocimientos, las habilidades y las actitudes, experiencias que se pueden dar en cualquier contexto, tanto en el ámbito educativo de la educación formal, no formal e informal. Si se conjugan estos componentes con el fin de dar respuesta eficaz a una tarea, se concreta la competencia, de modo que la aplicación en contextos específicos de la competencia adquirida supone la demostración de la misma. Siguiendo esta tendencia Zabalza (2008) destaca que una persona puede ser competente en diferentes niveles, dependiendo del grado de especificidad con el que la competencia se exprese o del nivel de concreción de la misma, puesto que unas competencias pueden ser prerequisites de otras, de aquí que se deba equilibrar el nivel de exigencia competencial durante la formación inicial con el nivel de desarrollo profesional.

Otro de los matices del término competencia en cuanto a modelo educativo, viene a ser su similitud con el modelo de objetivos, ya que ambos describen qué es lo que se desea que el alumnado llegue a aprender. No obstante, las competencias capacitan para actuar en la sociedad, mientras que los objetivos solo hacen referencia a un conocimiento, procedimiento o actitud (Escudero, 2009).

A nivel conceptual Guzmán (2012) esboza cuatro tendencias que se vienen dando en la delimitación conceptual al uso existente:

- a. Definición por el dominio competitivo: define a las competencias por sus ámbitos de dominio aludiendo a los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes y valores. Ejemplo de ello sería la definición de competencia ofrecida por Zabalza (2007, p. 70) que define competencia como “un constructo molar que nos sirve para referirnos a un conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad”.

Esta forma de definir competencia presenta algunas controversias, siendo de las definiciones más imprecisas al recoger unos términos que tampoco han sido delimitados

conceptualmente, y no tiene en cuenta que los conocimientos y los valores exceden epistemológicamente al marco competencial.

- b. Definición por competencia: reconoce la supuesta igualdad entre las competencias y las capacidades. Encajan en esta tendencia definiciones como la ofrecida por la Comisión Europea (2009, p. 6) que concreta competencia como “la capacidad demostrada de utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales sociales y metodológicas, en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal”. Siguiendo este enfoque, en el Proyecto Tuning las competencias quedan definidas como “una combinación dinámica de las capacidades cognitivas y metacognitivas de conocimiento y de entendimiento, interpersonales, intelectuales y prácticas, así como de los valores éticos” (Tuning, 2009, p. 3). Del mismo modo, en trabajos como el de Rué y Martínez (2005) se define como “la capacidad de responder con éxito a las exigencias personales y sociales que nos plantea una actividad o una tarea cualquiera en el contexto del ejercicio profesional. Comporta dimensiones tanto de tipo cognitivo como no cognitivo. Una competencia es una especie de conocimiento complejo que siempre se ejerce en un contexto de una manera eficiente. Las tres grandes dimensiones que configuran una competencia son: saber (conocimientos), saber hacer (habilidades) y ser (actitudes)” (p. 15).

En esta limitación conceptual Guzmán (2012) debate que cabe la posibilidad de que las competencias comporten el desarrollo de capacidades, pero una competencia no es una capacidad ni un conjunto de capacidades, sino que, de manera inversa, las capacidades son elementos o componentes de las competencias (Carreras, 2005).

- c. Definición por correlación conceptual: la competencia se subordina al saber, al conocimiento. Está claro que las competencias se enseñan y se aprenden, así como que su soporte está basado en conocimientos y saberes. No obstante, estos términos difieren entre sí puesto que el saber hacer se refiere a la capacidad de desempeñar una acción, mientras que la competencia engloba un conjunto de acciones de cierta complejidad. Una competencia tiene una estructura interna que abarca conocimientos, procedimientos y actitudes (Luengo, Luzón y Torres, 2008).

Se rescatan definiciones como las dadas por Lasnier (2000) “Un saber hacer complejo, resultado de la integración, la movilización y la adecuación de capacidades (conocimientos, actitudes y habilidades) utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común” (p. 20) y Montero (2010) “Lo que un estudiante sabe o puede demostrar una vez completado un proceso de aprendizaje” (p. 28), donde se equipara competencia a saber.

- d. Definición por sus efectos prácticos: las competencias se explican a partir de su función social, es decir, por aquello que posibilitan realizar. Sin embargo, hay que tener en cuenta que el ejercicio profesional de cualquier individuo dependerá de su nivel de desarrollo competencial y no a la inversa, es decir, son las competencias desarrolladas las que posibilitan el desempeño y los logros de las personas. Así, Tobón (2007) considera que las competencias son:

Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuado y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y el afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas (p. 17).

Según Ríos y Gómez (2013) esta definición recoge los seis aspectos básicos que orientan la competencia hacia un enfoque integral, aspectos como los procesos, la complejidad, el desempeño, la idoneidad, los contextos y la responsabilidad en el aprendizaje y la evaluación educativa. Además, señalan que estos son los elementos idóneos para la evaluación del proceso de consecución competencial.

Tras analizar las tendencias, Guzmán (2012) acuña su propia definición en la que ha tratado de limar todas las impurezas o contradicciones que las definiciones anteriores ostentaban:

Las competencias son complejos de capacidades interdependientes, interrelacionadas, integradas y concurrentes, que preceden de las diferentes esferas ontológicas constituyentes del ser humano. Las competencias de mayor complejidad, incluso, comportan complejos de competencias y capacidades. Las competencias se organizan en núcleos de competitividad que posibilitan y generan los ámbitos de conocimiento, habilidad, destreza y actitud/valor, los cuales permiten la construcción de aprendizajes y la intervención significativa en el contexto socio-cultural y político-económico en que se desarrollan los individuos y las comunidades contemporáneas (p. 10).

Las competencias tienen un componente multidimensional donde interactúan sus componentes de manera integrada, de forma que los sujetos seleccionan y gestionan sus conocimientos, habilidades y destrezas para realizar eficazmente una determinada demanda, situación o problema. Ser competente implica ofrecer las mejores soluciones en los contextos y situaciones específicas, es decir, la óptima resolución de un problema en una situación determinada (Angulo, Huamán y Espinoza, 2016; Colás, 2005; Foncubierta, Perea y Siles, 2016; Freire, Teijeiro y Pais, 2013).

Se podría incorporar una quinta tendencia en la delimitación conceptual de las competencias, basada en la atribución de identidad profesional y reconocimiento personal y social en las mismas. Como señala Perrenoud (2005), las competencias proporcionan un poder de acción, ya que a la vez que aprendes a hacer o a desempeñar una acción de la que tienes el derecho u obligación de realizar, te capacita para reivindicar el derecho a desempeñar tus funciones de manera eficaz, contribuyendo de este modo a la construcción de la identidad profesional.

En este sentido, las competencias son entendidas como elementos que caracterizan y dan entidad a un perfil profesional. Jorro y Wittorski (2013) definen competencia como el resultado de la combinación de recursos legitimados en la ejecución eficaz de una función, no siendo una característica intrínseca del individuo sino la atribución de una cualidad socio profesional designada al sujeto que permite la evaluación de la acción, así como la valoración

y legitimación de la persona que posee dicha competencia. Este proceso de atribución de competencias es un acto de evaluación de la identidad social y por tanto incide en la legitimación de la profesión a través del reconocimiento social profesional. Según Blandin (2012), la competencia está formada por tres dimensiones: una dimensión cognitiva que se da a nivel individual en el propio ser y que hace referencia a la didáctica profesional, es decir, permite identificar los componentes de actuación profesional; una dimensión identitaria, relacionada con la teoría de la socialización y por tanto se da en relación con el colectivo de referencia, es decir, el sentimiento del nivel competencial, la afirmación de pertenencia al colectivo, la integración en el mismo y la emisión de un juicio con respecto a las competencias del otro; y la dimensión institucional, vinculada al reconocimiento profesional, en lo que respecta a la función desempeñada, el nivel de remuneración y los campos de actuación.

La implementación del modelo competencial supone una mejora en la calidad de la enseñanza en la medida en que asegura una enseñanza basada en el saber hacer, ayuda al alumnado a comprender lo que se espera de ellos y facilita al empleador la búsqueda de una calificación concreta (Benatuil y Laurito, 2014). Una metodología de enseñanza-aprendizaje basada en competencias requiere, como indican Díaz (2012), Fernández March (2006) y Romero (2016) dotar al alumnado de protagonismo en su proceso de aprendizaje, buscando, seleccionando, analizando y evaluando la información, asumiendo un papel más activo en la construcción de su propio conocimiento, etc., con la finalidad de que se desarrollen tanto las competencias genéricas como específicas propias de su titulación. Sin embargo, también se precisa provocar que el alumnado acceda a diferentes contextos sociales y profesionales que le permitan aprender de la realidad. A pesar de los beneficios, en principio cuestionables, que pudiera aportar una educación basada en el modelo competencias, existe un trasfondo socioeconómico y político en el emergente interés por invertir en ello (Esteve, Adell y Gisbert, 2013).

2.1.3. Constitución y tipos de competencias

A partir de la definición de competencia aportada por González y Wagenaar (2003) citada anteriormente, surgen catalogaciones de las mismas: competencias específicas, vinculadas a cada área de estudio; competencias generales; transversales a las titulaciones; y relacionadas con la formación integral de la persona. González y González (2008) y

posteriormente Martínez-Marín (2012) y Montero (2010) identifican dos tipos de competencias: genéricas o transversales, y por tanto comunes y necesarias para todas las profesiones de ahí su importancia y presencia en todas las nuevas titulaciones; y específicas, relativas a una profesión determinada, son diferentes en todas las titulaciones dada su especificidad. Es más, Montero (2010) indica siguiendo la terminología propuesta por el proyecto Tuning que las competencias genéricas o transversales se subdividen en tres bloques: instrumentales, sistémicas y personales o interpersonales. Del mismo modo, las competencias específicas también se dividen en tres bloques, denominados componentes: conocimientos disciplinares (saber), que implican la adquisición sistemática de los propios conocimientos, clasificaciones, teorías, etc.; procedimentales o instrumentales (saber hacer), que suponen el entrenamiento metodológico aplicado a una materia o un área profesional; y finalmente, actitudinales (ser), referido a la actitud personal, que va a depender de los valores con los que la persona se enfrente al desempeño profesional (Álvarez, Pérez y Suárez, 2008).

Fullana (2009) y Fullana et al. (2011) se refieren a competencias transversales como aquellas que son comunes a diferentes titulaciones y que por tanto se tienen que contextualizar en cada perfil profesional. Las competencias genéricas o transversales no están vinculadas a ningún área disciplinar, su desarrollo compete a todo el profesorado, por esta razón cabe la posibilidad de que el profesorado las obvie y por lo tanto no incidan en el aprendizaje del alumnado (Pérez, García y Sierra, 2013; Sánchez et al., 2012). Además, dichas competencias genéricas no hay que desarrollarlas únicamente, sino también evaluarlas, ya que como señala la Comisión Europea (2009) los créditos se reconocen cuando la evaluación demuestra que se han adquirido esas competencias. De hecho, se ha apreciado que el desarrollo de competencias genéricas en la universidad es deficiente. Entre sus causas destaca: la dificultad de que una asignatura pueda trabajar con suficiente profundidad más de una o dos tipos de dichas competencias; el hecho de que no se encuentren en las memorias de los títulos y en las guías de las asignaturas como se van a desarrollar y evaluar dichas competencias; o no tener en cuenta el carácter transversal de estas competencias (Pérez et al., 2013).

En el mismo sentido, el Informe Deseco vuelve a hablar de competencias curriculares transversales, e indica que el dominio de estas competencias incluye el dominio de conocimientos y destrezas, además señala que estas competencias se pueden desarrollar tanto en una educación formal como informal (OCDE, 2005).

Del mismo modo, el Real Decreto 1393/2007 de Ordenación de las Enseñanzas Universitarias específica que todo estudiante universitario, tras su paso por la institución universitaria, ha de poseer una serie de competencias comunes a todas las titulaciones y por lo tanto transversales.

Comprender lo pertinente de discernir y a la vez unir las competencias genéricas o transversales y las específicas proviene de la formación profesional, ya que la necesidad de poseer competencias genéricas comienza a tener sentido en un contexto profesional cuando se vinculan al desempeño profesional (González y González, 2008). En la misma línea, Fullana (2009) y Fullana et al. (2011) señalan que las competencias específicas son propias de cada titulación y por tanto están orientadas a la consecución de un perfil profesional concreto.

A pesar de esta apreciación, Guzmán (2012) realiza una distinción entre competencias profesionales y competencias específicas. Indica que las competencias profesionales incluyen al conjunto de capacidades que posee un individuo para desempeñarse profesionalmente, mientras que las competencias específicas están más relacionadas con el uso de las capacidades en un campo profesional concreto.

En definitiva, la clasificación de competencias se puede realizar atendiendo al siguiente esquema (Figura 9):

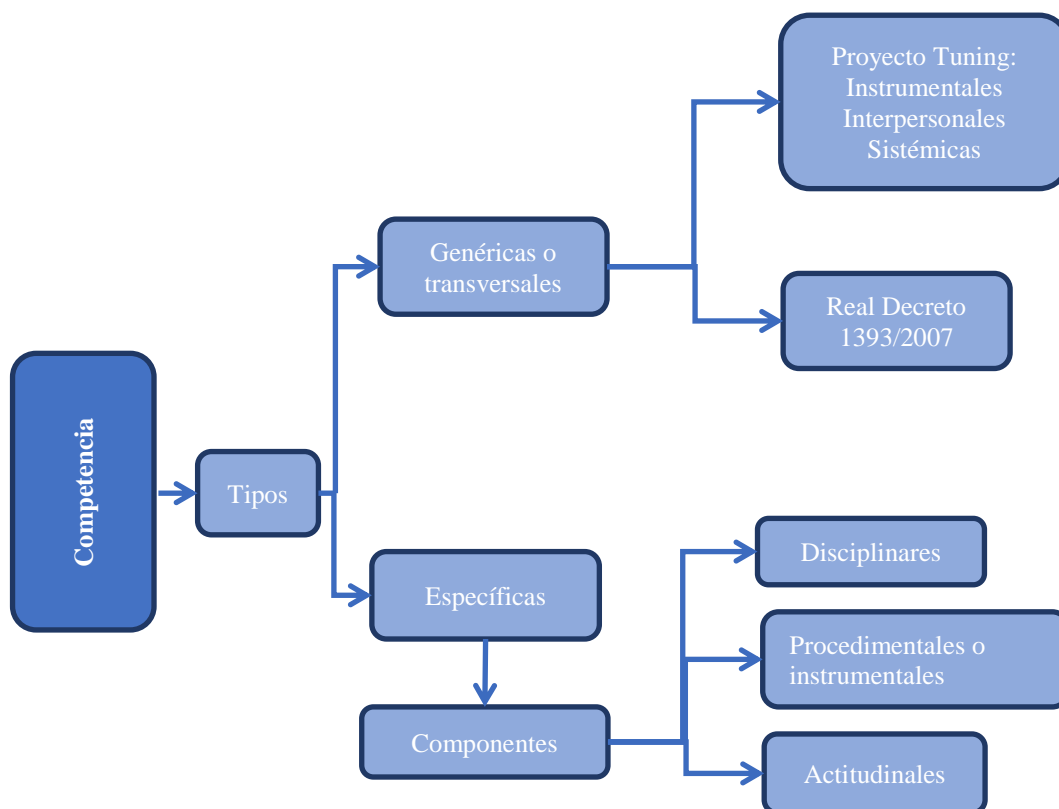


Figura 9. Tipología de competencias

2.1.4. Dificultades y contradicciones en la definición conceptual

La noción de competencia se ha caracterizado por una falta de acuerdo conceptual como reflejan las definiciones aportadas que, en ocasiones, ha debilitado sus aportes en el ámbito socioeducativo. Guzmán (2012) señala la escasa claridad y precisión conceptual que desde la perspectiva socioeducativa posee el concepto de competencia, ya que, a pesar de ser abordada por muchos autores, entre ellos, De la Orden (2011), Luengo et al. (2008), Menéndez (2009) y Tobón (2007) desde características como su epistemología, origen, uso, etc., siendo estas particularidades las que dotan al concepto de un carácter polisémico y carente de precisión (Gimeno, 2008).

En revisión de las cuantiosas definiciones encontradas, son tres las problemáticas que Guzmán (2012) y Navío (2005) atribuyen a este modelo educativo por competencias: la carencia de un cuerpo teórico que fundamente y delimite el concepto, la adscripción del modelo a las diferentes corrientes pedagógicas y finalmente, las insuficientes

transformaciones institucionales que impulsen las reformas educativas pertinentes. Así pues, el modelo resultante presenta algunas ambigüedades: precisa una delimitación conceptual, que sea congruente además con el proceso de aprendizaje y evaluación de la misma. Igualmente, en ocasiones los conceptos que se derivan del término competencia entran en contradicción o incompatibilidad con la definición del concepto ya que, debido a su carácter interdisciplinario, el desarrollo de una competencia lleva implícito el desarrollo de capacidades de varias disciplinas.

Una de las particularidades del concepto de competencia es su relación o vinculación con los resultados de aprendizaje, cuando el concepto *resultados de aprendizaje* hace referencia en sí mismo al conjunto de competencias que se espera que el estudiante domine y comprenda tras finalizar el proceso de aprendizaje (Carreras, 2005).

Otra de los conflictos encontrados al incorporar las competencias a los diseños curriculares es la relación teórico-práctica, llegando a convertirse en una falsa creencia puesto que, ni el conocimiento exhaustivo de un área de contenido proporciona la competencia para su desempeño eficaz, ni se desarrollan competencias desprovistas de un conocimiento teórico que las fundamente. De hecho, y a pesar de que el dominio del contenido es indispensable en algunos perfiles profesionales no es un fin en sí mismo, sino un engranaje más, necesario para el desarrollo competencial (Bolívar, 2008; Perrenoud, 2005, 2008; Yániz, 2008).

El enfoque de trabajo didáctico por competencias supone un nuevo reto de enseñanza en la universidad, por esta razón y una vez delimitado conceptualmente el término competencia, se abordará el siguiente apartado las competencias en la universidad.

2.2. LAS COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD

La universidad es el primer escenario educativo y formativo donde comienzan a desarrollarse las competencias bajo un planteamiento formativo orientado hacia la práctica, hacia el desarrollo profesional. Así, tras la Declaración de Bolonia (1999), comenzó a resurgir la reconversión de la universidad europea con el objetivo de conseguir un espacio común y homogéneo de educación superior en Europa. Como respuesta de la universidad al reto que

presentaba Bolonia, un grupo de universidades elaboró el Proyecto Tuning (2000-2002) que además de abordar varias líneas de acción propuestas en Bolonia plantea determinar las competencias genéricas y específicas de cada disciplina, de manera que pudieran sentar los puntos de referencia para la elaboración y evaluación de los planes de estudio, entendiendo por competencia “combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos” (González y Wagenaar, 2003, p. 80).

La formación competencial está relacionada aludiendo a Yániz (2008) con la realización de unas prácticas universitarias eficaces que acerquen la educación superior a la sociedad para mejorar los diferentes contextos. Profesionalizar la formación universitaria supone capacitar para la gestión responsable y eficiente del conocimiento y de los recursos. Así pues, incorporar en la universidad un modelo educativo centrado en el desarrollo de competencias, no solo intensifica el carácter integral de la formación universitaria, sino que la hace más transparente y accesible, al hacer las competencias elementos de evaluación del logro (Icarte y Labate, 2016).

Con la intencionalidad de facilitar la comparación de las titulaciones entre las diferentes universidades haciéndolas más accesibles, se establecen en el Proyecto Tuning 30 competencias transversales o genéricas (Figura 10). Con estas competencias se pretende formar al alumnado para su adaptación a una sociedad en constante cambio, ya que son unas competencias que se desarrollan de manera transversal en cada perfil académico y profesional a través de los currículos y programas de cada titulación (González y Wagenaar, 2003; Montero, 2010). Estas competencias transversales se dividen en tres grandes bloques: instrumentales, sistémicas y personales o interpersonales:

- Las competencias instrumentales como su nombre indica son aquellas que poseen una función instrumental (procedimentales). Estas competencias hacen referencia a habilidades cognoscitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas.

- Las competencias sistémicas. Aluden a la capacidad del individuo para expresar sus propios sentimientos, así como el desarrollo de habilidades críticas y autocríticas, favoreciendo la capacidad de interacción social y cooperación.
- Finalmente, las competencias personales e interpersonales. Suponen la combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que conciernen a los sistemas como totalidad. El desarrollo de estas competencias tiene como prerrequisito las competencias instrumentales y sistémicas.

La universidad ha considerado estas competencias como ajenas a la propia especialización, sin embargo, son competencias valiosas para la formación del alumnado.

Competencias instrumentales	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de análisis y síntesis. • Capacidad de organizar y planificar. • Conocimientos generales básicos. • Conocimientos básicos de la profesión. • Comunicación oral y escrita en la propia lengua. • Conocimiento de una segunda lengua. • Habilidades básicas de manejo del ordenador. • Habilidades de gestión de la información. • Resolución de problemas. • Toma de decisiones.
Competencias Interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad crítica y autocrítica. • Trabajo en equipo. • Habilidades interpersonales. • Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar. • Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas. • Apreciación de la diversidad y multiculturalidad. • Habilidad de trabajar en un contexto internacional. • Compromiso ético.
Competencias Sistémicas	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica. • Habilidades de investigación. • Capacidad de aprender. • Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones. • Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad). • Liderazgo. • Conocimiento de culturas y costumbres de otros países. • Habilidad para trabajar de forma autónoma. • Diseño y gestión de proyectos. • Iniciativa y espíritu emprendedor. • Preocupación por la calidad. • Motivación de logro.

Figura 10. Competencias genéricas o transversales del Proyecto Tuning. Adaptado de González y Wagenaar (2003).

Continuando en el ámbito universitario, el Real Decreto 1393/2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, estipula cinco competencias básicas (Figura 11). Estas competencias son comunes a todas las titulaciones de grado y deben ser adquiridas por todo el alumnado tras su paso por la universidad. La consecución de estas competencias lleva consigo el saber hacer del alumnado, manifiesto a través de la aplicación de los conocimientos adquiridos, el aprendizaje autónomo y la capacidad para comprender la información, interpretarla y transmitirla.

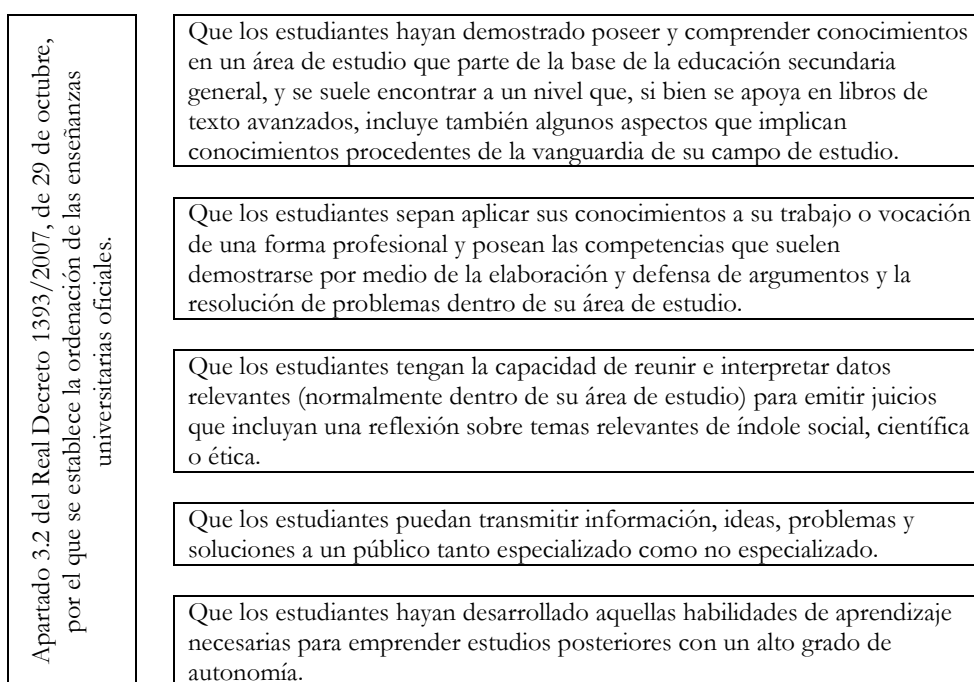


Figura 11. Competencias básicas de grado recogidas en el Real Decreto 1393/2007

Dado el carácter genérico y básico que presentan las competencias anteriormente presentadas, resulta necesaria su contextualización a los diferentes perfiles profesionales puesto que, si la finalidad de la formación competencial es el desempeño profesional, el desarrollo de dichas competencias, siguiendo a Zabalza (2008), se focalizará en los diferentes perfiles profesionales como punto de referencia.

Con este antecedente, el próximo apartado versará sobre la definición y controversia que discurre en torno al concepto de competencias profesionalizadoras, ya que retomando la idea de Guzmán (2012), las competencias profesionalizadoras capacitan al individuo para el desempeño profesional, mientras que las competencias específicas se atañen al uso de dichas capacidades en un campo profesional concreto.

2.3. DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y TRANSVERSALES A LAS COMPETENCIAS PROFESIONALIZANTES

El desarrollo de competencias está vinculado al desarrollo integral del individuo durante su estancia en la universidad a través de aprendizajes relacionados con el desarrollo personal y social, la adquisición de conocimientos disciplinares y el aprendizaje práctico ligado al ejercicio profesional (Zabalza, 2008). Sin embargo, la formación integral hacia el desempeño profesional precisa tanto el entrenamiento en competencias generales y comunes a todas las titulaciones como de las competencias específicas propias de una determinada profesión (González y González, 2008). Aun así, antes de avanzar hacia el perfil competencial del educador o educadora social, es necesario realizar una aclaración terminológica en torno al concepto de competencia profesional, específica y profesional competente.

La formulación de las titulaciones a partir de competencias profesionales supone proponer diseños formativos encaminados a que el alumnado sea capaz poner en acción un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores ante una determinada situación profesional (González y González, 2008; Pallisera, Fullana, Planas y del Valle, 2010). Se trata de establecer todas aquellas competencias específicas que determinan la profesión de cada titulación, ya que en ellas reside la verdadera preparación y formación para el mercado laboral, de ahí la necesidad de indagar en lo que se entiende por competencia profesional (González y Wagenaar, 2003).

Tejada (1999) identifica como competencia profesional una relación entre conocimientos, procedimientos y actitudes que llevan al individuo a saber hacer y saber estar apto y capacitado para el desempeño profesional, coincidiendo con la definición aportada en la Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, que recoge como definición de competencia profesional “el conjunto de conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo”. Sin embargo, Tejada (1999) y Tejada y Ruíz (2016), añaden que el saber hacer o el saber estar no son un fin en sí mismo, sino que dependerán de su puesta en acción, en ejercicio, para poder entenderse con competencia para desempeñar una acción. Ahondando un poco más, añade que la persona que posee la competencia profesional es aquella que ofrece un valor añadido en sus acciones, reconstruyéndolas mediante la reflexión-

acción, e indica que el único medio para llegar a ser competente es poniendo en marcha esa competencia.

Una de las definiciones más completas es la ofrecida por Bunk (1994), que entiende por competencia profesional aquella acción profesional derivada de la integración de saberes, funciones y tareas profesionales que se desarrollan en las diferentes situaciones laborales. En dicha combinación de saberes, Bunk (1994) desglosa aspectos como: una competencia técnica (saber), que implica el dominio como experto de los conocimientos y destrezas necesarios para el desarrollo del trabajo; una competencia metodológica (saber hacer), que ensalza la idea de saber reaccionar ante la tarea encomendada generalizando y extrapolando este procedimiento adquirido con la experiencia a otras situaciones; una competencia social (saber ser), en la que se pretende la empatía y el trabajo cooperativo con el grupo de forma comunicativa y constructiva, coincidiendo con la aportación de Navío (2005); y finalmente, una competencia participativa (saber estar), que lleva implícito la capacidad de organizar y decidir en el desempeño profesional aceptando responsabilidades. La competencia profesional implicaría el establecimiento de una competencia general y de tantas competencias específicas como fuese necesario para la realización de las funciones que le sean propias (González y González, 2008; Tejada, 2009).

Sin embargo, en otras revisiones posteriores del concepto de competencia profesional, Cascante Fernández (2004) señala, aludiendo a que todo no es igual a la suma de sus partes, que el desempeño profesional no supone el cómputo de competencias adquiridas, sino que es un proceso más complejo que implica el pensamiento holístico de todas las competencias adquiridas a merced de las diferentes situaciones donde se va a desempeñar la profesión. Además, indica que el proceso de formación debe estar ligado a la práctica y al desempeño profesional, de manera que la formación se sustente en el principio de reflexión en la acción y sobre la acción.

En las definiciones de competencia destacan ese aspecto profesionalizador que implica aprender de la realidad y darle respuesta. En este sentido, Cano (2005), desde una estricta perspectiva conceptual, señala que hablar de competencias supone referirse a la capacidad del sujeto para movilizar los recursos que ha adquirido (los conocimientos, las habilidades y las actitudes) para afrontar y resolver una situación problemática. Esta competencia también es determinada como “genuina”, donde la competencia cobra un valor

añadido al ser el profesional capaz de poner en marcha la competencia o una parte pertinente de la misma, para desempeñar la acción eficazmente. De hecho, esta competencia permite entender cómo personas con la misma titulación poseen competencias diferentes y a su vez pueden ejercer en el mismo empleo (Planas, 2013).

Ser competente en una profesión es un proceso de adecuación a las nuevas demandas laborales, pues entiende el constructo competencia desde una triple dimensión que abarca el carácter conceptual y el académico docente, en interrelación con el mercado laboral, el dominio de esos conocimientos, capacidades y habilidades específicas se consideran actualizados cuando la ejecución de cada uno de estos se adecúa al contexto donde se realiza la profesión (Olaz, 2011; Perrenoud, 2004; Rodríguez y Vieira, 2009).

El considerar al profesional competente como aquel que posee los conocimientos y las habilidades que le posibilitan el desempeño eficaz es una concepción obsoleta (González y González, 2008). El profesional competente expone sus potencialidades a merced de la actividad a realizar con iniciativa, flexibilidad y autonomía en los diferentes escenarios de intervención, una vez integrados los conocimientos, habilidades, motivos, actitudes y valores que se manifiestan en el desempeño profesional. De modo que las competencias profesionales son dinámicas, flexibles y polivalentes en cuanto que precisan el desempeño eficaz no solo aquí y ahora, sino ser capaz de dar una respuesta efectiva en cualquier espacio y tiempo determinado (Navío, 2005). Asimismo, Gimeno Sacristán (2008) y Tejada y Ruíz (2016) indican que la competencia es más un proceso que un estado, es decir, para llegar a ser competente profesionalmente se precisa esa práctica o puesta en marcha de todos los recursos disponibles. Se trata de un proceso retroalimentado y en desarrollo.

Navío (2005) repara en algunos elementos comunes que arrojan un hilo de luz para definir la competencia profesional aludiendo a sus componentes, de modo que entiende que una competencia profesional puede ser considerada como un conjunto de atributos personales, tales como capacidad, motivación, autoconcepto, habilidades, rasgos de personalidad, valores, entre otros. Atributos que, integrados y combinados con los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, evolucionan en el espacio y en el tiempo adecuándose a un contexto profesional. Así apunta a dos referentes básicos, el social y el individual, que, aunque en ocasiones se contrapongan, se deben tener en cuenta para discernir entre la intención transformadora de lo ideal y de lo social.

Cascante Fernández (2004) enumera dos de las dificultades que entorpecen el establecimiento de competencias en los perfiles profesionales. Por un lado, hace hincapié en los saberes tácitos, implícitos que dan valor añadido al perfil profesional, refiriéndose a esos valores propios e internos de la persona. Por otro lado, alude a la dificultad de prever los perfiles profesionales ante una sociedad en constante cambio, teniendo en cuenta, que lo ideal sería que los planes de estudio reunieran en el conjunto de asignaturas, aquellas competencias necesarias para que el alumnado pudiera desempeñar el perfil profesional previsto. Ante esta adversidad, Le Boterf (2001) destaca que las competencias profesionales se desarrollan con la formación, pero también a través de la práctica cotidiana, de una situación de trabajo a otra, lo que le permite al profesional ir adaptándose a los diferentes cambios sociales, por lo tanto, se concibe como un proceso, un saber proceder que implica la movilización de los recursos personales para la acomodación a cada situación formativa o profesional. Asumiendo la definición de Le Boterf (2001), Martínez y Echevarría (2009) consideran que la competencia profesional es integradora, al dar cabida a las aptitudes y actitudes en detrimento de los conocimientos teóricos y dinámica, consecuencia de su naturaleza procesual e interactiva con los contextos en los que se desarrolla.

A modo de ejemplo destaca el trabajo realizado por Conchado y Carot (2013) bajo el proyecto de investigación REFLEX (El Profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento: Nuevas exigencias en la Educación Superior en Europa), el alumnado señala como puntos fuertes de sus estudios las competencias relacionadas con el trabajo en equipo, dominio de tu área o disciplina, pensamiento analítico y la rapidez en adquirir nuevos conocimientos. Asimismo, destacan como puntos débiles las competencias relacionadas con la gestión de la tecnología de la información y las comunicaciones, las habilidades de liderazgo y las lenguas extranjeras. A grandes rasgos, la percepción de los titulados universitarios coincide con la de los empleadores en cuanto a la formación en competencias se refiere, apuntando además, que la formación universitaria debería estar más orientada al mercado laboral.

La competencia profesional se configura por dimensiones interrelacionadas como son el saber, el saber hacer, el saber estar y el saber ser que se corresponden con una competencia técnica (conocimientos especializados), una competencia metodológica (aplicación de los conocimientos), una competencia participativa (entendimiento

interpersonal) y una competencia personal (autodeterminación). En esta categorización, las competencias técnicas y metodológicas hacen referencia a las competencias específicas y profesionalizadoras que indican poseer los conocimientos y saber hacer. Sin embargo, para ser funcionales en un mundo cambiante es preciso el saber estar y el saber ser (Martínez y Echevarría, 2009). En la misma línea, Escudero (2009) rescata que la competencia profesional capacita al individuo para actuar de manera inteligente en entornos complejos. Para ello precisa de unas capacidades metacognitivas a las que se refiere como meta-competencias, así como de una formación científica especializada y unas competencias personales, sociales y éticas.

En definitiva, una competencia profesional es el conjunto de conocimientos procedimientos y actitudes que permiten al individuo el desempeño eficaz de su carrera profesional.

Una vez disipadas todas las conjeturas en torno a las competencias específicas y profesionales que constituyen el perfil competencial de cada titulación universitaria, se presenta en las próximas secciones las competencias profesionales o específicas que definen y determinan el perfil profesional y competencial del educador o educadora social.

2.3.1. El perfil competencial del educador y educadora social

La figura de educador y educadora social es relativamente reciente en España, precedido por figuras profesionales como: educador o educadora especializada, que aparece en Europa tras la 2ª Guerra Mundial, el educador o educadora de adultos, que florece dada la necesidad de alfabetización y de formación básica durante la revolución industrial y el animador o animadora sociocultural, que brota en Europa durante la década de los sesenta, con la finalidad de generar mayor participación social. Sin embargo, se reconoce que es un perfil profesional reciente puesto que, en España, no se reconoce legalmente esta figura hasta el 10 de octubre de 1991, con la promulgación en el BOE del Decreto Ley que regula los estudios de Educación Social (Marí Ytarte, 2009).

A pesar del avance que supone la creación de la Diplomatura en Educación Social en el reconocimiento de esta figura profesional no es hasta 2005, tras la regulación normativa

de la libre circulación de trabajadores entre países miembros de la Unión Europea, en 2003, cuando la Oficina Europea de la Asociación Internacional de Educadores Sociales (AIEJI) establece las competencias requeridas para el ejercicio de la profesión de educador o educadora social (Figura 12 y 13).

El perfil profesional se forja con la instauración de dos dimensiones competenciales. La primera dimensión se explica en base a tres competencias fundamentales que hacen referencia a la capacidad personal para la actuación, evaluación y reflexión en los diferentes contextos de intervención. En la segunda dimensión se recogen las competencias centrales, al ser más específicas proporcionan las herramientas metodológicas para el desempeño eficaz. Estas competencias se organizan en módulos que aluden a la habilidad para relacionarse y establecer vínculos, la capacidad organizativa, conocimiento del sistema, la capacidad de aprendizaje y desarrollo, así como a unas competencias culturales, conductuales, creativas, teóricas y metodológicas que son generadas por el ejercicio de la profesión.

COMPETENCIAS FUNDAMENTALES	
1. Competencias para intervenir	1. Ser capaz de actuar directamente en la situación y dar respuesta a las necesidades y deseos del niño, adolescente y/o adulto de una forma adecuada.
2. Competencias para evaluar	2. Saber planificar, organizar y reflexionar con relación a sus acciones e intervenciones futuras.
3. Competencias para reflexionar	3. Ser capaz de reflexionar sobre los problemas de su ámbito profesional para comprenderlo mejor y favorecer el desarrollo de la profesión.

Figura 12. Competencias fundamentales establecidas por AIEJI para la figura del educador o educadora social. Adaptado de la AIEJI (2008, p. 15-16)

COMPETENCIAS CENTRALES			
1. Relacionales personales y	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ser capaz de relacionarse personalmente y profesionalmente con cualquier niño, adolescente o adulto. 2. Ser capaz de separar las relaciones personales de las privadas. 		
2. Sociales comunicativas y	<ol style="list-style-type: none"> 3. Ser capaz de trabajar en equipo y tener conocimientos de técnicas de formación de equipo y de dinámica de grupos. 4. Ser capaz de trabajar en equipos multidisciplinares y efectuar una amplia variedad de funciones. 5. Tener conocimientos sobre otras profesiones, sobre su terminología profesional y su ética. 6. Ser capaz de colaborar con padres y familiares. 7. Ser capaz de utilizar métodos de colaboración interdisciplinaria. 8. Ser capaz de comunicarse a diferentes niveles y dominar diferentes instrumentos de comunicación. 9. Tener conocimientos sobre diversos métodos de gestión de conflictos y ser capaz de utilizarlos. 10. Ser capaz de analizar los problemas y situaciones complejas en función de la experiencia y de sus conocimientos sobre diferentes problemas relacionados con la psicología y la sociología. 11. Ser capaz de guiar y aconsejar, incluyendo el conocimiento sobre el uso de varias técnicas de counselling. 		
3. Organizativas	<ol style="list-style-type: none"> 12. Ser capaz de definir objetivos para planificar, estructurar y sistematizar el total de la práctica educativa de la institución y el trabajo socioeducativo, incluyendo el marco educativo físico y psicológico. 13. Ser capaz de definir objetivos, planificar, iniciar, estructurar, implementar, coordinar y evaluar tareas de mayor o menor importancia de las actividades socioeducativas, de los procesos, de los programas y de los proyectos de desarrollo orientados a individuos y a grupos. 14. Ser capaz de asumir la responsabilidad de sus propias acciones y decisiones y ser capaz de justificarlas en función de la experiencia y la profesionalidad. 15. Ser capaz de adaptar y llevar a cabo el counselling personal y colectivo, orientar a los padres, familiares, colegas y a otros grupos profesionales. 		
4. Del sistema	<ol style="list-style-type: none"> 16. Conocer profundamente y ser capaz de planificar el trabajo en el marco de la legislación, normas y acuerdos que construyen el marco general del trabajo del educador o educadora. 17. Poseer conocimientos relativos a la administración pública y privada y, basándose en su experiencia, ser capaz de trabajar y conocer los sistemas de toma de decisiones y de jerarquía de las mismas. 18. Conocer y comprender los sistemas de organización y de administración y su gestión, y ser capaz de dar respuesta a presentes y futuras demandas de empresas públicas y privadas relativas a la documentación, a la evaluación y a la garantía de calidad. 19. Poseer conocimientos de sistemas pertinentes de evaluación y de documentación del trabajo socioeducativo. 20. Conocer perfectamente y poder participar, como profesionales autorizados, en la creación del diálogo y la negociación de decisiones con las autoridades locales que constituyen el marco del trabajo socioeducativo; por ejemplo, en políticas sobre infancia, juventud, adultos, mercado laboral, familia, etc. 21. Tener capacidad para actuar con relación al hecho de que la educación social – en tanto que actividad esencialmente pública- también ofrece un gran interés y atención por parte de la opinión pública. Así el educador o educadora social debe tomar parte en el actual debate social sobre el trabajo socioeducativo y su impacto en la comunidad. 		
5. De aprendizaje y desarrollo	<ol style="list-style-type: none"> 22. Desarrollar y mejorar sus competencias profesionales y la base teórica a través de la formación continua y complementaria. 23. Ser capaz de buscar y adquirir nuevos conocimientos y habilidades de forma continuada y saber transformarlas en la práctica. 24. Poseer conocimientos sobre la mejora sistemática, estratégica y adecuada de sus competencias, tomando parte en la mejora de las mismas. 25. Ser capaz de participar en procesos de aprendizajes informales y formales. 26. Recoger, documentar, generalizar y utilizar sistemáticamente la experiencia, individualmente o en equipo, en la ejecución y el desarrollo del trabajo socioeducativo (desarrollo basado en la experiencia). 27. Reflexionar de manera crítica y evaluar el propio trabajo y el trabajo en equipo. 28. Analizar, desarrollar y buscar resultados en el ejercicio del trabajo socioeducativo y los conocimientos sobre sus cimientos (desarrollo basado en los conocimientos). 29. Contribuir y participar en análisis y actividades de desarrollo en relación con el propio trabajo. 		
6. Generadas por el ejercicio de la profesión	<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="text-align: center;">Teóricas y metodológicas</td> <td> <ol style="list-style-type: none"> 30. Estar familiarizado con las teorías educativas básicas reconocidas y aceptadas. 31. Tener capacidad para buscar y adquirir teorías y métodos educativos, psicológicos, sociológicos, antropológicos, etc. relevantes y adecuados e incluirlos en su trabajo. 32. Tener la capacidad de adquirir y utilizar métodos adecuados y reconocidos en el trabajo. 33. Ser capaz de razonar las acciones y actividades basándose en teorías y métodos reconocidos. 34. Tener capacidad para contribuir en la generación de conocimientos basándose en descripciones reconocidas y reflexiones sobre la experiencia del trabajo socioeducativo. </td> </tr> </table>	Teóricas y metodológicas	<ol style="list-style-type: none"> 30. Estar familiarizado con las teorías educativas básicas reconocidas y aceptadas. 31. Tener capacidad para buscar y adquirir teorías y métodos educativos, psicológicos, sociológicos, antropológicos, etc. relevantes y adecuados e incluirlos en su trabajo. 32. Tener la capacidad de adquirir y utilizar métodos adecuados y reconocidos en el trabajo. 33. Ser capaz de razonar las acciones y actividades basándose en teorías y métodos reconocidos. 34. Tener capacidad para contribuir en la generación de conocimientos basándose en descripciones reconocidas y reflexiones sobre la experiencia del trabajo socioeducativo.
Teóricas y metodológicas	<ol style="list-style-type: none"> 30. Estar familiarizado con las teorías educativas básicas reconocidas y aceptadas. 31. Tener capacidad para buscar y adquirir teorías y métodos educativos, psicológicos, sociológicos, antropológicos, etc. relevantes y adecuados e incluirlos en su trabajo. 32. Tener la capacidad de adquirir y utilizar métodos adecuados y reconocidos en el trabajo. 33. Ser capaz de razonar las acciones y actividades basándose en teorías y métodos reconocidos. 34. Tener capacidad para contribuir en la generación de conocimientos basándose en descripciones reconocidas y reflexiones sobre la experiencia del trabajo socioeducativo. 		

COMPETENCIAS CENTRALES		
	Conductuales	35. Dominar la terminología y los conceptos de la profesión y tomar parte en la creación de esta terminología. 36. Tener capacidad de interiorizar la ética y la moral de la profesión. 37. Tener capacidad de participar en debates, propuestas, borradores, acuerdos, etc. sobre la educación social. 38. Tener conocimiento de terminología, conceptos y cimientos éticos de profesiones similares.
	Culturales	39. Una relación fructífera con el usuario depende del hecho de que el educador o educadora social sepa y asuma que los valores culturales ayudan al usuario a establecer el marco de aproximación a los demás, y también influyen en el usuario en la manera de relacionarse y de comportarse en la comunidad. 40. El educador o educadora social sabe cómo adquirir conocimientos sobre las diferentes culturas y sus valores y cómo comprenderlas. 41. El educador o educadora social debe ser capaz de establecer relaciones con la institución en que se desarrolla la práctica socioeducativa para poder transmitir estas competencias al niño, adolescente y/o adulto, como parte del desarrollo socioeducativo y de las tareas de dominio de su propia vida.
	Creativas	42. dominar formas de expresión y aptitudes en el marco de la creatividad, el movimiento y la música que puedan ser desarrolladoras, activadoras, iniciadoras y creadoras, que son utilizadas como parte integral del trabajo socioeducativo con los individuos para su desarrollo emocional, social, lingüístico e intelectual. 43. colaborar y participar con el usuario sobre cómo adquirir y desarrollar estas formas propias de expresión a través de la música o de otros horizontes creativos en un contexto sociocultural.

Figura 13. Competencias centrales establecidas por AIEJI para la figura del educador o educadora social (AIEJI, 2008, p. 16-29).

Este perfil europeo del educador o educadora social se traslada a España a través de la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES, 2007), que establece un catálogo de funciones y competencias propias que visibiliza la profesión de educador o educadora social (Figura 14 y 15).

En la Figura 14 se reconocen diez competencias básicas y por tanto comunes a cualquier otra profesión, asociadas a cinco bloques de competencias que hacen referencia a la capacidad comunicativa, de relación, de análisis y síntesis, crítico-reflexivas, así como a la capacidad de selección y gestión de la información.

COMPETENCIAS BÁSICAS	
FUNCIÓN	COMPETENCIA
Competencias relativas a capacidades comunicativas	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para expresarse de forma satisfactoria y para comprender distintos códigos referentes a los diferentes contextos socioculturales y profesionales. • Conocimiento y manejo de las tecnologías de información y comunicación, con la finalidad de incrementar las posibilidades de codificar y ampliar el conocimiento y la información necesaria en el ejercicio profesional, enriqueciendo las formas de expresión y comunicación.
Competencias relativas a capacidades relacionales	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de relacionarse con otras personas o grupos a través de una escucha activa y formas de expresión clara, sirviéndose para ello de los diferentes medios y canales de la comunicación de los que dispone el contexto social donde se desarrolla la práctica profesional, así como de las pericias y destrezas

COMPETENCIAS BÁSICAS	
	necesarias para poner grupos en relación y movilizarlos para el desarrollo de acciones de promoción de la cultura y la participación ciudadana.
Competencias relativas a capacidades de análisis y síntesis	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para comprender las situaciones sociales y educativas, diferenciando los hechos que las componen, para establecer una visión de los diferentes elementos que entran en juego. Sin olvidar la capacidad de análisis y síntesis de las propias prácticas, y por lo tanto el conocimiento y la habilidad para analizar las destrezas del profesional y los efectos que producen de acuerdo a finalidades y objetivos.
Competencias relativas a capacidades crítico reflexivas	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para el estudio y la comprensión de los contextos sociales, políticos, económicos, educativos, así como de los significados, interpretaciones y acciones que se produce en ellos. • Capacidad para contrastar las causas y los efectos de las diferentes lógicas puestas en juego en esos contextos, con la finalidad de tomar decisiones basadas en criterios y principios reconocidos y avalados por la profesión. • Pericia para auspiciar prácticas socioeducativas construidas desde lecturas personales y colectivas de la realidad social e institucional en las que se desarrolla. • Sensibilidad y destreza de los Educadores y Educadoras Sociales para reflexionar sobre el conocimiento práctico, el saber estratégico y las decisiones a tomar, posibilitando nuevas realidades y significados más acordes a las aspiraciones de justicia y equidad de las profesiones sociales.
Competencias relativas a capacidades para la selección y gestión del conocimiento y la información	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para seleccionar, en el continuo flujo de informaciones que producen nuestras sociedades, aquellas que resulten más relevantes y decisivas para la institución u organismo en los que trabajan los Educadores y Educadoras sociales. • Habilidad para distinguir, priorizar y otorgar sentido a las informaciones y verbalizaciones que los Educadores y Educadoras Sociales reciben de parte de los sujetos de la educación u otros profesionales, con la finalidad de objetivar en lo posible el trabajo educativo a realizar y/o la derivación a otros profesionales.

Figura 14. Competencias básicas propuestas por las Asociación Estatal de Educadores Sociales (ASEDES, 2007, p. 43-45).

La Figura 15 se corresponde con las competencias singulares o específicas, un total de 32 competencias que dan cuenta de la acción socioeducativa del educador o educadora social. Estas competencias se organizan en torno a seis bloques, de modo que las competencias específicas que definen el perfil profesional del educador y educadora social hacen referencia a: la transmisión desarrollo y promoción de la cultura; la capacidad para generar vínculos sociales y promover redes a través de la generación de recursos educativos y sociales; el desarrollo de conocimientos sobre la mediación social, educativa y cultural, así como el procedimiento para llevarla a cabo; la capacidad de analizar, investigar y evaluar los contextos sociales y educativos; la capacidad para diseñar, implementar y evaluar los programas y proyectos educativos llevados a cabo; y finalmente, en el perfil profesional del

educador o educadora social queda patente la capacidad para gestionar, dirigir, coordinar y organizar las instituciones y los recursos disponibles.

FUNCIONES SINGULARES	
FUNCIÓN	COMPETENCIA
Transmisión, desarrollo y promoción de la cultura	<ul style="list-style-type: none"> • Saber reconocer los bienes culturales de valor social. • Dominio de las metodologías educativas y de formación. • Dominio de las metodologías de asesoramiento y orientación. • Capacidad para particularizar las formas de transmisión cultural a la singularidad de los sujetos de la educación. • Dominio de las metodologías de dinamización social y cultural. • Capacidad para la difusión y la gestión participativa de la cultura.
Generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Pericia para identificar los diversos lugares que generan y posibilitan un desarrollo de la sociabilidad, la circulación social y la promoción social y cultural. • Conocimiento y destreza para crear y promover redes entre individuos, colectivos e instituciones. • Capacidad para potenciar las relaciones interpersonales y de los grupos sociales. • Capacidad de crear y establecer marcos posibilitadores de relación educativa particularizados. • Saber construir herramientas e instrumentos para enriquecer y mejorar los procesos educativos. • Destreza para la puesta en marcha de procesos de dinamización social y cultural.
Mediación social, cultural y educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos teóricos y metodológicos sobre mediación en sus diferentes acepciones. • Destreza para reconocer los contenidos culturales, lugares, individuos o grupos a poner en relación. • Dar a conocer los pasos o herramientas de los procesos en la propia práctica. • Saber poner en relación los contenidos, individuos, colectivos e instituciones.
Conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para detectar las necesidades educativas de un contexto determinado. • Dominio de los planes de desarrollo de la comunidad y desarrollo local. • Dominio de métodos, estrategias y técnicas de análisis de contexto socioeducativos. • Pericia para discriminar las posibles respuestas educativas a necesidades, diferenciándolas de otros tipos de respuestas posibles (asistenciales, sanitarias, terapéuticas, etc.). • Conocimiento y aplicación de los diversos marcos legislativos que posibilitan, orientan y legitiman las acciones del Educador y la Educadora Social. • Capacidad de análisis y evaluación del medio social y educativo (análisis de la realidad). • Conocimiento de las diferentes políticas sociales, educativas y culturales.
Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos educativos	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para formalizar los documentos básicos que regulan la acción socioeducativa: proyecto de centro, reglamento de régimen interno, plan de trabajo, proyecto educativo individualizado y otros informes socioeducativos. • Dominio de técnicas de planificación, programación y diseño de programas y/o acciones docentes. • Capacidad de poner en marcha planes, programas, y/o proyectos educativos y acciones docentes. • Conocimiento de las diversas técnicas métodos de evaluación.

FUNCIONES SINGULARES	
FUNCIÓN	COMPETENCIA
Gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos	<ul style="list-style-type: none"> • Dominar los distintos modelos, técnicas y estrategias de dirección de programas, equipamientos y recursos humanos. • Destreza en gestión de proyectos, programas, centros y recursos educativos. • Capacidad para la organización y gestión educativa de entidades e instituciones de carácter social y/o educativo. • Capacidad de supervisar el servicio ofrecido respecto a los objetivos marcados. • Dominio en técnicas y estrategias de difusión de los proyectos.

Figura 15. Competencias singulares propuestas por las Asociación Estatal de Educadores Sociales (ASEDES, 2007, p. 46-47).

Desde el campo universitario, diferentes académicos definen el perfil competencial del educador social, Senra (2006), adaptado por Vallés (2011, p. 48-50), define unas competencias clave indicando que estas competencias no pueden ser consideradas específicas. Insiste en que las competencias específicas son propias y exclusivas de los profesionales de la educación social, mientras que las competencias que propone podrían ser comunes con otros profesionales. Como recoge Ortega et al. (2007), las competencias específicas son aquellas orientadas al ámbito laboral.

Este perfil competencial está formado por ocho competencias como son: la solución de problemas, la empatía, la perspectiva y conocimiento social, la comunicación y apertura hacia los demás, el autocontrol, la autoestima y autoeficacia, la conciencia profesional y el trabajo en equipo (Figura 16).

COMPETENCIAS CLAVE DEL EDUCADOR SOCIAL	
Solución de problemas	Capacidad para intervenir en situaciones de conflicto, analizarlas objetivamente y buscar soluciones o alternativas que resuelvan o palien la situación conflictiva. Requiere una toma de perspectiva que permita intervenir objetivamente.
Empatía	Capacidad de reconocer y sintonizar con emociones ajenas. El educador social debe controlar sus emociones para intervenir objetivamente, pero su intervención y su actitud debe ser cercana y facilitadora para que el sujeto de su intervención se sienta cómodo y en su relación profesional no haya barreras.
Perspectiva y conocimiento social	Conocimiento profundo acerca de diversos aspectos de los sujetos de su intervención: conocer sus roles personales y sociales, las creencias y las normas predominantes en su grupo social o sociedad de origen.
Comunicación y apertura hacia los demás	Facilita el acercamiento del educador social, sin prejuicios, ni tabúes, ni barreras, para el logro de una relación fluida que permita la intervención profesional adecuada y eficaz

COMPETENCIAS CLAVE DEL EDUCADOR SOCIAL	
Autocontrol	Capacidad de resistencia al estrés y las presiones derivadas del ejercicio profesional. Capacidad de afrontar situaciones embarazosas y de sobreponerse frente a las emociones derivadas o relacionadas con el ejercicio profesional que pueden restar eficacia y objetividad.
Autoestima y Autoeficacia	La autoestima se desarrolla a partir del autoconcepto y es la percepción que el sujeto tiene de sí mismo, la valoración que hace de sus características personales; mientras que la autoeficacia parte de la autoestima y hace referencia a la confianza y seguridad que el educador social tiene en su eficacia profesional, e implica la atribución de sus logros.
Conciencia profesional	Es el conocimiento y conciencia que el educador social tiene de la dimensión de su trabajo, de sus limitaciones y también de sus consecuencias. Para una adecuada autoeficacia, el educador social debe tener conciencia de su función profesional; con ello evitará caer en la desidia, pero también en la desesperanza cuando no ve los frutos de su trabajo, y en el estrés cuando no puede satisfacer todas las necesidades.
Trabajo en equipo	Capacidad de apertura para el desarrollo del trabajo colaborativo y compartido. El trabajo del educador social se va a desarrollar normalmente en un equipo multidisciplinar, lo que implica compartir y asumir decisiones de equipo, pero sin hacer dejación de la responsabilidad personal.

Figura 16. Competencias clave del educador social. Adaptado de Vallés (2011, p. 48-50).

Sobre la base del enfoque de competencias de desempeño profesional de Basoredo (2011), donde los criterios de ocupación se vinculan a las funciones a desarrollar y los determinantes a las competencias que se precisan para su ejecución, y tras realizar un análisis comparativo de las competencias propuestas tanto por ASEDES (2007) como por la AIEJI (2008), consideradas necesarias para la ejecución de las funciones propias, Álvarez Fernández (2017) propone una serie de competencias dirigidas al desempeño profesional organizadas en cuatro bloques: competencias técnicas, competencias metodológicas, competencias participativas y competencias personales (Figura 17).

COMPETENCIAS TECNICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de la genealogía de los procesos históricos de consolidación de la profesión y la intervención socioeducativa
	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento del marco político y legislativo que posibilita, orienta y legitima las acciones de la Educación Social, así como de los modelos desarrollados en otros países, con especial atención a las iniciativas de la Unión Europea.
	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de los supuestos y fundamento teóricos de la intervención socioeducativa y sus ámbitos de actuación.
	<ul style="list-style-type: none"> • Dominio de terminología y conceptos relacionados con la intervención socioeducativa.
	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de los factores biológicos y ambientales y los supuestos pedagógicos y sociológicos que afectan a los procesos socioeducativos-
	<ul style="list-style-type: none"> • Dominio de técnicas de planificación, programación, ejecución y evaluación de programas y proyectos de intervención socioeducativa.

COMPETENCIAS METODOLÓGICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Dominio de métodos, estrategias y técnicas de análisis y evaluación de los contextos socioeducativos (análisis de la realidad). • Capacidad para detectar las necesidades socioeducativa de un contexto determinado. • Saber planificar, programar, ejecutar y evaluar planes, programas, proyectos y acciones socioeducativas. • Capacidad para crear y establecer marcos posibilitadores de relación educativa. • Saber construir herramientas e instrumentos para enriquecer y mejorar los procesos socioeducativos. • Saber actuar en ámbitos y contextos heterogéneos. • Dominio de metodologías socioeducativas de formación, asesoramiento, orientación, dinamización y mediación. • Incorporar los recursos sociales, institucionales, personales y materiales disponibles para llevar a cabo el trabajo en un determinado ámbito de acción.
COMPETENCIAS PARTICIPATIVAS	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para potenciar las relaciones interpersonales y de los grupos sociales. • Saber relacionarse personal y profesionalmente de manera efectiva con otras personas y establecer vínculos relacionales en el contexto de trabajo socioeducativo. • Capacidad para colaborar y participar del trabajo en equipo. • Destreza para crear y promover redes entre individuos, colectivos e instituciones. • Destreza para reconocer los contenidos culturales, ligares, individuos o grupos a poner en relación. • Capacidad para gestionar y resolver conflictos de manera rigurosa.
COMPETENCIAS PERSONALES	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre los problemas de su profesión para favorecer su desarrollo profesional • Saber comprometerse personalmente en el trabajo • Estar preparado para el cambio: desarrollar y mejorar sus competencias profesionales (formación continua y complementaria) • Reflexionar de manera crítica y evaluar el propio trabajo y el trabajo en equipo. • Contribuir y participar en análisis y actividades de desarrollo profesional • Interiorizar y respetar la ética y la moral • Saber administrar y gestionar el puesto de trabajo.

Figura 17. Competencias para el análisis del desempeño profesional en educación social. Adaptado de Álvarez Fernández (2017, p. 164-165).

2.3.2. La formación universitaria del educador o educadora social basada en competencias

La figura profesional de educador o educadora social comenzó su andadura con la creación de la Diplomatura en Educación Social en 1991. Sin embargo, tras la firma la Declaración de Bolonia en 1999, bajo la pretensión de crear un sistema de grados académicos comparables en todo el Espacio Europeo de Educación Superior garantizando la calidad de la enseñanza y la movilidad de educandos, docentes e investigadores, es cuando comienza a hablarse de competencias definitorias de perfiles profesionales (Caride, 2008).

La formación del educador y educadora social se encauza a través de una titulación universitaria, lo que implica una formación no sólo capacitadora, sino la formación de ciudadanos activos, críticos y reflexivos, es decir una formación desde una perspectiva holística (Juliá, 2015; López, Benedito y León, 2016). La mayoría de las iniciativas en torno a la concreción de la formación en competencias que el educador o educadora social debe poseer, sientan sus bases en los resultados del Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003), documento que recoge las competencias transversales y específicas de cada disciplina. Así como de la información recogida por la ANECA (2005) para el Título de Grado en Pedagogía y Educación Social, donde aparecen diferenciadas las competencias transversales (Figura 18), que incluyen competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas, y las competencias específicas (Figura 19), que incluyen los conocimientos disciplinarios (saber) y las competencias profesionales (saber hacer), suponiendo un gran avance en el reconocimiento profesional de esta figura (Marí Ytarte, 2009).

COMPETENCIAS TRANSVERSALES	
INSTRUMENTALES	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de análisis y síntesis • Organización y planificación • Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s • Comunicación en una lengua extranjera • Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional • Gestión de la información • Resolución de problemas y toma de decisiones
INTERPERSONALES	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad crítica y autocrítica • Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos • Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad • Habilidades interpersonales • Compromiso ético
SISTÉMICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomía en el aprendizaje • Adaptación a situaciones nuevas • Creatividad • Liderazgo • Iniciativa y espíritu emprendedor • Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida • Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional • Gestión por procesos con indicadores de calidad

Figura 18. Competencias transversales del educador o educadora social definidas por la ANECA (2005, p.143)

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
1. Comprensión de la genealogía de los procesos históricos de consolidación de la profesión y de la intervención socioeducativa
2. Conocer el marco de la educación social y los modelos desarrollados en otros países con especial atención a las iniciativas de la Unión Europea
3. Conocer los supuestos y fundamentos teóricos de la intervención socioeducativa y sus ámbitos de actuación
4. Conocer las políticas de bienestar social y la legislación que sustentan los procesos de intervención socioeducativa
5. Conocer los estadios evolutivos de la población con la que se trabaja
6. Conocer los factores biológicos y ambientales que afectan a los procesos socioeducativos
7. Conocer las características fundamentales de los entornos sociales y laborales de intervención
8. Conocer los supuestos pedagógicos, psicológicos y sociológicos que están en la base de los procesos de intervención socioeducativa
9. Conocer la teoría y la metodología para la evaluación en intervención socioeducativa
10. Diseñar, utilizar y evaluar los medios didácticos en la intervención socioeducativa
11. Saber utilizar los procedimientos y técnicas sociopedagógicas para la intervención, la mediación y el análisis de la realidad personal, familiar y social
12. Gestionar estructuras y procesos de participación y acción comunitaria
13. Identificar y diagnosticar los factores habituales de crisis familiar y social y desarrollar una capacidad de mediación para tratar con comunidades socioeducativas y resolver conflictos
14. Aplicar técnicas de detección de factores de exclusión y discriminación que dificultan la inserción social y laboral de sujetos y colectivos
15. Organizar y gestionar proyectos y servicios socioeducativos (culturales, de animación y tiempo libre, de intervención comunitaria, de ocio...)
16. Diseñar, aplicar programas y estrategias de intervención socioeducativa en los diversos ámbitos de trabajo
17. Evaluar programas y estrategias de intervención socioeducativa en los diversos ámbitos de trabajo
18. Utilizar técnicas concretas de intervención socio-educativa y comunitaria (dinámica de grupos, motivación, negociación, asertividad, etc.)
19. Incorporar los recursos sociales, institucionales, personales y materiales disponibles para llevar a cabo el trabajo en un determinado ámbito de acción
20. Producir medios y recursos para la intervención socioeducativa
21. Gestionar medios y recursos para la intervención socioeducativa
22. Colaborar y asesorar en la elaboración de programas socioeducativos en los medios y redes de comunicación e información (radio, televisión, prensa, internet, etc.)
23. Utilizar y evaluar las nuevas tecnologías con fines formativos
24. Mostrar una actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia los sujetos e instituciones de educación social
25. Desarrollar actitudes y dominio lingüísticos que posibiliten y favorezcan el trabajo en entornos multiculturales y plurilingüísticos
26. Diseñar y llevar a cabo proyectos de iniciación a la investigación sobre el medio social e institucional donde se realiza la intervención

Figura 19. Competencias específicas del educador o educadora social definidas por la ANECA (2005, p.181-202)

Con este perfil competencial la ANECA (2005) define al educador o educadora social como “un agente de cambio social, dinamizador de grupos sociales a través de estrategias educativas que ayudan a los sujetos a comprender su entorno social, político, económico y cultural y a integrarse adecuadamente” (p. 127).

Ortega et al. (2007, p. 89) basándose en la sutil modificación de las competencias recogidas por la ANECA (2005) en el Libro Blanco de la titulación de grado en Pedagogía y Educación Social, registran un perfil académico y profesional formado por 19 competencias específicas que se distribuyen en cuatro bloques de contenido: “materiales propedéuticos o instrumentales; elementos político-administrativos, legislativos y metodológicos; intervención socioeducativa o agogía general; e intervención en ámbitos específicos o agogías”, y proponen un modelo de plan de estudios dada la similitud de los resultados extraídos en este estudio con los de la ANECA.

En el estudio realizado por Fullana et al. (2011) sobre las competencias profesionales de los educadores sociales donde igualmente, se toma como referencia las competencias propuestas por la ANECA (2005), se extrae que, tanto las competencias transversales como las específicas son consideradas competencias profesionales que tienen un gran peso en el ejercicio de esta profesión. Las competencias interpersonales, instrumentales y sistémicas han tenido una elevada puntuación. Sin embargo, existen competencias como la capacidad para liderar equipos, el dominio de lenguas extranjeras, etc. que los profesionales no encuentran muy relacionadas con el desarrollo cotidiano de la profesión.

Además, se ha de tener en cuenta, como señala Fullana (2009) que, si se entiende competencia como el resultado de un proceso de combinación de conocimientos, habilidades y actitudes, el educador o educadora social no será más o menos competente hasta que no esté culminando su formación universitaria. Hasta el momento solo habrá demostrado resultados de aprendizaje, pues sus competencias continúan en desarrollo.

Una vez analizado el marco común de referencia en el que se establecen las competencias del educador y educadora social se revisará a continuación cómo versan estas competencias en las diferentes universidades españolas donde se imparte la titulación de Graduado o Graduada en Educación Social.

2.4. EL TÍTULO DE GRADUADO O GRADUADA EN EDUCACIÓN SOCIAL EN ESPAÑA

La situación del sistema educativo español se encuentra a caballo entre la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE del 4 de mayo de 2006) que señala en el artículo 3 del capítulo II que “la enseñanza universitaria se regula por sus normas específicas” y la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE del 10 de diciembre de 2013) que no se pronuncia al respecto. De este modo las enseñanzas universitarias se organizan acorde a la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE 13 de abril de 2007) en tres ciclos: grado, máster y doctorado. Meses más tarde se contempla el desarrollo normativo de esta Ley a través de la promulgación del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE de 30 de octubre de 2007) recoge que las enseñanzas de grado van dirigidas a la formación para el desempeño profesional, a la vez que estipula las directrices para el desarrollo de los títulos de grado. Entre estas pautas de actuación, en el artículo 12 indica que los planes de estudios conducentes a la obtención del título deben ser elaborados por las propias universidades, verificados por el Consejo de Universidades, así como evaluados por la ANECA.

Además se contempla que los planes de estudio disponen de 240 créditos que contienen toda la formación teórica y práctica pertinente, se contempla una formación básica compuesta por un mínimo de 60 créditos, de los que al menos 36 estarán vinculados a materias del área de conocimiento en la que se adscribe el título, concretándose en asignaturas de 6 créditos; prácticas externas con una extensión máxima de 60 créditos, así como la elaboración y defensa de un trabajo fin de grado con una carga de entre 6 y 30 créditos.

Con estas premisas y junto a otras titulaciones nace el Grado en Educación Social con una duración de cuatro cursos académicos. Los primeros títulos inscritos en el Registro Universitario de Centros y Títulos como refleja la Figura 20 se corresponden con la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad de las Islas Baleares y la Universidad de Deusto (BOE 09/10/2009), mientras que las últimas incorporaciones han sido realizadas por la Universidad de Córdoba y la Universidad de Jaén (BOE 18/10/2014).

A pesar de que en 2007, el Ministerio de Educación y Ciencia emite un documento titulado “*Implantación del nuevo Sistema Educativo*” que preveía que en el curso académico 2008-2009 comenzaran a aplicarse las titulaciones adaptadas al EEES, concluyendo la formación de los primeros graduados y graduadas en julio de 2012 (Caride, 2008), no es hasta el curso académico 2009/2010 cuando se implanta esta titulación en universidades como la Autónoma de Madrid y la Universidad de las Islas Baleares.

La titulación de Educación Social se imparte actualmente en 37 Universidades españolas repartidas entre las 17 Comunidades Autónomas y 2 Ciudades Autónomas, Ceuta y Melilla cuyas facultades dependen de la Universidad de Granada. 36 de estas universidades se reparten entre 13 Comunidades Autónomas, siendo 4 las comunidades en cuyas universidades no se recoge esta titulación: La Rioja, a pesar de que el título se encuentra inscrito en el RUCT para la Universidad Internacional de La Rioja; Cantabria, Comunidad Foral de Navarra y Aragón. Sin embargo, la Universidad Nacional de Educación a Distancia, además de ser una universidad no adscrita a ninguna Comunidad Autónoma dado su amplio ámbito de actuación, tiene competencias académicas en todo el territorio español, impartiendo el título de Educación Social en sus diferentes sedes.

Comunidad autónoma	Universidad	Código	Título	Estado
Andalucía, Ceuta y Melilla	Universidad de Almería	2502530	Graduado o Graduada en Educación Social por la Universidad de Almería	Publicado en B.O.E. 06/01/2012
	Universidad de Córdoba	2503045	Graduado o Graduada en Educación Social por la Universidad de Córdoba	Publicado en B.O.E. 18/10/2014
	Universidad de Granada	2501823	Graduado o Graduada en Educación Social por la Universidad de Granada	Publicado en B.O.E. 11/11/2010
	Universidad de Huelva	2501843	Graduado o Graduada en Educación Social	Publicado en B.O.E. 11/11/2010
	Universidad de Jaén	2502956	Graduado o Graduada en Educación Social por la Universidad de Jaén	Publicado en B.O.E. 18/10/2014
	Universidad de Málaga	2501970	Graduado o Graduada en Educación Social por la Universidad de Málaga	Publicado en B.O.E. 11/11/2010
	Universidad Pablo de Olavide	2501526	Graduado o Graduada en Educación Social	Publicado en B.O.E. 26/06/2010
Canarias	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	2501914	Graduado o Graduada en Educación Social por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	Publicado en B.O.E. 16/03/2011
Castilla La Mancha	Universidad de Castilla-La Mancha	2500307	Graduado o Graduada en Educación Social por la Universidad de Castilla-La Mancha	Publicado en B.O.E. 06/01/2010

Comunidad autónoma	Universidad	Código	Título	Estado
Castilla y León	Universidad de Burgos	2501442	Graduado o Graduada en Educación Social por la Universidad de Burgos	Publicado en B.O.E. 29/09/2010
	Universidad de León	2500852	Graduado o Graduada en Educación Social	Publicado en B.O.E. 29/04/2010
	Universidad de Salamanca	2502425	Graduado o Graduada en Educación Social	Publicado en B.O.E. 14/01/2011
	Universidad de Valladolid	2500463	Graduado o Graduada en Educación Social por la Universidad de Valladolid	Publicado en B.O.E. 05/01/2010
	Universidad Pontificia de Salamanca	2501399	Graduado o Graduada en Educación Social por la Universidad Pontificia de Salamanca	Publicado en B.O.E. 26/06/2010
Cataluña	Universidad Autónoma de Barcelona	2500260	Graduado o Graduada en Educación Social por la Universidad Autónoma de Barcelona	Publicado en B.O.E. 12/07/2012
	Universidad de Barcelona	2500292	Graduado o Graduada en Educación Social	Publicado en B.O.E. 19/09/2011
	Universidad de Girona	2500327	Graduado o Graduada en Educación Social por la Universidad de Girona	Publicado en B.O.E. 07/02/2014
	Universidad de Lleida	2500365	Graduado o Graduada en Educación Social	Publicado en B.O.E. 16/12/2010
	Universidad Abierta de Cataluña	2500597	Graduado o Graduada en Educación Social	Publicado en B.O.E. 14/07/2011
	Universidad Ramón Llull	2500419	Graduado o Graduada en Educación Social por la Universidad Ramón Llull	Publicado en B.O.E. 11/05/2011
	Universidad Rovira i Virgili	2500448	Graduado o Graduada en Educación Social por la Universidad Rovira i Virgili	Publicado en B.O.E. 16/12/2010
	Universidad de Vic-Universidad Central de Catalunya	2500628	Graduado o Graduada en Educación Social	Publicado en B.O.E. 24/02/2011
	Universidad Autónoma de Madrid	2500796	Graduado o Graduada en Educación Social por la Universidad Autónoma de Madrid	Publicado en B.O.E. 09/10/2009
	Universidad de Alcalá	2502094	Graduado o Graduada en Educación Social por la Universidad de Alcalá	Publicado en B.O.E. 11/11/2010
Comunidad de Madrid	Universidad Camilo José Cela ²	2502616	Graduado o Graduada en Educación Social por la Universidad Camilo José Cela	Publicado en B.O.E. 08/02/2013
	Universidad Complutense de Madrid	2500913	Graduado o Graduada en Educación Social por la Universidad Complutense de Madrid	Publicado en B.O.E. 05/01/2010
	Universidad Nacional de Educación a Distancia	2500390	Graduado o Graduada en Educación Social por la Universidad Nacional de Educación a Distancia	Publicado en B.O.E. 26/02/2010

² Titulación extinta durante el periodo de elaboración de la tesis doctoral por ORDEN 3803/2015, de 14 de diciembre, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se autoriza la implantación y supresión de enseñanzas universitarias oficiales en las universidades de la Comunidad de Madrid.

Comunidad autónoma	Universidad	Código	Título	Estado
Comunidad Valenciana	Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir	2500822	Graduado o Graduada en Educación Social por la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir	Publicado en B.O.E. 14/07/2011
	Universidad de Valencia	2500878	Graduado o Graduada en Educación Social por la Universidad de Valencia	Publicado en B.O.E. 26/02/2010
Extremadura	Universidad de Extremadura	2500838	Graduado o Graduada en Educación Social por la Universidad de Extremadura	Publicado en B.O.E. 05/01/2010
Galicia	Universidad de A Coruña	2501221	Graduado o Graduada en Educación Social por la Universidad de A Coruña	Publicado en B.O.E. 05/01/2010
	Universidad de Santiago de Compostela	2501109	Graduado o Graduada en Educación Social por la Universidad de Santiago de Compostela	Publicado en B.O.E. 05/01/2010
	Universidad de Vigo	2501203	Graduado o Graduada en Educación Social por la Universidad de Vigo	Publicado en B.O.E. 05/01/2010
Islas Baleares	Universidad de las Islas Baleares	2500336	Graduado o Graduada en Educación Social por la Universidad de las Islas Baleares	Publicado en B.O.E. 09/10/2009
La Rioja	Universidad Internacional de La Rioja	2502659	Graduado o Graduada en Educación Social por la Universidad Internacional de La Rioja	Publicado en B.O.E. 26/03/2012
País Vasco	Universidad de Deusto	2500550	Graduado o Graduada en Educación Social por la Universidad de Deusto	Publicado en B.O.E. 09/10/2009
	Universidad del País Vasco	2502024	Graduado o Graduada en Educación Social por la Universidad del País Vasco	Publicado en B.O.E. 14/07/2011
Principado de Asturias	Universidad de Oviedo	2501629	Graduado o Graduada en Educación Social por la Universidad de Oviedo	Publicado en B.O.E. 11/11/2010
Región de Murcia	Universidad de Murcia	2500381	Graduado o Graduada en Educación Social por la Universidad de Murcia	Publicado en B.O.E. 05/01/2010

Figura 20. Título de Graduado o Graduada en Educación Social en cada Universidad en la que se imparte. Adaptado de Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT)

La mayoría de las Universidades españolas recogen en su perfil competencial las competencias básicas acopiadas en el Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, como es el caso de la Universidad de Murcia, Vigo o Extremadura. Sin embargo, la Universidad de León contempla estas cinco competencias como generales.

En líneas generales se puede apreciar una tendencia hacia la no distinción entre competencias generales y las competencias genéricas o transversales, puesto que las Universidades que incorporan competencias generales como es el caso de las Universidades

de Salamanca, Valladolid, Girona o Camilo José Cela (extinta), no añaden competencias transversales o genéricas, cuando el tipo de competencia que recogen como general es transversal.

Dado que las competencias específicas proporcionan el perfil profesional, señalar que todas las universidades contemplan en sus Planes de Estudio este tipo de competencias, aunque el número de competencias es muy dispar entre unas universidades y otras.

La formación competencial se organiza a través de módulos de contenido como por ejemplo en el caso de la Universidad de Castilla la Mancha, la Universidad Córdoba, o la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Otras universidades organizan el desarrollo profesional aludiendo al tipo de formación: básica, específica, optativa, prácticas externas y trabajo fin de grado. Entre estas universidades se encuentra la Autónoma de Madrid, Valencia, Lleida, etc. Finalmente se encuentran las universidades que han determinado las competencias por asignaturas, en este caso se encuentra la Universidad de Santiago de Compostela o la Universidad de La Coruña, cuyas competencias se encuentran agrupadas por materias.

El perfil profesional que se deriva del Plan de Estudios de cada universidad viene supeditado en la mayoría de los casos aludiendo a la definición dada por la ANECA (2005, p. 127) “educador social se le define como un agente de cambio social, dinamizador de grupos sociales a través de estrategias educativas que ayudan a los sujetos a comprender su entorno social, político, económico y cultural y a integrarse adecuadamente”, por lo que los Planes de Estudio buscan la formación profesional del Educador o educadora social para que este sea capaz de dar respuesta a las demandas de participación social, desarrollando acciones de intervención y mediación, buscando la integración social en los diferentes escenarios de intervención socioeducativa, como queda reflejado en los perfiles detallados por la Universidad Pablo de Olavide, la Universidad Rovira i Virgili o la Universidad de Alcalá de Henares. A pesar de la definición de un perfil profesional común, también se han hallado diferencias derivadas del tipo de contexto donde se prevé que el Educador o educadora social desempeñe su acción socioeducativa como la Universidad de las Palmas de Gran Canaria que según recoge la Memoria de Verificación del título, al ser Canarias una de las comunidades autónomas peor puntuada en los indicadores de progreso social debido a los altos índices de fracaso y abandono escolar, desempleo, la delincuencia, la violencia de

género, los embarazos de adolescentes, la vulnerabilidad social, etc. se incide en la necesidad de la integración de estos colectivos para que se incorporen a la vida activa con responsabilidad y competencia profesional.

En definitiva, las enseñanzas universitarias deben ofrecer una formación profesionalizadora que no parta únicamente de los conocimientos teóricos sino de los problemas que acontecen en la práctica real (Caride, 2016; García, 2011). Esto supone un procedimiento de abstracción que va de la práctica a la teoría y donde se promueve en el alumnado el desarrollo de competencias. No obstante, tanto en esta como en otras titulaciones, se aprecia mayor énfasis en incluir un listado de competencias posibles que una relación de competencias factibles, cuyo logro tuviera una razón de ser en el conjunto de cada titulación (López Gómez, 2016).

Cabría la posibilidad de que la autonomía académica de las universidades, amparada en el Real Decreto 1393/2007 de la mano de la incorporación de una formación basada en competencias y junto a la falta de regulación de la educación social como profesión haya provocado, que las competencias que los y las profesionales de la educación social deben haber adquirido tras su paso por la universidad no estén muy consensuadas, como se refleja tanto en la tipología de competencias que manifiestan, como en el número de competencias que cada universidad se compromete a desarrollar. Este hecho podría estar motivado, entre otros aspectos, por el principio de parsimonia recogido por Zabalza (1998) que indica que lejos de prescindir de aquellos procesos formativos menos relevantes, se opta por el acopio e inclusión de los mismos para no romper el *statu quo* y mantener los propios intereses del profesorado al imponer su propia disciplina, siendo considerada “imprescindible” para la formación de los educadores (Sáez Carreras, 2011).

Capítulo 3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

- 3.1. Problema de investigación
- 3.2. Objetivos
- 3.3. Métodos cuantitativos y cualitativos
- 3.4. Métodos mixtos
- 3.5. Diseño de la investigación

Capítulo 3

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Tiana et al. (2014) indican que no se debe confundir la formalización de la profesión y su reconocimiento en el campo académico y profesional, con la inexistencia de prácticas socioeducativas previas. El escaso reconocimiento profesional legitimado provoca un desconcierto en cuanto a la definición de los ámbitos de desempeño y la delimitación de sus funciones profesionales, siendo estas muy variadas (Álvarez Fernández, 2017; Belchí, 2018; Vallés, 2011, 2014). Este hecho ha provocado que las funciones y competencias que el educador o educadora social está llamada a desempeñar no tengan aún ese reconocimiento social, e incluso que no se llegue a valorar el potencial de sus actuaciones profesionales (López Noguero y Pérez Pérez, 2011; Morales et al., 2016).

Esta situación genera inseguridades al enfrentarse al ejercicio de la profesión, por lo que se demanda un replanteamiento de la formación inicial y una revisión de la formación permanente, en aras al reconocimiento de sus propias funciones y competencias.

3.1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La finalidad de esta investigación no es dar respuesta a una necesidad incipiente; Ortega et al. (2007) ya advertían de la necesidad de determinar el perfil competencial del educador y educadora social a fin de adecuar los planes de estudios de las distintas universidades tanto a la demanda social como al EEES. Sin embargo, hoy en día, continúa siendo una necesidad definir el rol profesional bajo la finalidad de favorecer no sólo la consolidación de la profesión, como señalan Ruíz-Corbella et al. (2015), sino también la incorporación al mercado laboral. Como advierten Gómez Sánchez y Rumbo Arcas (2018), la modificación de los planes de estudios al EEES ha supuesto un cambio fundamentalmente estructural sin tener mayor repercusión en el conocimiento de las competencias ni en la disposición de éstas como vehículo conector entre el ámbito académico y el ámbito laboral.

Así pues, el problema de investigación es definir el perfil competencial de la profesión de la educación social, suponiendo un punto de inflexión entre el ámbito académico y profesional. Hay que tener en cuenta que la formación se encauza a través de una titulación universitaria que implica una capacitación como agentes de transformación y cambio social, así como la preparación de una ciudadanía activa, crítica y reflexiva, es decir, una formación integral desde una perspectiva holística (Juliá, 2015; López et al., 2016). Una formación universitaria basada en competencias debe tener en cuenta las teorías científicas y aquellas que se generan en entornos profesionales, subjetivos e intuitivos de la propia práctica profesional (Cuadra-Martínez et al., 2018).

3.2. OBJETIVOS

Los objetivos planteados para dar respuesta a este problema de investigación son los siguientes:

1. Delimitar el perfil profesional del educador o educadora social derivado de los diferentes planes de estudio de las universidades españolas.
2. Reconocer el discurso de expertas y expertos del ámbito científico en el diseño de las competencias profesionales de la educación social.
3. Analizar la situación profesional intrínseca y extrínseca del educador o educadora social desde la práctica real a partir de sus funciones, competencias, áreas de trabajo y dificultades percibidas.
4. Registrar el carácter profesionalizador de las competencias de la profesión de la educación social desde una mirada internacional.

3.3. MÉTODOS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS

Ackerman, Com y Potolski (2013) distinguen dos tipos de enfoques para los estudios en Ciencias Sociales: cuantitativos y cualitativos, entendiendo que ambos pueden articularse.

El enfoque cuantitativo pone el acento en aquello que se puede medir, por ello precisa de la recolección de datos siguiendo unos criterios previamente establecidos que les doten de validez y confiabilidad. La finalidad del enfoque cuantitativo es extraer conclusiones a partir de la comprobación de una o varias hipótesis propuestas, por lo que resulta imprescindible que estas hipótesis sean medibles, de manera que, el análisis estadístico y la interpretación de los datos sea extrapolable a la población, es decir, se emplea el método inductivo para realizar generalizaciones confiables. El enfoque cuantitativo parte de dos presupuestos: la realidad es algo por descubrir, y las relaciones que se puedan realizar entre las variables ya existen, independientemente de la medición que haga el investigador, por lo tanto, una buena medición podría predecir y controlar hechos, siendo ésta una de las ventajas de utilizar este enfoque (Ackerman et al., 2013).

Con respecto al enfoque cualitativo, Ackerman et al. (2013) señalan que no se parte de hipótesis de trabajo, sino que el investigador se adentra en el campo objeto de estudio y a partir de ahí comienza a formular los diferentes interrogantes. La finalidad de la investigación cualitativa no es controlar las variables de la investigación a través de la cuantificación, sino observar, describir una realidad, por lo que destaca su fuerte y constante relación con el contexto objeto de estudio donde se realiza la recolección de datos. Dichos datos se construyen a través de detalladas descripciones fundamentadas teóricamente, sin olvidar la riqueza en la subjetividad de los datos recabados.

Dado el volumen de datos que acopia la investigación cualitativa, para facilitar su análisis se hace necesario la categorización. La categoría es una palabra que engloba un conjunto de ideas con la finalidad de que todo el discurso se encuentre finalmente categorizado. Cuando se han introducido muchas ideas dentro de una misma categoría, se pueden realizar subcategorías. El sistema de categorías puede ser establecido *a priori*, partiendo del estudio epistemológico del problema de investigación, o se puede realizar

durante el proceso de análisis de datos, a partir del discurso vivo (Cruz, Olivares y González, 2014).

A pesar de que en la mayoría de las técnicas que se usan para recoger información de corte cualitativo el investigador se encuentra inmerso en el contexto, este enfoque considera como regla fundamental no interferir en el mismo y mucho menos intentar cambiar una opinión. El enfoque cualitativo se rige por la aceptación de las apreciaciones de las personas objeto de estudio y sólo es a partir de la interpretación como puede hallar el significado, siendo la riqueza interpretativa una de las ventajas que aporta este enfoque (Ackerman et al., 2013).

Con respecto al enfoque cuantitativo, este no pretende la generalización de sus resultados, pues su objeto de estudio es muy concreto; no procura que sus investigaciones puedan repetirse, ya que entiende que los datos fueron tomados en un espacio y en un tiempo determinado y la sociedad es cambiante y evoluciona. Si bien, la mezcla de ambos enfoques garantiza cubrir sus debilidades (Ackerman et al., 2013).

Cruz et al., (2014) reflexionan sobre este dualismo metodológico advirtiendo que ambos enfoques emplean el método inductivo para realizar generalizaciones y que la única diferencia significativa recae en el tratamiento de los datos recogidos (lenguaje aritmético *versus* lenguaje verbal y escrito). Esta dicotomía entre cuantitativa y cualitativa indica que la primera cuantifica y la segunda califica, dualidad en la que los autores no encuentran diferencias epistemológicas sino lingüístico semióticas, considerando que el tratamiento de cantidades no excluye el de cualidades, y que, de igual modo, existe una manera de cuantificar verbalmente.

Otra de las diferencias es la inconmensurabilidad paradigmática entre el racionalismo y el positivismo, sin embargo, existe relación entre el empírico analítico y el fenomenológico en la medida en que ambos recurren a la inducción para hacer generalizaciones, aunque sea a través de unidades de registro estructurados y no estructuradas (Cruz et al., 2014).

Basándose en el trabajo de Emilio Rosenblueth (1926-1994), donde se describe el método científico en seis fases, Cruz et al. (2014, p.175-177) abordan las diferencias sutiles de su aplicación en los dos tradicionales pensamientos científicos: cuantitativo y cualitativo:

- La elección del tema, su precisión, e incluso sus términos y elementos, se desarrollan con diferentes estrategias. En tanto que para los cuantitativos lo importante es la elección de una variable específica, observable y cuantificable, para los cualitativos lo importante es captar la esencia de la situación.
- Irremediablemente esta situación terminará por influir en cómo se define el tema, lo que estará estrechamente relacionado con el método que vamos a elegir para trabajar.
- Una cosa común a cualquier investigador es la lectura; dicha actividad es permanente antes, durante y al final de cualquier investigación. La diferencia se encuentra en lo que se lee.
- La recolección de datos estará vinculada a la metodología elegida. La diferencia está comprendida en cómo nos relacionamos con las variables: trabajamos con ella de manera independiente o hacemos énfasis en estudiarla en su contexto.
- Lo que generará un análisis de datos diferente. Dime qué herramienta usas y cómo la aplicas, y te diré quién eres [...].
- Aunque los reportes tienen elementos en común, hay que recordar que en algunos casos existen protocolos establecidos que cambian dependiendo de la comunidad científica con la que se esté colaborando.

Así pues, como refleja la Figura 21 el enfoque cualitativo está más relacionado con el método inductivo, mientras que el enfoque cuantitativo se vincula más al método deductivo. Otra de las diferencias se halla en la relación que se establece con las variables, ya que mientras la investigación cuantitativa busca un acercamiento observable y cuantificable de la variable, la cualitativa busca la esencia de la misma. En esta última se evita la cuantificación de los datos recogidos ofreciendo una información rica a través de un sistema

de relaciones dinámico, mientras que la cuantitativa trata de determinar fuertes relaciones entre las variables (Cruz et al., 2014).

Método inductivo; investigación cualitativa	Método deductivo; investigación cuantitativa
<ul style="list-style-type: none"> • Centrada en la fenomenología y comprensión • Observación naturalista sin control • Inferencias de sus datos • Exploratoria, inductiva y descriptiva • Orientada al proceso • Datos “ricos y profundos” • No generalizable • Holística • Realidad dinámica 	<ul style="list-style-type: none"> • Basada en la inducción probabilística del positivismo lógico • Medición penetrante y controlada • Inferencias más allá de los datos • Confirmatoria, inferencial, deductiva • Orientada al resultado • Datos “sólidos y repetibles” • Generalizable • Particularista • Realidad estática

Figura 21. Diferencias entre los métodos inductivo y deductivo. Extraído de Cruz et al. (2014, p.178).

El enfoque cuantitativo supone la recolección de datos numéricos que precisan del análisis estadístico para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico. Por su parte, el enfoque cualitativo, recolecta datos que no precisan ser medibles numéricamente para dar respuesta al problema de investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2006)

Guerrero (2014) indica que el método cualitativo se fundamenta en lo social, considerándolo una realidad construida a través de un entramado social, de manera que son los conocimientos implícitos de esa sociedad, la subjetividad humana, la dimensión que se recoge a través de un enfoque cualitativo. Mientras tanto, el enfoque cuantitativo se interesa por los datos por lo que se limita el conocimiento profundo de los grupos. Con respecto a los conceptos, en el método cuantitativo se convierten en variables que permiten contrastar hipótesis desde el punto de vista probabilístico con la finalidad de construir teorías, mientras que, en el enfoque cualitativo, los conceptos son parte del proceso interactivo de conocer, interpretar y reflexionar conceptualmente todo aquello que emana de una realidad.

3.4. MÉTODOS MIXTOS

El origen de los métodos mixtos se sitúa según Pereira (2011) durante las décadas de 1960-1970 en investigaciones cuyo diseño mezclaba el enfoque cuantitativo y cualitativo. No obstante, estas investigaciones no definirían el diseño como tal. Sin embargo, en la década de los 80 y 90 proliferaron los estudios exploratorios cualitativos, seguido de estudios confirmatorios cuantitativos al ser un método que multiplicaba la capacidad de comprensión del estudio (Christ, 2007).

El método mixto es una mezcla de datos cualitativos y cuantitativos. Como tal supone la recopilación y el análisis de datos desde ambos enfoques en un mismo estudio (Creswell y Plano Clark, 2011). No obstante, hay que destacar que el método mixto no consiste únicamente en la recolección de datos de diferente naturaleza sobre el mismo fenómeno, sino que implica un planteamiento inicial del problema de investigación que contemple el método inductivo y deductivo (Hernández et al., 2006).

Algunas de las bondades del método mixto es que facilita en mayor medida la comprensión del problema de investigación que usando cualquiera de los dos métodos por separado al ofrecer una visión holística e integral (Creswell y Plano Clark, 2011). Además, al usar dos metodologías, con sus bondades y limitaciones, y llegar a las mismas conclusiones, aumenta la confianza en los resultados, ayudar a clarificar y permite que los resultados sean más variados y enriquecidos (Hernández et al., 2006).

Otra de las características del diseño mixto es que se fundamentan en el principio de triangulación, teniendo en cuenta que un resultado tiene mayor validez si es propiciado por dos métodos (Hernández et al., 2006). El valor añadido de los métodos mixtos con respecto a los demás viene determinado según Morgan (2014) por tres principios: la convergencia, en la medida en que los datos recabados por el método cuantitativo y cualitativos son parecidos, lo que permite confirmar la validez interna; la complementariedad, permitiendo abordar mayores objetivos en la investigación; y la secuencialidad, al utilizar los resultados obtenidos a través de un método para mejorar la implementación del otro método.

Al mismo tiempo, el método mixto supone todo un reto para el investigador, pues implica desarrollar cierta pericia en ambos enfoques (cualitativo y cuantitativo). Algunos

entresijos destacables son: ha de considerar que los criterios para valorar la calidad de este tipo de investigaciones están por definirse; posicionarse con respecto a la revisión de la literatura existente, teniendo en cuenta que los que adopten una visión más cuantitativa realizaran la revisión de la literatura previamente a la recogida de información; o el enfrentamiento al análisis de voluminosas bases de datos (Hernández et al., 2006).

3.5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

A fin de no caer en ese determinismo metodológico e inconmensurable que indica que un método sólo está restringido a una única presuposición teórica, y con la finalidad de perfeccionar la comprensión del problema de investigación, confiamos en el eclecticismo metodológico para llevar a cabo un enfoque metodológico mixto, eligiendo aquellos presupuestos teóricos que mejor se adapten a la explicación de dicho problema (Lund y Suthers, 2016; Teddlie y Tashakkori, 2010; Yanchar y Williams, 2006).

Dar respuesta al problema de investigación que se plantea supone no sólo llevar a cabo un estudio mixto, sino multifásico, con diferentes posicionamientos en los diversos estudios que se ejecutan. Es por ello por lo que se realiza a continuación diferentes aproximaciones o posicionamientos en función de la revisión de la literatura realizada.

Johnson, Onwuegbuzie y Turner (2007) distinguen dentro de la investigación mixta, aquella que puede ser cualitativamente o cuantitativamente predominante y aquella mixta pura. Sin embargo, esta clasificación no es de gran utilidad cuando se limita a definirse en torno a la dominancia de un enfoque sobre otro, a pesar de ello esta investigación se enmarca dentro de un enfoque mixto.

Teddlie y Tashakkori (2009), presentan una sistematización basada en el número de componentes que tienen los diseños (monocomponentes o multicomponentes) y la cantidad de métodos que utilizan (mono métodos o múltiple método). A pesar de que esta categorización no llega a ser excluyente, hablaríamos de una investigación mixta, multicomponente, secuencial y multinivel.

Leech y Onwuegbuzie (2009) realiza una clasificación que da lugar a 24 posibilidades que parten, por un lado, del grado en el que se integran el componente cualitativo y cuantitativo; por otro lado, del tiempo en el que se dan (concurrente o secuencial); y finalmente, el énfasis que se hace en cada uno de los componentes. En este caso hablaríamos de una investigación mixta y secuencial, el énfasis de cada uno de los componentes sería diferente en cada una de las fases de la investigación.

Hernández et al. (2006) distinguen cuatro diseños con diferentes grados de complejidad. A su vez, estos modelos sufren diferentes ramificaciones:

- a. Diseño de dos etapas: Suponen el empleo dentro de una misma investigación, de la aplicación de un enfoque y después del otro, ya sea de manera independiente o no. En ambas etapas se emplean las técnicas correspondientes a cada enfoque:
 - Transformación de un tipo de datos en otro y/o generación de un tipo de datos con el análisis del otro enfoque. Como, por ejemplo, la cuantificación de datos cualitativos, cualificar datos cuantitativos, formar datos categóricos, o validar un instrumento cuantitativo.
 - Aplicación de un diseño cuantitativo y un diseño cualitativo de manera secuencial. Destacan los diseños realizados de manera independiente, pero que se complementan al final; o los diseños vinculados o de dos etapas por derivación, también llamados exploratorios y de seguimiento de casos extremos (Creswell, 2005).
- b. Diseño de enfoque dominante. Prevalece uno de los dos enfoques, pero el estudio mantiene algún componente del otro enfoque.
- c. Diseños en paralelo: implica la ejecución de ambos enfoques y la interpretación de manera conjunta de los resultados hallados. Dentro de este diseño se distinguen tres vertientes: la combinación de datos emitiendo un solo informe con análisis múltiples; no combinar los datos y por lo tanto, emitiendo dos

informes; y no combinar los datos, analizándolos por separado, pero emitiendo un único informe.

- d. Diseños mixtos complejos: también denominados diseños de triangulación, representan el más alto nivel de combinación de ambos enfoques donde se combina el pensamiento inductivo y deductivo. Implica la recogida de datos cualitativos y cuantitativos en un proceso iterativo donde se mezcla diferentes diseños, por lo que el diseño de cada investigación será exclusivo.

Basando en el trabajo de Bericat (1998), Echevarría (2017) realiza una clasificación basada inicialmente en la lógica: convergencia, basado en la independencia de métodos; complementación, basado en la independencia de métodos y resultados; y combinación, cuyo objetivo es la integración de ambos métodos para fortalecer la validez.

Según la finalidad pueden ser: iniciación o triangulación (convergencia), desarrollo (combinación), y expansión (complementación).

Atendiendo al tiempo, los estudios de convergencia serían concurrentes, los de combinación secuenciales, y los de complementación, aceptarían ambas posibilidades. Finalmente, con respecto a la dominancia, se aceptan las diferentes posibilidades, teniendo en cuenta que los estudios concurrentes tanto el cualitativo como el cuantitativo, se dan al mismo tiempo, mientras que en los secuenciales se dan en orden.

Tashakkori y Teddie (1998, 2003) y Teddie y Tashakkori (2009) citados en (Fàbregues, 2015, p. 43) proponen como diseño *multilevel mixed designs*, basado en asociación de cada nivel de análisis con un componente, ya sea cualitativo o cuantitativo. Así como los *fully integrated mixed design*, basados en la integración de ambos componentes en todas las fases de la investigación.

Sin embargo, Creswell y Plano-Clark (2011) presentan seis diseños adaptados por Fàbregues (2015) y recogidos en la Figura 22, donde se contempla para cada uno de los diseños el objetivo del mismo; el componente, ya sea cualitativo o cuantitativo y el peso o prioridad que éste tendría dentro de la investigación; la temporalidad, es decir, si los

componentes tienen lugar al mismo tiempo o de manera secuenciada; y finalmente, se valora el grado de interacción de los componentes, indicando su independencia o su influencia.

Tipo de diseño	Propósito combinación	Prioridad componentes	Temporalidad componentes	Grado interacción componentes
Convergent parallel	Dibujo más completo y convergencia	Igual CN y CL	Concurrente	Independencia
Explanatory sequential	Aclarar resultados del primer componente CN	CN	Secuencial	Interacción
Exploratory sequential	Testar hipótesis generadas del primer componente CL	CL	Secuencia	Interacción
Embedded	Dibujo más completo y aclarar resultados del primer componente CN	CN o CL	Concurrente o secuencial	Interacción
Transformative	Necesidad de identificar y superar las injusticias sociales	Igual CN y CL, CN o CL	Concurrente o secuencial	Interacción
Multiphase	Necesidad de implementar múltiples fases para satisfacer un objetivo programático	Igual CN y CL	Combinación de múltiples fases	Interacción

Figura 22. Tipos de diseño multimétodo. Adaptado de Fàbregues (2015).

En virtud de todo lo expuesto, esta investigación se presenta como un estudio exploratorio secuencial y multifásico en la medida en que se pretenden explicar unos resultados de manera secuencial o concurrente para cada una de las fases como se presenta a continuación (Figura 23):

Fase 1: Estudio documental-comparativo de los planes de estudio del Grado en Educación Social en España		
Objetivos		
<ul style="list-style-type: none"> Identificar y analizar los perfiles competenciales definidos por cada universidad para el educador o educadora social. Elaborar una taxonomía de competencias profesionales del Grado en Educación Social tomando como referencia el documento profesionalizador de ASEDES (2007). 		
Procedimiento	Análisis	Producto
Análisis documental-comparativo de 38 planes de estudio	Cuantitativo	<ul style="list-style-type: none"> Descripción de los perfiles competenciales de las diferentes universidades. Elaboración de fichas de contenido cuantificando número de competencias por tipología
Competencias específicas de los 38 planes de estudios	Cualitativo	<ul style="list-style-type: none"> Definición de metacategorías y categorías. Búsqueda de frecuencias y pesos porcentuales. Codificación y definición del primer perfil competencial.

Fase 2: Validación del modelo competencial por parte de un juicio de expertas y expertos		
Objetivos		
<ul style="list-style-type: none"> Analizar la pertinencia de los elementos competenciales propuestos en la fase 1 respecto a la metacategoría en la que adscribe. Evaluar la claridad y precisión en la que cada elemento competencial ha sido redactado. 		
Procedimiento	Análisis	Producto
Valoración escalar de la pertinencia como de la claridad y emisión de sugerencias y opiniones para mejorar la comprensión del modelo	Concurrente Cuantitativo y cualitativo	<ul style="list-style-type: none"> Análisis de consenso. Clasificación de las sugerencias de mejora. Definición del segundo perfil competencial.
Fase 3: Validación del modelo competencial a través de grupos de discusión con educadoras y educadores sociales en ejercicio		
Objetivos		
<ul style="list-style-type: none"> Analizar la situación profesional intrínseca y extrínseca del educador o educadora social. Valorar la identificación profesional con el modelo competencial propuesto. Identificar los elementos clave en el desempeño profesional: funciones, competencias, áreas de trabajo y dificultades profesionales. 		
Procedimiento	Análisis	Producto
Matriz DAFO	Concurrente Cuantitativo y cualitativo	<ul style="list-style-type: none"> Categorías de análisis.
Cuestionario	Concurrente Cuantitativo y cualitativo	<ul style="list-style-type: none"> Análisis descriptivo.
Preguntas estímulo	Concurrente Cuantitativo y cualitativo	<ul style="list-style-type: none"> Categorías de análisis.
Matriz CAME	Concurrente Cuantitativo y cualitativo	<ul style="list-style-type: none"> Categorías de análisis. Definición del tercer perfil competencial.
Fase 4: Valoración del carácter profesionalizador del modelo competencial por parte de un panel de expertos y expertas internacional		
Objetivos		
<ul style="list-style-type: none"> Valorar el carácter profesionalizador en la redacción de las competencias del ejercicio de la educación social. Depurar la definición de las competencias profesionales de la educación social. 		
Proceso	Análisis	Producto
Valoración escalar del carácter profesionalizador de las competencias y emisión de sugerencias y opiniones para mejorar la definición del modelo	Concurrente Cuantitativo y cualitativo	<ul style="list-style-type: none"> Análisis de consenso. Clasificación de las sugerencias de mejora. Definición del perfil competencial definitivo.

Figura 23. Fases de la investigación. Elaboración propia

Capítulo 4. FASE 1: ESTUDIO DOCUMENTAL COMPARATIVO DE LOS PLANES DE ESTUDIO DEL GRADO EN EDUCACIÓN SOCIAL EN ESPAÑA

4.1. La investigación documental: características

4.1.1. Bondades y limitaciones de la investigación documental

4.1.2. Fases metodológicas de la investigación documental

4.2. Definición operativa del análisis documental a partir de las evidencias encontradas

4.3. Primera taxonomía de competencias profesionales

4.3.1. Competencias básicas

4.3.1.1. Capacidades comunicativas

4.3.1.2. Capacidades crítico-reflexivas

4.3.1.3. Capacidad para la selección y gestión de la información

4.3.1.4. Capacidades relacionales

4.3.1.5. Conocimientos disciplinares

4.3.2. Competencias profesionales

4.3.2.1. Competencias funcionales

4.3.2.2. Identidad profesional

Capítulo 4

FASE 1: ESTUDIO DOCUMENTAL COMPARATIVO DE LOS PLANES DE ESTUDIO DEL GRADO EN EDUCACIÓN SOCIAL EN ESPAÑA

La finalidad de esta primera fase de la investigación consiste en delimitar el perfil profesional del educador o educadora social a partir de un estudio documental comparativo de los diferentes planes de estudio de las universidades españolas. Esto supone identificar y analizar los perfiles competenciales definidos por cada institución universitaria para el educador o educadora social, con el fin de elaborar una taxonomía de las competencias profesionales del Grado en Educación Social, tomando como referencia el documento profesionalizador de ASEDES (2007).

En las siguientes líneas se define el análisis documental comparativo como metodología empleada para la recogida y análisis de la información extraída, emitiendo, como resultado de esta fase, la primera taxonomía de competencias profesionales de la educación social.

4.1. LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL: CARACTERÍSTICAS

La investigación documental se enmarca bajo un paradigma humanístico interpretativo, ya que permite la inmersión en una realidad ya escrita, dando cabida a que sea ese análisis documental el que se exprese a través de la descripción e interpretación, construyendo nuevos conocimientos, puesto que el análisis de contenido facilita en palabras de Ferreyra y De Longhi (2014, p. 65) “enriquecer una vacilación exploratoria, aumentar la oportunidad de descubrimiento...” Tiene por lo tanto un carácter holístico en cuanto busca, ante todo, la comprensión global del fenómeno, teniendo en cuenta su significado integral.

Del mismo modo, destaca el hecho de ser inductiva, al permitir extraer de la realidad observada unas conclusiones (Gómez, 2011).

El análisis documental es como advierten Massot, Dorio y Sabariego (2004) una actividad sistemática y planificada en la que se realiza un análisis pormenorizado del contenido del documento escrito bajo la finalidad como señala Del Rincón, Latorre, Arnal y Sans (1995) “de obtener información retrospectiva y referencial sobre un fenómeno o programa concreto” (p. 342), de manera que se garantice la respuesta a los objetivos propuestos.

El análisis de contenido es una metodología sistemática que permite la realización de estudios comparativos y que puede adecuarse a los requerimientos de la investigación científica en la medida en que se emplee un procedimiento objetivable, variables, categorías y criterios de análisis explícitos y definidos (Bernete, 2013).

Analizando el contenido de los textos se pretende descubrir los componentes básicos del fenómeno estudiado. Además, existe unanimidad al concederle a la construcción teórica de este tipo de estudios tres momentos clave (Gómez, 2011; López Noguero, 2002; Sadornil, 2013): la exploración y descripción de los componentes teóricos en los que se basa el modelo objeto de estudio; la categorización en cada uno de los elementos o dimensiones de las variables estudiadas que ayuden a especificar los temas, facilitando la interpretación de la realidad empírica; y finalmente, la operación con los datos así como la interpretación de los mismos y la búsqueda de significados.

Respecto al tipo de investigación, es destacable señalar que el carácter cuantitativo o cualitativo de la investigación no deviene del mero hecho de ser documental, sino de la manera en las que se aborde el contenido. Sin embargo, es más interesante la adopción de una perspectiva cualitativa cuando la pretensión es interpretar y comprender lo que dicen los textos llenándolos de significados (Gómez, 2011).

Es por ello que, en esta fase inicial de la investigación se considere llevar a cabo una investigación cualitativa, definida por Sandín (2003, p.123) como una “actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también

hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento”. Sandín (2003) enfatiza que la investigación cualitativa aborda la realidad de forma holística, observando el contexto en su forma natural, lo que conlleva al uso de diversas técnicas interactivas, flexibles y abiertas. Así, el diseño metodológico de una investigación de corte cualitativo se caracteriza por un diseño inductivo, abierto, flexible, cíclico y emergente, ya que es capaz de evolucionar y adaptarse conforme se genera el conocimiento sobre la realidad objeto de estudio.

La investigación cualitativa implica credibilidad, entendida como el ajuste de los resultados a la realidad; la transferibilidad o posibilidad de que la información obtenida se pueda implementar en otros contextos; la dependencia, hace referencia a la consistencia de los datos; y finalmente, la confirmabilidad, el intento de consensuar una información buscando la objetividad, como los cuatro criterios regulativos y metodológicos de investigación para demostrar la validez del estudio así como su relevancia (Dorio, Sabariego y Massot, 2004).

4.1.1. Bondades y limitaciones de la investigación documental

Como cualquier técnica de análisis de contenido, a la investigación documental se le adscriben muchas bondades a la vez que augura ciertas limitaciones o inconvenientes. Autores como Hodder (1994) y Webb, Campbell, Schawartz y Sechrest (1966) advierten como ventajas del uso de materiales documentales el bajo coste en relación con la cantidad de material informativo; la no reactividad, gracias a la ausencia del investigador; exclusividad, el documento es de carácter único; así como, la historicidad del documento. Massot et al. (2004) añaden otras ventajas, señalan que la información obtenida, además de facilitar la formulación de hipótesis durante las fases iniciales de la documentación, gracias a la riqueza léxica, dicha información suele tener mayor credibilidad que la extraída por otras técnicas como la observación y la entrevista, al no estar la información supeditada a los inconvenientes que presentan estas técnicas.

Sin embargo, esta estrategia de recogida y análisis de datos también presenta algunos inconvenientes como la selectividad en la producción, registro, conservación o archivo del material documental; la propia naturaleza secundaria del material; las múltiples posibilidades

de interpretación; así como la utilización de información procedente de fuentes oficiales, en las que hay que tener en cuenta el sesgo institucional que incurre en ocultar los datos que le puedan perjudicar y difundir los que le favorecen. A los que Platt (1981) acuña algunos problemas específicos de la investigación documental relacionados con la autenticidad del documento, la disponibilidad del mismo, la identificación y determinación del tamaño muestral, la credibilidad del documento como fuente de información veraz y fiable; así como las posibilidades de hacer inferencias.

4.1.2. Fases metodológicas de la investigación documental

La metodología o conocimiento del método como indica Jurado Rojas (2002) implica conocer las fases para la descripción, análisis o predicción del fenómeno objeto de estudio. Así pues, las fases metodológicas necesarias para la implementación de la investigación documental como técnica se concretan en cinco etapas básicas (Massot et al., 2004, 351-352):

- El rastreo e inventario de los documentos existentes y disponibles.
- La clasificación de los documentos identificados.
- La selección de los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación.
- Una lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados, para extraer elementos de análisis y registrarlos en “memos” o notas marginales para la identificación de patrones, tendencias, convergencias y contradicciones que se van descubriendo.
- Una lectura cruzada y comparativa de los documentos en cuestión, de modo que sea posible construir una síntesis comprensiva sobre la realidad social analizada.

Rodríguez Campos (2006) al definir investigación documental, señala que es una actividad humana en la que se pretende descubrir un conocimiento o dar respuesta a un problema a través de la interpretación de documentos, y en esta línea establece los pasos necesarios para llevar a cabo una investigación documental (p.17):

1. Elección del tema.
2. Delimitación del tema.
3. Selección de la bibliografía.
4. Plan de trabajo.
5. Elaboración de fichas de trabajo.
6. Composición.
7. Redacción provisional.
8. Revisión.
9. Presentación.

Además, señala que la complementariedad existente en cada uno de estos pasos dificulta el poder eliminar uno de ellos. Mención especial merece la fase de elaboración de las fichas de trabajo ya que son instrumento esencial para la recopilación de datos relevantes hallados en el proceso, permitiendo como destaca Rodríguez Campos (2006, p.39):

1. Ordenar las ideas y los juicios
2. Iniciar la labor de síntesis
3. Ahorrar trabajo dentro de la producción científica
4. Verificar lo ya escrito
5. Clasificar y manejar fácilmente los datos obtenidos.

Así pues, siguiendo las fases metodológicas necesarias para la implementación de la investigación documental como técnica se distinguieron las siguientes etapas:

- Se rastreó y realizó un inventario de los documentos existentes y disponibles que definían el perfil competencial del educador o educadora social en España. Se accedió al catálogo de funciones y competencias propuesto por la Asociación Profesional de Educadores Sociales (ASEDES), así como a las diferentes

Memorias de Grado de Educación Social de las universidades españolas en las que se imparte esta titulación.

- Se realizó una lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados de la que se extrajeron los diferentes elementos que configuran los perfiles profesionales y competenciales definidos por cada institución para el educador o educadora social.
- Se identificaron patrones en los diferentes planes de estudio: número de competencias, tipos de competencias y módulos formativos.
- Se realizó una lectura cruzada y comparativa de los diferentes planes de estudio atendiendo a los patrones hallados.
- Se elaboraron fichas de contenido con cada una de las Memorias de grado de Educación Social en las que se recoge la universidad de procedencia, los módulos formativos que se contemplan, el tipo de competencias, así como el número de competencias que se atribuye a cada módulo. Se recoge también el número total de competencias según la tipología, un apartado de observaciones en el que se define el perfil profesional del educador o educadora social y finalmente, la referencia bibliográfica.
- Se seleccionaron las competencias específicas de las Memorias de Grado de Educación Social.
- Se construyó la primera síntesis del perfil competencial del educador o educadora social.

En definitiva, y como se verá reflejado más adelante, en este trabajo se pone de manifiesto la necesidad de definir un perfil profesional consensuado con el que el educador o educadora social se sienta identificado y capacitado para la acción socioeducativa en las diferentes áreas profesionales establecidas por la ANECA para el desarrollo de la titulación (2005, p.136):

- Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar.
- Marginación, drogodependencia y exclusión social.
- Animación y gestión sociocultural.
- Intervención socioeducativa con menores.
- Formación e inserción de personas adultas.
- Atención socioeducativa a la diversidad.

4.2. Definición operativa del análisis documental a partir de las evidencias encontradas

Teniendo presente las premisas que preceden, señalar que se ha accedido fundamentalmente a fuentes escritas de carácter secundario, definidas por Valles (1997, p. 121) como el “cúmulo de informaciones que se hallan recogidas o publicadas por diversas instituciones sin propósitos específicos de investigación social, sino con otros fines muy variados, fundamentalmente, proveer de información o documentación a los órganos del Estado o al público”. De hecho, los recursos seleccionados provienen de instituciones universitarias tanto públicas como privadas del estado español, fuentes que definen, mediante un sistema de competencias el perfil profesional del educador social. Así, la búsqueda de fuentes concluye con la obtención de los 38 verificados de los planes de estudio de la titulación de grado en Educación Social de las diferentes universidades en las que se imparte.

La información recabada ha sido dispuesta en fichas de contenido. Estas fichas tal y como señala el COIE (2015), son documentos escritos brevemente, fruto de la extracción pertinente de información obtenida tras el estudio documental de los recursos. Así, señala como ventajas de estas fichas la posibilidad que brindan de encontrar la información rápidamente, puesto que previamente ha sido dispuesta para esta finalidad; la facilidad para incluir, modificar o incluso eliminar estas fichas; y la diversidad de usos que se les pueden dar. Además, se han encontrado algunos de los criterios aportados para la elaboración de las mismas. Entre las directrices seguidas destacar: La inclusión en cada ficha de una sola información o contenido relevante; la anotación de la fuente de la que ha sido extraída la información, la elección de un título que exprese la idea general del texto y la clasificación de las fichas conforme al tema.

Las fichas de contenido que se presentan en el Anexo 1 muestran la localización de cada uno de los planes de estudio de la titulación de Grado en Educación Social, los módulos o dimensiones en los que se organizan las competencias, los tipos de competencias recogidas, así como la descripción del perfil competencial pretendido por la universidad objeto de estudio. Cada perfil competencial recogido, a través de las competencias específicas expuestas, será sometido a un análisis comparativo a partir del análisis descriptivo (f y %) de los módulos o dimensiones que los definen y sus competencias constitutivas.

Siguiendo como orden lógico el reflejado en la siguiente figura (Figura 24), se encuentran en el Anexo 1 las fichas de contenido.

Comunidades Autónomas/Organismo de adscripción	Universidades
Andalucía	Almería, Córdoba, Granada, Huelva, Jaén, Málaga, Pablo de
Ceuta y Melilla (ciudades autónomas)	Olavide
Canarias	Las Palmas de Gran Canaria
Castilla-La Mancha	Castilla La Mancha
Castilla y León	Burgos, León, Salamanca, Valladolid, Pontificia de
	Salamanca
Cataluña	Autónoma de Barcelona, Barcelona, Girona, Lleida, Abierta
	de Cataluña, Ramon Llull, Rovira i Virgili, Vic
Comunidad de Madrid	Autónoma de Madrid, Alcalá, Camilo José Cela (extinta),
	Complutense de Madrid
Comunidad Valenciana	Católica de Valencia "San Vicente Mártir", Valencia
Extremadura	Extremadura
Galicia	La Coruña, Santiago de Compostela, Vigo
Islas Baleares	Las Islas Baleares
País Vasco	Deusto, País Vasco
Principado de Asturias	Universidad de Oviedo
Región de Murcia	Universidad de Murcia
Ministerio de Educación y Ciencia del Gobierno de España	Universidad Nacional de Educación a Distancia

Figura 24. Relación de universidades en las que se imparte el Título de Grado en Educación Social por Comunidad Autónoma u organismo de adscripción. Elaboración propia.

Las evidencias halladas señalan que el título de Graduado o Graduada en Educación Social, impartido en 38 universidades españolas, tiene duración de cuatro cursos académicos en el que se distribuyen 240 créditos que contienen toda la formación teórica y práctica pertinente. Los primeros títulos inscritos en el Registro Universitario de Centros y Títulos³

³ Registro Universitario de Centros y Títulos (2015). *Graduado o graduada en Educación Social*. Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/ruct/listaestudios?codigoEstado=&consulta=1&d-1335801-p=1&descripcionEstudio=educaci%F3n+social&codigoTipo=G&codigoRama=&codigoEstudio=&buscarHistorico=N&action:listaestudios=Consultar&actual=estudios&codigoSubTipo=&codigoUniversidad=>

se corresponden con la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad de las Islas Baleares y la Universidad de Deusto (BOE 09/10/2009), mientras que las últimas incorporaciones han sido realizadas por la Universidad de Córdoba y la Universidad de Jaén (BOE 18/10/2014).

Las universidades españolas en las que se imparte la titulación se distribuyen entre las 17 Comunidades Autónomas y 2 Ciudades Autónomas, Ceuta y Melilla, cuyas facultades dependen de la Universidad de Granada. 37 de estas universidades se reparten entre 13 Comunidades Autónomas, siendo 4 las comunidades en cuyas universidades no se recoge esta titulación: La Rioja, a pesar de que el título se encuentra inscrito en el RUCT para la Universidad Internacional de La Rioja; Cantabria, Comunidad Foral de Navarra y Aragón. Sin embargo, la Universidad Nacional de Educación a Distancia, además de ser una universidad no adscrita a ninguna Comunidad Autónoma dado su amplio ámbito de actuación, tiene competencias académicas en todo el territorio español, impartiendo el título de Educación Social en sus diferentes sedes.

Asimismo, 7 son universidades privadas como la Universidad Pontificia de Salamanca en Castilla y León; la Universidad Abierta de Cataluña, la Universidad Ramón Llull y la Universidad de Vic en Cataluña; la Universidad Camilo José Cela en la Comunidad de Madrid (extinta); la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir en la Comunidad Valenciana; y la Universidad de Deusto en el País Vasco. Como se contempla en el RUCT (2015), en otras universidades la titulación no se imparte en la universidad pública sino en centros adscritos a la misma como el Centro Universitario Cardenal Cisneros, adscrito a la Universidad de Alcalá y el Centro Superior de Estudios Universitarios “La Salle”, adscrito a la Universidad Autónoma de Madrid.

Tras la realización de los contactos pertinentes, hasta el momento se ha accedido a 33 Memorias de grado de Educación Social verificadas de las 38 universidades españolas en las que se imparte esta titulación, con un porcentaje de éxito del 87%. A la información de las restantes universidades se ha accedido a través de la página web de los diferentes grados.

La información recogida a través de las fichas de contenido muestra que las competencias básicas (B) contempladas por la mayoría de las universidades se corresponden explícitamente con las cinco competencias básicas para grado recogidas en el Real Decreto

1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. En cada módulo se contribuye al desarrollo de una o varias competencias básicas.

Algunas particularidades se han hallado en la Universidad de Huelva, cuyas competencias recogidas en la memoria de la titulación como básicas o genéricas, no se corresponden con las competencias básicas establecidas en el Real Decreto 1392/2007, así como tampoco son genéricas puesto que no son transversales a cualquier profesión, sino que son competencias propias del educador o educadora social ya que redactadas de manera más global recogen competencias específicas de este profesional.

La Universidad de Deusto señala 21 competencias básicas o generales (G), que analizadas semánticamente, se corresponden con las competencias transversales al ser comunes a diferentes titulaciones.

La Universidad Rovira i Virgili, así como la Universidad de La Coruña, acuñan unas competencias denominadas nucleares. Sin embargo, son competencias que también muestran un carácter transversal.

Finalmente, la Universidad Pablo de Olavide, aúna las 5 competencias básicas establecidas por el Real Decreto 1393/2007 con las 4 competencias generales establecidas por la propia universidad para el título de Educación Social y con las 5 competencias de carácter transversal y común a todos los títulos, competencias aprobadas por el Consejo Andaluz de Universidades.

Las universidades que no señalan competencias básicas es porque han empleado el término generales para referirse a las mismas. En algunas ocasiones, una misma universidad presenta competencias básicas y generales, pero cuando esto ocurre, las competencias consideradas generales tienen un carácter genérico y transversal al hacer referencia al trabajo en equipo y al respeto de la diversidad, competencias interpersonales que se corresponden con las establecidas por la ANECA (2005), como sucede en universidades como la Universidad de Salamanca, las universidades de la Comunidad Valenciana, la Universidad de Vic y la Universidad de Oviedo.

La mayoría de las universidades contemplan en sus planes de estudios unas competencias transversales (I). Estas se corresponden en mayor o menor medida, dependiendo de cada universidad, con las establecidas por la ANECA (2005).

La mayoría de las universidades señalan bajo la nomenclatura de transversales este tipo de competencias. Sin embargo, como se advertía anteriormente, muchas universidades emplean el término generales. Tan solo la Universidad de Burgos emplea el término comúnmente aceptado “genéricas” (g) para definir este tipo de competencias. Finalmente, indicar una cuarta categoría a la que hacen mención universidades como la Universidad de Córdoba, la Universidad Pontificia de Salamanca, la Universidad de León, la Universidad Abierta de Cataluña, la Universidad Autónoma de Madrid, así como la Universidad Nacional de Educación a Distancia, se trata de unas competencias propias y transversales establecidas por la universidad.

Respecto a las competencias específicas (E), todas las universidades contemplan en sus planes de estudios este tipo de competencias. Así pues, la mayoría de las competencias específicas hacen referencia, de manera implícita o explícita, a las competencias específicas establecidas por la ANECA (2005), o suponen una adaptación de estas. Según sus componentes, a pesar de figurar competencias disciplinarias y actitudinales, la mayoría poseen carácter procedimental.

La Universidad de Valladolid junto a la Universidad de León, presentan exactamente el mismo perfil competencial. La Universidad de Almería, la Universidad de Málaga y la Universidad Pablo de Olavide también recogen un perfil competencial parecido tanto en número de competencias como en el contenido de las mismas. Por otro lado, la Universidad Abierta de Cataluña, la Universidad de Alcalá de Henares, la Universidad de Extremadura, la Universidad de La Coruña, la Universidad de León, la Universidad de Pablo de Olavide, la Universidad Pontificia de Salamanca, la Universidad de Salamanca, la Universidad de Educación a Distancia, la Universidad de Valencia, la Universidad de Valladolid, y la Universidad de Vigo, a pesar de mostrar un número de competencias para cada perfil muy diferente entre unas universidades y otras, tienen muchas competencias como elemento común. Finalmente, la Universidad Autónoma de Barcelona es la que menos competencias expresa para definir el perfil profesional y estas no tienen ningún nexo de unión con las competencias específicas presentadas por el resto de universidades.

La tipología de competencias encontradas en los planes de estudio de cada Universidad desvela el uso de las diferentes nomenclaturas para cada nivel competencial (Tabla 1): básicas o generales, transversales o genéricas, específicas y propias de cada universidad como se indicó anteriormente.

Tabla 1

Tipología y número de competencias contempladas en cada Memoria de grado de Educación Social

Universidades	Básicas (B)/Generales (G)		Transversales (T)/Genéricas (g)		Específicas	Propias de la universidad	Total
	B	G	T	g			
	Andalucía	5	-	10			
Córdoba	5	3	-	-	9	3	20
Granada	-	7	14	-	29	-	50
Huelva	8 (g)	-	4	-	25	-	37
Jaén	5	8	20	-	26	-	59
Málaga	5	1	-	-	8	-	14
Pablo de Olavide	5	4	5	-	11	-	25
Canarias	-	-	5	-	20	-	25
Las Palmas de Gran Canaria	-	-	5	-	20	-	25
Castilla la Mancha	-	8	6	-	13	-	27
Castilla La Mancha	-	8	6	-	13	-	27
Burgos	6	-	-	19	27	-	52
León	-	5	-	-	43	16	64
Salamanca	4	20	-	-	30	-	54
Valladolid	-	20	-	-	43	-	63
Castilla y León	5	-	20	-	20	4	49
Universidad Pontificia de Salamanca	5	-	20	-	20	4	49
Autónoma de Barcelona	5	-	8	-	6	-	19
Universidad de Barcelona	-	6	-	-	13	-	19
Universidad de Girona	-	-	16	-	11	-	27
Universidad de Lleida	-	5	-	-	10	-	15
Cataluña	-	-	11	-	12	2	25
Universidad Abierta de Cataluña	-	-	11	-	12	2	25
Universidad Ramon Llull	5	-	-	-	31	-	31
Universidad Rovira i Virgili	6 (nucleares)	-	8	-	11	-	25
Universidad de Vic (Privada)	5	11	-	-	21	-	37

Tabla 1

Tipología y número de competencias contempladas en cada Memoria de grado de Educación Social (continuación)

Universidades	Básicas (B)/Generales (G)		Transversales (T)/Genéricas (g)		Específicas	Propias de la universidad	Total	
	B	G	T	g				
Comunidad de Madrid	Universidad Autónoma de Madrid	-	-	5	-	20	5	30
	Universidad de Alcalá	-	6	-	-	18	-	24
	Universidad Camilo José Cela (Privada y extinguido)	-	21	-	-	25	-	46
	Universidad Complutense de Madrid	-	28	11	-	71	-	110
Comunidad Valenciana	Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir"	5	20	-	-	22	-	47
	Universidad de Valencia	5	22	-	-	31	-	58
Extremadura	Universidad de Extremadura	5	-	20	-	20	-	45
Galicia	Universidad de La Coruña	8 Nucleares		6	-	21	-	35
	Universidad de Santiago de Compostela	-	6	4	-	12	-	22
	Universidad de Vigo	5	6	20	-	22	-	53
Islas Baleares	Universidad de Las Islas Baleares	-	-	16	-	11	-	27
País Vasco	Universidad de Deusto	21		-	-	31	-	51
	Universidad del País Vasco	5	6	22	-	26	-	59
Principado de Asturias	Universidad de Oviedo	5	21	-	-	20	-	46
Región De Murcia	Universidad de Murcia	5	4	7	-	9	-	25
Ministerio de Educación y Ciencia	Universidad Nacional de Educación a Distancia	-	-	-	-	20	8	28

Atendiendo al número de competencias recogidas en cada plan de estudios, se puede observar que es la Universidad de Málaga la que menos competencias incluye (N=14), mientras tanto, en el polo opuesto se sitúa la Universidad Complutense de Madrid con el máximo, 110 competencias, cuando la media se corresponde con 38. Con un recorrido de 96

y una desviación típica de 19 se observa la disparidad en el número de competencias propuestas para cada título de Educación Social.

Si centramos la atención en las competencias específicas (Tabla 2) por ser estas las que dotan al profesional y conllevan al desempeño eficaz de la profesión adquirida, se observa que existe una diferencia de 65 competencias entre las 38 universidades, siendo la Universidad Autónoma de Barcelona la que menos competencias específicas atribuye al título de Educación Social, con un total de 6, mientras que el máximo de competencias específicas encontradas en el título lo tiene las Universidad Complutense de Madrid con 71. La media de número de competencias específicas es de 21, mientras que la desviación típica, con una puntuación de doce ratifica la dispersión de los datos en cuanto a la carencia de analogía entre las diferentes universidades.

Tabla 2

Número de competencias específicas por universidad

	Universidades	Competencias específicas
	Universidad de Almería	8
	Universidad de Córdoba	9
Andalucía Ceuta y Melilla	Universidad de Granada	29
	Universidad de Huelva	25
	Universidad de Jaén	26
	Universidad de Málaga	8
	Universidad Pablo de Olavide	11
	Canarias	Universidad de las Palmas de Gran Canaria
Castilla la Mancha	Universidad de Castilla La Mancha	13
Castilla y León	Universidad de Burgos	27
	Universidad de León	43
	Universidad de Salamanca	30
	Universidad de Valladolid	43
	Universidad Pontificia de Salamanca	20
Cataluña	Autónoma de Barcelona	6
	Universidad de Barcelona	13
	Universidad de Girona	11
	Universidad de Lleida	10
	Universidad Abierta de Cataluña	12
	Universidad Ramón Llull	31
	Universidad Rovira i Virgili	11
Universidad de Vic	21	
Comunidad de Madrid	Universidad Autónoma de Madrid	20
	Universidad de Alcalá	18
	Universidad Camilo José Cela (extinto)	25
	Universidad Complutense de Madrid	71

	Universidades	Competencias específicas
Comunidad Valenciana	Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir"	22
	Universidad de Valencia	31
Extremadura	Universidad de Extremadura	20
Galicia	Universidad de La Coruña	21
	Universidad de Santiago de Compostela	12
	Universidad de Vigo	22
Islas Baleares	Universidad de Las Islas Baleares	11
País Vasco	Universidad de Deusto	31
	Universidad del País Vasco	26
Principado de Asturias	Universidad de Oviedo	20
Región De Murcia	Universidad de Murcia	9
Ministerio de Educación y Ciencia	Universidad Nacional de Educación a Distancia	20
	Total	806

Analizando el perfil profesional del educador o educadora social a través del perfil competencial (Tabla 3) definido por las diferentes Universidades mediante el Plan de Estudios de la titulación, se observa cómo 30 de las 38 universidades españolas que imparten la titulación, muestran un perfil competencial dimensionado por módulos formativos, correspondiéndose con un 79%. La Universidad de Jaén, la Universidad de Girona y la Universidad de La Coruña dimensionan el perfil competencial por materias, mientras que la Universidad de Santiago de Compostela lo hace por asignaturas. No se tienen datos al respecto de la Universidad Pontificia de Salamanca, la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad Camilo José Cela y la Universidad de Deusto.

Tabla 3

Perfil competencial dimensionado por módulos

Módulos	Nº Universidades	Nº Competencias Específicas ⁴
Intervención-acción en contextos y ámbitos socioeducativos	18	158
Formación Básica	17	181
Formación Específica	15	235
Diseño, Desarrollo, Evaluación e Innovación de Planes, Programas y Proyectos de Educación Social	13	107
Bases conceptuales y contextuales de la Educación Social	12	81
Análisis, Evaluación e Investigación de la realidad socioeducativa	10	55
Dirección, Gestión y Coordinación de Organizaciones Socioeducativas. Acción Socioeducativa	7	50
Técnicas, medios y recursos en la intervención socioeducativa	4	36
Fundamentos metodológicos e instrumentales de la Educación social	3	20
Desarrollo profesional de los educadores sociales	2	16
Habilidades personales y comunicación	1	5
Aprendizaje a lo largo de la vida y desarrollo comunitario	1	11
Antropología y deontología profesional	1	7
Las personas y el derecho a la educación	1	15
Los contextos en la educación	1	4
Las profesiones educativas	1	6
Dinamización social y perspectiva comunitaria	1	2
Mediación socioeducativa	1	6

Una vez realizada esta fase descriptiva, se seleccionaron las competencias específicas de las diferentes memorias de grado de Educación Social para realizar un análisis semántico e interpretativo. Haciendo uso del programa NVIVO10, se introdujo como recurso el perfil competencial de cada universidad, tomando como unidad de análisis cada una de las competencias. Las categorías de análisis fueron establecidas *a priori*, de acuerdo con el marco teórico y la aprobación del equipo de investigación, se optó por tomar como eje temático acorde al cual se realizarían las categorías de contenido el perfil competencial diseñado por la Asociación Estatal de Educadores Sociales (2007), contemplando la posibilidad de que fuera susceptible de ser modificable siguiendo las indicaciones de Rodríguez, Gil, García y Etxebarria (1995). A continuación, se realizó la codificación y se fue generando un sistema de categorías siguiendo las indicaciones de Rodríguez, Gil y García (1996).

Fruto del mismo se esboza el primer perfil competencial del educador o educadora social (Tabla 4) que aúna los esfuerzos tanto de la Asociación Estatal de Educadores Sociales, como de las instituciones universitarias por definir un perfil profesional consensuado y acorde a los nuevos yacimientos de intervención socioeducativa. De un total de 926

⁴ Se desconoce el número de competencias que hace referencia a cada módulo de la Universidad de Salamanca, la Universidad de Lleida y la Universidad de Vic.

referencias, 625 están vinculadas a las competencias profesionales y 301 a las competencias básicas, el resto se han eliminado por no adscribirse a ninguna categoría.

Tabla 4

Sistema de categorías de la primera taxonomía de competencias del educador o educadora social

Metacategoría	F	%	Categoría	F	%	Subcategoría	F	%						
Competencias básicas	301	33	Capacidades comunicativas	23	2.5	Comunicación mediática	11	1.2						
						Uso y dominio de una lengua extranjera	12	1.3						
			Capacidades crítico-reflexivas	41	4.4	Comprensión de los referentes teóricos y contextuales de la educación	20	2.2	Pensamiento crítico	21	2.3			
												Empatía	8	0.9
													Respeto	8
			Valores sociales	7	0.8	Solidaridad	7	0.8	Confianza	7	0.8			
												Capacidad para la selección y gestión de la información	6	0.7
			Competencias profesionales	625	67	Conocimientos disciplinares	201	21.8	Selección y gestión de la información	6	0.7			
									Teoría de la educación	69	7.5			
										Historia de la educación	32	3.5		
Orientación educativa	2	0.2												
Atención a la diversidad	2	0.2												
Psicología del desarrollo	34	3.7												
Sociología de la educación	27	2.9												
Antropología	35	3.8												
Competencias funcionales	588	63.5							Promoción de la cultura	82	8.9	Generación de redes sociales	66	7.1
			Mediación social, cultural y educativa	39	4.2									
						Evaluación de contextos sociales y educativos	101	10.9						
Gestión de instituciones	98	10.6												
			Identidad profesional	37	3.9	Identidad profesional	37	3.9						
Total	926	100												

Atendiendo a la categoría se observa que, en las competencias básicas, el mayor peso recae en los conocimientos disciplinares con un 21.8 % y especialmente en “teoría de

la educación” con un 7.5%. Sin embargo, los planes de estudio reflejan más relevante en la formación del educador o educadora social los procedimientos, así queda expuesto que un 63.5% de las referencias recabadas se corresponden con competencias funcionales. Dentro de estas competencias destacan las funciones “evaluación de contextos sociales y educativos”, “diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos educativos” y “gestión de instituciones”, seguido de la “promoción de la cultura” y la “generación de redes sociales”.

4.3. PRIMERA TAXONOMÍA DE COMPETENCIAS PROFESIONALES

En el perfil expuesto se ponen de manifiesto dos metacategorías: las competencias básicas, competencias que, desde un enfoque integrador aúnan aquellos conocimientos, procedimientos y actitudes que se estiman imprescindibles para la aplicación de los saberes adquiridos y por tanto, se consideran comunes al resto de profesiones del ámbito educativo; y las competencias profesionales, relativas a la función que desempeña el educador o educadora social en cada uno de los escenarios de intervención socioeducativa (saber hacer), así como unas competencias que aluden a la identidad profesional del educador o educadora social (saber ser). De estas metacategorías emanan siete categorías, cinco relacionadas con las competencias básicas y dos propias de las competencias profesionales.

La Tabla 5, que se presenta a continuación, recoge la primera taxonomía de competencias profesionales. Esta tabla será explicada y definida en los siguientes párrafos.

Tabla 5

Definición de la primera taxonomía de competencias del educador o educadora social

Metacategoría	Categoría	Subcategoría	Competencias	
Competencias básicas	Capacidades comunicativas	Comunicación mediática	Conocer y hacer un uso efectivo de las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y a la comunicación en los procesos de gestión, organización e intervención socioeducativa.	
		Uso y dominio de una lengua extranjera	Conocer una segunda lengua a nivel de usuario independiente haciendo uso de las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas aplicadas a un contexto con el fin de favorecer la comunicación y las relaciones al trabajar en entornos multiculturales y plurilingüísticos.	
		Comprensión de los referentes teóricos y contextuales de la educación	Comprender los referentes teóricos, históricos, culturales, comparados, políticos, ambientales y legales que constituyen al ser humano como protagonista de la educación y su aplicación a los distintos ámbitos y grupos de intervención.	
	Capacidades crítico reflexivas	Pensamiento crítico		Identificar y emitir juicios razonados sobre problemas socioeducativos para mejorar la práctica profesional, así como, responsabilizarse de las tareas encomendadas y tomar decisiones fundamentadas teniendo en cuenta las consecuencias para todas las partes implicadas
			Competencias para la selección y gestión de la información	Interpretar, analizar y sintetizar la información que proporciona el trabajo cotidiano y los medios de información y comunicación social con la finalidad de verificar la información relevante y mejorar las estrategias profesionales de intervención.
	Capacidades relacionales	Valores sociales		Se entiende pues, que desarrollar una actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia las personas e instituciones objeto de la intervención socioeducativa es una de las competencias que forman parte del perfil profesional del educador o educadora social.
			Teoría de la Educación	Conocer la evolución del conocimiento educativo al amparo de las teorías y enfoques pedagógicos y bases legislativas que a lo largo del quehacer educativo se han ido construyendo.
	Conocimientos disciplinares	Historia de la educación		Conocer la evolución histórica de la educación social a nivel comunitario, estatal, europeo e internacional para comprender la configuración de su campo e identidad profesional.

Metacategoría	Categoría	Subcategoría	Competencias
		Orientación educativa	Conocer las características, sentido y estrategias de la acción tutorial y de los servicios de orientación valorando su importancia para la sociedad.
		Atención a la diversidad	Conocer los principios y fundamentos de la atención a la diversidad para dar una respuesta socioeducativa adecuada.
		Psicología del desarrollo	Conocer los estadios evolutivos y el desarrollo madurativo en las diferentes áreas: motora, cognitiva, comunicativa y socioafectiva, con la finalidad de adecuar la acción socioeducativa de la población con la que se trabaja.
		Sociología de la educación	Conocer y comprender la dinámica de construcción social de la realidad, el proceso de socialización y las principales teorías sociológicas en torno al mismo, necesaria en la formación de los agentes de intervención socioeducativa.
		Antropología	Conocer los supuestos antropológicos de la intervención socioeducativa y ser capaz de distinguir la multiculturalidad en el proceso de globalización mundial actual y aplicar la mirada antropológica en el desarrollo de su profesión a través del uso crítico del relativismo cultural en normas sociales, políticas, filosóficas y religiosas.
		Promoción de la cultura	Reconocer los valores culturales desde el respeto a la diversidad como base para dinamizar la generación y promoción de actividades que permitan la transformación sociocultural de la realidad como base para que el o la profesional de la educación social pueda llevar a cabo la promoción de la cultura.
Competencias profesionales	Competencias funcionales	Generación de redes sociales	Conocer y saber aplicar las distintas estrategias metodológicas y técnicas de intervención individual, grupal y comunitaria.
		Creación de recursos socioeducativos	Diseñar, desarrollar y promover procesos de dinamización, participación social y cultural y desarrollo comunitario a través de la organización y gestión de proyectos.
			Elaborar, utilizar y evaluar recursos educativos e instrumentos de recogida de información para enriquecer y mejorar los procesos y contextos educativos y sociales.

Metacategoría	Categoría	Subcategoría	Competencias
		Mediación social, cultural y educativa	Conocer y aplicar técnicas de resolución de conflictos para mediar e intervenir, asesorando, acompañando y promocionando a personas y grupos en contextos de exclusión social.
		Evaluación de contextos sociales y educativos	Analizar, diagnosticar e investigar los contextos sociales, culturales y educativos para detectar los elementos de intervención en escenarios socioeducativos.
		Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos socioeducativos	Elaborar, aplicar y supervisar planes, programas y proyectos de acción socioeducativa en diversos contextos.
		Gestión de instituciones socioeducativas	Conocer distintos sistemas de gestión de organizaciones. Gestionar y coordinar centros, instituciones y asociaciones de acuerdo a los diferentes contextos y necesidades en los ámbitos de intervención socioeducativa
	Competencias definitorias de la identidad profesional	Identidad profesional	Preocuparse por el desarrollo profesional desde los aspectos éticos y deontológicos, desde los elementos profesionalizadores corporativos y desde la generación de nuevo conocimiento a través de la investigación, la innovación y la formación permanente. Incrementar el conocimiento de sí mismo (autocuidado, autocontrol, equilibrio emocional, manejo del estrés y control de la incertidumbre durante la intervención socioeducativa) favoreciendo un proceso de crecimiento, integración y actualización de las potencialidades profesionales.

4.3.1. Competencias básicas

Las competencias básicas son las capacidades intelectuales consideradas por Huerta, Pérez y Castellanos (2000) indispensables para el aprendizaje de una profesión. Se componen de competencias cognitivas, técnicas y metodológicas.

Se puede afirmar que las competencias básicas son competencias que, desde un enfoque integrador, aúnan aquellos conocimientos, procedimientos y actitudes que se consideran imprescindibles para la aplicación de los saberes adquiridos y, por tanto, se consideran comunes al resto de profesiones.

4.3.1.1. Capacidades comunicativas

La comunicación como elemento fundamental en el desarrollo humano permite la interacción social, convirtiéndose en el mecanismo de socialización por excelencia (Bermúdez y González, 2011; Light y McNaughton, 2014). García y Troyano (2007) indican que la comunicación, al igual que el desarrollo de otras capacidades, es un proceso que se desarrolla a lo largo de la vida, ya que la comunicación se produce tanto cuando una persona interviene sabiendo qué y cómo comunicar, como cuando deja de hacer o decir algo, puesto que va a depender de la interpretación del receptor.

Hymes (1972) señala que la capacidad comunicativa de una persona implica tanto el conocimiento de la lengua como la capacidad para hacer uso de ella. Es una competencia integral que se manifiesta tanto en los sistemas primarios de comunicación (comunicación cotidiana) como en los secundarios (comunicaciones complejas), adaptándose a los diferentes contextos comunicativos.

La competencia comunicativa se configura según, Hymes (1972), en torno a la adquisición de siete competencias:

- Lingüística, a través de la cual el individuo es capaz de producir e interpretar signos verbales.
- Paralingüística, que conlleva al uso acertado de signos no lingüísticos.
- Quinésica, manifestada a través de la expresión corporal.
- Prosémica, capacidad para manejar el espacio en las comunicaciones interpersonales.
- Pragmática, capacidad para hacer un uso del lenguaje según la intencionalidad.
- Estilística, ligada a la competencia pragmática, hace referencia al saber cómo decir algo de la manera más eficaz.
- Textual, capacidad para comunicarse a través de un sistema de signos.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas define la competencia comunicativa desde tres componentes: el lingüístico, donde se incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas; el sociolingüístico, uso de la lengua aplicado a

las convenciones sociales; y el pragmático, que hace referencia al uso funcional de la lengua (Consejo de Europa, 2002).

La aparición de nuevos entornos comunicativos y diversas formas de interactuar socialmente mediante las tecnologías de la información y la comunicación han propiciado que se modifique levemente la forma en la que se construye una comunicación. Esta comunicación mediática precisa, además de los códigos verbales, el empleo de códigos no verbales que requieren una nueva forma de abordarlos y de construir con ellos el conocimiento (Prado, 2001). En este sentido, Cabero y Llorente (2008) consideran la posibilidad de distinguir diferentes tipos de competencias comunicativas: verbal, lectoescritora, audiovisual y digital.

La definición de competencia comunicativa ha estado asimilada a rígidas posturas, sin embargo, Bermúdez y González (2011) destacan una visión holística y multidisciplinaria de la misma en la que sea la persona en su modo o forma de relacionarse la que determine cómo representar sus ideas y pensamientos. Ya no se busca ser competente únicamente en una comunicación cara a cara, sino también en una comunicación mediada, puesto que no es tanto la definición de competencia la que ha cambiado, sino que ha aumentado el dominio lingüístico, operacional y social, así como las habilidades estratégicas necesarias para lograr la competencia comunicativa (Light y McNaughton, 2014). De este modo, definimos la competencia comunicativa con las palabras de Cabero y Llorente (2008, p. 15) como un “conjunto de saberes (conceptos, habilidades, estéticos, actitudes, procedimientos, valores...) puestos en práctica reflexiva y movilizados por el sujeto para desenvolverse de forma eficaz en el proceso de comunicación, sea éste mediado o no”.

4.3.1.1.1. Comunicación mediática

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) permiten gestionar la información, sirviendo además de vehículo facilitador de la comunicación. Como señala Cabero (1998, p. 198), las TIC “giran en torno a tres medios básicos: la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones; pero giran, no sólo de forma aislada, sino lo que es más significativo de manera interactiva e interconexionadas, lo que permite conseguir nuevas realidades comunicativas”.

En términos de competencia, el educador o educadora social tras su paso formativo por la titulación de Educación Social ha de *conocer y hacer un uso efectivo de las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y a la comunicación en los procesos de gestión, organización e intervención socioeducativa.*

4.3.1.1.2. Uso y dominio de una lengua extranjera

A pesar de que la capacidad comunicativa de una persona se desarrolla progresivamente según reconoce Hymes (1972), se sobreentiende en los egresados un cierto manejo en la misma, de modo que este apartado está enfocado al manejo de la competencia comunicativa en lengua extranjera.

Las titulaciones de grado en España exigen alcanzar el nivel de competencia comunicativa B1 en cualquier lengua extranjera, correspondiéndose con el nivel de usuario independiente o umbral (Consejo de Europa, 2002). A nivel global, la persona con dicho nivel ha de ser capaz de:

Comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio; saber desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua; ser capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal; y describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes (p. 26).

Con estas premisas se considera que la persona titulada en Educación Social *conocer una segunda lengua a nivel de usuario independiente haciendo uso de las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas aplicadas a un contexto con el fin de favorecer la comunicación y las relaciones al trabajar en entornos multiculturales y plurilingüísticos.*

4.3.1.2. Capacidades crítico-reflexivas

La capacidad reflexiva supone la comprensión de los principios teóricos e ideológicos de la profesión ejercida, pudiendo, a través de la toma de conciencia de los mismos, generar cambios y transformar la práctica profesional (Albertín, 2007). Sin embargo, para lograr esta competencia Halpern (2014) recurre al pensamiento crítico como recurso y proceso cognitivo que lleva al individuo a diseñar un plan de acción dispuesto de la capacidad no solo de identificar la información relevante, sino de actuar acorde a ella de manera eficiente.

La capacidad crítico-reflexiva surge cuando se dan ciertas condiciones sociocientíficas, tales como la unión de conocimientos y saberes teóricos-científicos con el saber hacer y la experiencia profesional. Es la reflexión en la acción, lo que permite desarrollar y hacer uso de la capacidad reflexiva frente a las relaciones que se establecen ante determinados fenómenos sociales, convirtiendo a quien la posee en agente activo y poseedor de la capacidad para “aprender a hacer”, otorgándole a la acción sentido y significado en cada uno de los contextos (Albertín, 2007).

Albertín (2007) señala que la puesta en acción está cargada de intersubjetividad, de manera que el escenario de intervención recogerá el sentido y significado de la acción realizada a la vez que el propio agente se nutre de sus propias acciones, aprehendiendo de su propia práctica y desarrollando el pensamiento crítico, al someterse a sí mismo a la deconstrucción de su ser profesional. Esta es la razón por la que Dorio (2014), destaca la necesidad de formar a profesionales visualizándolos desempeñando funciones en escenarios reales de intervención.

La capacidad reflexiva supone, en palabras de Gómez (2008, p. 274), la “capacidad de pensar, de una manera estructurada, sobre una experiencia pasada buscando nuevas formas de hacer las cosas y sacar conclusiones útiles para las acciones futuras”. Se desarrolla cuando la persona se sitúa en un marco de compromiso y de responsabilidad sobre su campo de actuación, siendo capaz de poner en tela de juicio sus pensamientos y percepciones, de discernir entre hechos y opiniones, es decir, cuando logra la capacidad de juicio moral autónomo, capacidad que le permite la reflexión en la acción y sobre la acción de forma consciente, sistemática y responsable (Dorio, 2014; Marti-Vilar, Vargas, Moncayo y Martí, 2014; Shön, 1992).

Esta competencia, como apuntan Albertín (2007) y Shön (1992), debe formar parte de los planes formativos ya que es necesaria para el desarrollo profesional. Esto queda avalado por la UNESCO (2009) en cuyas directrices recoge como objetivo de la educación superior, la necesidad de fomentar la capacidad crítico-reflexiva a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el alumnado, a la vez que se propicia una formación basada en las competencias necesarias para la inserción laboral.

4.3.1.2.1. Comprensión de los referentes teóricos y contextuales de la educación

La comprensión de los saberes teóricos-científicos de una profesión es ineludible para el desempeño de la profesión, ya que estos principios teóricos son los que permiten al profesional tomar conciencia de la profesión, generar cambios y transformar la propia práctica profesional (Albertín, 2007).

Dada la relevancia que estos conocimientos tienen para la profesión de educador o educadora social, se considera como competencia que estos profesionales deben poseer, la capacidad para *comprender los referentes teóricos, históricos, culturales, comparados, políticos, ambientales y legales que constituyen al ser humano como protagonista de la educación y su aplicación a los distintos ámbitos y grupos de intervención.*

4.3.1.2.2. Pensamiento crítico

Dentro de la capacidad crítico-reflexiva, el pensamiento crítico supone no sólo comprender los referentes teóricos, sino poner en tela de juicio cada una de las actuaciones, pensamientos e intervenciones, con la finalidad de ofrecer una respuesta ajustada.

El pensamiento crítico, como señalan Saiz y Rivas (2012), también te permite crecer como persona. Estos autores distinguen cinco factores en el diseño de un instrumento que mide el desarrollo del pensamiento crítico, como son: la deducción, la inducción, el razonamiento práctico, la capacidad para tomar decisiones y la capacidad para solucionar problemas.

Así pues, se consideran competencias necesarias para el desempeño de la educación social *identificar y emitir juicios razonados sobre problemas socioeducativos para mejorar la práctica profesional*, así como, *responsabilizarse de las tareas encomendadas y tomar decisiones fundamentadas teniendo en cuenta las consecuencias para todas las partes implicadas*.

4.3.1.3. Capacidad para la selección y gestión de la información

El desarrollo de la capacidad para la gestión de la información implica en palabras de Rodríguez (2014, p. 41) “movilizar un conjunto de saberes complejos y habilidades de pensamiento de orden superior como el análisis, la síntesis, la investigación, el pensamiento sistémico y crítico” ya que, pensar críticamente es querer y es saber buscar diversas fuentes de información y, a partir de ellas, discriminar, de entre la información disponible, aquella que es decididamente válida, relevante y reutilizable; además se debe aprehender, con el fin de que se convierta en un conocimiento personalmente construido (Halpern, 2014).

Basándose en la revisión literaria de Catts y Lau (2008), De Pablos (2010) y Gisbert, Espuny y González (2011), Rodríguez (2014, p. 42) establece un conjunto de saberes relacionados con la competencia informacional desglosándolos en cuatro subcompetencias:

- La planificación de la búsqueda de información, cuya finalidad es definir y determinar el objeto de estudio.
- Buscar y evaluar la información encontrada, que implica el acceso a las fuentes de información, la localización, el análisis, evaluación y selección de la información.
- Procesar y analizar la información (capacidad de análisis y síntesis).
- Divulgación y difusión de la información.

4.3.1.3.1. Selección y gestión de la información

El conocimiento es el resultado de la información organizada y productiva, de poner en uso los recursos de la información. Ambas actividades están estrechamente vinculadas ya que la información constituye un elemento fundamental en el conocimiento y por lo tanto, la óptima gestión de la información se verá reflejada en la calidad del conocimiento y en la gestión del mismo (Rojas Mesa, 2006). La gestión del conocimiento es definida por Rueda Martínez (2014, p. 83) como “la distribución y aplicación eficiente de la información/conocimiento disponible a una tarea concreta ligada directamente con la generación de valor para la organización”.

En definitiva, la capacidad para la selección y gestión de la información implica ser capaz de construir un conocimiento a través de la selección, análisis y asimilación de la información pertinente que permita dar una respuesta eficaz. Por lo tanto, se le atribuye como competencia del educador o educadora social *interpretar, analizar y sintetizar la información que proporciona el trabajo cotidiano y los medios de información y comunicación social con la finalidad de verificar la información relevante y mejorar las estrategias profesionales de intervención.*

4.3.1.4. Capacidades relacionales

Predestinados a desarrollarnos en sociedad, la especie humana ha ido aprendiendo, a medida que se relaciona con los demás a interactuar con sus pares, de modo que la capacidad para relacionarse es una conducta aprendida que tiene unos componentes motores, emocionales y afectivos, cognitivos y comunicativos (Rosales, Caparrós, Molina y Alonso, 2013).

Estas habilidades sociales son, en palabras de Monjas (2000, p. 28), “conductas o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal. Implican un conjunto de comportamientos adquiridos y aprendidos y no un rasgo de personalidad. Son un conjunto de comportamientos interpersonales complejos que se ponen en juego en la interacción con otras personas”.

La finalidad de las habilidades sociales es facilitar las relaciones interpersonales al implicarse de manera transversal en cada una de las manifestaciones sociales (Gil, Cantero y Antino, 2013).

Rosales et al. (2013, p. 34) destacan cuatro clases de habilidades sociales atendiendo al tipo de destreza que desarrollen:

- Cognitivas: Aquellas habilidades en las que intervienen aspectos psicológicos.
- Emocionales: Son aquellas habilidades en las que están implicadas la expresión y manifestación de las emociones.
- Instrumentales: Aquellas habilidades que tienen una utilidad.
- Comunicativas: Aquellas en las que interviene la comunicación.

Las habilidades sociales constituyen, según Goleman (1998), una de las habilidades que conforman la inteligencia emocional como la capacidad de reconocer las propias emociones tomando conciencia de uno mismo; manejar y controlar las emociones sirviendo de autorregulador de la conducta, al inhibir que una persona se deje llevar por una circunstancia puntual; la automotivación hacia el objetivo; la empatía o capacidad para reconocer las emociones ajenas; así como la capacidad para establecer buenas relaciones sociales o habilidades sociales.

Siguiendo las definiciones aportadas, se podría afirmar que la capacidad para establecer relaciones precisa una competencia cognitiva, comunicativa, emocional e instrumental para tener éxito en la forma de afrontar cada una de las situaciones derivadas de las relaciones interpersonales.

4.3.1.4.1. Valores sociales

Los valores son normas, actitudes o principios que forman parte del complejo desarrollo de la personalidad y son interdependientes con el tipo de sociedad en el que se desarrolla una persona (Suaza Prada y Rodríguez del Castillo, 2011).

Los valores poseídos inciden en la forma en la que un individuo procesa y selecciona la información percibida (Thorisdottir, Jost, Leviatan y Shrout, 2007). Al mismo tiempo,

conducen a las personas en sus acciones, repercutiendo en su conducta (Bardi, Calagero y Mullen, 2008). Por esta razón Yubero, Larrañaga y del Río (2011) señalan el hecho de que los valores personales formen parte de las actuaciones de los sujetos. Así pues, dependiendo de los valores que una persona haya aprendido y de la jerarquización de los mismos que haga, se verá definida su manera de relacionarse con los demás y se pondrán de manifiesto sus habilidades sociales.

Como indican Yubero et al. (2011), existen diferencias a nivel profesional en cuanto a la construcción de valores, repercutiendo así en la conducta y habilidad para relacionarse. Por esta razón, se pone de manifiesto el desarrollo de valores sociales como el respeto, la solidaridad y la confianza que permitan una actitud empática en los profesionales de la educación social.

Atendiendo a la definición de cada uno de estos valores, el respeto es, en palabras de Araújo-Olivera, Yurén, Estrada, y De la Cruz (2005, p. 15) “significado desde lo prescrito socialmente y consiste en no lesionar los intereses de otros”, es decir valorar a alguien o a algo apreciándolo, incapacita al ser humano para dañarlo o lastimarlo.

Siguiendo los estudios de Mayer, Davis y Schoorman (1995) y Gil, Boies, Finegan y McNally (2005), la confianza se interpreta como la intención por parte de una persona de aceptar el riesgo que implica un compromiso. Así pues, la confianza social no es el polo opuesto de la desconfianza como podría pensarse, sino que como se refleja en el trabajo de Yáñez, Ahumada y Cova (2009), ambas coexisten en cada una de las acciones; ésta sólo depende del grado de confianza que proyecta cada persona y del nivel de riesgo que se esté expuesto a asumir.

Aranguren (1998) define la solidaridad como un encuentro o unión que vincula a una persona con la realidad. La solidaridad vendría a ser la intersección entre personas al brindar su apoyo y consideración con otras personas, trabajando por el bien común. No se trata únicamente compadecerse de otras personas sino de actuar de manera que se avance en la promoción integral del individuo (Bestard, 2005). Dar este paso supone mantener una actitud luchadora, ya que implica combatir inicialmente las propias dificultades para poder ayudar al prójimo, así como ser capaz de detectar las necesidades de las personas con las que se pretende ser solidario (Jiménez y Alberto, 2011).

Finalmente, Goleman (1998) definía empatía como la capacidad para reconocer las emociones ajenas.

Se entiende pues, que *desarrollar una actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia las personas e instituciones objeto de la intervención socioeducativa* es una de las competencias que forman parte del perfil profesional del educador o educadora social.

4.3.1.5. Conocimientos disciplinares

Los conocimientos disciplinares son conocimientos teóricos adquiridos en torno al estudio de una o varias disciplinas (Huerta et al., 2000).

Los conocimientos disciplinares son aquellos contenidos constituidos con características comunes y que delimitan cada una de las disciplinas científicas al poseer un conocimiento científico-técnico diferenciado. Como advierte Touriñán (2008), los conocimientos disciplinares se validan por coherencia con el campo disciplinar de referencia y crecen a través de la investigación en dicha disciplina. Así pues, se estima necesaria la incorporación de competencias dirigidas a conocer y comprender de forma crítica las bases teóricas y metodológicas que desde perspectivas pedagógicas, sociológicas, psicológicas y antropológicas que sustentan los procesos socioeducativos, así como los marcos legislativos que posibilitan, orientan y legitiman la acción del educador y educadora social.

4.3.1.5.1. Teoría de la Educación

La Teoría de la Educación aborda el estudio que el hombre ha realizado sobre el pensamiento educativo hasta nuestros días, por lo tanto, teniendo en cuenta que la finalidad de la Teoría de la Educación es analizar la evolución del conocimiento existente sobre la educación, según sea el enfoque que el hombre le haya dado en un contexto determinado a esa transmisión del saber, así estarán delimitadas las diferentes formas de entender la Teoría de la Educación (Rodríguez, 2006; Sáez, 2007; Touriñán, 2008).

Con este pretexto Rodríguez (2006) distingue tres formas de entender la educación como objeto de conocimiento:

- Como Filosofías o Teorías Filosóficas de la educación si la finalidad es el estudio normativo de los fines de vida deseables o las consecuencias derivadas de cada manera de ver e interpretar el mundo.
- Como Teoría interpretativa, Teoría Práctica o Filosofía de la Educación, si la finalidad es guiar a la acción. Bajo esta corriente la educación es únicamente un referente conceptual resuelto a través de cada una de las disciplinas que lo componen. Así, la Teoría interpretativa aborda la Teoría de la Educación desde fenómenos simples que se dan en otras disciplinas como la Sociología, la Psicología, la Economía, etc.; la Teoría Práctica, focalizada en cómo dirigir la acción; y la Filosofía de la Educación fundamentada en la Filosofía como disciplina.
- Como Disciplina Académica Sustantiva, corriente en la que se le confiere al conocimiento educativo un significado intrínseco al ámbito educativo, generando los conocimientos científicos y técnicos de la Pedagogía General. Siendo esta postura considerada por Rodríguez (2006) y Sáez (2007) la única forma acertada de entender la Teoría de la Educación, al formar parte de la Pedagogía como ciencia que estudia la realidad educativa.

La Teoría de la educación es definida por Colom (2006) como aquella teoría fundamentada racionalmente en estudios educativos cuya finalidad es la mejora de la práctica educativa. La Teoría de la Educación consiste en “tratar de elaborar descripciones teóricas, terminológicas y prácticas, así como términos, enunciados y conceptos de la realidad educativa cada vez más ajustados a la misma, sabiendo que no podemos observar la realidad sin juicios previos, es decir, sin un marco conceptual en el cual dar sentido a nuestras observaciones. Y, sabiendo que toda percepción y observación educativa, supone siempre una interpretación y una teoría” (Sáez, 2007, p. 121).

Es por el todo ello impredecible que esta figura profesional adquiriera una competencia que le suponga llegar a *conocer la evolución del conocimiento educativo al amparo de las teorías y enfoques pedagógicos y bases legislativas que a lo largo del quehacer educativo se han ido construyendo.*

4.3.1.5.2. Historia de la educación

La Historia de la Educación estudia a lo largo de diversas fases históricas un fenómeno social como es la actividad de educar, atendiendo a su desarrollo histórico y a la sucesión de acontecimientos relevantes, ya que esta actividad se inscribe en un contexto social, político, económico y cultural que la condiciona (Guichot, 2006). En este sentido Ruiz Berrio (1994) señala como objeto de estudio de esta disciplina:

La historia de los procesos educativos, de los paradigmas educativos que se han ido sucediendo, de las instituciones docentes en un sentido amplio, de las mentalidades, actitudes y comportamientos en el seno de unas sociedades con unas prácticas educativas determinadas, de rol social, cultural y pedagógico del maestro, en perspectiva diacrónica, de su articulación societaria en orden a la consecución de unos logros profesionales, culturales o sociales, de los condicionantes políticos que han propiciado un peculiar ordenamiento jurídico de la educación o de la tardía escolarización de los sectores marginados (pp. 73-74).

Esta disciplina se entiende como una ciencia histórica al tener puntos de conexión con otras ciencias históricas como la economía, la cultura, la literatura, etc., a la vez que forma parte de las ciencias sociales al estudiar un complejo o una realidad del ser humano. Sin embargo, parece haber cierta disconformidad al considerar esta disciplina parte de las ciencias de la educación, disconformidad que comienza a perder fuerza cuando se acepta la asimilación de la Historia de la Educación con otras disciplinas con objeto de estudio común y tradición académica (Guichot, 2006).

La historia de la educación como disciplina pretende realizar un recorrido en el tiempo para conocer qué se ha pensado sobre educación en cada contexto social, político, económico y cultural, y cómo se ha llevado. La Historia de la Educación viene a ser lo que

el pedagogo Paulo Freire determinaba “repensar lo pensado”, incitando a docentes e investigadores a la revisión de sus planteamientos en este campo.

Mención especial merece la Historia de la Educación Social como disciplina inserta por primera vez en los planes de estudio de la extinta Diplomatura de Educación Social, compuesta por un cuerpo de contenidos, argumentos de utilidad formativa y prácticas profesionales enmarcados en disciplinas más amplias como la Historia de la Educación y la Pedagogía Social. A pesar de las controversias que esta disciplina presenta al carecer de un amplio recorrido histórico que fundamente las buenas prácticas, es indiscutible que la formación del educador o educadora social pueda prescindir de conocer la génesis y la práctica cotidiana de su profesión (Hernández, 2008). Motivo por el cual se considera competencia sin equívoco en el perfil profesional del educador o educadora social *conocer la evolución histórica de la educación social a nivel comunitario, estatal, europeo e internacional para comprender la configuración de su campo e identidad profesional.*

4.3.1.5.3. Orientación educativa

La definición de orientación educativa ha sido expuesta por muchos profesionales del ámbito. Sin embargo, se percibe cierta confusión motivada por la dificultad para determinar los principios y las funciones de la orientación. Asimismo, las definiciones planteadas hasta la década de los 80 hacían referencia a una actividad bastante concreta: la intervención individual, directa, focalizada en el diagnóstico y únicamente en el ámbito de la educación formal (Pastrana y Laguna, 2008).

Tomando como ejemplo las definiciones de dos de los mayores referentes en orientación educativa, Bisquerra (1998, p. 9) define la orientación como “un proceso de ayuda continua a todas las personas, en todos sus aspectos, con el objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida”. Por su parte, Vélaz de Medrano (1998) señala que la orientación educativa es:

Un conjunto de conocimientos, metodologías y principios teóricos que fundamentan la planificación, diseño, aplicación y evaluación de la intervención psicopedagógica preventiva, comprensiva, sistemática y continuada que se dirige a las personas, las

instituciones y el contexto comunitario, con el objetivo de facilitar y promover el desarrollo integral de los sujetos a lo largo de las distintas etapas de su vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos y sociales (pp.37-38).

Hoy en día, la orientación educativa viene definida en torno a la función preventiva que realiza, cobrando importancia cualquier escenario en el que se desenvuelva el individuo y no sólo el ámbito escolar. Siendo competencia de cualquier educador o educadora, la orientación educativa tiene como finalidad la prevención, desarrollo e intervención social. (Pastrana y Laguna, 2008). Por esta razón, se estima necesaria la competencia *conocer las características, sentido y estrategias de la acción tutorial y de los servicios de orientación valorando su importancia para la sociedad* para que este profesional pueda desempeñar esta función.

4.3.1.5.4. Atención a la diversidad

La atención a la diversidad es un término polisémico que consiste en adecuar las respuestas educativas a la diversidad de alumnado del aula o de un centro con la finalidad de que el alumnado alcance los objetivos propuestos. Esta manera de hacer atención a la diversidad implica una enseñanza adaptada e individualizada a las necesidades del alumnado, favoreciendo la equiparación de oportunidades en el alumnado con desventaja (Echeita, 2005).

El fenómeno de la diversidad, señalado por Puigdellívol (1998), alcanza a toda la comunidad educativa en todos sus niveles de funcionamiento. De modo que supone tener en cuenta las necesidades educativas de todo el alumnado en una escuela común, por lo que requiere en primera instancia, determinar las necesidades educativas del alumnado, haciendo explícitos los conocimientos, las habilidades y aptitudes que el alumnado está en condiciones de alcanzar y ofrecer la respuesta educativa más adecuada para lograrlas (Pujolás, 2001).

La atención a la diversidad se concibe bajo un modelo educativo que sea capaz de adaptar la enseñanza a las capacidades y motivaciones del alumnado, permitiendo el ajuste de la intervención educativa a las características individuales del alumnado (Araque y Barrio, 2010). Es un ejemplo de calidad educativa, igualdad y justicia social ya que requiere proporcionar la respuesta educativa adecuada a un colectivo de alumnos heterogéneo, con

intereses, motivaciones, capacidades y ritmos de aprendizaje diferentes en los mismos centros y con un currículum mayoritariamente común (Gómez Montes, 2005). Para dar una respuesta educativa adecuada es necesario *conocer los principios y fundamentos de la atención a la diversidad*.

4.3.1.5.5. Psicología del desarrollo

La psicología del desarrollo o comúnmente llamada psicología evolutiva, estudia el niño y su desarrollo hasta la etapa adulta, recogiendo los pensamientos científicos actuales de su desarrollo evolutivo (Perinat, 2003). Este enfoque tiene su origen en el S. XIX, cuando la constitución de la psicología como disciplina científica permitió que se realizaran estudios sistemáticos surgiendo así la psicología del desarrollo como rama de conocimiento focalizada en el estudio de los primeros años del desarrollo humano (Urbano y Yuni, 2014).

La llamada “revolución silenciosa” acontecida en el S. XX introdujo un incremento en el interés por estudiar otros colectivos, adultos y mayores, con lo cual los estudios evolutivos abarcan todo el ciclo vital (Urbano y Yuni, 2014). En esta línea, Herranz y Delgado (2012) recogen que la psicología evolutiva analiza el desarrollo cognitivo, social y moral del ser humano. Además, señalan que cualquier aspecto psicológico puede formar parte de la psicología del desarrollo como objeto de estudio siempre que se aborde desde un enfoque evolutivo. Bajo este enfoque se recoge esta disciplina en los diferentes planes de estudio con la finalidad de que el alumnado sea capaz de identificar y explicitar los cambios que a nivel intelectual, afectivo y social acontecen al ser humano a lo largo de su vida, concretándose en la formación del educador o educadora social a través de la competencia *conocer los estadios evolutivos y el desarrollo madurativo en las diferentes áreas: motora, cognitiva, comunicativa y socioafectiva, con la finalidad de adecuar la acción socioeducativa de la población con la que se trabaja*.

4.3.1.5.6. Sociología de la educación

A finales del S. XVIII, al amparo de la Revolución Francesa se propone el estudio de la estructura y el cambio social, dando lugar a mediados del S. XX a la sociología de la educación como disciplina (Beltrán y Hernández, 2015). Como rama de la sociología, su

definición va a depender del enfoque o corriente a la que pertenezca el sociólogo o socióloga, sin embargo y aun teniendo en común con otras disciplinas la educación como objeto de estudio, su finalidad no va más allá de describir y explicar lo que ocurre en la realidad educativa (Lerena, 1985).

La sociología de la educación no tiene por objeto de estudio la educación en sí misma o cómo se debe educar, sino el hecho social de la educación. Así pues, al concebir la educación como un fenómeno social, su designio es estudiar la estructura educativa de la sociedad, como el origen social de la educación, las manifestaciones sociales, las instituciones sociales, las repercusiones sociales de la educación, etc. (Quintana, 1980).

La finalidad de la sociología de la educación es analizar los procesos socialmente estructurados que se llevan a cabo en instituciones educativas encaminados a que las personas adquieran ciertas formas de pensar, sentir y actuar. Por esta razón no se concibe en su estudio la separación entre el individuo y la sociedad (López Calvo, 2013).

Como disciplina o materia de conocimiento, la sociología de la educación es una ciencia aplicada que utiliza en palabras de Marín Ibáñez y Pérez Serrano (1985, p. 27) “los conceptos, modelos y teorías de la Sociología para entender la educación en su dimensión social”.

Con estos precedentes se considera la competencia *conocer y comprender la dinámica de construcción social de la realidad, el proceso de socialización y las principales teorías sociológicas en torno al mismo*, necesaria en la formación de los agentes de intervención socioeducativa.

4.3.1.5.7. Antropología

Sánchez Fernández (2014, p.11) señala como objeto de estudio de la antropología “la variabilidad biológica y cultural del hombre en el espacio y en el tiempo”. Este estudio es posible gracias a la exhibición conductual que el hombre ha realizado a lo largo de la historia como respuesta a una situación. Según Harris (1994, p. 2) “la antropología es el estudio de la humanidad, de los pueblos antiguos y modernos y de sus estilos de vida”. Augé y Colleyn (2005) distinguen entre antropología física, que estudia la biología del hombre; y la

antropología social y cultural, cuyo objetivo es el estudio a lo largo del tiempo de una civilización respecto a su lengua y su organización económica, social, política y religiosa.

Respecto a la antropología como disciplina, se dice que fue Georges-Louis Leclerc, en 1749 el primero que se atrevió a definirla como disciplina basando su estudio en dos reclamos: el estudio de las características físicas de los seres humanos y la comparación de manera descriptiva de las diferentes comunidades sociales (Arellano Hernández, 2014). La antropología como disciplina tiene un carácter global, puesto que no se basa únicamente en el estudio de una comunidad, sino que estudia el contraste de las conclusiones extraídas del estudio de una población con datos procedentes de estudios de otras civilizaciones, con la finalidad de adoptar una visión lo suficientemente amplia de la humanidad (Harris, 1994).

El objeto de estudio de la antropología es el estudio comparado de los seres humanos con la finalidad de descubrir y explicar las diferencias y similitudes entre colectivos. A través del estudio del hombre y sus formas de vida, de su cultura y diferentes maneras de convivir y relacionarse, en pro de la formación cultural.

El educador o educadora social egresado debe *conocer los supuestos antropológicos de la intervención socioeducativa* y ser capaz de *distinguir la multiculturalidad en el proceso de globalización mundial actual y aplicar la mirada antropológica en el desarrollo de su profesión a través del uso crítico del relativismo cultural en normas sociales, políticas, filosóficas y religiosas.*

4.3.2. Competencias profesionales

Las competencias profesionales permiten desde un modelo de gestión, evaluar las competencias específicas precisas para llevar a cabo un puesto de trabajo (Cruz y Vega, 2001). En este sentido, una competencia profesional es entendida como el “conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas de forma autónoma y creativa y estar capacitado para colaborar en su entorno laboral y en la organización del trabajo” (Bunk, 1994, p. 9).

Tejada (1999) identifica la competencia profesional como una relación entre conocimientos, procedimientos y actitudes que llevan al individuo a saber hacer y saber estar

apto y capacitado para el desempeño profesional, coincidiendo con la definición aportada en la Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, que recoge como definición de competencia profesional “el conjunto de conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo”. Sin embargo, Tejada (1999), añade que el saber hacer o el saber estar no son un fin en sí mismo, sino que dependerán de su puesta en acción, en ejercicio, para poder entenderse con competencia para desempeñar una acción.

Ser competente en una profesión es un proceso de adecuación a las nuevas demandas laborales, pues entendiendo el constructo competencia desde una triple dimensión que abarca el carácter conceptual y el académico docente, en interrelación con el mercado laboral, el dominio de esos conocimientos, capacidades y habilidades específicas se consideran actualizados cuando la ejecución de cada uno de estos se adecúe al contexto donde se realiza la profesión (Olaz, 2011; Perrenoud, 2004; Rodríguez y Vieira, 2009).

Focalizado en la figura del educador o educadora social, las competencias profesionales son competencias específicas que engloban unas competencias técnicas o cognitivas formuladas a través de conocimientos disciplinarios (saber), unas competencias funcionales, relativas a la función que desempeña el educador o educadora social en cada uno de los escenarios de intervención socioeducativa (saber hacer) y finalmente, unas competencias que aluden a la identidad profesional del educador o educadora social (saber ser).

4.3.2.1. Competencias funcionales

Winterton, Delamare y Stringfellow (2006), consideran competencias funcionales los hábitos y procedimientos necesarios para llevar a cabo una tarea.

En algunas ocasiones se tiende a equiparar competencia funcional y competencia técnica. Si se atiende a la definición de Bunk (1994, p.10), el profesional que poseería la competencia técnica sería “aquel que domina como experto las tareas y contenidos de su ámbito de trabajo, y los conocimientos y destrezas necesarios para ello”.

Las competencias funcionales están muy focalizadas al ámbito laboral y vendrían a definirse como aquellas necesarias para desempeñar las funciones que se derivan de una actividad profesional (Mayev et al., 2014). Las funciones se configuran a partir de criterios de desempeño definidos en competencias necesarias para realizar la tarea (Brockmann, Clarke, Méhaut y Winch, 2008).

Por esta razón, las competencias consideradas funcionales para el educador o educadora social hacen referencia a cada una de las competencias necesarias para afrontar y dar respuesta a las funciones que este profesional realiza en los diferentes ámbitos de acción socioeducativa. Las competencias se disponen acorde a las siguientes funciones recogidas por ASEDES, (2007, pp. 46-47):

- Transmisión, desarrollo y promoción de la cultura.
- Generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales.
- Mediación social, cultural y educativa.
- Conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos.
- Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos educativos.
- Gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos.

Moyano Mangas (2012) realiza una distinción en estas funciones a desempeñar. Sugiere que las tres primeras funciones suponen un compromiso directo con la actividad a realizar, distinguiendo a los educadores o educadoras sociales de otros profesionales, serían funciones singulares o particulares de esta profesión. Mientras tanto, el resto de funciones son compartidas con otros profesionales del ámbito educativo y social.

4.3.2.1.1. Promoción de la cultura

La promoción de la cultura supone el impulso y difusión en un proceso dinámico, dialéctico y renovable de lo que supone como señala Juárez (2009) la fusión de la cultura y la identidad de un país o una región, entendiéndolo por cultura como una forma determinada de entender la vida que se manifiesta en cada una de las actividades realizadas por el hombre.

La cultura como patrimonio social no entiende de países, clases sociales o colectivos, no obstante, al ir ligada a la identidad, facilita el saberse distinto o asimilado en un entorno con el que comparte o difiere unos rasgos o características.

La promoción de la cultura es entendida por ASEDES (2007, p. 12) como “apertura a nuevas posibilidades de adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación”. Esta función supone para el educador o educadora social la responsabilidad en las actividades culturales en general, tanto en la recreación y puesta en disposición del aprendizaje y formación permanente como en su transmisión y adquisición de bienes culturales con la finalidad de darla a conocer entre los diferentes colectivos y comunidades. Esta definición es discutida por Moyano Mangas (2012) al considerarla inacabada al no dar respuesta al qué supone realmente la promoción de la cultura. Apela a las competencias asociadas por ASEDES (2007) a esta función para señalar que es a partir de esos conocimientos y capacidades cuando este profesional debe poner en marcha actividades que permitan enseñar, formar, asesorar, transmitir..., es decir, un saber hacer fundamentado en el conocimiento de unos contenidos culturales.

Con estos precedentes se explicita la competencia *reconocer los valores culturales desde el respeto a la diversidad como base para dinamizar la generación y promoción de actividades que permitan la transformación sociocultural de la realidad* como base para que el o la profesional de la educación social pueda llevar a cabo la promoción de la cultura.

4.3.2.1.2. Generación de redes sociales

La generación de redes sociales hace referencia según ASEDES (2007), a las actividades que propician la creación de situaciones relacionales entre individuos y colectivos bajo la finalidad de generar mejoras, tanto en el plano personal como social y en los diferentes contextos. En esta función, el profesional asume una responsabilidad social y política con la ciudadanía al establecer vínculos para favorecer la participación activa de la vida en sociedad (Moyano Mangas, 2012).

Es el contacto y vinculación con instituciones y colectivos lo que produce esquemas de colaboración. Así pues, las competencias vinculadas con la generación de redes hacen

referencia a la identificación de los escenarios posibilitadores, la capacidad para promover redes y potenciar las relaciones interpersonales, así como la puesta en marcha de procesos de dinamización social y cultural (ASEDES, 2007).

Las competencias consideradas necesarias para que el educador o educadora sea capaz de llevar a cabo esta función son:

- *Conocer y saber aplicar las distintas estrategias metodológicas y técnicas de intervención individual, grupal y comunitaria.*
- *Diseñar, desarrollar y promover procesos de dinamización, participación social y cultural y desarrollo comunitario a través de la organización y gestión de proyectos.*

4.3.2.1.3. Creación de recursos socioeducativos

Definidos los recursos socioeducativos como el marco o espacio donde el educador o educadora social realiza la intervención socioeducativa y no como prestaciones materiales donde la intervención se traduce en una intermediación entre el destinatario y el bien material, Navarro y Armengol (2000) establecen una taxonomía atendiendo a los diferentes colectivos como destinatarios. Estos recursos se corresponden con todas las instituciones vinculadas al sector educativo, empleo, salud, promoción y servicios sociales.

Si entendemos los recursos socioeducativos como factores de protección Terrón-Caro, Cueva, Cárdenas-Rodríguez y Vázquez (2014) señalan el nivel formativo, las redes familiares, las redes sociales y la educación informal como recursos que dispone la persona para dar respuesta a las situaciones que le acontecen. Entre estos factores destaca el nivel formativo, ya que a mayor nivel educativo las personas utilizan estrategias más diversificadas para minimizar los efectos, e incluso quien posee mayor formación se le presentan menos situaciones conflictivas.

Ambas postulaciones vinculan los recursos socioeducativos con la generación de redes y vínculos sociales. Sin embargo, la postura que se le quiera atribuir a la creación de recursos socioeducativos está relacionada con la competencia recogida por ASEDES (2007) relacionada con el saber construir herramientas que propicien la mejora de los procesos

educativos. Así pues, se definen los recursos como aquellos soportes que refuerzan la actuación del educador o educadora al servir de apoyo para optimizar el proceso de intervención (Moya Martínez, 2010). Respecto a esta definición toma relevancia la competencia *elaborar, utilizar y evaluar recursos educativos e instrumentos de recogida de información para enriquecer y mejorar los procesos y contextos educativos y sociales*.

4.3.2.1.4. Mediación social, cultural y educativa

La mediación es, como indica Sánchez Rivas (2013, p. 284) “un proceso en el cual dos partes en conflicto aceptan la ayuda de una tercera, que trata de facilitar acuerdos y encontrar puntos de confluencia a través del diálogo y la negociación”. Son tres las condiciones que se tienen que dar para que este proceso se pueda llevar a cabo: la aceptación por ambas partes de la persona mediadora, la no imposición de la solución y la explicación y justificación del proceso de mediación.

Si se centra la atención en la definición aportada por ASEDES (2007), la mediación queda definida como:

El conjunto de acciones desarrolladas para enriquecer los procesos educativos individuales o colectivos a partir de acompañamientos, orientaciones y derivaciones que propician nuevos encuentros con elementos culturales, con otras personas o grupos y con otros lugares. La intención es facilitar las relaciones interpersonales, minimizar las situaciones de conflicto y propiciar nuevos itinerarios para el desarrollo personal, social y cultural (p.41).

Bajo esta postura se lee que la esencia de la mediación es ofrecer recursos para que dos personas gestionen de manera autónoma sus conflictos. Sin embargo, hasta llegar a ese resultado es el mediador o mediadora la persona encargada de manejar el proceso manteniéndose imparcial, dejando a elección de los sujetos la búsqueda y elección de soluciones alternativas (AIEEF, 2014).

Esta actividad profesional precisa en primacía, el manejo de la capacidad de escucha, así como de la selección y gestión de la información que obtiene. Asimismo, se le atribuye la

necesidad de poseer nociones de derecho, no para ejercerlo sino para dar respuestas efectivas acorde a la normativa vigente (AIEEF, 2014). Además de estas capacidades, Sánchez Rivas (2013) señala tres competencias cuyo desarrollo permitirá llevar a cabo la función mediadora: la comunicación interpersonal, el análisis de las posiciones y la evaluación del conflicto. Sin embargo, esta función implica *conocer y aplicar técnicas de resolución de conflictos para mediar e intervenir, asesorando, acompañando y promocionando a personas y grupos en contextos de exclusión social.*

4.3.2.1.5. Evaluación de contextos sociales y educativos

La evaluación de los contextos sociales y educativos supone como señala Moyano Mangas (2012) un proceso de investigación, análisis de la realidad y reflexión sobre lo acontecido, sobre un contexto, sobre políticas sociales y educativas, etc., como paso previo del diseño y puesta en marcha de un proyecto o programa de intervención. La evaluación de contextos reclama la vinculación permanente del profesional con la actualidad.

Como función del educador o educadora social, ASEDES (2007, p. 41) define el conocimiento, análisis e investigación en los contextos sociales y educativos hace referencia “a la investigación y al conocimiento de las dinámicas institucionales y los contextos sociales en sus dimensiones macro, meso y micro relacionados con el desarrollo de un sujeto de derecho”.

Desde un punto de vista formativo, el diseño y desarrollo de proyectos de investigación socioeducativa desarrolla en el alumnado la capacidad para seleccionar y gestionar la información, la toma de decisiones, la capacidad crítico-reflexiva y la capacidad para aprender significativamente y de manera autónoma (Morales Calvo y Sánchez Santamaría, 2012). Así pues, se le atribuye como competencia *analizar, diagnosticar e investigar los contextos sociales, culturales y educativos para detectar los elementos de intervención en escenarios socioeducativos.*

4.3.2.1.6. Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos socioeducativos

La implementación de los programas diseñados implica la intervención directa con los diferentes colectivos. Así es como ASEDES (2007), indica que esta función hace referencia a la intervención socioeducativa que se lleva a cabo en las instituciones hecha explícita a través de actividades, programas y proyectos.

El acto educativo como destaca Pérez Juste (2000) precisa un plan sistemático y desarrollado. Esta planificación toma dos acepciones según Tejedor (2000), una relativa al diseño general del proceso de intervención y la segunda focalizada en el diseño concreto de un plan evaluador de los efectos de la intervención socioeducativa.

La evaluación de programas como actividad metodológica implica una acción reflexiva del profesional que lo ha implementado con la pretensión de mejorar la intervención socioeducativa, así como una evaluación realizada por expertos a través de la investigación evaluativa si la finalidad es la creación de teoría científica (Pérez Juste, 2000). La evaluación de programas supone en palabras de Pérez Juste (1995):

Un proceso sistemático, disociado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa valiosa, válida y fiable orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto del programa como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso (p. 73).

Aludiendo a las competencias sugeridas por ASEDES (2007) para esta función, Moyano Mangas (2012), destaca la documentación institucional y la planificación de la intervención socioeducativa como elementos básicos de la labor del educador o educadora social. Del mismo modo, señala la importancia de las competencias relacionadas con la planificación y evaluación de programas y proyectos, ya que amplía las oportunidades laborales y conlleva a que este profesional sea más proactivo en la realización de su trabajo.

La competencia desarrollada que capacita para desempeñar esta función es ser capaz de *elaborar, aplicar y supervisar planes, programas y proyectos de acción socioeducativa en diversos contextos.*

4.3.2.1.7. Gestión de instituciones socioeducativas

La organización y gestión de una institución se encuentra inserta en un marco más amplio en el que se halla sometido, se trata de un marco legislativo que guía a la vez que prescribe su organización y funcionamiento (Barrigüete y Pena, 2011). Portela (2003a) señala que la estructura organizativa de una institución se encuentra sistematizada en diferentes dimensiones: la formalización, vinculada al grado o precisión con la que la realización de una tarea viene especificada; la complejidad, respecto al número de elementos a gestionar; y la centralización referida a una organización centrada en un solo órgano de poder.

La organización y gestión de instituciones es un proceso sistemático de planificación que pretende la armonización de todas las actividades que se llevan a cabo en la institución, es decir, desde la planificación hasta la evaluación pasando por un proceso reflexivo (Barrigüete y Pena, 2011). Con la planificación se pretende articular el conjunto de acciones a realizar para la consecución de unas metas, de manera que posteriormente, con la evaluación, se pueda llegar a emitir un juicio de valor (Portela, 2003b). Esta evaluación será formativa, sirviendo para tomar decisiones para la mejora de la institución y sumativa si la intención es rendir cuentas sobre el trabajo realizado (Nieto, 2003).

La gestión de instituciones supone coordinar de manera general espacios, tiempos, recursos o modos de participación. Esta capacidad implica la habilidad de liderazgo, siendo el gestor la persona encargada de tomar decisiones en beneficio del equipo, tratando de influir en la opinión o manera de actuar de los demás con la finalidad de mejorar (Martínez Ruzafa, 2003).

En el ámbito de la educación social, el campo de responsabilidad atribuido por ASEDES (2007, p. 89) a esta función es muy amplio. Así pues, recogen que la gestión de instituciones socioeducativas “comprende acciones y actividades relacionadas con una finalidad socioeducativa”. En esta función se recoge como señala Moyano Mangas (2012) un yacimiento de empleo enfocado en la dirección de instituciones, la gestión de equipos, la supervisión, la coordinación, la búsqueda de nuevos escenarios de intervención y la difusión de proyectos, de modo que se consideran las siguientes competencias necesarias para el desempeño de esta función:

- *Conocer distintos sistemas de gestión de organizaciones.*
- *Gestionar y coordinar centros, instituciones y asociaciones de acuerdo a los diferentes contextos y necesidades en los ámbitos de intervención socioeducativa*

4.3.2.2. Identidad profesional

El ser humano configura su identidad durante un proceso que discurre a lo largo de toda la vida y que supone el paso por diferentes fases o “crisis” que toda persona tiene que resolver positivamente para el desarrollo sano del yo (*self*) (Erikson, 1968; Levine, 2003).

La configuración de la identidad viene determinada en primera instancia por el desarrollo de la identidad personal, estrechamente vinculada, como apuntan Micles-Barrera, Henríquez-Linero y Sánchez-Castellón (2009), al autoconcepto y al autodesarrollo profesional, donde la construcción del ser evoluciona y se cimenta gracias a la interacción con los demás, y a un corpus conceptual que lleva al individuo a reflexionar sobre el conocimiento de sí mismo.

Siguiendo la teoría de la identidad planteada por Stryker (1968) la identidad social dependería de la interacción social con personas que ocupan diferentes estatus a través de la identificación de roles. Se podría afirmar que el desarrollo de la identidad es a la vez una construcción subjetiva, al depender de los conocimientos sobre uno mismo y de la atribución de roles que se haga, y una construcción social, que dependerá de la escala o dimensión social en la que nos ubiquemos.

Si tenemos en cuenta la Teoría de la Identidad Social (Tajfel, 1974; Tajfel y Turner, 1979), la identidad profesional vendría determinada por la autoadscripción a una categoría o a un colectivo ya que existe un sentimiento de pertenencia a un grupo de afiliación con el que compartir una identidad (Shim, Hwang y Lee, 2009).

Zacarés y Llinares (2006) señalan el vínculo que se establece entre identidad personal y la profesional, al referirse a la identidad profesional como el ámbito de la identidad personal que se manifiesta y construye un significado en el ámbito profesional.

Considerando las aportaciones, queda claro que la construcción de la identidad es un proceso de desarrollo (Ruvalcaba-Coyaso, Uribe y Gutiérrez, (2011).

4.3.2.2.1. Identidad profesional del educador o educadora social

La identidad profesional es fundamentalmente una construcción social basada en la identificación con un colectivo lo suficientemente definido como para que le permitan compararse con otros grupos. Así es como se plantea la identidad profesional del educador o educadora social, a través de la delimitación conceptual y profesional de la profesión, estableciendo un catálogo de funciones y competencias y un código deontológico que permita diferenciar esta profesión de otras y otorgarle sentido a las actividades que realiza (Penalva Buitrago, 2003). Sin embargo, también se debe tener en cuenta la identidad personal, pero no solamente aquella ligada a la imagen que se tiene sobre sí mismo, sino también, al autodesarrollo profesional. La percepción o concepto que se tiene de la identidad profesional en el ámbito de la educación social aumenta o cambia con la experiencia personal, por lo tanto, el enriquecimiento de habilidades y destrezas permitirá desarrollar una identidad tanto desde un plano personal como social de la profesión (García Vargas et al., 2015). Con estos indicios las competencias reseñables son las siguientes:

- *Preocuparse por el desarrollo profesional desde los aspectos éticos y deontológicos, desde los elementos profesionalizadores corporativos y desde la generación de nuevo conocimiento a través de la investigación, la innovación y la formación permanente.*
- *Incrementar el conocimiento de sí mismo (autocuidado, autocontrol, equilibrio emocional, manejo del estrés y control de la incertidumbre durante la intervención socioeducativa) favoreciendo un proceso de crecimiento, integración y actualización de las potencialidades profesionales.*

Capítulo 5. FASE 2: VALIDACIÓN DEL MODELO COMPETENCIAL POR PARTE DE UN JUICIO DE EXPERTOS Y EXPERTAS

- 5.1. La técnica del juicio de expertos y expertas
 - 5.1.1. Definición del modelo competencial a ser valorado por el panel de expertos
 - 5.1.2. Determinación del proceso de selección de expertos y expertas
 - 5.1.3. Invitación a participar en el panel de expertos y expertas
 - 5.1.4. Selección y descripción definitiva del panel de expertos y expertas
 - 5.1.5. Recopilación de las aportaciones de los expertos y expertas y análisis realizados
- 5.2. Pertinencia y claridad del perfil competencial
- 5.3. Aportaciones y sugerencias para la redefinición del perfil competencial
 - 5.3.1. Dimensión 1: competencias básicas
 - 5.3.1.1. Subdimensión: competencias comunicativas
 - 5.3.1.2. Subdimensión: competencias crítico reflexivas
 - 5.3.1.3. Subdimensión: competencias para la selección y gestión de la información
 - 5.3.1.4. Subdimensión: competencias relacionales
 - 5.3.1.5. Subdimensión: competencias disciplinares
 - 5.3.2. Dimensión 2: competencias profesionales
 - 5.3.2.1. Subdimensión: competencias funcionales
 - 5.3.2.2. Subdimensión: competencias definitorias de la identidad profesional
- 5.4. Segunda taxonomía de competencias profesionales

Capítulo 5

FASE 2: VALIDACIÓN DEL MODELO COMPETENCIAL POR PARTE DE UN JUICIO DE EXPERTOS Y EXPERTAS

El objetivo de esta fase es valorar el modelo competencial diseñado por parte de un juicio de expertos y expertas. Para ello se emplea la técnica del juicio de expertos, ya que pretende recabar la opinión de personas cuya formación o trayectoria profesional refleja que son capaces de emitir evidencias y valoraciones críticas sobre el tema objeto de estudio (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). Así pues, la finalidad de recabar la información de estos expertos y expertas es dotar de validez al contenido estudiado (Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995) buscando el consenso racional (Cooke y Goossens, 2008).

Con la validez se puede determinar el grado en el que la competencia descrita recoge justamente la información que se pretende ofrecer (Bisquerra, 1989). De manera aplicada, la petición que se le realiza al panel de expertas y expertos es que valoren la pertinencia y la claridad de cada una de las competencias propuestas respecto a la dimensión en la que se incorporan. La información recabada permite medir la validez de contenido del modelo, entendiendo por ésta el grado o nivel en el que el modelo competencial recoge diversas muestras o elementos diferenciados y representativos del modelo competencial del profesional de la educación social; así como la validez de constructo, determinando si realmente el modelo recoge de manera consistente el perfil competencial de este profesional (Del Rincón et al., 1995; Pérez Juste, 1986).

5.1. LA TÉCNICA DEL JUICIO DE EXPERTOS Y EXPERTAS

Siguiendo a Cabero y Llorente (2013) y Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) la aplicación de esta técnica se distribuyó en las siguientes fases que se desarrollan en las siguientes líneas:

- Definición del modelo a ser valorado por el panel de expertos y expertas: el modelo proviene de la fase previa, es decir, del estudio documental comparativo de los planes de estudio de la titulación en Educación Social.
- Determinación del proceso de selección de los expertos y expertas: identificación de los criterios que se han de tener en cuenta para la selección de profesorado universitario vinculado con la titulación de Graduado o Graduada en Educación Social.
- Invitación a participar en el panel de expertos y expertas: Realización de una carta de presentación del trabajo realizado, indicando el objetivo de la prueba y motivándolos hacia la misma, pidiendo su inestimable participación. Envío de un correo electrónico que incluye la carta de motivación y el modelo a ser valorado con instrucciones sobre cómo evaluarlo.
- Selección y descripción definitiva del panel de expertos y expertas: Teniendo en cuenta a los criterios de selección, se define el panel de expertos y expertas compuesto, finalmente, por 22 personas.
- Recopilación de las aportaciones de los expertos y expertas y análisis realizados: Atendiendo a la naturaleza de los datos, se utilizan instrumentos de análisis cuantitativo y cualitativo de datos.

5.1.1. Definición del modelo competencial a ser valorado por el panel de expertos

El modelo competencial que se pretende validar emana del previo análisis documental comparativo de los 38 planes de estudios de las universidades españolas en las que se imparte la titulación de Graduado o Graduada en Educación Social. Dicho modelo se conforma a partir de 24 competencias dispuestas a través de unos elementos competenciales que constituyen las categorías de análisis tenidas en cuenta para su elaboración.

El perfil expuesto del que se parte en esta fase consta de dos metacategorías: las competencias básicas, desglosadas en 13 competencias y las competencias profesionales, compuestas por 11 competencias.

5.1.2. Determinación del proceso de selección de expertos y expertas

La identificación y selección de los expertos y expertas es un elemento crucial en la aplicación de esta técnica, por lo que Skjong y Wenrwoht (2000) proponen como elementos a tener en cuenta, la experiencia en la realización de juicios y toma de decisiones basada en la evidencia que tengan, su reputación en la comunidad, la disponibilidad y motivación para participar, así como el mostrarse imparcial, la capacidad para adaptarse y la confianza en sí mismo. Del mismo modo, Hora (2009) señala la investigación realizada identificada con la temática afín, citas de sus trabajos y el reconocimiento por organismos o instituciones, como los criterios a tener en cuenta para la selección de expertos y expertas.

Cabero y Llorente (2013) indican que hay diferentes procedimientos para realizar la selección de expertos y expertas ya que, dependiendo de la profundidad con que se quiera realizar el estudio, el procedimiento será más o menos estructurado. Estos autores proponen la aplicación de unos criterios que pueden ser combinables: el biograma, que consiste en revisar la biografía del experto o experta; y el coeficiente de competencia experta, calculable teniendo en cuenta los conocimientos poseídos sobre el tema y la capacidad de argumentación.

En esta ocasión el panel de expertos y expertas está compuesto por profesorado universitario que imparte o ha impartido docencia en la titulación de Graduado o Graduada en Educación Social, buscando la representación universitaria de todas las Comunidades Autónomas donde se imparte la titulación. Los criterios que se han tenido en cuenta se rigen por el siguiente orden de prioridad:

- Profesorado con reconocimiento y prestigio social en el ámbito de la educación social.
- Profesorado investigador con publicaciones sobre el tema a consensuar.
- Profesorado coordinador o coordinadora de la titulación.

5.1.3. Invitación a participar en el panel de expertos y expertas

Se realizó una carta de presentación del trabajo realizado, indicando el objetivo de la prueba, motivándolos hacia la misma y pidiendo su inestimable participación. Para ello, se envió un correo electrónico que incluía la carta de motivación y el modelo a ser valorado con instrucciones sobre cómo hacerlo (Anexo 2 y 3). Cada experto o experta debía indicar para cada una de las competencias redactadas una puntuación numérica de 1 a 5, donde 1 indica mínima valoración y 5 máxima valoración, respecto tanto a la pertinencia de la competencia, como a la claridad en la que es expresada. Así pues, se entendió por pertinencia la correspondencia entre la competencia y su relación con la dimensión y subdimensión en la que se encontraba; y por claridad, la medida en que la forma en la que está redactada (clara y precisa) facilita la comprensión por parte de los expertos y expertas, y así se les hizo saber en las instrucciones para su cumplimentación.

Además, cada subdimensión iba acompañada de un cuadro de texto autorrellenable denominado “Comentarios/Formulación alternativa” donde los expertos y expertas depositaron todas sus inquietudes. Finalmente, el archivo contenía un último cuadro de texto autorrellenable donde se pedía cualquier observación o comentario.

El correo electrónico fue enviado a un total de 39 expertos y expertas inicialmente. Días previos a que finalizara el plazo acordado, se envió un segundo correo electrónico recordatorio y ampliando el plazo para el envío (Anexo 2).

5.1.4. Selección y descripción definitiva del panel de expertos y expertas

Aunque inicialmente se mantuvo un primer contacto con 39 expertos y expertas, en la valoración del modelo competencial han participado un total de 22, cuyas características definitorias quedan reflejadas en la Tabla 6.

Respecto al número de expertos óptimo para llevar a cabo esta valoración, es remarcable que no existe un acuerdo entre los diferentes investigadores que han utilizado esta técnica, aun así, señalan entre un mínimo de 15 y un máximo de 25 participantes por lo

que se ha considerado acertado el número de personas que constituyen este panel (García Fernández, 2008; Landeta, 2002; Malla y Zabala, 1978).

Tabla 6

Descripción del panel de expertos y expertas nacional

Experto	Investigación	Universidad	Vinculación con la Universidad
1	Validación de instrumentos de evaluación de competencias personales y sociales en alumnos de diferentes niveles educativos Programas instruccionales para el desarrollo de competencias en el ámbito universitario	Universidad de Burgos	Coordinador del Grado de Educación Social
2	Estudio de las profesiones y los procesos de profesionalización del educador social	Universidad de Murcia	Catedrático de Pedagogía Social. Profesor en la Facultad de Educación.
3	Estudio de las profesiones y los procesos de profesionalización del educador social	Universidad de Murcia	Profesora en la Facultad de Educación.
4	Publicaciones relacionadas con la formación permanente	Universidad Nacional de Educación a Distancia	Profesora Titular en la Facultad de Educación. Coordinadora Título Grado de Educación Social, 2009-2015
5	Publicaciones relacionadas con la formación de los profesionales de intervención socioeducativa Coordinación del proyecto-contrato R11/08 26/03/2008 <i>Guía de evaluación de competencias en educación social</i> , financiada y publicada por la Agencia de Calidad del Sistema Universitario de Cataluña-AQU).	Universidad de Girona	Profesor titular en la Facultad de Educación. Profesora titular del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
6	Publicación sobre la valoración de las competencias del Grado en Educación Social Proyecto Interuniversitario de diseño de títulos de Grado de Pedagogía y Educación Social – Elaboración del Libro Blanco. Publicaciones	Universidad de Murcia	Profesor en la Facultad de Educación. Catedrático de Pedagogía Social en la Facultad de Ciencias de la Educación.
7	Coordinación de un libro con el que se pretende ajustar las competencias profesionales a los escenarios reales de intervención educativa.	Universidad de Santiago de Compostela	Profesor Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades Profesora. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
8	Coordinadora de la titulación de Grado en Educación Social	Universidad de Castilla la Mancha	Profesor Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades Profesora. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
9	Publicaciones relacionadas con las funciones educador o educadora social.	Universidad del País Vasco	Profesor
10	Publicaciones relacionadas con la educación social y el diseño curricular de planes de estudio universitarios basados en competencias y metodologías de aprendizaje y evaluación en la educación superior.	Centro Asociado de Tortosa de la UNED	Profesor
11	Líneas de investigación: Educación Social. Proyecto de investigación: “Estudio del perfil profesional y académico de la titulación Educación	Universidad de Girona	Departamento de Pedagogía en la Facultad de Educación y Psicología
12		Universidad de Salamanca	Catedrático de Pedagogía Social. Facultad de Educación.
13			

Experto	Investigación	Universidad	Vinculación con la Universidad
	Social: competencias genéricas y competencias específicas”.		
14	Integrante de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS). Publicaciones: la profesionalización del educador o educadora social a través del Prácticum	Universidad Autónoma de Barcelona	Catedrático de Pedagogía Social y profesor del Departamento de Pedagogía Sistemática y Social
15	Publicaciones: la formación del educador social durante la etapa universitaria	Centro Superior de Estudios Universitarios la Salle. Adscrito a la Universidad Autónoma de Madrid	Profesor Titular Facultad de Ciencias de la Educación y Ciencias Sociales. Departamento de Educación Social y Trabajo Social
16	Línea de investigación: modelos educativos en educación social	Centro Superior de Estudios Universitarios la Salle. Adscrito a la Universidad Autónoma de Madrid	Profesor titular, Vicedecano de Educación Social y Trabajo Social
17	Investigaciones: análisis comparado de la titulación de Graduado o Graduada en Educación Social	Universidad de Valencia	Profesor Titular Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
18	Coordinadora de la titulación	Universidad de Córdoba	Profesora en la Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Educación.
19	Líneas de investigación: la formación del educador o educadora social	Universidad Abierta de Cataluña	Profesor Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación
20	Línea de investigación: las praxis y los procesos de profesionalización de la Educación Social y de las profesiones sociales en general.	Universidad de Castilla la Mancha	Profesor Titular de Pedagogía Social. Facultad de Ciencias Sociales
21	Grupo de investigación de Teoría de la Educación y Educación Social. Publicaciones: desarrollo de competencias para la intervención en contextos en riesgo de exclusión social	Universidad de Málaga	Profesor Contratado Doctor. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Métodos de Investigación e Innovación Educativa
22	Tesis doctoral: el perfil profesional del educador social para uno de los colectivos de intervención a través de la identificación de competencias	Universidad de Jaén	Profesora Departamento de Pedagogía. Área de Didáctica y Organización Escolar

5.1.5. Recopilación de las aportaciones de los expertos y expertas y análisis realizados

El protocolo de valoración remitido a este grupo de especialistas (Anexo 3) consistió en la valoración de cada uno de los elementos del modelo competencial expresando una puntuación numérica de 1 a 5 (el 1 indica mínima valoración y el 5 máxima valoración), en función de su pertinencia y su claridad, cuyo significado se explica a continuación:

- **Pertinencia:** correspondencia entre el contenido del ítem y la dimensión para la cual va a ser utilizado.
- **Claridad:** grado en que el ítem está redactado de forma clara y precisa, facilitando su comprensión por las personas destinatarias del modelo.

Además, en un apartado denominado “Comentarios / Formulación alternativa” asociado a cada una de las siete dimensiones a valorar, las expertas y expertos pudieron realizar sus aportaciones y sugerencias al respecto y plantear modos alternativos de formulación de aquellos indicadores que consideraron inadecuados por su falta de claridad o pertinencia.

Las aportaciones emitidas en este juicio configuran un conjunto de información de doble naturaleza:

- **Cuantitativa:** datos de carácter numérico que nos permiten conocer la opinión del panel de expertos y expertas a largo de las 24 competencias o elementos de valoración escalar a partir del patrón de cinco puntos, tanto en la pertinencia de la competencia como en la claridad de su redacción, ya expresado.
- **Cualitativa:** información textual consistente en la opinión manifestada con respecto a la competencia objeto de valoración, su formulación, su definición, la claridad en la redacción, la incorporación de una definición alternativa o cualquier otra sugerencia destacable.

Ésta sufrió un tratamiento analítico diferenciado en cuanto al vaciado y depuración de los datos. La información corte cuantitativo fue volcada en el programa estadístico SPSS v.21, a través del cual se extrajo la media y la desviación típica para conocer tanto la pertinencia como la claridad de cada competencia. Con la media se pretende conocer el valor medio de las opiniones dadas por los diferentes expertos y expertas, y con la desviación típica, si las puntuaciones dadas por el panel de expertos habían sido dispersas con respecto a la media. Además, se aplicó el coeficiente de validez de contenido V de Aiken, coeficiente que permite cuantificar la relevancia de cada competencia formulada respecto de un dominio de contenido formulado por N expertos. El valor de este coeficiente oscila entre 0 y 1, donde 1 indica un perfecto acuerdo entre jueces respecto a la mayor puntuación de validez de cada elemento evaluado (Aiken, 1980, 1985 y 1996).

La información cualitativa se volcó en el programa de análisis cualitativo NVIVO v.10, introduciendo las opiniones de cada experto y experta como recurso. Cada elemento competencial se convirtió en un nodo, de modo que el árbol de categorías está compuesto por 25 nodos, 24 dispuestos por cada elemento competencial como categoría y el restante con la categoría “observaciones generales”. A partir de la interpretación, por parte del equipo de investigación, de cada nodo se procedió a reconfigurar el perfil competencial.

5.2. PERTINENCIA Y CLARIDAD DEL PERFIL COMPETENCIAL

La concordancia entre las respuestas dadas por los especialistas ha sido valorada a través de la V de Aiken, a través de la ecuación algebraica modificada de (Penfield y Giacobbi, 2004).

$$V = \frac{\bar{X} - l}{k}$$

Los valores del coeficiente han sido interpretados a través de la estimación de los intervalos de confianza mediante la aplicación del método score como sugieren Penfield y Giacobbi (2004).

Para ello se ha utilizado la hoja de cálculo de Rodríguez Cordón (2015), eligiendo como criterio de exclusión de ítems $V_0=0.70$ y como nivel de confianza, el 95%, ofreciendo los resultados reflejados en la Tabla 7.

Atendiendo a los resultados expuestos, el panel de expertos muestra concordancia con respecto a la pertinencia de todas las competencias con la salvedad de la competencia que hace referencia al “Uso y dominio de una lengua extranjera”, por lo que se procederá a la revisión de esta competencia. Sin embargo, en torno a la claridad, el panel de expertos no muestra concordancia en siete de las competencias expuestas, entre las cuales vuelve a aparecer la competencia que alude al “Uso y dominio de una lengua extranjera” y otros elementos competenciales como la “Comprensión de los referentes teóricos y contextuales de la educación social”, “Pensamiento crítico”, “Selección y gestión de la información”, “Orientación educativa”, “Antropología ” y “Promoción de la cultura”, por lo que se tendrá especial cautela a la hora de interpretar las puntuaciones dadas por el panel de expertos para cada una de las competencias, así como las sugerencias y opiniones dadas que permitan revisar y reformular las competencias diseñadas.

Tabla 7

Coefficiente de validez de contenido V de Aiken del panel de expertos y expertas nacional

Elemento competencial	Competencia	V de Aiken	
		Pert.	Clar.
Comunicación mediática	Conocer y hacer un uso efectivo de las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y a la comunicación en los procesos de gestión, organización e intervención socioeducativa.	0.79	0.71
Uso y dominio de una lengua extranjera	Conocer una segunda lengua a nivel de usuario independiente haciendo uso de las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas aplicadas a un contexto con el fin de favorecer la comunicación y las relaciones al trabajar en entornos multiculturales y plurilingüísticos.	0.67	0.57
Comprensión de los referentes teóricos y contextuales de la educación social	Comprender los referentes teóricos, históricos, culturales, comparados, políticos, ambientales y legales que constituyen al ser humano como protagonista de la educación y su aplicación a los distintos ámbitos y grupos de intervención.	0.76	0.60
Pensamiento crítico	Identificar y emitir juicios razonados sobre problemas socioeducativos para mejorar la práctica profesional, así como, responsabilizarse de las tareas encomendadas y tomar decisiones fundamentadas teniendo en cuenta las consecuencias para todas las partes implicadas.	0.81	0.61
Selección y gestión de la información	Interpretar, analizar y sintetizar la información que proporciona el trabajo cotidiano y los medios de información y comunicación social con la finalidad de verificar la información relevante y mejorar las estrategias profesionales de intervención.	0.75	0.67
Valores sociales	Desarrollar una actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia las personas e instituciones objeto de la intervención socioeducativa.	0.88	0.78

Elemento competencial	Competencia	V de Aiken	
		Pert.	Clar.
Teoría de la Educación Social	Conocer la evolución del conocimiento educativo al amparo de las teorías y enfoques pedagógicos y bases legislativas que a lo largo del quehacer educativo se han ido construyendo	0.91	0.84
Historia de la Educación Social	Conocer la evolución histórica de la educación social a nivel comunitario, estatal, europeo e internacional para comprender la configuración de su campo e identidad profesional	0.88	0.81
Orientación educativa	Conocer las características, sentido y estrategias de la acción tutorial y de los servicios de orientación valorando su importancia para la sociedad para que este profesional pueda desempeñar esta función.	0.7	0.66
Atención a la diversidad	Conocer los principios y fundamentos de la atención a la diversidad para la adecuación de la respuesta socioeducativa.	0.91	0.80
Psicología del desarrollo	Conocer los estadios evolutivos y el desarrollo madurativo en las diferentes áreas: motora, cognitiva, comunicativa y socioafectiva, con la finalidad de adecuar la acción socioeducativa de la población con la que se trabaja.	0.92	0.83
Sociología de la educación	Conocer y comprender la dinámica de construcción social de la realidad, el proceso de socialización y las principales teorías sociológicas en torno al mismo	0.89	0.88
Antropología	Conocer los supuestos antropológicos de la intervención socioeducativa y ser capaz de distinguir la multiculturalidad en el proceso de globalización mundial actual y aplicar la mirada antropológica en el desarrollo de su profesión a través del uso crítico del relativismo cultural en normas sociales, políticas, filosóficas y religiosas.	0.81	0.69
Promoción de la cultura	Reconocer los valores culturales desde el respeto a la diversidad como base para dinamizar la generación y promoción de actividades que permitan la transformación sociocultural de la realidad como base para que el o la profesional de la educación social pueda llevar a cabo la promoción de la cultura.	0.83	0.66
Generación de redes sociales	Conocer y saber aplicar las distintas estrategias metodológicas y técnicas de intervención individual, grupal y comunitaria.	0.8	0.73
Creación de recursos socioeducativos	Diseñar, desarrollar y promover procesos de dinamización, participación social y cultural y desarrollo comunitario a través de la organización y gestión de proyectos.	0.83	0.83
Mediación social, cultural y educativa	Elaborar, utilizar y evaluar recursos educativos e instrumentos de recogida de información para enriquecer y mejorar los procesos y contextos educativos y sociales.	0.88	0.81
Evaluación de contextos sociales y educativos	Conocer y aplicar técnicas de resolución de conflictos para mediar e intervenir, asesorando, acompañando y promocionando a personas y grupos en contextos de exclusión social.	0.89	0.75
Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos socioeducativos	Analizar, diagnosticar e investigar los contextos sociales, culturales y educativos para detectar los elementos de intervención en escenarios socioeducativos.	0.94	0.83
Gestión de instituciones socioeducativas	Elaborar, aplicar y supervisar planes, programas y proyectos de acción socioeducativa en diversos contextos.	0.94	0.88
	Conocer distintos sistemas de gestión de organizaciones.	0.83	0.84
	Gestionar y coordinar centros, instituciones y asociaciones de acuerdo a los diferentes contextos y necesidades en los ámbitos de intervención socioeducativa	0.88	0.84

Elemento competencial	Competencia	V de Aiken	
		Pert.	Clar.
Identidad profesional	Preocuparse por el desarrollo profesional desde los aspectos éticos y deontológicos, desde los elementos profesionalizadores corporativos y desde la generación de nuevo conocimiento a través de la investigación, la innovación y la formación permanente.	0.89	0.70
	Incrementar el conocimiento de sí mismo (autocuidado, autocontrol, equilibrio emocional, manejo del estrés y control de la incertidumbre durante la intervención socioeducativa) favoreciendo un proceso de crecimiento, integración y actualización de las potencialidades profesionales	0.88	0.72

La valoración dada por el panel de expertos y expertas se presenta a continuación atendiendo a las dos dimensiones en las que se divide el modelo: las competencias básicas, Tablas 8-12 y las competencias profesionales, Tablas 13 y 14. Dentro de esta clasificación se atenderá a cada subdimensión para conocer la valoración respecto a la pertinencia y la claridad manifestada por las personas que configuran el panel.

Comenzando por las competencias básicas, la primera subdimensión comprende las competencias comunicativas (Tabla 8). Tanto la competencia relativa a la comunicación mediática como la relacionada con el uso y dominio de una lengua extranjera, son consideradas pertinentes. Sin embargo, la relacionada con el uso y dominio de una lengua extranjera, es la competencia donde el panel de expertos ha mostrado más diversidad de opiniones ya que tanto en pertinencia como en claridad, se dan las desviaciones típicas más altas.

Tabla 8

Pertinencia y claridad de las competencias comunicativas

Elementos competenciales	Competencia	Pertinencia		Claridad	
		Media	S	Media	S
Comunicación mediática	Conocer y hacer un uso efectivo de las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y a la comunicación en los procesos de gestión, organización y acción socioeducativa.	4.18	0.853	3.91	0.921
Uso y dominio de una lengua extranjera	Conocer una segunda lengua a nivel de usuario independiente haciendo uso de las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas aplicadas a un contexto con el fin de favorecer la comunicación y las relaciones al trabajar en entornos multiculturales y plurilingüísticos.	3.73	1.241	3.32	1.359

Respecto a las competencias recogidas en la Tabla 9, el panel de expertos y expertas ha considerado pertinentes, dentro de la subdimensión de competencias crítico-reflexivas, la comprensión de los referentes teóricos y contextuales, así como el pensamiento crítico. En relación con la claridad, estas competencias han sido consideradas con una buena claridad en cuanto a su redacción.

Tabla 9

Pertinencia y claridad de las competencias crítico-reflexivas

Elementos competenciales	Competencia	Pertinencia		Claridad	
		Media	S	Media	S
Comprensión de los referentes teóricos y contextuales de la educación	Comprender los referentes teóricos, históricos, culturales, comparados, políticos, ambientales y legales que constituyen al ser humano como protagonista de la educación y su aplicación a los distintos ámbitos y grupos de intervención.	4.23	1.02	3.50	1.102
Pensamiento crítico	Identificar y emitir juicios razonados sobre problemas socioeducativos para mejorar la práctica profesional, así como, responsabilizarse de las tareas encomendadas y tomar decisiones fundamentadas teniendo en cuenta las consecuencias para todas las partes implicadas.	4.27	0.935	3.41	1.182

La Tabla 10 recoge la competencia relativa a la selección y gestión de la información. Esta competencia es considerada pertinente, es decir, hay bastante correspondencia entre el contenido del ítem y la dimensión a la que se encuentra adscrito. Respecto a la claridad, la competencia se muestra redactada de forma clara y precisa.

Tabla 10

Pertinencia y claridad de la competencia para la selección y gestión de la información

Elemento competencial	Competencia	Pertinencia		Claridad	
		Media	S	Media	S
Selección y gestión de la información	Interpretar, analizar y sintetizar la información que proporciona el trabajo cotidiano y los medios de información y comunicación social con la finalidad de verificar la información relevante y mejorar las estrategias profesionales de intervención.	4.00	1.155	3.82	1.332

La competencia relacional, recogida en la Tabla 11, ha sido muy bien considerada tanto en pertinencia como en claridad.

Tabla 11

Pertinencia y claridad de la competencia relacional

Elemento competencial	Competencia	Pertinencia		Claridad	
		Media	S	Media	S
Valores sociales	Desarrollar una actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia las personas e instituciones objeto de la intervención socioeducativa.	4.55	0.8	4.14	1.082

En la Tabla 12 se recogen las competencias definitorias de los conocimientos disciplinares. Entre estas competencias se encuentran algunas de las puntuaciones más positivas en pertinencia, como es el caso de las competencias relativas a: atención a la diversidad; psicología del desarrollo y sociología de la educación. Siendo las competencias relacionadas con la historia de la educación y la atención a la diversidad, las que muestran menor dispersión entre las opiniones de los sujetos. Sin embargo, la competencia vinculada a la orientación educativa es dentro de esta dimensión la que ha recogido la menor puntuación en cuanto a pertinencia y claridad se refiere.

Valorando la claridad, el panel de expertos y expertas ha estimado que la competencia respectiva a la antropología como disciplina muestra en relación con las competencias recogidas en esta dimensión menor claridad, aunque es en esta misma competencia donde se aprecian las mayores diferencias entre las opiniones sobre su claridad y grado de comprensión.

Tabla 12

Pertinencia y claridad de las competencias definitorias de los conocimientos disciplinares

Elementos competenciales	Competencia	Pertinencia		Claridad	
		Media	S	Media	S
Teoría de la Educación	Conocer la evolución del conocimiento educativo al amparo de las teorías y enfoques pedagógicos y bases legislativas que a lo largo del quehacer educativo se han ido construyendo	4.26	1.098	4.05	1.129
Historia de la educación	Conocer la evolución histórica de la educación social a nivel comunitario, estatal, europeo e internacional para comprender la configuración de su campo e identidad profesional	4.45	0.686	4.3	0.865
Orientación educativa	Conocer las características, sentido y estrategias de la acción tutorial y de los servicios de orientación valorando su importancia para la sociedad para que este profesional pueda desempeñar esta función.	3.85	1.226	3.85	1.226
Atención a la diversidad	Conocer los principios y fundamentos de la atención a la diversidad para la adecuación de la respuesta socioeducativa.	4.55	0.686	4.3	1.081
Psicología del desarrollo	Conocer los estadios evolutivos y el desarrollo madurativo en las diferentes áreas: motora, cognitiva, comunicativa y socioafectiva, con la finalidad de adecuar la acción socioeducativa de la población con la que se trabaja.	4.55	0.826	4.4	1.142
Sociología de la educación	Conocer y comprender la dinámica de construcción social de la realidad, el proceso de socialización y las principales teorías sociológicas en torno al mismo	4.55	0.826	4.21	1.032
Antropología	Conocer los supuestos antropológicos de la intervención socioeducativa y ser capaz de distinguir la multiculturalidad en el proceso de globalización mundial actual y aplicar la mirada antropológica en el desarrollo de su profesión a través del uso crítico del relativismo cultural en normas sociales, políticas, filosóficas y religiosas.	4.25	1.070	3.7	1.455

A continuación, se ponen de manifiesto los resultados hallados en la segunda dimensión que contempla el modelo: las competencias profesionales. De manera general, todas las competencias recogidas en la Tabla 13 referentes a la subdimensión de las competencias funcionales han sido valoradas con un alto grado tanto de pertinencia como de claridad, siendo homogéneas las respuestas dadas. Cabría destacar la competencia recogida bajo el elemento competencial “Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos socioeducativos” ya que ha sido la mejor valorada tanto en pertinencia como en claridad, y en la que el panel de expertos y expertas se ha mostrado más unificado.

Tabla 13

Pertinencia y claridad de las competencias funcionales

Elementos competenciales	Competencia	Pertinencia		Claridad	
		Media	S	Media	S
Promoción de la cultura	Reconocer los valores culturales desde el respeto a la diversidad como base para dinamizar la generación y promoción de actividades que permitan la transformación sociocultural de la realidad como base para que el o la profesional de la educación social pueda llevar a cabo la promoción de la cultura.	4.3	0.733	3.6	1.142
Generación de redes sociales	Conocer y saber aplicar las distintas estrategias metodológicas y técnicas de intervención individual, grupal y comunitaria.	4.3	1.129	4.1	0.968
	Diseñar, desarrollar y promover procesos de dinamización, participación social y cultural y desarrollo comunitario a través de la organización y gestión de proyectos.	4.45	1.05	4.45	0.999
Creación de recursos socioeducativos	Elaborar, utilizar y evaluar recursos educativos e instrumentos de recogida de información para enriquecer y mejorar los procesos y contextos educativos y sociales.	4.55	0.759	4.4	0.995
Mediación social, cultural y educativa	Conocer y aplicar técnicas de resolución de conflictos para mediar e intervenir, asesorando, acompañando y promocionando a personas y grupos en contextos de exclusión social.	4.5	0.889	4.1	1.252
Evaluación de contextos sociales y educativos	Analizar, diagnosticar e investigar los contextos sociales, culturales y educativos para detectar los elementos de intervención en escenarios socioeducativos.	4.65	0.671	4.30	0.801
Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos socioeducativos	Elaborar, aplicar y supervisar planes, programas y proyectos de acción socioeducativa en diversos contextos.	4.75	0.55	4.55	0.826
Gestión de instituciones socioeducativas	Conocer distintos sistemas de gestión de organizaciones.	4.05	1.224	4.16	1.119
	Gestionar y coordinar centros, instituciones y asociaciones de acuerdo a los diferentes contextos y necesidades en los ámbitos de intervención socioeducativa	4.5	0.607	4.45	0.945

Finalmente, respecto a las competencias definitorias de la identidad profesional (Tabla 14), el panel de expertos y expertas se ha mostrado de acuerdo a la hora de indicar que existe correspondencia entre el contenido de las competencias y la subdimensión a la que se adscriben, indicando además, que han comprendido lo que se pretendía transmitir porque las competencias han sido redactadas de forma clara y precisa.

Tabla 14

Pertinencia y claridad de las competencias definitorias de la identidad profesional

Elementos competenciales	Competencia	Pertinencia		Claridad	
		Media	S	Media	S
Identidad profesional	Preocuparse por el desarrollo profesional desde los aspectos éticos y deontológicos, desde los elementos profesionalizadores corporativos y desde la generación de nuevo conocimiento a través de la investigación, la innovación y la formación permanente.	4.6	0.598	3.95	1.356
	Incrementar el conocimiento de sí mismo (autocuidado, autocontrol, equilibrio emocional, manejo del estrés y control de la incertidumbre durante la intervención socioeducativa) favoreciendo un proceso de crecimiento, integración y actualización de las potencialidades profesionales	4.35	0.933	4	1.214

5.3. APORTACIONES Y SUGERENCIAS PARA LA REDEFINICIÓN DEL PERFIL COMPETENCIAL

Teniendo en cuenta las observaciones y sugerencias realizadas por los expertos y expertas, recogidas en el Anexo 4, se reformulan las competencias diseñadas. Gracias al volumen de aportaciones, la mayoría de las competencias se han redefinido, buscando su aproximación a la realidad. A continuación, se expresan los cambios realizados atendiendo a cada una de las competencias comprendidas en cada dimensión y subdimensión.

5.3.1. Dimensión 1: Competencias básicas

Las competencias básicas están compuestas por competencias comunicativas, crítico reflexivas, competencias para la selección y gestión de la información, competencias relacionales y competencias disciplinares. En base a esta aclaración se aborda a continuación cada una de estas subdimensiones.

5.3.1.1. Subdimensión: Competencias comunicativas

Esta subdimensión recoge dos competencias: la primera relacionada con la comunicación mediática y la segunda vinculada al uso y dominio de una lengua extranjera.

Tabla 15

Comparativa de las competencias comunicativas (Fase 2)

Elementos competenciales	FASE 1	Elementos competenciales	FASE 2
	Competencias		Competencias
Comunicación mediática	Conocer y hacer un uso efectivo de las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y a la comunicación en los procesos de gestión, organización e intervención socioeducativa.	Comunicación mediática	Hacer un uso efectivo de las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y a la comunicación en los procesos de gestión, organización y acción socioeducativa.
Uso y dominio de una lengua extranjera	Conocer una segunda lengua a nivel de usuario independiente haciendo uso de las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas aplicadas a un contexto con el fin de favorecer la comunicación y las relaciones al trabajar en entornos multiculturales y plurilingüísticos.	Uso y dominio de una lengua extranjera	Dominar una segunda lengua de forma oral y escrita con el fin de favorecer la comunicación y las relaciones al trabajar en entornos multiculturales.

Respecto a la competencia relacionada con la comunicación mediática, como muestra la Tabla 15, se han tenido en cuenta para la reformulación de la competencia la sustitución de “intervención” por “acción”, considerando que semánticamente las funciones del educador o educadora social varían. La acción es más generalista y la intervención se encuentra dentro de ella, correspondiéndose con una de las funciones de este profesional. Así como también son consideradas las revisiones de otros autores a este término, Froufe (1997) y Núñez (1998) señalan que el término intervención implica un fin en sí mismo, mayormente identificado en el campo militar y de la salud, mientras que el término de acción socioeducativa supone un proceso de diagnóstico que concluirá con la intervención.

Esta aportación ha sido tenida en cuenta en la redefinición de todas las sucesivas competencias.

- *Experto 16: Sustituir “intervención” por “acción” socioeducativa. El cambio coloca al educador en otro sitio.*

Otro de los cambios realizados ha sido eliminar “conocer”, considerándose implícito en el componente procedimental de la competencia. Este cambio también tiene lugar en el resto de competencias atendiendo al criterio de los expertos y expertas.

- *Experto 8: Al igual que sucede con otras competencias redactadas, en su formulación se incluyen varias competencias, aspectos, procesos, dimensiones, etc. que complican y complejizan su comprensión; o, si se prefiere, su identificación ya que son varias competencias en una sola. Deben diferenciarse, ya que una competencia es "conocer" y otra "hacer".*

En relación a la competencia vinculada al uso y dominio de una lengua extranjera, esta ha sido reelaborada a tenor de varias indicaciones. El primer cambio viene de la mano de los componentes de la competencia, la sustitución de “conocer” por “dominar”. Este cambio implica no sólo el saber conceptual, sino el saber hacer.

- *Experta 4: Cambiar “conocer” una segunda lengua por “dominar”.*

El segundo cambio viene derivado de una redacción un tanto pretenciosa de la competencia y en algún aspecto incongruente, como es pretender que con el dominio de una sola lengua extranjera el profesional de la educación social pueda favorecer la comunicación y las relaciones en entornos multiculturales y plurilingüísticos. Así mismo, descentralizando el dominio del inglés como lengua extranjera, al ser la lengua considerada universal e idioma de comunicación mundial por excelencia, también se ha eliminado “a nivel de usuario independiente”, ya que hay lenguas que se estiman convenientes para la comunicación en dichos entornos y cuyo nivel de adquisición, habilidad o dominio no se contempla en la clasificación establecida por el Marco Común de Referencia Europeo. En palabras de los expertos y expertas:

- *Experta 6: El redactado es claro, sin embargo, en el campo de la educación social el tema de la lengua extranjera suscita alguna reflexión en el sentido de a qué lengua extranjera nos referimos. Para trabajar en entornos multiculturales y plurilingüísticos muy probablemente sería deseable que los educadores sociales dominaran el árabe, el ruso o el chino, por poner algunos ejemplos. No obstante, a nivel universitario se está pensando básicamente en el inglés. Tiene su lógica también, en el sentido de que actualmente una persona con estudios universitarios debe conocer este idioma en el que se publica una buena parte de la producción científica. De modo que en el campo de la educación social hablar de "lengua extranjera" puede significar cosas distintas.*

El panel de expertos y expertas ha echado en falta en esta subdimensión una competencia relacionada con la capacidad para establecer y mantener relaciones como ha puesto de manifiesto. Sin embargo, esta consideración no se ha tenido en cuenta ya que esta capacidad se comprende con entidad suficiente para incorporarse como otra subdimensión independiente.

- *Experto 21: Entre las competencias comunicativas se echa en falta, competencias relacionadas con las habilidades sociales y habilidades para la escucha y el cuidado del otro.*

5.3.1.2. Subdimensión: Competencias crítico reflexivas

Tabla 16

Comparativa de las competencias crítico-reflexivas (Fase 2)

Elementos competenciales	FASE 1 Competencias	Elementos competenciales	FASE 2 Competencias
Comprensión de los referentes teóricos y contextuales de la educación	Comprender los referentes teóricos, históricos, culturales, comparados, políticos, ambientales y legales que constituyen al ser humano como protagonista de la educación y su aplicación a los distintos ámbitos y grupos de intervención.	Comprensión de los referentes teóricos y contextuales de la educación	Comprender los referentes teóricos y contextuales que configuran al ser humano como protagonista de la educación y su aplicación a los distintos ámbitos y grupos de acción.
Pensamiento crítico	Identificar y emitir juicios razonados sobre problemas socioeducativos para mejorar la práctica profesional, así como, responsabilizarse de las tareas encomendadas y tomar decisiones fundamentadas teniendo en cuenta las consecuencias para todas las partes implicadas.	Pensamiento crítico	Identificar y emitir juicios razonados sobre problemas socioeducativos relacionados con la práctica profesional. Tomar decisiones respecto a la práctica socioeducativa teniendo en cuenta las consecuencias para todas las partes implicadas. Analizar, sintetizar e interpretar la información que proporciona el trabajo cotidiano y los medios de información y comunicación con la finalidad de mejorar las estrategias profesionales de acción.
En la Fase 1 esta competencia constituía una subdimensión con entidad propia dentro de las competencias básicas.		Selección y gestión de la información	

Las competencias crítico-reflexivas han sufrido varias modificaciones, así como la asimilación de otra subdimensión. Inicialmente, esta subdimensión estaba formada por dos competencias como refleja la Tabla 16, la competencia relativa a la comprensión de los referentes teóricos y contextuales de la educación, así como, al pensamiento crítico.

En cuanto a los cambios acontecidos en la formulación de las competencias, la primera competencia, relativa a la comprensión de los referentes teóricos y contextuales de la educación ha sido reducida.

- *Experta 12: ¿Se puede simplificar el tema "referentes teóricos, históricos, culturales, comparados, políticos, ambientales y legales..."?.*

Además, se ha contemplado la apreciación realizada por varios expertos y expertas en cuento al uso de la palabra “constituyen”, siendo esta sustituida por “configuran”.

- *Experta 4: Los referentes (...) no constituyen, seguramente querrá decir configuran. Sugiero rehacer esta redacción.*

Respecto a la competencia que hace referencia al pensamiento crítico, los expertos y expertas han considerado que esta competencia agrupa varios aspectos que deberían tenerse en cuenta con entidad propia. Así pues, esta competencia se ha desglosado en dos competencias. De la segunda competencia ha sido eliminado el fragmento de texto “responsabilizarse de las tareas encomendadas”.

- *Experta 6: Creo que se incluyen demasiadas cosas. Una competencia es identificar y emitir juicios razonados sobre problemas socioeducativos. No creo que sea lo mismo que responsabilizarse de las tareas o tomar decisiones. Dudo de si es adecuado incluirlo todo en una misma competencia.*

A esta subdimensión se une la competencia para la selección y gestión de la información.

5.3.1.3. Subdimensión: Competencias para la selección y gestión de la información

Atendiendo al criterio del panel de expertos y expertas, esta subdimensión desaparece, siendo asimilada por las competencias crítico-reflexivas.

- *Experto 21: Pudiera ser oportuno no disociar las competencias crítico-reflexivas con las competencias para la selección y gestión de la información.*

A pesar de ello, la competencia ha sido objeto de varias modificaciones en su redacción, como la eliminación de “social” y “verificar la información relevante” y la ordenación de los verbos principales, ya que primero se analiza, en segundo lugar, se sintetiza y finalmente se interpreta (Tabla 17) como proponen los expertos y expertas.

- *Experta 4: Primero se analiza, se sintetiza y luego se interpreta... sugiero cambiar el orden.*

Tabla 17

Comparativa de la competencia para la selección y gestión de la información (Fase 2)

Elementos competenciales	FASE 1 Competencias	Elementos competenciales	FASE 2 Competencias
Selección y gestión de la información	Interpretar, analizar y sintetizar la información que proporciona el trabajo cotidiano y los medios de información y comunicación social con la finalidad de verificar la información relevante y mejorar las estrategias profesionales de intervención.	Selección y gestión de la información	Analizar, sintetizar e interpretar la información que proporciona el trabajo cotidiano y los medios de información y comunicación con la finalidad de mejorar las estrategias profesionales de acción. Desaparece la subdimensión, sin embargo, se mantiene el elemento competencial y la competencia, siendo estos adscritos a la subdimensión crítico reflexiva.

5.3.1.4. Subdimensión: Competencias relacionales

La dimensión pasa a llamarse competencia social y su elemento competencial “relaciones sociales”.

Esta competencia ha sufrido modificaciones en su elemento competencial de referencia, pasando a ser “relaciones sociales” como ponían de manifiesto los expertos y expertas.

- *Experto 8: No estoy seguro que lo que se define como competencia responda al elemento competencial "valores sociales". Creo que más bien se alude a "interacciones sociales". La competencia, aunque contempla varios planos de la "actitud" (empática, respetuosa, solidaria y de confianza), son convergentes... puede que un tanto reiterativas en sus significados.*

Con este cambio, se entiende que son las habilidades sociales y no los valores, las que facilitan las relaciones interpersonales al implicarse de manera transversal en cada una de las

relaciones que el individuo establece con sus coetáneos. Del mismo modo, se ha sustituido “sujeto” por “objeto” entendiéndose que las personas son sujeto de la educación social, como refleja la Tabla 18.

- *Experto 21: Sería más deseable entender a las personas como "SUJETO" de la Educación Social y no como "Objeto" de la Educación Social.*

Tabla 18

Comparativa de la competencial social (Fase 2)

Elementos competenciales	FASE 1 Competencias	Elementos competenciales	FASE 2 Competencias
Valores sociales	Desarrollar una actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia las personas e instituciones objeto de la intervención socioeducativa.	Relaciones sociales	Desarrollar una actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia las personas e instituciones sujetos de la acción socioeducativa.

5.3.1.5. Subdimensión: Competencias disciplinares

Las competencias disciplinares han sufrido las modificaciones recogidas en la Tabla 19.

Tabla 19

Comparativa de las competencias disciplinares (Fase 2)

Elementos competenciales	FASE 1 Competencias	Elementos competenciales	FASE 2 Competencias
Teoría de la Educación	Conocer la evolución del conocimiento educativo al amparo de las teorías y enfoques pedagógicos y bases legislativas que a lo largo del quehacer educativo se han ido construyendo	Teoría de la Educación	Conocer la evolución del conocimiento educativo al amparo de las teorías y enfoques pedagógicos y bases legislativas que a lo largo del quehacer educativo se han ido construyendo
Historia de la educación	Conocer la evolución histórica de la educación social a nivel comunitario, estatal, europeo e internacional para comprender la configuración de su campo e identidad profesional	Historia de la educación	Conocer la evolución histórica de la educación social a nivel comunitario, estatal, europeo e internacional para comprender la configuración de su campo e identidad profesional
Orientación educativa	Conocer las características, sentido y estrategias de la acción tutorial y de los servicios de orientación valorando su importancia para la	Se elimina	

FASE 1		FASE 2	
Elementos competenciales	Competencias	Elementos competenciales	Competencias
Atención a la diversidad	<p>sociedad para que este profesional pueda desempeñar esta función.</p> <p>Conocer los principios y fundamentos de la atención a la diversidad para la adecuación de la respuesta socioeducativa.</p>	Inclusión socioeducativa	<p>Conocer los principios y fundamentos de acción de la inclusión para la adecuación de la respuesta socioeducativa.</p> <p>Conocer los estadios evolutivos y el desarrollo madurativo en las diferentes áreas: motora, cognitiva, comunicativa y socioafectiva, con la finalidad de adecuar la acción socioeducativa de la población con la que se trabaja.</p>
Psicología del desarrollo	<p>Conocer los estadios evolutivos y el desarrollo madurativo en las diferentes áreas: motora, cognitiva, comunicativa y socioafectiva, con la finalidad de adecuar la acción socioeducativa de la población con la que se trabaja.</p>	Psicología del desarrollo	<p>Conocer y comprender la dinámica de construcción social de la realidad y el proceso de socialización de las personas</p>
Sociología de la educación	<p>Conocer y comprender la dinámica de construcción social de la realidad, el proceso de socialización y las principales teorías sociológicas en torno al mismo</p> <p>Conocer los supuestos antropológicos de la intervención socioeducativa y ser capaz de distinguir la multiculturalidad en el proceso de globalización mundial actual y aplicar la mirada antropológica en el desarrollo de su profesión a través del uso crítico del relativismo cultural en normas sociales, políticas, filosóficas y religiosas.</p>	Sociología de la educación	<p>Conocer y aplicar la mirada antropológica en el desarrollo de su profesión a través del uso crítico del relativismo cultural en normas sociales, políticas, filosóficas y religiosas.</p>
Antropología		Antropología	
	Esta competencia no existía en la 1ª Fase.	Pedagogía Social	<p>Conocer e interpretar la deontología, evolución y modelos del ejercicio de la profesión de la educación social, así como los supuestos pedagógicos para la adecuación profesional a los diferentes ámbitos de acción socioeducativa</p>

La competencia relativa a la orientación educativa ha sido eliminada, pues a pesar de que el panel de expertos y expertas indicaba pertinencia y claridad de la misma, pone de manifiesto de manera explícita que la acción tutorial no es competencia del educador o educadora social.

- *Experto 9: El educador y educadora social no es competente en esta función, más bien se podría hablar de acción tutorial y orientación profesional o sociolaboral, sería más apropiado.*

La competencia relativa a la atención a la diversidad ha sido modificada. El elemento competencial “Atención a la diversidad” muy focalizado en el ámbito de la educación formal, ha sido sustituido por “Inclusión socioeducativa”, modificando así la redacción de la competencia a petición del panel de expertos y expertas.

- *Experto 9: Esta expresión es propia del ámbito escolar no del social. En todo caso mejor educación inclusiva, interculturalidad, etc. Se echa en falta la idea de "inclusión socioeducativa.*

La competencia relacionada con la antropología ha sido simplificada sustancialmente, eliminando los aspectos sobreentendidos.

- *Experta 12: Podría simplificarse.*
- *Experto 21: Es demasiado extensa.*

A petición del panel de expertos y expertas se ha añadido la “Pedagogía Social” como un nuevo elemento competencial.

- *Experto 8: Considerando los "elementos competenciales" resulta demasiado llamativo que no esté incluida la "Pedagogía Social", considerada como la matriz científica y disciplinar que fundamenta la construcción teórico-conceptual, metodológica y aplicada de la Educación Social. Debe incorporarse, ya que considero tiene la máxima pertinencia.*

Así pues, se entiende que la Pedagogía Social es una ciencia cuyo origen se adscribe a la segunda mitad del S. XIX (Pérez Serrano, 2003; Rodríguez Sedano, 2006). Aunque su objeto de estudio inicialmente según Natorp (1913) fuese la educación del hombre en una comunidad, con el devenir de los años ha ido asimilándose a las necesidades de la sociedad, adoptando acepciones vinculadas a la relación educativa del hombre con la sociedad, la normalización, la socialización, la integración social, acentuándose en la acción social (Pérez Serrano, 2003).

Del Pozo Serrano y Astorga Acevedo (2018) señalan que la pedagogía social es la ciencia que fundamenta y orienta la práctica socioeducativa. La consideración de la Pedagogía Social como disciplina y como práctica profesional, ha generado tensiones entre académicos que defendían una postura universal y normativa de los postulados teóricos y conceptuales y profesionales, que focalizan su posicionamiento en las metas que persiguen y los métodos que utilizan (Ortega, Caride y Úcar, 2013; Sáez Carreras y Campillo Díaz, 2013). La búsqueda

de la profesionalización, tanto de la Pedagogía Social como de la Educación Social, exige que ambos campos profesionales se articulen mutuamente para cobrar fuerza, siempre que esta articulación se lleve a cabo desde la práctica profesional hacia el campo de conocimiento disciplinar (Sáez Carreras y Campillo Díaz, 2013). Así es como la Pedagogía Social es considerada la disciplina por primacía de la Educación Social (Ortega et al., 2013; Rabadán y Hernández, 2014).

La Pedagogía Social y su vinculación a la Educación Social tal y como se conoce hoy en día en España está condicionada por las tres corrientes de pensamiento que discurrieron a lo largo del S. XX como señala Ortega et al. (2013): la corriente alemana, cuyo foco es la humanización de la educación a la vida cotidiana y la acción en problemas de inadaptación infantil y juvenil; la corriente francófona, centrada en la resolución de problemas comunitarios y sociales; y la corriente anglosajona, considerada más pragmática, empirista y científica, que toma como referencia el análisis de realidades sociales desde el punto de vista de la Sociología de la Educación. En esta corriente se enmarca la definición de Rodríguez Sedano (2006, p. 145), en la que indica que la Pedagogía Social es una ciencia eminentemente práctica que tiene un campo de actuación muy amplio. Abarca cualquier ámbito de la educación no formal y se vertebra en la sociabilidad y en la socialización de los ciudadanos. Así pues, queda definida como “ciencia práctica, educativa y social, que además de procurar la socialización de los diversos actores, facilita los medios para que toda persona despliegue la sociabilidad y sea protagonista de los cambios dentro del ámbito social en el que se desenvuelve”.

De modo que, se estima que el educador o educadora social debe *“Conocer e interpretar la deontología, evolución y modelos del ejercicio de la profesión de la educación social, así como los supuestos pedagógicos para la adecuación profesional a los diferentes ámbitos de acción socioeducativa”*.

5.3.2. Dimensión 2: Competencias profesionales

Las competencias profesionales están formadas dos subdimensiones: las competencias funcionales y las competencias definitorias de la identidad profesional.

5.3.2.1. Subdimensión: Competencias funcionales

Las competencias funciones han sido objeto de varias modificaciones, buscando la concreción y simplicidad en su redacción como muestra la Tabla 20.

Tabla 20

Comparativa de las competencias funcionales (Fase 2)

Elementos competenciales	FASE 1 Competencias	Elementos competenciales	FASE 2 Competencias
Promoción de la cultura	Reconocer los valores culturales desde el respeto a la diversidad como base para dinamizar la generación y promoción de actividades que permitan la transformación sociocultural de la realidad como base para que el o la profesional de la educación social pueda llevar a cabo la promoción de la cultura.	Promoción de la cultura	Dinamizar actividades que fomenten la transformación sociocultural desde el respeto a los valores culturales de la diversidad.
Generación de redes sociales	Conocer y saber aplicar las distintas estrategias metodológicas y técnicas de intervención individual, grupal y comunitaria. Diseñar, desarrollar y promover procesos de dinamización, participación social y cultural y desarrollo comunitario a través de la organización y gestión de proyectos.	Generación de redes sociales	Aplicar las distintas estrategias metodológicas y técnicas de acción individual, grupal y comunitaria para facilitar las interacciones sociales. Ha sido eliminada en la 2ª fase
Creación de recursos socioeducativos	Elaborar, utilizar y evaluar recursos educativos e instrumentos de recogida de información para enriquecer y mejorar los procesos y contextos educativos y sociales.	Creación de recursos socioeducativos	Elaborar, utilizar y evaluar recursos educativos e instrumentos de recogida de información para enriquecer y mejorar los procesos y contextos educativos y sociales.
Mediación social, cultural y educativa	Conocer y aplicar técnicas de resolución de conflictos para mediar e intervenir, asesorando, acompañando y promocionando a personas y	Mediación social, cultural y educativa	Aplicar técnicas de resolución de conflictos para mediar e intervenir, asesorando, acompañando

Elementos competenciales	FASE 1	Elementos competenciales	FASE 2
	Competencias		Competencias
Evaluación de contextos sociales y educativos	grupos en contextos de exclusión social. Analizar, diagnosticar e investigar los contextos sociales, culturales y educativos para detectar los elementos de intervención en escenarios socioeducativos.	Evaluación de contextos sociales y educativos	y promocionando a personas y grupos. Investigar los contextos sociales, culturales y educativos para detectar las demandas de acción en escenarios socioeducativos.
Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos socioeducativos	Elaborar, aplicar y supervisar planes, programas y proyectos de acción socioeducativa en diversos contextos.	Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos socioeducativos	Elaborar, aplicar y evaluar planes, programas y proyectos de acción socioeducativa en diversos contextos.
Gestión de instituciones socioeducativas	Conocer distintos sistemas de gestión de organizaciones. Gestionar y coordinar centros, instituciones y asociaciones de acuerdo a los diferentes contextos y necesidades en los ámbitos de intervención socioeducativa	Gestión de instituciones socioeducativas	Gestionar y coordinar centros, instituciones y asociaciones de acuerdo a los diferentes contextos y necesidades en los ámbitos de acción socioeducativa

Se considera necesario sustituir la competencia enmarcada en el elemento competencia “Promoción de la cultura” por una de las definiciones aportada por el panel de expertos y expertas, dado el acopio de información que se hacía y la claridad con la que era expuesta.

- *Experta 6: No queda claro cuál es el núcleo de la competencia: ¿reconocer los valores culturales desde el respeto a la diversidad? ¿Dinamizar y promover la transformación sociocultural? Sugerencia: "Dinamizar actividades de promoción cultural que fomenten la transformación sociocultural desde el respeto a los valores culturales de la diversidad".*

Respecto a las dos competencias estimadas para la generación de redes sociales. La primera ha visto modificada su redacción, eliminando “conocer” e incorporando “para facilitar las interacciones sociales”. Sin embargo, la segunda competencia ha sido desestimada por el panel de expertos, al considerar solapamiento con la competencia comprendida en promoción de la cultura y diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos socioeducativos:

- *Experta 6: Si el núcleo de la competencia es la organización y gestión de proyectos, entonces quizá ya queda recogida en la competencia "Elaborar, aplicar programas y proyectos de acción socioeducativa..." que aparece más abajo.*

La competencia relacionada con la creación de recursos socioeducativos no ha sufrido ninguna modificación.

En la competencia relativa a la mediación social, cultural y educativa, se ha eliminado el verbo “conocer” así como, la limitación de la mediación a los contextos de exclusión social, entendiéndose que ésta puede llevarse a cabo en cualquier contexto como aclara el panel de expertos y expertas:

- *Experta 4: La resolución de conflictos no se puede limitar a contextos de exclusión social.*
- *Experto 5: En la competencia relativa a mediación social, cultural y educativa, no hace falta restringirla a personas y grupos en contextos de exclusión social. La mediación y acompañamiento puede y debe estar al alcance de quien lo necesite.*

En lo referente a la competencia para la evaluación de contextos sociales y educativos, esta ha sido simplificada atendiendo a las observaciones de los expertos y expertas al considerar el análisis y el diagnóstico como parte de la investigación. Del mismo modo ha sido sustituido “elementos de intervención” por “demandas de acción”.

- *Experta 6: Evaluación de contextos: "elementos" es muy inespecífico*
- *Experto 18: Cuando investigas también analizas y diagnósticas. Analizar, diagnosticar e investigar (o sólo investigar) los contextos sociales, culturales y educativos antes de tomar decisiones sobre estrategias de intervención.*

Respecto a la competencia para el diseño, implementación y evaluación de programas y de proyectos socioeducativos, siguiendo las sugerencias se sustituye “supervisar” por “evaluar”.

- *Experta 6: La palabra "supervisión" puede tener connotaciones diversas. Sugiero utilizar la palabra "evaluar" planes y programas, que es un concepto más amplio.*

La gestión de instituciones socioeducativas ve reducida una de sus competencias, al considerarse el saber conceptual dentro del procedimental. Además, se sustituye “intervención socioeducativa” por “acción socioeducativa”.

- *Experto 15: Considero que la primera competencia, referida al conocimiento de modelos de gestión, quedaría englobada en la segunda, referida a la capacidad de gestión y coordinación, al igual que ocurre en el resto de competencias: no se diferencia la dimensión cognoscitiva de la competencia de su aplicación en la práctica.*
- *Experta 12: Eliminaría la primera competencia... su contenido ya puede quedar incluido en la segunda.*

5.3.2.2. Subdimensión: Competencias definitorias de la identidad profesional

La primera competencia se ha simplificado y sustituido atendiendo a las sugerencias del panel de expertos. Sin embargo, la segunda competencia ha recibido leves modificaciones como la sustitución de “incrementar” por “desarrollar y fortalecer” como señala la Tabla 21.

- *Experta 12: La primera competencia tiene un enunciado muy largo e incluye varios elementos. ¿Quizás podría dividirse en diferentes competencias? Una podría ser "mantener el compromiso ético en la intervención e investigación socioeducativa", por ejemplo.*

Tabla 21

Comparativa de las competencias definitorias de la identidad profesional (Fase 2)

	FASE 1		FASE 2
Elementos competenciales	Competencias	Elementos competenciales	Competencias
	Preocuparse por el desarrollo profesional desde los aspectos éticos y deontológicos, desde los elementos profesionalizadores corporativos y desde la generación de nuevo conocimiento a través de la investigación, la innovación y la formación permanente.		Mantener el compromiso ético en la acción e investigación socioeducativa.
Identidad profesional	Incrementar el conocimiento de sí mismo (autocuidado, autocontrol, equilibrio emocional, manejo del estrés y control de la incertidumbre durante la intervención socioeducativa) favoreciendo un proceso de crecimiento, integración y actualización de las potencialidades profesionales	Identidad profesional	Desarrollar y fortalecer el conocimiento de sí mismo (autocuidado, autocontrol, equilibrio emocional, manejo del estrés y control de la incertidumbre durante la acción socioeducativa) como base del crecimiento, integración y actualización de las potencialidades profesionales.

5.4. SEGUNDA TAXONOMÍA DE COMPETENCIAS PROFESIONALES

Atendiendo a las modificaciones realizadas, el perfil competencial se concreta en las competencias expuestas en la Tabla 22.

Tabla 22

Definición de la segunda taxonomía de competencias del educador o educadora social

Dimensión	Subdimensión	Elemento competencial	Competencia	
Competencias básicas	Competencias comunicativas	Comunicación mediática	Hacer un uso efectivo de las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y a la comunicación en los procesos de gestión, organización y acción socioeducativa.	
		Uso y dominio de una lengua extranjera	Dominar una segunda lengua de forma oral y escrita con el fin de favorecer la comunicación y las relaciones al trabajar en entornos multiculturales.	
		Comprensión de los referentes teóricos y contextuales de la educación	Comprender los referentes teóricos y contextuales que configuran al ser humano como protagonista de la educación y su aplicación a los distintos ámbitos y grupos de acción.	
	Competencias crítico-reflexivas	Pensamiento crítico		Identificar y emitir juicios razonados sobre problemas socioeducativos relacionados con la práctica profesional.
				Tomar decisiones respecto a la práctica socioeducativa teniendo en cuenta las consecuencias para todas las partes implicadas.
		Selección y gestión de la información		Analizar, sintetizar e interpretar la información que proporciona el trabajo cotidiano y los medios de información y comunicación con la finalidad de mejorar las estrategias profesionales de acción.
				Desarrollar una actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia las personas e instituciones sujetas de la acción socioeducativa.
	Competencias disciplinares	Pedagogía Social		Conocer e interpretar la deontología, evolución y modelos del ejercicio de la profesión de la educación social, así como los supuestos pedagógicos para la adecuación profesional a los diferentes ámbitos de acción socioeducativa.
			Teoría de la Educación Social	Conocer la evolución del conocimiento educativo al amparo de las teorías y enfoques pedagógicos y bases legislativas que a lo largo del quehacer educativo se han ido construyendo.
		Historia de la educación Social	Conocer la evolución histórica de la educación social a nivel comunitario, estatal, europeo e	

Dimensión	Subdimensión	Elemento competencial	Competencia
			internacional para comprender la configuración de su campo e identidad profesional.
		Inclusión socioeducativa	Conocer los principios y fundamentos de acción de la inclusión para la adecuación de la respuesta socioeducativa.
		Psicología del desarrollo	Conocer los estadios evolutivos y el desarrollo madurativo en las diferentes áreas: motora, cognitiva, comunicativa y socioafectiva, con la finalidad de adecuar la acción socioeducativa de la población con la que se trabaja.
		Sociología de la educación	Conocer y comprender la dinámica de construcción social de la realidad, el proceso de socialización de las personas.
		Antropología	Conocer y aplicar la mirada antropológica en el desarrollo de su profesión a través del uso crítico del relativismo cultural en normas sociales, políticas, filosóficas y religiosas.
Competencias profesionales	Competencias funcionales	Promoción de la cultura	Dinamizar actividades que fomenten la transformación sociocultural desde el respeto a los valores culturales de la diversidad.
		Generación de redes sociales	Aplicar las distintas estrategias metodológicas y técnicas de acción individual, grupal y comunitaria para facilitar las interacciones sociales.
		Creación de recursos socioeducativos	Elaborar, utilizar y evaluar recursos educativos e instrumentos de recogida de información para enriquecer y mejorar los procesos y contextos educativos y sociales.
		Mediación social, cultural y educativa	Aplicar técnicas de resolución de conflictos para mediar e intervenir, asesorando, acompañando y promocionando a personas y grupos.
	Competencias definitorias de la	Evaluación de contextos sociales y educativos	Investigar los contextos sociales, culturales y educativos para detectar las demandas de acción en escenarios socioeducativos.
		Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos socioeducativos	Elaborar, aplicar y evaluar planes, programas y proyectos de acción socioeducativa en diversos contextos.
		Gestión de instituciones socioeducativas	Gestionar y coordinar centros, instituciones y asociaciones de acuerdo a los diferentes contextos y necesidades en los ámbitos de acción socioeducativa
		Identidad profesional	Mantener el compromiso ético en la acción e investigación socioeducativa.

Dimensión	Subdimensión	Elemento competencial	Competencia
	identidad profesional		Desarrollar y fortalecer el conocimiento de sí mismo (autocuidado, autocontrol, equilibrio emocional, manejo del estrés y control de la incertidumbre durante la acción socioeducativa) como base del crecimiento, integración y actualización de las potencialidades profesionales.

El perfil competencial, resultado de esta segunda fase, se compone de un total de 23 competencias, distribuidas en dos dimensiones: las competencias básicas, un total de 14 competencias; y las competencias profesionales, formado por nueve competencias.

La dimensión de competencias básicas está compuesta por cuatro subdimensiones:

- Las capacidades comunicativas, en la que se recogen dos competencias: una relacionada con la comunicación mediática y otra vinculada al uso y dominio de las lenguas extranjeras.
- Las capacidades crítico-reflexivas, compuesta por cuatro competencias: una relativa a la comprensión de los referentes teóricos y contextuales de la educación, dos sobre el pensamiento crítico y la última relacionada con la selección y gestión de la información.
- Las capacidades sociales y relaciones, en la que se contempla una sola competencia alusiva a las relaciones sociales propiamente.
- Los conocimientos disciplinares, formada por siete competencias vinculadas a: Pedagogía Social, Teoría de la Educación, Historia de la Educación, Inclusión Socioeducativa, Psicología del desarrollo, Sociología de la Educación y Antropología.

La dimensión de competencias profesionales es configurada por dos subdimensiones:

- Las competencias funcionales, que recoge un total de siete competencias vinculadas a: la promoción de la cultura, la generación de redes sociales, la

creación de recursos socioeducativos, la mediación social, cultural y educativa, la evaluación de contextos sociales y educativos, el diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos socioeducativos y la gestión de instituciones socioeducativas.

- Las competencias definitorias de la identidad profesional compuesta por dos competencias.

En definitiva, este modelo evidencia un profesional de la educación social que comparte una serie de elementos competenciales con cualquier otro profesional de la educación como pueden ser, el pensamiento crítico o la capacidad para relacionarse socialmente. Es decir, el educador o educadora social es ante todo un educador en cualquier etapa vital del hombre. Además, su función social queda cubierta por una serie de competencias que le son propias y definitorias de la profesión como se ha expresado en el párrafo anterior.

Capítulo 6. FASE 3: VALIDACIÓN DEL MODELO COMPETENCIAL A TRAVÉS DE GRUPOS DE DISCUSIÓN CON EDUCADORAS Y EDUCADORES SOCIALES EN EJERCICIO

- 6.1. Los grupos de discusión como técnica de recogida de información
 - 6.1.1. Fases para la implementación del grupo de discusión
 - 6.1.2. Bondades y limitaciones del grupo de discusión como técnica de recogida de información
- 6.2. Diseño e implementación de los grupos de discusión.
- 6.3. Aportaciones y sugerencias para la redefinición del perfil competencial
 - 6.3.1. Análisis de la situación a través de las matrices DAFO
 - 6.3.1.1. Resultados de la matriz DAFO-Salamanca
 - 6.3.1.2. Resultados de la matriz DAFO-Córdoba
 - 6.3.1.3. Resultados de la matriz DAFO-Valencia
 - 6.3.1.4. Resultados del análisis global de las matrices DAFO
 - 6.3.2. Resultados de la implementación del cuestionario
 - 6.3.3. Resultados de la discusión
 - 6.3.3.1. Resultados de la discusión celebrada en Salamanca
 - 6.3.3.2. Resultados de la discusión celebrada en Córdoba
 - 6.3.3.3. Resultados de la discusión celebrada en Valencia
 - 6.3.3.4. Resultado global de los grupos de discusión
 - 6.3.4. Diseño de propuestas de mejora través de una matriz CAME
 - 6.3.4.1. Resultados de la matriz CAME-Salamanca
 - 6.3.4.2. Resultados de la matriz CAME-Córdoba
 - 6.3.4.3. Resultados de la matriz CAME-Valencia
 - 6.3.4.4. Resultados del análisis global de las matrices CAME
- 6.4. Tercera taxonomía de competencias profesionales

Capítulo 6

FASE 3: VALIDACIÓN DEL MODELO COMPETENCIAL A TRAVÉS DE GRUPOS DE DISCUSIÓN CON EDUCADORAS Y EDUCADORES SOCIALES EN EJERCICIO

El objetivo de esta fase es valorar en qué medida educadores y educadoras sociales, en el desempeño de su profesión, se sienten identificadas con el perfil competencial desarrollado a partir del estudio documental comparativo y su posterior validación por un panel de expertos y expertas del ámbito universitario. La estrategia utilizada se gestiona a través de cuatro momentos de trabajo, bajo el amparo de un grupo de discusión: análisis previo de la situación profesional intrínseca y extrínseca del educador o educadora social a través de una matriz DAFO, valoración del modelo de competencias a través de un cuestionario de naturaleza cuantitativa que incorpora el uso de elementos de valoración escalares, discusión con los diferentes grupos de educadoras y educadores sociales para construir una visión consensuada de la profesión y diseño de propuestas de mejora a través de una matriz CAME.

Los resultados ponen de manifiesto que, una vez superada la formación inicial, siguen teniendo carencias formativas, sobre todo de carácter práctico. Consideran que no existe una oferta formativa de carácter permanente adecuada, ya que no responde a sus necesidades o no es de fácil acceso. Los educadores y educadoras sociales han aprobado el perfil competencial expuesto y han resaltado la necesidad de limitar sus funciones y competencias. Al mismo tiempo destacan la importancia de darse a conocer, con el fin de evitar el intrusismo o la precariedad laboral, contribuyendo a que la profesión adquiriera su propia entidad. Se hace explícito que las relaciones sociales son consideradas una fortaleza, así como que la consolidación de unas funciones y competencias puede contribuir positivamente en el desempeño de la profesión. En esta línea, es reseñable que el o la profesional de la educación social se encuentra en reivindicación constante, ya sea por el reconocimiento de la profesión, por la optimización de los recursos disponibles o por la

búsqueda de redes interprofesionales que mejoren su labor.

Pese a las dificultades de aplicación de la técnica, la estrategia utilizada se ha considerado óptima para los objetivos propuestos ya que los aspectos y vivencias recogidas sólo se hacen visibles en este tipo de técnicas cualitativas, cuando realmente se entra en contacto con la realidad.

6.1. LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN COMO TÉCNICA DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Apoyados en las definiciones aportadas por Callejo (2001), Gil (1992), Kreuger (1991) y Suárez (2005) el grupo de discusión es, en palabras de Huertas y Vigier (2010, p. 183), “una reunión de un grupo de personas que poseen ciertas características comunes, guiada por un moderador y diseñada con el objetivo de obtener información sobre un tema específico en un espacio y en un tiempo determinado”. Es una técnica cualitativa que recurre a la entrevista para indagar en un grupo de personas información pertinente sobre el objeto de estudio (Bisquerra, 2004, p. 343.)

Como técnica de investigación social, el grupo de discusión se nutre del diálogo reorganizado y revisado por el cómputo del grupo bajo consenso, por lo tanto, no se obtienen datos aislados sino la reconstrucción de un pensamiento (Álvarez Rojo, 1990; Canales y Peinado, 1995; Martínez Reyes, 2012; Sánchez-Gómez, 2010).

Los grupos de discusión son artificiales y adquieren unidad durante el proceso, dándose dos tipos de relaciones: la que une a cada persona con el grupo y la que vincula al grupo con el investigador o investigadora, es decir, se constituyen como tal en el mismo momento en el que cada interlocutor o interlocutora se acopla en el desarrollo del discurso, lo que facilita las relaciones simétricas al realizar la tarea, siendo la opinión grupal la que garantiza la validez del producto en su totalidad al reconstruir el sentir del grupo en un contexto discursivo y dialogante (Gil, 1992; Canales y Peinado, 1995; Suárez, 2005).

6.1.1. Fases para la implementación del grupo de discusión

El diseño del grupo de discusión constituye una parte prioritaria para su implementación. Es por ello que, Canales y Peinado (1995) señalan como fundamental la planificación del contenido a tratar, así como los objetivos a perseguir. A partir de aquí, Suárez (2005) establece seis fases de carácter flexible con las que desarrollar este proceso:

1. Fase exploratoria: supone la realización de un acercamiento al objeto de estudio y a la realidad observada.
2. Fase preparatoria: en este segundo momento se define el objeto de estudio y se decide el número de grupos de discusión que se van a realizar y el número de componentes de los mismos. Es el momento de elaborar un guion de interrogantes que sirva de pauta para recoger la información necesaria.
3. Fase de implementación: a lo largo de esta fase se invita a participar a las personas adeptas al objeto de estudio, se indica el objetivo del grupo, y se señalan el día, hora y lugar para el desarrollo de la discusión. Esta fase también incluye la implementación de la herramienta, lo que supone la acogida del grupo y su acomodación al desarrollo de la sesión.
4. Fase de análisis e interpretación de la información: una vez culminada la recogida de información, se procede al tratamiento analítico de la misma tomando como referencia el objetivo del grupo.
5. Fase informativa: este momento implica la redacción del informe de los resultados obtenidos en respuesta a los objetivos propios de la investigación en el que se incorpora.
6. Fase de retroalimentación: finalmente, el grupo de discusión termina con un *feedback* con los participantes donde se comparten los resultados obtenidos y las conclusiones alcanzadas.

Siguiendo estas fases, es importante remarcar algunas apreciaciones en torno a la configuración de los grupos de discusión. Canales y Peinado (1995) y Barbour (2013) destacan la importancia de definir el número total de grupos y las variables definitorias para cada uno de ellos, así como la dispersión geográfica de los mismos. Si con la muestra se busca la representación de la población, localizando las personas determinadas relevantes *a priori* en este campo, se han de combinar sus atributos definitorios acorde a unos mínimos tanto de heterogeneidad como de homogeneidad que garanticen la idoneidad del grupo. Fàbregues, Meneses, Rodríguez-Gómez y Paré (2016) destacan que debe existir la diversidad suficiente para fomentar la discusión y maximizar la exploración de la perspectiva de cada participante. Sin embargo, Escobar y Bonilla-Jiménez (2017) señalan que los y las participantes pueden conformar un grupo homogéneo o heterogéneo y que su elección vendrá determinada por el objetivo de la investigación. De este modo, mientras que la heterogeneidad facilita la riqueza y la diversidad, se aconseja emplear un grupo homogéneo cuando el objetivo es explorar experiencias compartidas.

Concretamente, Gil (1992) indica que lo ideal sería realizar tantos grupos de discusión como segmentos de la población objeto de estudio, de manera que se abarque a todo el espectro representativo, acordado como mínimo tres o cuatro y como máximo diez o doce.

Respecto al número de integrantes de cada grupo de discusión, Álvarez Rojo (1990) y Bisquerra (2004) recomiendan que esté compuesto por entre cinco y diez personas para facilitar el diálogo, siendo siete el número óptimo para facilitar la participación y comunicación de todos y de todas. Hay que tener en cuenta que la selección de los y las participantes no responde a criterios estadísticos, sino que se rige por la calidad del conjunto de relaciones que se puedan dar, por lo que su elección responde a un muestreo intencional (Fàbregues et al., 2016).

Escobar y Bonilla-Jiménez (2017) señalan que la duración de la discusión puede oscilar entre una y dos horas. Mientras, Mena y Méndez (2009) advierten que duración de la discusión no deberá ser superior a una hora y media, para no cansar a los y las participantes.

Otro de los elementos fundamentales en la puesta en práctica de esta herramienta es la figura de la moderadora o moderador, persona encargada no sólo de dirigir la sesión,

sino de cerciorarse de que los participantes no se conocen entre sí, de controlar el tiempo para que cada persona tenga su momento para expresarse, de inaugurar y clausurar la sesión, de registrar el orden y el contenido inicial de la interlocución de cada persona, de convocar al grupo, de disponer de un espacio y mobiliario, de registrar diálogo producido con una grabadora o un vídeo, etc. (Bisquerra, 2004; Canales y Peinado, 1995).

6.1.2. Bondades y limitaciones del grupo de discusión como técnica de recogida de información

El grupo de discusión facilita el acceso a información proveniente de situaciones reales y naturales, ofreciendo unos resultados creíbles ya que esta técnica posee una alta validez subjetiva. Respecto al formato, al ser un discurso no estructurado, el moderador o moderadora tiene la posibilidad de indagar y explorar en aspectos del tema que no se hayan desarrollado con la profundidad deseada (Bisquerra, 2004).

Los y las participantes son elegidas por sus conocimientos o experiencia en el objeto de estudio, lo que favorece su compromiso e implicación con la investigación (Sánchez-Gómez, Martín-Cilleros y Canal-Bedia, 2017).

Así mismo, tanto el análisis como la recolección de información van en paralelo, permitiéndole al investigador buscar temas emergentes y patrones comunes en los diferentes grupos de discusión realizados (Mena y Méndez, 2009).

Sin embargo, también presenta algunas desventajas como la incapacidad del moderador o moderadora para controlar si los y las participantes se influyen entre sí, si aparecen temas irrelevantes, si la discusión se focaliza en un tema, e incluso la complejidad para analizar los datos cuando los y las participantes deciden modificar su opinión o interrumpen a otro en su diálogo (Bisquerra, 2004; Callejo, 2001; Suárez, 2005). Teniendo en cuenta que la función del moderador o moderadora debe ser: presentar el tema y dar pie a la discusión sin intervenir en la misma (Álvarez Rojo, 1990).

Con respecto a la homogeneidad o heterogeneidad del grupo, Fàbregues et al. (2016) advierten que, si los miembros comparten muchas características profesionales y personales, se corre el riesgo de que adopten un diálogo común e integrado.

En relación al número de miembros que compone cada grupo de discusión, tanto los grupos que son numerosos como los que son reducidos, presentan algunas limitaciones. Un grupo muy numeroso puede llegar a ser difícil de moderar si los y las participantes perciben que no disponen del tiempo suficiente para expresar su postura. No obstante, los grupos demasiado reducidos corren el riesgo de cancelarse en caso de que haya bajas o de saturar rápidamente la información al llegar apresuradamente a un consenso (Fàbregues et al., 2016).

Bisquerra (2004) y Canales y Peinado (1995) indican la necesidad de ser cautelosos con la elección del lugar donde se realicen los grupos de discusión ya que podrían sesgar la opinión de los participantes. Sin embargo, Barbour (2013) advierte que no existe ningún escenario neutral, cualquier espacio puede condicionar la participación de los y las participantes en la medida en que se aproxime o se aleje de su zona de confort (Forés, Sánchez y Sancho, 2015).

6.2. Diseño e implementación de los grupos de discusión.

Tal y como se indicaba al inicio, el objetivo de esta fase es valorar, mediante un grupo de discusión, en qué medida educadores y educadoras sociales en el desempeño de su profesión se sienten identificadas con el perfil competencial propuesto. Perfil construido a partir de un estudio documental comparativo de los 38 planes de estudios existentes en las diferentes universidades españolas y posteriormente validado por un panel de expertos y expertas del ámbito universitario.

Siguiendo las fases de Suárez (2005) ya nombradas e incorporando los elementos y recursos necesarios, se presenta a continuación el proceso llevado a cabo para gestionar el diseño e implementación de los grupos de discusión:

Fase 1: Exploratoria

Dada la necesidad de definir el perfil profesional que responda, de un lado, a las necesidades formativas del educador o educadora social, y de otro, que capacite para la acción socioeducativa, se parte de un modelo competencial valorado por un panel de expertos y expertas procedentes del ámbito universitario, diseñado previamente a partir de un análisis documental comparativo de los planes de estudio en los que se imparte la titulación. El modelo está formado por un total de 23 competencias distribuidas en dos dimensiones: competencias básicas, con un total de 14 clasificadas en 4 subdimensiones (capacidades comunicativas, capacidades crítico-reflexivas, capacidades relaciones y conocimientos disciplinares); y competencias profesionales (competencias funcionales y definitorias de la identidad profesional), que ascienden a 9.

Fase 2: Preparatoria

En un primer momento se decide realizar 5 grupos de discusión para conseguir una representatividad de todo el territorio nacional, para lo que se realiza un muestreo intencional buscando no sólo la disponibilidad, sino la relevancia universitaria en la titulación en Educación Social y la apertura a diferentes zonas geográficas, buscando si las hubiere, diferencias en la percepción de la titulación. Estos criterios limitan las posibilidades de implementar los grupos de discusión, por lo que finalmente, y considerando que se había recogido la información necesaria, se decide llevar a cabo 3 grupos de discusión en sendas universidades que aceptaron participar en el trabajo.

El primer grupo de discusión se llevó a cabo en colaboración con la Universidad de Salamanca y financiado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte a través de la concesión de una estancia breve al amparo de la convocatoria FPU (Formación del Profesorado Universitario), donde se valoró positivamente la tradición de esta universidad y la temprana instauración de la titulación de Educación Social, así como la previa vinculación con el equipo de investigación y el impacto de sus publicaciones que versan sobre perfiles competenciales.

El segundo grupo llevado a cabo en colaboración con el Colegio Profesional de Educadores y Educadoras Sociales de Andalucía, cuya sede se encuentra en Córdoba. Esta

circunstancia posibilitó el acceso a diferentes entes representativas de la educación social en esta comunidad autónoma. Los costes producidos de la implementación de este grupo de discusión fueron sufragados por el equipo de investigación de la Universidad de Córdoba.

Finalmente, el tercer grupo se realizó en colaboración con la Universidad de Valencia y financiado por el equipo de investigación de la Universidad de Córdoba. Con la ejecución de este grupo de discusión se buscaba, por un lado, triangular la información previamente obtenida, y por otro, buscar contrastes en la percepción de los profesionales de la educación social atendiendo a la distribución geográfica.

Una vez constituidos los grupos de discusión en el grupo, esta estrategia se gestionó a través de cuatro momentos de trabajo:

1. *Análisis de la situación a través de una matriz DAFO.* El análisis DAFO permite analizar una realidad a través de la exposición de las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades que presente. Esta herramienta permite un análisis profundo de dos ámbitos: el ámbito externo, donde se encuentran las amenazas y las oportunidades; y el ámbito interno, que comprende las debilidades y fortalezas (Ponce, 2007; Romero-Gutiérrez, Martínez-Chico y Jiménez-Liso, 2015; Sánchez Pérez, 2015). Las amenazas son consideradas situaciones negativas y a la vez externas a la persona y por tanto no se pueden controlar, por lo que precisan el diseño de estrategias adecuadas para solventarlas. Las oportunidades también son externas a las personas, sin embargo, son aspectos positivos que deben ser aprovechados una vez que hayan sido identificados. Las debilidades y las fortalezas se corresponden con el ámbito interno. Mientras que las fortalezas son positivas, las debilidades se refieren por contra, a todos aquellos aspectos que se anteponen como barrera (Romero-Gutiérrez, Jiménez-Liso y Martínez-Chico, 2016; Romero-Gutiérrez et al., 2015). Por lo tanto, y siguiendo a Akdon (2009), citado en Suhaemi y Aedi, 2015) el análisis DAFO facilita información sobre cuatro aspectos: cómo las fortalezas halladas son capaces de aprovechar las oportunidades, cómo solucionar las debilidades derivadas de las oportunidades, cómo las fortalezas permiten afrontar las amenazas y cómo solucionar las debilidades que puedan dar lugar a amenazas. Esta herramienta se presentó en formato impreso y se ejecutó de manera individual (Anexo 5).

2. *Valoración del modelo de competencias a través de un cuestionario.* Con la intención de valorar la opinión que les merece a educadores y educadoras sociales en el ejercicio de su práctica el perfil competencial diseñado, se elaboró un cuestionario de naturaleza cuantitativa que incorpora el uso de elementos de valoración escalares. El proceso de construcción ha seguido los pasos correspondientes al diseño de este tipo de herramientas (Fàbregues et al., 2016). El instrumento ha sido denominado “Competencias del profesional de la Educación Social”, definido a través de una escala de estimación de cinco puntos con la finalidad de valorar el grado de importancia que le merecen las competencias para el desempeño de su profesión. Así pues, 1 indica que la competencia no es nada importante para el ejercicio de la profesión, y 5 indica que es muy importante (Anexo 6).

El cuestionario se compone de seis preguntas de identificación que hacen referencia a: edad, sexo, titulación, años de experiencia laboral, área en la que trabaja actualmente; y área en la que ha trabajado. Posteriormente, incorpora como ítems de valoración cada una de las competencias y dimensiones en las que se encuentran adscritas, competencias y dimensiones que fueron redefinidas a partir de la valoración que el panel de expertos y expertas universitarias realizó sobre el modelo competencial diseñado. Además, se ofrece un espacio de expresión libre por cada dimensión, a cumplimentar de manera opcional, a fin de recabar sugerencias de mejora en la redacción de la competencia, en la comprensión de la misma o detectar la carencia de algún elemento. Así mismo, se incorpora un espacio de reflexión final para recoger observaciones sobre el modelo propuesto.

3. *La discusión.* En este tercer momento se presentan los medios utilizados para recoger el discurso argumentado de los y las profesionales de la educación social: guion del grupo de discusión que recoge información sobre los destinatarios, duración y el lugar de realización, objetivos de la investigación y del grupo, identificación de la moderadora y de la observadora no participante, un permiso para la grabación audiovisual del grupo de discusión, así como las preguntas estímulo (Anexos 7, 8, y 9):

- ¿Qué es ser educador o educadora social?
- ¿Cuáles son vuestras funciones profesionales?
- ¿Qué competencias consideráis que son las más importantes para el ejercicio de vuestra profesión?
- ¿Cuáles son las áreas de acción prioritarias de la labor profesional de la educación social?
- ¿Cuáles son las principales dificultades a las que os enfrentáis en el ejercicio de vuestra profesión?
- ¿Consideráis que estáis formados y formadas adecuadamente para ejercer este trabajo?
- ¿Cuáles vuestras principales carencias formativas?
- ¿Existe una oferta formativa adecuada una vez accedes a la profesión?

Con una duración de 100 minutos aproximadamente discurren las diferentes discusiones llevadas a cabo, donde se fueron introduciendo las preguntas estímulo acorde al discurso de los y las participantes.

4. *Diseño de propuestas de mejora través de una matriz CAME (corregir, afrontar, mantener y explotar)*. Si bien la DAFO permite analizar una situación, el análisis CAME (Anexo 13), cuyas siglas se derivan de Corregir, Afrontar, Mantener y Explotar, sirve para definir aquellas estrategias o acciones que se van a utilizar para la intervención a partir de los resultados de la DAFO (Sánchez Pérez, 2015). Como herramienta de diagnóstico, facilita el conocimiento sobre los aspectos clave que caracterizan un proyecto/centro/situación desde la perspectiva externa o del entorno (que nos informa de amenazas y oportunidades) e interna (que nos informa de las debilidades y fortalezas en relación con el entorno), en referencia a un tema previo (González y López, 2011). Cada uno de ellos se define de la siguiente manera:

- **Corregir:** Estrategias de reorientación, pues existen oportunidades del entorno junto con debilidades que requieren de una reorientación de su estrategia.
- **Afrontar:** Estrategias de supervivencia, pues existen amenazas del entorno junto con debilidades internas que es necesario afrontar.

- Mantener: Estrategias defensivas, pues existen amenazas del entorno junto con fortalezas internas que es necesario mantener.
- Explotar: Estrategias ofensivas, pues existen oportunidades del entorno junto con fortalezas internas que es necesario aprovechar.

Fase 3: Implementación

El procedimiento llevado a cabo para atraer a los educadores y educadoras sociales ha sido el mismo para los tres grupos de discusión, es decir, inicialmente se contactó con el Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Castilla y León, el Colegio profesional de Educadores y Educadoras Sociales de Andalucía y el Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de la Comunidad Valenciana, haciéndoles partícipes de esta iniciativa e invitándoles a colaborar. A pesar de que los colegios profesionales de la Comunidad Valenciana y Castilla y León lanzaron a través de sus medios de comunicación un llamamiento, fue a través del profesorado universitario como se fue accediendo a los educadores y educadoras gracias a los convenios establecidos previamente para la asignatura de Prácticum u otras asignaturas en las que los y las profesionales participan. Por su parte, el grupo de discusión realizado en Córdoba fue gestionado íntegramente por el Colegio Profesional de Educadores y Educadoras Sociales de Andalucía.

El primer grupo de discusión realizado se llevó a cabo en las dependencias de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca el lunes 20/06/2016 a las 17:00 horas.

El segundo grupo de discusión se llevó a cabo en la sede del Colegio Profesional de Educadores y Educadoras Sociales de Andalucía, ubicado en Córdoba, el jueves 20/04/2017 a las 18:00 horas.

Finalmente, el tercer grupo de discusión se llevó a cabo en las dependencias de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia el lunes 10/07/2017 a las 18:00 horas.

Fase 4: Análisis e interpretación de la información

Cada instrumento de recogida de datos sufrió un tratamiento analítico diferenciado atendiendo a la naturaleza de la información obtenida a lo largo de las fases de desarrollo e

implementación de los grupos:

- Las matrices DAFO y CAME fueron volcadas en un procesador de texto para introducirlas como recurso en el programa de análisis cualitativo NVIVO y atendiendo a la ciudad donde se había recabado la información como atributo diferenciador. El contenido de las matrices se redujo a las categorías de análisis previamente establecidas como son: debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades, para las matrices DAFO; y corregir, afrontar, mantener y explotar, para las matrices CAME. Esto permitió conocer la frecuencia de aparición y su trasposición a porcentajes. Aunque inicialmente se fue trabajando con el programa NVIVO con el material recabado de cada grupo de discusión de manera diferenciada (tres proyectos), finalmente, los tres proyectos que mantienen el mismo árbol de categorías se fusionan, facilitando una percepción global tanto del análisis de la situación profesional del educador o educadora social, como de las propuestas de mejora.
- La información procedente del cuestionario fue volcada en el programa SPSS v. 23, licencia de la Universidad de Córdoba, extrayéndose información descriptiva básica como la media y desviación típica, realizando un análisis de varianza buscando diferencias entre las puntuaciones emitidas por los tres grupos de discusión y la prueba de chi cuadrado en pos de buscar el principio de normalidad de la muestra y asegurando el principio de homocedasticidad de igualdad de varianzas, persiguiendo de este modo garantías de fiabilidad en el modelo.
- La transcripción de la discusión de cada uno de los tres grupos se introdujo en el programa de análisis cualitativo Nvivo 11, licencia de la Universidad de Córdoba, estableciendo como categorías de análisis las preguntas estímulo. Al igual que con la información extraída de las matrices DAFO-CAME, la información fue tratada de manera individual inicialmente y posteriormente se fusionaron los tres proyectos. En esta ocasión y debido al volumen de información y a la riqueza de las aportaciones, fue necesaria la realización de subcategorías. Las estrategias de análisis utilizadas han sido: búsqueda de frecuencia de palabras, búsqueda de texto, generación de marcas nubes de

palabras y búsqueda de contenido según como este ha sido codificado.

Fase 5: Informativa

Se redactó un informe haciendo explícita la revisión teórica, el método, los resultados obtenidos y las conclusiones acomodadas al objetivo de la discusión.

Fase 6: Retroalimentación

Este trabajo concluye con la difusión del informe a la comunidad científica, académica y profesional (Eslava-Suanes et al., 2018).

6.3. Aportaciones y sugerencias para la redefinición del perfil competencial

Han sido tres los grupos de discusión que se han implementado para formular un perfil profesional de la Educación Social tras los momentos anteriores llevados a cabo a lo largo de esta investigación. Estos han quedado definidos del siguiente modo:

- Grupo de discusión “Salamanca”: El grupo estuvo formado por 3 educadores y 3 educadoras con una edad media de 29 años y una experiencia profesional de 4 años. Su trabajo se desarrolla con diferentes colectivos y en variados ámbitos de intervención: personas de procedencia inmigrada, personas con discapacidad, juventud, infancia, mayores, personas con enfermedad mental, personas privadas de libertad, mujeres que ejercen la prostitución y familias.
- Grupo de discusión “Córdoba”: El grupo estuvo formado por 6 educadoras y 4 educadores, con una edad media de 40 años y una experiencia laboral de media de 10 años, cuya labor se desarrolla en los siguientes contextos: centros de protección de menores, Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Andalucía, Centro de Información Juvenil y Formación y en ámbitos como desarrollo comunitario, investigación socioeducativa, educación formal y emprendimiento.

- Grupo de discusión “Valencia”: Compuesto por 3 educadoras y 4 educadores, con una edad media de 42 años, una trayectoria laboral de 13 años y que se desempeñan profesionalmente en escenarios y con colectivos muy diversos como: servicios sociales de base, servicio de atención temprana, servicio especializado de atención a la familia y la infancia, centros de día, supervisión en medio abierto, protección de menores, personas en situación de dependencia y prevención de conductas adictivas, violencia, diversidad funcional, migrantes, penitenciario y ocio y tiempo libre.

Tomando como referente los tres grupos de discusión, con el objetivo de recoger una percepción global, el grupo informante está formado por 23 educadores y educadoras sociales, 12 mujeres y 11 varones con edad media de 37 años, fluctuando entre mínimos de 25 años y máximos de 49 años y cuya experiencia profesional media es próxima a los 9 años.

A continuación, se abordan los resultados extraídos en cada momento de trabajo (análisis de la situación a través de una matriz DAFO, valoración del modelo de competencias a través de un cuestionario, la discusión, y el diseño de propuestas de mejora través de una matriz CAME).

6.3.1. Análisis de la situación a través de las matrices DAFO

Se muestran aquí los resultados de cada matriz DAFO atendiendo al orden temporal en el que los fueron recabados, para posteriormente llevar a cabo un estudio unificado de los tres.

6.3.1.1. Resultados de la matriz DAFO-SALAMANCA

El análisis de la situación reflejado en la Tabla 23 muestra que los y las profesionales manifiestan como debilidades, con un 25%, que tienen carencias formativas, y de ello culpabilizan a la universidad, reivindicando más formación práctica durante el periodo formativo. Con el mismo peso destacan el desconocimiento de sus funciones y competencias debido a la no limitación de las mismas y a que la profesión no está regulada, seguido de la

carencia de recursos, entendida como aquellas habilidades personas necesarias para llevar a cabo la práctica socioeducativa, con un peso del 17%.

Es la falta de recursos materiales, con un 30%, la razón por la que el educador o educadora social se siente más amenazada debido a la reducción de partidas presupuestarias y subvenciones, ya que estos ponen en riesgo la continuidad de los proyectos socioeducativos que llevan a cabo. Por otro lado, con un peso del 20% estos profesionales señalan como amenaza el escaso reconocimiento social de la profesión y de cómo este puede llegar a influir incluso en la autoestima del educador o educadora social, debilitando su identidad profesional. Con el mismo peso se ha destacado la gestión del tiempo en la toma de decisiones, es decir, cómo adecuar la respuesta educativa a una intervención no planificada.

Como una de sus fortalezas, este grupo pone de manifiesto su capacidad para las relaciones sociales, destacando además que es el contacto con las personas el que propicia que se pueda adaptar la acción socioeducativa a la realidad, con un peso del 40%.

Finalmente, con un 67% de peso, han considerado la amplitud y diversidad de contextos y escenarios de acción socioeducativa como una de las oportunidades de acceso al mercado laboral.

Tabla 23

Matriz DAFO -Salamanca

Debilidades				Amenazas			
Categoría	f	%		Categoría	f	%	
Carencias formativas	3	25		Carencias formativas	1	10	
Delimitación de funciones y competencias	3	25		Intromisión profesional	1	10	
Relaciones sociales	1	8		Identidad profesional	2	20	
Apoyo institucional	1	8		Carencia de recursos materiales	3	30	
Actitudes	1	8		Gestión del tiempo (decisiones)	2	20	
Infravaloración	1	8		Diversidad de los contextos de intervención	1	10	
Carencia de recursos personales	2	17					
Total	12	100		Total	10	100	
Fortalezas				Oportunidades			
Categoría	f	%		Categoría	f	%	
Identidad profesional	1	10		Diversidad de los contextos de intervención	8	67	
Adaptación a la realidad	1	10		Formación	2	17	
Relaciones sociales	4	40		Recursos	1	8	
Diversidad de los contextos de intervención	2	20		Apoyo institucional	1	8	
Delimitación de funciones y competencias	2	20					
Total	10	100		Total	12	100	

6.3.1.2. Resultados de la matriz DAFO-CÓRDOBA

El análisis de la situación representado en la Tabla 24, los y las profesionales de Córdoba ponen en relieve las carencias formativas con un peso del 39% como su principal debilidad. Desde la formación teórica demandan no sólo profundizar en determinados conocimientos, sino abordar de manera más específica todos los ámbitos de acción socioeducativa, así como formación práctica en cada uno de ellos.

Tabla 24

Matriz DAFO-Córdoba

Debilidades			Amenazas		
Categorías	f	%	Categorías	f	%
Actitudes	2	11	Burnout	1	4
Burnout	1	6	Carencia de recursos	2	9
Capacidades cognitivas	1	6	Carencias formativas	1	4
Carencia de recursos	1	6	Condiciones laborales	2	9
Carencias formativas	7	39	Conservadurismo	3	13
Infravaloración	2	11	Desvalorización	4	17
Síndrome de Estocolmo	1	6	Diversidad de los contextos de intervención	1	4
Soledad	1	6	Emociones	1	4
Trabajo en equipo	2	11	Gestión del tiempo (decisiones)	2	9
			Intromisión profesional	2	9
			Regulación de la profesión	2	9
			Relaciones sociales	1	4
			Sistema burocrático	1	4
Total	18	100	Total	23	100
Fortalezas			Oportunidades		
Categorías	f	%	Categorías	f	%
Adaptación a la realidad	6	25	Apoyo institucional	2	10
Entrega profesional	8	33	Diversidad de contextos de intervención	8	40
Inquietud formativa	4	17	Emprendimiento	1	5
Relaciones sociales	6	25	Generación de redes	3	15
			Políticas sociales	2	10
			Recursos	1	5
			Retos y desarrollo de habilidades	3	15
Total	24	100	Total	20	100

Con respecto a las amenazas detectadas, es destacable la diversidad que se ha identificado y la poca afluencia en las mismas, lo que indica que la profesión sigue construyéndose y que aún quedan muchos obstáculos por superar. Esto se refleja en una de las categorías que más se ha citado, como es la desvalorización de la profesión, con un peso del 17%. Sin embargo, los profesionales han coincidido en sus fortalezas, destacando por encima de todo la entrega profesional (33%), destacando su resiliencia, así como, la energía y constancia empleada para consecución de las metas propuestas. Destacan como fortaleza

su competencia social y la capacidad para adaptar la respuesta socioeducativa al contexto, ambas categorías con un peso del 25%.

Como oportunidades externas que le brinda la profesión, los y las profesionales perciben la diversidad de ámbitos profesionales como la coyuntura que favorece la incorporación al mercado laboral (40%).

6.3.1.3. Resultados de la matriz DAFO-VALENCIA

El análisis de la profesión llevado a cabo con profesionales de la Comunidad Valenciana reflejados en la Tabla 25, destaca entre las debilidades de estos profesionales las carencias formativas en los ámbitos de acción socioeducativa, con un peso del 25%.

Entre los aspectos que amenazan la profesión destacan dos categorías con el mismo peso (16%): la carencia de recursos económicos y cómo estos entorpecen el buen funcionamiento de los planes, programas y proyectos, así como la ausencia de políticas públicas y sociales que permitan la implicación y estabilización de los educadores y educadoras sociales en determinadas áreas de acción socioeducativa.

Como fortalezas destacan con el mismo peso (19%) categorías como la experiencia profesional, ya que les aporta seguridad en sí mismos y conocimientos; la inquietud formativa, puesto que se muestran implicados en la formación continua y el reciclaje como modo tanto para profundizar conocimientos en un ámbito concreto de acción, como para la adaptación de la acción a los diferentes ámbitos; y finalmente, las relaciones sociales, ya que sus competencias sociales permiten realizar la evaluación o diagnóstico de la situación y adecuar la acción socioeducativa a la realidad.

Con respecto a las oportunidades que les brinda la profesión, los educadores y educadoras sociales la perciben, con un peso del 42%, como un reto personal diario que les ofrece posibilidades de innovar en la planificación de los planes, programas y proyectos. Así mismo, valoran positivamente la generación de redes sociales (26%), ya sea entre los equipos multidisciplinares, el tejido asociativo y los propios beneficiados.

Tabla 25

Matriz DAFO-Valencia

Debilidades			Amenazas		
Categorías	f	%	Categorías	f	%
Actitudes	2	13	Apoyo institucional	2	6
Burnout	2	13	Asistencialismo	1	3
Carencias formativas	4	25	Burnout	1	3
Delimitación de funciones y competencias	1	6	Carencia de recursos	5	16
Gestión del tiempo	1	6	Carencias formativas	1	3
Infravaloración	1	6	Condiciones laborales	4	13
Planificación	1	6	Desvalorización	2	6
Síndrome de Estocolmo	1	6	Gestión del tiempo (decisiones)	2	6
Soledad	1	6	Políticas públicas y sociales	5	16
Trabajo en equipo	2	13	Regulación de la profesión	3	10
			Relaciones sociales	2	6
			Trabajo en equipo	3	10
Total	16	100	Total	31	100
Fortalezas			Oportunidades		
Categorías	f	%	Categorías	f	%
Coordinación y planificación	3	11	Apoyo institucional	1	5
Creación de recursos	1	4	Diversidad de contextos de intervención	1	5
Entrega profesional	4	15	Formación	2	11
Experiencia profesional	5	19	Generación de redes	5	26
Género	1	4	Políticas sociales	2	11
Gestión tiempo- respuesta	2	7	Retos y desarrollo de habilidades	8	42
Identidad profesional	1	4			
Inquietud formativa	5	19			
Relaciones sociales	5	19			
Total	27	100	Total	19	100

6.3.1.4. Resultados del análisis global de las matrices DAFO

Buscando el consenso entre los tres grupos de discusión realizados en Salamanca, Córdoba y Valencia, reflejados en la Tabla 26 a través de sus iniciales (S, C y V, respectivamente), los y las profesionales de la educación social participantes coinciden en destacar como debilidades de la profesión las carencias formativas con un peso del 30%, ya que demandan más formación tanto teórica como práctica, pero sobre todo específica y focalizada en las áreas de acción socioeducativa.

Otra categoría en la que coinciden, aunque con menor presencia (11%) es en destacar sus características, actitudes o rasgos de personalidad, que de algún modo dificultan su labor profesional como, por ejemplo: impulsividad, impaciencia, desmotivación, introversión, etc. Además, estos y estas profesionales tienen el mismo parecer en cuanto al sentimiento de infravaloración, motivado por la falta de referentes y la inseguridad ante la toma de decisiones (9%).

Atendiendo a las categorías en las que sólo coinciden dos de los grupos, Córdoba y Valencia advierten debilidades a la hora de trabajar en equipo debido a la falta de coordinación y a la adopción de diferentes puntos de vista (9%). Salamanca y Valencia señalan como debilidad el desconocimiento de sus propias funciones y competencias, no de manera generalizada, sino la delimitación de las mismas con las de otros y otras profesionales (9%). Por otro lado, Salamanca y Córdoba destacan la falta de recursos (7%).

Con respecto a las amenazas, todos los grupos hallan la carencia de recursos con un peso del 16%. Así mismo, comparten la existencia de carencias formativas, destacando la existencia de profesionales que se han construido desde la práctica y no tienen iniciativa hacia la formación continua (5%). El factor tiempo (9%) también es considerado una amenaza, en cuanto a la capacidad de adaptación del profesional a la respuesta educativa instantánea (atención a la urgencia).

Las categorías con más presencia en las que coinciden los grupos de Córdoba y Valencia están relacionadas con la desvalorización social de las funciones que realiza este profesional (9%), debido al desconocimiento; las malas condiciones laborales que condicionan una inestabilidad económica y laboral (9%), y todo ello como consecuencia de ser una profesión que no está regulada (8%). Así pues, esto mantiene relación con una categoría destacada por los grupos de Salamanca y Córdoba, como es la intromisión profesional (5%).

Con relación a las fortalezas, la categoría con más presencia, el 25%, y en la que coinciden los tres grupos, es la vinculada a las relaciones sociales, es decir, una de sus fortalezas como educadores y educadoras sociales es su competencia social, lo que les capacita para empatizar, realizar un buen diagnóstico y adaptar la acción socioeducativa a la realidad.

Con un peso del 20% los educadores y educadoras sociales de Córdoba y Valencia destacan como fortaleza la entrega profesional, en cuanto la educación social les precisa mucha capacidad de trabajo, constancia, persecución y proyección de metas y resiliencia. Así mismo, estos profesionales destacan su inquietud por la formación continua con un peso del 15%.

Tabla 26

Análisis global de las matrices DAFO

Debilidades						Amenazas					
Categorías	F	%	S	C	V	Categorías	f	%	S	C	V
Capacidades cognitivas	1	2	-	1	-	Identidad profesional	2	3	2	-	-
Planificación	1	2	-	-	1	Emociones	1	2	-	1	-
Gestión del tiempo	1	2	-	-	1	Conservadurismo	3	5	-	3	-
Relaciones sociales	1	2	1	-	-	Sistema burocrático	1	2	-	1	-
Apoyo institucional	1	2	1	-	-	Apoyo institucional	2	3	-	-	2
Soledad	2	4	-	1	1	Trabajo en equipo	3	5	-	-	3
Trabajo en equipo	4	9	-	2	2	Políticas públicas y sociales	5	8	-	-	5
Burnout	3	7	-	1	2	Asistencialismo	1	2	-	-	1
Síndrome de Estocolmo	2	4	-	1	1	Intromisión profesional	3	5	1	2	-
Delimitación de funciones y competencias	4	9	3	-	1	Regulación de la profesión	5	8	-	2	3
Carencia de recursos	3	7	2	1	-	Diversidad de contextos	2	3	1	1	-
Carencias formativas	14	30	3	7	4	Relaciones sociales	3	5	-	1	2
Infravaloración	4	9	1	2	1	Burnout	2	3	-	1	1
Actitudes	5	11	1	2	2	Desvalorización	6	9	-	4	2
						Condiciones laborales	6	9	-	2	4
						Carencias formativas	3	5	1	1	1
						Carencia de recursos	10	16	3	2	5
						Gestión del tiempo (decisiones)	6	9	2	2	2
Total	46	100	12	18	16	Total	64	100	10	23	31
Fortalezas						Oportunidades					
Categorías	F	%	S	C	V	Categorías	f	%	S	C	V
Diversidad de contextos	2	3	2	-	-	Emprendimiento	1	2	-	1	-
Delimitación de funciones y competencias	2	3	2	-	-	Formación	4	8	2	-	2
Experiencia profesional	5	8	-	-	5	Recursos	2	4	1	1	-
Creación de recursos	1	2	-	-	1	Generación de redes	8	16	-	3	5
Coordinación y planificación	3	5	-	-	3	Retos y desarrollo de habilidades	11	22	-	3	8
Género	1	2	-	-	1	Políticas sociales	4	8	-	2	2
Gestión tiempo-respuesta	2	3	-	-	2	Diversidad de contextos	17	33	8	8	1
Identidad profesional	2	3	1	-	1	Apoyo institucional	4	8	1	2	1
Adaptación a la realidad	7	11	1	6	-						
Entrega profesional	12	20	-	8	4						
Inquietud formativa	9	15	-	4	5						
Relaciones sociales	15	25	4	6	5						
Total	61	100	10	24	27	Total	51	100	12	20	19

Los y las profesionales de Salamanca y Córdoba resaltan, con un peso del 11%, su capacidad de adaptación, considerándose reflexivos y resolutivos.

Coinciden al señalar la diversidad de áreas de acción socioeducativa (33%) como

una de las oportunidades que le brinda la profesión y que favorece la búsqueda de nuevos yacimientos de empleo y la incorporación al mercado laboral.

Para los y las profesionales de Córdoba y Valencia, el desempeño profesional supone un reto personal y como tal les permite el desarrollo de habilidades que favorecen la innovación, el liderazgo, la creatividad y la calidad de la acción socioeducativa (22%). Estos y estas profesionales encuentran en la profesión una oportunidad para generar redes sociales y sinergias entre profesionales para trabajar en equipo y coordinar la acción socioeducativa (16%).

6.3.2. Resultados de la implementación del cuestionario

Atendiendo a los resultados obtenidos tras la aplicación de la escala de estimación cuya finalidad es valorar el grado de importancia que les merecen a los 23 educadores y educadoras sociales las competencias generadas en las fases anteriores de este trabajo para el desempeño de su profesión, los datos de la Tabla 27 ponen de manifiesto que las competencias expuestas son relevantes para el desempeño de su profesión, siendo la discrepancia entre las diferentes puntuaciones muy baja.

En relación a las dimensiones en las que se organiza el modelo, ha sido la competencia que hace referencia al uso y dominio de una lengua extranjera la menos valorada por los y las profesionales, con una media de 3.3, seguida de aquellas competencias correspondientes a los conocimientos disciplinares, teoría de la educación social e historia de la educación social, con una media de 3.57 y 3.48 respectivamente.

No obstante, las competencias que más valorada ha sido la competencia funcional “Mediación, social, cultural y educativa”, con una media de 4.82, seguida de la competencia social “Relaciones sociales”, con una media de 4.78; y aquella relacionada con la identidad profesional como base para desarrollar y fortalecer el conocimiento de sí mismo, con una media de 4.74.

Tabla 27

Valoración de las competencias por parte de las educadoras y educadores sociales

		Competencias	M	DT
Competencias comunicativas	Comunicación mediática	Hacer un uso efectivo de las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y a la comunicación en los procesos de gestión, organización y acción socioeducativa.	4	0.85
	Uso y dominio de una lengua extranjera	Dominar una segunda lengua de forma oral y escrita con el fin de favorecer la comunicación y las relaciones al trabajar en entornos multiculturales.	3.3	0.82
	Comprensión de los referentes teóricos y contextuales de la educación social	Comprender los referentes teóricos y contextuales que configuran al ser humano como protagonista de la educación y su aplicación a los distintos ámbitos y grupos de acción.	3.87	0.97
Competencias crítico-reflexivas	Pensamiento crítico	Identificar y emitir juicios razonados sobre problemas socioeducativos relacionados con la práctica profesional.	4.52	0.51
		Tomar decisiones respecto a la práctica socioeducativa teniendo en cuenta las consecuencias para todas las partes implicadas.	4.57	0.66
Competencias sociales	Selección y gestión de la información	Analizar, sintetizar e interpretar la información que proporciona el trabajo cotidiano y los medios de información y comunicación con la finalidad de mejorar las estrategias profesionales de acción.	4.48	0.59
	Relaciones sociales	Desarrollar una actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia las personas e instituciones sujetos de la acción socioeducativa.	4.78	0.52
	Pedagogía Social	Conocer e interpretar la deontología, evolución y modelos del ejercicio de la profesión de la educación social, así como los supuestos pedagógicos para la adecuación profesional a los diferentes ámbitos de acción socioeducativa	4.17	0.94
Conocimientos disciplinares	Teoría de la Educación Social	Conocer la evolución del conocimiento educativo al amparo de las teorías y enfoques pedagógicos y bases legislativas que a lo largo del quehacer educativo se han ido construyendo	3.57	0.99
	Historia de la Educación Social	Conocer la evolución histórica de la educación social a nivel comunitario, estatal, europeo e internacional para comprender la configuración de su campo e identidad profesional	3.48	0.95
	Inclusión socioeducativa	Conocer los principios y fundamentos de acción de la inclusión para la adecuación de la respuesta socioeducativa	4.35	0.78
	Psicología del Desarrollo	Conocer los estadios evolutivos y el desarrollo madurativo en las diferentes áreas: motora, cognitiva, comunicativa y socioafectiva, con la finalidad de adecuar la acción socioeducativa de la población con la que se trabaja.	4.39	0.78
	Sociología de la educación	Conocer y comprender la dinámica de construcción social de la realidad y el proceso de socialización de las personas	4.3	0.70
Competencias funcionales	Antropología	Conocer y aplicar la mirada antropológica en el desarrollo de su profesión a través del uso crítico del relativismo cultural en normas sociales, políticas, filosóficas y religiosas.	3.91	0.79
	Promoción de la cultura	Dinamizar actividades que fomenten la transformación sociocultural desde el respeto a los valores culturales de la diversidad	4.39	0.66
	Generación de redes sociales	Aplicar las distintas estrategias metodológicas y técnicas de acción individual, grupal y comunitaria para facilitar las interacciones sociales.	4.61	0.66

		Competencias	M	DT
	Creación de recursos socioeducativos	Elaborar, utilizar y evaluar recursos educativos e instrumentos de recogida de información para enriquecer y mejorar los procesos y contextos educativos y sociales.	4.48	0.67
	Mediación social, cultural y educativa	Aplicar técnicas de resolución de conflictos para mediar e intervenir, asesorando, acompañando y promocionando a personas y grupos.	4.82	0.50
	Evaluación de contextos sociales y educativos	Investigar los contextos sociales, culturales y educativos para detectar las demandas de acción en escenarios socioeducativos.	4.61	0.58
	Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos socioeducativos	Elaborar, aplicar y evaluar planes, programas y proyectos de acción socioeducativa en diversos contextos.	4.52	0.67
	Gestión de instituciones socioeducativas	Gestionar y coordinar centros, instituciones y asociaciones de acuerdo a los diferentes contextos y necesidades en los ámbitos de acción socioeducativa	4.17	0.72
		Mantener el compromiso ético en la acción e investigación socioeducativa.	4.57	0.79
Identidad profesional	Identidad profesional	Desarrollar y fortalecer el conocimiento de sí mismo (autocuidado, autocontrol, equilibrio emocional, manejo del estrés y control de la incertidumbre durante la acción socioeducativa) como base del crecimiento, integración y actualización de la potencial profesionalización	4.74	0.45

Para verificar la normalidad de la muestra que permita la aplicación de la prueba ANOVA en atención a la universidad de procedencia de los grupos participantes, se ha aplicado una prueba de chi cuadrado, que arroja un valor $p=.568$, lo que indica que se asume el principio de normalidad de la muestra. Por otro lado, se cumple el principio de homocedasticidad en el 65% de los elementos considerados.

Así pues, no se observan diferencias significativas entre las puntuaciones dadas por los educadores y educadoras sociales de cada comunidad autónoma una vez realizado un Análisis de Varianza de un Factor (ANOVA) ($n.s.=.05$), como refleja la Tabla 28. Sin embargo, se percibe que los y las profesionales de la Comunidad Valenciana han puntuado más bajo que los demás en la mayoría de las competencias. Las medias no son estadísticamente diferentes, por lo que se considera el valor de la media global como el valor válido para la interpretación de la información. En otras palabras, el no hallar diferencias significativas indica que la zona geográfica no condiciona el perfil competencial del educador o educadora social.

Tabla 28

Valoración profesional de las competencias por universidad

Competencias	Univ. de Salamanca		Univ. de Córdoba		Univ. de Valencia		ANOVA	
	M	DT	M	DT	M	DT	F	p
Hacer un uso efectivo de las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y a la comunicación en los procesos de gestión, organización y acción socioeducativa.	4	0.63	4.3	0.48	3.57	1.27	1.58	.230
Dominar una segunda lengua de forma oral y escrita con el fin de favorecer la comunicación y las relaciones al trabajar en entornos multiculturales.	3.33	0.82	3	0.67	3.71	0.95	1.65	.217
Comprender los referentes teóricos y contextuales que configuran al ser humano como protagonista de la educación y su aplicación a los distintos ámbitos y grupos de acción.	4	0.63	4	0.94	3.57	1.27	.45	.642
Identificar y emitir juicios razonados sobre problemas socioeducativos relacionados con la práctica profesional.	4.67	0.52	4.5	0.53	4.43	0.54	.35	.712
Tomar decisiones respecto a la práctica socioeducativa teniendo en cuenta las consecuencias para todas las partes implicadas.	4.67	0.82	4.4	0.7	4.71	0.49	.54	.594
Analizar, sintetizar e interpretar la información que proporciona el trabajo cotidiano y los medios de información y comunicación con la finalidad de mejorar las estrategias profesionales de acción.	4.33	0.52	4.6	0.52	4.43	0.79	.39	.681
Desarrollar una actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia las personas e instituciones sujetos de la acción socioeducativa.	5	0	4.7	0.68	4.71	0.49	.7	.511
Conocer e interpretar la deontología, evolución y modelos del ejercicio de la profesión de la educación social, así como los supuestos pedagógicos para la adecuación profesional a los diferentes ámbitos de acción socioeducativa	4.67	.82	4.1	0.74	3.86	1.22	1.3	.296
Conocer la evolución del conocimiento educativo al amparo de las teorías y enfoques pedagógicos y bases legislativas que a lo largo del quehacer educativo se han ido construyendo	4.17	0.75	3.5	1.08	3.14	0.9	1.9	.175
Conocer la evolución histórica de la educación social a nivel comunitario, estatal, europeo e internacional para comprender la configuración de su campo e identidad profesional	3.67	0.82	3.5	1.08	3.29	0.95	.25	.783
Conocer los principios y fundamentos de acción de la inclusión para la adecuación de la respuesta socioeducativa	4.67	0.52	4.2	0.92	4.29	0.76	.7	.512
Conocer los estadios evolutivos y el desarrollo madurativo en las diferentes áreas: motora, cognitiva, comunicativa y socioafectiva, con la finalidad de adecuar la acción socioeducativa de la población con la que se trabaja.	4.50	0.84	4.5	0.53	4.14	1.07	.48	.624
Conocer y comprender la dinámica de construcción social de la realidad y el proceso de socialización de las personas	4.33	0.52	4.5	0.53	4	1	1.05	.367
Conocer y aplicar la mirada antropológica en el desarrollo de su profesión a través del uso crítico del relativismo cultural en normas sociales, políticas, filosóficas y religiosas.	4	0	4.1	0.88	3.57	0.98	.96	.400
Dinamizar actividades que fomenten la transformación sociocultural desde el respeto a los valores culturales de la diversidad	4.50	0.55	4.4	0.7	4.29	0.76	.16	.853

Competencias	Univ. de Salamanca		Univ. de Córdoba		Univ. de Valencia		ANOVA	
	M	DT	M	DT	M	DT	F	p
Aplicar las distintas estrategias metodológicas y técnicas de acción individual, grupal y comunitaria para facilitar las interacciones sociales.	4.83	0.41	4.5	0.85	4.57	0.54	.48	.628
Elaborar, utilizar y evaluar recursos educativos e instrumentos de recogida de información para enriquecer y mejorar los procesos y contextos educativos y sociales.	4.67	0.52	4.5	0.71	4.29	0.76	.52	.605
Aplicar técnicas de resolución de conflictos para mediar e intervenir, asesorando, acompañando y promocionando a personas y grupos.	5	0	4.67	0.71	4.86	0.38	.81	.458
Investigar los contextos sociales, culturales y educativos para detectar las demandas de acción en escenarios socioeducativos.	4.83	0.41	4.6	0.52	4.43	0.79	.76	.479
Elaborar, aplicar y evaluar planes, programas y proyectos de acción socioeducativa en diversos contextos.	4.83	0.41	4.4	0.84	4.43	0.54	.89	.428
Gestionar y coordinar centros, instituciones y asociaciones de acuerdo a los diferentes contextos y necesidades en los ámbitos de acción socioeducativa	4	0.63	4.1	0.88	4.43	0.54	.65	.533
Mantener el compromiso ético en la acción e investigación socioeducativa.	4.83	0.41	4.8	0.42	4	1.16	3.09	.068
Desarrollar y fortalecer el conocimiento de sí mismo (autocuidado, autocontrol, equilibrio emocional, manejo del estrés y control de la incertidumbre durante la acción socioeducativa) como base del crecimiento, integración y actualización de la potencial profesionalización	4.83	0.41	4.9	0.32	4.43	0.54	2.86	.081

Con respecto a las sugerencias emitidas para cada dimensión por los educadores y educadoras sociales, los resultados más significativos que se han extraído son los siguientes:

- Competencias comunicativas: se considera necesario la incorporación en el modelo de competencias básicas para el ejercicio de cualquier profesión. Sin embargo, no son específicas del educador o educadora social, como se refleja en sus apreciaciones:

Participante 4: En este apartado también considero importante la capacidad de comunicación por escrito en memorias, diarios y otros documentos de registro.

Participante 9: Manejo de la comunicación en un sentido más amplio, escucha, atención, análisis corporal, manejo de un lenguaje inclusivo.

Teniendo en cuenta que la competencia “Uso y dominio de una lengua extranjera” ha sido la peor valorada, los educadores apoyan su apreciación indicando que a pesar de que una de las áreas de acción socioeducativa sea con personas de procedencia migrada, no precisan del aprendizaje de un segundo idioma:

Participante 8: Normalmente, aunque trabajamos con inmigrantes, se usa el español. Lo

que es seguro que el inglés sólo sirve a nivel europeo para intercambios o voluntariado.

- Competencias crítico-reflexivas: algunas de las reflexiones emitidas con respecto a esta competencia subyacen en la necesidad de meditar minuciosamente la toma de decisiones, sopesando las consecuencias que estas podrían tener en las personas o colectivos de acción socioeducativa:

Participante 23: Comprender las consecuencias de las acciones que la práctica socioeducativa conllevan.

- Competencias relacionales: se pone de manifiesto la necesidad de empoderar a los sujetos y colectivos con los que trabajan, como se expresa a continuación:

Participante 7: Capacidad de reconocer y fomentar que las personas sean también actores de su desarrollo.

- Conocimientos disciplinares: los educadores y educadoras sociales destacan como carencia otras disciplinas, sin embargo, dichas disciplinas se enmarcan de manera implícita en las áreas de conocimiento propuestas. Además, señalan la necesidad de mantener una actitud crítica hacia todos los conocimientos disciplinares:

Participante 5: Echo en falta disciplinas más específicas, como intervención educativa, elaboración de programas, evaluación de programas, diagnóstico.... Para el ejercicio profesional son más pertinentes que algunas como teoría e historia.

Participante 21: Conocimientos legislativos específicos (derecho): menores, migrantes, violencia de género.

Participante 9: Legislación, filosofía, salud social, dirección y gestión de recursos humanos, comunicación, desarrollo emocional/educación emocional.

Participante 7: Actitud crítica ante todos estos conocimientos.

- Competencias funcionales: dos aspectos han sido destacados por los profesionales de la educación social. De un lado, la función preventiva que realizan y, de otro lado, la necesidad de desempeñar funciones de dirección, tal y como se aprecia a continuación:

Participante 7: En mediación: falta prevención.

Participante 14: ¿Dirigir? Necesidad de puestos de poder.

- Competencias definitorias de la identidad profesional: además de ser valoradas de manera positiva cuantitativamente, también lo han sido a través de sus argumentos:

Participante 7: En el segundo de identidad: si hubiera 10 lo hubiera puesto. Este punto es crucial.

Participante 19: Me ha parecido muy interesante que se haya tenido en cuenta el desarrollo y fortalecimiento en el conocimiento de sí mismo/misma.

Finalmente, en el espacio indicado para recoger observaciones, los educadores y educadoras sociales han destacado la dificultad para definir en competencias la acción socioeducativa:

Participante 8: Es difícil pensar por separado las competencias profesionales que día a día aplicamos. Hacer la traducción de lo holístico a lo sintético es una realidad muy teórica.

Además, indican una serie de carencias formativas, que se entienden implícitas en el perfil propuesto como, por ejemplo:

Participante 10: Soportes documentales de la profesión (informe socioeducativo) y otros instrumentos.

Participante 12: Fundamental un autoconocimiento y desarrollo personal del educador social como principal herramienta de trabajo en equipo.

Participante 14: Formación en normativa laboral.

Participante 14: ¡Urgente! Formación en canales de financiación.

Participante 15: Desarrollo de técnicas ocupacionales.

Participante 15: Técnicas de modificación de conducta.

Participante 17: Los conocimientos que tengan una mayor aplicación práctica son los más útiles, aunque la base teórica sea importante tiene que estar muy vinculada a la práctica profesional real.

6.3.3. Resultados de la discusión

La discusión realizada en este tercer momento ha tenido como base las diferentes preguntas estímulo, preguntas utilizados posteriormente para organizar la información recogida. Así pues, y como refleja la Tabla 29, el sistema de categorías de análisis está formado por ocho nudos que comprenden: la definición de cada profesional sobre qué es ser un educador o educadora social; cuáles son las funciones profesionales; qué competencias son consideradas las más importantes para el ejercicio de la profesión; su percepción sobre cuáles son las áreas prioritarias de la labor profesional; la identificación de las dificultades a las que se enfrentan en el desempeño profesional; la consideración de su formación para ejercer este trabajo; las principales carencias formativas que han percibido; así como, su opinión respecto a la oferta formativa que existe tras la formación inicial.

6.3.3.1. Resultados de la discusión celebrada en Salamanca

El tratamiento de la información ha generado un total de 125 referencias codificadas recogidas en la Tabla 29 donde se puede observar que el mayor peso de la discusión, 37%, ha girado en torno a la limitación de sus funciones y competencias, ya que el 15% de los comentarios aluden a esta dificultad.

El 19% de la información codificada alude a las funciones profesionales entre las que se identifican la generación de redes sociales, la mediación o el diseño, implementación y evaluación de planes, programas y proyectos.

Con un 10%, se identifican las competencias más relevantes: crítico-reflexivas, funcionales y sociales.

Otra categoría destacable es la oferta formativa, con un peso del 9%, que versa sobre la adecuación de las actividades de formación ofertadas a sus carencias formativas y su opinión respecto al grado en que son consideradas suficientes, necesarias y de fácil acceso.

Tabla 29

Sistema de categorías grupo de discusión de Salamanca

Metacategoría	f	%	Categoría	f	%
Ser educador social	7	6		7	6
Funciones	24	19	Generación de redes sociales	5	4
			Mediación social, cultural y educativa	5	4
			Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos educativos	3	2
			Funciones de otros profesionales	4	3
			Cuidado	2	2
			Funciones concretas	5	4
Competencias	13	10	Competencias crítico-reflexivas	1	1
			Competencias sociales	4	3
			Competencias funcionales	5	4
			Identidad profesional	3	2
Áreas de acción	11	9		11	9
Dificultades profesionales	46	37	Limitación de funciones y competencias	15	12
			Intromisión de profesionales	4	3
			Educadores sociales no competentes	2	2
			Carencia de recursos o dificultades para su acceso	5	4
			Carencia de profesionales	2	2
			Jornada laboral	7	6
			Cuidado profesional	1	1
			Precariedad laboral	5	4
			Diferencias entre comunidades autónomas	2	2
			Carecen de inspector, supervisor	2	2
Burocracia	1	1			
Suficiente formación	5	4		5	4
Carencias formativas	8	6		8	6
Oferta formativa	11	9		11	9
Total	125	100	Total	125	100

A continuación, se analiza el discurso de los y las profesionales de la educación social (Anexo 10), desglosando cada una de las categorías y subcategorías realizadas, entendiendo por categoría cada uno de los nodos trabajados con el programa NVIVO que acopian la codificación de temas, ideas o tópicos, permitiendo la recopilación de todo el material que aborda un mismo tópico.

a) Categoría 1: Ser educador o educadora social

La marca de nube representada en la Figura 25 pone en relieve que el educador o educadora social es un profesional, un agente que trabaja con una persona o un colectivo acompañando para mejorar su calidad de vida; por lo tanto es un trabajo dinámico, donde el o la profesional se convierte en una herramienta en sí misma, o en una gestora de herramientas durante ese proceso.



Figura 25. Marca de nube “Ser educador o educadora social-Salamanca”.

Esto se aprecia en los discursos dados para definir la profesión:

Participante 1: Bueno yo desde mi punto de vista considero que somos un apoyo. Siempre he dicho que somos una especie de gestor de herramientas, ¿no? Cuando alguien tiene un problema, el que sea. Lo que hacemos en realidad, según yo lo veo, es darle una serie de posibilidades o de herramientas que él puede coger o no coger, intentando siempre mejorar su calidad de vida.

Participante 2: Para mí es también un apoyo para mejorar la calidad de vida de las personas con las que trabajo, y sobre todo somos personas que tenemos la suerte de trabajar directamente con personas y a la vez que creo que aprendemos, a la vez que estamos en nuestra práctica profesional. No somos un profesional que hace siempre lo mismo y creo que eso es muy importante

Participante 5: Pues quizás, yo estaría completamente de acuerdo. Para mí un educador social es un agente social y de cambio constante. Luego poniendo en marcha muchísimas estrategias, pero básicamente lo definiría así.

Participante 6: Unido a lo último que dice (nombre de la P. 5) de agente de cambio, siempre a distintos niveles o en distintos ámbitos, el familiar, cultural, social, educativo. O sea, creo que tenemos la suerte de poder contactar con personas en los diferentes ámbitos en los que se desarrolla la vida.

Además, aparece un elemento clave como es el compromiso, es decir, la capacidad para tomar conciencia de la relevancia de su trabajo y asumirlo con integridad.

Participante 1: y una cosa que además nunca oigo decir (refiriéndose a la universidad), pero me parece clave, es el compromiso. [...] es un trabajo donde o te comprometes o te quemas. Y, o asumes desde el primer momento que, aunque salgas a las dos, vas a salir a las tres muchos días, o que te va

a llamar alguien y aunque no estés trabajando es que te toca ir a hablar con el muchacho o la muchacha porque tal. Y te toca, porque para eso eres su referente.

b) Categoría 2: Funciones profesionales

Como respuesta a este interrogante aparecen varias líneas en el discurso. En primer lugar, se identifican tres funciones concretas y propias de esta profesión como son:

- Generación de redes sociales

Participante 4: [...] Somos un nodo de relación que ponen en relación a las personas y colectivos con el entorno, a tu institución o donde estés trabajando con el resto de la comunidad socioeducativa, dinamizador de ese tipo de procesos.

- Mediación social, cultural y educativa

Participante 3: Pues bueno, yo... Para mi ser educador social es acompañar a la gente en sus procesos vitales y en sus procesos de vida

Participante 5: Bueno pues yo creo que la función del educador social, porque yo entiendo así la educación social, es acompañamiento.

- Diseño, implementación y evaluación de planes programas y proyectos

Participante 1: estoy desarrollando un proyecto de educación popular con jóvenes migrantes o migrantes de segunda generación y lo que hacemos es un proyecto basado en educación popular cuyo objetivo es que el grupo de chavales desarrollen su autonomía y entre todos construyan algo juntos.

Participante 2: Por ejemplo, en programas de desarrollo comunitario, pues con un club de lectura. Lo que se está intentando es que yo soy la moderadora, pero que eso arranque como una asociación y que sean ellos mismos los que puedan gestionar esa asociación, ese club.

Participante 5: [...] elaboración de programas, evaluación de programas.

En esta categoría, los educadores y educadoras participantes también ponen de manifiesto que realizan funciones de otros y otras profesionales como monitores de ocio y tiempo libre, animadores socioculturales, psicólogo, pedagogo, terapeuta y trabajador social.

Participante 2: con infancia, desarrollo tareas desde lo que es un monitor de tiempo libre hasta lo que es un educador social porque igual, igual que o un animador sociocultural. Igual que hago actividades con ellos, también por ejemplo trabajo, muchas veces las familias van a hablar contigo y acabo trabajando problemáticas como temas de acoso escolar o problemas de padres que son alcohólicos y el niño está desatendido y todo esto te viene un poco en una actividad que no tiene nada que ver con esto.

Participante 5: Si es cierto que cuando he trabajado en privadas o en públicas me he encontrado con que a veces el educador social es un poquito de todo, o sea, bien te tiene que bailar flamenco, o bien tiene que cambiar un pañal, o bien tiene que hacer muchas cosas.

Participante 6: yo todas las funciones que entren dentro de cuidar a la gente, dependiendo del momento concreto que se den, claro, pienso que son un punto donde tenemos que actuar.

Entre estas funciones encontramos la relacionadas con el cuidado asistencial.

Participante 3: Una función que destacaría sería el cuidado de la gente, los cuidados. Desde que los acogemos, desde que les damos la bienvenida, hasta que nos despedimos del colectivo con el que estamos trabajando es importante tu forma de actuar [...]. Y un poco enlazando con lo que decía (nombre de la P.2) de las funciones, al final, pues tu función, aunque tengas clara que tu función como educador social o tu decálogo como educador social dice una cosa, va mucho más allá de ello porque... yo voy a poner un ejemplo: si estas en, te llevas a un colectivo a una acampada de 10 días, ¿no? Y entonces, un niño se rompe un pie, o un niño que usa pañal, hace sus necesidades encima ¿tu como educador social no cambias ese pañal? Porque a mí eso me ha surgido, ese caso me ha surgido con educadores sociales en prácticas y te vienen y te dicen, “no es que ha pasado esto”. Bueno, vamos a ver cómo resolvemos como educadores sociales ¿o lo dejamos ahí porque no hay un TEI (técnico en educación infantil) para...? Pues al final ¿cuál es nuestra función? ¿dónde se limita nuestra función? No sé, eso a mí me ha pasado, entonces es una situación que hay que resolver. Bueno yo planteo también aquí la duda.

Participante 6: Cuidar en ese momento, a ese chaval, es cambiarle el pañal.

Participante 4: Y sobre el debate de lo del cuidado, allí también se daban situaciones, porque claro es un recurso que linda mucho con el de la salud, ya no sólo con mental, sino con salud. Entonces sí que teníamos, aunque es para residentes autónomos, había épocas en las que no eran autónomos. Claro lo que te sale es el cuidado, pues si lo tienes que atender, ayudar a ir al baño o duchar a quien sea o hacer lo que haga falta lo que te sale es hacerlo, porque al haber en una residencia dos educadores para treinta y tantos usuarios, o cuidas o escuchas y en el pulso de competencias y responsabilidades de qué es lo que tienes que hacer y en qué momento, era muy complejo, era una de las cosas que más debatíamos.

Los educadores y educadoras también se identifican con funciones muy concretas, como, por ejemplo, la derivación a otros servicios:

Participante 2: Entonces yo les puedo explicar que mi competencia puede ser derivar a esta persona que está sufriendo acoso escolar a otra institución o animarla a que cree una asociación o lo que sea.

Así como funciones muy básicas como actuar como figura ejemplarizante, escuchar a las personas y apoyarlas en sus actividades.

Participante 3: Entonces, aprendizaje vicario, es un poco la función básica. Según tu actúes como educador delante del colectivo o en tu vida, ellos se están fijando en todo momento. En mi ámbito que soy de menores, ellos se fijan en todos los movimientos que haces, en tu forma de expresión y demás. Trabajar con menores también te lleva a trabajar con las familias y a no limitarte pues a un horario concreto de trabajo, sino a escuchar, acompañar, a cuidar a la gente con la que trabajas.

Participante 4: Yo trabajaba de fin de semana, hacías apoyo, escuchas, muchísimas intervenciones individualizadas con ellos en periodos de crisis o en el trabajo del día a día.

c) Categoría 3: Competencias más importantes para el ejercicio de la profesión.

El grupo ha detectado cuatro núcleos competenciales como los más relevantes para el desempeño de su profesión:

- Competencias crítico-reflexivas: entendidas como aquellas que potencian el desarrollo del pensamiento crítico, es decir, competencia para tomar decisiones respecto a la práctica socioeducativa teniendo en cuenta las consecuencias para todas las partes implicadas.

Participante 4: porque al haber en una residencia dos educadores para treinta y tantos usuarios, o cuidas o escuchas y en el pulso de competencias y responsabilidades de qué es lo que tienes que hacer y en qué momento era muy complejo, era una de las cosas que más debatíamos.

- Competencias sociales: son aquellas competencias que favorecen las relaciones sociales, tales como el desarrollo de una actitud empática, respetuosa, asertiva, solidaria y de confianza hacia las personas e instituciones sujetos de la acción socioeducativa.

Participante 5: Creo que cuando salimos de una titulación no tenemos unas competencias básicas de comunicación, resolución de conflictos, escucha activa, ni siquiera sabemos hacer frente a situaciones cotidianas que, si bien tenemos muchos conocimientos, aprendemos por ensayo y error (asiente simultáneamente la P.2), o sea, tú fallas, gritas, gritar no funciona, pruebo otra cosa.

Participante 1: a ver reconocer emociones en las demás personas. Eso de cara a trabajar con grupos. Por ejemplo, a mí me ha servido a nivel personal para trabajar mucho con juventud. A parte de que ya llegas a conocer a las personas al final y ya sabes de que pie cojea cada uno, pero en un inicio te viene muy bien el ver la cara de una persona y saber que puede estar sintiendo en ese momento. Si yo a un chaval le digo algo de entrada, que es el primer día que le conozco y veo que su cara, quiero decir, que se empieza a enfadar, pues sé que por ahí no tengo que seguir ¿no? No sé, quiero decir, el trabajo sobre emociones, el saber gestionarlas, tanto, bueno... primero las nuestras y después las de los demás claro.

- **Identidad profesional:** referido a aquellas competencias que implican el desarrollo y fortalecimiento del conocimiento de sí mismo (autocuidado, autocontrol, equilibrio emocional, manejo del estrés y control de la incertidumbre durante la acción socioeducativa) como base del crecimiento, integración y actualización de las potencialidades profesionales.

Participante 5: es imposible que nosotros enseñemos escuchar a nadie si nosotros no escuchamos. Es imposible que tú quieras regular un grupo si tú no estás regulado, o sea, si tú te planteas nervioso a la hora de hablar ante un grupo, mal va a funcionar. En cambio, su tu aprendes a regularte como paso previo pues...

- **Competencias funcionales.** Se han identificado tres elementos competenciales: la generación de redes sociales, lo que supone ser capaz de aplicar las distintas estrategias metodológicas y técnicas de acción individual, grupal y comunitaria para facilitar las interacciones sociales; la mediación social, cultural y educativa, que implica aplicar técnicas de resolución de conflictos para mediar e intervenir, asesorando, acompañando y promocionando a personas y grupos; y la gestión de instituciones socioeducativas, que consiste en gestionar y coordinar centros, instituciones y asociaciones de acuerdo a los diferentes contextos y necesidades en los ámbitos de acción socioeducativa. A continuación, se presentan algunas citas para cada una de ellas:

- Generación de redes sociales.

Participante 1: dinamizar un grupo y eso es la herramienta más básica que necesitas. Y es que es lo único que necesitas, porque es que luego todas esas cosas que habláis son conflictos que te van a suceder sí o sí, porque trabajas con personas. Y si tú dices que los acompañas, si los acompañas, los acompañas. Entonces te vas a comer los marrones porque lo estás acompañando, es lo que hay. Pero la clave para mí es saber dinamizar grupos, que al final es saber tratar con la gente, ¿no?

- Mediación social, cultural y educativa.

Participante 2: Me parece fundamental, porque no conflictos de tipo violento, vas a tener conflictos de muchos tipos a lo largo de tu labor profesional.

- Gestión de instituciones socioeducativas.

Participante 6. También busco la gestión de recursos de otras instituciones, el conocer cómo se trabaja, qué ofertan, tanto para grupos como para familias, con personas con discapacidad... un poco eso, se nos pide ser gestor de recursos, pero no se nos enseña que proyectos o programas hay en otras instituciones.

d) Categoría 4: Áreas prioritarias de la labor profesional

Este interrogante supone un desconcierto en el grupo que se materializa en la Figura 26, donde se identifican las áreas tradicionales: educación de adultos, animación sociocultural y educación especializada, entendiendo dentro de esta a todos los colectivos en riesgo de exclusión social. Además, también se pueden identificar los colectivos hacia los que se dirige la acción: infancia y juventud, y personas mayores.



Figura 26. Marca de nube “áreas de acción socioeducativa-Salamanca”

e) Categoría 5: Dificultades halladas en el desempeño profesional

Los educadores y educadoras sociales han identificado once problemáticas que entorpecen su incorporación al mercado laboral, el mantenimiento en el mismo o simplemente el trabajo diario. Estas dificultades se presentan a continuación por orden de incidencia.

- Limitación de funciones y competencias. El desconocimiento social, la falta de recursos o el uso y abuso del voluntariado lleva a estos y estas profesionales a asumir competencias de otras profesiones.

Participante 2: Y luego por otro lado, con infancia, desarrollo tareas desde lo que es un monitor de tiempo libre hasta lo que es un educador social porque igual, igual que o un animador sociocultural, igual que hago actividades con ellos, también por ejemplo trabajo, muchas veces las familias van a hablar contigo y acabo trabajando problemáticas como temas de acoso escolar o problemas de padres que son alcohólicos y el niño está desatendido y todo este te viene un poco en una actividad que no tiene nada que ver con esto. [...]el tema de las funciones y las competencias un gran problema que hay es que los políticos no saben cuáles son nuestras funciones y nuestras competencias. Entonces yo les puedo explicar que mi competencia puede ser derivar a esta persona que está sufriendo acoso escolar a otra institución o animarla a que cree una asociación o lo que sea, pero el político también se cree que mi competencia es que en las fiestas del pueblo yo me vaya allí a colocar las sillas de la verbena, del bingo o de lo que sea.

Participante 4: Y luego, sobre el tema de la confusión de funciones, nosotros teníamos desde estas labores, también hacíamos la comida, calentábamos y tal y eso era un punto muy conflictivo con los educadores allí en el centro. Lo discutían un montón. Lo haces porque es el personal que

hay, es el personal que paga la comunidad y alguien lo tiene que hacer, pero generaba conflicto.

Participante 5: El desgaste que supone como profesional el que tus funciones no sólo dependen de las funciones genéricas que tienes, sino de las funciones que tienes en ese momento, porque tu prioridad son las personas. [...] Quizás las funciones no las tenemos muy delimitadas. [...]Entonces yo en el tema de las funciones sí que es verdad que no estén delimitadas, sí que es verdad que el educador social acaba haciendo de todo, o sea le pides ser chofer, le pides ser... y eso le acaba desmotivando y te acabas quemando, bien sea por la institución, bien sea porque te lo pidan desde arriba y bien sea porque no hay dinero. Entonces es a veces un desequilibrio entre ser un poco de todo, que al final dices “ya no tengo claro qué soy”. [...]Creo que también a veces tiran un poco de esa buena fe, del compromiso, del... y tú no sólo eres un voluntario. O sea, tú eres un profesional y para reconocerte, quizás hay que saber marcar unos límites.

Participante 6: A la limitación de funciones, por ejemplo. Funciones y competencias. Sobre todo, por mi experiencia con otros profesionales también del ámbito socioeducativo. O sea, cuando se junta en el (nombre del centro), pues eso que está muy de moda, los equipos multidisciplinares, un poco, qué es lo que te toca hacer a ti y qué es lo que me toca hacer a mí. Bueno si lo haces tú todo, pues yo, ya no. No sé, un poco establecer que competencias o que funciones va a llevar a cabo cada uno.

- Extensión de la jornada laboral. Relacionado al tiempo que dedican a su trabajo fuera de la jornada laboral.

Participante 2: Y otro tema también que me parece que quema mucho es el tema de trabajar 24 horas. Eee, creo que es di..., muchas veces es difícil bueno desconectar, pero hay que sabe diferenciar. A mí, por ejemplo, como trabajo para la institución, yo tengo un teléfono del trabajo, que lo agradezco mucho, y no sé por qué, alguna persona tiene mi número personal y me escribe a las 11 de la noche. Pues perdona, pero es que yo no trabajo las 24 horas del día. Y creo que eso es una cosa que a los educadores sociales les sucede mucho y no sólo en este ámbito, en muchos ámbitos. Creo que eso puedes estar, poner muchísimo ánimo y muchísimo entusiasmo en un proyecto, pero claro si ese proyecto te hacen trabajarlo indirectamente todo el día, pues acabas hasta el... que no puedes.

Participante 5: Si bien es cierto que es un arma de doble filo porque te acaban confundiendo con un profesional de socorro y como si fueras Teresa de Calcuta, es decir, tú quieres dejar un centro de menores y te quieres ir a casa porque tu trabajo ha terminado a las 6 de la tarde y no te puedes ir. Y juegan mucho con el chantaje emocional de tu eres un profesional y te debes a las personas.

Participante 1: Sí, pero te quiero decir, yo por mucho que yo sepa que aquí termina mi jornada laboral, pues a mí me pasa, me escribe una de mis muchachas. Oye no sé quién está en el hospital.

A ver, que no esté dentro de mis horas de trabajo, que es a lo que me refiero, voy a ir a verla igualmente. Quiero decir, aunque no esté cobrando por eso. Y un muchacho tiene un problema, sabes lo que te quiero decir, o te llama un muchacho mío, me llama por lo que sea. Oye mira que me está pasando esto tal, es algo grabe, pues vas a ir. [...]No si yo, a mí lo que me pasa es que trabajo con personas y al final las quiero, las aprecio igual. Entonces me voy a preocupar por ellas como me preocupo por otras ¿sabes?

- Carencia de recursos o dificultades para su acceso.

Participante 1: De hecho, yo he ido a pedir al Espacio Joven para que me lo cediesen para los viernes, porque yo trabajo en institutos. Entonces, como trabajaba en varios institutos, me compensaba más conseguir un espacio céntrico que era como el Espacio Joven, que mandármelos a la Casa de la Juventud de Garrido, que me iban a decir los chavales de la Vaguada que sí iban a ir ellos para allá (ironía). Y todavía te dicen que no te lo dejan porque bueno es un espacio joven que cierra por las tardes, cosa que no entenderé en la vida porque es que, aun así, ni te dejan. Yo recuerdo que les dije: yo si tú te fías de mí, dame la llave y yo cuando termine cierro y aquí no ha pasado nada. No, es que... o sea, quiero decir, les da igual y es técnico de juventud este señor y le da igual lo que estás haciendo. De hecho, te dice, no, vete a preguntar a una iglesia, pero ¿cómo que a una iglesia? Voy a preguntar a esto, porque esto es del ayuntamiento y se supone que esto es de todos. Se supone que es un espacio joven y yo estoy trabajando con jóvenes. Te quiero decir, sudan de lo que hacen y no revisan el trabajo que tú haces.

Participante 5: tengo bajos recursos, tengo que estar constantemente peleándome con una institución o con un servicio que realmente es de ayuda y que me lo deberían dar, eso es lo que acaba quemando, y si tienes la suerte cambias de contexto y si no, te quedas en un contexto ahí perenne, sin ayudar a nadie. Y yo creo que eso es el problema que acaba quemando a muchas personas.

Participante 6: Además, es que con ludopatía me pasó una cosa que me quedé alucinada. Llegó una persona que tenía ludopatía y en Zamora no hay ningún recurso para atender a personas ludópatas. Hay un psiquiatra aquí en Salamanca que les atiende en un despacho en horas preestablecidas, que claro, tiene que venir de Zamora a Salamanca. Muchas veces es gente a lo mejor sin recursos porque se ha arruinado. O sea, un proceso un poco así complicado y tiene que venir aquí a Salamanca en unas horas que le da el psiquiatra. O sea, al final terminamos por no derivarlo. Entonces como que falta atención en eso, en ese caso concreto...

- Precariedad laboral.

Participante 1: Pues para mí es la incógnita, e yo no sé hasta cuándo. Ahora mismo, por ejemplo, sí voy a estar un año trabajando, pero yo estoy acostumbrado a que he ido trabajando por proyectos. Estoy trabajando 4 meses y luego se acaba el dinero y tienes que seguir trabajando porque no vas a dejar a la gente tirada, pero, o sea, estas currando lo mismo, pero sin cobrar un duro. O sea, eso para mí es un problema muy gordo porque a nivel motivacional, sí a todos nos encanta ayudar a la gente. Sí, yo soy voluntario y he sido voluntario muchísimos años, pero es eso, el estar desarrollando un proyecto y estar a mitad del proyecto y de repente se..., ahora ya no te dan dinero y como nuestro trabajo es a raíz de subvenciones y demás. Claro te dan una subvención y de repente es menos o un año te dan equis y al año siguiente pues reducción de jornada. O sea, te quiero decir, eso también te dificulta a la hora de, cuanto menos dinero tenga yo, menos recursos tengo, o sea, no sólo de cara a mí, sino para hacer con la gente también.

Participante 3: Sí, yo trabajo mucho desde asociaciones donde se piden proyectos. Claro si, los ayuntamientos piden proyectos y se los dan al mejor postor, al que se lo hace más barato ¿Quién salimos repercutidos ahí? ¿o quién son los perjudicados?

- Intromisión de profesionales.

Participante 6: Además, yo en educación no sé qué pasa. Igual no tenéis la misma percepción que yo, que es que cualquiera puede ser monitor, cualquiera llega a ser educador, cualquiera...

- Carencia de profesionales.

Participante 4: [...] al haber en una residencia dos educadores para treinta y tantos usuarios, o cuidas o escuchas.

Participante 2: Yo ahí creo que, no sé si dependía de la administración (el P4 asiente). Claro, ahí se juega mucho con el que, claro tu trabajas con personas pues es lo que habéis dicho. Yo no voy a dejar a una persona sin duchar, por ejemplo, porque no se pueda meter en la ducha, y la administración juega mucho con “¡ah! pues como ya lo hacen pues entonces ya no ponemos a otro profesional que se encargue, por ejemplo, pues de atender a las personas para que tú puedas desarrollar tus funciones o competencias ahí?”.

- Diferencias entre comunidades autónomas.

Participante 2: Bueno, un ejemplo muy claro, que a mí me gusta mucho. En Cataluña, tú vas a un colegio o a un centro y el chaval que está allí sabe quién es el psicólogo, quién es el trabajador social y quién es el educador. Tú vas aquí a un centro y los chavales, seas educador, psicólogo o lo que sea te llaman profe. O sea, la diferencia que hay. Eso es un ámbito emergente y hace hasta que el propio colectivo sepa diferenciar.

- Carencia de inspección o supervisión.

Participante 1: Ya no sólo eso, sino que los proyectos que se llevan a cabo no son revisados por el ayuntamiento. [...] no revisan el trabajo que tú haces. Te quiero decir, yo me puedo coger, meterme en un instituto y en vez de hacer lo que tengo que hacer, yo que sé, me pongo a repartir papeletas o lo que sea y nadie van a estar pendientes, ¿sabes? Y si los chavales dicen que está bien, pues está todo bien y se acabó, ¿sabes?

- Educadores sociales no competentes en el ejercicio de su labor profesional.

Participante 5: mi gran problema era, que yo no tenía que intervenir sólo con los chavales, sino que tenía que intervenir con las desgracias que hacía mi compañera con los chavales. O sea, en frases de respuesta, o castigos varios, o contestaciones varias, en las que cuando estás en una casa hogar, acabas teniendo que intervenir con lo que ha estropeado tu compañera y toda tu tarde se reduce en voy a intervenir con esto, antes de que se prepare una batalla campal. Pues... o porque no tenga las competencias, o porque no me apetezca trabajar esa misma tarde, o conteste mal a un chaval. Entonces ese sí ha sido un problema con el que yo sí me he encontrado y me ha frustrado bastante.

Participante 6: a mí se me da el caso de muchas educadoras o trabajadores sociales con las que lidiar a diario de menores, que deciden retirar a un menor tomándose un café o una caña con su compañera. Entonces, a mí eso no me pa..., o sea, no me parece primero que se base en ningún criterio profesional, luego no tienes en cuenta... o sea, lo hacen como pues juntarse, tal, opinión... o sea, esas decisiones que son tan fundamentales para la vida de una persona pasan por el criterio de una persona, un día a una determinada hora. Puede ser que esté cabreada por lo que sea, o sea, influye tu vida. Yo esa es una de las cosas que he puesto como debilidades. Además, que es una profesión en la que influye mucho tu criterio profesional o ético, entonces... que esas decisiones tan importantes pasen por personas que, consideramos que no están preparadas para ejercer la profesión...

- Falta de cuidado profesional.

Participante 5: juegan mucho con el chantaje emocional de... tu eres un profesional y te debes a las personas. Sí, ¿hasta qué punto? Yo creo que a veces se nos olvida en todas esas funciones o en todo ese conflicto lo de cuidar al profesional.

- Burocracia.

Participante 6: Y los datos, a nosotros nos queman con memorias, datos... continuamente. Todos estos datos son para antes de ayer. O sea, te los piden hoy para las 7 de la mañana que todavía no has entrado a trabajar. Porque desde presidencia dicen que esos datos son incentivos para cuando venga la diputada de turno para decir: es que están trabajando muchísimo, mira 200 familias. Ya, pero a esas 200 familias ¿Cómo las estás atendiendo? O sea, les estás dando, o sea inviertes el tiempo que necesitas o sólo estás poniendo ahí que atiendes a esa persona para tener un número más o un expediente más.

f) Categoría 6: Capacitación para el ejercicio profesional

Los educadores y educadoras sociales consideran que la formación universitaria no les capacita para desempeñarse profesionalmente. No obstante, destacan que independientemente de la formación inicial, esta profesión requiere continua formación y preparación a fin de adaptarse a las áreas de acción socioeducativas y a las necesidades de los diferentes colectivos.

Participante 6: Si fuera sólo por lo que dan en la universidad, realmente no.

Participante 1: No, pero de todas maneras nunca vamos a estar formados adecuadamente porque trabajamos con personas que están en contextos y los contextos cambian constantemente. Yo odio Facebook, odio redes sociales y como trabajo con jóvenes tengo que tener Facebook, porque si no, no existo. Me refiero a eso, tienes que andar constantemente renovándote.

Participante 2: Yo creo que podríamos estar mejor formados. Por ejemplo, lo que hemos dicho antes, que creemos que falta en la carrera ciertas competencias que deberíamos aprender o desarrollar, pero a la vez estoy completamente de acuerdo que primero trabajamos, o sea, una vez que sales de educación social, tú te puedes especializar en ámbitos, en muchos ámbitos, no puedes en la carrera tocarlos todos a fondo, imposible. Y te tienes que reciclar constantemente vamos, eso estoy totalmente de acuerdo. A mí no me gusta el fútbol, pero si quiero relacionarme con los chavales del centro, como no sepa de fútbol pues no hablo con ellos en media tarde.

Participante 4: Yo también. Yo en la fundación donde trabajaba tenían, todos los años te daban... a los trabajadores nos pagaban 60 horas de cursos que organizaba la propia fundación de un montón de temas distintos de enfermedad mental. Ese tema lo trabajaban súper bien. Tenías 60 horas pagadas y luego podías hacer, acumular más horas a parte. Te pagaban si quería hacer máster y demás, podías solicitarles beca. Eso lo tenían clarísimo que era fundamental. Yo acumulé en el tiempo que estuve allí casi 200 horas de formación, más luego leí y demás y sólo tenía sensación de estar rascando. O sea, en ningún momento tuve la sensación de estar interviniendo con un control absoluto de lo que estaba pasando allí, o de estar... rascaba la superficie, sí que iba ya haciendo cosas, pero... son temas muy difíciles y cuando estás con colectivos, además, que no tienen realidades cercanas puf, necesitas... La formación es fundamental y con metodologías que evolucionan rápido, más. Y en una profesión en constante cambio pues...

Participante 5: Yo estoy completamente de acuerdo, las necesidades van por delante y por más que me formo a veces me frustro porque tengo que... más y más, así que...

g) Categoría 7: Principales carencias formativas

Como principales carencias formativas, los y las profesionales destacan la práctica real, es decir, durante su formación no han visto una relación teórica-práctica, o consideran que no ha sido suficiente. Esta carencia hace que perciban un bajo control de la incertidumbre en cuanto a la acción socioeducativa se refiere. De manera explícita, destacan escasa formación en educación emocional y en estrategias para la innovación socioeducativa.

Participante 6: es muy difícil aplicar esa teoría tan cuadrículada que nos dan en la universidad a... luego en la práctica diaria.

Participante 3: la desconexión que hay desde la carrera con las instituciones. Una desconexión total, o sea, si estás hablando de menores, por qué no vas a conocer un centro de menores. Si estás hablando de discapacidad, por qué no conoces (tres nombres de asociaciones en Salamanca). Al final hay una desconexión ahí, una desvinculación que es un poco incongruente con la forma de... Es educación social y te quedas aquí como si estuvieras dando químicas.

Participante 4: Si eso se lo sumas además a lo que decía (nombre de la P. 5) de que la teoría muchas veces ni siquiera está enfocada desde una perspectiva del educador social, puf. Flipas.

h) Categoría 8: Oferta formativa

Con respecto a la oferta formativa, los y las profesionales consideran que no existe una oferta formativa adecuada y la que existe no se encuentra al alcance de las posibilidades de todas las personas. Así mismo, destacan la dificultad para seleccionar esta formación por el hecho de controlar si es una actividad formativa reglada y reconocida, si va a cubrir las necesidades formativas que tienen y si es lo suficientemente práctica y aplicable a su realidad.

Participante 2: Pues... yo por ejemplo veo que con el... si tú te quieres especializar haciendo un máster, para una persona económicamente es muy difícil. Yo entiendo que no va a haber un máster de cada en cada universidad, pero claro... Es muy difícil que una persona que no pueda permitirse vivir fuera, pues se vaya a hacer el máster pues a otra ciudad o fuera, a donde sea por el costo que conlleva. Y luego, un problema que veo muy grande ahora con el tema de internet, es que hay mucha oferta formativa, pero ¿cuál es de calidad y cuál no? Porque hay cursos de todo y todo el mundo hace de todo. Y hay cursos que puf dejan mucho que desear, vamos que, que sí, que no...

Participante 1: ¿Cómo puede ser que monitor de ocio y tiempo libre delante de un ordenador? No lo puedo entender.

Participante 2: O cursos ya de temas, a lo mejor más con... más especializados. O imagínate un curso para personas con discapacidad y te dan 4 apuntes que además están obsoletos. A mí, bueno... Además, esto me pasó con el curso de coordinador que en la parte de pedagogía y de... y eso que era presencial... y de psicología evolutiva, había una chica de pedagogía y yo que nos fuimos, que bueno... es que mejor no digo las burradas que dijeron. Pues ese tema sí tiene mucha oferta formativa, pero no hay mucha, al menos que esté reconocida por el colegio, o que sea económica, porque también hay algunos cursos que son muy caros.

Participante 4: Es que yo estoy de acuerdo, la formación que hay es poca, mala y sin reconocimiento.

Participante 5: Yo, por ejemplo, la formación que se da desde las instituciones públicas, es cierto que valoran mucho la formación de los profesionales, pero muchas veces esa formación luego no se puede llevar a la práctica. Entonces considero que, en cierta manera, es como un poco tiempo perdido porque, me estás explicando algo que no voy a poder llevar a la práctica nunca, entonces...

6.3.3.2. Resultados de la discusión celebrada en Córdoba

El tratamiento de la información recogida en el Anexo 11, ha generado el sistema de categorías presentado en la Tabla 30, donde se recoge que el mayor peso de la discusión

ha girado en torno a la definición de la profesión y de los ámbitos de acción socioeducativa, ambos con un peso del 26%. Seguidamente, con un 21%, se recogen las dificultades profesionales, donde habría que destacar el escaso prestigio o reconocimiento social de la profesión.

Tabla 30

Sistema de categorías grupo de discusión de Córdoba

Metacategoría	f	%	Categoría	f	%
Ser educador social	31	26		31	26
Funciones	9	8	Gestión de instituciones socioeducativas	1	1
			Mediación social, cultural y educativa	5	5
			Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos socioeducativos	2	2
			Evaluación de contextos sociales y educativos	1	1
Competencias	2	2	Competencias sociales	2	2
Áreas de acción	31	26		31	26
Dificultades profesionales	24	21	Limitación de funciones y competencias	4	3
			Intromisión de profesionales	3	3
			Acceso a puestos de responsabilidad (techo de cristal)	1	1
			Prestigio o reconocimiento social	6	5
			Diversidad de ámbitos	3	3
			Desconexión teórico-práctica	2	2
			Trabajo en equipo	2	2
			Carencia de recursos o dificultades para su acceso	1	1
			Precariedad laboral	1	1
Regulación de la profesión	1	1			
Suficiente formación	8	7		8	7
Carencias formativas	9	8		9	8
Oferta formativa	3	3		3	3
Total	117	100	Total	117	100

A continuación se presentan los resultados atendiendo a las categorías y subcategorías realizadas, entendiendo por categoría de análisis cada uno de los nodos realizados con el software NVIVO que acopian un núcleo temático de contenidos.

a) Categoría 1: Ser educador o educadora social.

Como ya se ha avanzado, la mayor parte de la discusión ha girado en dar respuesta a definir qué es ser un educador o educadora social, de modo que la Figura 27 refleja una muestra del discurso dado, donde se percibe que el y la profesional de la educación social lo que pretende es acompañar a las personas en los procesos de cambio. A través de la acción social y educativa, el educador o educadora social se convierte en una herramienta facilitadora a fin de promocionar la autonomía de los individuos o colectivos con los que trabaja.



Figura 27. Marca de nube “Ser educador o educadora social-Córdoba”

Participante 8: Y es que yo siempre he estado muy convencido de que el educador social o yo como profesión, como profesional, soy una herramienta. Una herramienta para el cambio social, una herramienta para, para el colectivo al que dirijo mi acción, pero, al fin y al cabo, una herramienta. O sea, yo no utilizo herramientas, yo soy la herramienta en sí. Y luego, lo que nos puede distinguir a lo mejor de trabajadores sociales, que siempre es lo mismo. ¿Eso qué es cómo trabajador social? ¿cómo graduado social? No, cobraría más. Entonces, yo creo que es el enfoque. Muchas veces trabajamos con el mismo colectivo. Trabajamos, compartimos los mismos espacios de trabajo y somos compañeros, nos llevamos bien, pero mi enfoque, o mi forma de entender lo que tengo que hacer, va a ser distinta, porque es una mirada más pedagógica.

Participante 9: Y luego, yo me defino como una ingeniera de itinerarios personales y colectivos. [...] Porque sobre todo acompañar el proceso. Creo que somos acompañantes del proceso de descubrimiento, y a veces también del proceso que se estanca como... Y bueno, desde ahí. Y muy transformadora, una profesión muy transformadora, de todo.

Participante 10: [...] somos o intentamos ser agentes de cambio o procesos de cambio, pero en relación con otros profesionales, nosotros lo que quizás si queremos es que haya un aprendizaje. Que ese cambio conlleve ese aprendizaje que haga que la persona sea capaz, en un futuro de abordar esos problemas o su vida con ese aprendizaje.

Participante 11: [...] un agente de impulso y acompañamiento en procesos de transformación social, también personal y comunitaria. Igualmente, que mis compañeros subrayo lo que es tema de transformación y acompañamiento. Y con el matiz súper importante que es lo que ha comentado (nombre P.10), que lo que lo diferencia es a nivel educacional, esos procesos educativos y de integración, no, de esos procesos.

Participante 15: [...] es la persona profesional, esas dos cosas están juntas, vale. Que acompaña en el desarrollo a lo largo de la vida de una persona desde una perspectiva socioeducativa. Pero que no

digamos, fomenta el asistencialismo el que esa persona sea dependiente. Lo que nos diferencia de otros profesionales es que nosotros formamos hacia la autonomía personal, que eso se toca en determinadas profesiones, pero el que, tú estás, el estar con, continuo, o sea, en el tiempo, temporal, o sea, continuamente, en un espacio temporal largo, es lo que empodera a las personas y es donde podemos promover esa autonomía.

Participante 14: [...] es un profesional que acompaña en los procesos de cambio, que previene los problemas, de salud, educativos, muchos problemas, es eso. Para mí, un educador es una persona que acompaña, que facilita, que pone en contacto, que fomenta la autonomía, pero siempre con la perspectiva que engloba todo lo educativo, porque eso sería, la parte en la que podemos hacer hincapié de diferenciar de otra profesión, sabes. Entonces, mi discurso sería, que hagamos mucho hincapié en el aspecto socioeducativo, si no estamos muy perdidos. Y que engloba lo educativo. En lo educativo se engloba todo, trabajo a la comunidad, trabajar en los centros, todo.

b) Categoría 2: Funciones profesionales

Cuatro funciones que se han manifestado en este grupo de discusión, como son:

- Gestión de instituciones socioeducativas, que implica no sólo la gestión y coordinación de centros y asociaciones sino la supervisión del trabajo que allí se realiza.

Participante 7: tema de supervisión de equipos.

- Mediación social, cultural y educativa, es decir, la aplicación de técnicas que permitan prevenir, mediar e intervenir a los profesionales de la educación social, asesorando, acompañando y promocionando a personas y grupos.

Participante 14: hacerles insistencia en que antes de que vengan los problemas hay que educar para que no vengan esos problemas, y acompañar esos problemas, pero desde una perspectiva educativa.

Destaca dentro de esta función, el empoderar a la persona, entendido como fomentar que las personas sean protagonistas de su desarrollo personal y comunitario.

Participante 10: Que ese cambio conlleve ese aprendizaje que haga que la persona sea capaz, en un futuro de abordar esos problemas o su vida con ese aprendizaje.

Participante 15: Lo que nos diferencia de otros profesionales es que nosotros formamos hacia la autonomía personal.

- Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos socioeducativos en diversos contextos.

Participante 15: [...] allí tuve la oportunidad de llevar a cabo dos proyectos muy buenos y... trabajar directamente con los internos, tanto con el colectivo de mujer como de hombre.

- Evaluación de contextos sociales y educativos, lo que supone investigar en los diferentes contextos sociales, culturales y educativos con la finalidad de detectar las demandas de acción en los diferentes escenarios.

Participante 16: Pienso que somos también el ying y el yang porque tenemos que analizar. Tenemos que tener la visión pesimista de ver lo que no va bien, pero a la misma vez trabajar... aparte de trabajar con esa percepción pesimista, tenemos que tener también una visión optimista de que bueno, todo va muy mal, pero lo voy a poder arreglar.

c) Categoría 3: Competencias más importantes para el ejercicio de la profesión.

Como ya se avanzaba anteriormente, el discurso de los educadores y educadoras sociales no ha girado en torno a las competencias profesionales, sin embargo, las escasas referencias codificadas aluden a la competencia social, concretamente a cómo desarrollar una actitud empática, respetuosa, asertiva, solidaria y de confianza hacia las personas con las que trabajan, lo que favorece la transformación social, que como tal queda recogido a continuación:

Participante 12: Pero si es verdad que mi experiencia personal, si a mí me ha demostrado algo es que, que, que, lo verdaderamente transformador es el contacto, piel con piel. Y las técnicas, las maneras. Es como dar tiempo para que se genere ese contacto, esa empatía, ese feeling. Y eso es lo que realmente cambia al chico, cambia a la persona y lo hace ser diferente. Entonces, para mí, ser educador es estar en contacto, conmigo y con el otro.

d) Categoría 4: Áreas prioritarias de la labor profesional.

Los ámbitos/áreas recogidos por el grupo de discusión se reflejan en la Figura 28, donde se pueden identificar:

- Educación
- Prevención de la dependencia
- Infancia y juventud
- Mediación
- Tiempo libre, animación y gestión cultural
- Igualdad de género y prevención de la violencia
- Colegios profesionales
- Instituciones penitenciarias e inserción social
- Orientación familiar



Figura 28. Marca de nube “Áreas de acción socioeducativa- Córdoba”

e) Categoría 5: Dificultades halladas en el desempeño profesional

Los educadores y educadoras sociales han identificado diez dificultades a la hora de llevar a cabo la acción socioeducativa. Estas problemáticas se presentan en las sucesivas líneas por orden de incidencia.

- Prestigio o reconocimiento social.

Participante 7: La minusvaloración que tiene la profesión con respecto a otros profesionales que tenemos y quizás vaya todo encadenado, no. Como no está muy bien definido, tú para qué estás aquí, pues... el abogado está muy claro para que está, el psicólogo está muy claro para que está, los trabajadores sociales... y el educador o educadora social es un poco cajón de sastre. Que tiene mucho de bueno y mucho de malo, y lo malo es que nos cuesta más trabajo que nos tomen en serio.

Participante 8: Y como principal dificultad, si es verdad, que te reconozcan. No solamente. Ya es que... uno cuando trabaja desde el gusto, desde el propio interés... Porque sí que es verdad que es muy vocacional todo lo que hacemos, aunque yo creo que vocacional son todas las profesiones, también hay que decirlo y si no lo decía reviento. Porque creo que además la expresión se nace..., yo entiendo lo que va detrás de ese mensaje, pero yo entiendo que nos degrada como profesionales. Es decir, no, es que si yo ya nazco educador social, pues casi que... o sea, hay un mensaje oculto que como profesional no nos conviene. Es muy ocasional y hay parte de mucho interés y de mucha emoción. Entonces, le ponemos tanta pasión a lo que hacemos que es como algo muy detrás, que luego no se nos reconoce. El reconocimiento no solamente a nivel social, sino a nivel productivo.

Participante 9: Esa es la dificultad que yo veo como general. Y sobre todo que nos sintamos que somos la cenicienta en las facultades de educación. Somos los resilientes como profesión, porque permanecemos ante todo lo que nos ocurre, pero estamos en ese complejo de inferioridad que hablaba (P. 7) que no nos deja a veces “soy educadora social” (en voz baja y tímida), como si fuera la carrera más fácil del planeta o la profesión más fácil, y no.

- Limitación de funciones y competencias.

Participante 10: Bueno cuando yo llegué al centro educativo donde trabajo, todo el mundo decía, ¿y tú qué eres, orientador?, ¿tú eres el psicólogo?, ¿Tú eres el maestro? Tú eres el que manda más. Tú eres aquí el que dice las cosas y se te hace caso. Tú eres el quita niños. Tú eres el de asuntos sociales, etc. etc. Pero nadie sabía qué era o...lo que soy es, qué es lo que hago yo allí, ¿no?

- Diversidad de áreas profesionales.

Participante 16: Yo uno de los principales problemas que tenía cuando estaba estudiando la carrera, era la infinidad de posibilidades que había. No es una carrera... normalmente las carreras, tienen opciones, pero tienen unas opciones limitadas. Pero yo, vamos personalmente, y además con los compañeros y compañeras que estaban, teníamos ese problema, que era tan amplio, que, a no ser, que... yo, por ejemplo, por temas de feminismo, ya tenía muy claro el ámbito al que me

iba a dedicar, pero la verdad es que es una profesión que se dedica a tanto, que hace tanto y es tan amplia, que hasta cuesta trabajo. Como no tengas las cosas muy claras, cuesta trabajo delimitar en qué vas a trabajar.

- Intromisión de profesionales.

Participante 10: ¿Por qué magisterio lo quieren tanto y no quieren firmarnos nuestros apoyos? Porque dicen que si no le quitamos el 50% de trabajo a los futuros maestros y maestras. Sin embargo, en nuestro cajón puede entrar todo el mundo.

- Ausencia de trabajo en equipo.

Participante 15: No había una conexión entre profesionales. A lo mejor es que. No sé. Es más, como educadora intentaba ir a otros profesionales, preguntaba, hacía nexos, no. Porque es que era brutal. Muchas veces ahí es donde encontraba dificultades.

- Desconexión teórico-práctica.

Participante 15: Dificultades, y así abriendo el abanico, más que dificultades con las personas que he intervenido, ha sido con los profesionales digamos distintos al puesto que cubría en ese momento. Había cierto distanciamiento. No había conexión entre... los libros te dicen que hay conexión entre los profesionales, pero en la práctica es distinta, por lo menos la que he encontrado yo.

- Precariedad laboral.

Participante 8: Y luego, lo que nos puede distinguir a lo mejor de trabajadores sociales, que siempre es lo mismo. ¿Eso qué es cómo trabajador social? ¿cómo graduado social? No, cobraría más.

- Carencia de recursos o dificultades para su acceso.

Participante 8: Cuando uno se esfuerza muchísimo, y luego cuando bien ese esfuerzo... cuando uno está en mitad de un proyecto, dicen, no, mire se ha acabado la subvención y cortamos a mitad del camino. Entonces yo... una frustración muy grande, no. Los propios recursos que se destinan a que exista la educación social.

- Dificultades de acceso a puestos de responsabilidad (techo de cristal).

Participante 9: Con el trabajo que nos está costando a las educadoras y a los educadores tener puestos de decisión.

- Falta de regulación de la profesión.

Participante 9: Ninguna carrera te garantiza que cuando acabes estés preparado para ejercer tu profesión, pero no le pidamos a la nuestra esa excepción, porque ha sido una lucha no nuestra. Yo ya casi la cogí en camino. De un montón de profesionales para regular esto. Que no se ha regulado todavía, que nos queda mucho tiempo.

f) Categoría 6: Capacitación para el ejercicio profesional

Siguiendo el discurso de los educadores y educadoras sociales, se entrevisté que la formación universitaria no supone un fin formativo en sí mismo. Sin embargo, destacan que esto no sólo ocurre en la titulación en Educación Social, sino en todas las carreras universitarias.

Participante 16: No, pero matizando, que es que tampoco creo que en otras carreras y en otras profesiones se tenga. A lo mejor puede ser un poquito más eso, pero siempre se tiende a... siempre va evolucionando y siempre falta algo. Y por supuesto, estudiando en un libro, es que ninguna carrera te prepara para luego, para lo que es trabajar. Por lo menos eso es lo que yo pienso.

g) Categoría 7: Principales carencias formativas.

Los educadoras y educadores sociales han identificado carencias formativas, que a su criterio deberían haber sido subsanadas durante la formación inicial universitaria como: conocimiento y desarrollo personal, información sobre los colegios profesionales, psicología de la familia, inserción laboral y técnicas de recogida de información e instrumentos para su proyección, como el informe socioeducativo.

Participante 12: Yo metería en los planes de estudio, para nosotros es fundamental y lo decía allí. Nosotros somos la principal herramienta. Yo tengo que estar afinado y estar... entonces yo metería... No sé cómo, la manera no la sé, pero metería conocimiento y desarrollo personal a lo largo de todo el grado. Entonces para mí eso es algo básico y fundamental en una profesión que es contacto, que es acompañamiento y que es... existe la transferencia, la contratransferencia, es decir,

todo eso no se nos puede olvidar. En la medida en que yo me estoy afinando como herramienta, puedo también estar con la otra persona. Entonces en eso tenemos que estar formados.

Participante 14: [...] las lagunas formativas son: que echamos y echan de menos el hecho de que desde el principio conozcan un poco el horizonte de hacia donde vamos. Desde cosas prácticas como formación de, esto es COPESA desde el día uno, aquí estamos y cómo lo hacemos, un poco sobre normativa laboral, hacia donde vamos. No sé, un horizonte desde el principio que vaya guiando. Otra cosa que echan mucho de menos es, siendo prácticos, no sé si en la Universidad de Córdoba está como tal, psicología de la familia. Curiosamente, o temas de cosas de familia, cuando es fundamental, en el grado es optativa y se da ya de últimas y se da de pasada y corriendo, entonces, para ser más prácticos. Luego, otra asignatura que a nosotros nos encantó era inserción laboral, por qué, porque nos abrió un poco la visión y pusimos los pies sobre la tierra de cómo hacer las cosas. Entonces, siendo prácticos, lo que echan todos de menos es, psicología de la familia como optativa y que desde los inicios esté o esté más presente el número de créditos, no como voluntario, sino como obligatorio, y también eso, un poco saber desde dónde partimos y hacia dónde vamos.

Participante 10: Y los soportes documentales, vale, porque parece que nosotros a la hora de trabajar, ni vemos, ni registramos, ni trabajamos con ningún soporte documental. El informe socioeducativo, por ejemplo. Nosotros no podemos salir para trabajar sin decir, bueno y esto cómo se hace, cómo se registra, cómo hago ese informe.

h) Categoría 8: Oferta formativa

Con respecto a la oferta formativa, el colectivo con el que se ha trabajado considera que ésta no es adecuada para suplir las demandas de su profesión, además de que en muchas ocasiones es impartida por profesionales que no conocen la educación social como práctica socioeducativa.

Participante 9: Yo creo que una dificultad es. Lo voy a decir con cariño, vale. En la formación, si, en la formación nuestra, es que hemos tenido formadores en el ámbito académico que no conocían nuestra profesión y se ha hecho. O sea, ahora y antes se hacía. Yo tuve la suerte de tener muchos profesores asociados, porque era de lo primero. Y eso no se puede dar la psicomotricidad social, verás que son los mismos equipos de la formación de magisterio aplicados a nosotros y hay gente que no hace el esfuerzo por conocer, entonces bueno, es un error del sistema pero que, en la formación, la gente que la esté impartiendo no es educadora social más claro que el agua, no ha pasado por la profesión.

No obstante, insisten en la necesidad de mantener la demanda de una formación continua.

Participante 7: Yo creo que, por un lado, el tema de la formación continua es una obligación. Es una obligación que si eres un buen profesional la tienes clara, es decir, tú tienes que estar constantemente formándote. Y en disciplinas súper diversas porque es lo que te hace esa capacitación holística que necesita un buen profesional. Hay que estar continuamente formándose.

Participante 9: Para mí es un reto diario, ¿vale? Es un reto diario porque es una profesión en construcción. Entonces, aunque hemos tenido una formación inicial y además yo la tuve desde hace mucho tiempo, tenemos que estar actualmente... entonces es un reto permanente.

6.3.3.3. Resultados de la discusión celebrada en Valencia

La información recabada en el grupo de discusión llevado a cabo en Valencia, cuya transcripción se encuentra en el Anexo 12, genera el sistema de categorías presentado en la Tabla 31, donde se recoge que el mayor peso de la discusión ha girado en torno a las dificultades que se encuentran los y las profesionales de la educación social durante el desempeño de la misma, con un peso del 32%. Siguiendo a esta categoría, se encuentra la definición de las funciones que el educador o educadora social realiza, con un peso del 21%, donde se identifican: la generación de redes sociales; el diseño, implementación y evaluación de planes, programas y proyectos; la gestión de instituciones socioeducativas; la creación de recursos; y la evaluación de contextos. La menor representación se encuentra en las categorías relacionadas con la formación.

Tabla 31

Sistema de categorías grupo de discusión de Valencia

Metacategoría	f	%	Categoría	f	%
Ser educador social	16	8		16	8
Funciones	42	21	Generación de redes sociales	4	2
			Mediación social, cultural y educativa	20	10
			Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos socioeducativos	9	4
			Funciones de otros profesionales	1	0
			Gestión de instituciones socioeducativas	1	0
			Creación de recursos socioeducativos	6	3
			Evaluación de contextos sociales y educativos	1	0
Competencias	29	14	Competencias crítico-reflexivas	7	3
			Competencias sociales	15	7
			Competencias funcionales	7	3
Áreas de acción	28	14		28	14
Dificultades profesionales	65	32	Limitación de funciones y competencias	9	4
			Educadores sociales no competentes	3	1
			Prestigio o reconocimiento social	7	3
			Desconexión teórico-práctica	4	2
			Trabajo en equipo	11	5

Participante 17: Yo soy un profesional de la intervención social, que trabajo en contacto directo con las personas con las que intervengo y en espacios más próximos a su entorno habitual, así que... [...] Yo es que para mí el kit un poco es la proximidad en el entorno en el que se mueve, porque la mayoría de profesionales que trabajan dentro de la intervención social digamos o en el ámbito social, trabajan con colectivos vulnerables, y trabajan en un espacio determinado. Nosotros también trabajamos en un espacio, pero yo creo que la diferencia es que nosotros salimos de ese espacio y nos aproximamos a los espacios de convivencia suyas, muchas veces. Yo creo que es una cosa que nos define un poco en lo que es ser educador social. [...] intervienes con los hijos, para que los nietos... es decir, es una intervención a lo largo de generaciones para que finalmente los nietos acaben aproximándose.

Participante 21:[...] nosotros lo que hacemos es abrazar a la gente porque es un gesto de cercanía. Y luego tengo otro compañero que me gustaba mucho porque nosotros trabajábamos en protección de menores y decía, no, yo lo que hago es trabajo de padre a tiempo parcial. Que no es tal cual, pero es esa cercanía, ese estar con, ese acompañar, estar en la cotidianidad, en el día a día...

Participante 22: Un paso más. No sólo eso porque generar un contexto socioeducativo no es sólo eso, que también, pero si quieres lograr la autonomía de las personas, es algo más.

b) Categoría 2: Funciones profesionales.

Ante las funciones profesionales que realiza el educador o educadora social, se han identificado siete categorías, entre las que señalan algunas que creen que no les corresponden, manifestando incertidumbre ante este interrogante.

Participante 21: ¿Las que hacemos o las que creemos que debemos tener?

A continuación, se identifican algunas de las funciones propias del educador o educadora social marcadas por este grupo.

- Generación de redes sociales a nivel individual, grupal o comunitario para facilitar las interacciones sociales.

Participante 22: generar las redes, de contactar al menor, familia, contactar con servicios sociales.

Participante 19: Y luego, lo que nos movemos un poco por ir haciendo cosas para relacionarnos de manera comunitaria y relacionarnos con otros colectivos, sobre todo en el caso de los menores, es muy fácil que ellos puedan trabajar. Hacemos un programa que es el APS, que es

el aprendizaje por servicios, no sé si lo... y acaban de venir de hacer el camino de Santiago con chavales con diversidad funcional. Entonces, se supone que cada menor era el tutor, entre comillas, de otro chaval. Entonces, hacemos una contradilla también con madres africanas, para integrarnos también con otras...

- Mediación social, cultural y educativa, que implica mediar, prevenir e intervenir, asesorando, acompañando y promocionando a las personas. En un primer momento podemos hablar de una función de acompañamiento y, por otra, de empoderar a la persona, función implícita en todas las demás ya que toda acción socioeducativa persigue como objetivo final la autonomía personal.

Participante 20: Sí, el acompañamiento, no. En la fundación decimos mucho lo de acompañar al menor sabes, el estar ahí sirviendo de apoyo. Ahí a donde va, estamos nosotros con él y le estamos acompañando en todo su proceso.

Participante 19: No despistarnos y hacer las visitas domiciliarias al menos o dos veces al mes. Porque a veces, eso, la urgencia es como eso, vas apagando fuegos y luego lo importante es como, ostras si a este chaval le tenía que haber hecho... pero te montan una gorda y ya es sólo eso.

Participante 22: Pero le ayudas, vámonos a echar currículos, una o dos veces, a la tercera ya vas tú. Claro es generar contextos, pero autonomía, es que si no trabajamos la autonomía. Yo me acuerdo mucho de Paulo Freire, vale. La pedagogía de la autonomía, si no vamos también en ese aspecto, no lo estamos haciendo bien, porque al final, que dependan de nosotros es... ante una medida judicial qué hacemos, te siguen llamando... Hemos creado un monstruo en ese sentido. Tampoco hacemos gran cosa. Entonces si es verdad que el poner en contacto, pero también el dejarles andar. Oye, que se equivoquen, que para eso están.

- Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos socioeducativos.

Participante 20: Yo, normalmente en el centro, pues elaboramos muchos proyectos socioeducativos, los llevamos a cabo. Sobre todo, que lo he puesto como fortaleza, hay muy buena programación a nivel pedagógico. Eso nos ha dado pues un sitio a donde ir, no hacer por hacer.

Participante 21: Entonces yo veo que hay dos grandes funciones propias, que es eso, por un lado, todo lo que planificamos y tenemos que trabajar y los objetivos, que metemos de todo y metemos ta, ta, ta. Y luego tenemos eso, y luego tenemos ese acompañar.

- Gestión de instituciones socioeducativas.

Participante 19: me encargo de gestionar, coordinar

- Creación de recursos socioeducativos.

Participante 17: Y entonces, lo que sí que intento es dotar a los nanos de toda la normalidad posible para que crezcan en un entorno lo más normalizado y tengan más oportunidades y más cosas cada vez, más enriquecidos, es decir, enriquecer su entorno, para que, de alguna manera, a lo largo del tiempo, es decir, es un proyecto.

- Evaluación de contextos sociales y educativos.

Participante 19: Yo en mi ámbito de intervención me parece más interesante investigar que evaluar. Aunque son las dos cosas necesarias.

c) Categoría 3: Competencias más importantes para el ejercicio de la profesión

Entre las competencias que debe poseer un educador o educadora social, se destacan tres:

- Competencias crítico-reflexivas, respecto a emitir juicios razonados y la toma de decisiones sobre la práctica socioeducativa, teniendo en cuenta a todas las partes implicadas.

Participante 18: yo, eso de me cubro las espaldas, lo he detestado toda mi vida. Yo prefiero no cubrirme tanto las espaldas y arriesgarme más, pero siempre en beneficio de la persona que tengo en frente. Y arriesgarme más dentro de un término, pero lo de cubrirme las espaldas, es algo que he detestado toda mi vida, porque entiendo, que la situación de riesgo es un riesgo que nosotras tenemos que valorar. Y el riesgo nos puede permitir trabajar en esa situación. Si tomamos una situación mucho más allá, tal vez nos equivoquemos y tal vez... [...] Es decir, si tengo una situación en la que no tengo claro qué hacer, mejor me lo pienso dos veces antes de tomar la decisión sobre una persona y sobre su futuro.

Participante 17: Yo tengo miedo, porque yo a veces tengo que opinar por ejemplo de la situación de la medida de protección de un menor, ¿Y quién soy yo? Entiendes. Sí que tengo mi experiencia, mi formación, mi tal. Pero ya lo hablábamos antes, yo tengo a lo mejor una relación

más próxima como educador social que el psicólogo, o que la trabajadora social. A mí, hay trabajadores sociales que me dicen, “pero esa madre es una alcohólica, cómo no se ha tomado una medida de protección ya y tal”. Vamos a ver, el niño está bien, está atendido bien, no está alcohólica todos los días, ni alcoholizada todos los días, es decir, tenemos visiones diferentes, y a mí, a veces me hace dudar y... ¿tú estás seguro de que tu decisión, tu análisis es el correcto? Es muy complicado.

Participante 22: Entonces, a partir de ahí, yo un educador social que llega y está adocenado, diciendo que sí a todo porque al final tengo que cobrar. Yo también tengo que cobrar, pero hay que ser un poquito crítico, porque sin criticar no crecemos, ¡Sin criticar no crecemos, en!

- Competencia social, que implica el desarrollo de una actitud empática, respetuosa, asertiva, solidaria y de confianza hacia las personas e instituciones sujetos de la acción socioeducativa.

Participante 18: En prisión. Entonces la situación era, mujer, relativamente joven, con chavales, que han estado en prisión, sabes y la situación era ¿y esto cómo me lo como yo? En un espacio donde la construcción de la educación social era vulnerable. Pues yo creo que, desde la sinceridad, desde la honestidad, el escuchar, que te escuchen, que te conviertas en referente y que al final seas un eslabón más en la cadena, pero no en la peor cadena. [...] Yo creo que, desde ese punto de vista, es decir, yo creo que es la baza más fuerte que tenemos. No yendo de súper hombres o súper mujeres, sino estando en un espacio, no horizontal porque es difícil, pero desde una cercanía que puede ser punitiva a veces, porque era punitiva, pero dentro de la punitividad que permita el establecimiento de la intervención socioeducativa que permita el crecimiento después.

Entrevista 22: Entonces, asertividad, empatía y motivación, yo creo que son cosas que si no se tienen, es difícil estar aquí trabajando de esto. Es decir, la empatía para saber a quién tienes en frente, la asertividad para saber cómo tienes que hablarle también, y por supuesto la motivación. Si no somos capaces de mover nada... no ya con el que tienes en frente, sino con el recurso, con el político de turno, con el que sea. A partir de aquí, lo de las competencias está genial. Está genial saber programar, saber tal, pero es que eso se aprende y me diréis, pero lo otro también. Lo otro también, pero yo creo que, como los coches, tú compras un coche y hay cosas que vienen de serie y otras que les pones extra, no.

- Competencias funcionales, relacionadas tanto con el diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos socioeducativos, como con la evaluación diagnóstica de dichos contextos.

Participante 22: Está genial saber programar, saber tal, pero es que eso se aprende.

Participante 18: [...] una persona que está ahí, que hace su trabajo y que intenta conocer, conocerlos a ellos, entender su situación, no compartirla necesariamente, su familia, sus vínculos, sus relaciones.

d) Categoría 4: Áreas prioritarias de la labor profesional

Al detenernos en las áreas en las que se desempeñan los y las profesionales de la educación social, estos no aparecen tal y como refleja la Figura 30, sino que se entrevén los escenarios y los colectivos con los que trabajan, tales como servicios sociales de base, servicio de atención temprana, servicio especializado de atención a la familia y la infancia, centros de día, supervisión en medio abierto, protección de menores, personas en situación de dependencia, violencia, diversidad funcional, prevención de conductas adictivas, migrantes, prisión, tiempo libre, etc. De todos ellos se pueden extraer las siguientes áreas:

- Educación y orientación familiar.
- Educación de personas adultas
- Mediación
- Infancia y juventud
- Instituciones penitenciarias e inserción social
- Prevención de la dependencia
- Igualdad de género y prevención de la violencia
- Diversidad funcional
- Educación de personas adultas
- Personas mayores
- Adicciones
- Migraciones, derechos humanos, solidaridad y cooperación internacional
- Instituciones penitenciarias e inserción social
- Tiempo libre, animación y gestión cultural



Figura 30. Marca de nube “Áreas de acción socioeducativa-Valencia”

e) Categoría 5: Dificultades halladas en el desempeño profesional

A lo largo del discurso, este grupo de Valencia han identificado las siguientes dificultades para su desempeño profesional:

- Trabajo individual *versus* colectivo, en lo referido al desgaste profesional que conlleva trabajar de manera individualizada lo que se podría trabajar en pequeños grupos.

Participante 18: Yo con el tema de la individualización de la intervención y ajuste, lo que antes comentábamos, es que es fundamental, independientemente de las funciones, sean muy, muy amplias, o sea, en un contexto comunitario o en una más pequeño. Y también, y durante todos estos años y porque he hecho mucha intervención individual familiar muy pequeña, me he dado cuenta de que gastamos mucha energía y que a lo mejor trabajando en grupos de otra manera, no sé, pero esto me lo he revisado sobre todo cuando trabajaba en (nombre de la institución), en la última época, que recibía como a catorce personas al día, y era una cosa como que yo, o sea, bato récords, me lo dejé. El tema de porqué gastamos tanta energía en algunas cosas que son individuales me parece bien, pero en otras que son comunitarias, o que son colegiadas, o que son compartidas, por qué no buscamos mecanismos para la traslación de esos elementos de trabajo en grupo, y si tenemos herramientas suficientes para manejar eso. A ver, no hablo tanto del tema adolescentes, jóvenes, que es complejo por la heterogeneidad de medidas, que es que no tiene nada que ver, para qué los vas a juntar, o sí, no lo sé. Pero muchas cuestiones que tienen que ver con la familia.

- Toma de decisiones, tanto por la inmediatez en la que deben ser tomadas algunas decisiones, como por la incertidumbre de no controlar si le reportará beneficios o no a la persona.

Participante 17: Y después, la proximidad que creo que es una ventaja a la hora de intervenir, puede hacer que a la hora de hacer un análisis puede ser que te dificulte a la hora de hacer un análisis bastante objetivo. Yo, para mí, eso es lo más complicado en mi trabajo. Es tomar una decisión que sabes que va a tener una repercusión muy fuerte en alguna persona y te crea una ansiedad alta y te hace pensar mucho y apoyarte en compañeros, pues es difícil. Yo para mí es eso, tomar una decisión que sabes que va a tener una repercusión muy fuerte y te hace eso, yo me apoyo hasta en manuales sabes, que ya ves, después de no sé cuántos años, pero te apoyas, para decir a ver, estoy haciendo algo que no toca. Porque es una decisión tan, y quieres hacerlo bien.

- Falta de regulación de la profesión, entendiendo la educación social como un derecho de la ciudadanía.

Participante 18: pero es que la intervención social nunca fue un derecho reconocido en este país, es decir, partimos de esa base. El sistema de bienestar social del país no existe, o sea, yo cuando quiero una vivienda la pido porque sé que tengo derecho a vivienda y me ampara la constitución, el resto es asistencia social o vete tú a saber. [...]Ya, pero es un objetivo que no se fraguó nunca. Es decir, a alguien le quitas la atención de un educador social y va y se manifiesta con miles de personas, verdad que no. Y si le quitas una prestación, seguro que sí. Entonces, los derechos son los que construimos socialmente, entonces en nuestra cosmovisión no pasa porque el educador social de mi pueblo sea imprescindible, porque no lo es. [...] Yo soy una persona, si soy un referente para ti, ole, pero si no es un derecho reconocido, la persona que ejerce o lidera ese derecho tampoco lo es, porque no es algo que yo pueda defender como algo.

- Inacción política.

Participante 23: Yo todavía no he conocido a ningún político que sepan de que están hablando en servicios sociales. Pero vamos a ver, es tan sencillo o tan complicado como que, al que no sabemos dónde colocarlo, lo colocamos allí. Yo llevo 27 años, te aseguro que han pasado una cantidad de concejales por donde yo he estado impresionante y he tenido suerte que he encontrado a un concejal que tenía estudios. Y el problema que hay es que cuando llegan allí, no saben qué quieren. Si saben que quieren hacer una piscina cubierta nueva, sí que saben que quieren hacer y permitir la construcción hasta los cuatro pisos o no lo saben y sí que llega alguien... pero hacía servicios sociales, no tienen ni idea, no tienen idea de qué quieren hacer.

Participante 19: Para mí, ha sido mi segunda amenaza, el tema político. Enseguida se me ha venido a la cabeza. Cuando te encuentras con un concejal o concejala, incluso con el alcalde, que no tiene ni idea y quiere marcarte unos objetivos, que no, que no. O cuando te das cuenta de que la información que te están pidiendo es una información para venderla políticamente, da mucha rabia, da mucha rabia.

- Falta de implicación familiar en todos los ámbitos que competen a infancia y juventud.

Participante 18: nosotros trabajamos mucho en el tema educativo de lo formal y lo informal, pero no se quieren vincular para nada los padres y madres en el acompañamiento educativo. Te hablo a nivel comunitario de un municipio. Eso está generando una fractura importante porque te dicen mucha igualdad, mucho género, pero por qué no le cuentas esto a mi padre y a mi madre a ver si ellos cambian el chip. Y es verdad. Entonces, ¿Cómo podemos unir ese trabajo con colectivos más vulnerables, con padres y madres más vulnerables, que además no sea... yo vengo a contarte lo que tú quieres oír, sino que podamos trabajar en grupo para crecer juntos y juntas? No sé si me acabo de explicar.

- Precariedad laboral.

Participante 22: Que si queréis hablamos de remuneraciones, y nos reímos. Ya no es sólo funcionario, interino, personal contratado, sino subcontratado, que también, pero es que es flipante, con unos convenios muy bajos que dices, si está muy bien. Yo tengo mucha educación, me formo un montón, me encanta trabajar con gente, como aquel, lo doy todo. Pero es que luego llega un momento y dices ostras, y yo que, porque claro al final soy yo el que trabaja, entonces y yo qué.

- Síndrome de *burnout*.

Participante 21: Y aquí llega el siguiente punto, la salud laboral de los profesionales, el burnout, sabes, que es así. La otra gran amenaza, es la salud laboral que nos llevamos a casa. Y nos llevamos las vidas, no de los nanos sólo, que esas no me pesan tanto, sino la de compañeros, compañeras e institución.

- Carencia de recursos o dificultades para su acceso, en lo referido a la malversación de fondos públicos.

Participante 18: Para actividades de ocio de otras personas. La pasta está ahí, o sea, la energía no se crea y se destruye, se transforma.

- Inconvenientes desde la institución profesional.

Participante 18: Entonces es una cuestión que puede ser incluso compartida, no sé. Que a veces la institución tampoco deja, y a veces hay otros elementos.

- Falta de trabajo en equipo.

Participante 17: A la hora de analizar la realidad y tal, sabes, lo que me pasa es que hay veces que el trabajo con otros profesionales, en equipo, multidisciplinar, y todo eso que queda muy bien en el papel, no se produce. [...] para mí la falta de coordinación entre los profesionales que trabajamos juntos y con otros recursos.

- Desconexión teórico-práctica.

Participante 18: Primero, incluso por los discursos. El discurso y la práctica tienen que ir unidos hacia otro modelo, hacia otra dirección. Porque la gente, muchas personas no tienen un espíritu crítico desarrollado. Entonces, estás escuchando cosas qué, qué... no me puedes decir eso ahora, en un espacio profesional no me puedes decir eso, o sea, ese modelo no existe y menos en el imaginario colectivo de lo social.

Participante 23: Yo estoy dando clase en educación social. Imaginaros para mí, cuando yo vine a la universidad a estudiar educación social, yo llevaba trabajando dieciocho años, yo soy de la primera promoción. Imaginaros el shock que para mí supone lo que tú (P.18) estás diciendo. Es decir, que llegue una señora, que no voy a decir el nombre, que te diga que el acogimiento de urgencia y diagnóstico se hace en una ambulancia por la noche ¡Pues vale! [...] Cuando te ha explotado una niña en no sé dónde, te tienes que dejar lo que estás haciendo y tal. Y cuando escuchan los alumnos lo que le estás contando, escuchan que en un momento dado corre en riesgo su vida. La primera vez en dos años que yo doy clase en segundo, y dije, ostia.

- Falta de prestigio o reconocimiento social de la profesión.

Participante 17: El problema, yo no sé en tu caso, pero en el mío es que la educación social es todavía una disciplina que está haciéndose sitio y hay otras profesiones que están muy bien situadas. A ver, ser médico no es lo mismo que ser enfermero, o ser auxiliar de clínica no es lo mismo que ser médico. Yo creo que hay una diferencia de estatus y creo que eso de alguna manera se sigue notando. Y eso depende del equipo, depende de la organización y depende de

muchas cosas. Pero creo que se sigue notando, al menos a cierto nivel. Yo lo creo. Que a lo mejor nosotros, a la hora de coordinarnos o tener una relación con otros profesionales, claro depende mucho del equipo y de cómo te valores y tal, pero sí que hay un pequeño hándicap y que todavía se tiene que avanzar en eso y ver al educador de otra manera. [...] la falta de consideración social a veces con los educadores sociales y tal, y ya no hablo de educador social, psicólogo, yo soy psicólogo. Hablo de funcionaria de profesión, interino, laboral y contratada, y eso es un sistema de castas, y lo digo así. Y lo digo porque lo sufro.

Participante 22: Mirad, estamos tan bien valorados los educadores sociales que nosotros en el programa somos doce, y educadores sociales somos cuatro, cuatro o cinco ¿Por qué? Porque la administración en esta bendita comunidad Valenciana o Comunitat Valencià, como cada uno le quiera decir, da igual, puedes trabajar como educador social siendo lo que quieras, vale. Eso es el reconocimiento que se le tiene a la profesión, vale. Desde donde toque, que no tengo claro donde toque, pero donde toque. Entonces, luego claro, se quieren tanto a los programas que se subcontratan empresas, cuando se subcontratan empresas, yo eso es una de las amenazas que he puesto.

- **Intromisión profesional.**

Participante 21: Yo me he tropezado en reuniones con compañeras y compañeros que, o tienen una lectura diferente, o tienen una lectura que para mí es absurda, y luego nos sentamos a tomar un café y dices, esta persona no sabe por dónde pisa. Falta esa capacidad para entender una situación de... [...] yo me he encontrado tanto el tema institucional, como el tema de compañeros y compañeras que se arreglan el corral para trabajar en lo cómodo. Y entonces yo creo que es un tema de intereses. Una de las cosas que yo peleo día a día son los intereses de la gente y no los niños, sino los intereses de compañeras y compañeros que lo que quieren es vivir tranquilamente y cubrirse las espaldas como hemos dicho antes y que en las vacaciones no me pase nada porque no quiero meterme en no sé qué. Oye todo eso está muy bien, pero es que al final lo que proyectas no es para los nanos es para tu trabajar y vivir bien.

- **Limitación de funciones y competencias.**

Participante 23: Somos unos hombres orquesta y él lo ha dicho de una manera más fina, yo hubiera soltado una burrada mía, pero no la voy a soltar. Porque yo creo que con nosotros se puede hacer un montón de cosas, puedes solucionar problemas con tus hijos, puedes buscar trabajo, puedes animar un barrio, puedes estar con un abuelito, y además puedes hacer que ese abuelito se sienta bien.

Participante 18: Pero, es decir, creo que esa es una de nuestras bazas, el tener esa... pero a veces esa polivalencia nos exige ser polivalentes todo el tiempo. También deberíamos buscar otros

mecanismos que nos equilibren en el entorno, no sé, que no tenemos que hacer de todo, todo el tiempo y otras personas no dejarlo de hacer, no sé.

Participante 21: Pensando en estas cosas, la pregunta que me surge a mí es ¿Qué funciones no nos corresponden? Porque claro, tenemos tantas.

Participante 17: Tienes las funciones que te quieran asignar tus compañeros. Las que no quieran tus compañeros, esas son tuyas.

f) Categoría 6: Capacitación para el ejercicio profesional

A pesar de que ha sido muy limitado el discurso alusivo a esta categoría, los y las profesionales consideran que la formación universitaria inicial es escasa, como queda recogido en las siguientes líneas.

Participante 21: Donde más he aprendido yo de relaciones interpersonales ha sido en temas de igualdad, trabajando y estudiando temas de igualdad, la perspectiva de género. Trabajas relaciones interpersonales, amor romántico, la construcción de grupo, realización social... y es una cosa que en la carrera yo, lo he echado en falta muchísimo.

Participante 17: Entonces, hay una parte de formación que uno tiene que asumir por uno mismo y ver que es imposible que tal. Entonces lo que sí puede hacer la universidad de alguna manera a lo mejor es ofrecer diferentes alternativas de formación a los que han terminado.

g) Categoría 7: Principales carencias formativas

Los educadores y educadoras sociales han identificado carencias formativas muy concretas que, en todo caso, podrían ser subsanables a través de cursos de formación específica que permitan profundizar en diferentes áreas: legislación, salud mental, mediación, familia, migrantes, menores, etc. Así mismo, señalan carencias formativas en técnicas e instrumentos de investigación que garanticen la realización de un buen diagnóstico y el posterior diseño de un proyecto.

Participante 20: Yo es una de las cosas que he puesto como debilidades. Sobre todo, en el centro y por el tipo de chavales que tenemos. En salud mental, porque nos vienen de un programa chicos que están medicados, por no decir casi todos. [...] Claro, entonces hay veces que dices, ostras ¿qué hago? Con un chaval así, cuándo es algo que es conductual y cuándo es algo con una sintomatología propia.

Participante 17: A ver, a mí me viene madres que me dicen, no quiero llevar a los niños con su padre porque creo que les va a pegar ¿Qué puedo hacer? Pues yo que sé. Yo legalmente, pues te puedes negar, no sé. Yo porque me busco me he buscado la vida y te has informado y tal. O sea, buscas información sobre situaciones que te dicen ahora, no busca un abogado... no necesito que me des una respuesta ahora, y es una respuesta inmediata. Legislación, mediación, orientación familiar, etc.

Participante 21: Y fuera del ámbito ya de la universidad, tuve que formarme en mediación intercultural porque era el momento MENA, de menores no acompañados, en movimientos inmigrantes... y son especificidades que la universidad te da mucha base, pero luego, salud mental, migrantes, menores, no te da. Y después otra cosa que yo echo en falta es más asignaturas de intervención.

Participante 18: Técnicas cualitativas. El tema de la entrevista como herramienta fundamental, el hacer un informe, el tema de la entrevista familiar, la entrevista motivacional, el tema de cómo elaborar un informe socioeducativo para una institución, para esto, para aquello. Y planes de intervención familiar, y planes de intervención individual, desarrollo de proyectos socioeducativos comunitarios, todo eso en las asignaturas, porque eso es la herramienta fundamental del trabajo, para poder diseñar, para poder evaluar.

h) Categoría 8: Oferta formativa

Los educadores y educadoras sociales destacan que la oferta formativa no es adecuada, en la medida en que no es práctica, no es específica, y no es de fácil acceso.

Participante 18: Yo la peor, voy a ser institucionalmente correcta, fue el máster de bienestar social que hice, hace dos años. [...] Profesionalizar un poco, porque esa formación vale mucho dinero porque a mí me costó 4000 euros, de mis riñones, quiero decir, de uno y de otro, y yo lo hice porque tenía un objetivo claro y si no, no lo hubiese soportado. Yo creo que los modelos de trabajo que nos deben de trasladar tienen que ser otros. Primero, incluso por los discursos. El discurso y la práctica tienen que ir unidos hacia otro modelo, hacia otra dirección, porque la gente, no tienen un espíritu crítico desarrollado. Entonces, estás escuchando cosas qué, qué... no me puedes decir eso ahora, en un espacio profesional no me puedes decir eso, o sea, ese modelo no existe y menos en el imaginario colectivo de lo social. Cursos más pequeños, más profesionalizadores. Yo creo que eso tiene mucho que ver.

6.3.3.4. Resultado global de los grupos de discusión

Una vez revisada la situación en las diferentes zonas geográficas, es necesario detenerse y analizar la situación global con el fin de adoptar una visión holística de la educación social como profesión. Así pues, los resultados que se presentan a continuación son fruto de la fusión de los tres proyectos, ya que mantienen un mismo árbol de categorías de análisis.

El tratamiento conjunto de la información ha generado un total de 445 referencias codificadas reflejadas en la Tabla 32, encontrándose la mayoría de ellas codificadas en la categoría de “dificultades profesionales” con un peso del 30%, donde hay que destacar que el 6% de estas dificultades aluden a la necesidad de definir y delimitar las funciones y competencias profesionales. Se han puesto de manifiesto 22 dificultades de entre las cuales, sin embargo, siete no han tenido peso suficiente en el discurso como para tener un porcentaje representativo como: la institución; el trabajo individual *versus* colectivo; la carencia de profesionales; las diferencias entre comunidades autónomas; el hecho de carecer de inspector, supervisor; el sistema burocrático; y la dificultad para acceder a puestos de responsabilidad.

La segunda categoría que adquiere mayor importancia es “funciones profesionales” con un peso del 17%, donde se destaca con un 8% la función de mediación social, cultural y educativa. La siguiente categoría mayor representada hacer referencia a los ámbitos/áreas de acción socioeducativa con un peso del 16%.

En relación a las competencias que el educador o educadora social debe poseer para desempeñar sus funciones, se presenta un peso del 10%, de las cuales, el mayor peso recae en las competencias sociales, ya que estas representan el 4% del discurso.

Sin embargo, las categorías menos representadas se corresponden con la percepción que tienen con respecto a su formación, las carencias formativas percibidas y la valoración de la oferta formativa actual, con un peso de 4%, 6% y 5% respectivamente.

Tabla 32

Sistema de categorías global de los grupos de discusión

Metacategoría	f S	f C	f V	Total	%	Categoría	f	%
Ser educador social	7	31	16	54	12		54	12
						Generación de redes sociales	9	2
						Mediación social, cultural y educativa	35	8
						Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos socioeducativos	14	3
Funciones	24	9	42	75	17	Funciones de otros profesionales	7	2
						Gestión de instituciones socioeducativas	2	0
						Creación de recursos socioeducativos	6	1
						Evaluación de contextos sociales y educativos	2	0
Competencias	13	2	29	44	10	Competencias crítico-reflexivas	8	2
						Competencias sociales	21	4
						Competencias funcionales	12	3
						Identidad profesional	3	1
Áreas de acción socioeducativa	11	31	28	70	16		70	16
						Limitación de funciones y competencias	28	6
						Educadores sociales no competentes	5	1
						Prestigio o reconocimiento social	13	3
						Desconexión teórico-práctica	6	1
						Trabajo en equipo	13	3
						La institución	1	0
						Carencia de recursos o dificultades para su acceso	8	2
						Cuidado profesional-burnout	3	1
						Precariedad laboral	7	2
						Implicación familiar	5	1
Dificultades profesionales	46	24	65	135	30	Política	8	2
						Regulación	7	2
						Toma de decisiones	4	1
						Trabajo individual <i>versus</i> colectivo	2	0
						Diversidad de ámbitos	3	1
						Carencia de profesionales	2	0
						Jornada laboral	7	2
						Diferencias entre comunidades autónomas	2	0
						Carecen de inspector, supervisor	2	0
						Burocracia	1	0
						Intromisión de profesionales	7	2
						Acceso a puestos de responsabilidad (techo de cristal)	1	0
Suficiente formación	5	8	3	16	4		16	4
Carencias formativas	8	9	11	28	6		28	6
Oferta formativa	11	3	9	23	5		23	5
Total	125	117	203	445	100	Total	445	100

A continuación, se procederá a analizar cada una de las categorías y subcategorías buscando diferencias en las aportaciones emitidas.

a) Categoría 1: Ser educador o educadora social

Como ya se venía dilucidando, ser educador o educadora social es acompañar a las personas en los procesos vitales desde una perspectiva social y educativa como refleja la Figura 31.



Figura 31. Marca de nube “Ser educador o educadora social”

Sin embargo, en ese acompañar se desprenden otras funciones y connotaciones intrínsecas de la persona que se encuentran implícitas en la misma y que nos describe cómo se percibe el o la profesional de la educación social. En el discurso analizado se puede extraer que este profesional se percibe como un agente social y de cambio comprometido con la sociedad para la que trabaja, transformándola desde la conciencia social, siendo un soporte personal y haciendo que la persona se sienta apoyada; siendo capaz de gestionar las herramientas disponibles; de poner en relación a las personas o colectivos con los que trabajan, con los recursos y servicios; trabajando desde la proximidad a las personas y el contacto directo; y contribuyendo desde un enfoque educativo hacia la autonomía de las personas.

La Figura 32 refleja la aproximación a esta definición desde los diferentes grupos participantes.



Figura 32. Ser educador o educadora social

b) Categoría 2: Funciones profesionales

El educador o educadora social se define, en parte, atendiendo a las funciones que realiza, como se ha recogido anteriormente de manera generalizada, pero cuando esas funciones se materializan en la práctica, se concretan en otras mucho más específicas como: la generación de redes sociales; la mediación social, cultural y educativa; el diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos socioeducativos; la gestión de instituciones socioeducativas; la creación de recursos socioeducativos y la evaluación de contextos sociales y educativos. Así mismo, se dan situaciones donde estos profesionales se sienten en la necesidad o en la obligación de desempeñar funciones de otros profesionales.

No todas las funciones profesionales tienen la misma relevancia para los profesionales de la educación social, ya que si atendemos a la presencia de las mismas dentro de su discurso como refleja la Figura 33, observamos que tan sólo coinciden en dos de ellas: mediación social, cultural y educativa, así como el diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos socioeducativos.



Figura 33. Funciones del educador o educadora social

También es destacable que dos tercios de los grupos realizados manifiesten que llevan a cabo funciones que no les corresponden. Siendo conscientes y mostrándose de acuerdo con el hecho de que realizan funciones de profesionales de categorías laborales inferiores, anteponiendo el bienestar de la persona a la identidad profesional.

Participante 6: Un apunte. Tu antes has dicho al empezar, los cuidados a la gente, o sea, yo todas las funciones que entren dentro de cuidar a la gente, dependiendo del momento concreto que se den, claro, pienso que son un punto donde tenemos que actuar. Cuidar en ese momento, a ese chaval, es cambiarle el pañal.

c) Categoría 3: Competencias más importantes para el ejercicio de la profesión

Para desempeñar las diferentes funciones, el educador o educadora social precisa armarse de una serie de conocimientos, procedimientos y actitudes que les capaciten para la práctica educativa. Se trata de las competencias profesionalizadoras, de entre las cuales los educadores y educadoras sociales han destacado cuatro dimensiones competenciales: las competencias crítico-reflexivas, las competencias sociales, las competencias definitorias de la identidad profesional y las competencias funcionales desglosadas en las siguientes: generación de redes sociales; diseño, implementación y evaluación de planes, programas y proyectos; gestión de instituciones socioeducativas; mediación, social, cultural y educativa; y evaluación de contextos sociales y educativos.

Reflejado en la Figura 34, los tres grupos coinciden en señalar las competencias sociales como las más relevantes para el desempeño profesional. Se entiende que la competencia social, junto a la competencia crítico-reflexiva y aquellas definitorias de la identidad profesional van a condicionar las diferentes competencias funcionales como queda recogido en el discurso expuesto.

Participante 22: Mira, aparte de otras muchas otras competencias, vale. Hombre orquesta, navaja suiza, me gusta mucho más el símil. Entonces, asertividad, empatía y motivación, yo creo que son cosas que si no se tienen es difícil estar aquí trabajando de esto. Es decir, la empatía para saber a quién tienes en frente, la asertividad para saber cómo tienes que hablarle también, y por supuesto la motivación. Si no somos capaces de mover nada... no ya con el que tienes en frente, sino con el recurso, con el político de turno, con el que sea. A partir de aquí, lo de las competencias está genial. Está genial saber programar, saber tal, pero es que eso se aprende y me diréis, pero lo otro también. Lo otro también, pero yo creo que, como los coches, tú compras un coche y hay cosas que vienen de serie y otras que les pones extra, no.

Siguiendo la misma línea, la segunda competencia que ha tenido más presencia es la relacionada con el desarrollo de habilidades crítico-reflexivas, en la medida en que el desarrollo del pensamiento crítico pueda condicionar la toma de decisiones y la realización de la evaluación inicial diagnóstica.

Participante 17: Yo tengo miedo, porque yo a veces tengo que opinar por ejemplo de la situación de la medida de protección de un menor, ¿Y quién soy yo? ¿Entiendes?. Sí que tengo mi experiencia, mi formación, mi tal. Pero ya lo hablábamos antes, yo tengo a lo mejor una relación más próxima como educador social que el psicólogo, o que la trabajadora social. A mí hay trabajadores sociales que me dicen, “pero esa madre es una alcohólica, cómo no se ha tomado una medida de protección ya y tal”. Vamos a ver, el niño está bien, está atendido bien, no está alcohólica todos los días, ni alcoholizada todos los días, es decir, tenemos visiones diferentes, y a mí, a veces me hace dudar y... tú estás seguro de que tú decisión, tu análisis es el correcto, es muy complicado.



Figura 34. Competencias más importantes para el ejercicio de la profesión

d) Categoría 4: Áreas prioritarias de la labor profesional

Teniendo una visión global y siendo coherentes con el planteamiento teórico, se determinan las áreas, los ámbitos y los colectivos de acción socioeducativa del educador o educadora social tomando estas como subcategorías de análisis. Se presenta a continuación, las Figuras 35, 36 y 37.

La Figura 35 representa el posicionamiento de los educadores y educadoras sociales con respecto a los colectivos con los que trabajan, definiéndose cinco grupos atendiendo al criterio edad como elemento excluyente: infancia, adolescencia, juventud, adultos y mayores.

El posicionamiento de los diferentes grupos de discusión indica que la acción socioeducativa tiene lugar a lo largo de todo el ciclo evolutivo de las personas, siendo prioritarios adolescencia, seguido de infancia, juventud y adultos.



Figura 35. Colectivos a los que va dirigida la acción socioeducativa

Con respecto a los ámbitos desde los cuales se enfoca la acción socioeducativa son seis los identificados en el discurso: educativo, social, laboral, comunitario, judicial y sanitario. Siendo destacados por los tres grupos de discusión el social y el comunitario.

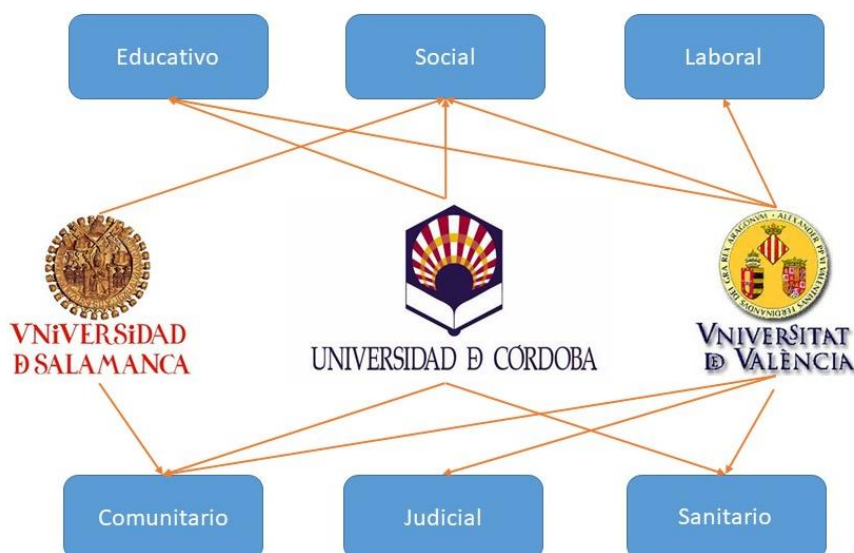


Figura 36. Ámbitos de acción socioeducativa

Finalmente, con respecto a las áreas de actuación, 11 han sido las identificadas como prioritarias: prevención de la dependencia; diversidad funcional y salud mental; medio ambiente; aprendizaje a lo largo de la vida; migraciones, derechos humanos, solidaridad y cooperación internacional; tiempo libre, animación y gestión cultural; familia; igualdad de género y prevención de la violencia; instituciones penitenciarias; desarrollo comunitario y participación ciudadana; y mediación y educación para la convivencia.

La Figura 37 indica que la mayoría de las áreas han sido contempladas como prioritarias por todos los educadores y educadoras sociales. No obstante, el área considerada prioritaria únicamente por el grupo de discusión llevado a cabo en Córdoba ha sido “Medio ambiente”.

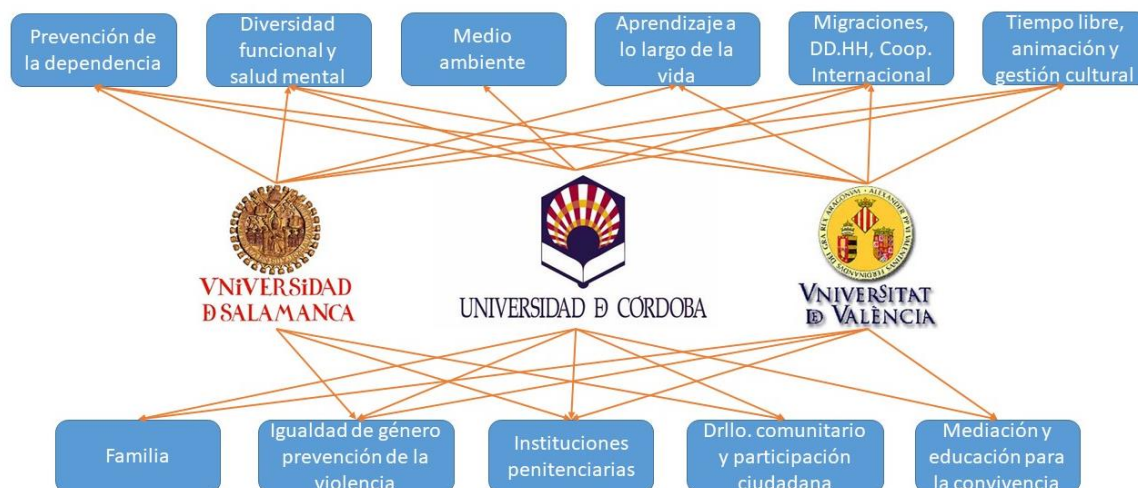


Figura 37. Áreas de acción socioeducativa

e) Categoría 5: Dificultades halladas en el desempeño profesional

Como se planteaba anteriormente, se han hallado 22 dificultades. No obstante, como las dificultades ya fueron analizadas de manera rigurosa en cada uno de los grupos de discusión, la Figura 38 sólo va a dar cuenta de aquellas dificultades en las que al menos dos de los grupos han coincidido. A destacar el cuidado profesional, en relación con el síndrome de burnout; el trabajo en equipo; la desconexión teórico-práctica; el escaso reconocimiento o prestigio social; la existencia de educadores sociales no competentes en el ejercicio de su labor profesional; la falta de regulación de la profesión; la precariedad laboral; la carencia de recursos o la dificultad para acceder a ellos; y la limitación de sus funciones y competencias.

Como se puede apreciar los tres grupos de discusión han coincidido en tres dificultades:

- La precariedad laboral con respecto a la incertidumbre y falta de garantía de las condiciones del trabajo y el recibimiento de un salario inferior al de su categoría laboral.
- La carencia de recursos o las dificultades para acceder a ellos, tanto monetarios como de infraestructuras.
- Limitación de funciones y competencias, en lo referido al desconocimiento social y de los propios empleadores de las funciones y competencias de este colectivo.



Figura 38. Consenso sobre las dificultades halladas en el ejercicio de la educación social

f) Categoría 6: Capacitación para el ejercicio profesional.

Los educadores y educadoras sociales consideran que una vez que concluyen la formación inicial no se encuentran capacitados para desempeñar la profesión. En su discurso se han localizado tres postulados: los educadores y educadoras sociales que han considerado que la formación universitaria es insuficiente al ser demasiado generalista; los profesionales que han indicado que ninguna formación universitaria capacita plenamente para el desempeño profesional; y los profesionales que han señalado que nunca se van a considerar lo suficientemente formados ya que al ser una profesión cambiante, las necesidades de los sujetos y colectivos de la acción socioeducativa van a ser previos, generándose la necesidad formativa.

La Figura 39 refleja estos posicionamientos, apreciándose consenso en considerar que sus carencias formativas se deben a que la formación universitaria es insuficiente.



Figura 39. Posicionamiento frente a la capacitación para el ejercicio profesional

g) Categoría 7: Principales carencias formativas

Con respecto a las carencias formativas, ocho han sido las debilidades encontradas:

- Conocimiento y desarrollo personal, en lo referido al control emocional y a la gestión de las emociones tanto en uno mismo como en los demás.
- Falta de referentes teóricos, destacado principalmente por los educadores y educadoras sociales que han accedido a la educación social a través de la habilitación para su ejercicio.
- Acercamiento a los colegios profesionales de referencia: qué son, para qué sirven, qué me pueden ofrecer, etc.
- Innovación en el desarrollo de planes, programas y proyectos, como herramienta principal desde la que se planifica la acción socioeducativa.
- Legislación en las diferentes áreas de actuación.
- Inserción laboral, en lo referido al desconocimiento de los diferentes recursos e instituciones que existen y el acceso a los mismos.
- Técnicas e instrumentos de recogida de información tanto para garantizar el diagnóstico como para el seguimiento de una acción.
- Formación para la acción en diferentes áreas específicas como: familia, mediación y educación para la convivencia, diversidad funcional y salud mental, migraciones, derechos humanos, solidaridad y cooperación internacional.

La presencia de estas carencias formativas queda reflejada en los diferentes grupos de discusión a través de la Figura 40.



Figura 40. Carencias formativas

h) Categoría 8: Oferta formativa

Los educadores y educadoras sociales resuelven que la oferta formativa existente no garantiza la formación continua ya que no responde a sus necesidades, sino que se rige por una tendencia o moda, garantizando su visibilidad social; la mayoría de los cursos y actividades ofertadas no están reconocidas por los colegios profesionales; no son de fácil acceso, en la medida en que precisan de un gran desembolso económico; no son lo suficientemente específicos o especializados; y no son profesionalizadores, ya que la mayoría son impartidos por profesionales que no conocen la práctica socioeducativa, no facilitando la conexión teórico-práctica; y finalmente, consideran que las actividades formativas más teóricas que han recibido no estaban actualizadas.

Esto queda recogido en la Figura 41, donde todos los profesionales insisten en indicar que la formación existente no es lo suficientemente efectiva, ya que no garantiza que se pueda llevar a la práctica lo aprendido. Además, dos de los grupos de discusión han concluido que, a pesar de ser una formación costosa, si nos referimos a máster o a títulos de experto, la formación teórica se encuentra desactualizada.



Figura 41. Percepción sobre la oferta formativa actual

6.3.4. Diseño de propuestas de mejora través de una matriz CAME

Una vez analizada la situación inicial y a modo de reflexión sobre dónde se encuentra actualmente la profesión y hacia donde debe ir, se recogieron diferentes propuestas

de mejora.

Las siguientes líneas presentan tanto las percepciones de los participantes de las diferentes regiones, así como una percepción global.

6.3.4.1. Resultados de la matriz CAME-Salamanca

Las propuestas de mejora aportadas por los educadores y educadoras sociales de Salamanca disponibles en la Tabla 33 pasan por recibir durante la formación inicial una formación más práctica, cuyo peso en el modelo es del 25%, seguido de propuestas como optimizar los recursos que disponen (17%); delimitar en la práctica profesional y con el equipo de intervención las tareas y funciones de cada profesional (17%); y adaptar la intervención a contexto, actualizando y adaptando los protocolos de actuación a los diferentes ámbitos de acción socioeducativa (17%).

Una de las estrategias utilizadas por este grupo para afrontar las amenazas, con un peso del 27%, viene de la mano del asociacionismo y la generación de redes sociales interprofesionales, así como el empoderamiento profesional, mejorando su autoconcepto y adquiriendo seguridad en la toma de decisiones.

Ante todas las adversidades, se ha hecho explícito con un 18%, que se debe mantener la identidad profesional, el compromiso y el estar presente, optimizando los recursos disponibles y adecuando la acción socioeducativa a la realidad.

Respecto a los recursos externos que puede explotar, se pone de manifiesto la formación, con un 23%, a través de la identificación de unos indicadores que les permitan identificar formación de calidad. Con un 15% destacan la lucha y movimiento social actual por el reconocimiento de la profesión; el trabajo asociativo y en red, ya que favorece el establecimiento de contactos profesionales; la diversidad de ámbitos donde desempeñarse profesionalmente; y las posibilidades que les brindan las relaciones sociales con los sujetos de la acción socioeducativa para realizar un buen diagnóstico de necesidades.

Tabla 33

Matriz CAME-Salamanca

Corregir				Afrontar			
Categoría	f	%	Categoría	f	%		
Formación	3	25	Generación de redes sociales	1	9		
Relaciones sociales	1	8	Delimitación de funciones y competencias	1	9		
Generación de redes sociales	1	8	Empoderamiento	3	27		
Innovación	1	8	Generación de recursos	2	18		
Optimización de recursos	2	17	Generación de redes sociales	3	27		
Delimitación de funciones y competencias	2	17	Mediación	1	9		
Adaptación de la intervención al contexto	2	17					
Total	12	100	Total	11	100		
Mantener				Explotar			
Categoría	f	%	Categoría	f	%		
Diversidad de contextos	1	9	Identidad profesional	2	15		
Adaptación de la intervención al contexto	2	18	Formación	3	23		
Generación de redes	1	9	Trabajo en red	2	15		
Identidad profesional	2	18	Diversidad de contextos	2	15		
Pensamiento crítico	1	9	Optimización de recursos	1	8		
Optimizar recursos	2	18	Adecuación a la realidad	2	15		
Desconexión laboral	1	9	Investigación	1	8		
Relaciones sociales	1	9					
Total	11	100	Total	13	100		

6.3.4.2. Resultados de la matriz CAME-Córdoba

Las estrategias o acciones de mejora propuestas por los y las profesionales de la educación social de Córdoba, recogidas en la Tabla 34, pasan por corregir la formación desde la formación inicial (45%), demandando formación práctica en los diferentes áreas y formación teórico-práctica en gestión emocional, autocontrol o métodos de investigación; así como más encuentros formativos e informativos con profesionales del gremio.

Con respecto a las estrategias para afrontar las amenazas externas, el 19% de las propuestas recurren al asociacionismo y la generación de redes sociales para aunar esfuerzos. Con un peso del 14% destacan el empoderar la profesión dándole mayor visibilidad al trabajo que realizan y negándose al voluntariado forzado para ejercer su labor; así mismo, destacan la investigación en las diferentes áreas para mejorar la acción socioeducativa, así como la publicación de los resultados de sus investigaciones e innovaciones socioeducativas para dar a conocer su trabajo y lograr el reconocimiento social.

Como elementos a mantener subrayan las redes sociales, desde el desarrollo de la competencia social hasta el trabajo en equipo, con la finalidad de crear cohesión social, con un peso del 26%. Con un 21% aparece el mantener la actitud y motivación hacia el trabajo que realizan, destacando el compromiso social. En tercer lugar, nuevamente con un 21%, aparece mantener la inquietud por la formación continua y el reciclaje.

En el momento de explotar las oportunidades ofrecidas por el entorno sociolaboral, destacan con un 20% la diversidad de contextos en los que pueden ejercer su trabajo y la necesidad de definir nuevos campos de actuación adaptados a una sociedad cambiante. Con el mismo peso, enfatizan el trabajo en red con equipos multidisciplinares. El 15% de las referencias hace alusión a la identidad profesional, concretamente a la promoción de la profesión, así como a la innovación, en lo que respecta al diseño de proyectos integrales y transferibles.

Tabla 34

Matriz CAME-Córdoba

Corregir				Afrontar			
Categorías	f	%		Categorías	f	%	
Delimitación de ámbitos profesionales	3	15		Delimitación de funciones y competencias	2	10	
Delimitación de funciones y competencias	2	10		Empoderamiento	3	14	
Formación	9	45		Formación	1	5	
Generación de redes sociales	2	10		Generación de recursos	2	10	
Investigación	2	10		Generación de redes sociales	4	19	
Relación profesional-universidad	1	5		Investigación	3	14	
Salud y cuidado profesional	1	5		Planificación	2	10	
				Relación profesionales-universidad	1	5	
				Relaciones sociales	1	5	
				Resignación	2	10	
Total	20	100		Total	21	100	
Mantener				Explotar			
Categorías	f	%		Categorías	f	%	
Actitud y motivación laboral	4	21		Diversidad de contextos	4	20	
Formación continua	4	21		Formación	2	10	
Generación de redes	5	26		Identidad profesional	3	15	
Identidad profesional	3	16		Innovación	3	15	
Innovación	2	11		Investigación	2	10	
Relaciones sociales	1	5		Optimización de recursos	2	10	
				Trabajo en red	4	20	
Total	19	100		Total	20	100	

6.3.4.3. Resultados de la matriz CAME-Valencia

En los resultados de la matriz CAME, reflejados en la Tabla 35, los educadores y

educadoras sociales de Valencia destacan entre los aspectos que deberían corregir para contrarrestar sus debilidades la formación, con un peso del 33%, así como la innovación, con un 25%, entendiéndola a través de la motivación hacia la aplicación de nuevas técnicas y recursos.

Para afrontar las amenazas externas, los y las profesionales se apoyan en el empoderamiento de la profesión, reivindicando la dignificación de la misma, así como en las redes sociales y el tejido asociativo, generando alianzas y trabajando en equipo para construir conjuntamente (36%).

Como aspectos a mantener señalan, con el mismo peso, el 17%, la actitud, el interés por la formación continua y especializada, así como por la formación inicial, la innovación, entendida como la incorporación de nuevos métodos, técnicas y recursos, y finalmente, el pensamiento crítico, en especial, la toma de decisiones teniendo en cuenta a todas las partes implicadas.

Con respecto a las oportunidades que consideran necesario explotar, con un peso del 33%, vuelve a aparecer el trabajo en red, lo que implica apoyarse en otros compañeros y compañeras para tomar decisiones. Por otro lado, destaca la innovación (22%), apostando por nuevos retos, programas, técnicas, etc. y todo lo que queda por construir en la profesión.

Tabla 35

Matriz CAME-Valencia

Corregir				Afrontar			
Categorías	f	%	Categorías	f	%		
Delimitación de funciones y competencias	1	8	Empoderamiento	4	36		
Formación	4	33	Formación	1	9		
Generación de redes sociales	2	17	Generación de redes sociales	3	27		
Innovación	3	25	Investigación	1	9		
Salud y cuidado profesional	2	17	Relaciones sociales	1	9		
			Resignación	1	9		
Total	12	100	Total	11	100		
Mantener				Explotar			
Categorías	f	%	Categorías	f	%		
Actitud	2	17	Adecuación a la realidad	1	11		
Desconexión laboral	1	8	Coyuntura política	1	11		
Formación	2	17	Formación	1	11		
Generación de redes	1	8	Innovación	2	22		
Identidad profesional	1	8	Optimización de recursos	1	11		
Innovación	2	17	Trabajo en red	3	33		
Optimizar recursos	1	8					
Pensamiento crítico	2	17					
Total	12	100	Total	9	100		

6.3.4.4. Resultados del análisis global de las matrices CAME

Recogiendo desde una perspectiva heurística las estrategias de los educadores y educadoras con respecto al análisis de la situación de la profesión realizado, se presenta la Tabla 36 que recoge las propuestas de mejora de manera conjunta estimadas por el grupo de 23 profesionales, así como la postura diferencial de cada grupo consultado.

Tabla 36

Análisis global de las matrices CAME

Categorías	Corregir					Categorías	Afrontar				
	f	%	S	C	V		f	%	S	C	V
Relaciones sociales	1	2	1	-	-	Definición de contextos	1	2	1	-	-
Optimización de recursos	2	5	2	-	-	Mediación	1	2	1	-	-
Adaptación de la intervención al contexto	2	5	2	-	-	Relación profesionales-universidad	1	2	-	1	-
Investigación	2	5	-	2	-	Planificación	2	5	-	2	-
Relación profesional-universidad	1	2	-	1	-	Delimitación de funciones y competencias	3	7	1	2	-
Delimitación de ámbitos profesionales	3	7	-	3	-	Generación de recursos	4	9	2	2	-
Innovación	4	9	1	-	3	Relaciones sociales	2	5	-	1	1
Salud y cuidado profesional	3	7	-	1	2	Investigación	4	9	-	3	1
Formación	16	36	3	9	4	Resignación	3	7	-	2	1
Generación de redes sociales	5	11	1	2	2	Formación	2	5	-	1	1
Delimitación de funciones y competencias	5	11	2	2	1	Generación de redes sociales	10	23	3	4	3
						Empoderamiento	10	23	3	3	4
Total	44	100	12	20	12	Total	43	100	11	21	11
Categorías	Mantener					Categorías	Explotar				
	f	%	S	C	V		f	%	S	C	V
Diversidad de contextos	1	2	1	-	-	Coyuntura política	1	2	-	-	1
Adaptación de la intervención al contexto	2	5	2	-	-	Identidad profesional	5	12	2	3	-
Relaciones sociales	2	5	1	1	-	Diversidad de contextos	6	14	2	4	-
Pensamiento crítico	3	7	1	-	2	Adecuación a la realidad	3	7	2	-	1
Optimizar recursos	3	7	2	-	1	Innovación	5	12	-	3	2
Desconexión laboral	2	5	1	-	1	Investigación	3	7	1	2	-
Innovación	4	10	-	2	2	Formación	6	14	3	2	1
Actitud	6	14	-	4	2	Optimización de recursos	4	10	1	2	1
Formación	6	14	-	4	2	Trabajo en red	9	21	2	4	3
Identidad profesional	6	14	2	3	1						
Generación de redes	7	17	1	5	1						
Total	42	100	11	19	12	Total	42	100	13	20	9

Para corregir sus debilidades a la hora de enfrentarse a la profesión, coinciden en

tres aspectos fundamentales:

- Formación: precisan una formación más práctica y especializada que les capacite para la acción socioeducativa, la toma de decisiones y la investigación en aquellas áreas donde la formación inicial es limitada y generalista.
- Generación de redes sociales: destacan la necesidad de crear equipos de trabajo interdisciplinarios y adquirir las habilidades para trabajar equipo cooperativamente.
- Delimitación de funciones y competencias: precisan empoderarse y valorar su profesión mostrando cuáles son sus funciones y competencias en la práctica, es decir, todas aquellas capacidades que les permitan la promoción de la cultura; la generación de redes sociales; la creación de recursos socioeducativos; la mediación social, cultural y educativa; la evaluación de contextos sociales y educativos; el diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos socioeducativos; y la gestión de instituciones socioeducativas.

Los educadores y educadoras sociales de Valencia y Salamanca destacan la innovación desde tres puntos de vista: como estrategia para seguir motivados, con la finalidad de mejorar la acción socioeducativa y con el objetivo de contribuir al reconocimiento de la profesión. Finalmente, los y las profesionales de Córdoba y Valencia insisten en la necesidad de cuidar al profesional desde el manejo del estrés, control de la incertidumbre, equilibrio emocional, etc.

Para afrontar las amenazas profesionales todos los grupos informantes subrayan la necesidad de empoderar la profesión, reivindicando su definición y reconocimiento a través de los colegios profesionales, así como a través de la calidad del trabajo de los propios profesionales. Así mismo, subrayan la necesidad de trabajar en equipo y de construir redes de trabajo.

Los profesionales de Salamanca y Córdoba señalan la necesidad de definir y delimitar sus funciones y competencias para afrontar amenazas como la intromisión profesional y ser emprendedores en la generación de recursos o haciendo un uso efectivo de

los existentes. Los educadoras y educadores sociales de Córdoba y Valencia consideran necesario para afrontar las amenazas aprovechar sus competencias sociales y el trabajo con las personas para adecuar la acción socioeducativa, paliar sus carencias formativas a través de la formación continua, hacer investigación y darla a conocer. No obstante, también sienten la necesidad de resignarse ante las situaciones o acontecimientos no controlables.

Como aspectos a mantener, se resalta la identidad profesional, es decir, la reivindicación que actualmente se está llevando por el reconocimiento de la profesión, así como la generación de redes, en lo que respecta a cómo el trabajo desde lo colectivo puede contribuir a la cohesión social, hacer fuerza en el reconocimiento de la profesión y servir de recurso para la propia acción socioeducativa.

Con respecto al resto de categorías, Salamanca y Córdoba señalan la necesidad de mantener y desarrollar sus competencias sociales para mejorar las relaciones sociales. Los profesionales de Salamanca y Valencia insisten en mantener el pensamiento crítico para construir profesión, continuar optimizando los recursos disponibles, y con respecto al cuidado profesional, advierten de la necesidad de separar el terreno laboral de lo personal. Por otro lado, los profesionales de Córdoba y Valencia destacan seguir manteniendo el compromiso y el interés por la formación continua y la innovación socioeducativa.

Como aspectos a explotar, vuelve a aparecer el trabajo en red, la optimización de los recursos existentes y las oportunidades de formación continua. Los educadores y educadoras sociales de Salamanca y Córdoba insisten en explotar el movimiento actual por la construcción de la identidad profesional, aprovechar la diversidad de contextos socioeducativos donde desempeñarse profesionalmente para incorporarse al mercado laboral o para elegir el colectivo con el que se quiere trabajar, y hacer investigación dándola a conocer para dejar constancia del trabajo que se realiza y crear antecedentes, por ejemplo de las innovaciones en la acción socioeducativa, aspecto en el que inciden los grupos de Córdoba y Valencia. Finalmente, los educadores y educadoras sociales de Salamanca y Valencia destacan la oportunidad que les brinda la profesión de estar constantemente en contacto con las personas para adecuar la acción socioeducativa a la realidad, al contexto.

6.4. TERCERA TAXONOMÍA DE COMPETENCIAS PROFESIONALES

Los resultados extraídos contribuyen a redefinir el perfil competencial ya que se acomodan para aportar referentes de guía. De modo que, partiendo de los resultados manifestados en el cuestionario, así como las consideraciones expuestas como sugerencias para la reformulación de las competencias y las anotaciones aclaratorias, se realizan las mejoras del modelo, apoyadas en los resultados indicados expuestos en la discusión.

El modelo previo, definido a través de dos metacategorías de análisis, es decir, las competencias básicas y las competencias profesionales, pasa a entenderse de manera global e integral, como un modelo competencial llamado a enriquecer al alumnado en todos los ámbitos de su desarrollo desde cuatro ámbitos: el personal, el social, el intelectual y el práctico, promoviendo una formación polivalente e integral (Zabalza, 2008).

Se entiende, por tanto, que, en el modelo competencial diseñado, todas las competencias son profesionales ya que incluyen al conjunto de capacidades que posee un individuo para desempeñarse profesionalmente (Guzmán, 2012). Ser educador o educadora social tal y como se define el propio profesional tiene lugar a través de la conjugación de los diferentes componentes que constituyen una competencia, como el compromiso social, el apoyo o acompañamiento personal en contacto directo, la capacidad para gestionar herramientas disponibles, de poner en relación a las personas o colectivos con los que trabajan con los recursos y servicios, trabajando hacia el logro de la autonomía de las personas.

No obstante, el modelo competencial propuesto mantiene las 6 dimensiones competenciales: comunicativas, crítico-reflexivas, sociales, disciplinares, funcionales y definitorias de la identidad profesional. Entendiendo estas dimensiones en términos de componentes cuya conjunción permite dar una respuesta eficaz a una tarea, concretándose en la competencia. La aplicación en contextos específicos de la competencia adquirida supone de la demostración de la misma (Fullana, 2009).

De las seis dimensiones expuestas, los educadores y educadoras sociales han destacado como prioritarias cuatro: las competencias crítico-reflexivas, las competencias

sociales, las competencias definitorias de la identidad profesional y las competencias funcionales desglosadas en las siguientes: generación de redes sociales; diseño, implementación y evaluación de planes, programas y proyectos; gestión de instituciones socioeducativas; mediación, social, cultural y educativa; y evaluación de contextos sociales y educativos.

A continuación, se analiza cada una de las dimensiones destacando los cambios que han tenido lugar en cada competencia.

a) Dimensión 1: Competencias comunicativas

Con respecto a las competencias definidas en la fase previa, la dimensión de competencias comunicativas no se ha visto modificada como refleja la Tabla 37. Ciertamente que la competencia referida al “Uso y dominio de una lengua extranjera” ha sido con respecto a las demás, la más baja puntuada. Los comentarios con respecto a su utilidad señalan que el conocimiento de una segunda lengua no es necesario para trabajar por ejemplo con personas de procedencia migrada, sin embargo, destacan que es necesaria para desempeñarse profesionalmente en la Unión Europea. Así mismo, se considera necesario el dominio de una segunda lengua, en la medida en que resulta esencial para desempeñarse al menos en el área de acción socioeducativa “Migraciones, Derechos Humanos, Solidaridad y Cooperación Internacional”. Al mismo tiempo, en una sociedad globalizada el dominio de una segunda lengua resulta imprescindible para el acceso al conocimiento, teniendo en cuenta que la mayoría de la producción científica se encuentra en una lengua diferente al español.

Como competencias que favorecen la comunicación, los educadores y educadoras sociales consideran que se debiere incorporar en esta dimensión aquellas relacionadas con la capacidad de escucha, la atención o el empleo de un lenguaje inclusivo. No obstante, estas habilidades sociales se inducen en la dimensión “competencia social”.

Tabla 37

Comparativa de las competencias comunicativas (Fase 3)

Elementos competenciales	Fase 2	Elementos competenciales	Fase 3
	Competencia		Competencia
Comunicación mediática	Hacer un uso efectivo de las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y a la comunicación en los procesos de gestión, organización y acción socioeducativa.	Comunicación mediática	Hacer un uso efectivo de las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y a la comunicación en los procesos de gestión, organización y acción socioeducativa.
Uso y dominio de una lengua extranjera	Dominar una segunda lengua de forma oral y escrita con el fin de favorecer la comunicación y las relaciones al trabajar en entornos multiculturales.	Uso y dominio de una lengua extranjera	Dominar una segunda lengua de forma oral y escrita con el fin de favorecer la comunicación y las relaciones al trabajar en entornos multiculturales.

b) Dimensión 2: Competencias crítico-reflexivas

Las competencias crítico-reflexivas no han sufrido ninguna modificación como muestra la Tabla 38. Han sido muy bien valoradas no sólo en el cuestionario, sino que, en la discusión, los educadores y educadoras sociales valoran con prioridad esta competencia para desempeñar las competencias funcionales, sobre todo aquellas relacionadas con el pensamiento crítico, en la medida en que reflexionan sobre su propia capacidad para tomar decisiones y las consecuencias que la toma de decisiones puede llegar acarrear a la persona o colectivo sujetos de la acción socioeducativa.

Participante 17: Yo tengo miedo, porque yo a veces tengo que opinar por ejemplo de la situación de la medida de protección de un menor, ¿Y quién soy yo? Entiendes. Sí que tengo mi experiencia, mi formación, mi tal. Pero ya lo hablábamos antes, yo tengo a lo mejor una relación más próxima como educador social que el psicólogo, o que la trabajadora social. A mí a trabajadores sociales que me dicen, “pero esa madre es una alcohólica, cómo no se ha tomado una medida de protección ya y tal”. Vamos a ver, el niño está bien, está atendido bien, no está alcohólica todos los días, ni alcoholizada todos los días, es decir, tenemos visiones diferentes, y a mí, a veces me hace dudar y... tú estás seguro de que tú decisión, tu análisis es el correcto, es muy complicado.

Finalmente, destacar que cuando se abordan los conocimientos disciplinares, los educadores y educadoras sociales han puesto de manifiesto el mantener una actitud crítica antes estos conocimientos.

Tabla 38

Comparativa de las competencias crítico-reflexivas (Fase 3)

Fase 2		Fase 3	
Elementos competenciales	Competencia	Elementos competenciales	Competencia
Comprensión de los referentes teóricos y contextuales de la educación social	Comprender los referentes teóricos y contextuales que configuran al ser humano como protagonista de la educación y su aplicación a los distintos ámbitos y grupos de acción.	Comprensión de los referentes teóricos y contextuales de la educación social	Comprender los referentes teóricos y contextuales que configuran al ser humano como protagonista de la educación y su aplicación a los distintos ámbitos y grupos de acción.
Pensamiento crítico	Identificar y emitir juicios razonados sobre problemas socioeducativos relacionados con la práctica profesional. Tomar decisiones respecto a la práctica socioeducativa teniendo en cuenta las consecuencias para todas las partes implicadas.	Pensamiento crítico	Identificar y emitir juicios razonados sobre problemas socioeducativos relacionados con la práctica profesional. Tomar decisiones respecto a la práctica socioeducativa teniendo en cuenta las consecuencias para todas las partes implicadas.
Selección y gestión de la información	Analizar, sintetizar e interpretar la información que proporciona el trabajo cotidiano y los medios de información y comunicación con la finalidad de mejorar las estrategias profesionales de acción.	Selección y gestión de la información	Analizar, sintetizar e interpretar la información que proporciona el trabajo cotidiano y los medios de información y comunicación con la finalidad de mejorar las estrategias profesionales de acción.

c) Dimensión 3: Competencias sociales

Junto con la dimensión anterior, las competencias sociales son de suma importancia. No obstante, como refleja la Tabla 39 estas han sufrido varias modificaciones ajustándose al criterio de los educadores y educadoras sociales.

El primer cambio ha consistido en incorporar el término “asertividad” puesto de manifiesto tanto en el cuestionario, en el apartado de sugerencias y observaciones, como en el discurso.

Entrevista 22: Entonces, asertividad, empatía y motivación, yo creo que son cosas que si no se tienen es difícil estar aquí trabajando de esto. Es decir, la empatía para saber a quién tienes en frente, la asertividad para saber cómo tienes que hablarle también, y por supuesto la motivación.

El segundo cambio supone la incorporación de una nueva competencia que surge como demanda de los educadores y educadoras sociales como es la capacidad de empoderar a los sujetos con los que trabajan, es decir, ser capaces de promover que las personas y los

colectivos sean a su vez actores de su propio desarrollo. La competencia que se incorpora es “Propiciar el empoderamiento de la población para que reconozca como protagonista de su desarrollo personal y comunitario.”

Participante 15: Lo que nos diferencia de otros profesionales es que nosotros formamos hacia la autonomía personal, que eso se toca en determinadas profesiones, pero el que, tú estás, el estar con, continuo, o sea, en el tiempo, temporal, o sea, continuamente, en un espacio temporal largo, es lo que empodera a las personas y es donde podemos promover esa autonomía.

Participante 22: Pero le ayudas, vámonos a echar currículos, una o dos veces, a la tercera ya vas tú. Claro es generar contextos, pero autonomía, es que si no trabajamos la autonomía. Yo me acuerdo mucho de Paulo Freire, vale. La pedagogía de la autonomía, si no vamos también en ese aspecto, no lo estamos haciendo bien, porque al final, que dependen de nosotros es... ante una medida judicial qué hacemos, te siguen llamando... Hemos creado un monstruo en ese sentido. Tampoco hacemos gran cosa. Entonces si es verdad que el poner en contacto, pero también el dejarles andar. Oye, que se equivoquen, que para eso están.

Tabla 39

Comparativa de las competencias sociales (Fase 3)

Elementos competenciales	Fase 2 Competencia	Elementos competenciales	Fase 3 Competencias
Relaciones sociales	Desarrollar una actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia las personas e instituciones sujetas de la acción socioeducativa.	Relaciones sociales	Desarrollar una actitud empática, respetuosa, asertiva, solidaria y de confianza hacia las personas e instituciones sujetas de la acción socioeducativa. Propiciar el empoderamiento de la población para que se reconozca como protagonista de su desarrollo personal y comunitario.

d) Dimensión 4: Conocimientos disciplinares

Como muestra la Tabla 40, las competencias relacionadas con los conocimientos disciplinares han sufrido algunas modificaciones. De una parte, el elemento competencial “Teoría de la Educación Social” pasa a denominarse “Fundamentos teóricos y legislativos de la Educación Social”, puesto que recoge de manera más acertada el contenido de la competencia y da visibilidad a los contenidos legislativos demandados por los educadores y educadoras sociales en sus sugerencias.

Participante 21: Conocimientos legislativos específicos (derecho): menores, migrantes, violencia de

género.

Por otro lado, se entienden los conocimientos disciplinares como áreas de conocimiento en las que se incorporan las diferentes materias. Se ha eliminado la competencia relativa a la “Historia de la educación social” concibiéndola implícita en la Pedagogía Social, área de conocimiento por primacía de la Educación Social (Ortega et al., 2013).

Tabla 40

Comparativa de los conocimientos disciplinares (Fase 3)

	Fase 2		Fase 3
Elementos competenciales	Competencia	Elementos competenciales	Competencia
Pedagogía Social	Conocer e interpretar la deontología, evolución y modelos del ejercicio de la profesión de la educación social, así como los supuestos pedagógicos para la adecuación profesional a los diferentes ámbitos de acción socioeducativa	Pedagogía Social	Conocer e interpretar la deontología, evolución y modelos del ejercicio de la profesión de la educación social, así como los supuestos pedagógicos para la adecuación profesional a los diferentes ámbitos de acción socioeducativa
Teoría de la Educación Social	Conocer la evolución del conocimiento educativo al amparo de las teorías y enfoques pedagógicos y bases legislativas que a lo largo del quehacer educativo se han ido construyendo	Fundamentos teóricos y legislativos de la Educación Social	Conocer la evolución del conocimiento educativo al amparo de las teorías y enfoques pedagógicos y bases legislativas que a lo largo del quehacer educativo se han ido construyendo
Historia de la educación Social	Conocer la evolución histórica de la educación social a nivel comunitario, estatal, europeo e internacional para comprender la configuración de su campo e identidad profesional	Ha sido eliminada en la 3ª fase	
Inclusión socioeducativa	Conocer los principios y fundamentos de acción de la inclusión para la adecuación de la respuesta socioeducativa	Inclusión socioeducativa	Conocer los principios y fundamentos de acción de la inclusión para la adecuación de la respuesta socioeducativa
Psicología del desarrollo	Conocer los estadios evolutivos y el desarrollo madurativo en las diferentes áreas: motora, cognitiva, comunicativa y socioafectiva, con la finalidad de adecuar la acción socioeducativa de la población con la que se trabaja.	Psicología del desarrollo	Conocer los estadios evolutivos y el desarrollo madurativo en las diferentes áreas: motora, cognitiva, comunicativa y socioafectiva, con la finalidad de adecuar la acción socioeducativa de la población con la que se trabaja.
Sociología de la educación	Conocer y comprender la dinámica de construcción social de la	Sociología de la educación	Conocer y comprender la dinámica de construcción

Elementos competenciales	Fase 2	Elementos competenciales	Fase 3
	Competencia		Competencia
Antropología	<p>realidad y el proceso de socialización de las personas</p> <p>Conocer y aplicar la mirada antropológica en el desarrollo de su profesión a través del uso crítico del relativismo cultural en normas sociales, políticas, filosóficas y religiosas.</p>	Antropología	<p>social de la realidad y el proceso de socialización de las personas</p> <p>Conocer y aplicar la mirada antropológica en el desarrollo de su profesión a través del uso crítico del relativismo cultural en normas sociales, políticas, filosóficas y religiosas.</p>

e) Dimensión 5: competencias funcionales

Los cambios realizados en esta dimensión se reducen al elemento competencial “Mediación social, cultural y educativa” que incorpora la prevención en la definición de la competencia, como queda reflejado en la Tabla 41 a petición de los profesionales.

A pesar de que todas las competencias funcionales han sido muy bien valoradas, los resultados de la discusión indican como prioritarias las relacionadas con la generación de redes sociales; el diseño, implementación y evaluación de planes, programas y proyectos; la gestión de instituciones socioeducativas; la mediación, social, cultural y educativa; y la evaluación de contextos sociales y educativos.

Tabla 41

Comparativa de las competencias funcionales (Fase 3)

Elementos competenciales	Fase 2	Elementos competenciales	Fase 3
	Competencias		Competencias
Promoción de la cultura	Dinamizar actividades que fomenten la transformación sociocultural desde el respeto a los valores culturales de la diversidad.	Promoción de la cultura	Dinamizar actividades que fomenten la transformación sociocultural desde el respeto a los valores culturales de la diversidad.
Generación de redes sociales	Aplicar las distintas estrategias metodológicas y técnicas de acción individual, grupal y comunitaria para facilitar las interacciones sociales.	Generación de redes sociales	Aplicar las distintas estrategias metodológicas y técnicas de acción individual, grupal y comunitaria para facilitar las interacciones sociales.
Creación de recursos socioeducativos	Elaborar, utilizar y evaluar recursos educativos e instrumentos de recogida de información para enriquecer y mejorar los procesos y contextos educativos y sociales.	Creación de recursos socioeducativos	Elaborar, utilizar y evaluar recursos educativos e instrumentos de recogida de información para enriquecer y mejorar los procesos y contextos educativos y sociales.

Elementos competenciales	Fase 2 Competencias	Elementos competenciales	Fase 3 Competencias
Mediación social, cultural y educativa	Aplicar técnicas de resolución de conflictos para mediar e intervenir, asesorando, acompañando y promocionando a personas y grupos.	Mediación social, cultural y educativa	Aplicar técnicas de resolución de conflictos para prevenir, mediar e intervenir, asesorando, acompañando y promocionando a personas y grupos.
Evaluación de contextos sociales y educativos	Investigar los contextos sociales, culturales y educativos para detectar las demandas de acción en escenarios socioeducativos.	Evaluación de contextos sociales y educativos	Investigar los contextos sociales, culturales y educativos para detectar las demandas de acción en escenarios socioeducativos.
Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos socioeducativos	Elaborar, aplicar y evaluar planes, programas y proyectos de acción socioeducativa en diversos contextos.	Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos socioeducativos	Elaborar, aplicar y evaluar planes, programas y proyectos de acción socioeducativa en diversos contextos.
Gestión de instituciones socioeducativas	Gestionar y coordinar centros, instituciones y asociaciones de acuerdo a los diferentes contextos y necesidades en los ámbitos de acción socioeducativa	Gestión de instituciones socioeducativas	Gestionar y coordinar centros, instituciones y asociaciones de acuerdo a los diferentes contextos y necesidades en los ámbitos de acción socioeducativa

f) Dimensión 6: Identidad profesional

Las competencias definitorias de la identidad profesional expuestas en la Tabla 42 no sólo no han sufrido ninguna modificación, sino que han sido altamente valoradas sobre todo la relacionada con el fortalecimiento de uno mismo.

Participante 7: En el segundo de identidad: si hubiera 10 lo hubiera puesto. Este punto es crucial.

Participante 19: Me ha parecido muy interesante que se haya tenido en cuenta el desarrollo y fortalecimiento en el conocimiento de sí mismo, misma.

La necesidad de desarrollar y fortalecer el conocimiento de uno mismo queda recogida además en el discurso de los educadores y educadoras sociales:

Participante 5: es imposible que nosotros enseñemos escuchar a nadie si nosotros no escuchamos. Es imposible que tú quieras regular un grupo si tú no estás regulado, o sea, si tú te planteas nervioso a la hora de hablar ante un grupo, mal va a funcionar. En cambio, su tu aprendes a regularte como paso previo pues...

Tabla 42

Comparativa de las competencias definitorias de la identidad profesional (Fase 3)

Elementos competenciales	Fase 2 Competencias	Elementos competenciales	Fase 3 Competencias
Identidad profesional	Mantener el compromiso ético en la acción e investigación socioeducativa. Desarrollar y fortalecer el conocimiento de sí mismo (autocuidado, autocontrol, equilibrio emocional, manejo del estrés y control de la incertidumbre durante la acción socioeducativa) como base del crecimiento, integración y actualización de las potencialidades profesionales.	Identidad profesional	Mantener el compromiso ético en la acción e investigación socioeducativa. Desarrollar y fortalecer el conocimiento de sí mismo (autocuidado, autocontrol, equilibrio emocional, manejo del estrés y control de la incertidumbre durante la acción socioeducativa) como base del crecimiento, integración y actualización de las potencialidades profesionales.

El perfil competencial que capacita al profesional de la educación social para el desempeño efectivo de la profesión está compuesto por 23 competencias agrupadas en seis dimensiones recogidas en la Tabla 43 y consideradas por los profesionales relevantes y necesarias para el desempeño de la profesión: competencias comunicativas, competencias crítico-reflexivas, competencias sociales, conocimientos disciplinares, competencias funcionales y competencias definitorias de la identidad profesional.

Las competencias comunicativas formadas por dos competencias que responden a la capacidad de comunicación a través de los medios tecnológicos y la capacidad para comunicación en una segunda lengua extranjera.

Las competencias crítico-reflexivas, formadas por cuatro competencias: la comprensión de los referentes teóricos y contextuales de la educación social, dos competencias relacionadas con el desarrollo del pensamiento crítico, y finalmente una competencia ligada a la capacidad para seleccionar y gestionar la información.

Respecto a la dimensión de competencias sociales, dos son las competencias que se desprenden de la capacidad para establecer relaciones sociales.

Para la dimensión de conocimientos disciplinares, seis son las competencias que se han definido, una por área de conocimiento: Pedagogía Social, Fundamentos teóricos y

legislativos de la Educación Social, Inclusión socioeducativa, Psicología del desarrollo, Sociología de la educación y Antropología.

Las competencias funcionales, dimensión formada por seis competencias referidas a la promoción de la cultura; la generación de redes sociales; la creación de recursos socioeducativos; la mediación social, cultural y educativa; la evaluación de contextos sociales y educativos; el diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos socioeducativos; y la gestión de instituciones socioeducativas.

Finalmente, dos competencias relacionadas con la definición de la identidad profesional tanto en lo personal como colectivo.

Tabla 43

Definición de la tercera taxonomía de competencias del educador o educadora social

Dimensión	Elementos competenciales	Competencia
Competencias comunicativas	Comunicación mediática	Hacer un uso efectivo de las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y a la comunicación en los procesos de gestión, organización y acción socioeducativa.
	Uso y dominio de una lengua extranjera	Dominar una segunda lengua de forma oral y escrita con el fin de favorecer la comunicación y las relaciones al trabajar en entornos multiculturales.
	Comprensión de los referentes teóricos y contextuales de la educación social	Comprender los referentes teóricos y contextuales que configuran al ser humano como protagonista de la educación y su aplicación a los distintos ámbitos y grupos de acción.
Competencias crítico-reflexivas	Pensamiento crítico	Identificar y emitir juicios razonados sobre problemas socioeducativos relacionados con la práctica profesional. Tomar decisiones respecto a la práctica socioeducativa teniendo en cuenta las consecuencias para todas las partes implicadas.
	Selección y gestión de la información	Analizar, sintetizar e interpretar la información que proporciona el trabajo cotidiano y los medios de información y comunicación con la finalidad de mejorar las estrategias profesionales de acción.
Competencias sociales	Relaciones sociales	Desarrollar una actitud empática, respetuosa, asertiva, solidaria y de confianza hacia las personas e instituciones sujetos de la acción socioeducativa. Propiciar el empoderamiento de la población para que se reconozca como protagonista de su desarrollo personal y comunitario.
	Pedagogía Social	Conocer e interpretar la deontología, evolución y modelos del ejercicio de la profesión de la educación social, así como los supuestos pedagógicos para la adecuación profesional a los diferentes ámbitos de acción socioeducativa
Conocimientos disciplinares	Fundamentos teóricos y legislativos de la Educación Social	Conocer la evolución del conocimiento educativo al amparo de las teorías y enfoques pedagógicos y bases legislativas que a lo largo del quehacer educativo se han ido construyendo
	Inclusión socioeducativa	Conocer los principios y fundamentos de acción de la inclusión para la adecuación de la respuesta socioeducativa

Dimensión	Elementos competenciales	Competencia
Competencias funcionales	Psicología del desarrollo	Conocer los estadios evolutivos y el desarrollo madurativo en las diferentes áreas: motora, cognitiva, comunicativa y socioafectiva, con la finalidad de adecuar la acción socioeducativa de la población con la que se trabaja.
	Sociología de la educación	Conocer y comprender la dinámica de construcción social de la realidad y el proceso de socialización de las personas
	Antropología	Conocer y aplicar la mirada antropológica en el desarrollo de su profesión a través del uso crítico del relativismo cultural en normas sociales, políticas, filosóficas y religiosas.
	Promoción de la cultura	Dinamizar actividades que fomenten la transformación sociocultural desde el respeto a los valores culturales de la diversidad.
	Generación de redes sociales	Aplicar las distintas estrategias metodológicas y técnicas de acción individual, grupal y comunitaria para facilitar las interacciones sociales.
	Creación de recursos socioeducativos	Elaborar, utilizar y evaluar recursos educativos e instrumentos de recogida de información para enriquecer y mejorar los procesos y contextos educativos y sociales.
	Mediación social, cultural y educativa	Aplicar técnicas de resolución de conflictos para prevenir, mediar e intervenir, asesorando, acompañando y promocionando a personas y grupos.
	Evaluación de contextos sociales y educativos	Investigar los contextos sociales, culturales y educativos para detectar las demandas de acción en escenarios socioeducativos.
Identidad profesional	Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos socioeducativos	Elaborar, aplicar y evaluar planes, programas y proyectos de acción socioeducativa en diversos contextos.
	Gestión de instituciones socioeducativas	Gestionar y coordinar centros, instituciones y asociaciones de acuerdo a los diferentes contextos y necesidades en los ámbitos de acción socioeducativa Mantener el compromiso ético en la acción e investigación socioeducativa.
	Identidad profesional	Desarrollar y fortalecer el conocimiento de sí mismo (autocuidado, autocontrol, equilibrio emocional, manejo del estrés y control de la incertidumbre durante la acción socioeducativa) como base del crecimiento, integración y actualización de las potencialidades profesionales.

Ser educador o educadora social es acompañar a las personas en los procesos vitales desde una perspectiva social y educativa. Un o una profesional no sólo se define por lo que es capaz o no de hacer, porque tiene una habilidad o porque la ha adquirido a través de la formación, sino también por aquello que está dentro de su competencia. El educador y la educadora social se definen a través de sus funciones, como: la generación de redes sociales; la mediación social, cultural y educativa; el diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos socioeducativos; la gestión de instituciones socioeducativas; la creación de recursos socioeducativos y la evaluación de contextos sociales y educativos. Asimismo, se configura a través de los ámbitos (educativo, social, laboral, comunitario, judicial y sanitario), colectivos (infancia, adolescencia, juventud, adultos y mayores) y áreas con las que trabaja, tales como: prevención de la dependencia; diversidad funcional y salud

mental; medio ambiente; aprendizaje a lo largo de la vida; migraciones, derechos humanos, solidaridad y cooperación internacional; tiempo libre, animación y gestión cultural; familia; igualdad de género y prevención de la violencia; instituciones penitenciarias; desarrollo comunitario y participación ciudadana; y mediación y educación para la convivencia, hallando en la diversidad de áreas de acción socioeducativa la oportunidad para incorporarse al mercado laboral.

El análisis de las matrices DAFO ha puesto de manifiesto como debilidad personal al enfrentarse al desempeño de la profesión las carencias formativas teórico-prácticas específicas de los y las profesionales, dificultades para trabajar en equipo, desconocimiento de sus propias funciones y competencias con respecto a las de otras profesiones próximas, así como falta de referentes teóricos en aquellos educadores y educadoras sociales que provienen de otras formaciones, siendo esta una amenaza significativa junto con la intromisión profesional. Estas y otras dificultades como el escaso reconocimiento o prestigio social, la falta de regulación de la profesión, la precariedad laboral, la carencia de recursos o la dificultad para acceder a ellos, alteran y entorpecen el desempeño profesional, conllevando, como se ha manifestado, a percibir síndromes como el de *burnout* o Estocolmo.

Los educadores y educadoras sociales concluyen que, una vez egresados y egresadas, no se encuentran con capacidad para desempeñar la profesión. Así pues, en las propuestas de mejora recogidas en la matriz CAME, señalan junto a la necesidad de gestionar de manera efectiva el trabajo en equipo y delimitar sus funciones y competencias en pro del reconocimiento y la intromisión profesional, la necesidad de formarse y reciclarse de manera permanente, asumiendo que la formación inicial es definida y no logra la especialización en todas las áreas de acción socioeducativa. Al mismo tiempo, señalan que la oferta formativa que existe actualmente no garantiza la formación continua ya que no responde a sus necesidades reales.

Capítulo 7. FASE 4: VALORACIÓN DEL CARÁCTER PROFESIONALIZADOR DEL MODELO COMPETENCIAL POR PARTE DE UN PANEL DE EXPERTOS Y EXPERTAS INTERNACIONAL

- 7.1. Definición del modelo competencial a ser valorado por el panel de expertos
 - 7.1.1. Determinación del proceso de selección de expertos y expertas
 - 7.1.2. Invitación a participar en el panel de expertos y expertas
 - 7.1.3. Selección y descripción definitiva del panel de expertos y expertas
 - 7.1.4. Recopilación de las aportaciones de los expertos y expertas y análisis realizados
- 7.2. Valoración del sentido profesionalizador del perfil competencial
- 7.3. Aportaciones y sugerencias para la redefinición del perfil competencial
- 7.4. El perfil competencial del educador o educadora social

Capítulo 7

FASE 4: VALORACIÓN DEL CARÁCTER PROFESIONALIZADOR DEL MODELO COMPETENCIAL POR PARTE DE UN JUICIO DE EXPERTOS Y EXPERTAS INTERNACIONAL

A fin de conocer la valoración del carácter profesionalizador del modelo competencial diseñado en las fases precedentes, en esta fase se vuelve a emplear la técnica de panel de expertos y expertas, ya que permite dar a conocer la opinión de personas cuya trayectoria profesional evidencia su capacidad para poner en tela de juicio el tema estudiado (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). Las fases para la implementación del juicio de expertos y expertas son las definidas por Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) y Cabero y Llorente (2013) y se concretan en las siguientes líneas:

1. Definición del modelo a ser valorado por el panel de expertos y expertas.
2. Determinación del proceso de selección de los expertos y expertas.
3. Invitación a participar en el panel de expertos y expertas.
4. Selección y descripción definitiva del panel de expertos y expertas.
5. Recopilación de las aportaciones de los expertos y expertas y análisis realizados.

7.1. DEFINICIÓN DEL MODELO COMPETENCIAL A SER VALORADO POR EL PANEL DE EXPERTOS

El modelo competencial cuyo carácter profesionalizador se pretende valorar supone la concreción de un perfil de competencias definido a través de tres grupos de discusión realizados en Salamanca, Córdoba y Valencia en el que participaron un total de 23 educadores y educadoras sociales en ejercicio de su profesión. Este perfil competencial está formado por 23 competencias agrupadas en seis dimensiones: competencias comunicativas, competencias

crítico-reflexivas, competencias sociales, conocimientos disciplinares, competencias funcionales y competencias definitorias de la identidad profesional.

7.1.1. Determinación del proceso de selección de expertos y expertas

Atendiendo a los criterios para la identificación y selección de los expertos y expertas propuestos por Cabero y Llorente (2013), se ha tenido especialmente en cuenta la trayectoria investigadora de cada experto o experta en el tema objeto de estudio, así como la relevancia de la institución en la que ejercen su labor profesional. De este modo, el panel está formado por profesorado universitario y profesorado de entidades privadas localizadas en diversos países de Europa con una dilatada trayectoria investigadora y profesional.

7.1.2. Invitación a participar en el panel de expertos y expertas

La invitación a participar de este procedimiento analítico se llevó a cabo mediante un correo electrónico donde se presentaba el trabajo a realizar en el panel, indicando el objetivo del mismo y la relevancia de su participación. Posteriormente, se envió de manera personalizada un correo electrónico que incluía una presentación más exhaustiva del trabajo de investigación en el que se incorpora la solicitud de colaboración y los motivos del contacto, así como el modelo de herramienta a ser valorada con unas instrucciones sobre cómo llevar a cabo esta tarea (Anexos 14 y 15). Cada experto o experta debía indicar para cada una de las competencias redactadas una puntuación numérica de 1 a 5, donde 1 indica mínima valoración y 5 máxima valoración, respecto a la claridad con la que las competencias reflejaban el sentido profesionalizador en el que habían sido definidas. La claridad es entendida, en este proceso, como el grado en el que el ítem está redactado de forma clara y precisa, facilitando su comprensión a las personas encuestadas.

Además, se contemplaba para cada una de las competencias, un espacio donde incorporar sugerencias para mejorar su redacción con respecto al carácter o sentido profesionalizador implícito en la misma.

Este correo electrónico fue enviado a un total de 51 expertos y expertas a los que hubo que enviar diferentes recordatorios, ampliándose el plazo para emitir la respuesta a la valoración del modelo competencial.

7.1.3. Selección y descripción definitiva del panel de expertos y expertas

Aunque se estableció contacto con 51 expertos y expertas, finalmente 23 participaron en la valoración del mismo. Las características que definen a los y las participantes se describen en la Tabla 44, donde se encuentra información sobre la institución en la que desarrollan su labor profesional, su situación laboral o cargo que desempeñan y sus principales líneas de investigación.

Tabla 44

Descripción del panel de expertos y expertas internacional

Nº	Institución	Situación laboral	Líneas de investigación
1	Université de Caen (France)	Maestro de conferencias	Discapacidad y políticas públicas Competencias profesionales
2	Université Toulouse Jean-Jaurès (France)	Profesor	Desarrollo profesional
3	SciencesPo (France)	Director de investigación	Mercados Laborales Grupos Ocupacionales
4	Université Lumière Lyon 2 (France)	Profesor	Política educativa Educación multicultural
5	Université de Genève (Suisse)	Profesor	Formación en competencias profesionales
6	Université de Namur ASBL (Belgique)	Profesora ordinaria	Formación continua Tecnología educativa
7	Université de Rouen (France)	Maestra de conferencias	Profesionalización y reconocimiento de las profesiones de socioeducativas
8	Université catholique de Louvain (Belgique)	Profesor emérito	Formación en competencias profesionales Profesionalización de la formación universitaria
9	Université de Nice (France) et Université de Turin (Italie)	Formador de formadores	Competencias profesionales
10	Université Paris Descartes (France)	Maestra de conferencias	Educación para la salud Desarrollo de la autonomía en colectivos vulnerables
11	Université de Rouen (France)	Profesor	Formación de personas adultas Relaciones entre la formación y el puesto de trabajo
12	Université de Sherbrooke (Canadá)	Profesor	Profesionalización de cursos de formación Profesionalización de profesiones dirigidas a terceros
13	Université de Rouen (France)	Profesora	Política educativa Profesionalización de la formación permanente
14	Université Ouverte Des Compétences (France)	Director	Organización en el puesto de trabajo Competencias profesionales Formación permanente

15	Université Lille 3 (France)	Maestro de conferencias	Educación para la salud Atención a la diversidad
16	Centre d'Études et des Recherches sur le Qualification (France)	Coordinadora de investigación	Análisis de trabajo y de las organizaciones Trayectoria personal y profesional.
17	Université du Québec à Montréal (Canadá)	Profesor	Profesionalización de la educación superior Formación para el empleo
18	Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (France)	Responsable de la coordinación y pilotaje de investigaciones de inserción profesional	Integración ocupacional Trayectorias educativas y vocacionales Competencias profesionales
19	Université Paris Nanterre (France)	Profesora	Estrategias de trabajo en equipo Alternancia teoría/práctica
20	Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano (Italia)	Profesora asociada	Educación intercultural Profesionalización de la educación Participación ciudadana
21	AgroSUP Dijon (France)	Profesor	Aprendizaje en el puesto de trabajo
22	Université Paris Ouest Nanterre La Défense (France)	Maestra de conferencias	Sociología de las organizaciones Formación en competencias profesionales Desarrollo profesional
23	Université de Rouen (France)	Maestra de conferencias	Educación de personas adultas Desarrollo organizacional

7.1.4. Recopilación de las aportaciones de los expertos y expertas y análisis realizados

Como ya se avanzaba anteriormente, el modelo competencial remitido al panel de expertos y expertas para ser valorado (Anexo 15), supone la estimación de la claridad en la que cada una de las competencias descritas refleja el sentido profesionalizador a través de una puntuación numérica de 1 a 5, donde 1 indica mínima valoración y 5 máxima valoración. Así pues, se entiende por claridad, el grado en que cada competencia está redactada de forma clara y precisa, facilitando su comprensión por las personas destinatarias del modelo.

Los datos recogidos de carácter numérico fueron volcados en el programa de análisis de datos SPSS en su versión 21, a través del cual se extrajeron estadísticos de tendencia central (media aritmética) y dispersión (desviación típica) para conocer la intensidad y variabilidad de la valoración efectuada a cada competencia. Además, se aplicó el coeficiente de validez de contenido V de Aiken, estadístico que permitió cuantificar la relevancia de cada competencia formulada respecto de un dominio de contenido formulado por N expertos, cuyo valor oscila entre 0 y 1 (Aiken, 1980, 1985 y 1996).

Además, en un apartado denominado “Contribuciones y sugerencias de mejora” ligado a cada una de las competencias, el panel de expertos y expertas pudo aportar clarificaciones y modos alternativos de formulación de las competencias en aquellos casos en los que no se mostraban plenamente de acuerdo con la claridad en la que la competencia había sido definida.

7.2. VALORACIÓN DEL SENTIDO PROFESIONALIZADOR DEL PERFIL COMPETENCIAL

La validez de contenido de las respuestas emitidas ha sido valorada a través de la V de Aiken, empleando la ecuación algebraica modificada de Penfield y Giacobbi (2004) así como la estimación de los intervalos de confianza mediante la aplicación del método score.

Para ello se ha utilizado la hoja de cálculo de Rodríguez Cordón (2015), eligiendo como criterio de exclusión de ítems $V_0 > .70$ y como nivel de confianza, el 95%.

Atendiendo la claridad con la que las competencias han sido definidas, los resultados expuestos señalan que el panel de expertos de expertos y expertas expresa una valoración positiva en la redacción de todas ellas, sin embargo, expresan divergencias de concordancia en el 57%, lo que precisa de una atención especial a las aportaciones y sugerencias que han emitido para cada una de ellas y, de este modo, proceder a su redefinición definitiva.

Si atendemos a la primera de las dimensiones, las “Competencias Comunicativas”, se aprecia una claridad expositiva en los dos atributos mostrados, sin embargo, no existen un consenso por parte del grupo de experticidad cuando se define la competencia *Comunicación mediática* como recoge la Tabla 45.

Tabla 45

Coefficiente de validez de contenido V de Aiken y valoración de la claridad de la dimensión: competencias comunicativas

Elementos competenciales	Competencia	V de Aiken	Claridad	
			Media	DT
Comunicación mediática	Hacer un uso efectivo de las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y a la comunicación en los procesos de gestión, organización y acción socioeducativa.	.61	3.44	1.199
Uso y dominio de una lengua extranjera	Dominar una segunda lengua de forma oral y escrita con el fin de favorecer la comunicación y las relaciones al trabajar en entornos multiculturales.	.71	3.83	1.295

En el caso de la dimensión relativa a las “Competencias Crítico-Reflexivas”, es importante comprobar cómo hay una falta de consenso en la opinión que manifiesta el panel en dos de las cuatro competencias (Tabla 46) y que hacen referencia a la *comprensión de los referentes teóricos y contextuales de la educación social* y a la *selección y gestión de la información*. Esto implica atender a las aportaciones y sugerencias que se han emitido hacia las mismas para proceder a su reformulación y sean entendidas como elementos profesionalizadores.

Tabla 46

Coefficiente de validez de contenido V de Aiken y valoración de la claridad de la dimensión: competencias crítico-reflexivas

Elementos competenciales	Competencia	V de Aiken	Claridad	
			Media	DT
Comprensión de los referentes teóricos y contextuales de la educación social	Comprender los referentes teóricos y contextuales que configuran al ser humano como protagonista de la educación y su aplicación a los distintos ámbitos y grupos de acción.	.54	3.17	1.425
Pensamiento crítico	Identificar y emitir juicios razonados sobre problemas socioeducativos relacionados con la práctica profesional.	.71	3.83	1.043
	Tomar decisiones respecto a la práctica socioeducativa teniendo en cuenta las consecuencias para todas las partes implicadas.	.81	3.94	1.249
Selección y gestión de la información	Analizar, sintetizar e interpretar la información que proporciona el trabajo cotidiano y los medios de información y comunicación con la finalidad de mejorar las estrategias profesionales de acción.	.53	3.11	1.023

Las “Competencias Sociales” que se incorporan en el modelo profesional de la educación social han sido entendidas de una manera clara y son perfectamente válidas en atención al alto nivel de consenso mostrado cuando observamos en la Tabla 47 valores en el coeficiente V de Aiken superiores a .70.

Tabla 47

Coefficiente de validez de contenido V de Aiken y valoración de la claridad de la dimensión: competencias sociales

Elementos competenciales	Competencia	V de Aiken	Claridad Media	DT
Relaciones sociales	Desarrollar una actitud empática, respetuosa, asertiva, solidaria y de confianza hacia las personas e instituciones sujetos de la acción socioeducativa.	.89	4.29	1.263
	Propiciar el empoderamiento de la población para que se reconozca como protagonista de su desarrollo personal y comunitario.	.76	4.06	1.211

Es la dimensión relativa a las “Competencias Disciplinarias” la que muestra un menor grado de consenso por parte del panel de especialistas en todas y cada una de las competencias expuestas (Tabla 48), lo que requiere de una atención exhaustiva a las aportaciones y sugerencias ofrecidas por cada participante para su reestructuración.

Tabla 48

Coefficiente de validez de contenido V de Aiken y valoración de la claridad de la dimensión: competencias disciplinares

Elementos competenciales	Competencia	V de Aiken	Claridad Media	DT
Pedagogía Social	Conocer e interpretar la deontología, evolución y modelos del ejercicio de la profesión de la educación social, así como los supuestos pedagógicos para la adecuación profesional a los diferentes ámbitos de acción socioeducativa	.53	3.11	1.278
Fundamentos teóricos y legislativos de la Educación Social	Conocer la evolución del conocimiento educativo al amparo de las teorías y enfoques pedagógicos y bases legislativas que a lo largo del quehacer educativo se han ido construyendo	.60	3.06	1.249
Inclusión socioeducativa	Conocer los principios y fundamentos de acción de la inclusión para la adecuación de la respuesta socioeducativa	.65	3.61	1.290
Psicología del desarrollo	Conocer los estadios evolutivos y el desarrollo madurativo en las diferentes áreas: motora, cognitiva, comunicativa y socioafectiva, con la finalidad de adecuar la acción socioeducativa de la población con la que se trabaja.	.60	3.39	1.461
Sociología de la educación	Conocer y comprender la dinámica de construcción social de la realidad, el proceso de socialización de las personas	.63	3.50	1.098
Antropología	Conocer y aplicar la mirada antropológica en el desarrollo de su profesión a través del uso crítico del relativismo cultural en normas sociales, políticas, filosóficas y religiosas.	.63	3.50	1.505

Una mirada a la información aportada por la Tabla 49 en referencia a las “Competencias Funcionales”, indica que todas ellas han sido claramente definidas y su propuesta presenta un alto nivel de consenso entre las diferentes personas que configuran el

panel, a excepción del elemento relativo a la *Gestión de Instituciones Socioeducativas*, que no alcanza el nivel de consenso estipulado ($V > .70$), lo que requiere una revisión de su redacción.

Tabla 49

Coefficiente de validez de contenido V de Aiken y valoración de la claridad de la dimensión: competencias funcionales

Elementos competenciales	Competencia	V de Aiken	Claridad Media	DT
Promoción de la cultura	Dinamizar actividades que fomenten la transformación sociocultural desde el respeto a los valores culturales de la diversidad.	.74	3.94	0.938
Generación de redes sociales	Aplicar las distintas estrategias metodológicas y técnicas de acción individual, grupal y comunitaria para facilitar las interacciones sociales.	.75	4.00	0.840
Creación de recursos socioeducativos	Elaborar, utilizar y evaluar recursos educativos e instrumentos de recogida de información para enriquecer y mejorar los procesos y contextos educativos y sociales.	.72	3.89	1.023
Mediación social, cultural y educativa	Aplicar técnicas de resolución de conflictos para prevenir, mediar e intervenir, asesorando, acompañando y promocionando a personas y grupos.	.72	3.89	1.278
Evaluación de contextos sociales y educativos	Investigar los contextos sociales, culturales y educativos para detectar las demandas de acción en escenarios socioeducativos.	.72	3.89	1.183
Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos socioeducativos	Elaborar, aplicar y evaluar planes, programas y proyectos de acción socioeducativa en diversos contextos.	.79	4.17	1.200
Gestión de instituciones socioeducativas	Gestionar y coordinar centros, instituciones y asociaciones de acuerdo a los diferentes contextos y necesidades en los ámbitos de acción socioeducativa	.67	3.67	1.283

La última de las dimensiones competenciales, referente a la “Identidad profesional”, ha sido valorada como clara en las competencias que la configuran y el nivel de consenso en las respuestas aportadas por el grupo de expertos y expertas es elevado, lo que garantiza su nivel de validez para el conjunto del modelo diseñado (Tabla 50).

Tabla 50

Coeficiente de validez de contenido V de Aiken y valoración de la claridad de la dimensión: competencias definitorias de la identidad profesional

Elementos competenciales	Competencia	V de Aiken	Claridad Media	DT
	Mantener el compromiso ético en la acción e investigación socioeducativa.	.79	4.17	0.857
Identidad profesional	Desarrollar y fortalecer el conocimiento de sí mismo (autocuidado, autocontrol, equilibrio emocional, manejo del estrés y control de la incertidumbre durante la acción socioeducativa) como base del crecimiento, integración y actualización de las potencialidades profesionales.	.78	3.82	1.185

7.3. APORTACIONES Y SUGERENCIAS PARA LA REDEFINICIÓN DEL PERFIL COMPETENCIAL

Tras la aplicación de las estrategias analíticas pertinentes y en atención a las aportaciones y sugerencias esgrimidas por las personas que configuran este panel internacional de expertos y expertas, se ha llevado a cabo el mantenimiento, supresión o modificación de las competencias constitutivas del modelo profesionalizador de la educación social.

En la primera dimensión, las “Competencias Comunicativas”, se ha modificado la redacción de una de las competencias, por carecer de consenso estadístico, siendo mantenida la segunda (Tabla 51).

Por un lado, el panel de expertos y expertas ha considerado que esta competencia no recoge el grado o el nivel de competencia exigible y evaluable, indicando que hacer un uso efectivo es una consideración demasiado general y subjetiva. Así mismo, consideran que la competencia debiera ser fraccionada en tres procesos, de manera que cada uno fuera evaluable de manera aislada. La traducción de estas apreciaciones se recoge en las siguientes líneas, encontrándose la versión original en el Anexo 16.

- *Experto 9: ¿Qué nivel de TIC se está movilizándolo? ¿Cómo definir el término "efectivo"?*
- *Experto 14: Podemos adivinar la habilidad esperada, pero no existen criterios para evaluarla*
- *Experto 21: Usted dice uso de las TIC en dos dominios de formación y comunicación, y tres procesos. ¡Eso es mucho! Requeriría una redacción más discriminatoria*

Las modificaciones realizadas en esta competencia vienen a indicar el nivel de experticia en tecnología de la información y la comunicación que se espera del alumnado egresado en el Grado de Educación Social. Así pues, no se ha considerado relevante segregar el proceso en el que la competencia será ejecutable o evaluable puesto que esta competencia debe entenderse de manera transversal, tanto en el proceso formativo como en el propio desempeño profesional.

Tabla 51

Modificaciones incorporadas a la dimensión: competencias comunicativas

Borrador 3	Borrador 4	Resultado		
Comunicación mediática	Hacer un uso efectivo de las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y a la comunicación en los procesos de gestión, organización y acción socioeducativa.	Comunicación mediática	Manejar, a nivel de usuario independiente, las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y a la comunicación en los procesos de gestión, organización y acción socioeducativa.	Modificada
Uso y dominio de una lengua extranjera	Dominar una segunda lengua de forma oral y escrita con el fin de favorecer la comunicación y las relaciones al trabajar en entornos multiculturales.	Uso y dominio de una lengua extranjera	Dominar una segunda lengua de forma oral y escrita con el fin de favorecer la comunicación y las relaciones al trabajar en entornos multiculturales.	Igual

La segunda dimensión está compuesta por las denominadas “Competencias Crítico-reflexivas”. Estas han sufrido modificaciones en dos de las competencias que la configuran debido a la falta de consenso manifestado en virtud de las observaciones planteadas. Las dos competencias restantes mantienen su redacción de origen (Tabla 52).

Con relación a la competencia “Comprensión de los referentes teóricos y contextuales”, el panel de expertos y expertas ha planteado que la competencia definida no recoge el carácter profesionalizador al emplearse un término que implica un sólo componente de la competencia como es el saber conceptual, obviando la movilización del conocimiento en la acción. La modificación realizada tiene por objetivo explicitar la aplicación práctica del marco conceptual de la educación social. Así se recoge en algunas apreciaciones del panel:

- *Experto 5: "Comprender los referentes teóricos" no es una competencia profesional si se supone que una competencia está orientada a la acción, y que siempre implica una comprensión, pero también una movilización de conocimiento en la situación. Si leo bien entre líneas, tal vez la competencia que aquí se menciona implícitamente podría llamarse: "Diseñar y realizar acciones educativas que favorezcan el empoderamiento del público".*

- *Experta 6: Comprensión no es un verbo relacionado con la realización de una tarea. Una competencia debe ser observable durante una tarea. A través de qué acción se podría observar la comprensión de los referentes teóricos en situación.*
- *Experto 9: Este aspecto; en mi opinión, es fundamental, pero requeriría una reforma más directa. ¿Cuáles son los objetivos estratégicos a evaluar? ¿Pedimos conocimientos teóricos? ¿Estamos pidiendo una habilidad para aplicar este conocimiento en la acción diaria? ¿Qué entendemos por referente contextual? ¿Y qué lugar para el conocimiento de acciones en los referentes teóricos?*

Respecto a la competencia recogida en “Selección y gestión de la información”, varios han sido los enfoques a través de los que el panel de expertos y expertas ha expresado su desacuerdo en la definición de esta competencia. Por un lado, en varias ocasiones se insta a separar los procesos implicados en la competencia y, por otro lado, se propone la eliminación de “los medios de información y comunicación”. Entendiendo que el trasfondo de esta competencia es la reflexión sobre la propia práctica socioeducativa del profesional, se considera eliminar ese fragmento. A continuación, se recogen algunas reflexiones que justifican dicha aportación:

- *Experto 5: ¿Reemplazar "con trabajo diario y medios de comunicación y comunicación" con "con trabajo e interacciones diarias"?*
- *Experto 18: Detrás de esta competencia está la noción de "vigilancia" legal y legislativa, informativa ... Eliminar "y los medios y la comunicación".*
- *Experta 22: Analizar, sintetizar e interpretar la información proporcionada por el trabajo diario y los medios y la comunicación para mejorar las estrategias de acción profesional. Uno puede ser competente para analizar, pero no para sintetizar o interpretar. Estos 3 verbos no se refieren al mismo conocimiento. Te refieres a 3 tipos de recursos, pero ídem, podemos saber sintetizar la información proporcionada por el trabajo, pero no por los medios, etc. ¿Y qué tipo de información?*

Tabla 52

Modificaciones incorporadas a la dimensión: competencias crítico-reflexivas

	Borrador 3	Borrador 4	Resultado
Comprensión de los referentes teóricos y contextuales de la educación social	Comprender los referentes teóricos y contextuales que configuran al ser humano como protagonista de la educación y su aplicación a los distintos ámbitos y grupos de acción. Identificar y emitir juicios razonados sobre problemas socioeducativos relacionados con la práctica profesional.	Comprensión de los referentes teóricos y contextuales de la educación social	Comprender y aplicar los referentes teóricos y contextuales que configuran al ser humano como protagonista de la acción socioeducativa. Identificar y emitir juicios razonados sobre problemas socioeducativos relacionados con la práctica profesional.
Pensamiento crítico	Tomar decisiones respecto a la práctica socioeducativa teniendo en cuenta las consecuencias para todas las partes implicadas.	Pensamiento crítico	Tomar decisiones respecto a la práctica socioeducativa teniendo en cuenta las consecuencias para todas las partes implicadas.

Borrador 3	Borrador 4	Resultado
Analizar, sintetizar e interpretar la información que proporciona el trabajo cotidiano y los medios de información y comunicación con la finalidad de mejorar las estrategias profesionales de acción.	Selección y gestión de la información	Analizar, sintetizar e interpretar la información que proporciona el trabajo e interacciones cotidianas, con la finalidad de mejorar las estrategias profesionales de acción.

La tercera de las dimensiones, relativa las “Competencias Sociales”, se mantiene en el mismo sentido que en la fase anterior, debido al alto nivel de consenso mostrado por el panel de evaluación (Tabla 53) y las manifestaciones expuestas.

Tabla 53. *Modificaciones incorporadas a la dimensión: competencias sociales*

Borrador 3	Borrador 4	Resultado
Desarrollar una actitud empática, respetuosa, asertiva, solidaria y de confianza hacia las personas e instituciones sujetos de la acción socioeducativa.	Relaciones sociales	Igual
Propiciar el empoderamiento de la población para que se reconozca como protagonista de su desarrollo personal y comunitario.	Relaciones sociales	Igual

La cuarta dimensión está configurada por la “Competencias Disciplinarias” y es la que ha sufrido una modificación integral, debido a la falta de consenso manifiesta por las personas que han configurado el panel (Tabla 54). Atendiendo a las sugerencias aportadas, el panel hace referencia a que las competencias han sido definidas como conocimientos y por tanto no recogen el carácter profesionalizador buscado, es decir, su evaluación en la acción socioeducativa.

En relación a la “Pedagogía Social”, el panel ha puesto de manifiesto que la competencia era demasiado extensa y, por lo tanto, sugiere su división en base a los siguientes argumentos:

- *Experto 9: Para mí es demasiado largo. Aquí está la cuestión del reloj profesional que se evoca con relevancia debido a la acción fundamental del educador. El fondo es absolutamente fundamental, pero con una reformulación más accesible.*
- *Experto 8: Desglosa en dos habilidades: Comprender, interpretar y respetar en contexto la ética. Adaptar su actuación profesional siguiendo la evolución de los modelos de ejercicio de la profesión.*

Con respecto a los “Fundamentos teóricos y legislativos de la Educación Social”, el panel ha indicado dificultades para comprender la competencia. Aun así, ésta ha sido

reformulada de acuerdo a determinadas sugerencias que indican formación permanente y actualizada de los fundamentos teóricos y legislativos de la profesión, tal y como las que aquí se presentan:

- *Experto 8: Mantenerse al tanto de los conocimientos, teorías, enfoques, legislación relacionada con el ejercicio de la profesión (esta competencia debe ubicarse entre las dos habilidades anteriores)*
- *Experta 13: Conocer la evolución del conocimiento educativo que se ha construido a lo largo de la actividad socioeducativa en relación con las teorías, los enfoques pedagógicos y las bases legislativas.*

La competencia “Inclusión socioeducativa” ha sido modificada incorporando un verbo de acción. Entre las observaciones del panel, se recogen sugerencias como:

- *Experto 2: "Para la adecuación de la respuesta socioeducativa": ¿útil?*
- *Experto 3: Inclusión de quién. Especificar.*
- *Experta 6: Adaptar la respuesta socioeducativa a...*
- *Experto 9: Creo que esta habilidad se puede deducir de las otras habilidades mencionadas anteriormente. O bien, hay un aspecto en particular en el que desea enfocarse pero que no capturé.*

En relación con la competencia “Psicología del desarrollo”, el panel de expertos y expertas insisten en remarcar que se trata de un conocimiento y no de una competencia, por lo que sugieren su reformulación en términos de ejecución de tareas. Así lo recogen en sus aportaciones:

- *Experto 5: Todo este conocimiento es muy útil, pero no es una habilidad.*
- *Experta 6: Formularlos en términos de realizar tareas.*
- *Experto 9: Creo que este aspecto concierne directamente a las expectativas de la formación teórica. La construcción de un repositorio requiere la evaluación de actos o actitudes profesionales. Por supuesto, con marcos teóricos precisos, pero ese no es el objetivo de la acción en sí.*

En las competencias “Sociología de la educación” y “Antropología” se ha eliminado el término conocer, ya que se sobre entiende implícito en la realización de sus funciones. En ambas competencias, el panel remarca la existencia de dos acciones comprendidas en la misma competencia:

- *Experto 2: Dos procesos diferentes.*
- *Experto 7: No es una competencia, sino un punto de vista de lo que los educadores deben saber hacer.*

- *Experto 2: Dos verbos diferentes.*
- *Experto 6: Adoptar la perspectiva.*

Tabla 54

Modificaciones incorporadas a la dimensión: competencias disciplinares

Borrador 3	Borrador 4	Resultado
Pedagogía Social	Conocer e interpretar la deontología, evolución y modelos del ejercicio de la profesión de la educación social, así como los supuestos pedagógicos para la adecuación profesional a los diferentes ámbitos de acción socioeducativa	Pedagogía Social
		Comprender, interpretar y respetar la deontología profesional y los supuestos pedagógicos. Adaptar su actuación profesional siguiendo la evolución de los modelos de ejercicio de la profesión.
		Modificada
Fundamentos teóricos y legislativos de la Educación Social	Conocer la evolución del conocimiento educativo al amparo de las teorías y enfoques pedagógicos y bases legislativas que a lo largo del quehacer educativo se han ido construyendo	Fundamentos teóricos y legislativos de la Educación Social
		Mantenerse actualizado respecto de los conocimientos, teorías, enfoques y legislación relacionada con el ejercicio de la Educación Social.
		Modificada
Inclusión socioeducativa	Conocer los principios y fundamentos de acción de la inclusión para la adecuación de la respuesta socioeducativa	Inclusión socioeducativa
		Adaptar la respuesta socioeducativa a la diversidad social: funcional, cultural, género, etc., bajo los principios y supuestos de la inclusión.
		Modificada
Psicología del desarrollo	Conocer los estadios evolutivos y el desarrollo madurativo en las diferentes áreas: motora, cognitiva, comunicativa y socioafectiva, con la finalidad de adecuar la acción socioeducativa de la población con la que se trabaja.	Psicología del desarrollo
		Adecuar la acción socioeducativa al estadio evolutivo y desarrollo madurativo (motor, cognitivo, comunicativo y socioafectivo) de la persona o población con la que se trabaja.
		Modificada
Sociología de la educación	Conocer y comprender la dinámica de construcción social de la realidad y el proceso de socialización de las personas	Sociología de la educación
		Comprender la dinámica de construcción social de la realidad para promover el proceso de socialización de las personas.
		Modificada
Antropología	Conocer y aplicar la mirada antropológica en el desarrollo de su profesión a través del uso crítico del relativismo cultural en normas sociales, políticas, filosóficas y religiosas.	Antropología
		Aplicar la mirada antropológica en el desarrollo de su profesión a través del uso crítico del relativismo cultural en normas sociales, políticas, filosóficas y religiosas.
		Modificada

Las “Competencias Funcionales” constituyen la quinta dimensión de este modelo que trata de definir la profesión de la educación social y hay que destacar los altos niveles de consenso manifestados por los y las jueces participantes en este procedimiento analítico, lo que supone el mantenimiento de todas las competencias e incluso la relativa a la *Gestión de Instituciones Socioeducativas*, la cual, a pesar de los comentarios y sugerencias manifestados por el grupo no ha visto modificada su redacción (Tabla 55). Los motivos que justifican esta decisión vienen determinados por el sesgo introducido por el panel de expertos y expertas que, a sabiendas de que el objetivo de conocer sus sugerencias era valorar el carácter

profesionalizador de las competencias presentadas, inevitablemente se remiten a su modelo profesional más cercano, como es el “Educador especializado”. Efectivamente este profesional es el que comparte más funciones y competencias con la figura profesional de la educación social. Sin embargo, su formación no le capacita para la gestión y dirección de instituciones (Arrêtu du 25 août 2011). Este hecho ha provocado cierta confusión ante esta competencia, como se aprecia en algunas de las reflexiones del panel:

- *Experto 5: ¿Dirigir?*
- *Experta 7: Esto es más para ejecutivos*
- *Experto 9: En esta declaración, el educador parece estar más en una posición de coordinación y / o dirección que en contacto con el público. Estamos pasando de una dimensión educativa individual a un gerente de toma de decisiones.*

Tabla 55

Modificaciones incorporadas a la dimensión: competencias funcionales

Borrador 3	Borrador 4	Resultado		
Promoción de la cultura	Dinamizar actividades que fomenten la transformación sociocultural desde el respeto a los valores culturales de la diversidad.	Promoción de la cultura	Dinamizar actividades que fomenten la transformación sociocultural desde el respeto a los valores culturales de la diversidad.	Igual
Generación de redes sociales	Aplicar las distintas estrategias metodológicas y técnicas de acción individual, grupal y comunitaria para facilitar las interacciones sociales.	Generación de redes sociales	Aplicar las distintas estrategias metodológicas y técnicas de acción individual, grupal y comunitaria para facilitar las interacciones sociales.	Igual
Creación de recursos socioeducativos	Elaborar, utilizar y evaluar recursos educativos e instrumentos de recogida de información para enriquecer y mejorar los procesos y contextos educativos y sociales.	Creación de recursos socioeducativos	Elaborar, utilizar y evaluar recursos educativos e instrumentos de recogida de información para enriquecer y mejorar los procesos y contextos educativos y sociales.	Igual
Mediación social, cultural y educativa	Aplicar técnicas de resolución de conflictos para prevenir, mediar e intervenir, asesorando, acompañando y promocionando a personas y grupos.	Mediación social, cultural y educativa	Aplicar técnicas de resolución de conflictos para prevenir, mediar e intervenir, asesorando, acompañando y promocionando a personas y grupos.	Igual
Evaluación de contextos sociales y educativos	Investigar los contextos sociales, culturales y educativos para detectar las demandas de acción en escenarios socioeducativos.	Evaluación de contextos sociales y educativos	Investigar los contextos sociales, culturales y educativos para detectar las demandas de acción en escenarios socioeducativos.	Igual
Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos socioeducativos	Elaborar, aplicar y evaluar planes, programas y proyectos de acción socioeducativa en diversos contextos.	Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos socioeducativos	Elaborar, aplicar y evaluar planes, programas y proyectos de acción socioeducativa en diversos contextos.	Igual
Gestión de instituciones socioeducativas	Gestionar y coordinar centros, instituciones y asociaciones de acuerdo a los diferentes contextos y necesidades en los ámbitos de acción socioeducativa	Gestión de instituciones socioeducativas	Gestionar y coordinar centros, instituciones y asociaciones de acuerdo a los diferentes contextos y necesidades en los ámbitos de acción socioeducativa	Igual

La sexta y última dimensión, relativa a las competencias que definen la “Identidad Profesional” de la educación social, mantiene su estructura previa al juicio de expertos y expertas internacionales, debido a los elevados niveles de consenso mostrados y a las sugerencias emitidas (Tabla 56).

Tabla 56

Modificaciones incorporadas a la dimensión: identidad profesional

Borrador 3	Borrador 4	Resultado
Mantener el compromiso ético en la acción e investigación socioeducativa.	Mantener el compromiso ético en la acción e investigación socioeducativa.	Igual
Desarrollar y fortalecer el conocimiento de sí mismo (autocuidado, autocontrol, equilibrio emocional, manejo del estrés y control de la incertidumbre durante la acción socioeducativa) como base del crecimiento, integración y actualización de las potencialidades profesionales.	Desarrollar y fortalecer el conocimiento de sí mismo (autocuidado, autocontrol, equilibrio emocional, manejo del estrés y control de la incertidumbre durante la acción socioeducativa) como base del crecimiento, integración y actualización de las potencialidades profesionales.	Igual

7.4. EL PERFIL COMPETENCIAL DEL EDUCADOR O EDUCADORA SOCIAL

En definitiva, la incorporación de una mirada internacional al perfil competencial ha supuesto la incorporación de una serie de modificaciones que revelan un perfil configurado por 6 dimensiones y 24 competencias.

Como se aprecia en la Tabla 57, el perfil competencial inicialmente diseñado ha sufrido diferentes modificaciones de carácter cuantitativo, pero sobre todo cualitativo.

Tabla 57

Modelo competencial resultante del juicio de expertos y expertas internacionales

Dimensión competencial	Fase 1		Dimensión competencial	Fase 2		Dimensión competencial	Fase 3		Dimensión competencial	Fase 4	
	Nº de elementos	Nº de competencias		Nº de elementos	Nº de competencias		Nº de elementos	Nº de competencias		Nº de elementos	Nº de competencias
Comunicativas	2	2	Comunicativas	2	2	Comunicativas	2	2	Comunicativas	2	2
Critico reflexivas	2	2	Critico reflexivas	3	4	Critico reflexivas	3	4	Critico reflexivas	3	4
Selección y gestión de la información	1	1	-	0	0	-	0	0	-	0	0
Relacionales	1	1	Social	1	1	Social	1	2	Social	1	2
Disciplinares	7	7	Disciplinares	7	7	Disciplinares	6	6	Disciplinares	6	7
Funcionales	7	9	Funcionales	7	7	Funcionales	7	7	Funcionales	7	7
Identidad profesional	1	2	Identidad profesional	1	2	Identidad profesional	1	2	Identidad profesional	1	2
Total	21	24	Total	21	23	Total	20	23	Total	20	24

En los elementos recogidos se observa que inicialmente el perfil estaba formado por 7 dimensiones. En las sucesivas fases la dimensión “Selección y gestión de la

información” desaparece, incorporándose como elemento competencial en la dimensión de las competencias “Crítico-reflexivas”. Así mismo, la dimensión “Relaciones sociales”, pasa a denominarse en la Fase 2 “Competencia social”.

Como se recoge en la Fase 3 de la investigación, el perfil competencial que en las fases 1 y 2 se conformaba a partir de dos metacategorías de análisis: las competencias básicas y las competencias profesionales, pasa a entenderse de manera global e integral. Sin embargo, como se aprecia en la tabla, las dimensiones se mantienen.

En la Fase 3 desaparece igualmente el elemento competencial “Historia de la educación social”, enmarcado en la dimensión de “Conocimientos disciplinares”. Esta modificación se mantiene en la Fase 4.

Estos cambios provocan que el perfil competencial inicialmente formado por 7 dimensiones (fase 1) pase a configurarse en torno a 6 dimensiones. Asimismo, en las fases 1 y 2 el perfil está compuesto por 21 elementos competenciales, mientras que en la fase 3 y 4 se conforma de 20 elementos competenciales.

Respecto al número de competencias, el perfil competencial nace configurado por 24 competencias. En la fase 2, se eliminan 2 en la dimensión “competencias funcionales” y se incorpora una competencia en la dimensión “competencias crítico-reflexivas”, definiendo un perfil formado por 23 competencias. En la fase 3, el perfil mantiene las 23 competencias, sin embargo, no queda exento de modificaciones. Se incorpora una competencia en la dimensión denominada “competencias sociales” y se elimina la competencia junto con el elemento competencial “Historia de la educación” en la dimensión de “competencias disciplinares”. Finalmente, en la fase 4 el perfil competencial incrementa una competencia en la dimensión de “competencias disciplinares”, concretamente en el elemento competencial “Pedagogía social”, siendo concluyente un perfil competencial formado por 24 competencias.

Capítulo 8. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

- 8.1. Conclusiones generales del estudio
- 8.2. Propuesta: El perfil competencial del educador o educadora social
- 8.3. Limitaciones y prospectiva

Capítulo 8

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Las formas actuales de globalización suponen, desde una perspectiva educativa, la transformación de la cultura en un mercado más. Esto ha llevado a la universidad a la necesidad de instrumentalizar las enseñanzas con la finalidad de promover la incorporación del alumnado al mercado laboral, siendo el enfoque metodológico empleado, el enfoque de enseñanza-aprendizaje basado en competencias, ya que tiene como objetivo inculcar aquellos conocimientos, procedimientos y actitudes que están enfocados hacia el desempeño profesional en una sociedad en constante cambio.

La formación en competencias tiene más sentido, si cabe, ante una profesión dinámica como la educación social. Una profesión que evoluciona acorde a los avances o retrocesos económicos, tecnológicos, políticos, sociales y culturales, teniendo en cuenta, además, que cualquier persona o colectivo, puede ser sujeto de la educación social. Una profesión que se viene fraguando con el paso del tiempo, cuyo devenir histórico y su práctica social desregulada ha dificultado el proceso definitorio de la profesión. Por esta razón, se considera óptima una formación basada en competencias, ya que garantiza una formación donde el alumnado se posiciona de manera activa y protagonista en la construcción de sus conocimientos, dotándolo de estrategias aplicables en el ejercicio de sus funciones.

El título universitario inicialmente de Diplomatura y posteriormente de Grado en Educación Social actúa de elemento normalizador, dotando a la educación social de una fundamentación epistemológica y un marco de trabajo común a la vez que específico, ofreciéndole una formación en las diferentes áreas de acción socioeducativa. Sin embargo, aunque la definición de competencia dispone de un legado asentado, marcado tanto por el mercado laboral como por los documentos empleados para la fundamentación y desarrollo de las titulaciones de grado, el perfil competencial del educador o educadora social no es tan preciso. A pesar de los documentos profesionalizadores desarrollados por las Asociaciones de Educadores y Educadoras Sociales bajo consenso, aún es evidente la dificultad para definir un perfil competencial consensuado entre el ámbito académico y el ámbito profesional.

Las dificultades evidenciadas, derivadas en gran medida de la desregulación de la profesión, ponen de manifiesto la necesidad de consolidar la identidad profesional de los educadores y educadoras sociales a través de la concreción de un perfil competencial formativo que capacite a este profesional para la acción socioeducativa en sus diferentes escenarios de trabajo.

8.1. CONCLUSIONES GENERALES DEL ESTUDIO

Esta investigación ha tratado de definir el perfil de competencias profesionales de los y las profesionales de la educación social en España, acercando la práctica profesional a las instituciones universitarias y viceversa. Esto facilita que los y las educadoras sociales sean reconocedoras, en primera persona, de sus competencias profesionales, al mismo tiempo que se contribuye al reconocimiento social de la profesión. Así pues, dos han sido los descriptores tenidos en cuenta para la fundamentación epistemológica. En primer lugar, el acercamiento a la educación social como profesión, cómo se define, cuáles son las funciones que ejercen sus profesionales y cuáles son las áreas y los ámbitos de acción socioeducativa. En segundo lugar, la aproximación conceptual al término competencia, a la tipología de competencias, a sus componentes, así como, a la definición del Grado en Educación Social en términos de competencias.

El problema de investigación ha supuesto no sólo llevar a cabo un estudio mixto sino multifásico, de carácter exploratorio secuencial, ya que su finalidad es explicar unos resultados de manera concurrente para cada una de las fases de la investigación. Esto implica el empleo de diferentes técnicas e instrumentos de recogida de información, así como el manejo de tratamientos analíticos diversos, concretados en cada una de las fases, que permiten dar respuesta de manera ajustada y secuenciada a los objetivos de la investigación.

En virtud de los resultados extraídos, las siguientes líneas dan cuenta de la resolución de cada uno de los objetivos de investigación previamente planteados.

Objetivo 1: *Delimitar el perfil profesional del educador o educadora social derivado de los diferentes planes de estudio de las universidades españolas.*

La mercantilización del saber ha creado la necesidad en la formación universitaria de instrumentalizar las enseñanzas con la finalidad de fomentar la empleabilidad del alumnado. Así es como se recoge en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE de 30 de octubre de 2007) que las enseñanzas de Grado van dirigidas a la formación para el desempeño profesional.

Esta lógica viene acompañada de un cambio metodológico, el paso de un modelo centrado en la enseñanza, a un modelo centrado en el aprendizaje, donde el alumnado es un sujeto activo en la construcción de su aprendizaje. Coincidiendo con las aportaciones de González-Pérez (2015) y Villarroel y Bruna (2014), la estructuración de los planes de estudios en competencias ha supuesto que la universidad no tenga únicamente un fin académico, sino económico y político. Al mismo tiempo que se garantiza una mayor conexión entre la universidad y el mercado laboral, facilitando la empleabilidad de los egresados y las egresadas.

No obstante, la autonomía académica de las universidades para diseñar los planes de estudio, amparada en el Real Decreto 1393/2007 de la mano de la incorporación de una formación basada en competencias y junto a la falta de regulación de la profesión, ha provocado que las competencias que los y las profesionales de la educación social deben haber adquirido tras su paso por la universidad no estén muy consensuadas. Esto se refleja tanto en la tipología de competencias que manifiestan como en el número de competencias que cada universidad se compromete a desarrollar. Aprobando la percepción de López Gómez (2016), se aprecia mayor intencionalidad en incorporar un listado de posibles competencias, que un perfil competencial factible y vinculado al desempeño de unas funciones propias de la titulación.

Como consecuencia de esta circunstancia y siguiendo a Gómez Sánchez y Rumbo Arcas (2018), los educadores y educadoras sociales perciben que la modificación de los planes de estudios al EEES ha supuesto un cambio fundamentalmente estructural. Sin tener mayor repercusión en el conocimiento de las competencias, ni en la disposición de estas como

vehículo conector entre el ámbito académico y el ámbito laboral, razón por la cual determinan necesaria una definición más exhaustiva del perfil competencial de este colectivo.

No solo los educadores y educadoras sociales no perciben que la estructura de un plan de estudios en competencias favorezca la incorporación al mercador laboral, sino que de acuerdo con Gómez Sánchez y Rumbo Arcas (2018), Rodríguez-Izquierdo (2017) y Moreno (2018) los perfiles profesionales existentes no garantizan la formación suficiente para que el egresado y egresada pueda desenvolverse de manera eficaz en previsibles o emergentes áreas de acción socioeducativa.

En la definición de la primera taxonomía de competencias y con la intención de acercar el perfil competencial académico a la práctica socio educativa, se toma como referencia el documento profesionalizador de ASEDES (2007). El perfil competencial diseñado formado por 24 competencias se organiza en dos metacategorías: unas competencias básicas y unas competencias profesionales relativas a la función que desempeñan los educadores y educadoras sociales, así como a las competencias referidas a la identidad profesional. Este perfil competencial tiene puntos de encuentro con el propuesto por otros autores. Las competencias definidas como básicas se asemejan a las definidas por Vallés (2011) como claves, en la medida en que representan unos prerrequisitos para el desempeño profesional, así como con las competencias consideradas participativas propuestas por Álvarez Fernández (2017). Mientras que las competencias definidas como profesionales y las definatorias de la identidad profesional se relacionan con las competencias metodológicas, técnicas y personales, respectivamente del perfil definido por Álvarez Fernández (2017).

En definitiva, el estudio de los planes de estudio de las diferentes universidades españolas ha permitido definir un perfil competencial basado en las competencias específicas consideradas profesionalizadoras.

Objetivo 2: Reconocer el discurso de expertas y expertos del ámbito científico en el diseño de las competencias profesionales de la educación social.

Responder a este objetivo implica dotar de validez de contenido y validez de constructo la taxonomía de competencias diseñada.

Dar a conocer la opinión de personas cuya trayectoria profesional evidencia su capacidad para poner en tela de juicio el tema estudiado, augura la redefinición de un perfil competencial basado en el despliegue de competencias observado en la primera fase de la investigación.

La primera taxonomía de competencias contenía, entre otras, competencias propias de la orientación y la acción tutorial, e incluso de la atención a la diversidad, y competencias propias del ámbito de la educación formal, aspecto que fue detectado por el panel de expertos y expertas. La incorporación en el perfil competencial del educador o educadora social de competencias que no se corresponden con sus funciones podría tener lugar en el principio de parsimonia definido por Zabalza (1998), donde lejos de omitir aquella formación menos relevante e incluso no vinculada directamente con las funciones a desempeñar, se opte por la inclusión de determinadas materias con el fin de mantener los propios intereses del profesorado, tal y como señala Sáez Carreras (2011).

Otro aspecto reseñable que tiene una consecuencia en la redefinición de todas las competencias ha sido sustituir el término “intervención” por “acción”. Como ya era percibido por otros expertos como Froufe (1997) y Núñez (1998) y vigente actualmente. Este cambio posibilita que las actividades y funciones que desarrolla el educador o educadora social sean comprendidas desde el enfoque educativo desde el que debe posicionarse la educación social. Atendiendo a los términos, la intervención connota una finalidad en sí misma. Sin embargo, la acción socioeducativa se percibe como una actividad planificada que tendrá su fin en una intervención.

Gracias al panel de expertos y expertas, se contempla incorporar como elemento competencial relacionado con los conocimientos disciplinares la “Pedagogía Social”, considerada por Ortega et al. (2013) y Rabadán y Hernández (2014) la disciplina por excelencia de la educación social en la medida en que fundamenta y orienta la práctica socioeducativa.

La primera taxonomía de competencias se convierte en un modelo vivo a disposición del panel de expertos y expertas. Su voz se recoge en la realización de sutiles modificaciones relacionadas con el sentido y la connotación del vocabulario empleado, así

como en la sustitución de competencias enteramente definidas por algún experto o experta dada la claridad y la concisión de su redacción. Al mismo tiempo, se propone la eliminación de algunas competencias comprendidas o implícitas en otras. Esto se concreta en la definición de un perfil competencial formado por un total de 23 competencias que se organiza en dos dimensiones: las competencias básicas, con un total de 14; y las competencias profesionales, formado por 9.

En definitiva, el discurso de los expertos y expertas ha posibilitado dotar de contenido científico y rigurosidad el perfil competencial diseñado y dirigido a los y las profesionales de la educación social.

Objetivo 3: Analizar la situación profesional intrínseca y extrínseca del educador o educadora social desde la práctica real a partir de sus funciones, competencias, áreas de trabajo y dificultades percibidas.

El escaso reconocimiento profesional legitimado provoca un desconcierto en cuanto a la definición de las áreas de acción socioeducativas y la delimitación de sus funciones profesionales, siendo estas muy variadas (Álvarez Fernández, 2017; Belchí, 2018; Vallés, 2011, 2014).

La diversidad de áreas de acción socioeducativa precisa diversificar la formación especializada, teniendo presente que, actualmente, no es posible desde la formación universitaria inicial, promover aquellos aprendizajes que garanticen el desempeño eficaz en cada una de estas áreas. Esto podría tener una relación con la percepción que tienen profesionales, alumnado y académicos sobre el desarrollo de competencias en la universidad recogida por Ortega et al. (2007), donde indican mayor valoración al nivel de importancia que las competencias propuestas les merece para el desempeño de las funciones de la educación social, que al nivel en el que estas llegan a desarrollarse en la universidad.

La percepción de incertidumbre recogida por Eslava-Suanes et al. (2018) a la hora de desempeñar una tarea, de trabajar en equipos interdisciplinarios o tomar decisiones, es un sentir que tiene su inicio durante la formación universitaria. Como destacan López Jiménez et al. (2017) indicadores como el miedo a la incompetencia profesional, el manejo de las habilidades sociales, la capacidad para gestionar las emociones, la capacidad para gestionar una situación de violencia, la capacidad para trabajar en equipos multidisciplinares, entre

otros, provocan en el alumnado de educación social miedos y estrés emocional ante el hecho de pensar en el ejercicio de la profesión. Como consecuencia, se justifica que el educador o educadora social perciba carencias formativas al enfrentarse al desempeño profesional, detectadas por Sánchez Romero (2014) y Eslava-Suanes et al. (2018).

Respecto al conocimiento de las funciones y competencias de los educadores y educadoras sociales, se apoya la visión de Ferreyra y Tortell (2016). No es tanto el desconocimiento que cada profesional tenga, en relación con el rol que tiene que desempeñar y cómo, sino la limitación de las funciones, con respecto a las de otras profesiones próximas con las que comparte el área de trabajo. Así pues, coincidiendo con el trabajo de Fullana et al. (2011), estas y estos profesionales les conceden mayor importancia a las competencias sociales y crítico-reflexivas, las definitorias de la identidad profesional y a las competencias funcionales, tales como: la mediación social, cultural y educativa; la generación de redes sociales; el diseño, implementación y evaluación de programas y la evaluación de contextos sociales y educativos.

Varias son las dificultades percibidas por los educadores y educadoras sociales en el desempeño de su profesión. Las más destacadas se corresponden con la precariedad laboral, relacionado con la incertidumbre ante la pérdida del empleo y su empleabilidad en puestos de trabajo de categoría laboral inferior; la carencia de recursos; y el desconocimiento social y personal de las funciones y competencias a desempeñar. La falta de consenso en la definición de la profesión favorece que se produzca un abuso de la figura del voluntariado y que sea una profesión a la que se pueda acceder desde diferente formación inicial como sociología, pedagogía, psicología, trabajo social o magisterio. De este modo, de acuerdo con Ferreyra y Tortell (2016), los educadores y educadoras sociales perciben que el intrusismo laboral obstaculiza su incorporación al mercado laboral.

Analizar la situación profesional intrínseca y extrínseca del educador o educadora social ha permitido, desde la práctica real, definir el perfil competencial del educadora o educadora social. Se trata de posicionarse en el lugar de educadores y educadoras sociales para conocer de primera mano cómo valoran la situación actual de la profesión, haciendo que el conocimiento de sus funciones, competencias, áreas de trabajo y dificultades percibidas, impregne la definición del perfil competencial.

Objetivo 4: *Registrar el carácter profesionalizador de las competencias de la profesión de la educación social desde una mirada internacional.*

La formación basada en competencias pretende el desarrollo de saberes que permitan al alumnado desenvolverse en un mundo laboral en constante mutación (De Ketele, 2008). Estos saberes se concretan en experiencias de aprendizaje que desarrollan los conocimientos, las habilidades y las actitudes. La conjugación de estos componentes, con el fin de dar respuesta eficaz a una tarea suponen la concreción de la competencia. De este modo, la aplicación en contextos específicos de la competencia adquirida supone la demostración de la misma (Fullana, 2009).

En líneas generales, se identifican dos tipos de competencias: genéricas o transversales, y por tanto comunes y necesarias para todas las profesiones de ahí su importancia y presencia en todas las nuevas titulaciones; y específicas, relativas a una profesión determinada y diferentes en todas las titulaciones dada su especificidad (González y González, 2008; Martínez-Marín, 2012; Montero, 2010).

Centrando la atención en las competencias específicas, por ser propias de cada titulación y focalizadas en un perfil competencial concreto, Álvarez et al. (2008) identifican los tres componentes de estas competencias: conocimientos disciplinares (saber), que implican la adquisición sistemática de los propios conocimientos, clasificaciones, teorías, etc.; procedimentales o instrumentales (saber hacer), que suponen el entrenamiento metodológico aplicado a una materia o un área profesional; y finalmente, actitudinales (ser), referido a la actitud personal, que va a depender de los valores con los que la persona se enfrente al desempeño profesional.

Estos componentes, es decir, la forma en la que los y las profesionales gestionan sus conocimientos, habilidades y actitudes, deben entenderse de manera integrada, de manera que sean capaces de resolver de manera óptima una tarea (Angulo et al., 2016; Colás, 2005; Foncubierta et al., 2016; Freire et al., 2013).

En este sentido, garantizar el carácter profesionalizador de las competencias diseñadas implica valorar que en cada competencia se encuentren de manera implícita o explícita todos los componentes que configuran la competencia. Prueba de ello, es que la

mayoría de las modificaciones sugeridas por el panel de expertos y expertas internacional se enmarcan en la dimensión de “Competencias disciplinares”, teniendo en cuenta que estas competencias no recogían el componente procedimental.

Del mismo modo, y teniendo en cuenta que las competencias son ejecutables en la práctica socioeducativa donde se pone en juego todos los conocimientos, procedimientos y actitudes adquiridos a merced de las diferentes situaciones socioeducativas, el panel de expertas y expertos también ha hecho hincapié en la necesidad de definir las competencias de modo que, tanto su grado de desarrollo como de ejecución sea evaluable.

Estas dos apreciaciones han sido muy valoradas a la hora de contemplar los diferentes cambios que se han realizado en esta fase de la investigación, ya que efectivamente, dan respuesta al carácter profesionalizador con el que el perfil competencial ha sido definido.

8.2. PROPUESTA: EL PERFIL COMPETENCIAL DEL EDUCADOR O EDUCADORA SOCIAL

Fruto del trabajo realizado, se presenta a continuación el perfil competencial del educador o educadora social (Tabla 58). Está formado por 6 dimensiones y 24 competencias que describen de un modo integral su labor profesional.

1. Competencias comunicativas: Se definen las competencias comunicativas como aquel conjunto de saberes que permiten la comunicación eficaz, ya se trate de un proceso de comunicación mediado o no. En este sentido, las competencias concretadas inciden en este aspecto, quedando definidas a través del empleo de las TIC como medio a través del cual se produce la comunicación; así como al dominio de una segunda lengua extranjera facilitadora de la comunicación en entornos multiculturales.
2. Las competencias crítico-reflexivas: Suponen la capacidad para comprender los principios teóricos e ideológicos de la profesión ejercida, pudiendo, a través de la toma de conciencia de los mismos, generar cambios y transformar la práctica profesional. Para ello, se precisa el desarrollo del pensamiento crítico como

recurso y proceso cognitivo que lleva al individuo a diseñar un plan de acción dispuesto de la capacidad, no solo de identificar la información relevante, sino de actuar acorde a ella de manera eficiente. Así pues, las competencias que se enmarcan en esta dimensión abordan la comprensión de los referentes teóricos y contextuales que configuran al ser humano como protagonista de la acción socioeducativa; la capacidad de identificar y emitir juicios razonados; analizar, sintetizar e interpretar la información; y la toma de decisiones respecto de la práctica socioeducativa.

3. Las competencias sociales: Se pueden definir como la capacidad para afrontar con éxito cada una de las situaciones derivadas de las relaciones interpersonales. Las competencias concretadas en esta dimensión se describen en la capacidad de desarrollar una actitud empática, respetuosa y de confianza con las personas; así como, la capacidad para propiciar el empoderamiento de la población.
4. Competencias disciplinares: Estas competencias recogen aquellos contenidos constituidos en torno a una disciplina de referencia que le otorga un conocimiento científico-técnico diferenciado. Las competencias disciplinares abordan: la deontología profesional y los supuestos pedagógicos; los modelos de ejercicio de la profesión; el conocimiento teórico y legislativo de la educación social; la respuesta socioeducativa a la diversidad; la atención al desarrollo evolutivo de la persona; la socialización de las personas; y el uso crítico del relativismo cultural.
5. Competencias funcionales: Son aquellas necesarias para el desempeño de una tarea. Dicho así, las competencias consideradas funcionales para el educador o educadora social hacen referencia a cada una de las competencias necesarias para afrontar y dar respuesta a las funciones que este profesional realiza en los diferentes ámbitos de acción socioeducativa. Estas competencias capacitan para la dinamización de actividades que fomenten la transformación sociocultural; la generación de redes sociales; la creación de recursos socioeducativos; la mediación social, cultural y educativa; la evaluación de contextos sociales y educativos; el diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos socioeducativos; y la gestión y coordinación de instituciones socioeducativas.

6. Identidad profesional: Queda definida como la imagen que se tiene sobre sí mismo y el autodesarrollo profesional, así como el sentimiento de pertenencia a un colectivo lo suficientemente determinado como para que permita su comparación otras profesiones. Las dos competencias que se enmarcan en esta dimensión abordan la necesidad de mantener el compromiso ético, y la necesidad de fortalecer el conocimiento de sí mismo como base del desarrollo personal y profesional.

Tabla 58

El perfil competencial del educador o educadora social en España

Dimensión	Elemento competencial	Competencia
Competencias comunicativas	Comunicación mediática	Manejar, a nivel de usuario independiente, las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y a la comunicación en los procesos de gestión, organización y acción socioeducativa.
	Uso y dominio de una lengua extranjera	Dominar una segunda lengua de forma oral y escrita con el fin de favorecer la comunicación y las relaciones al trabajar en entornos multiculturales.
Competencias crítico-reflexivas	Comprensión de los referentes teóricos y contextuales de la educación social	Comprender y aplicar los referentes teóricos y contextuales que configuran al ser humano como protagonista de la acción socioeducativa. Identificar y emitir juicios razonados sobre problemas socioeducativos relacionados con la práctica profesional.
	Pensamiento crítico	Tomar decisiones respecto a la práctica socioeducativa teniendo en cuenta las consecuencias para todas las partes implicadas.
	Selección y gestión de la información	Analizar, sintetizar e interpretar la información que proporciona el trabajo e interacciones cotidianas, con la finalidad de mejorar las estrategias profesionales de acción.
Competencias sociales	Relaciones sociales	Desarrollar una actitud empática, respetuosa, asertiva, solidaria y de confianza hacia las personas e instituciones sujetos de la acción socioeducativa.
		Propiciar el empoderamiento de la población para que se reconozca como protagonista de su desarrollo personal y comunitario.
Competencias disciplinares	Pedagogía Social	Comprender, interpretar y respetar la deontología profesional y los supuestos pedagógicos. Adaptar su actuación profesional siguiendo la evolución de los modelos de ejercicio de la profesión.
	Fundamentos teóricos y legislativos de la Educación Social	Mantenerse actualizado respecto de los conocimientos, teorías, enfoques y legislación relacionada con el ejercicio de la Educación Social.
	Inclusión socioeducativa	Adaptar la respuesta socioeducativa a la diversidad social: funcional, cultural, género, etc. bajo los principios y supuestos de la inclusión.
	Psicología del desarrollo	Adecuar la acción socioeducativa al estadio evolutivo y desarrollo madurativo (motor, cognitivo, comunicativo y socioafectivo) de la persona o población con la que se trabaja.
	Sociología de la educación	Comprender la dinámica de construcción social de la realidad para promover el proceso de socialización de las personas.
	Antropología	Aplicar la mirada antropológica en el desarrollo de su profesión a través del uso crítico del relativismo cultural en normas sociales, políticas, filosóficas y religiosas.

Dimensión	Elemento competencial	Competencia
Competencias funcionales	Promoción de la cultura	Dinamizar actividades que fomenten la transformación sociocultural desde el respeto a los valores culturales de la diversidad.
	Generación de redes sociales	Aplicar las distintas estrategias metodológicas y técnicas de acción individual, grupal y comunitaria para facilitar las interacciones sociales.
	Creación de recursos socioeducativos	Elaborar, utilizar y evaluar recursos educativos e instrumentos de recogida de información para enriquecer y mejorar los procesos y contextos educativos y sociales.
	Mediación social, cultural y educativa	Aplicar técnicas de resolución de conflictos para prevenir, mediar e intervenir, asesorando, acompañando y promocionando a personas y grupos.
	Evaluación de contextos sociales y educativos	Investigar los contextos sociales, culturales y educativos para detectar las demandas de acción en escenarios socioeducativos.
	Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos socioeducativos	Elaborar, aplicar y evaluar planes, programas y proyectos de acción socioeducativa en diversos contextos.
	Gestión de instituciones socioeducativas	Gestionar y coordinar centros, instituciones y asociaciones de acuerdo a los diferentes contextos y necesidades en los ámbitos de acción socioeducativa
Identidad profesional	Identidad profesional	Mantener el compromiso ético en la acción e investigación socioeducativa.
		Desarrollar y fortalecer el conocimiento de sí mismo (autocuidado, autocontrol, equilibrio emocional, manejo del estrés y control de la incertidumbre durante la acción socioeducativa) como base del crecimiento, integración y actualización de las potencialidades profesionales.

Este perfil no debe ser percibido de manera estática ni definitiva, ya que teniendo en cuenta que la educación social como profesión se encuentra en continuo crecimiento y desarrollo, la definición del perfil competencial debe ser revisada progresivamente, garantizando que el y la profesional de la educación social disponga de las competencias necesarias para dar respuesta a las necesidades de una sociedad emergente (Pereira y Solé, 2013; Ruiz-Corbella et al., 2015).

Este perfil competencial da respuesta a la necesidad de ajustar el proceso de aprendizaje a la realidad socioeducativa (Alonso et al., 2011). Supone un punto de encuentro entre el contexto académico y el profesional, permitiendo la construcción del conocimiento a través de elementos procedentes de la práctica profesional, ya que, como es demandado por Cuadra-Martínez et al. (2018), la formación basada en competencias debe tener en cuenta las teorías científicas y aquellas que se generan en entornos profesionales, subjetivos e intuitivos de la propia práctica profesional. No obstante, se ha de tener presente que la formación de las educadoras y educadores sociales se encauza a través una titulación

universitaria. Esto supone una formación no únicamente ligada a la profesionalización como agentes de transformación y cambio social, sino también la formación de una ciudadanía activa, crítica y reflexiva (Juliá, 2015; López et al., 2016).

La formulación de las titulaciones a partir de competencias profesionales conlleva proponer diseños formativos encaminados a que el alumnado, sea capaz poner en acción un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores ante una determinada situación profesional (González y González, 2008; Pallisera et al., 2010). Se trata, como indican González y Wagenaar (2003), de establecer todas aquellas competencias específicas que determinan la profesión de cada titulación, ya que en ellas reside la verdadera preparación y formación, posibilitando además la empleabilidad del alumnado.

El perfil competencial presentado define al profesional de la educación social y se percibe como modelo de competencias que posibilita la formación integral del alumnado, en la medida en que ha sido capaz de aproximar las competencias específicas a la práctica real, garantizando una formación inicial generalista universitaria. Esta tesis defiende que el perfil competencial definido augura la formación de un profesional polivalente, tomando consciencia de que, dada la diversidad de áreas de acción socioeducativa, esta formación no puede dar respuesta de manera ajustada y especializada a cada una de ellas. De este modo, se postula, tal y como recoge Lletjós y Morros (2011) y Ruiz-Corbella et al. (2015), que la especialización y la satisfacción de sus necesidades formativas ante la diversidad de áreas debe canalizarse desde la formación permanente, teniendo en cuenta que es el educador o educadora social es la responsable de su formación y reciclaje, así como de detectar sus propias necesidades formativas.

8.3. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

En todo proceso investigador tienen lugar una serie de dificultades que, de algún modo, entorpecen el trabajo retrasándolo o haciéndolo optar por otras vías o estrategias metodológicas. Resolver los objetivos del trabajo iniciado ha supuesto dar respuesta a diferentes limitaciones que ponen en la palestra las destrezas de la investigadora para tomar decisiones. Al mismo tiempo, el proceso de aprendizaje que ha tenido lugar durante la elaboración de este trabajo ha permitido desarrollar una mirada investigadora que va más allá

de los fines propuestos, lo que implica la apertura de nuevas líneas de reflexión e investigación.

A continuación, se abordan las dificultades encontradas en el transcurso de la investigación, indicando la estrategia o el medio que se empleó para cubrir esa carencia o limitación en el estudio.

En el proceso de fundamentar teóricamente la investigación, se ha encontrado suficiente información, especialmente en el segundo capítulo, por lo que la tarea principal consistió en seleccionar la información más relevante y de utilidad para el desarrollo del estudio. En relación con el primer capítulo, y dado el reconocido recorrido de la educación social como profesión, la amplitud bibliográfica y documental no es tan extensa. Aun así, para ambos capítulos se establecieron unos criterios para seleccionar las fuentes de consulta como, por ejemplo: la indexación de artículos en revista de alto impacto, la búsqueda de los autores y autoras referentes clave y la citación de los mismos en documentos científicos y de difusión de calidad.

Con respecto a la realización del análisis documental comparativo de los planes de estudio, este supuso una búsqueda incesante de las memorias verificadas de los planes de estudio de todas las universidades españolas. A pesar de ello, como se aprecia en el desarrollo del capítulo, no se tuvo acceso a todas las memorias ya que para determinadas universidades el plan de estudios no es un documento de acceso público. Esta carencia fue suplida con la selección de las competencias específicas de la página web de cada universidad. Aunque esta medida permitió analizar y comparar el perfil competencial con el de otras universidades, imposibilitó conocer otros aspectos descriptivos del título, como la posible organización del perfil competencial en torno a materias o módulos formativos.

En relación a la puesta en marcha de un panel de expertos y expertas a nivel nacional. En primera instancia se pretendía utilizar como técnica de recogida de información la técnica Delphi, ya que aunque inicialmente se emiten respuestas individuales y anónimas, las puntuaciones son agrupadas y enviadas a los expertos, de manera que en cada una de las iteraciones se permite la conexión de los expertos y expertas con los resultados previos al ser cuestionados de nuevo sus respuestas aportadas y las ofrecidas por el resto del grupo. Sin embargo, y dada la dificultad para acceder y recoger la opinión individual de cada participante,

se optó por emplear la técnica de panel de expertos y expertas de agregados individuales, técnica en la que sólo se precisa la intervención del panel en una sola ocasión. Aunque *a priori* pudiera parecer una desventaja, al no poder intercambiar opiniones, se convierte en una de sus bondades, ya que inhibe de sesgos, tales como aquellos derivados de la presión entre participantes.

Teniendo en cuenta que se pretendía recoger la opinión de educadores y educadoras sociales en el ejercicio de la profesión, la dificultad hallada durante esta fase de la investigación viene determinada por la propia técnica de recogida de información empleada. Varios fueron los tropiezos dados durante el periodo de preparación de los grupos de discusión, en el sentido de contactar con profesionales que se mostraran disponibles para participar, concertar un tiempo y un horario compatible, garantizar la asistencia de un número adecuado de participantes, etc. Así pues, aunque en primer lugar se decide realizar 5 grupos de discusión, finalmente se implementaron 3. Además de los costes económicos que supone implementar esta técnica, el principal motivo por el que se desestima realizar los dos últimos grupos de discusión es no postergar la puesta en marcha de la siguiente fase de la investigación, teniendo en cuenta que esta se realizaba durante una estancia breve en la Universidad de Rouen (Francia) cuyas fechas estaban determinadas y supeditadas al Programa de Promoción del Talento y su Empleabilidad, por la que se convocan ayudas para la movilidad de beneficiarios activos de Becas de Formación del Profesorado Universitario. Aun así, se consideró que los tres grupos de discusión realizados garantizaban la fiabilidad de la estrategia gracias a la riqueza de sus aportaciones cualitativas, que posibilitaban saturar la información y al no hallar diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones emitidas por los grupos.

A continuación, se describe la prospectiva de esta investigación tanto en líneas de investigación, como su transferencia a la práctica socioeducativa, teniendo en cuenta que este estudio no se puede dar por terminado, sino que pone fin a una fase exploratoria necesaria para tender vías de comunicación entre el ámbito académico y el profesional.

En primer lugar, se apuesta por la revisión y modificación de los planes de estudios del título de Graduado o Graduada en Educación Social con el objetivo de incorporar las asignaturas que garanticen el desarrollo de las competencias propuestas. Para realizar esta investigación nos hemos valido de los perfiles competenciales de las universidades españolas,

por lo que, llegado el momento, el perfil competencial diseñado es una forma de devolverle a las diferentes universidades un modelo aprobado por la comunidad científica y profesional. Un modelo que debe servir para reflexionar sobre la formación y capacitación de los educadores y educadoras sociales.

En segundo lugar, se propone el diseño de un plan de formación permanente, asentado en la identificación de las carencias formativas que se detecten, tras la realización de un estudio comparativo de los perfiles competenciales de las universidades españolas que imparten la titulación y el perfil competencial derivado de esta investigación. Sosteniendo que el perfil competencial diseñado da respuesta a la capacitación del profesional de la educación social para el desempeño profesional, los resultados derivados del estudio comparado de los perfiles competenciales evidencian carencias formativas canalizables a través de la formación permanente.

Como futura línea de investigación se plantea la generación de una herramienta de evaluación de la actividad profesional de la educación social. Se trata de hacer, del perfil competencial diseñado, un modelo de construcción de indicadores de evaluación que, desde la práctica profesional real, permita valorar el trabajo que desempeñan los educadores y las educadoras sociales en virtud de las funciones que están llamados a desempeñar. Esto permitirá detectar no sólo las potencialidades de los educadores y educadoras sociales, sino que facilitará la identificación de competencias que están en desarrollo, favoreciendo así el reciclaje y la formación permanente.

Chapitre 8. CONCLUSIONS ET PROPOSITIONS

- 8.1. Conclusions générales de l'étude
- 8.2. Proposition: Le profil de compétences de l'éducateur ou éducatrice sociale
- 8.3. Limites et perspectives

Chapitre 8

CONCLUSIONES ET PROPOSITIONS

Les formes actuelles de la mondialisation supposent, d'un point de vue pédagogique, la transformation de la culture en un marché de plus. Cela conduit l'université à l'instrumentalisation des enseignements afin de promouvoir l'intégration des étudiants sur le marché du travail; l'approche méthodologique utilisée est une approche d'enseignement-apprentissage fondée sur les compétences, car l'objectif est que ces compétences incorporent les connaissances, les procédures et les attitudes afin de favoriser le développement professionnel dans une société en constante mutation.

La formation de compétences fait d'autant plus sens pour une profession aussi dynamique que l'éducation sociale. C'est en effet une profession qui évolue en fonction des avancées ou des reculs économiques, technologiques, politiques, sociaux et culturels, et d'autant plus si l'on prend en compte le fait que n'importe quelle personne ou collectif peut être sujet de l'éducation sociale. Il s'agit d'une profession qui s'est forgée au fil du temps, dont le développement historique et sa pratique sociale dérégulée ont entravé son processus de définition. C'est pour cette raison qu'une formation fondée sur les compétences est considérée comme optimale, car elle garantit une formation où les étudiants sont actifs et protagonistes dans la construction de leurs connaissances, en fournissant des stratégies applicables lors de l'exercice de leurs fonctions.

Ce qui antérieurement s'appelait la Licence (avant la reconversion des programmes au niveau européen), aujourd'hui « Grade » ou « Diplôme » en Éducation Sociale, agit comme une norme, fournissant à l'éducation sociale une base épistémologique et un cadre de travail commun et spécifique, offrant une formation dans les différents domaines d'action socio-éducative. Cependant, bien que la définition des compétences dispose d'un héritage important et établi, marqué à la fois par le marché du travail ainsi que par les documents utilisés pour concevoir et développer les diplômes, le profil de compétences des éducateurs sociaux n'est pas aussi précis. Malgré les documents visant à la professionnalisation, élaborés d'un commun accord par les Associations d'Éducateurs et d'Éducatrices Sociales, il est

évident que qu'il existe encore des lacunes dans la définition d'un profil de compétences entre le domaine académique et professionnel qui fasse l'unanimité.

Les difficultés mises en évidence, issues en grande partie de la déréglementation de la profession, soulignent la nécessité de consolider l'identité professionnelle des éducateurs sociaux par la création d'un profil de compétences formateur, qui prépare ce professionnel pour mener une action socio-éducative dans différentes situations de travail.

8.1. CONCLUSIONS GÉNÉRALES DE L'ÉTUDE

Cette recherche a tenté de définir le profil de compétences des professionnels de l'éducation sociale en Espagne, en rapprochant les pratiques professionnelles et les institutions universitaires, et inversement. Ceci permet aux éducateurs sociaux de reconnaître eux-mêmes leurs compétences professionnelles, tout en contribuant à la reconnaissance sociale de la profession. Ainsi, deux éléments ont été pris en compte pour le fondement épistémologique. Premièrement, l'approche de l'éducation sociale en tant que profession, sa définition, les fonctions exercées par ses professionnels et quels sont les domaines d'action socio-éducative. Deuxièmement, l'approche conceptuelle du terme 'compétence', la typologie de ces compétences et ses composantes, ainsi que de la définition du Grade ou Diplôme en Éducation Sociale en termes de compétences.

Le problème de la recherche n'a pas seulement conduit à une étude mixte, mais aussi à une étude en plusieurs phases (« multiphases »), de nature exploratoire et en séquences, car elle a pour but d'expliquer les résultats simultanément pour chacune des phases de la recherche. Ceci implique l'utilisation de différentes techniques et d'instruments de collecte d'informations, ainsi que la gestion de traitements analytiques divers, qui sont spécifiés à chacune des phases et permettent de répondre de manière ajustée aux objectifs de l'enquête.

En vertu des résultats obtenus, les conclusions suivantes rendent compte de la résolution de chacun des objectifs de recherche proposés précédemment.

Objetif 1: *Définir le profil professionnel des éducateurs sociaux en étudiant les différents programmes des universités espagnoles.*

La marchandisation du savoir a créé le besoin, au sein des formations universitaires, d'instrumentaliser les enseignements afin de promouvoir l'embauche des étudiants. C'est ainsi que le décret royal 1393/2007 du 29 octobre 2007, par lequel s'établit l'organisation de l'enseignement universitaire officiel (BOE du 30 octobre 2007), prévoit que les programmes de Grade ou Diplôme sont destinés au développement professionnel.

Cette logique s'accompagne d'un changement méthodologique marqué par le passage d'un modèle centré sur l'enseignement à un modèle centré sur l'apprentissage, où les étudiants jouent un rôle actif dans la construction de cet apprentissage. En accord avec les contributions de González-Pérez (2015) et de Villarroel et Bruna (2014), la structure des programmes qui visent l'acquisition de compétences montre que l'université a non seulement un objectif académique, mais également un objectif économique et politique. Ceci permet en même temps de garantir un lien plus étroit entre l'université et le marché du travail, ce qui facilite l'embauche des diplômés.

Néanmoins, l'autonomie des universités dans la conception des programmes d'études, protégée par le décret royal 1393/2007, ainsi que l'incorporation d'une formation axée sur les compétences et le manque de réglementation de la profession, ont eu pour effet principal que les compétences que les éducateurs sociaux doivent acquérir lors du passage à l'université ne fassent pas l'unanimité. Cela se reflète à la fois dans la typologie des compétences que les universités prodiguent et dans le nombre de compétences que chacune s'engage à développer. En concordance avec López Gómez (2016), on remarque que l'intention d'incorporer une liste de compétences possibles est plus importante que de concevoir un profil de compétences réalisable et lié à l'exécution de certaines fonctions propres au diplôme.

Par conséquent et suivant Gómez Sánchez et Rumbo Arcas (2018), les éducateurs sociaux ont l'impression que la modification des programmes de l'EEES a entraîné un changement fondamentalement structurel. Celui-ci n'eut pas de répercussions sur la connaissance des compétences, ni sur la disposition de celles-ci comme véhicule entre le

domaine académique et le monde du travail, d'où surgit le besoin d'une définition plus exhaustive du profil de compétences de ce groupe.

Non seulement les éducateurs sociaux ne considèrent pas que la structure d'un programme d'étude fondé sur les compétences favorise l'intégration au marché du travail, mais encore, selon Gómez Sánchez et Rumbo Arcas (2018), Rodríguez-Izquierdo (2017) et Moreno (2018), les profils professionnels existants ne garantissent pas une formation suffisante pour que les diplômé(e)s puissent se développer de manière efficace dans des domaines d'action socio-éducatifs prévisibles ou émergents.

Dans la définition de la première taxonomie des compétences, et dans le but de rapprocher le profil de compétences académiques de la pratique socio-éducative, nous prenons comme référence le document visant à la professionnalisation d'ASEDES (2007). Le profil de compétences comprenant 24 compétences est organisé en deux sous-catégories: les compétences de base et les compétences professionnelles, liées au rôle joué par les éducateurs sociaux, ainsi que les compétences liées à l'identité professionnelle. Ce profil de compétences présente des points communs avec ceux proposés par d'autres auteurs. Les compétences définies comme basiques sont similaires à celles définies par Vallés (2011) comme compétences-clés, dans la mesure où elles sont des conditions préalables au développement professionnel, comme le sont les compétences considérées comme participatives proposées par Álvarez Fernández (2017). De même, les compétences définies comme professionnelles et celles qui définissent l'identité professionnelle sont liées aux compétences méthodologiques, techniques et personnelles, et peuvent être mise en relation avec le profil défini par Álvarez Fernández (2017).

En bref, l'analyse des programmes d'études des différentes universités espagnoles a permis de définir un profil de compétences fondé sur les compétences spécifiques permettant la professionnalisation.

Objectif 2: Reconnaître le discours d'expert(e)s scientifiques dans la conception des compétences professionnelles en éducation sociale.

Répondre à cet objectif implique de donner de la valeur au contenu et à la construction de la taxonomie des compétences proposée.

Nous devons ici rendre compte de l'opinion des personnes dont le parcours professionnel démontre la capacité à juger notre sujet, permettant la redéfinition d'un profil de compétences fondé sur le développement des compétences observées lors de la première phase de recherche.

La première taxonomie de compétences comprenait, entre autres, des compétences spécifiques d'orientation et d'action de tutorat envers les étudiants, d'attention à la diversité, ainsi que des compétences spécifiques en éducation formelle, un aspect qui a d'ailleurs été détecté par le groupe d'experts. En effet, l'incorporation, dans le profil, de compétences qui ne correspondent pas aux fonctions de l'éducateur social peut s'inscrire dans le principe de parcimonie défini par Zabalza (1998): au lieu de laisser de côté des matières moins pertinentes et même non directement liées aux fonctions à développer, on opte au contraire pour l'inclusion de certaines d'entre elles afin de préserver les intérêts de certains enseignants, tel que l'indique Sáez Carreras (2011).

Un autre aspect remarquable, et qui a pour conséquence la redéfinition de toutes les compétences, est de remplacer le terme « intervention » par « action ». Ceci était déjà perçu par d'autres experts tels que Froufe (1997) et Núñez (1998) et est actuellement toujours en vigueur. Ce changement permet que les activités et les fonctions développées par l'éducateur social soient comprises à partir de l'objectif pédagogique à partir duquel l'éducation sociale doit être positionnée. Pour préciser les termes, l'intervention connote une fin en soi. Cependant, l'action socio-éducative est perçue comme une activité planifiée qui se termine par une intervention.

Grâce au groupe d'experts, il est envisagé d'intégrer la « Pédagogie Sociale » comme élément de compétence lié aux connaissances disciplinaires, car elle est considérée par Ortega et al. (2013) et Rabadán et Hernández (2014) comme la discipline par excellence de l'éducation sociale, fondant et guidant la pratique socio-éducative.

La première taxonomie de compétences devient alors un modèle « vivant », mis à disposition du groupe d'experts. Leurs opinions sont recueillies au travers de modifications subtiles, principalement liées au sens et à la connotation du vocabulaire utilisé, ainsi que dans le remplacement de certaines compétences par d'autres, qui furent entièrement définies par

un expert compte tenu de la clarté et de la concision de sa rédaction. Parallèlement, il est proposé d'éliminer certaines compétences comprises ou implicites dans d'autres. Concrètement, ceci aboutit à la définition d'un profil de compétences qui comprend 23 compétences au total, organisé en deux dimensions: 14 compétences de base et 9 compétences professionnelles.

En résumé, le discours des experts a permis de doter le profil de compétence, conçu et dirigé envers les professionnels de l'éducation sociale, de contenu scientifique et de rigueur.

Objectif 3: Analyser la situation professionnelle interne et externe de l'éducateur social à partir de la pratique réelle, de ses fonctions, ses compétences, ses domaines de travail ainsi que les difficultés qu'il perçoit.

Le peu de reconnaissance professionnelle, cautionné par l'absence de régulation, engendre une confusion quant à la définition des domaines d'action socio-éducatifs et dans la délimitation des fonctions professionnelles, qui sont très variées (Álvarez Fernández, 2017; Belchí, 2018; Vallés, 2011, 2014).

La diversité des domaines d'action socio-éducatifs engendre une nécessité de diversifier la formation spécialisée, tout en gardant à l'esprit qu'à l'heure actuelle, il n'est pas possible, à partir de la formation universitaire initiale, de promouvoir les apprentissages garantissant un développement efficace dans chacun de ces domaines. Cela pourrait avoir un lien avec la perception qu'ont les professionnels, les étudiants et les universitaires du développement des compétences à l'université, dont les données ont été collectées par Ortega et al. (2007): ils indiquent qu'on octroie une plus de valeur et d'importance aux compétences proposées durant la formation que la façon dont celles-ci sont développées et travaillées durant la formation à l'université.

La perception de l'incertitude, recueillie par Eslava-Suanes et al. (2018), à l'heure d'accomplir une tâche, de travailler au sein d'équipes interdisciplinaires ou de prendre des décisions, est un sentiment dont l'origine se trouve dans la formation universitaire. Comme López Jiménez et al. (2017) le signalent, chez les étudiants d'éducation sociale, la peur de l'incompétence professionnelle, la gestion des compétences sociales, la capacité à gérer les émotions, une situation de violence ou encore de travailler au sein d'équipes multidisciplinaires, entre autres, provoquent des peurs et du stress émotionnel avant même

de penser à l'exercice du métier. Par conséquent, il est justifié que l'éducateur social perçoive des lacunes en matière de formation académique lorsqu'il est confronté à l'exercice de la profession, comme le montrent Sánchez Romero (2014) et Eslava-Suanes et al. (2018).

En ce qui concerne la connaissance des fonctions et des compétences des éducateurs sociaux, nous soutenons la vision de Ferreyra et Tortell (2016). Il ne s'agit pas tant du manque de connaissances de chaque professionnel du rôle qu'il doit assumer et de comment il doit l'assumer, mais plutôt de la limitation des fonctions par rapport aux autres professions qui sont proches et qui partagent le même domaine de travail. Ainsi, et coïncidant avec les travaux de Fullana et al. (2011), ces professionnels attachent plus d'importance aux compétences sociales et à la réflexion critique, c'est-à-dire celles qui définissent l'identité professionnelle et les compétences fonctionnelles, telles que : la médiation sociale, culturelle et éducative, la génération de réseaux sociaux, la conception, la mise en œuvre et l'évaluation des programmes ainsi que l'évaluation des contextes sociaux et éducatifs.

Les éducateurs sociaux perçoivent plusieurs difficultés dans l'exercice de leur profession. Les plus importantes concernent l'insécurité de l'emploi, qui est liée à l'incertitude devant la perte d'emploi et l'embauche à des postes de niveau inférieur, le manque de ressources et, finalement, l'ignorance au niveau social et individuel des fonctions et de leurs compétences. L'absence de consensus dans la définition de la profession favorise un abus de la figure du bénévole, ainsi que le fait que ce soit une profession accessible depuis différentes formations initiales telles que la sociologie, la pédagogie, la psychologie, le travail social ou l'enseignement. Ainsi, selon Ferreyra et Tortell (2016), les éducateurs sociaux perçoivent que l'intrusion de professionnels qui ne sont pas des éducateurs sociaux sur le marché du travail empêche leur propre intégration.

L'analyse de la situation professionnelle interne et externe de l'éducateur social a permis, à partir de la pratique réelle, de définir son profil de compétences. Il s'agit de se mettre à la place des éducateurs sociaux pour savoir, de première abord, comment ils considèrent la situation actuelle de la profession, en faisant en sorte que la connaissance des fonctions, des compétences, des domaines de travail et des difficultés perçues définissent notre profil de compétences.

Objetivo 4: *Ancrer le caractère professionnalisant des compétences de la profession d'éducation sociale dans une perspective internationale.*

La formation fondée sur les compétences vise à développer des connaissances permettant aux étudiants de fonctionner dans un monde du travail en constante mutation (De Ketele, 2008). Ces connaissances se concrétisent au travers d'expériences d'apprentissage qui développent des savoirs, des compétences et des attitudes. Afin de donner une réponse efficace à une tâche, la conjugaison de ces trois derniers éléments sous-tend donc la précision de la compétence requise. Ainsi, l'application de la compétence acquise dans des contextes spécifiques demande une démonstration de celle-ci (Fullana, 2009).

Dans les grandes lignes, deux types de compétences sont identifiées: d'un côté, celles qui sont «génériques» ou «transversales» et qui sont donc communes et nécessaires à toutes les professions, d'où leur importance et leur présence au sein de tous les nouveaux diplômes ; de l'autre côté, les «spécifiques», liées à une profession déterminée, qui sont différentes dans tous les diplômes, compte tenu de leur spécificité (González et González, 2008; Martínez-Marín, 2012; Montero, 2010).

Mettant l'accent sur les compétences spécifiques, et parce qu'elles le sont pour chaque diplôme et sont axées sur un profil de compétences déterminé, Álvarez et al. (2008) identifient les trois composantes: les connaissances disciplinaires (les savoirs), ce qui implique l'acquisition systématique de ces connaissances, les classifications, les théories, etc. ; les compétences de procédures instrumentales ou «procédurales» (le savoir-faire), qui impliquent un entraînement méthodologique appliqué à une matière ou à un domaine professionnel; et enfin, les compétences qui sont des attitudes à adopter (comment l'on est), c'est-à-dire ce qui fait référence à l'attitude personnelle, qui dépendra des valeurs avec lesquelles la personne affronte l'exercice de la profession.

Ces composantes, c'est-à-dire la manière dont les professionnels gèrent leurs connaissances, leurs compétences et leurs attitudes, doivent être comprises de manière intégrée, afin qu'ils puissent résoudre une tâche de manière optimale (Angulo et al., 2016; Colás, 2005; Foncubierta et al., 2016; Freire et al., 2013).

En ce sens, garantir le caractère professionnel des compétences conceptualisées implique qu'au sein de chacune d'entre elles se trouve de manière implicite ou explicite toutes les composantes qui la configure. La preuve est que la plupart des modifications suggérées par le groupe d'experts internationaux s'inscrivaient dans la dimension des « compétences disciplinaires », car celles-ci n'incluaient pas la composante procédurale.

De même, et prenant en compte le fait que les compétences sont exécutables dans la pratique socio-éducative où sont en jeu toutes les formes de savoirs, de procédures et d'attitudes acquises grâce aux différentes situations socio-éducatives, le panel d'experts a également souligné la nécessité de définir des compétences dont le degré de développement mais aussi d'exécution soit évaluable.

Ces deux suggestions ont été très appréciées lors de l'évaluation des différents changements apportés au cours de cette phase de la recherche, car elles répondaient effectivement au caractère professionnalisant au travers duquel le profil de compétences a été défini.

8.2. PROPOSITION: LE PROFIL DE COMPÉTENCES DE L'ÉDUCATEUR OU ÉDUCATRICE SOCIALE

Suite au travail effectué, le profil de compétences des éducateurs sociaux est présenté ci-dessous (tableau 58). Il se compose de 6 dimensions et de 24 compétences qui décrivent leur travail professionnel de manière intégrale.

1. Compétences en communication: les compétences en communication sont définies comme l'ensemble des connaissances permettant une communication efficace, qu'il s'agisse d'un processus de communication médiatisé ou non. En ce sens, les compétences proposées ont une influence sur cet aspect, car elles sont définies au travers de l'utilisation des TIC comme moyen de communication ; de même, la maîtrise d'une seconde langue étrangère facilite la communication dans des environnements multiculturels

2. **Compétences critique-réflexives:** elles impliquent la capacité de comprendre les principes théoriques et idéologiques de la profession exercée, et pouvoir, au travers de leur prise de conscience, générer des changements et transformer la pratique professionnelle. Pour cela, il est nécessaire de développer la pensée critique en tant que ressource et processus cognitif conduisant l'individu à concevoir un plan d'action prêt à être utilisé, non seulement pour identifier les informations importantes, mais aussi pour agir en conformité avec celles-ci de manière efficace. De cette façon, les compétences définies dans cette dimension concernent la compréhension des références théoriques et les contextes qui configurent l'être humain comme protagoniste de l'action socio-éducative : la capacité d'identifier et de porter des jugements raisonnables, analyser, synthétiser et interpréter les informations, et, finalement, la prise de décision concernant la pratique socio-éducative.
3. **Compétences sociales:** elles peuvent être définies comme les capacités à faire face aux relations interpersonnelles avec succès. Les compétences spécifiées dans cette dimension sont la capacité à développer une attitude empathique, respectueuse et confiante envers les personnes, ainsi que la capacité à promouvoir leur autonomie.
4. **Compétences disciplinaires:** ces compétences regroupent les contenus d'une discipline de référence qui confère des connaissances scientifiques et techniques différenciées. Les compétences disciplinaires abordent : la déontologie professionnelle et les hypothèses pédagogiques, les modèles d'exercice de la profession, les connaissances théoriques et législatives de l'éducation sociale, la réponse socio-éducative à la diversité, l'attention portée au développement de la personne, la socialisation de celles-ci, ainsi que l'utilisation critique du relativisme culturel.
5. **Les compétences fonctionnelles:** ce sont celles qui sont nécessaires au développement d'une tâche. Ainsi, les compétences « fonctionnelles » pour les éducateurs sociaux font référence à chacune des compétences nécessaires pour faire face et donner une réponse aux fonctions que ces professionnels exercent dans les différents domaines de l'action socioéducative. Ces compétences

permettent la dynamisation des activités qui favorisent la transformation socioculturelle, la génération de réseaux sociaux, la création de ressources socio-éducatives, la médiation sociale, culturelle et éducative, l'évaluation des contextes sociaux et éducatifs, la conception, la mise en œuvre et l'évaluation de programmes et de projets socio-éducatifs, ainsi que la gestion et la coordination des institutions socio-éducatives.

6. Identité professionnelle: elle se définit comme l'image de soi et de son propre développement professionnel, ainsi que le sentiment d'appartenance à un groupe suffisamment déterminé pour permettre une comparaison avec d'autres professions proches. Les deux compétences qui sont définies dans cette dimension sont la nécessité de maintenir l'engagement éthique et renforcer la connaissance de soi comme base du développement personnel et professionnel.

Tableau 58

Le profil de compétences de l'éducateur ou éducatrice sociale en Espagne.

Dimension	Élément de compétence	Compétence
Compétences en Communication	Communication médiatique	Maîtriser de façon indépendante les technologies de l'information et de la communication appliquées à la formation et à la communication dans les processus de gestion, d'organisation et d'action socio-éducative.
	Utilisation et maîtrise d'une langue étrangère	Maîtriser une deuxième langue à l'oral et à l'écrit afin de promouvoir la communication et les relations lors du travail dans des environnements multiculturels.
Compétences critique-réflexives	Compréhension des références théoriques et des contextes de l'éducation sociale	Comprendre et appliquer les références théoriques et les contextes qui font de l'être humain le protagoniste de l'action socio-éducative. Identifier et émettre des jugements raisonnables sur les problèmes socio-éducatifs liés à la pratique professionnelle.
	Pensée critique	Prendre des décisions au sujet de la pratique socio-éducative en tenant compte des conséquences pour toutes les parties impliquées.
	Sélection et gestion des informations	Analyser, synthétiser et interpréter les informations fournies par le travail et les interactions quotidiennes afin d'améliorer les stratégies d'action professionnelle.
Compétences sociales	Relations sociales	Développer une attitude empathique, respectueuse, assertive, solidaire et de confiance envers les personnes et les institutions sujette à l'action socio-éducative. Promouvoir l'autonomisation des personnes pour qu'elles se reconnaissent comme protagoniste de leur développement personnel et communautaire.
Compétences disciplinaires	Pédagogie Sociale	Comprendre, interpréter et respecter la déontologie professionnelle et les hypothèses pédagogiques. Adaptez le développement professionnel en fonction de l'évolution des modèles d'exercice de la profession.

Dimension	Élément de compétence	Compétence
	Fondements théoriques et législatifs de l'éducation sociale	Se tenir au courant des connaissances, des théories, des approches et de la législation, liés à l'exercice de l'Éducation Sociale.
	Inclusion socioéducative	Adapter la réponse socio-éducative à la diversité sociale : fonctionnelle, culturelle, de genre, etc. conformément aux principes et hypothèses de l'inclusion.
	Psychologie du développement	Adapter l'action socio-éducative au niveau d'évolution et à la maturité (moteur, cognitif, communicatif et socio-affectif) de la personne ou de la population avec laquelle on travaille.
	Sociologie de l'éducation	Comprendre la dynamique de construction sociale de la réalité pour inciter le processus de socialisation des personnes.
	Anthropologie	Appliquer un regard anthropologique dans le développement de la profession, au travers de l'utilisation critique du relativisme culturel au sein des normes sociales, politiques, philosophiques et religieuses.
	Promotion de la culture	Dynamiser les activités qui favorisent la transformation socioculturelle fondée sur le respect des valeurs culturelles de la diversité.
	Création de réseaux sociaux	Appliquer les différentes stratégies méthodologiques et les techniques d'action individuelle, groupale et communautaire afin de faciliter les interactions sociales.
	Créations de ressources socioéducatives	Élaborer, utiliser et évaluer des ressources pédagogiques et des outils de collecte d'informations pour enrichir et améliorer les processus et les contextes éducatifs et sociaux.
Compétences fonctionnelles	Médiation sociale, culturelle et éducative	Appliquer des techniques de résolution de conflits pour prévenir, intercéder et intervenir, conseiller, accompagner et promouvoir des personnes et des groupes.
	Évaluation de contextes sociaux et éducatifs	Enquêter sur les contextes sociaux, culturels et éducatifs pour détecter les nécessités d'action dans différents contextes socio-éducatifs.
	Conception, mise en œuvre et évaluation de programmes et de projets socio-éducatifs	Élaborer, appliquer et évaluer des plans, des programmes et des projets d'action socio-éducative dans différents contextes.
	Gestion d'institutions socioéducatives	Maîtriser et coordonner des centres, des institutions et des associations en fonction des différents contextes et besoins dans les différents domaines de l'action socio-éducative
		Maintenir l'engagement éthique dans l'action et la recherche socio-éducative.
Identité professionnelle	Identité professionnelle	Développer et consolider la connaissance de soi (soins personnels, maîtrise de soi, équilibre émotionnel, gestion du stress et maîtrise de l'incertitude pendant l'action socio-éducative) comme fondement pour le développement, l'intégration et la mise à jour du potentiel professionnel.

Ce profil ne doit pas être perçu de manière statique ou définitive ; étant donné que l'éducation sociale en tant que profession s'enrichit et se développe continuellement, le profil de compétences doit être réévalué progressivement, afin de garantir que le professionnel de l'éducation sociale dispose des compétences nécessaires pour répondre aux besoins d'une société émergente (Pereira et Solé, 2013; Ruiz-Corbella et al., 2015).

Ce profil de compétences répond à la nécessité d'adapter le processus d'apprentissage à la réalité socio-éducative (Alonso et al., 2011). Cela suppose un croisement des contextes académiques et professionnels, permettant la construction de connaissances au travers d'éléments issus de la pratique professionnelle, puisque, comme l'exige Cuadra-Martínez et al. (2018), la formation axée sur les compétences doit prendre en compte les théories scientifiques ainsi que celles générées dans les environnements, subjectifs et intuitifs, de la pratique professionnelle elle-même. Néanmoins, il convient de garder à l'esprit que la formation des éducateurs sociaux passe par un diplôme universitaire. Cela implique une formation non seulement de caractère professionnalisant, destinée à former des agents de transformation et de changement social, mais également la formation d'une citoyenneté active, critique et réfléchie (Juliá, 2015; López et al., 2016).

La formulation de diplômes fondés sur les compétences professionnelles implique de proposer des formations permettant aux étudiants de mettre en pratique un ensemble de connaissances, de compétences, d'attitudes et de valeurs dans une situation professionnelle donnée (González et González, 2008; Pallisera et al., 2010). Comme González et Wagenaar (2003) l'indiquent, il est nécessaire d'établir toutes les compétences spécifiques qui déterminent la profession développée par chaque diplôme, car c'est en elles que se trouvent la véritable préparation et la vraie formation, permettant également l'embauche des étudiants.

Le profil de compétences présenté définit le professionnel de l'éducation sociale ; ce modèle de compétences présente la formation intégrale d'étudiants, dans la mesure où il permet de rapprocher les compétences spécifiques de la pratique réelle, garantissant ainsi une formation universitaire générale initiale. Cette thèse défend l'idée que le profil de compétences présenté permettra la formation d'un professionnel polyvalent, en gardant à l'esprit que, compte tenu de la diversité des domaines d'action socio-éducative, cette formation ne peut répondre de manière ciblée et spécialisée à chacun d'entre eux. De cette façon, comme le rapportent Lletjós et Morros (2011) et Ruiz-Corbella et al. (2015), nous postulons que c'est la formation permanente qui doit cibler la spécialisation et la satisfaction des besoins de formation face à la diversité des domaines, en tenant en compte le fait que l'éducateur social est responsable de sa formation et de son recyclage, ainsi que de détecter ses propres besoins de formation.

8.3. LIMITES ET PERSPECTIVES

Dans tout processus de recherche, il se produit une série de difficultés qui, d'une certaine manière, empêchent le travail en le retardant, ou en le poussant à opter pour d'autres chemins ou stratégies méthodologiques. Résoudre les objectifs du travail initié implique de trouver des réponses à différentes limitations, soulignant ainsi les compétences de la chercheuse dans la prise de décisions. Parallèlement, le processus d'apprentissage qui eut lieu durant l'élaboration de ce travail permet de développer une perspective de recherche allant au-delà des objectifs proposés, ce qui implique l'ouverture de nouvelles pistes de réflexion et de recherche.

Nous aborderons ci-dessous les difficultés rencontrées au cours de l'enquête, en indiquant la stratégie ou les moyens utilisés pour combler ce manque ou cette limitation.

Lors de la justification théorique de la recherche, des informations suffisantes furent trouvées, en particulier dans le deuxième chapitre, de sorte que la tâche principale consistait à sélectionner les informations les plus pertinentes et les plus utiles pour le développement de l'étude. En ce qui concerne le premier chapitre, et compte tenu du parcours reconnu de l'éducation sociale considérée comme profession, l'amplitude bibliographique n'est pas aussi vaste. Néanmoins, pour les deux chapitres, des critères furent établis pour sélectionner les sources, comme par exemple : l'indexation d'articles de revues à fort impact, la recherche d'auteurs clés ainsi que les citer depuis des documents scientifiques et de vulgarisation de qualité.

Concernant la réalisation de l'analyse comparative des programmes d'études, elle supposa une recherche sans fin des archives des programmes de toutes les universités espagnoles. Malgré cela, comme on peut le voir dans le développement du chapitre, tous les programmes n'étaient pas disponibles car, pour certaines universités, le programme d'étude n'était pas un document accessible au public. Cette absence fut comblée par la sélection des compétences spécifiques indiquées sur la page internet de chaque université. Bien que ceci ait permis d'analyser et de comparer le profil de compétences avec celui d'autres universités, il était impossible de connaître d'autres aspects et descriptions du diplôme, comme

l'éventuelle organisation du profil de compétences autour de certaines matières ou de modules de formation.

Ensuite, la recherche nécessita la mise en place d'un groupe d'experts au niveau national. Dans un premier temps, il était prévu d'utiliser la technique Delphi en tant que technique de collecte de données, car celle-ci permet, au-delà d'une première phase où les réponses sont individuelles et anonymes, une seconde phase où les notes sont regroupées et envoyées aux experts pour une seconde évaluation jusqu'à arriver à un consensus, ce qui permet de faire le lien entre les experts et les réponses antérieures. Néanmoins, et étant donné la difficulté d'obtenir et de recueillir l'opinion individuelle de chaque participant, nous avons choisi d'utiliser la technique du panel d'experts ou « méthode d'agrégats individuels », technique par laquelle le panel d'experts n'est convoqué qu'une seule fois. Bien *qu'à priori* ceci puisse sembler être un désavantage car cela ne permettait pas l'échange d'opinions, cette technique se convertit finalement en avantage, car elle réduit les opinions biaisées qui pouvaient émaner des pressions exercées entre les participants.

Compte tenu de l'intention de recueillir l'opinion d'éducateurs sociaux en exercice, la difficulté rencontrée au cours de cette phase de l'enquête dérive de la technique même de la collecte des informations. Plusieurs problèmes marquèrent la période de préparation des groupes de discussion; à savoir, contacter les professionnels disponibles pour participer, se mettre d'accord sur un horaire et un calendrier, s'assurer de la présence d'un nombre suffisant de participants, etc. Ainsi, bien qu'au départ 5 groupes de discussions furent prévus, finalement, seulement 3 furent mis en place. Outre les coûts économiques liés à la mise en œuvre de cette technique, la principale raison de l'abandon des deux derniers groupes de discussion était de ne pas différer le démarrage de la phase suivante de la recherche, étant donné celle-ci devait se faire lors d'un court séjour à l'Université de Rouen (France) dont les dates étaient déterminées et soumises au « Programme de Promotion des Talents et de l'Embauche », qui prévoyait une aide à la mobilité des bénéficiaires des Bourses de Formation des Enseignants Universitaires. Malgré cela, nous avons considéré que les trois groupes de discussion menés garantissaient la fiabilité de la stratégie grâce à la richesse des contributions qualitatives, qui permettaient de saturer les informations et de ne trouver aucune différence statistiquement significative entre les notes émises par les différents groupes.

Ci-dessous, nous décrivons les perspectives de cette recherche, ses futurs axes ainsi que son transfert vers la pratique socio-éducative, en gardant à l'esprit que cette étude ne peut être considérée comme terminée, mais met plutôt fin à une phase exploratoire nécessaire à la mise en place de ponts entre le monde académique et professionnel.

Premièrement, nous misons sur la révision et la modification des programmes d'études du diplôme en Éducation Sociale afin d'incorporer les matières qui garantissent le développement des compétences proposées. Pour effectuer cette recherche, nous avons pris en compte les profils de compétences des universités espagnoles afin que, le moment venu, le profil de compétences élaboré dans cette recherche puisse être diffusé aux différentes universités, apportant ainsi un modèle approuvé par la communauté scientifique et professionnelle. Un modèle qui devrait servir pour réfléchir sur l'éducation et la formation des éducateurs sociaux.

Deuxièmement, un programme de formation permanent est proposé, fondé sur l'identification des lacunes détectées dans la formation initiale après étude comparative entre les profils de compétences des universités espagnoles qui enseignent le diplôme et le profil de compétences dérivé de cette enquête. Si nous considérons que le profil de compétences conçu répond à la formation du professionnel en éducation sociale pour l'exercice de sa profession, les résultats issus de l'étude comparative des profils de compétences mettent en évidence des lacunes dans la formation, qui peuvent être remédiées au travers d'une formation continue.

Nous proposons comme futur axe de recherche la création d'un outil d'évaluation de l'activité professionnelle de l'éducation sociale. À partir du profil de compétences proposé ici, l'objectif est de créer un modèle d'indicateurs pour évaluer, depuis la pratique professionnelle réelle, le travail des éducateurs sociaux en vertu des fonctions qu'ils sont appelés à remplir. Cela permettra non seulement de détecter le potentiel des éducateurs sociaux, mais également de faciliter l'identification des compétences en cours de développement, favorisant ainsi le recyclage et la formation continue.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ackerman, S. E., Com, S. L., y Potolski, G. A. (2013). *Metodología de la investigación*. Buenos Aires: Ediciones del Aula Taller.
- Aguirre, A., Moliner, L., y Traver-Martí, J. A. (2017). La Pedagogía Social, la Animación Sociocultural y la Educación No Formal en el tiempo libre y de ocio de la ciudadanía. *Infancia contemporánea*, 17. Recuperado de https://www.infanciacontemporanea.com/wp-content/uploads/2017/03/paper_ic_n17_aguirreetal.pdf
- AIEEF (2014). *Educación social y mediación*. Bilbao: III Congreso Estatal de Mediación. Recuperado de: www.eduso.net/archivos/iiicongreso/29.pdf
- AIEJI (2008) *Marco Conceptual de las Competencias del Educador Social*. AIEJI: Boletín informativo 10/2008. Recuperado de: <http://aieji.net/wp-content/uploads/2010/12/Professional-competences-ES.pdf>
- Aiken, L. R. (1980). Content validity and reliability of single items or questionnaires. *Educational and Psychological Measurement*, 40, 955-959.
- Aiken, L. R. (1985). Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings. *Educational and Psychological Measurement*, 45, 131-142.
- Aiken, L. R. (1996). *Tests psicológicos y evaluación [Assessment and Psychological Tests]*. México, D. F.: Prentice Hall.
- Akdon, M. Pd. (2009). *Strategic Management for Educational Management*. Bandung: Alfabeta.
- Alba, S., y Morán, M. C. (2017). Las educadores y educadores sociales en el ámbito de la salud mental en Galicia. *Revista de Educación Social*, 25, 219-235.
- Albertín, P. (2007). La formación reflexiva como competencia profesional. Condiciones psicosociales para una práctica reflexiva. El diario de campo como herramienta. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 30, 7-18.
- Alonso, M. J., Arandía, M., Esnaola, M., Homilla, J. M., Novella, I., Pastor, D., Ruiz, M. P., y González, V. (2011). El proceso de integración curricular: articulando el conocimiento académico y profesional. *RES Revista de Educación Social*, 13. Recuperado de: http://www.eduso.net/res/pdf/13/proce_res_13.pdf
- Alonso-Díaz, L. (2014). The Professional of Social Education as Trainer for Employment. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 139, 426 - 433.

- Álvarez Fernández, A. (2017). *El desempeño profesional del educador y la educadora social: funciones, competencias y creencias de autoeficacia*. (Tesis doctoral). Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Álvarez Rojo, V. (1990). Los grupos de discusión. *Cuestiones Pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, 6-7, 201-208.
- Álvarez, S., Pérez, A., y Suárez, M. L. (2008). Hacia un enfoque de la educación en competencias. Gobierno del Principado de Asturias: Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica.
- Amador, L. V., Esteban, M., Cárdenas, M. R., y Terrón, M.T. (2014). Ámbitos de profesionalización del educador/a social: perspectivas y complejidad. *Revista de Humanidades*, 21, 51-70.
- American Psychiatric Association (2013). DSM-V. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. Barcelona: Masson.
- ANECA (2005). *Libro Blanco. Título de grado en Pedagogía y Educación Social. Volumen I y II*. Madrid
- ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación). (2004). *La adecuación de las titulaciones de maestro al espacio Europeo de Educación Superior*. Informe final. ANECA.
- Angulo, P. H., Huamán, L. A., y Espinoza, J. A. (2016). Propuesta de procesos en un sistema de gestión de la calidad para la educación universitaria con formación integral y competencias profesionales. *Horizonte de la Ciencia*, 6(10), 239-259.
- Aranguren, L. A. (1998). Reinventar la solidaridad. Voluntariado y educación. Madrid: PPC.
- Araque, N., y Barrio, J. L. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma social. Revista de Ciencias Sociales*, 4, 1-37.
- Araújo-Olivera, S., Yurén, T., Estrada, M., y De la Cruz, M. (2005). Respeto, democracia y política, negación del consenso. *Revista mexicana de investigación educativa*, 10(24), 15-42.
- Arellano Hernández, A. (2014). Epistemología antropológica como conocimiento del hombre: el papel de la antropología de la tecnociencia. *Acta sociológica*, 63, 15-39.
- Arévalo, D. y García, S. (2017). Intervención socioeducativa con enfermos mentales: Retos globales para un futuro cercano. *Revista de Educación Social*, 25, 245-260.
- Arrêté du 25 août 2011 modifiant l'arrêté du 20 juin 2007 relatif au diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé. Recuperado de: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=3A2C3818FD37D644>

C493ECCCBF375F3E.tplgfr35s_1?cidTexte=JORFTEXT000024558376&dateTexte=20110914

- ASEDES (2006). Catálogo de Funciones y Competencias de la Educadora y el Educador Social. En Documentos Profesionalizadores. Madrid: ASEDES. Disponible en: <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143>
- ASEDES. (2007). *Documentos profesionalizadores*. Barcelona: ASEDES. Recuperado de: <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143>
- ASEDES. (2016). Noticias. Consideraciones y participación en la solicitud de una Ley de regularización de la profesión de Educación Social. Publicado 28/12/2016. Recuperado de <http://www.eduso.net/noticias/?not=1303> (Consultado 01/03/2017)
- Augé, M., y Colleyn, J. P. (2005). *Qué es la antropología*. Barcelona: Paidós.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Bardi, A., Calogero, R. M., y Mullen, B. (2008). A new archival approach to study of values and value-behavior relations: Validation of the value lexicon. *Journal of Applied Psychology, 93*, 483-497.
- Barrigüete, L. M., y Pena, M. (2011). Organización y gestión de instituciones y programas educativos. Madrid: Catarata.
- Basoredo, C. (2011) Una perspectiva y un modo de explicar la competencia desde el ámbito del desempeño de tareas. *Anales de Psicología, 27*(2), 457-472.
- Bas-Peña, E., Pérez-de-Guzmán, V., y Vargas-Vergara, M. (2014). Educación y Género: La formación de los educadores y educadoras sociales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 23*, 95-120.
- Becoña, E., y Cortés, I. (2011). (Coord.). *Manual de adicciones para psicólogos especialistas en psicología clínica en formación*. Valencia: Socidrogalcohol.
- Belchí, G. (2018). *Necesidad y funciones del profesional de la Educación Social en los Centros Sociales de Personas Mayores. Una figura tan importante como ignorada*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia.
- Beltrán, J., y Hernández, F. J. (2015). *Sociología de la educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Benatuil, D., y Laurito, J. (2014). Algunas reflexiones a catorce años de la implementación de los modelos de formación por competencias en educación superior. *Revista Argentina de Educación Superior, 8*, 169-187.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativos y cualitativos en Investigación Social. Significado y medida*. Barcelona: Editorial Ariel.

- Bermúdez, L. y González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum Académico*, 8(15), 1-14
- Bernete, F. (2013). Análisis de contenido. En A.L. Marín y A. Noboa (Eds.). *Conocer lo Social: Estrategias, técnicas de construcción y análisis de datos* (pp. 193-226). Fragua: Madrid.
- Bestard, J. (2005). *Diez valores éticos*. Madrid: PPC.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Bisquerra, R. (1998). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blandin, B. (Junio,2012). Apprentissage, développement et construction de l'identité professionnelle. En *Didactique Professionnelle – Deuxième Colloque International Apprentissage et Développement professionnel. Organisé par l'association RPDp en partenariat avec le CREN – 7 et 8 juin 2012 à Nantes*. Recuperado de <http://www.didactiqueprofessionnelle.org/> (atelier 11).
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 2, 1-23.
- Brockmann, M., Clarke, L., Méhaut, P. y Winch, C. (2008). Competence-Based Vocational Education and Training (VET): The Cases of England and France in a European Perspective. *Vocations and Learning*, 1, 227–244.
- Buedo, S. (2015). Mujeres y mercado laboral en la actualidad, un análisis desde la perspectiva de género: genéricamente empobrecidas, patriarcalmente desiguales. *Revista de Educación Social*, 21, 64-83.
- Bunk, P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Cabero, J. (1998) Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas. En Lorenzo, M. y otros (coords). *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales* (pp. 197-206). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Cabero, J. y Llorente, M. C. (2008). La alfabetización digital de los alumnos. Competencias digitales para el siglo XXI. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 42(2), 7-28.
- Cabero, J. y Llorente, M. C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2), 11-22.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.

- Campillo, M. y Sáez Carreras, J. (2013). La universidad desde sus imágenes. Profesionalización, desprofesionalización o proletarización en la universidad contemporánea. *Athena digital*, 13(1), 121-137.
- Canales, M. y Peinado, A. (1995). Grupo de discusión. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 288-316). Madrid: Síntesis.
- Cano, E. (2005). *Com millorar les competències dels docents*. Barcelona: Graó.
- Cánovas, P., Sahuquillo, P. M., Ciscar, E. y Martínez, C. (2014). Estrategias de intervención socioeducativa con familias: Análisis de la orientación familiar en los servicios especializados de atención a la familia e infancia de la comunidad valenciana. *Educación XX1*, 17(2), 265-288.
- Caride, J. A. (1998). Educación social, ciudadanía y pobreza: o la construcción de una sociedad activa, no discriminatoria. En: *Políticas sociales y educación social*. Actas del XIII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social. Universidad de Granada.
- Caride, J. A. (2008). El grado en educación social en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 11, 103-131.
- Caride, J. A. (2016). La pedagogía social en el diálogo de las universidades con la educación popular y la educación social. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 38, 85-106.
- Carrera, M. V., Lameiras, M., Cid, X. M., Rodríguez, Y., y Alonso, P. (2015). De las tecnologías del género a las tecnologías de la subversión, un desafío pedagógico para la educación social. *Revista de Educación Social*, 21, 8-27.
- Carreras, J. (2005). El concepte de competència i el disseny de plans d'estudi a partir de perfils competencials, dues qüestions que cal aclarar en el marc de l'EES. En J. Carreras y P. Perrenoud, *El debat sobre les competències a l'ensenyament universitari* (pp. 8-25). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Cascante Fernández, C. (2004). La reforma de los Planes de Estudio. Un análisis político de los discursos sobre la Formación Inicial de los Profesionales de la Educación, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 145-167.
- Castillo, S., y Cabrerizo, J. (2011). *Evaluación de la intervención socioeducativa: Agentes, ámbitos y proyectos*. Madrid: Pearson Educación.
- Catts, R., y Lau, J. (2009). *Hacia unos Indicadores de Alfabetización Informacional: Marco conceptual*. Madrid: Ministerio de Cultura. Recuperado de

<http://travesia.mcu.es/portalnjb/jspui/bitstream/10421/3141/1/IndicadoresUNESCOesp4.pdf>

- Cervel, M. (2005). Orientación e Intervención familiar. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 13, 83-100.
- Chamseddine, M. (2013). Aproximación histórica a una de las profesiones sociales: La Educación Social. *RES, Revista de Educación Social*, 17. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/17/aprox_res_%2017.pdf
- Christ, T. (2007). A Recursive Approach to Mixed Methods Research in a Longitudinal Study of Postsecondary Education Disability Support Services. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 226-241.
- COIE (2015). *Las fichas de contenido*. UNED. Recuperado de <http://www.uned.es/ca-sevilla/pdf/FICHAS.pdf>
- Colás, M. P. (2005). La formación universitaria en base a competencias. En M. P. Colás y J. de Pablos (Eds.). *La Universidad en la Unión europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*, (pp. 101-123). Archidona: Ediciones Aljibe.
- Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Aragón (2014). Estudios de las funciones en el ámbito laboral de la educadora y educador social. *Revista de Educación Social*, 18. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/18/ex2_res_18.pdf
- Colom, A. J. (2006). La teoría de la educación en su doble dimensionalidad: como teoría acerca de la realidad y como teoría acerca del saber educativo. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 1(40), 143-163.
- Comisión Europea (2009). *Guía del Usuario del ECTS*. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/tools/docs/ects-guide_es.pdf
- Conchado, A. y Carot, J. M. (2013). Puntos fuertes y débiles en la formación por competencias según los graduados universitarios españoles. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 429-446.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
- Cooke, R. M., & Goossens, L. L. H. J. (2008). TU Delft expert judgment data base. *Reliability Engineering and System Safety*, 93(5), 657-674.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative Research*. Upper Saddle River: Pearson Education Inc.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Sage: Thousand Oaks.

- Cruz, C., Olivares, S. y González, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Grupo Editorial Patria.
- Cruz, P. K. y Vega, G. M. (2001). *La gestión por competencias: una nueva herramienta en la planificación estratégica del recurso humano*. Antofagasta: Universidad de Antofagasta.
- Cuadra-Martínez, D. J., Castro, P. J. y Juliá, M. T. (2018). Tres saberes en la formación profesional por competencias: integración de teorías subjetivas, profesionales y científicas. *Formación universitaria*, 11(5), 19-30.
- De Ketele, J. M. (2008). Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-12.
- De la Orden, A. (2011). El problema de las competencias en la educación general. *Bordón, Revista de Educación*, 63(1), 47-61.
- De la Osa Tomás, J. y Fustero, P. A. (2014). La educación ambiental es (también) educación social. *RES: Revista de Educación Social*, 18, 1-16. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/18/e1e14_res_18.pdf
- De Pablos, J. (2010). Universidad y sociedad del conocimiento. Las competencias informacionales y digitales. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7(2), 6-16. Recuperado de <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n2-de-pablos/v7n2-de-pablos>
- De-Juanas, A., Melendro, M. y Limón, M. R. (2014). Práctica profesional y formación del Educador Social en España, *Interfaces Científicas Educação*, 3(1), 89-102.
- Del Pozo Serrano, F. J., y Astorga Acevedo, C. M. (2018). La Pedagogía Social y Educación Social en Colombia: Corresponsabilidad Institucional, Académica y Profesional necesaria para la Transformación Social. *Foro de Educación*, 16(24), 167-191. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.477>
- Del Pozo, F. (Octubre, 2016). Pedagogía social en Colombia: desafíos y propuestas socioeducativas para la transformación social. *3er. Simposio Internacional de Investigación educativa y pedagógica. La educación, responsabilidad social para la paz y el desarrollo*. Montería, Colombia.
- Del Rincón, D., Latorre, A., Arnal, J., y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.

- Díaz, F. (2012). TIC y competencias docentes en el siglo XXI. En R. Carneiro, J. C. Toscano y F. Díaz (Eds.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 139-154). Madrid: OEI y Fundación Santillana.
- Donoso, S., y Corvalán, O. (2012). Formación Técnica y Aseguramiento de la Calidad: Enfoque de Desarrollo de Competencias. *Cadernos de Pesquisa*, 42(1), 612-639.
- Dorio, I. (2014). El estudio de casos en el desarrollo de la competencia reflexiva. En Pérez-Escoda, N. (Coord.) (2014). *Metodología del caso en orientación* (pp. 43-51). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Dorio, I., Sabariego, M., y Massot, I. (2004). Características generales de la metodología cualitativa. En Rafael Bisquerra Alzina (coord.). *Metodología de la investigación educativa*. (pp. 276-292). Madrid: La Muralla
- Duta, N., Forés, A., y Novella, A. M. (2015). Challenges of Social Education of Catalonia to Romania. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 1086-1093.
- Echeita, G. (2005). Perspectivas y dimensiones críticas en las políticas de atención a la diversidad. *Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 44, 7-16.
- Echevarría, H. D. (2016). Clasificación de los diseños mixtos en las Ciencias Sociales y aplicación al análisis de tres informes de investigación. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS*. 12. Recuperado de <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/156>
- Erikson, E. (1968). *Identidad, juventud y crisis*. Madrid: Taurus.
- Escobar, J. y Bonilla-Jiménez, F. I. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9(1), 51-67.
- Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Escudero, J. M. (2009). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Revista interuniversitaria de pedagogía social*, 16, 65-82.
- Eslava Suanes, M. D., González López, I., y de León Huertas, C. (2018). La identidad profesional del educador social a través de su perfil competencial. *Education in The Knowledge Society*, 19(1), 53-76.
- Esteban, M., y Amador, L. V. (2017). La educación ambiental como ámbito emergente de la educación social. Un nuevo campo socioambiental global. *Revista de Educación Social*, 25, 134-147.
- Esteve, F., Adell, J., y Gisbert, M. (Julio, 2013). El laberinto de las competencias clave y sus implicaciones en la educación del siglo XXI. En *II Congreso Internacional Multi-*

disciplinar de Investigación Educativa, Tarragona. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Francesc_Esteve/publication/235946755_El_laberinto_de_las_competencias_clave_y_sus_implicaciones_en_la_educacion_del_siglo_XXI/links/02e7e522d8c7d8669e000000.pdf

- Fàbregues, S. (2015). *La conceptualización y operacionalización de la calidad de la investigación basada en métodos mixtos: Un estudio de casos múltiple de varias disciplinas*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Fàbregues, S., Meneses, J., Rodríguez-Gómez, D., y Paré, M. H. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. Barcelona: Editorial UOC.
- Fermoso, P. (2003). ¿Pedagogía Social o Ciencia de la Educación Social? *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 10, 61-84.
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.
- Ferreya, A. y De Longui, A. L. (2014). *Metodología de la investigación I*. Argentina: Editorial Brujas.
- Ferreya, M. y Tortell, M.F. (2016). Educador y educadora social: Acceso al mundo laboral. *RES Revista de Educación Social*, 23, 133-146.
- Foncubierta Rodríguez, M. J., Perea Vicente, J. L., y González Siles, G. (2016). Una experiencia en la vinculación Universidad-Empresa: El proyecto *cogempleo* de la fundación campus tecnológico de Algeciras. *Educación XXI*, 19(1), 201-225.
- Forés, A., Sánchez, J. A., y Sancho, J. M. (2015). Salir de la zona de confort. Dilemas y desafíos en el EEES. *Tendencias pedagógicas*, 23, 205-214.
- Freire, M. J., Teijeiro, M. M., y Pais, C. (2013) La adecuación entre las competencias adquiridas por los graduados y las requeridas por los empresarios. *Revista de Educación*, 362, 13-41.
- Froufe, S. (1997). Los ámbitos de intervención en la Educación Social. *Aula*, 9, 179-200.
- Fullana, J. (2009). *Guía para la evaluación de competencias en educación social*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya
- Fullana, J., Pallisera, M., y Planas, A. (2011). Las competencias profesionales de los educadores sociales como punto de partida para el diseño curricular de la formación universitaria. Un estudio mediante el método Delphi. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15(1), 1-13.

- García Molina, J. y Sáez Carreras, J. (2011). Educación Social: ¿Qué formación para qué profesional?. *RES, Revista de Educación Social*, 13. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/13/esforpro_res_13.pdf
- García Vargas S. M., Martín-Cuadrado, A. M., Medina, A., González, R., Leví, G., y Holgueras, A. I. (2015). La identidad profesional del educador social y la formación práctica. En M. Raposo-Rivas; P.C. Muñoz Carril; M. Zabalza-Cerdeiriña; M.E. Martínez-Figueira y A. Pérez-Abellán (Coords.). *Documentar y Evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas* (pp. 1009-1023). Santiago de Compostela: Andavira.
- García, A. J., y Troyano, Y. (2007). Competencias comunicativas en el Espacio Europeo de Educación Superior. En B. Kristensen (Aut.). *Comunicación e persoas maiores: Actas do Foro Internacional* (pp. 211-228). Santiago de Compostela: Colexio Profesional de Xornalistas de Galicia. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2651308>.
- García, I., y Fernández, S. (2008). Procedimiento de aplicación del trabajo creativo en grupo de expertos. *Energética*, XXIX, 2, 46-50.
- García, J. (2011). Educación Social: ¿Qué formación para qué profesional? *Revista de Educación Social*, 13. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/13/esforpro_res_13.pdf.
- Gil Cantero, F. (2016). Decálogo pedagógico de la Educación Social en prisión. *Revista de Educación Social*, 22, 50-68.
- Gil, F., Cantero, F. J., y Antino, M. (2013). Tendencias actuales en el ámbito de las habilidades sociales. *Apuntes de Psicología*, 31(1), 51-57.
- Gil, H., Boies, K., Finegan, J., & McNally, J. (2005). Antecedents of trust: Establishing a boundary condition for the relation between propensity to trust. *Journal of Business and Psychology*, 19, 287-302.
- Gil, J. (1992). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 10, 199-212.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno, S. (2008). *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Gisbert, M., Espuny, C., y González, J. (2011). Cómo trabajar la competencia digital con estudiantes universitarios. En R. Roig y C. Lavene (eds.). *La práctica educativa en la sociedad de la información*. (pp. 57-174). Alicante: Marfil. Recuperado de

http://www.edutic.ua.es/wp-content/uploads/2012/06/La-practica-educativa_157_174-CAP14.pdf

- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairós: Barcelona.
- Gómez Montes, J. M. (2005). Pautas y estrategias para entender y atender la diversidad en el aula. *Pulso*, 28, 199-214.
- Gómez Sánchez, T. F., y Rumbo Arcas, M. B. (2018). Qué piensan los actores sociales sobre las competencias: el Grado de Educación Social. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 35-52.
- Gómez, L. (2011). Un espacio para la investigación documental. *Revista Vanguardia Psicológica*, 1(2), 226-233.
- Gómez, M. (2003). Aproximación conceptual a los sectores y ámbitos de intervención de la educación social. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 10, 233-251.
- Gómez, V. (2008). La práctica reflexiva como estrategia de autoevaluación de las prácticas de enseñanza en los profesores en servicio. *Pensamiento educativo*, 43, 271-283.
- González Olivares, A. L. (2013). Valores sociales de la animación sociocultural. En M.L. Sarrate Capdevilla y A.L. González Olivares (Coord.). *Animación e intervención sociocultural*. (pp.54-100). Madrid: Universidad de Educación a Distancia.
- González, I. y López, I. (2011). La formación del docente en competencias. Desarrollo y experiencias en Educación Superior. En M.A. Martín y E. Reche (Coord.), *Innovación en las Aulas Universitarias: Encuentros*. (pp. 107-127). Córdoba: Escuela Universitaria de Magisterio Sagrado Corazón.
- González, J. & Wagenaar, J. (eds.). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González, V. y González, R. M. (2008). Competencias Genéricas y Formación Profesional: Un Análisis desde la Docencia Universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 185-209.
- González-Pérez, A. (2015). Claves pedagógicas para la mejora de la calidad del EEES. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 259-276.
- Gossop, M. (Ed.) (1989). *Relapse and addictive behaviour*. Londres: Routledge.
- Guerrero Dávila, G. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Grupo Editorial Patria.
- Guerrero Valverde, E. (2012). *El aprendizaje de la Educación Social a través del Prácticum. Estudio de las funciones del alumnado en el centro profesional*. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia.

- Guichot, V. (2006). Historia de la Educación: Reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2(1), 11-51.
- Guzmán, F. (2012). El concepto de competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4(60), 1-13.
- Halpern, D.F. (2014). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* (5th ed.). New York, USA: Psychology Press.
- Harris, M. (1994). *Antropología Cultural*. Madrid: Alianza. Recuperado de: <http://www.miuasinaloa.org/wp-content/uploads/2015/07/Harris-Marvin-Antropologia-cultural.pdf>
- Hernández, C. (2012). Violencia de género: “Una cuestión de Educación Social”. *Revista de Educación Social*, 14, 1-3. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/14/viol_res_14.pdf
- Hernández, J. M. (2008). La disciplina Historia de la Educación Social en España hoy. *Cuadernos de Historia de la Educación Social*, 4, 11-22.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Herranz, P. y Delgado, B. (2012). *Psicología del desarrollo y de la educación: psicología del desarrollo*. Vol. I. Madrid: UNED.
- Hodder, I. (1994). The interpretation of document and material culture. En N. Dezin and Y. Lincoln (eds.). *Handbook of qualitative research*, (pp. 393-402). Thousand Oaks, California: Sage.
- Hora, S.C. (2009). Expert Judgement in Risk Analysis. CREATE Research Archive, Non-published Research Reports, Paper 120. Recuperado de http://create.usc.edu/sites/default/files/publications/expertjudgmentinriskanalysis_0.pdf
- Huerta, J. J., Pérez, I. S. y Castellanos, A. R. (2000). Desarrollo Curricular por Competencias Profesionales Integrales. *Revista Educar*, 13. Recuperado de http://www.cbtis179.edu.mx/portal/docentes/descargas/fundamentacion_competicencias.pdf
- Huertas, E. y Vigier, F. J. (2010). El grupo de discusión como técnica de investigación en la formación de traductores: dos casos de su aplicabilidad. *Entreculturas*, 2, 181-196.
- Hymes, D. (1972). *Competencia comunicativa*. J.B. Pride and J. Holmes, Harmondsworth. Recuperado de

http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30362865/competenciacomunicativa_1.1.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1445014924&Signature=mxyHBvfrEONqJqtMv0l4FLDTEjA%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DCompetencia_comunicativa.pdf

- Ibáñez, J. (2015). Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión. En M. García, F.R. Alvita, L.E. Alonso y R.M. Escobar (Coords.), *El análisis de la realidad social: Métodos y técnicas de investigación* (pp. 418-434). Madrid: Alianza.
- Icarte, G. A., y Labate, H. A. (2016). Metodología para la revisión y actualización de un diseño curricular de una carrera universitaria incorporando conceptos de aprendizaje basado en competencias. *Formación universitaria*, 9(2), 03-16.
- Iglesias, L. y Meira, P. (2007). De la Educación Ambiental a la Educación Social o viceversa. *Educació social: revista d'intervenció socioeducativa*, 35, 13-27.
- Jiménez, R. y Alberto, R. (2011). La solidaridad como un valor bioético. *Persona y Bioética*, 15(1), 10-25.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. y Turner, L. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.
- Jorro, A. et Wittorski, R. (2013). De la professionnalisation à la reconnaissance professionnelle. *Les sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 46, 11-22.
- Juárez, S. (2009). La promoción de la cultura. *Artes*, 3(2), 49-52.
- Juliá i Bosch, A. (2011). El Educador Social: Una figura profesional surgida de diversas prácticas e identidades profesionales. *Revista de Educación Social*, 12. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/12/tj_murcia%20res_12.pdf
- Juliá, M. T. (2015). Competencias Generales de la Formación Universitaria: Aportes a la Calidad con Equidad. En G. Carrillo (Ed.), *I Encuentro Internacional Universitario. El Currículum por Competencias en la Educación Superior. Ponencias y Debates* (pp. 15-38). Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Jurado Rojas, Y. (2002). *Técnicas de investigación documental. Manual para la elaboración de tesis, monografías, ensayos e informes académicos*. México: Thomson.
- Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica de la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Lago, D., y Ospina, R. (2015). Diseño Curricular Basado en Competencias: el Caso del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Cartagena. En G. Carrillo (Ed.), *I Encuentro Internacional Universitario. El Currículum por Competencias en la*

- Educación Superior*. Ponencias y Debates, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Landeta, J. (2002). *El método Delphi: una técnica de previsión de futuro*. Barcelona: Ariel.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montreal: Guérin.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión.
- Leech, N. y Onwuegbuzie, A. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Qual Quant*, 43, 265–275.
- Lerena, C. (1985). *Materiales de sociología de la educación y de la cultura*. Madrid: Grupo Cultural Zero.
- Levine, C. (2003). Introduction: Structure, development, and identity formation. *Identity: an International Journal of Theory and Research*, 3(3), 191-195.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Boletín Oficial del Estado número 106, del 4 de mayo de 2006)
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (Boletín Oficial del Estado número 89, del 13 de abril de 2007)
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (Boletín Oficial del Estado número 147, de 2002).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (Boletín Oficial del Estado número 295 del 10 de diciembre de 2013)
- Light, J., & McNaughton, D. (2014). Communicative Competence for Individuals who require Augmentative and Alternative Communication: A New Definition for a New Era of Communication? *Augmentative and Alternative Communication*, 30(1), 1-18.
- Llena Berñe, M. A. (2013). Desarrollo comunitario. En P. Soler Masó (coord.). *La animación sociocultural: una estrategia para el desarrollo y el empoderamiento de comunidades* (pp. 279-313). Barcelona: Editorial UOC.
- Lletjós, E., y Morros, P. (2011). El qué, el cómo y el por qué de la formación continuada del educador social. *Revista de Educación Social*, 13, 1-11.
- López Calvo, L. (2013). *Sociología de la educación*. Córdoba: Ediciones Don Folio.
- López Gómez, E. (2016). En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(1), 311-322.
- López Jiménez, P., Navarro-Segura, L., y Torras Genís, I. (2017). Las escenas temidas de los estudiantes y el desarrollo de competencias para afrontar situaciones profesionales en educación social. *Revista de Educación Social*, 24, 845-856.

- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación, *XXI, Revista de Educación, 4*, 167-179.
- López Noguero, F. (2005). La educación social especializada con personas en situación de conflicto social. *Revista de Educación, 336*, 57-71.
- López Noguero, F. y Cárdenas Rodríguez, R. (2013). Escenarios y ámbitos. En M.L. Sarrate Capdevilla y A.L. González Olivares (Coord.). *Animación e intervención sociocultural*. (pp.204-265). Madrid: Universidad de Educación a Distancia.
- López Noguero, F. y Pérez Pérez, I. (2011). Espacios y ámbitos de la intervención socioeducativa: hacia una construcción profesional de la Educación Social. En R. Cruz Díaz y A.D. García Rojas (coord.), *Aportaciones a la Educación Social. Un lustro de experiencias* (pp. 254-272). Huelva: Universidad de Huelva.
- López, C., Benedito, V., y León, M.J. (2016). El Enfoque de Competencias en la Formación Universitaria y su Impacto en la Evaluación. La Perspectiva de un Grupo de Profesionales Expertos en Pedagogía. *Formación Universitaria, 9*(4), 11-22.
- López, E., Llorent, V. J., y Fernández, E. (2013). Experiencia universitaria sobre las funciones del educador/a social con tecnologías 2.0. *EDUTECA, Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 43*. Recuperado de http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec43/experiencia_universitaria_funciones_educador_social_tecnologia.html
- López-Meneses, E.J., y Pérez-Pérez, I. (2017). Ámbitos de intervención del educador/a y trabajador/a social: la percepción del estudiante a través de los mapas conceptuales interactivos (MCI). *El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación, 26*, 104-119.
- Losada-Puente, L., Muñoz-Cantero, J. M., y Espiñeira-Bellón, E. V. (2015). Perfil, funciones y competencias del educador social a debate: análisis de la trayectoria de la formación de profesionales de la educación social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 60*, 59-76.
- Luengo, J. J., Luzón, A. y Torres, M. (2008). Las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias. *Revista de currículum y formación del profesorado, 12*(3), 1-10.
- Lund, K., et Suthers, D. (2016). Le déterminisme méthodologique et le chercheur agissant, *Éducation et didactique, 10*(1), 27-38.
- Macías, R., y Nápoles, J.O. (2018). La animación sociocultural como recurso cultural para los Proyectos de desarrollo sociocultural comunitario. Resultados alcanzados en la

- facultad de ciencias sociales y Humanísticas (2006-2016). Animación como recurso cultural de proyectos. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 5(9), 359-378.
- Malla, F. y Zabala, I. (1978). La previsión de futuro en la empresa (III): el método Delphi. *Estudios empresariales*, 39, 13-24.
- March, M. X. y Orte, C. (coords.) (2014). *La pedagogía social y la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- March, M. X., Orte, C. y Ballester, L. (2016). La Pedagogía Social en España: de la reconstrucción académica y profesional a la incerteza política y social. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 27, 95-132.
- Marí Ytarte, R. (2009). *Ciudadanía y educación social. Contextos y espacios profesionales*. Toledo: UCLM.
- Marín Ibáñez, R., y Pérez Serrano, G. (1985). *Pedagogía social y sociología de la educación*. Madrid. UNED.
- Martín Infantes, J. M. (2011). Animación Sociocultural: perfiles básicos del educador y la educadora social. En R. Cruz Díaz y A.D. García Rojas (coord.), *Aportaciones a la Educación Social. Un lustro de experiencias* (pp. 273-293). Huelva: Universidad de Huelva.
- Martín, V. M., y Vila, E. S. (2016). Si nada cambia, todo continua igual. La educación social y sus ausencias en el ámbito universitario. *Revista de Educación Social*, 22, 11-28.
- Martínez de Miguel, S. (2005). La profesionalización del educador social. ¿Hacia dónde nos dirigimos?. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (12-13), 137-149.
- Martínez Marín, J. M. (2015). *Desarrollo y evaluación de las competencias del alumnado en el Grado de Educación Social de la Universidad de Extremadura*. (Tesis doctoral). Extremadura, España: Universidad de Extremadura.
- Martínez Reyes, N. R. (2012). Reseña metodológica sobre los grupos focales. *Diá-logos*, 9, 47-53.
- Martínez Ruzafa, J.A. (2003). La dirección de centros escolares. En M.T. González (coord.). *Organización y Gestión de Centros Escolares. Dimensiones y Procesos*. (pp. 225-241). Madrid: Pearson.
- Martínez, P. y Echevarría, B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 27, 125-147.
- Martínez-Marín, J. M. (2012). Una reflexión sobre la selección por competencias como meta de su formulación y evaluación en el Grado de Educación Social de la UEx. *Monográfico*, 8, 19-35.

- Martínez-Rivera, O. (2014). Entre la discapacidad y la diversidad funcional: El profesional ante los cambios de paradigmas y no solamente de palabras. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 58, 13-27.
- Marti-Vilar, M., Vargas, O. H., Moncayo, J. E., y Martí, J. J. (2014). La formación en razonamiento moral y pensamiento crítico en la Educación Superior. *Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium, Ituiutaba*, 5(2), 398-414.
- Massot, I., Dorio, I., y Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En Rafael Bisquerra Alzina (coord.). *Metodología de la investigación educativa*. (pp. 329-366). Madrid: La Muralla.
- Mayer, R. C., Davis, J. H., & Schoorman, F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of Management Review*, 20, 709-734.
- Mayev, I., Dautova, O., Dicheva, D., Andreyev, D., Goncharenko, A., Kucheryavy, Y., & Aleksandrova, K. (2014). Stages in the Making of the Competence Approach and Its Significance to Teaching Medical Disciplines at Institutions of Higher Medical Learning. *European Journal of Contemporary Education*, 7(1), 4-10.
- Meira, P. (2009). Apuntes sobre los futuros de la Educación Ambiental en España. *Especial Treinta años de educación ambiental Fundación Ecología y Desarrollo*. Recuperado de http://archivo.ecodes.org/pages/especial/revision_educacion_ambiental/PA_Meira
- Mena, A. M., y Méndez, J. M. (2009). La técnica de grupo de discusión en la investigación cualitativa. Aportaciones para el análisis de los procesos de interacción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3(49). Recuperado de <https://ricoei.org/RIE/article/view/2094>.
- Menacho Hernández, S. (2013). El educador social y la escuela. Justificación de la necesidad de la Educación Social en la escuela. *RES Revista de Educación Social*, 16. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/16/eduesc_res_16.pdf
- Menéndez, J. L. (2009). La noción de competencia en el proyecto Tuning. Un análisis textual desde la Sociología de la Educación. Revista electrónica del Observatorio sobre la Didáctica de las Artes. *Observar*, 3, 5-41.
- Mieles-Barrera, M. D., Henríquez-Linero, I. M., y Sánchez-Castellón, L. M. (2009). Identidad personal y profesional de los docentes de preescolar en el distrito de Santa Marta. *Educación y Educadores*, 12(1), 43-59.
- Monjas, I. (2000). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE.

- Montero, M. (2010). El proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Tejuelo*, 9, 19-37.
- Moral Mora, A. M. (2014). La investigación en educación social. Una propuesta orientada a la formación de estudiantes universitarios. *Edetania*, 45, 189-200.
- Morales Calvo, S., y Sánchez Santamaría, J. (2012). Una experiencia docente sobre aprender a investigar en educación social: diseño y desarrollo de proyectos de investigación socioeducativa. *Enseñanza & Teaching*, 30, 181-204.
- Morales, S., Aguilera, J. L. y Lirio, J. (2016). Referentes, fundamentos y oportunidades en la formación inicial de los educadores sociales. Propuestas para el grado de educación social. En A. Mateos Jiménez y A. Manzanares Moya (coord.), *Mejores maestros, mejores educadores: innovación y propuestas en educación* (pp.365-392). Madrid: Aljibe.
- Morata, M. J. (2009). *De la animación sociocultural al desarrollo comunitario: su incidencia en el ocio*. (Tesis doctoral). Barcelona, España: Universidad de Barcelona.
- Moreno, R. (2018). *Competencias profesionales en educación social. Análisis de la formación e inserción de jóvenes desde una perspectiva profesionalizadora*. (Tesis doctoral). Universidad de Castilla La Mancha, Talavera de la Reina.
- Morgan, D. L. (2014). *Integrating qualitative and quantitative methods: A pragmatic approach*. Thousand Oaks: Sage.
- Moya Martínez, A. M. (2010). Recursos didácticos en la enseñanza. *Innovación y experiencias educativas*, 26, 1-9.
- Moyano Mangas, S. (2012). *Acción educativa y funciones de los educadores sociales*. Barcelona: UOC.
- Muñoz Galiano, I. M. (2008). *Perfil profesional del educador social con personas mayores. Identificación de competencias* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Natorp, P. (1913). *Pedagogía Social: Teoría de la Educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Madrid: La Lectura.
- Navarro, C. y Armengol, C. (2000). Taxonomía de recursos socioeducativos en Cataluña. *Educación Social*, 15, 33-53.
- Navío Gámez, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213-234.
- Nieto, J. M. (2003). La evaluación del centro escolar como proceso de mejora. En M. T. González (coord.). *Organización y Gestión de Centros Escolares. Dimensiones y Procesos*. (pp. 265-287). Madrid: Pearson.
- Núñez, V. (1998). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.

- Núñez, V., y Planas, T. (1998). La Educación Social Especializada. Historia y perspectivas: una propuesta metodológica. En A. Petrus (coord.). *Pedagogía Social* (pp. 103-129). Barcelona: Ariel.
- OCDE. (2005). *The definition and celection of key competencias: Executive Summary*. Recuperado de <http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/index.htm>
- Olaz, A. (2011). Una aproximación conceptual a la cualificación profesional desde una perspectiva competencial. *Papers*, 96(2), 589- 616.
- OMS. (1986). *Carta de Ottawa (Canadá. Primera Conferencia internacional de promoción de la salud)*. Ontario: OMS. Recuperado de <http://mbsp.webs.uvigo.es/rev01-1/Ottawa-01-1.pdf>
- OMS. (2018). *International Classification of Diseases - Mortality and Morbidity Statistics*. Recuperado de <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>
- Ortega Ortigoza, D. (2015). La violencia filio-parental. ¿Un subtipo de violencia de género? Una revisión bibliográfica de la figura de la víctima. *Revista de Educación Social*, 21,45-63.
- Ortega, J. (1999). *Educación social especializada*. Barcelona: Ariel.
- Ortega, J. (2005a). ¿Qué pasa con la formación en la universidad? ¿Va unidad la profesionalización de los profesores de pedagogía social a la de los educadores sociales que pretende formar? En C. Mínguez Álvarez (coord.), *La educación social: discurso, práctica y profesión* (pp. 35- 51). Madrid: Dykinson.
- Ortega, J. (2005b). Pedagogía Social y Pedagogía Escolar. La Educación Social en la escuela. *Revista de Educación*, 336, 111-127.
- Ortega, J. (2005c). La Educación a lo largo de la vida: La Educación Social, la Educación escolar, la Educación continua... todas son Educaciones formales. *Revista de Educación*, 338, 167-175.
- Ortega, J. (2014). Educación Social y enseñanza: Los educadores sociales en los centros educativos, funciones y modelos. *Edetania*, 45, 11-31.
- Ortega, J., Caride, J. A., y Úcar, X. (2013). La Pedagogía Social en la formación-profesionalización de los educadores y las educadoras sociales, o de cuando el pasado construye futuros. *Revista de Educación Social*, 17. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/17/ps_res_17.pdf
- Ortega, J., González, M., Froufe, S., Rodríguez, M. J., Muñoz, J. M., Olmos, S., Calvo, R., y Sobrón, I. (2007). Estudio del perfil profesional y académico de la titulación de “educador social” en Castilla y León. *Pedagogía Social*, 14, 77-94.

- Palacios, A., y Romañach, J. (2008). El modelo de la diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad). *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 2(2), 37-47.
- Pallisera, M., Fullana, J., Planas, A., y del Valle, A. (2010). La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior en España. Los cambios/retos que implica la enseñanza basada en competencias y orientaciones para responder a ellos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(4), 1-12.
- Panchón, C. (2011). Educadora social- Educador social: Formación y profesión. Horizonte 2020. *RES Revista de Educación Social*, 13. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/13/forpro_res13.pdf
- Pastrana, M.G., y Laguna, A.P. (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Gobierno de España: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Penalva Buitrago, J. (2003). *La identidad del educador. Referentes de identidad constitutivos de la profesión educativa*. (Tesis doctoral). Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Murcia, Murcia.
- Penfield, R. D. y Giacobbi, P. R., Jr. (2004). Applying a score confidence interval to Aiken's item content-relevance index. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 8(4), 213-225.
- Pereira, C. y Solé, J. (2013). La cualificación profesional en educación social. El papel del prácticum. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 21, 237-258.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29.
- Pérez Juste, R. (1986). *Pedagogía experimental. La medida en educación*. Madrid: UNED.
- Pérez Juste, R. (1995). Evaluación de programas educativos. En A. Medina Rivilla y L.M. Villar Angulo (Edits). *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores*. Madrid: Universitas, 73-106.
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación educativa*, 18(2), 261-287.
- Pérez Serrano, G. (2003). *Pedagogía social, educación social: construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Pérez Serrano, G. (2005a) Presentación. *Revista de Educación*, 336, 7-18.

- Pérez Serrano, G. (2005b). Derechos Humanos y Educación Social. *Revista de Educación*, 336, 19-39.
- Pérez, J.E., García, J., y Sierra, A. (2013). Desarrollo y evaluación de competencias genéricas en los títulos de grado. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (Número especial, 2013), 175-196.
- Pérez-de-Guzmán, V., Bas-Peña, E. y Trujillo Herrera, J. F. (2017). Profesionalización y ámbitos profesionales de la educación social: formación en género desde la universidad. *Saber & Educar*, 22, 34-43.
- Pérez-Pérez, I., Del Moral, G., y Povedano, M. A. (2014). La mediación en Educación Social a través de una metodología participativa: construcción colaborativa del conocimiento. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 3(7), 117-129.
- Perinat, A. (2003). *Psicología del desarrollo: un enfoque sistemático*. Barcelona: Editorial UOC.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2005). La universitat entre la transmissió de coneixements i el desenvolupament de competències. En J. Carreras y P. Perrenoud, *El debat sobre les competències a l'ensenyament universitari* (pp. 26-48). Barcelona: Universitat de Barcelona
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Red U. revista de Docencia Universitaria*, 11, 1-8.
- Petrus, A. (1994). El educador social y el perfil del educador social. En J. Sáez Carreras (Coord.). *El educador social*. (pp. 165-214). Murcia: Universidad de Murcia.
- Petrus, A. (1997). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.
- Planas, J. (2013). El contrasentido de la enseñanza basada en competencias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4(10), 75-92.
- Platt, J. (1981). Evidence and proof in documentary research, *Sociological Review*, 29(1), 31-66.
- Ponce, H. (2007). La matriz FODA: alternativa de diagnóstico y determinación de estrategias de intervención en diversas organizaciones. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 12(1), 113-130.
- Portela, A (2003a). La estructura como dimensión en los centros escolares. En M.T. González (coord.). *Organización y Gestión de Centros Escolares. Dimensiones y Procesos*. (pp. 41-55). Madrid: Pearson.
- Portela, A. (2003b). Planificación y estrategia en los centros escolares. En M.T. González (coord.). *Organización y Gestión de Centros Escolares. Dimensiones y Procesos*. (pp. 207-223). Madrid: Pearson.

- Prado, J. (2001). La competencia comunicativa en el entorno tecnológico: desafío para la enseñanza. *Comunicar*, 17, 21-50.
- Puigdemívol i Agude, I. (1998). La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad. Barcelona: Graó.
- Pujolás, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Málaga: Aljibe
- Quintana, J. M. (1980). *Sociología de la educación. La enseñanza como sistema social*. Barcelona: Editorial Hispano Europea.
- Quintana, J. M. (1994). *Educación social*. Barcelona: Ariel.
- Quintana, J. M. (1995). Relaciones entre Animación sociocultural y Gestión cultural. *Pedagogía Social*, 12, 151-156.
- Quintana, J. M. (1997). Antecedentes históricos de la educación social. En Petrus, A. (coord.), *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.
- Rabadán, J. A., y Hernández, E. (2014). Contenidos y procesos en pedagogía social: deconstrucción de la última etapa de producción. *Educación Siglo XXI*, 32(3), 11-30.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (Boletín Oficial del Estado número 260, de 30 de octubre de 2007).
- Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél. (Boletín Oficial del Estado número 243, del 10 de octubre de 1991).
- Rebolledo, T. (2018). Retos formativos de la educación social para la intervención en contextos de diversidad. *En-Clave Pedagógica*, 14, 46-49.
- Resolución de 2 de octubre de 2014, de la Secretaría General de Universidades, por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Ministros de 26 de septiembre de 2014, por el que se establece el carácter oficial de determinados títulos de Grado y su inscripción en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (Boletín Oficial del Estado de 18 de octubre de 2014).
- Resolución de 22 de septiembre de 2009, de la Secretaría General de Universidades, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 4 de septiembre de 2009, por el que se establece el carácter oficial de determinados títulos de Grado y su inscripción en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (Boletín Oficial del Estado de 9 de octubre de 2009).

- Riera i Romaní, J. (1998) *Concepto, formación y profesionalización de: el educador social, el trabajador social y el pedagogo social. Un enfoque interdisciplinar e interprofesional*. Valencia, España: Nau Llibres
- Ríos, J. M., y Gómez, E. R. (2013). Relación entre competencias básicas de los estudiantes y competencias del profesorado. *Revista Fuentes*, 14, 209-230.
- Rodríguez Campos, I. (2006). *Técnicas de investigación documental*. Sevilla: Trillas.
- Rodríguez Cordon, J. (2015). *Analizando la V de Aiken Usando el Método Score con Hojas de Cálculo*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/277556093_Analizando_la_V_de_Aik_en_Usando_el_Metodo_Score_con_Hojas_de_Calculo
- Rodríguez Sedano, A. (2006). Hacia una fundamentación epistemológica de la pedagogía social. *Educación y Educadores*, 9(2), 131-147.
- Rodríguez, A. (2006). Conocimiento de la educación como marco de interpretación de la Teoría de la Educación como disciplina. *Tendencias pedagógicas*, 11, 31-53.
- Rodríguez, R. (2014). Búsqueda, selección y gestión de información académica de los nativos digitales: pocas sorpresas y grandes retos educativos. *Digital Education Review*, 26, 39-60.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2017). Formación de las educadores y educadores sociales para la acción socioeducativa de la población inmigrante en tiempos de globalización. *Revista de Educación Social*, 25, 94-112.
- Rodríguez, A., y Vieira, M. J. (2009). La formación en competencias en la universidad: un estudio empírico sobre su tipología. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 27-47.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Rodríguez, G., Gil, J., García, E., y Etxebarria, J. (1995). *Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador: AQUAD Y NUDIST*. Barcelona: PPU.
- Rojas Mesa, Y. (2006). De la gestión de información a la gestión del conocimiento. *Acimed*, 14(1). Recuperado de http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol14_1_06/aci02106.htm
- Romans, M., Petrus, A., y Trilla, J. (2000) *De profesión educador(a) social*. Barcelona, España: Paidós.
- Romañach, J., y Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. *Foro de vida independiente*, 5, 1-8.
- Romero Espinosa, M. H. (2015). Educación ambiental hoy: Crisis ambiental y de valores sociales. El papel de la educación social. *Revista de estudios socioeducativos*, 3, 194-213.

- Romero, L. N. (2016). Nuevo enfoque y propuestas en la educación superior, basados en la concepción de la formación en competencias profesionales. *Extensionismo, Innovación y Transferencia Tecnológica*, 2, 89-90.
- Romero-Gutiérrez, M., Martínez-Chico, M., y Jiménez-Liso, M. R. (2015). Evaluación del máster interuniversitario de educación ambiental a través de las percepciones de estudiantes y profesores en un análisis DAFO. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 12(2), 347-361.
- Romero-Gutiérrez, M., Jiménez-Liso, M. R., y Martínez-Chico, M. (2016). SWOT analysis to evaluate the programme of a joint online/onsite master's degree in environmental education through the students' perceptions. *Evaluation and Program Planning*, 54, 41-49.
- Ronda Ortín, L. (2012). El educador social. Ética y práctica profesional. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19, 51-63.
- Rosales, J. J., Caparrós, M. M., Molina, I., y Alonso, S. I. (2013). *Habilidades sociales*. Madrid: McGraw-Hill.
- RUCT (2008). Registro de Universidades, Centros y Títulos. Creado mediante RD 1509/2008, de 12 de septiembre. Recuperado de: <https://www.educacion.gob.es/ruct/home>
- Rué, J., y Martínez, M. (2005). *Les titulacions UAB en l'Espai Europeu d'Educació Superior*. Cerdanyola del Vallès: IDES-UAB.
- Rueda Martínez, M. I. (2014). *La Gestión del Conocimiento y la Ciencia de la Información: Relaciones disciplinares y profesionales*. (Tesis doctoral). Universidad Carlos III de Madrid, Madrid.
- Ruiz Berrio, J. (1994). Metodología docente de la Historia de la Educación. *Revista de Ciencias de la Educación*, 157, 71-94.
- Ruiz Román, C. (2017). La educación social ante el revés de la globalización. *Revista de Educación Social*, 25, 67-78.
- Ruiz-Corbella, M., Martín-Cuadrado, A. M., y Cano-Ramos, M. A. (2015). La consolidación del perfil profesional de la educación social. Respuesta al derecho para la ciudadanía. *Perfiles educativos*, 37(148), 12-19. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n148/v37n148a17.pdf>
- Ruvalcaba-Coyaso, J., Uribe, I., y Gutiérrez, R. (2011). Identidad e identidad profesional: Acercamiento conceptual e investigación contemporánea. *Revista CES Psicología*, 4(2), 82-102.
- Sadornil, D. (2013). *Diccionario-glosario de metodología de la investigación social*. Madrid: UNED.

- Sáez Carreras, J. (Junio, 2006). *Funciones y competencias en el Grado de Educación Social desde la lógica profesional*. Ponencia presentada en “El título de Grau en Educació Social. Jornades d’estudi i debat”, Universidad Islas Baleares, 22-23 de junio. Recuperado de http://www.uibcongres.org/imgdb/archivo_doc2052.pdf
- Sáez Carreras, J. (2011). Pedagogía Social y Educación Social: profesión, formación y competencias. En R. Cruz Díaz y A.D. García Rojas (coord.), *Aportaciones a la Educación Social. Un lustro de experiencias* (pp. 35-63). Huelva. Universidad de Huelva.
- Sáez Carreras, J., y Campillo Díaz, M. (2013). La Pedagogía Social como comunidad disciplinar: entre la profesionalización y desprofesionalización del campo. *Educación Siglo XXI*, 31(2), 73-96.
- Sáez Carreras, J. y García Molina, J. (2006). *Pedagogía Social: pensar la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sáez Carreras, J., y García Molina, J. (2007). *Pedagogía social*. Madrid: Dykinson.
- Sáez Carreras, J. (2011). Pedagogía Social y Educación Social: profesión, formación y competencia. En R. Cruz Díaz y A. Daniel García Rojas (coords.), *Aportaciones a la Educación Social. Un lustro de experiencias* (pp. 35-63). Huelva. Universidad de Huelva.
- Sáez, R. (2007). La teoría de la educación: una búsqueda sin término en la construcción del conocimiento de la educación. *Encounters on education*, 8(3), 109-126.
- Saiz, C., y Rivas, S.F. (2012). Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas cotidianos. *Revista de docencia universitaria*, 10(3), 325-346.
- Salamanca, L. (2017). Es tarde, pero es nuestra hora. Propuesta motivada para el compromiso en un contexto global. *Revista de Educación Social*, 25, 30-48.
- Sánchez Fernández, J.O. (2014). *Antropología*. Madrid: Larousse - Alianza Editorial.
- Sánchez Pérez, M.J. (2015). *Modelo de Gestión de Calidad de los Departamentos de Orientación Educativa en los Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad Valenciana*. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia. Valencia.
- Sánchez Rivas, E. (2013). La mediación como competencias profesional en Educación Social. En M.T. Castilla Mesa, V.M. Martín Solbes, E.S. Vila Merino y A.M. Sánchez Sánchez (Coord.). *Educación y Cultura de Paz en Contextos Educativos* (pp. 283 - 292). Granada: Editorial GEU.
- Sánchez Romero, C. (2014). El educador social: necesidades formativas y desarrollo profesional. En C. Sánchez Romero (Coord.). *Formación y desarrollo profesional del educador social en contextos de intervención* (pp. 21-55). Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED.

- Sánchez, F., Ageno, A., Belanche, L., Cabré, J., Cobo, E., Farré, R., García, J., López, D., Marés, P., Martín, C., y Soler, A. (2012). *Desarrollo integral de las competencias genéricas mediante mapas competenciales*. Ciudad Real: Actas XVIII Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática (JENUI).
- Sánchez-Gómez, M. C. (2010). Técnicas grupales para la recogida de información. En S. Nieto Martín, Principios, métodos y técnicas para la investigación educativa (págs. 223-245). Salamanca: Dykinson.
- Sánchez-Gómez, M. C., Martín-Cilleros, M. V., y Canal Bedia, R. (2017). Entrevistas grupales en investigación cualitativa. En A. P. Costa, M.C. Sánchez-Gómez y M.V. Martín. (Coords.), *La Práctica de la investigación cualitativa: ejemplificación de estudios* La Práctica de la investigación cualitativa: ejemplificación de estudios. (pp. 21-49). Aveiro (Portugal): Ludomedia. Recuperado de https://ciaiq.org/wp-content/uploads/2017/09/ebook_Practica_Investigacion_Cualitativa_Espanol.pdf
- Sánchez-Santamaría, J., y Ramos, F. J. (2015). *La Educación Social como acción transformadora: Reflexiones y experiencias desde distintos ámbitos de intervención profesional*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Sánchez-Valverde, C. (2016). La educación social como educación para los derechos humanos. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 64, 89-105.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGrawHill.
- Sanz, M., y Orozco, M. L. (2017). Educación para el desarrollo. Una propuesta ante un mundo globalizado desde la educación social. *Revista de Educación Social*, 25, 148-165.
- Sarrate, M. L., y Merino, J. V. (2013). Agentes de dinamización sociocultural. En M.L. Sarrate Capdevilla y A.L. González Olivares (Coord.). *Animación e intervención sociocultural*. (pp.101-163). Madrid: Universidad de Educación a Distancia.
- Senent, J. M. (2003). Nuevos retos, nuevas fuentes de documentación en la educación social. En C. Ruíz (Coord.), *Educación social: Viejos usos y nuevos retos* (pp. 315-325). Valencia: Universidad de Valencia.
- Senra, M. (2006). Valoración de las competencias profesionales específicas del Educador Social. En E. de Lara y J. Quintanal (Coord.), *El prácticum en las titulaciones de Educación: Reflexiones y experiencias* (pp.135-142). Madrid: Dykinson.
- Senra, M., y Vallés, J. (2010). *Compendio conceptual de la Educación Social*. Madrid: Pirámide.

- Shim, W., Hwang, M., & Lee, J. (2009). Professional identity, job satisfaction, and retention of licensed social workers in Korea. *Asia Pacific Journal of Social Work and Development*, 19(1), 82-95.
- Shön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- Skjong, R., & Wentworth, B. (2000). Expert Judgement and risk perception. Recuperado de <http://research.dnv.com/skj/Papers/SkjWen.pdf>
- Soler, P. (2013a). Concepto y sentido de ASC. En P. Soler Masó (coord.). *La animación sociocultural: una estrategia para el desarrollo y el empoderamiento de comunidades* (pp. 15-68). Barcelona: Editorial UOC.
- Soler, P. (2013b). Infancia y tiempo libre. En P. Soler Masó (coord.). *La animación sociocultural: una estrategia para el desarrollo y el empoderamiento de comunidades* (pp. 167-194). Barcelona: Editorial UOC.
- Stryker, S. (1968). Identity salience and role performance: The relevance of symbolic interaction theory for family research. *Journal of Marriage and the Family*, 30(4), 558-564.
- Suárez, M. (2005). *El grupo de discusión: una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes
- Suaza Prada, S. L., y Rodríguez del Castillo, M. A. (2011). ¿Educación en valores o formación de valores?: algunas consideraciones preliminares desde el contexto de la República Bolivariana de Venezuela. *Órbita Científica*, 59(16), 1-8
- Suhaemi, M. E. y Aedi, N. (2015). A Management Strategy for the Improvement of Private Universities Lecturers' Professional Competences. *International Education Studies*, 8(12), 241-254. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v8n12p241>
- Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behavior. *Social Science Information*, 13(2), 65-93.
- Tajfel, H., y Turner, J.C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. En W.G. Austin y S. Worchel (Eds.). *The Social Psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Monterey, CA: Brooks- Cole.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). The past and future of mixed methods research: From data triangulation to mixed model designs. En A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.),

- The SAGE handbook of mixed methods in social and behavioural research* (pp. 671-701). Thousand Oaks: Sage.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research. Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. California: Sage Publications.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2010). Overview of contemporary issues in mixed methods research. En A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *The SAGE handbook of mixed methods in social and behavioural research* (pp. 285-299). Thousand Oaks: Sage.
- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales (II). *Herramientas*, 57, 8-14.
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(2), 1-15.
- Tejada, J., y Ruíz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19(1), 17-38.
- Tejedor, F. J. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de investigación educativa*, 18(2), 319-340.
- Terrón-Caro, T. Cueva, T. E., Cárdenas-Rodríguez, R., y Vázquez, B.D. (2014). Riesgos, recursos socioeducativos y apoyo institucional para las mujeres migrantes en tránsito por Tamaulipas (México). *Revista Española de Educación Comparada*, 23, 135-159.
- Thorisdottir, H., Jost, J. T., Leviatan, L., & ShROUT, P. E. (2007). Psychological needs and values underlying left-right political orientation: Cross-national evidence from Eastern and Western Europe. *Public Opinion Quarterly*, 71(2), 175-203.
- Tiana, A., Somoza, J. M., y Badanelli, A. M. (2014). *Historia de la Educación Social*. Madrid: UNED.
- Tobón, S. (2007). El Enfoque Complejo de las Competencias y el Diseño Curricular por Ciclos Propedéuticos. *Acción pedagógica*, 16, 14-28.
- Tobón, S., Pimienta, J., y García, J. (2010). *Secuencias Didácticas: Aprendizaje y Evaluación de Competencias*. México: Pearson Educación.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa, comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Touriñán, J. M. (2008). Teoría de la educación: investigación disciplinar y retos epistemológicos. *Magis. Revista internacional de investigación en educación*, 1(1), 175-194.
- Trujillo Herrera, J. (2016). *Historia de la Educación Social en Tenerife (1983-2001): Legislación, políticas, agencias y acontecimientos profesionalizadores*. (Tesis Doctoral). Universidad de Pablo de Olavide, Sevilla:

- Tuning (2009). *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe; la contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Recuperado de: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Tuning_brochure_en_espanol_listo.pdf
- Úcar, X., y Llena, A. (2006). *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria*. Barcelona: Graó.
- Unesco. (2009). *Comunicado Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París: UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
- Urbano, C. A., y Yuni, J. A. (2014). *Psicología del desarrollo: enfoques y perspectivas del curso vital*. Córdoba: Brujas.
- Vallés, J. (2009). *Manual del educador social. Intervención en Servicios Sociales*. Madrid: Pirámide.
- Vallés, J. (2011) *Análisis y valoración de las funciones de los educadores sociales en España* (Tesis doctoral). UNED, España.
- Vallés, J. (2014). Metodología y principales aportaciones de la tesis “Análisis y valoración de las funciones de los educadores sociales en España”. *Revista de Educación Social*, 18. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/18/e4e11_res_18.pdf
- Valles, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Vélaz de Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Aljibe.
- Vergara, M. (2007). Tres concepciones históricas del proceso salud-enfermedad. *Revista Hacia la Promoción de la Salud*, 12, 41-50.
- Villarroel, V., y Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*, 13(1), 23-34.
- VV. AA. (1988). Documentos finales de las Jornadas sobre la Formación de Educadores y Agentes socioculturales. Barcelona: Documento policopiado.
- Webb, E. J., Campbell, D. T., Schwartz, R. D., & Sechrest, L. (1966). *Unobstrusive measures: nonreactive research in the social sciences*. Chicago: Rand McNally.
- Whatling, T. (2013). *Mediación: habilidades y estrategias, guía práctica*. Madrid: Narcea.
- Winterton, J., Delamare, F., & Stringfellow, E. (2006). *Typology of Knowledge, Skills and Competences: clarification of the concept and prototype*. Luxemburg: CEDEFOP Reference Series, 64. Office for Official Publications of the European Communities. Recuperado de http://www.cedefop.europa.eu/files/3048_en.pdf

- Yanchar, S. C., & Williams, D. D. (2006). Reconsidering the compatibility thesis and eclecticism: Five proposed guidelines for method use. *Educational Researcher*, 35(9), 3-12.
- Yániz, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, Monográfico (1). Recuperado de http://www.um.es/ead/Red_U/m1/yaniz.pdf
- Yáñez, R., Ahumada, L., y Cova, F. (2009). Confianza y desconfianza: dos factores necesarios para el desarrollo de la confianza social. *Universitas Psychologica*, 5(1), 9-20.
- Yubero, S., Larrañaga, E., y Del Río, T. (2011). Los valores sociales en el perfil profesional del trabajador social: un análisis con estudiantes universitarios. *Alternativas: cuadernos de trabajo social*, 18, 91-104.
- Zabalza, M. A. (1998). Los Planes de Estudio en La Universidad: Algunas reflexiones para el cambio. *Revista Fuentes*, 1. Recuperado de <https://ojs.publius.us.es/ojs/index.php/fuentes/article/view/2289/2127>.
- Zabalza, M. A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2008). El trabajo por competencias en la enseñanza universitaria. En I. Rodríguez Escanciano (Ed.). *El nuevo perfil del profesor universitario en el EEEES: claves para la renovación metodológica*, (pp. 79-114). Valladolid: Universidad Europea Miguel de Cervantes.
- Zacarés, J. y Llinares, L. (2006). Experiencias positivas, identidad personal y significado del trabajo como elementos de optimización del desarrollo de jóvenes. Lecciones aprendidas para futuros Programas de Cualificación Profesional Inicial. *Revista de Educación*, 34, 123-147.

ANEXOS

Anexo 1. Fichas de contenido.

Anexo 2. Carta de motivación e invitación para participar en el panel de expertos y expertas nacional y recordatoria.

Anexo 3. Instrucciones y modelo competencial a ser valorado por el panel de expertos y expertas nacional.

Anexo 4. Aportaciones y sugerencias emitidas por el panel de expertos y expertas nacional.

Anexo 5. Matriz DAFO.

Anexo 6. Cuestionario.

Anexo 7. Guion de los grupos de discusión.

Anexo 8. Carta de invitación a la celebración de los grupos de discusión.

Anexo 9. Permiso de grabación de los grupos de discusión.

Anexo 10. Transcripción del grupo de discusión celebrado en Salamanca.

Anexo 11. Transcripción del grupo de discusión celebrado en Córdoba.

Anexo 12. Transcripción del grupo de discusión celebrado en Valencia.

Anexo 13. Matriz CAME.

Anexo 14. Carta de invitación a la participación en el panel de expertos y expertas internacional.

Anexo 15. Cuestionario de valoración del sentido profesionalizador del perfil competencial diseñado.

Anexo 16. Aportaciones emitidas por el panel de expertos y expertas internacional.

Anexo 1. Fichas de contenido

Ficha 1

Localización	Módulos	Competencias (Nº)			Observaciones	Referencia
		B	T	E		
Universidad de Almería	1. Bases conceptuales y contextuales de la Educación Social	1, 2, 3, 4 y 5	1,3,5,6 y 10	1,2,3,4, 5 y 8	La Universidad de Almería pretende a partir de este perfil formativo competencial del educador y educadora social dispuesto de 5 competencias básicas, 10 transversales y 8 específicas, formar a profesionales aptos para el trabajo en la sociedad del conocimiento y en un entorno multicultural, permitiendo la acción del educador y educadora social en entornos múltiples, complejos, interculturales, cambiantes y adaptativos.	Memoria de "Grado en Educación Social".⁵ Recuperado de: http://cms.ual.es/idc/groups/public/@academica/@titulaciones/documentos/documento/memoria-edu-social-3011.pdf
	2. Configuración de la acción social como profesión. Ámbitos de acción/trabajo	1, 3, 4 y 5	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8 y 9	1, 2, 6, 7 y 8		
	3. Análisis, Evaluación e Investigación de la realidad socioeducativa	1, 2, 3, 4 y 5	1, 2, 4, 5, 8, 9 y 10	3, 4 y 7		
	4. Diseño, Desarrollo e Innovación de Planes, Programas y Proyectos de Educación Social	1, 2, 3, 4 y 5	1, 2,3, 4, 5, 6, 8, 9 y 10	2, 3, 4, 5, 7 y 8		
	5. Dirección, Gestión y Coordinación de Organizaciones Socioeducativas. Acción Socioeducativa	1, 2, 3, 4 y 5	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9 y 10	4, 5, 6 y 7		
	6. Optatividad: Multiculturalidad e Integración Social desde una Perspectiva Crítica	1, 2, 3, 4 y 5	3, 4, 5, 6, 8, 9 y 10	7 y 8		
	7. Iniciación a la Actividad Profesional y Trabajo Fin de Grado	1, 2, 3, 4 y 5	1, 2, 3, 4, 5, 6,7, 8, 9 y 10	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8		
	8. Acción Socioeducativa	1, 2, 3, 4 y 5	2, 3, 4, 5, 6, 8, 9 y 10	2, 3, 4, 5, 7 y 8		
Total		5	10	8		

⁵ Universidad de Almería (2015). *Grado en Educación Social*. Recuperado de <http://cms.ual.es/idc/groups/public/@academica/@titulaciones/documents/documento/memoria-edu-social-3011.pdf>

Ficha 2

Localización	Módulos	Competencias (Nº)				Observaciones	Referencia
		B	G	E	U		
Universidad de Córdoba	1. Bases conceptuales y contextuales de la Educación Social	1, 2, 3, 4 y 5	1	1	1, 2 y 3	El perfil profesional que se deriva del Plan de Estudios de la Universidad de Córdoba pretende la promoción de Educadores y Educadoras Sociales caracterizados por rasgos como la reflexión, autonomía y responsabilidad, compromiso ético-social, predisposición al cambio, disponibilidad para el trabajo en equipo y dominio de los conocimientos necesarios para cumplir estas funciones. A partir de un perfil competencial constituido por 5 competencias básicas, 3 generales, 9 de carácter específico y 3 propias de la universidad.	Memoria de "Grado en Educación Social".⁶ Recuperado de: http://www.uco.es/grados/index.php?option=com_content&view=article&id=80:memoria-de-educacion-social&catid=10
	2. Análisis, Evaluación e Investigación de la Realidad Socioeducativa.	2, 3, 4 y 5	2	2			
	3. Diseño, Desarrollo y Evaluación de Proyectos de Educación Social	2, 3, 4 y 5	3	2 y 3	2		
	4. Gestión y Coordinación de Organizaciones Socioeducativas	2 y 3	1 y 3	1, 3, 4, 5 y 7	1, 2 y 3		
	5. Intervención en Contextos Socioeducativos	1, 2, 3, 4 y 5	1, 2 y 3	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9	1, 2 y 3		
	6. Prácticas Externas, Incluyendo el Trabajo Fin de Grado	3, 4 y 5	1, 2 y 3	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9	1, 2 y 3		
	7. Optatividad	1, 2, 3, 4 y 5	1, 2 y 3	1, 3, 6 y 7	1, 2 y 3		
Total		5	3	9	3		

⁶ Universidad de Córdoba (2015). *Grado en Educación Social*. Recuperado de http://www.uco.es/grados/index.php?option=com_content&view=article&id=80:memoria-de-educacion-social&catid=10

Ficha 3

Localización	Módulos	Competencias (Nº)			Observaciones	Referencia	
		G	T	E			
Universidad de Granada	Formación básica	1, 2, 3, 5, 6 y 7	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 13 y 14	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 24, 26 y 29	Con este perfil competencial, la formación profesional del educador y educadora social será capaz de poner en juego las capacidades, competencias, habilidades y conocimientos polivalentes y diversos adquiridos con la finalidad de interpretar y proyectar en toda su complejidad y diversidad la acción-intervención socioeducativa. Todo ello partiendo de una filosofía abierta a la pluralidad de saberes y metodologías y con clara vocación praxiológica.	Memoria de "Grado en Educación Social". ⁷ Recuperado de: http://vicengp.ugr.es/pages/grados-verificados/14educacionsociaverificado/ !	
	Formación obligatoria	1. Ámbitos de acción en Educación Social	1, 3, 4, 5 y 7	1, 2, 4, 5, 7, 8, 13 y 14			2, 4, 5, 6, 7, 8, 12, 13, 14, 15, 21 y 26
		2. Análisis, evaluación e investigación de la realidad socioeducativa	1, 3, 4, 6 y 7	1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 13 y 14			1, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 24 y 29
		3. Diseño, desarrollo y evaluación e innovación de planes, proyectos y programas de Ed. Social	1, 3, 4, 5, 6 y 7	1, 2, 4, 5, 7, 8, 13 y 14			2, 4, 5, 6, 7, 8, 12, 13, 14, 15, 21 y 26
		4. Dirección, gestión y coordinación de organizaciones socioeducativas.	1, 3, 4, 6 y 7	1, 2, 5, 7, 8, 11, 13 y 14			1, 4, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 22, 24 y 25
		5. Iniciación a la actividad profesional en Educación Social y trabajo fin de grado	1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7	1, 2, 5, 6, 7, 8, 11, 13 y 14			1, 7, 8, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 23, 24, 27 y 29
	Formación optativa (Granada)	1. Acción socioeducativa para el desarrollo comunitario.	1, 3, 4, 5 y 7	1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13 y 14			1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 16 y 17
		2. Educación social e interculturalidad.	1, 2, 3, 6 y 7	1, 2, 5, 6, 7, 8, 11, 13 y 14			1, 5, 6, 7, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 21, 24, 26 y 27
		3. Ámbitos de actuación preferente en Educación Social.	2, 3, 4, 6, 7 y 9	1, 2, 3, 4, 6, 7 y 14			5, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 15, 17, 18, 19, 20 y 27
		4. Atención familiar, escolar y comunitaria	1, 3, 4, 6 y 7	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 13 y 14			1, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 17, 19, 21, 24 y 26
		5. Atención especializada en mayores	1, 3, 4, 6 y 7	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 y 14			1, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 23 y 24
	Formación optativa (Ceuta)	1. Acción socioeducativa para el desarrollo comunitario.	3, 4, 5, 6 y 7	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 13 y 14			1, 3, 6, 7, 8, 14, 17, 18, 20, 22, 23 y 26
		2. Educación social e interculturalidad.	1, 3, 4, 6 y 7	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 y 14			1, 6, 7, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 22, 23 y 27
		3. Ámbitos de actuación preferente en Educación Social.	1, 3, 4, 6 y 7	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13 y 14			4, 5, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 23, 24 y 26
		4. Atención familiar, escolar y comunitaria	1, 3, 4, 6 y 7	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 y 14			6, 7, 8, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 23, 24, 25, 26 y 27
	Formación optativa (Melilla)	1. Acción socioeducativa para el desarrollo comunitario	1, 3, 4, 5 y 7	1, 2, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 13 y 14			1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 12 y 13
		2. Educación social, interculturalidad y Globalización	1, 3, 4, 5, 6 y 7	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 y 14			1, 2, 3, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 17, 18, 24, 27, 28 y 29
		3. Ámbitos de actuación preferente en Educación Social	1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 y 14			5, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 23, 27 y 28
		4. Atención familiar, escolar y comunitaria	1, 3, 4, 6 y 7	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 13 y 14			1, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 19, 21, 24 y 26
		5. Atención especializada en mayores	1, 3, 4, 5, 6 y 7	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13 y 14			1, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 17, 18, 23 y 24
	Total	7	14	29			

⁷ Universidad de Granada (2015). *Grado en Educación Social*. Recuperado de <http://vicengp.ugr.es/pages/grados-verificados/14educacionsociaverificado/>!

Ficha 4

Localización	Módulos	Competencias (Nº)			Observaciones	Referencia
		B	T	E		
Universidad de Huelva	1. Bases conceptuales y contextuales de la Educación Social	1, 2, 3, 6, 7 y 8	1, 4 y 5	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 12, 17, 18, 19, 21 y 25	Desde este perfil competencial formado por 8 competencias generales, 5 transversales y 25 específicas, se pretende que el/la agente de intervención socioeducativa sea capaz de procurar situaciones generadoras y acciones transformadoras que supongan la toma de conciencia de las personas participantes ante la necesidad de un cambio en las estructuras sociales a la vez que se interpela al compromiso individual y colectivo con dicho cambio.	Memoria de "Grado en Educación Social".⁸ Recuperado de: http://www.uhu.es/fedu/apartados/Titulaciones/grado1213/Gra/EduS/GraEduS1213memoria.pdf
	2. Ámbitos de acción en Educación Social	1, 2, 4, 5, 6, 7 y 8	1, 4 y 5	1, 2, 3, 8, 9, 10, 11, 13, 22 y 24		
	3. Diseño, desarrollo, evaluación e innovación de planes, proyectos y programas de Educación Social	1, 2, 3, 4, 5, 7 y 8	1, 2, 4 y 5	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 17, 18, 22 y 25		
	4. Intervención en Contextos Socioeducativos	1, 2, 3, 4, 6 y 8	1, 2, 3, 4 y 5	2, 5, 6, 7, 12, 13, 14, 15 y 16		
	5. Análisis, evaluación e investigación de la realidad socioeducativa	1, 3, 4, 6, 7 y 8	1, 2, 3, 4 y 5	1, 5, 6 y 17		
	6. Dirección, gestión y coordinación de organizaciones y programas educativos	1, 2, 3, 5 y 7	1, 2, 4 y 5	1, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 17, 22, 23, 24 y 25		
	Prácticum y Trabajo de Fin de Grado	1, 2, 3, 5, 6, 7 y 8	1, 2, 3, 4 y 5	Todas		
	Optatividad	1, 2, 3, 4, 6, 7 y 8	1, 2, 3, 4 y 5	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23 y 25		
Total		8	5	25		

⁸ Universidad de Huelva (2015). *Grado en Educación Social*. Recuperado de <http://www.uhu.es/fedu/apartados/Titulaciones/grado1213/Gra/EduS/GraEduS1213memoria.pdf>

Ficha 5

Localización	Materias	Competencias (Nº)				Observaciones	Referencia
		B	G	T	E		
Universidad de Jaén	1. Educación	2, 3, 4 y 5	1, 2, 4 y 8	1, 5, 6, 7, 8, 11, 13, 15, 28 y 19	1, 2, 3, 7, 9, 10, 11, 13, 15, 17, 20, 22, 23, 24, 25 y 26	El título de Grado en Educación Social tiene como finalidad proporcionar la formación profesional básica, a la vez que la madurez intelectual y humana del futuro educador social, a través de la adquisición de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para desarrollar acciones de intervención y mediación socioeducativa en diferentes escenarios, con criterios de igualdad y equidad, así como el desarrollo de la capacidad crítica y la responsabilidad ética en el análisis de las realidades sociales, favoreciendo la integración de los individuos y colectivos, e impulsando el desarrollo de la comunidad.	Memoria de "Grado en Educación Social". ⁹ Recuperado de: http://www10.ujaen.es/sites/default/files/users/secgrados/memorias_grados/memorias_verificadas/memorias/Memoria_RUC_T_EducacionSocial.pdf
	2. Psicología	3 y 5	1, 2 y 8	1 y 8	1, 7, 8, 14, 16, 24 y 26		
	3. Psicología	2 y 3	1, 2 y 8	1, 7, 8, 10, 11, 12 y 18	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 14, 16, 18, 19 y 24		
	Psicología de la Educación Para Educadores Sociales	2, 3 y 4	3	1, 8, 10, 11 y 12	6, 8 y 24		
	Psicología y Dinámicas de Grupos: Fundamentos y Técnicas	2	3, 4 y 5	9, 10, 11 y 16	8, 12, 14, 18, 24, 25 y 26		
	Psicología del Prejuicio y de la Discriminación	3 y 4	3 y 4	10, 11, 12 y 16	6, 8, 12, 14, 16 y 18		
	Orientación Educativa en Contextos Sociales	2 y 3	1, 2 y 8	5 y 7	3, 7, 8, 9, 11 y 23		
	Políticas de Educación y Desarrollo Comunitario	3	1, 2, 5 y 8	6 y 8	1, 2, 4 y 7		
	Organización y Gestión en Instituciones Educativas para la Intervención Social	2, 3 y 4	1, 3 y 5	1 y 2	1, 3, 7, 10, 19 y 21		
	Educación y Desarrollo Sostenible: Consumo, Medio Ambiente y Salud	1, 2, 3 y 4	4 y 8	7 y 18	6, 10, 19, 20 y 23		
	Deporte, Salud y Calidad de Vida en Educación Social	1 y 2	4 y 7	-	6, 7, 10, 11, 15, 18, 19 y 21		
	Pedagogía Social	2	1, 2, 5, 7 y 8	7 y 10	7, 8, 11, 14, 16 y 18		
	Educación Permanente	1 y 2	1, 3 y 5	2 y 6	3, 7, 8 y 15		
	Animación Sociocultural: Acción Comunitaria Participativa		4, 5, 7 y 8	2, 6, 10 y 15	7, 12, 15, 18, 19, 21, 22, 24 y 26		
	Diversidad e Inclusión Educativa y Social	1 y 2	1, 4 y 5	1 y 2	3, 8, 11, 16 y 18		
	Conflictos y Técnicas de Resolución: Mediación y Negociación		5 y 8	7, 11 y 18	2, 3, 7, 13, 18 y 24		
	Intervención Socioeducativa Basada en las Artes		4, 7 y 8		10, 15, 16, 17, 20, 21 y 24		
	Diseño, Desarrollo y Evaluación de Programas de Educación Social	2 y 3	4, 7 y 8	7, 8, 12, 18 y 20	9, 10, 11 y 26		
	Proyectos Socioeducativos en Infancia y Juventud	2, 4 y 5	1, 4, 6, 7 y 8	2, 8, 11 y 19	3, 4, 10, 11 y 15		
	Educación Social en Personas Mayores	2, 4 y 5	1, 4, 6, 7 y 8	10, 11 y 12	8 y 10		
	Desarrollo Psicológico e Intervención en Contextos de Riesgo	2 y 5	4, 7 y 8	7, 10 y 19	13, 16, 17 y 24		
	Competencia Comunicativa en el Ámbito Académico y Profesional	4	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8	1 y 3	20, 23, 24 y 25		
Prácticas Externas	todas	todas	todas	todas			
Trabajo Fin de Grado	todas	todas	todas	todas			
Optatividad	todas	1, 2, 3, 4,	1, 3, 4, 7, 10, 11, 16, 18 y 19	3, 4, 6, 8, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 18,			

⁹ Universidad de Jaén (2015). *Grado en Educación Social*. Recuperado de: http://www10.ujaen.es/sites/default/files/users/secgrados/memorias_grados/memorias_verificadas/memorias/Memoria_RUC_T_EducacionSocial.pdf

Localización	Materias	Competencias (Nº)				Observaciones	Referencia
		B	G	T	E		
			6, 7 y 8		19, 20, 21, 22, 23, 24, 25 y 26		
	Diagnóstico y evaluación en educación social	2, 3 y 4	3, 4, 6 y 7	7	7, 8, 9, 11, 13, 14, 18 y 24		
Total		5	8	20	26		

Ficha 6

Localización	Módulos	Competencias (Nº)			Observaciones	Referencia
		B	G	E		
Universidad de Málaga	1. Bases conceptuales y contextuales de la Educación Social	1, 2, 3, 4 y 5	1	1,2,3,4,5 y 8	La Universidad de Málaga pretende a partir de este perfil formativo competencial del educador y educadora social compuesto por 5 competencias básicas, 1 general y 8 específicas, formar a profesionales que sean capaces de desarrollar tareas relacionadas con el diseño, gestión, desarrollo y evaluación de planes, programas, proyectos y acciones educativas adaptadas a los contextos en los que se inscribe su actuación. Profesionales capacitados para prevenir y compensar dificultades de estructuración de la personalidad e inadaptaciones sociales, capaces de favorecer la autonomía de las personas, la participación de los grupos e individuos, la mejora de las competencias y aptitudes de los individuos y el cambio y transformación social. Así como el espíritu crítico y la capacidad de comprensión y análisis de la realidad sociopolítica, apoyando el desarrollo sociocultural, sociolaboral, institucional y comunitario, y contribuyendo a la creación y consolidación del tejido social y asociativo.	Memoria de en Educación Social". ¹⁰ Recuperado de: http://www.uma.es/media/files/verifica_social.pdf
	2. Ámbitos de acción en Educación social	1, 2, 3, 4 y 5	1	1, 2, 3, 4, 6, 7 y 8		
	3. Análisis, evaluación e investigación de la realidad Socioeducativa	1, 2, 3, 4 y 5	1	3		
	4. Diseño, desarrollo, evaluación e innovación de planes, proyectos y programas de Educación social	1, 2, 3, 4 y 5	1	1, 2, 3, 4, 6, 7 y 8		
	5. Dirección, gestión y coordinación de organizaciones socioeducativas	1, 2, 3, 4 y 5	1	1, 2, 5 y 8		
	6. Iniciación a la actividad profesional en Educación Social y trabajo fin de grado	1, 2, 3, 4 y 5	1	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8		
	7. Optatividad	1, 2, 3, 4 y 5	1	1, 2, 3, 4, 6, 7 y 8		
Total		5	1	8		

¹⁰ Universidad de Málaga (2015). *Grado en Educación Social*. Recuperado de: http://www.uma.es/media/files/verifica_social.pdf

Ficha 7

Localización	Módulos	Competencias (Nº)		Observaciones	Referencia
		G	E		
Universidad de Pablo de Olavide	1. Bases conceptuales y contextuales de la Educación Social	1, 2, 3, 6, 9, 10, 11, 12, 13 y 14	1, 2, 8 y 9	La Universidad de Pablo de Olavide pretende a partir de este perfil formativo competencial del educador y educadora social dispuesto de 14 competencias generales y 11 específicas, la formación profesional y la madurez intelectual y humana del futuro educador social para desarrollar acciones de intervención y mediación socioeducativa en diferentes escenarios.	Memoria de "Grado en Educación Social". ¹¹ Recuperado de: http://www.upo.es/export/portal/com/bin/portal/fcs/decanato/Planes_Estudio/1271074310788_verificas.pdf
	2. Ámbitos de acción en Educación Social	2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 13 y 14	1, 6, 7, 8 y 9		
	3. Intervención en contextos socioeducativos	2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13 y 14	1, 2, 4, 6, 7, 8, 9, 10 y 11		
	4. Análisis, evaluación e Investigación de la realidad Socioeducativa	2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13 y 14	3, 9, 10 y 11		
	5. Diseño, desarrollo y evaluación e innovación de planes, proyectos y programas de educación social	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13 y 14	4, 7, 8, 9, 10 y 11		
	6. Dirección, gestión y coordinación de organizaciones Socioeducativas	1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 13 y 14	5, 8, 9, 10 y 11		
	7. Iniciación a la actividad profesional en Educación Social, prácticas y trabajo fin de grado	1, 2, 3, 4, 5, 6, 10, 11, 12, 13 y 14	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 y 11		
Total		14	11		

¹¹ Universidad Pablo de Olavide (2015). *Grado en Educación Social*. Recuperado de http://www.upo.es/export/portal/com/bin/portal/fcs/decanato/Planes_Estudio/1271074310788_verificas.pdf

Ficha 8

Localización	Módulos	Competencias (Nº)		Observaciones	Referencia
		T	E		
Universidad de las Palmas de Gran Canaria	1. Fundamentos socioeducativos de la Educación Social	1, 4 y 5	1, 2, 3 y 5	La universidad de las Palmas de Gran Canaria a través del Grado en Educación Social pretende proporcionar al titulado la formación profesional básica, a la vez que la madurez intelectual y humana, a través de la adquisición de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para desarrollar acciones de intervención y mediación socioeducativa en diferentes escenarios, con la finalidad de favorecer la integración de los individuos y colectivos, e impulsar el desarrollo de la comunidad, incorporándose, así, a la vida activa con responsabilidad y competencia profesional. Para ello consta de 5 competencias transversales y 20 competencias específicas	Memoria de "Grado en Educación Social (Plan 2011)".¹² Recuperado de: http://www2.ulpgc.es/archivos/plan_estudios/4018_40/memoriaverificaciondeltitulo.pdf
	2. Fundamentos psicopedagógicos de la Educación Social	1, 2 y 4	2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 16 y 17		
	3. Desarrollo e innovación en Educación Social	1, 3 y 4	12, 16, 17 y 19		
	4. Habilidades personales y comunicación	1, 2 y 4	4, 6, 9, 18 y 20		
	5. Diseño, desarrollo y evaluación de la intervención socioeducativa	1, 2 y 4	4, 6, 7, 10, 11, 12 y 13		
	6. Aprendizaje a lo largo de la vida y desarrollo comunitario	1, 2 y 4	3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 y 14		
	7. Intervención socioeducativa con personas en situación de riesgo y exclusión social	1, 2, 4 y 5	3, 4, 6, 7, 9, 10, 13 y 14		
	8. Desarrollo profesional de los educadores sociales	1, 2, 3, 4 y 5	4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 14 y 15		
Total		5	20		

¹² Universidad de las Palmas de Gran Canarias (2015). *Grado en Educación Social*. Recuperado de http://www2.ulpgc.es/archivos/plan_estudios/4018_40/memoriaverificaciondeltitulo.pdf

Ficha 9

Localización	Módulos	Competencias (Nº)			Observaciones	Referencia
		G	T	E		
Universidad de Castilla La Mancha	1. Bases teóricas y contextuales de la Educación Social	1, 2, 3, 4, 6, 7 y 8	1, 2, 3 y 5	1, 2, 3 y 8	La universidad de Castilla la Mancha parte de tres ejes para estructurar y definir de forma general el perfil profesional que capacita al educador social. El título posibilita la adquisición de una formación básica de carácter profesional que el educador debe ser capaz de desarrollar en espacios socioeducativos complejos y con colectivos de diferentes edades y necesidades sociales y educativas: 1. Situaciones de marginación y exclusión social 2. Procesos de animación y gestión sociocultural. 3. La educación a lo largo de toda la vida y la educación permanente. El perfil competencial está formado por 8 competencias generales, 6 transversales y 13 específicas.	Memoria de "Grado en Educación Social"¹³ Recuperado de: http://www.uclm.es/CU/edu_huma/gradoEducacionSocial/pdf/GRADO%20EN%20EDUCACION%20SOCIAL.Verificada.pdf
	2. Bases metodológicas. Diseño, programación y evaluación de programas y proyectos socioeducativos	5, 7 y 8	2 y 4	3, 4, 5, 8 y 9		
	3. Gestión, coordinación y evaluación de programas e instituciones socioeducativas	1, 4 y 6	1, 2, 4 y 5	4, 8, 9, 10, 11 y 12		
	4. Acción socioeducativa. Contextos, procesos y recursos	1, 2, 3, 5, 6 y 8	1, 3, 5 y 6	1, 2, 3, 6, 7 y 8		
	5. Menciones al Título	1, 2, 3, 4, 5 y 6	1, 2, 4 y 5	3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 13		
	6. Procesos de profesionalización del educador social	1, 2, 4, 7 y 8	1, 2 y 6	2, 3, 4, 5, 8 y 13		
Total		8	6	13		

¹³ Universidad de Castilla la Mancha (2015). *Grado en Educación Social*. Recuperado de http://www.uclm.es/CU/edu_huma/gradoEducacionSocial/pdf/GRADO%20EN%20EDUCACION%20SOCIAL.Verificada.pdf

Ficha 10

Localización	Módulos	Competencias (Nº)			Observaciones	Referencia
		B	T	E		
Universidad de Burgos	Formación Básica	1, 2, 3, 4 y 6	1, 2, 3, 5, 6, 9, 13, 14, 15, 18 y 19	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 14, 15, 16 y 19	El título de graduado o graduada en Educación Social por la Universidad de Burgos tiene como finalidad formar a profesionales del ámbito socio educativo especializados en la dinamización de personas, grupos y colectivos con el fin de ayudar a lograr un adecuado desarrollo social, personal y cultural puesto que su actuación es globalizadora estos profesionales estarán capacitados para intervenir tanto a nivel individual como grupal y comunitario en cualquiera de los sectores de la población. Este perfil profesional se conforma a través de 6 competencias básicas, 19 transversales y 27 específicas.	Memoria de "Grado en Educación Social" ¹⁴ Recuperado de: http://www.ubu.es/titulaciones/es/grado-social/informacion-academica/memoria-titulo
	Formación Específica	2, 3, 5 y 6	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 y 20	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 y 25		
	Prácticum y Trabajo Fin de Grado	5	2, 3, 7, 8, 13, 14, 15, 19 y 20	7, 24, 25, 26 y 27		
	Optatividad	2	1, 3, 5, 6, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 y 20	1, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 19, 20, 22, 24 y 27		
Total		6	20	27		

¹⁴ Universidad de Burgos (2015). *Grado en Educación Social*. Recuperado de <http://www.ubu.es/titulaciones/es/grado-social/informacion-academica/memoria-titulo>

Ficha 11

Localización	Módulos	Competencias (Nº)			Observaciones	Referencia
		G	T	E		
Universidad de León	Formación Básica	No se contemplan	Todas	1, 2, 3, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 40, 41, 42 y 43	El educador o educadora social se concibe como el profesional que realiza una intervención socioeducativa con personas y en sus contextos, con el fin de que logren su desarrollo personal y social, su integración y participación en la comunidad en diferentes ámbitos sociales. De modo que el perfil competencial para el educador o educadora social en la Universidad de León consta de 5 competencias básicas o generales, 16 competencias transversales o genéricas y 43 específicas.	Memoria de "Grado en Educación Social"¹⁵ Recuperado de: http://seguimiento.calidad.unileon.es/descargas/MEMORIAFINALVERIFICADA-143-10-42-2011-02-23-11-19-09.pdf
	Formación Específica	No se contemplan	Todas	4, 5, 6, 22, 23 y 29		
	Prácticum	No se contemplan	Todas	*		
Total		5	16	43		

Competencias del módulo Prácticum*

1. Capacidad para comprender la complejidad de los procesos sociales y educativos.
2. Conocimiento y dominio de recursos sociales y educativos.
3. Formación pedagógica, cultural y tecnológica.
4. Capacidad para reflexionar sobre su propia práctica educativa.
5. Asumir responsabilidades individuales y grupales en contextos sociales adversos
6. Detectar necesidades educativas y sociales del individuo, del grupo y de la comunidad.
7. Habilidad para acercarse a las personas a los que se dirige la acción educativa
8. Diseño y desarrollo de proyectos educativos
9. Dominio de los materiales necesarios para la intervención individual y grupal
10. Capacidad para promover la calidad de los contextos educativos de modo que se garantice el bienestar de las personas participantes.
11. Capacidad para la resolución de conflictos.
12. Capacidad de relación y de comunicación, así como de equilibrio emocional en las variadas circunstancias de la actividad profesional
13. Capacidad para trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora de su actividad profesional, compartiendo saberes y experiencias
14. Capacidad para dinamizar la construcción participada de reglas de convivencia democrática, y afrontar y resolver de forma colectiva situaciones problemáticas y conflictos interpersonales de naturaleza diversa
15. Capacidad para colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno.
16. Tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones
17. Asumir la dimensión ética del educador potenciando en las personas una actitud de ciudadanía crítica y responsable

¹⁵ Universidad de León (2015). *Grado en Educación Social*. Recuperado de <http://seguimiento.calidad.unileon.es/descargas/MEMORIAFINALVERIFICADA-143-10-42-2011-02-23-11-19-09.pdf>

Ficha 12

Localización	Módulos	Competencias (Nº)			Observaciones	Referencia
		G	T	E		
Universidad de Salamanca	Formación Básica	No coinciden	No coinciden	No coinciden	El perfil profesional que se deriva de las enseñanzas de este Grado está orientado a los campos de la educación no formal, educación de adultos, inserción social de personas desadaptadas y con discapacidad y, en la acción socioeducativa propiamente dicha. Dicho perfil profesional se conforma a partir de 4 competencias generales, 20 transversales y 30 específicas.	Memoria de "Grado en Educación Social" ¹⁶ Recuperado de: http://www.usal.es/webusal/files/Grado_Educaci%C3%B3n_Social_PF_2014-2015.pdf
	Formación Específica	No coinciden	No coinciden	No coinciden		
	Prácticum	No coinciden	No coinciden	No coinciden		
	Introducción a la investigación en Educación Social	No coinciden	No coinciden	No coinciden		
	Optatividad	No coinciden	No coinciden	No coinciden		
Total		4	20	30		

Ficha 13

Localización	Módulos	Competencias (Nº)		Observaciones	Referencia
		G	E		
Universidad de Valladolid	Formación Básica	Todas	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 29, 30, 31, 32, 36, 37, 39, 40, 41, 42 y 43	El título de Grado en Educación Social aparece justificado por la necesidad de formar profesionales para adaptarse a las nuevas demandas sociales y a las respuestas legales que han venido dando desde la administración central y autonómica con distintos tipos de población: Menores en situación de riesgo social, minorías étnicas, población en contextos violentos, etc. El perfil profesional se conforma de 20 competencias generales (transversales) y de 43 competencias específicas que pretenden dotar a los estudiantes de Graduado en Educación Social, los conocimientos, habilidades y actitudes útiles para desenvolverse en el ámbito profesional de la educación.	Memoria de "Grado en Educación Social" ¹⁷ Recuperado de: http://www.feyts.uva.es/sites/%5Cdefault/%5Cfiles/MemoriaEDUCACIONSOCIAL(v5).pdf
	Formación Específica	Todas	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42 y 43		
	Prácticum	Todas (salvo la 4)	1, 2, 4, 5, 6, 8, 9, 13, 17, 18, 19, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 40, 41, 42 y 43		
	Optatividad	Todas	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42 y 43		
Total		20	43		

¹⁶ Universidad de Salamanca (2015). *Grado en Educación Social*. Recuperado de http://www.usal.es/webusal/files/Grado_Educaci%C3%B3n_Social_PF_2014-2015.pdf

¹⁷ Universidad de Valladolid (2015). *Grado en Educación Social*. Recuperado de [http://www.feyts.uva.es/sites/%5Cdefault/%5Cfiles/MemoriaEDUCACIONSOCIAL\(v5\).pdf](http://www.feyts.uva.es/sites/%5Cdefault/%5Cfiles/MemoriaEDUCACIONSOCIAL(v5).pdf)

Ficha 14

Localización	Módulos	Competencias (Nº)		Observaciones	Referencia
		T	E		
Universidad de Barcelona	1. Formación Básica	1, 2, 3, 4 y 5	1, 2, 3, 4, 5, 7 y 13	<p>La Universidad de Barcelona pretende capacitar al educador o educadora social para el desarrollo profesional de los conocimientos científicos necesarios para la comprensión, la interpretación, el análisis y la explicación de los fundamentos teóricos y prácticos de la educación social en diversos espacios y tiempos sociales.</p> <p>Proporcionar conocimientos, destrezas, actitudes y habilidades orientadas al diseño, al desarrollo y a la evaluación de recursos, planes, programas y proyectos socioeducativos que se enmarcan en diferentes contextos y colectivos sociales con una concepción integradora de la educación en la sociedad y de las prácticas educativas a lo largo de todo el ciclo vital y en los procesos de cambio y participación social.</p> <p>El perfil competencial consta de 6 competencias transversales y 13 específicas.</p>	<p>Memoria de "Grado en Educación Social"¹⁸ Recuperado de: http://www.ub.edu/agenciaqualitat/sites/default/files/verificacio/memverifica/educacio_social.pdf</p>
	2. Obligatoria	Todas	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12 y 13		
	3. Optativa	Todas	1, 2, 3, 4, 6, 8, 10, 11 y 13		
	4. Prácticas Externas	1, 2 y 6	1, 2, 7 y 9		
	5. Trabajo de Fin de Grado	3 y 5	7, 9 y 13		
Total		6	13		

¹⁸ Universidad de Barcelona (2015). *Grado en Educación Social*. Recuperado de http://www.ub.edu/agenciaqualitat/sites/default/files/verificacio/memverifica/educacio_social.pdf

Ficha 15

Localización	Materias	Competencias (N°)		Observaciones	Referencia	
		T	E			
Universidad de Girona	1. El Educador Social y su acción	1, 6, 8, 14	1 y 11	Se define al educador o educadora social como el profesional que trabaja en la intervención socioeducativa para la mejora de la calidad de vida de las personas, grupos y comunidades. El perfil competencial consta de 16 competencias transversales y 11 específicas.	Memoria de "Grado en Educación Social" ¹⁹ Enviado por correo electrónico	
	2. Corrientes teóricas y metodológicas en educación	8 y 14	1 y 11			
	3. Sociedad, cultura y educación	10 y 14	2 y 5			
	4. La psicología como herramienta para la práctica educativa	7, 8, 10, 14 y 15	2 y 11			
	5. El aprendizaje del estudiante universitario, 1	1, 2, 7, 9, 11, 13 y 14				
	6. Aprendizaje a través de las tecnologías de la información y la comunicación	4, 5, 6, 13 y 14	11			
	7. Políticas sociales y legislación en el ámbito de actuación de la educación social	1, 3, 6, 7, 12 y 14	5 y 7			
	8. Diseño de proyectos y estrategias básicas para la acción socioeducativa	7, 11, 12, 15 y 16	7 y 10			
	9. Acción socioeducativa en contextos de vida cotidiana	1 y 10	2, 4 y 5			
	10. Programas y herramientas de acción socioeducativa	10 y 14	1, 5, 7, 8 y 11			
	11. El aprendizaje del estudiante universitario, 2	3, 4, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 16				
	12. Análisis de situaciones de intervención socioeducativa	10 y 15	1, 2, 4, 5 y 11			
	13. Organización, gestión y evaluación de proyectos y servicios socioeducativos	1, 4, 7, 8 y 15	3, 6 y 9			
	14. Reflexión y acción en la práctica educativa 1	La práctica socioeducativa: relación, comunicación e intervención	3, 7, 9, 11, 12, 14 y 15			1
		Prácticum 1	3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14 y 16			Todas
	15. Profundización en ámbitos o espacios de acción socioeducativa 1	8, 14, 15	7, 8, 9 y 11			
	16. Prácticum 2	3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15 y 16	Todas			
	17. Trabajo de Fin de Grado	1, 3, 4, 5 y 6	2, 3, 10 y 11			
18. Profundización en ámbitos o espacios de acción socioeducativa 2	8, 14, 15	7, 8, 9 y 11				
Total		16	11			

¹⁹ Universidad de Girona (2015). *Grado en Educación Social*. Recibido por correo electrónico.

Ficha 16

Localización	Módulos	Competencias (Nº)		Observaciones	Referencia
		G	E		
Universidad de Lleida	Formación básica	Todas	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7... No coinciden	El perfil profesional del educador o educadora social se define como un agente de cambio social, dinamizador de grupos sociales a través de estrategias educativas que ayuda a la ciudadanía a comprender y participar su entorno social, político, económico y cultural y a integrarse adecuadamente. el perfil competencias está formado por 5 competencias generales y 10 específicas.	Memoria de "Grado en Educación Social"²⁰ Recuperado de: http://www.educaciosocial.udl.cat/es/pla-formatiu/pla-estudis-guies-docents.html
	Formación didáctica y disciplinar	Todas	1, 3, 4, 5, 7, 8, 9 y 10... No coinciden		
	Optativas	Todas	Todas		
	Prácticas	1, 2, 3... No coinciden			
	Trabajo final de grado	No coinciden	No coinciden		
Total		5	10		

Ficha 17

Localización	Módulos	Competencias (Nº)			Observaciones	Referencia
		T	P	E		
Universidad Abierta de Cataluña	Fundamentos teóricos de la Educación social.	1, 3, 4, 7, 10 y 11		1, 2 y 3.	El perfil de formación que proporciona a los titulados el grado de Educación Social de la UOC los capacita a través de 11 competencias transversales, 2 propias de la universidad y 12 específicas para ejercer profesionalmente en numerosos ámbitos de actividad dentro del campo de la educación social, lo que permite al educador trabajar de una manera eficaz, crítica y responsable en los ámbitos de: <ul style="list-style-type: none"> • Familia, entorno y comunidad • Itinerarios de inclusión social • Cultura y acción socioeducativa • Dependencia y acompañamiento a la autonomía • Salud y educación social • Infancia, adolescencia y acción socioeducativa • Acción socioeducativa y diversidad cultural. 	Memoria de "Grado en Educación Social"²¹ Enviado por correo electrónico
	Materias transversales	3, 4 y 8	1 y 2	8		
	Fundamentos metodológicos e instrumentales de la Educación social	1, 2, 5 y 8		2, 4, 5, 6, 7, 8 y 12		
	Acción socioeducativa	5, 6, 9 y 10		2, 4, 5, 6, 8, 9 y 10		
	Prácticas de Educación social	3, 5, 6, 7, 8, 9, 10 y 11		2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11 y 12		
	Trabajo de fin de grado de Educación social	1, 3, 6, 9 y 11	1	2, 3 y 4		
Total		11	2	12		

²⁰ Universidad de Lleida (2015). *Grado en Educación Social*. Recuperado de <http://www.educaciosocial.udl.cat/es/pla-formatiu/pla-estudis-guies-docents.html>

²¹ Universidad Abierta de Cataluña (2015). *Grado en Educación Social*. Recibido por correo electrónico.

Ficha 18

Localización	Módulos	Competencias (Nº)		Observaciones	Referencia
		Básicas	Específicas		
Universidad Ramón Llul	Módulo A: formación básica en ciencias sociales y jurídicas	-	1-8	El perfil profesional del educador o educadora social configurado a través de 5 competencias básicas y 31 específicas capacita para la creación de contextos, redes y situaciones educativas sistematizadas que potencien el desarrollo de la sociedad, el acceso a la cultura, la mejora de la calidad de vida individual y/o comunitaria, la integración y el bienestar de las personas.	Memoria de "Grado en Educación Social" ²² Enviado por correo electrónico
	Módulo B: bases conceptuales y contextuales de la educación	-	9-15		
	Módulo C: metodología de la investigación en la intervención socioeducativa y tecnologías educativas.	-	16-18		
	Módulo D. Intervención socioeducativa en contextos no formales e informales	-	19-22		
	Módulo E. Diseño gestión y evaluación de programas de intervención socioeducativa	-	23-24		
	Módulo F. Técnicas, medios y recursos en la intervención socioeducativa	-	25-29		
	Módulo G. Prácticas y trabajo final de grado	-	30		
	Módulo H. Espacios profesionales	-	31		
Total		5	31		

Ficha 19

Localización	Módulos	Competencias (Nº)			Observaciones	Referencia
		N	T	E		
Universidad Rovira i Virgili	Formación básica	2, 3, 4 y 5	1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7	1, 2, 5, 6, 8 y 10	Se pretende un perfil profesional enmarcado en 6 competencias nucleares, 8 transversales y 11 específicas donde el educador o educadora social sea capaz de dar respuesta a las demandas de participación social y a las necesidades de integración social de colectivos de población muy diversos. Así como dar respuesta a las nuevas necesidades de acceso a la cultura, al bienestar ya la calidad de vida de la población en general.	Memoria de "Grado en Educación Social" ²³ Recuperado de: http://moodle.urv.cat/docnet/guia_docent/index.php?centre=11&ensenyament=1122&consulta=assignatures
	Formación obligatoria	Todas	1, 2, 3, 4, 5, 6 y 8	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 10		
	Trabajo fin de grado	Todas	Todas	4, 5, 8 y 10		
	Prácticas externas	2, 3, 4 y 6	Todas	2, 5, 6, 7, 8 y 10		
	Optatividad	3, 5 y 6	2, 3 y 5	2, 3, 4, 6 y 10		
Total		6	8	11		

²² Universidad Ramón Llul (2015). *Grado en Educación Social*. Recibido por correo electrónico.

²³ Universidad Rovira i Virgili (2015). *Grado en Educación Social*. Recuperado de http://moodle.urv.cat/docnet/guia_docent/index.php?centre=11&ensenyament=1122&consulta=assignatures

Ficha 20

Localización	Módulos	Competencias (Nº)			Observaciones	Referencia
		T	E	P		
Universidad Autónoma de Madrid	Formación básica	Todas	1, 4, 8 y 13	1, 4 y 5	El título de Graduado en Educación Social forma profesionales cualificados para desarrollar programas socioeducativos dirigidos a atender las necesidades y promover el desarrollo personal y social de colectivos y grupos en situación de riesgo o desventaja social, en diferentes ámbitos de intervención: educación no formal, animación sociocultural, educación de adultos, acción socioeducativa, integración social, prevención de la exclusión y la inadaptación social, desarrollo comunitario, ámbito escolar, etc... La calidad de esta formación reside en el desarrollo y adquisición de 5 competencias transversales, 20 específicas y 5 nucleares propias del centro adscrito a la Universidad	Memoria de "Grado en Educación Social" ²⁴ Recuperado de: http://www.lasallecentrouniversitario.es/ESTUDIOS/ESTUDIOS_GRADO/EDUCACION_CC_SOCIALES/GRADOEDUCACION_SOCIAL/Paginas/Programaacademico.aspx
	Formación específica obligatoria	Todas	1, 2, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19 y 20	1, 4 y 5		
	Optatividad	Todas	1, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13 y 14	1 y 5		
	Prácticas externas	2, 3, 4 y 5	1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 18 y 20	Todas		
	Trabajo fin de grado (T.F.G.)	2, 3 y 4	6, 8, 9, 10, 12 y 15	1, 3, 4 y 5		
Total		5	20	5		

Ficha 21

Localización	Materias	Competencias (Nº)		Observaciones	Referencia
		T	E		
Universidad de Alcalá	1. Formación básica	1, 2, 3 y 4	1, 2, 3, 4, 5, 10, 13, 16, 17 y 18	El plan de estudios de esta universidad presenta un perfil profesional dirigido a que el o la titulado en Educación Social posea las competencias necesarias para participar activamente en la mejora de la realidad social y en la construcción de un mundo más justo y solidario. Facilitando la integración de las personas o colectivos en riesgo de exclusión social al facilitarles los recursos y herramientas para que por ellos mismos salgan adelante. De modo que el educador o educadora social estará apto y capacitado para el desempeño profesional tras la consecución de 6 competencias genéricas y 18 competencias específicas.	Memoria de "Grado en Educación Social" ²⁵ Recuperado de: http://www.cardenalcisneros.es/node/90#.VS9vmKQJivF
	2. Formación obligatoria	Todas	Todas		
	3. Prácticas Externas	1, 2, 3, 4 y 6	3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 16, 17 y 18		
	4. Optatividad	3 y 4	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 16 y 17		
Total		6	18		

²⁴ Universidad Autónoma de Madrid (2015). *Grado en Educación Social*. Recuperado de http://www.lasallecentrouniversitario.es/ESTUDIOS/ESTUDIOS_GRADO/EDUCACION_CC_SOCIALES/GRADOEDUCACION_SOCIAL/Paginas/Programaacademico.aspx

²⁵ Universidad de Alcalá (2015). *Grado en Educación Social*. Recuperado de <http://www.cardenalcisneros.es/node/90#.VS9vmKQJivF>

Ficha 22

Localización	Módulos	Competencias (Nº)			Observaciones	Referencia
		G	T	E		
Universidad Complutense de Madrid	Formación básica	-	-	1-17	Se pretende una formación específica en las bases teóricas que fundamentan la intervención socioeducativa además de introducir al estudiante en los ámbitos en los que el educador social desarrolla su labor. Así como el entrenamiento del alumnado en los procesos y las técnicas de la intervención socioeducativa. Todo ello a través del entrenamiento en 71 competencias específicas	Relación de competencias de la titulación de "Grado en Educación Social" ²⁶ Recuperado de: https://educacion.ucm.es/data/cont/docs/24-2013-02-20-COMPETENCIASEDSOCIAL.pdf
	Formación socioeducativa	-	-	18-47		
	Formación complementaria	-	-	48-59		
	Práctico	-	-	60-71		
Total		-	-	71		

Ficha 23

Localización	Módulos	Competencias (Nº)		Observaciones	Referencia
		T	E		
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir	1. Bases conceptuales y contextuales de la educación	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 11, 13 y 15	1, 2, 3, 5, 6, 10, 11, 15 y 20	Se trata de un perfil formativo que pretende formar a los educadores y educadoras sociales como profesionales expertos que realizan intervenciones socioeducativas con personas en sus contextos, con el fin de que logren su desarrollo personal y social, su integración y participación en la comunidad en diferentes ámbitos sociales. La formación profesional se aborda a través de la consecución de 20 competencias transversales y 22 específicas.	Memoria de "Grado en Educación Social" ²⁷ Recuperado de: https://www.ucv.es/estudios_memorias.aspx?t=122&g=2&f=1
	2. Intervención socioeducativa en contextos no formales e Informales	1, 2, 3, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 14 y 18	2, 3, 6, 11, 15, 18, 20 y 21		
	3. Procesos de intervención socioeducativa	1, 2, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17 y 19	2, 4, 5, 7, 9, 11, 12, 15 y 20		
	4. Diseño, gestión y evaluación de programas de intervención Socioeducativa	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 19 y 20	4, 7, 8, 9, 10, 12, 17, 18 y 22		
	5. Metodologías de la investigación en la intervención Socioeducativa. Tecnologías educativas	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 17 y 20	9, 17, 19, 20, 21 y 22		
	6. Técnicas, medios y recursos en la intervención socioeducativa	1, 2, 3, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15 y 17	4, 5, 6, 9, 12, 15, 16 y 20		
	7. Antropología y deontología profesional	1, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 15 y 19	1, 4, 6, 11, 13, 16 y 20		
	8. Itinerario Optatividad 1: Educador Especialista en Animación Sociocultural	1, 2, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17 y 19	5, 8, 9, 11, 12, 15 y 20		
	9. Itinerario Optatividad 2: Educador especialista en Atención Educativa a la diversidad	1, 2, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17 y 19	5, 8, 9, 11, 12, 15 y 20		
	11. Practicas externas	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17 y 19	2, 4, 5, 7, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 17 y 20		
	12. Trabajo fin de grado	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17 y 19	Todas		
	Total		20		

²⁶ Universidad Complutense de Madrid (2015). *Grado en Educación Social*. Recuperado de <https://educacion.ucm.es/data/cont/docs/24-2013-02-20-COMPETENCIASEDSOCIAL.pdf>

²⁷ Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir (2015). *Grado en Educación Social*. Recuperado de https://www.ucv.es/estudios_memorias.aspx?t=122&g=2&f=1

Ficha 24

Localización	Módulos	Competencias (Nº)			Observaciones	Referencia
		B	G	E		
Universidad de Valencia	Formación básica	Todas	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 y 20	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 18, 20, 22, 23, 24, 26, 28 y 29	El perfil profesional que pretende la Universidad de Valencia a través de la formación en 5 competencias básicas 22 generales y 31 específicas no es otro que formar a profesionales expertos que lleven a cabo intervenciones socioeducativas con personas en sus contextos a fin de conseguir un mayor desarrollo personal y social y su integración y participación en diversos ámbitos sociales.	Memoria de "Grado en Educación Social" ²⁸ Recuperado de: http://www.uv.es/graus/verifica/Educacio_Social/Memoria.pdf
	Formación obligatoria	Todas	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20 y 21	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29 y 30		
	Formación optativa	Todas	Todas (excepto la 4)	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28 y 29		
	Prácticas externas	-	22	31		
	Trabajo fin de grado	-	22	-		
Total		5	22	31		

Ficha 25

Localización	Módulos	Competencias (Nº)		Observaciones	Referencia
		T	E		
Universidad de Extremadura	Formación Básica	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 14, 17, 18 y 20	1, 2, 3, 19 y 20	Esta titulación capacita a través de 20 competencias transversales y 20 competencias específicas para desarrollar profesionalmente los conocimientos científicos necesarios para la comprensión, interpretación, análisis y explicación de los fundamentos teórico-prácticos de la educación en distintos espacios y tiempos sociales, partiendo de la concepción del Educador Social como un profesional que recibe un encargo social y educativo particular. Capacita al Educador y Educadora Social para responder, desde diferentes estrategias relacionales y educativas, a aquellos encargos sociales que las nuevas configuraciones y lógicas sociales, políticas y económicas plantean a los individuos, los colectivos y la sociedad en su conjunto.	Memoria de "Grado en Educación Social" ²⁹ Recuperado de: http://www.unex.es/conoce-la-uex/centros/profesorado/contenido_portlets_configurables/sistema-de-garantia-interna-de-calidad-sgic/comision-de-calidad-de-las-titulaciones/planes-de-estudio-de-grados-y-masteres-aprobados-por-el-verifica-en-la-aneca/verifica-grado-educacion-social-pdf/view/switchLanguage?set_language=pt
	Formación Obligatoria	todas	todas		
	Materias Optativas	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19 y 20	1, 2, 4, 5, 6, 7, 10 y 13		
	Prácticas Tuteladas y Trabajo Fin de Grado	todas	todas		
Total		20	20		

²⁸ Universidad de Valencia (2015). *Grado en Educación Social*. Recuperado de http://www.uv.es/graus/verifica/Educacio_Social/Memoria.pdf

²⁹ Universidad de Extremadura (2015). *Grado en Educación Social*. Recuperado de http://www.unex.es/conoce-la-uex/centros/profesorado/contenido_portlets_configurables/sistema-de-garantia-interna-de-calidad-sgic/comision-de-calidad-de-las-titulaciones/planes-de-estudio-de-grados-y-masteres-aprobados-por-el-verifica-en-la-aneca/verifica-grado-educacion-social-pdf/view/switchLanguage?set_language=pt

Ficha 26

Localización	Materias	Competencias (Nº)			Observaciones	Referencia
		N	T	E		
Universidad de La Coruña	1. Sociología	1, 4, 6, 7 y 8	1, 2, 3, 4, 5 y 6	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 13 y 20	El perfil profesional del Educador Social queda constituido a través de 8 competencias, 6 transversales y 21 específicas que capacitan al educador social para comprender y explicar los fundamentos teóricos-prácticos de los procesos socioeducativos en los distintos contextos y tiempos sociales, con criterio de eficacia y calidad; a planificar, administrar y gestionar instituciones organizaciones y servicios en los que se desarrollen las prácticas socioeducativas, adecuando su formulación y ejecución a las características, necesidades, demandas y expectativas de los sujetos y colectivos sociales con los que trabajan; así como a diseñar, implementar y evaluar planes, programas, proyectos que tomen como referencia distintas instituciones y organizaciones sociales, poniendo énfasis en los procesos de comunicación social que contribuyan a la socialización, integración, promoción social y convivencia cívica.	Memoria de "Grado en Educación Social (Plan 2011)" ³⁰ Recuperado de: http://estudios.udc.es/es/study/quality/652G03V01
	2. Psicología social y comunitaria	4, 6 y 8	1, 2, 3, 4 y 6	2, 5, 6, 8, 9, 11, 17 y 18		
	3. Psicología del ciclo vital	1, 4, 6, 7 y 8	1, 2, 4 y 6	1, 4, 5, 9 y 11		
	4. Teoría e historia de la Educación	1, 2, 6 y 8	2, 3 y 5	1, 2, 3, 4, 5, 14, 16 y 20		
	5. Metodología de la investigación en E. Social	1, 3, 4, 6 y 8	1, 2, 5 y 6	5, 6, 11 y 13		
	6. Educación, tecnología y comunicación social	3, 4, 6 y 8	1, 3 y 6	1, 5, 6, 7, 9, 11 y 20		
	7. Planificación y Organización de la acción socioeducativa	1, 4, 6 y 8	1, 2, 3, 5 y 6	1, 2, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 15, 18, 19, 20 y 21		
	8. Evaluación de la acción socioeducativa	1, 4, 6 y 8	1, 2 y 6	5, 6, 8, 11, 13, 14, 19 y 21		
	9. Aprendizaje a lo largo de la vida	1, 4, 6 y 7	1, 2, 3, 4 y 5	1, 2, 3, 4, 5, 9, 14, 16, 20 y 21		
	10. Orientación profesional e inserción sociolaboral	4 y 7	1 y 6	2, 3, 8, 9, 17, 18 y 21		
	11. Intervención en procesos de desadaptación social	2, 3, 4 y 7	2, 3 y 4	1, 2, 4, 8, 9, 10, 12, 14, 16, 19, 20 y 21		
	12. Políticas culturales	4, 5 y 8	1, 2 y 3	5, 6, 7, 9, 10, 11, 15, 20 y 21		
	13. Juventud, educación para el tiempo libre y participación social	4, 5 y 8	1, 2 y 3	5, 6, 7, 9, 10, 11, 15, 20 y 21		
	14. Educación multicultural	3, 4 y 6	1, 3 y 4	5, 7, 8, 11, 12, 15, 20 y 21		
	15. Educación para la paz, la resolución de conflictos y la ciudadanía	4, 6 y 8	1, 3, 4 y 5	8, 12, 14, 20 y 21		
	16. Educación ambiental y cultura de la sostenibilidad	3, 6 y 8	2, 3 y 6	1, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 18 y 2		
	17. Desarrollo y prevención de conductas adictivas	1, 6 y 7	1, 2 y 6	1, 4, 5 y 7		
	18. Intervención psicológica en las discapacidades	1, 3, 4, 6, 7 y 8	1, 2, 3, 4, 5 y 6	1, 2, 3, 4, 5, 8, 9 y 11		
	19. Género, igualdad y educación	2, 4 y 7	3, 4 y 6	8, 9, 12, 14, 15, 17, 18 y 20		
	20. Servicios Sociales y Bienestar Social	1 y 4	1, 2, 4, 5 y 6	3, 6, 8, 9, 12, 15 y 18		
	21. Cuestiones filosóficas del mundo contemporáneo	1, 2, 3, 4, 6, 7 y 8	1, 3, 4, 5 y 6	2, 5, 8 y 11		
	22. Materia Antropología de la educación	1, 3, 4, 6 y 8	1, 4, 5 y 6	2, 5, 6, 8 y 11		
	23. Practicum	1, 4, 7 y 8	2, 3, 5 y 6	1, 5, 7, 8, 9, 12, 14, 19, 20 y 21		
	24. Trabajo de fin de Grado	2, 3 y 8	1, 5 y 7	13, 14, 16, 19, 20 y 21		
		8	6	21		

³⁰ Universidad de La Coruña (2015). *Grado en Educación Social*. Recuperado de <http://estudios.udc.es/es/study/quality/652G03V01>

Ficha 27

Localización	Asignaturas	Competencias (Nº)			Observaciones	Referencia
		G	T	E		
Universidad de Santiago de Compostela	Educación y mediación en los procesos de inclusión social	4	2 y 4	1, 7, 8 y 9	<p>El título de Grado en Educación Social, impartido por la Universidad de Santiago de Compostela capacita a sus estudiantes para el desarrollo profesional autónomo de los conocimientos científicos y de los principios de acción necesarios para el análisis, la comprensión, la interpretación, y la intervención educativa en distintos contextos institucionales y sociales, contribuyendo a la formación integral de las personas y a la mejora de su calidad de vida.</p> <p>En este sentido, proporciona las destrezas, actitudes y habilidades básicas que se precisan para el diseño, gestión, intervención y evaluación de los recursos, planes, programas y proyectos de naturaleza socioeducativa que afectan a la vida cotidiana de las personas, individual y colectivamente, con especial énfasis en procesos o realidades generadoras de algún tipo de dependencia, riesgo o dificultad social. Asumiendo la necesidad de promover y desarrollar prácticas educativas que se extiendan a lo largo de todo el ciclo vital, en diferentes espacios y tiempos sociales, su labor profesional se concretará en tareas y funciones que favorezcan la incorporación, la inclusión y la participación de las personas en las dinámicas sociales, como sujetos activos de los cambios que en ellas se produzcan, o que deban producirse, ampliando su sociabilidad y capacidad de circulación social.</p> <p>Siendo un profesional de la educación, que comparte principios éticos y deontológicos con otros profesionales educativos y sociales, deberá dar respuesta a las necesidades y demandas de la ciudadanía en ámbitos o problemáticas que afecten a la convivencia y al bienestar de las personas, fundamentalmente con intervenciones educativas y sociales de alcance institucional y socio comunitario.</p>	<p>Memoria de "Grado en Educación Social"³¹ Recuperad o de: http://www.usc.es/export/sites/default/gl/servizos/sxopra/descargas/Memoria_Grao_Educacion_Social_A_NECA.pdf</p>
	Acción socioeducativa con minorías y colectivos vulnerables	4	4	1, 2, 5, 8 y 9		
	Acción socioeducativa en las dependencias	4	4	2, 4, 5, 8 y 9		
	Acción socioeducativa en las discapacidades	4	1, 2 y 4	3, 7, 8 y 9		
	Acción socioeducativa con infancia y juventud	4		1, 3, 7, 8 y 9		
	Acción socioeducativa con Personas adultas y mayores	4	2 y 4	1, 3, 7, 8 y 9		
	Educación y desarrollo Comunitario en contextos rurales y urbanos	2, 3 y 4	4 y 5	9		
	Educación social, diversidad cultural y Desarrollo local	2, 3 y 4	4	5 y 8		
	Educación del ocio y Desarrollo comunitario	2 y 4	3	2, 7 y 8		
	Educación ambiental y cultura de la sostenibilidad	2, 3 y 4	4	6, 8 y 9		
	Educación social en las Políticas culturales	2 y 3	3	2, 5 y 8		
	Animación y gestión sociocultural	4	4	2, 3, 7 y 8		
	Familia, escuela y Comunidad en la Educación Social	3, 4 y 6	5	12		
	Servicios educativos y culturales en la Educación Social	1, 2, 4 y 5	5	-		
	Análisis y diagnóstico de las realidades socioeducativas	2, 3, 4 y 5	3	-		
	Evaluación en la Educación Social	3 y 4	3	5, 7 y 11		
	Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales y de la Educación	1	1 y 4	1 y 12		
	Documentación e Información educativa	5	1, 3 y 5	10 y 11		
	Métodos y técnicas de Investigación en la acción socioeducativa	1 y 6	4, 11 y 12	4		
	Pedagogía Social	1, 2, 4 y 6	3	1 y 6		
	Formación y profesionalización en la Educación Social	2, 5 y 6	5	6 y 12		
	Investigación, desarrollo e Innovación en Educación	2, 5 y 6	3	4, 5 y 11		
	Planificación y diseño de la acción socioeducativa	3	4	8 y 10		
	Dinámica y técnicas de Educación en grupo	5	5 y 9	1, 2 y 4		
	Gestión y desarrollo de Programas en Educación social	3, 4 y 5	4	2, 5, 7 y 10		
	Tecnología educativa	5	1	2, 4, 5, 7, 9 y 10		
	Educación en los medios de comunicación y web social	2	1 y 5	2, 5, 7, 9 y 10		
Experiencias y recursos en Educación Social	2 y 5	3	4 y 6			
Inserción laboral y Formación Continua de los profesionales de la Educación Social	6	4 y 5	6 y 12			
Practicum I	5	2 y 4	5 y 7			
Practicum II	4	3	6, 7, 9 y 10			
Políticas socioeducativas y Derechos humanos	1 y 2	3	2 y 8			

³¹ Universidad de Santiago de Compostela (2015). *Grado en Educación Social*. Recuperado de http://www.usc.es/export/sites/default/gl/servizos/sxopra/descargas/Memoria_Grao_Educacion_Social_A_NECA.pdf

Localización	Asignaturas	Competencias (Nº)			Observaciones	Referencia
		G	T	E		
	Educación social, servicios sociales e iniciativa ciudadana	4	5	5, 6, 7 y 8		
	Trabajo fin de grado	-	-	2, 4, 5, 7, 10 y 11		
Total		6	5	12		

Ficha 28

Localización	Módulos	Competencias (Nº)				Observaciones	Referencia
		B	G	T	E		
Universidad de Vigo	1. Análisis de la realidad socioeducativa	1, 2, 3, 4 y 5	1, 2, 3, 4, 5 y 6	1, 2, 3, 4, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 15, 18, 19 y 20	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 19 y 20	El perfil profesional de la Universidad de Vigo para el Educador Social se corresponde a una persona experta en la intervención socioeducativa preparado para el trabajo con la población que presenta necesidades educativas de carácter inicial o complementario, formado en el estilo y métodos de participación y con una sólida base científica que le permita adaptarse a nuevos proyectos y a los nuevos espacios o ámbitos de intervención. El perfil competencial del educador social se compone de 5 competencias básicas, 6 competencias generales, 20 transversales y 22 específicas.	Memoria de "Grado en Educación Social" ³² Recuperado de: http://webs.uviigo.es/vicprof/images/documentos/MEMORIAS_VERIFICADAS_MODIFICA/2013_memoria_final_educacion_social.pdf
	2. Las personas y el derecho a la educación	1, 3, 4 y 5	1, 2, 3, 4, 5 y 6	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18 y 20	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 17 y 19		
	3. Ámbitos y agentes de la educación social	1, 2, 3, 4 y 5	1, 2, 3, 4, 5 y 6	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19 y 20	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 19 y 20		
	4. Instituciones, técnicas, medios y recursos socioeducativos	1, 2, 3, 4 y 5	1, 2, 3, 4, 5 y 6	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 y 20	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 17 y 19		
	5. Diseño, desarrollo y evaluación de programas	1, 2, 3, 4 y 5	1, 2, 3, 4, 5 y 6	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19 y 20	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 y 20		
	6. Practicum		1, 2, 3, 4, 5 y 6	1, 2, 5, 8, 9, 16, 19 y 20	2, 6, 7, 9, 12 y 19		
	7. Trabajo fin de grado		1, 2, 3, 4, 5 y 6	1, 2, 5, 8, 9, 16, 19 y 20	2, 6, 7, 9, 12 y 19		
Total		5	6	20	22		

³² Universidad de Vigo (2015). *Grado en Educación Social*. Recuperado de http://webs.uvigo.es/vicprof/images/documentos/MEMORIAS_VERIFICADAS_MODIFICA/2013_memoria_final_educacion_social.pdf

Ficha 29

Localización	Módulos	Competencias (Nº)		Observaciones	Referencia
		T	E		
Universidad de las Islas Baleares	1. Fundamentos teóricos de la Educación social	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 y 15	1, 2 y 3	La Universidad de las Islas Baleares pretende a partir de un perfil competencial basado en 16 competencias transversales y 11 competencias específicas formar profesionales con los conocimientos teóricos y prácticos que les permitan trabajar de forma eficaz, crítica y responsable en los campos de la educación familiar, el desarrollo comunitario, la integración social, la educación del ocio, la animación y la gestión cultural, la intervención socioeducativa en infancia y juventud, la intervención socioeducativa con personas adultas y mayores y, finalmente, en el campo de la intervención educativa en la diversidad.	Memoria de "Grado en Educación Social" ³³ . Recuperado de: http://www.uib.cat/digitalAssets/129/129670_Educacion_Social.pdf
	2. Fundamentos metodológicos e instrumentales de la Educación social	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14 y 16	4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 y 11		
	3. Intervención profesional en Educación social	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 y 15	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 y 11		
	4. Prácticas de Educación social	Todas	Todas		
	5. Trabajo de fin de grado de Educación social	1, 2, 3, 4, 5, 6, 11 y 15	8 y 11		
Total		16	11		

Ficha 30

Localización	Módulos	Competencias (Nº)				Observaciones	Referencia
		B	G	T	E		
Universidad del País Vasco	1. Los contextos en la educación	1 y 3	1 y 5	1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7	1, 2, 3 y 4	Se pretende que el profesional desarrolle el espíritu crítico y la capacidad de comprensión y análisis de la realidad social y educativa, siendo capaz de trabajar en equipos interprofesionales, mostrando siempre una actitud de respeto hacia el trabajo propio y hacia el de los demás. Manteniendo una actitud de aprendizaje permanente con relación a los avances científicos, a las propuestas que emergen de la realidad profesional socioeducativa y a la de los movimientos sociales y educativos. Así como, que sea capaz de analizar y cuestionar las concepciones emanadas de la investigación socioeducativa y utilizar de forma crítica los medios de información y comunicación, con el fin de favorecer los procesos de intervención socioeducativos, la investigación y el trabajo cooperativo.	Memoria de "Grado en Educación Social" ³⁴ . Recuperado de: http://www.ehu.es/es/web/vicer.grado-innovacion/aurtengo-gradu-guztiak?p_auth=JB1eP5W4&p_p_id=upvehuapp_WAR_upvehuappportlet&p_p_lifecycle=1&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_count=1&upvehuapp_WAR_upvehuappportlet_action=redirectAction
	2. Las profesiones educativas	1, 2 y 3	1, 2, 3, 4 y 5	1, 2, 3, 4, 7 y 8	6, 7, 8, 9, 10 y 11		
	3. Fundamentación de procesos educativos	1 y 2	1, 2, 3 y 4	2, 3, 4, 9, 10 y 11	12, 13, 14, 15 y 16		
	4. Planificación, gestión y evaluación de programas socioeducativos	1, 2 y 3	1, 2, 5 y 6	2, 3, 4, 20, 21 y 22	17, 18, 19 y 20		
	5. Dinamización social y perspectiva comunitaria	1, 2 y 3	1, 3, 4, 5 y 6	1, 2, 3, 12 y 13	21 y 22		
	6. Intervenciones socioeducativas	1, 2 y 3	1, 2, 3 y 4	1, 2, 3, 14, 15 y 16	23		
	7. Desarrollo profesional y práctica socioeducativa	1, 2 y 3	1, 2, 3, 4, 5 y 6	1, 2, 3, 4, 17, 18 y 19	24, 25 y 26		
Total		5	6	22	26		

³³ Universidad de las Islas Baleares (2015). *Grado en Educación Social*. Recuperado de http://www.uib.cat/digitalAssets/129/129670_Educacion_Social.pdf

³⁴ Universidad del País Vasco (2015). *Grado en Educación Social*. Recuperado de http://www.ehu.es/es/web/vicer.grado-innovacion/aurtengo-gradu-guztiak?p_auth=JB1eP5W4&p_p_id=upvehuapp_WAR_upvehuappportlet&p_p_lifecycle=1&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_count=1&upvehuapp_WAR_upvehuappportlet_action=redirectAction

Ficha 31

Localización	Módulos	Competencias (Nº)		Observaciones	Referencia
		T	E		
Universidad de Oviedo	1. Formación básica	1, 2, 3, 4, 4, 8, 9, 11, 13, 14, 17, 18 y 19	1, 2, 3, 4, 6, 8, 10, 12, 13 y 20	El perfil profesional que se manifiesta en la propuesta de título de Grado de esta universidad va encaminado a buscar la capacitación de profesionales de la acción socioeducativa que sean capaces de contribuir a la participación social de personas y colectivos y al desarrollo de procesos de inclusión en sociedades complejas como las actuales. Estos principios se promueven en el plan de estudios de forma transversal, en todos los módulos de la titulación y precisan un perfil competencial compuesto por 21 competencias transversales y 20 competencias específicas.	Memoria de "Grado en Educación Social" ³⁵ . Recuperado de: http://calidad.uniovi.es/garantiainterna/seguimientotitulos/osoo?p_p_id=C1NNVisorBibliotecaDocumentos_WAR_C1NNVisorBibliotecaDocumentos_INSTANCE_Osw7&p_p_lifecycle=1&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column2&p_p_col_count=1&C1NNVisorBibliotecaDocumentos_WAR_C1NNVisorBibliotecaDocumentos_INSTANCE_Osw7_javax.portlet.action=cambiarCarpeta
	2. Formación obligatoria	Todas	Todas		
	3. Formación optativa	1, 2, 3, 5, 10, 11, 12, 16, 17 y 20	1, 2, 3, 10, 15 y 16		
	4. Prácticas externas	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 y 21	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 16, 17, 18 y 19		
	5. Trabajo fin de grado	1, 2, 3, 4, 8, 10, 14 y 19	4, 5, 6, 7, 8, 12, 13, 16, 19 y 20		
Total		21	20		

Ficha 32

Localización	Módulos	Competencias (Nº)		Observaciones	Referencia
		T	E		
Universidad de Murcia	1. Formación básica	Todas	Todas	La finalidad de este Plan de Estudios es formar a profesionales de la Educación Social como agentes de cambio social, dinamizadores de grupos sociales a través de estrategias educativas que ayudan a los sujetos a comprender su entorno social, político, económico y cultural, y a integrarse adecuadamente. Para ello consta de 7 competencias transversales y 9 competencias específicas.	Memoria de "Grado en Educación Social" ³⁶ Recuperado de: http://www.um.es/web/educacion/contenido/estudios/grados/educacion-social/2014-15/guias
	2. Formación obligatoria	Todas	Todas		
	3. Prácticas	1, 3, 4, 5 y 6	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9		
	4. Optatividad	Todas	Todas		
Total		7	9		

³⁵ Universidad de Oviedo (2015). *Grado en Educación Social*. Recuperado de http://calidad.uniovi.es/garantiainterna/seguimientotitulos/osoo?p_p_id=C1NNVisorBibliotecaDocumentos_WAR_C1NNVisorBibliotecaDocumentos_INSTANCE_Osw7&p_p_lifecycle=1&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column2&p_p_col_count=1&C1NNVisorBibliotecaDocumentos_WAR_C1NNVisorBibliotecaDocumentos_INSTANCE_Osw7_javax.portlet.action=cambiarCarpeta

³⁶ Universidad de Murcia (2015). *Grado en Educación Social*. Recuperado de <http://www.um.es/web/educacion/contenido/estudios/grados/educacion-social/2014-15/guias>

Ficha 33

Localización	Módulos	Competencias (Nº)		Observaciones	Referencia
		G	E		
Universidad Nacional de Educación a Distancia	Claves para la acción socioeducativa	1, 2, 4, 6, 7 y 8	1, 2, 3, 5, 10, 19 y 20	El perfil profesional del educador o educadora va dirigido a formar profesionales que sean capaces de realizar una intervención socioeducativa con personas y en sus contextos, con el fin de que estos logren un desarrollo personal y social pleno, y participen de modo responsable en los diferentes ámbitos sociales y comunitarios. El educador o educadora desempeña junto a otros profesionales una función de intervención social y educativa tras su formación en 8 competencias generales y 20 específicas	Memoria de Educación Social ³⁷ Enviado por correo electrónico
	Diseño, gestión y evaluación de entidades y programas socioeducativos	1, 2, 3, 6 y 8	2, 4, 6, 8, 9, 13, 15, 16 y 17		
	Procesos, técnicas y recursos de intervención socioeducativa	1, 2, 3, 4, 5 y 6	2, 4, 5, 7, 8, 10 y 12		
	Intervención socioeducativa en diversos contextos	1, 2, 3, 4, 6, 7 y 8	1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 11, 14 y 16		
	Mediación socioeducativa	4, 6, 7 y 8	3, 11, 12, 13, 14 y 16		
	Investigación para la mejora de la realidad social	2, 3, 4, 5 y 6	3, 11, 16, 18 y 19		
	Prácticas profesionales	Todas	Todas		
Trabajo Final de Grado	Todas	Todas			
Total		8	20		

³⁷ Universidad Nacional de Educación a Distancia (2015). *Grado en Educación Social*. Recibido por correo electrónico.

Anexo 2. Carta de motivación e invitación para participar en el panel de expertos y expertas nacional y recordatoria

Buenos días,

Soy M^a Dolores Eslava, becaria FPU13/1529.

Me pongo en contacto con usted para solicitar su participación como experta o experto para valorar un modelo de competencias del profesional de la educación social. Este trabajo forma parte de una tesis doctoral que se está llevando a cabo en la Universidad de Córdoba.

La finalidad de este modelo es definir un perfil profesional consensuado de las competencias necesarias para el desempeño de la función de la educación social. Tras un análisis documental comparativo de los planes de estudio de esta titulación hallados de las 38 universidades españolas en la que se imparte, se ha generado el perfil competencial que te hago llegar.

Con el objetivo de agilizar y coordinar el panel de expertos y expertas del que forma parte y dadas las fechas que se avecinan, le propongo la cumplimentación y el envío del modelo adjunto con fecha límite para realizar su envío a este mismo correo el lunes 11/01/2016.

Espero con entusiasmo su respuesta

M^a Dolores

Buenas tardes,

Soy M^a Dolores Eslava, becaria FPU13/1529.

Me pongo en contacto de nuevo con usted para solicitar su participación como experto para valorar un modelo de competencias del profesional de la educación social. Como recordará este trabajo forma parte de una tesis doctoral que se está llevando a cabo en la Universidad de Córdoba.

Le recuerdo que la fecha límite para realizar su envío a este mismo correo expira este viernes 15/01/2016.

Espero con entusiasmo su respuesta

M^a Dolores

Anexo 3. Instrucciones y modelo competencial a ser valorado por el panel de expertos y expertas nacional.

COMPETENCIAS DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

PROCEDIMIENTO DE VALIDACIÓN

Me pongo en contacto con usted para solicitar su participación como experta o experto para valorar un modelo de competencias del profesional de la educación social. Este trabajo forma parte de una tesis doctoral que se está llevando a cabo en la Universidad de Córdoba.

La finalidad de este modelo es definir un perfil profesional consensuado de las competencias necesarias para el desempeño de la función de la educación social. Tras un análisis documental comparativo de los planes de estudio de esta titulación hallados de las 38 universidades españolas en la que se imparte, se ha generado el perfil competencial que te hago llegar.

Se han contemplado dos dimensiones de estudio, dentro de las cuales están incluidas las competencias que las definen. Estas dimensiones son: competencias básicas (13 competencias) y competencias profesionales (11 competencias).

Le pido que, en primer lugar, valore cada una de las competencias redactadas expresando una puntuación numérica de 1 a 5 (el 1 indica mínima valoración y el 5 máxima valoración), en función de su pertinencia y su claridad, cuyo significado es el que te planteamos a continuación:

- **PERTINENCIA:** Correspondencia entre el contenido del ítem y la dimensión para la cual va a ser utilizado.
- **CLARIDAD:** Grado en que el ítem está redactado de forma clara y precisa, facilitando su comprensión por los sujetos encuestados.

Además, en el apartado “Comentarios/formulación alternativa” puede hacer comentarios, observaciones y plantear modos alternativos de formular aquellos ítems que considere inadecuados por su falta de claridad o pertinencia.

DIMENSIÓN 1: COMPETENCIAS BÁSICAS

Subdimensión 1.1. Competencias Comunicativas

Elementos competenciales	Competencia	Pertinencia					Claridad				
Comunicación mediática	Conocer y hacer un uso efectivo de las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y a la comunicación en los procesos de gestión, organización e intervención socioeducativa.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Uso y dominio de una lengua extranjera	Conocer una segunda lengua a nivel de usuario independiente haciendo uso de las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas aplicadas a un contexto con el fin de favorecer la comunicación y las relaciones al trabajar en entornos multiculturales y plurilingüísticos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Comentarios / formulación alternativa:											

Subdimensión 1.2. Competencias crítico reflexivas

Elementos competenciales	Competencia	Pertinencia					Claridad				
Comprensión de los referentes teóricos y contextuales de la educación social	Comprender los referentes teóricos, históricos, culturales, comparados, políticos, ambientales y legales que constituyen al ser humano como protagonista de la educación y su aplicación a los distintos ámbitos y grupos de intervención.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Pensamiento crítico	Identificar y emitir juicios razonados sobre problemas socioeducativos para mejorar la práctica profesional, así como, responsabilizarse de las tareas encomendadas y tomar decisiones fundamentadas teniendo en cuenta las consecuencias para todas las partes implicadas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Comentarios / formulación alternativa:											

Subdimensión 1.3. Competencias para la selección y gestión de la información

Elemento competencial	Competencia	Pertinencia					Claridad				
Selección y gestión de la información	Interpretar, analizar y sintetizar la información que proporciona el trabajo cotidiano y los medios de información y comunicación social con la finalidad de verificar la información relevante y mejorar las estrategias profesionales de intervención.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Comentarios / formulación alternativa:											

Subdimensión 1.4. Competencias relacionales

Elemento competencial	Competencia	Pertinencia					Claridad				
Relaciones sociales	Desarrollar una actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia las personas e instituciones objeto de la intervención socioeducativa.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Comentarios / formulación alternativa:											

Subdimensión 1.5. Conocimientos disciplinares

Elementos competenciales	Competencia	Pertinencia					Claridad				
Teoría de la Educación Social	Conocer la evolución del conocimiento educativo al amparo de las teorías y enfoques pedagógicos y bases legislativas que a lo largo del quehacer educativo se han ido construyendo	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Historia de la educación Social	Conocer la evolución histórica de la educación social a nivel comunitario, estatal, europeo e internacional para comprender la configuración de su campo e identidad profesional	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Orientación educativa	Conocer las características, sentido y estrategias de la acción tutorial y de los servicios de orientación valorando su importancia para la sociedad para que este profesional pueda desempeñar esta función.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Atención a la diversidad	Conocer los principios y fundamentos de la atención a la diversidad para la adecuación de la respuesta socioeducativa.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Psicología del desarrollo	Conocer los estadios evolutivos y el desarrollo madurativo en las diferentes áreas: motora, cognitiva, comunicativa y socioafectiva, con la finalidad de adecuar la acción socioeducativa de la población con la que se trabaja.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Sociología de la educación	Conocer y comprender la dinámica de construcción social de la realidad, el proceso de socialización y las principales teorías sociológicas en torno al mismo	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Antropología	Conocer los supuestos antropológicos de la intervención socioeducativa y ser capaz de distinguir la multiculturalidad en el proceso de globalización mundial actual y aplicar la mirada antropológica en el desarrollo de su profesión a través del uso crítico del relativismo cultural en normas sociales, políticas, filosóficas y religiosas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Comentarios / formulación alternativa:											

DIMENSIÓN 2: COMPETENCIAS PROFESIONALES

Subdimensión 2.1. Competencias funcionales

Elementos competenciales	Competencia	Pertinencia					Claridad				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Promoción de la cultura	Reconocer los valores culturales desde el respeto a la diversidad como base para dinamizar la generación y promoción de actividades que permitan la transformación sociocultural de la realidad como base para que el o la profesional de la educación social pueda llevar a cabo la promoción de la cultura.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Generación de redes sociales	Conocer y saber aplicar las distintas estrategias metodológicas y técnicas de intervención individual, grupal y comunitaria.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	Diseñar, desarrollar y promover procesos de dinamización, participación social y cultural y desarrollo comunitario a través de la organización y gestión de proyectos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Creación de recursos socioeducativos	Elaborar, utilizar y evaluar recursos educativos e instrumentos de recogida de información para enriquecer y mejorar los procesos y contextos educativos y sociales.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Mediación social, cultural y educativa	Conocer y aplicar técnicas de resolución de conflictos para mediar e intervenir, asesorando, acompañando y promocionando a personas y grupos en contextos de exclusión social.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Evaluación de contextos sociales y educativos	Analizar, diagnosticar e investigar los contextos sociales, culturales y educativos para detectar los elementos de intervención en escenarios socioeducativos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos socioeducativos	Elaborar, aplicar y supervisar planes, programas y proyectos de acción socioeducativa en diversos contextos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Gestión de instituciones socioeducativas	Conocer distintos sistemas de gestión de organizaciones.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	Gestionar y coordinar centros, instituciones y asociaciones de acuerdo a los diferentes contextos y necesidades en los ámbitos de intervención socioeducativa	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Comentarios / formulación alternativa:											

Subdimensión 2.2. Competencias definitorias de la identidad profesional

Elemento competencial	Competencia	Pertinencia					Claridad				
Identidad profesional	Preocuparse por el desarrollo profesional desde los aspectos éticos y deontológicos, desde los elementos profesionalizadores corporativos y desde la generación de nuevo conocimiento a través de la investigación, la innovación y la formación permanente.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	Incrementar el conocimiento de sí mismo (autocuidado, autocontrol, equilibrio emocional, manejo del estrés y control de la incertidumbre durante la intervención socioeducativa) favoreciendo un proceso de crecimiento, integración y actualización de las potencialidades profesionales	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Comentarios / formulación alternativa:											

Añade cualquier observación o comentario que quiera realizar sobre el contenido de este modelo competencial.

MUCHAS GRACIAS POR SUS APORTACIONES

Anexo 4. Aportaciones y sugerencias emitidas por el panel de expertos y expertas nacional

DIMENSIÓN: COMPETENCIAS BÁSICAS

Competencias comunicativas

Elementos competenciales	Comentarios	Comentarios comunes
Comunicación mediática	<ul style="list-style-type: none"> • Experta 4: Sería pertinente añadir un apartado sobre el dominio de la propia lengua (oral y escrita) y del léxico específico propio del profesional en Educación Social. Independientemente del soporte pues el primer apartado parece centrarse exclusivamente en herramientas TICs. • Experto 8: Sugiero que en los elementos competenciales de "comunicación mediática" se puedan redactar entre 4-6 competencias. • Experto 14: Creo que el nombre "comunicación mediática" tiene connotaciones que puede ser que no acabe de ser unívoco • Experto 16: Sustituir "intervención" por "acción" socioeducativa. El cambio coloca al educador en otro sitio. • Experta 18: Comunicación mediática: conocer y hacer uso efectivo de las tecnologías de la información y comunicación aplicadas a la formación en los procesos organizativos, de gestión e intervención socioeducativos 	<ul style="list-style-type: none"> • Experto 8: Al igual que sucede con otras competencias redactadas, en su formulación se incluyen varias competencias, aspectos, procesos, dimensiones, etc. que complican y complejizan su comprensión; o, si se prefiere, su identificación ya que son varias competencias en una sola. Deben diferenciarse, ya que una competencia es "conocer" y otra "hacer"; una cosa es "formación" y otra "comunicación", igual que "gestión", "organización" o "intervención socioeducativa".
Uso y dominio de una lengua extranjera	<ul style="list-style-type: none"> • Experta 4: Cambiar "conocer" una segunda lengua por "dominar" • Experto 5: Dominar una lengua extranjera de modo que permita la comunicación y las relaciones al trabajar en entornos multiculturales y plurilingüísticos, así como el acceso a una mayor información y documentación sobre el ámbito socioeducativo. • Experta 6: El redactado es claro, sin embargo, en el campo de la educación social el tema de la lengua extranjera suscita alguna reflexión en el sentido de a qué lengua extranjera nos referimos. Para trabajar en entornos multiculturales y plurilingüísticos muy probablemente sería deseable que los educadores sociales dominaran el árabe, el ruso o el chino, por poner algunos ejemplos. No obstante, a nivel universitario se está pensando básicamente en el inglés. Tiene su lógica también, en el sentido de que actualmente una persona con estudios universitarios debe conocer este idioma en el que se publica una buena parte de la producción científica. De modo que en el campo de la educación social hablar de "lengua extranjera" puede significar cosas distintas. • Experto 8: ...y que en la de "uso y dominio de una lengua extranjera" se puedan redactar 2-3 diferenciando el tipo de destrezas y/o lo que comporta, de un lado, "favorecer la comunicación" y de otro "trabajar las relaciones" • Experto 9: En el segundo caso, veo 	<ul style="list-style-type: none"> • Experto 9: Las dos competencias son pertinentes, el problema reside en la complejidad de la formulación. Todo de todo no siempre es posible. • Experta 12: Creo que cuando se habla de competencias es mejor utilizar verbos de acción (utilizar, desarrollar, identificar, etc.)- El comentario sirve para todos los apartados. Por esto propongo que la primera se simplifique con Hacer un uso... o Utilizar. Para la segunda propongo una simplificación que podría iniciarse con comunicarse..... • Experto 21: Entre las competencias

	<ul style="list-style-type: none"> • una incongruencia: ¿cómo es posible trabajar en entornos multi y pluri conociendo solo una segunda lengua? • Experto 11: No se entiende “a nivel de usuario independiente”, lo suprimiría • Experta 18: Uso y dominio de una lengua extranjera: conocer una segunda lengua a nivel de usuario independiente aplicando las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas en entornos multiculturales y plurilingüísticos con el fin de favorecer la comunicación y las relaciones • Experto 20: Plantearía a segunda pregunta de forma más clara y directa: "Manejar de forma oral y escrita otras lenguas con el fin de favorecer la comunicación y las relaciones al trabajar en entornos multiculturales y plurilingüísticos." 	<p>comunicativas se echa en falta, competencias relacionadas con las habilidades sociales y habilidades para la escucha y el cuidado del otro.</p>
--	--	--

Competencias crítico reflexivas

Elementos competenciales	Comentarios
<p>Comprensión de los referentes teóricos y contextuales de la educación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Experta 4: Los referentes (...) no constituyen, seguramente querrá decir configuran. Sugiero rehacer esta redacción. • Experto 5: En la primera competencia, no veo claro entrar a citar referentes: políticos, ambientales, etc... Quizás sería más oportuno decir únicamente "Comprender los referentes teóricos que constituyen al ser humano..." Si no, tendría que procurar no dejarse referentes: ¿Por qué no citar los referentes psicológicos, pedagógicos, filosóficos, sociológicos, antropológicos, económicos, biológicos, etc. • Experto 8: Los comentarios insisten en lo expresado en la subdimensión 1.1. En los primeros elementos competenciales se pueden diferenciar los referentes (teóricos, históricos, culturales... legales) ya que tienen una naturaleza y un alcance distinto. En los segundos se mezclan varias cuestiones: una cosa es " identificar y otra emitir... no es lo mismo responsabilizarse en tareas que tomar decisiones... entiendo que deben contemplarse más competencias en cada uno de los elementos competenciales. • Experto 9: No me queda claro qué es eso de "referentes comparados", o al menos al mismo nivel que los teóricos. • Experta 12: Primera competencia: se puede simplificar el tema "referentes teóricos, históricos, culturales, comparados, políticos, ambientales y legales...?" • Experto 14: en la primera yo eliminaría el final “de la educación”. Sería en todo caso, “de la situación socioeducativa”. • Experta 18: sustituir constituyen por orientan, los referentes orientan al ser humano
<p>Pensamiento crítico</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Experta 4: No entiendo bien esa expresión "juicios razonados" ni la segunda parte del enunciado y su vinculación con la proposición inicial. • Experta 6: Sobre la competencia relacionada con el pensamiento crítico: creo que se incluyen demasiadas cosas. Una competencia es identificar y emitir juicios razonados sobre problemas socioeducativos. No creo que sea lo mismo que responsabilizarse de las tareas o tomar decisiones. Dudo de si es adecuado incluirlo todo en una misma competencia. • Experto 9: Pensamiento crítico, solo la primera parte estaría vinculada con esta competencia, la segunda es más bien ética. • Experta 12: Segunda competencia: veo que podría desglosarse en diferentes competencias; a) Emitir juicios... B) responsabilizarse.... C) Tomar decisiones..

	<ul style="list-style-type: none"> • Experto 14: En la segunda el contenido de la competencia excede, en mucho, la formulación. El pensamiento crítico es mucho menos de lo que plantea la competencia. Creo que hay otras competencias implicadas como "Responsabilidad profesional" y "sensibilidad ética" • Experta 18: Pensamiento crítico: Identificar y emitir juicios razonados sobre problemas socioeducativos relacionados con la práctica profesional, así como descubrir las tareas propias de la misma y tomar decisiones fundamentadas teniendo en cuenta las consecuencias para todas las partes implicadas. • Experta 22: Respecto al pensamiento crítico, pienso que incluyes dos, emitir juicios y tomar decisiones
--	---

Competencias para la selección y gestión de la información

Elementos competenciales	Comentarios
Selección y gestión de la información	<ul style="list-style-type: none"> • Experto 2: Se cruza con la primera • Experta 4: Primero se analiza, se sintetiza y luego se interpreta... sugiero cambiar el orden. • Experto 5: Encuentro en falta en este bloque alguna competencia referida al correcto dominio lingüístico de al menos dos lenguas. La del entorno profesional y una lengua extranjera para la formación continua y actualización profesional. • Experto 8: Reitero lo expresado en las anteriores subdimensiones: que una cosa es interpretar y analizar, otra sintetizar la información. También deben diferenciarse el trabajo cotidiano y los medios de información y comunicación social; lo mismo cabe decir en relación a lo que supone "verificar" y "mejorar". • Experto 9: Esta competencia recoge información a dos niveles: trabajo cotidiano, y por tanto, propio del educador o educadora social y otro nivel, el externo. No veo lo de verificar en relación con mejorar, más bien, cuando se afirma que se sepa interpretar, analizar y sintetizar de forma... podría incluirse ahí. • Experto 21: Pudiera ser oportuno no disociar las competencias crítico-reflexivas con las competencias para la selección y gestión de la información. • Experta 18: Interpretar, analizar y sintetizar la información relevante que proporciona el trabajo cotidiano y los medios de información y comunicación social con la finalidad de verificar y mejorar las estrategias profesionales de intervención.

Competencias relacionales

Elementos competenciales	Comentarios
Valores Sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Experta 6: No entiendo por qué solamente se propone una competencia relacional cuando es el establecimiento de la relación educativa la esencia del trabajo del educador social • Experto 8: No estoy seguro que lo que se define como competencia responda al elemento competencial "valores sociales". Creo que más bien se alude a "interacciones sociales". La competencia, aunque contempla varios planos de la "actitud" (empática, respetuosa, solidaria y de confianza), son convergentes... puede que un tanto reiterativas en sus significados. • Experto 9: No tengo comentarios. • Experto 14: Yo hablaría de "valores socioculturales" • Experto 15: Esta única competencia parece que no cubre todo el espectro de las competencias relacionales. Se mezcla el concepto "valor" en el enunciado de la competencia con el concepto "actitud" en su descripción. • Experto 21: Sería más deseable entender a las personas como "SUJETO" de la Educación Social y no como "Objeto" de la Educación Social.

Competencias disciplinares

Elementos competenciales	Comentarios	Comentarios comunes
Teoría de la Educación	<ul style="list-style-type: none"> • Experto 9: Teoría de la educación: las bases legislativas es política educativa, lo separaría. Y la sociabilidad? • Experta 18: Teoría: conocer la evolución de las teorías, enfoques pedagógicos y bases legislativas que a lo largo del quehacer educativo se han ido construyendo. • Experto 21: La redacción de las competencias de Teoría de la Educación e Historia de la Educación debe revisarse: se inicia la frase sin mayúsculas. • Experto 21: Igualmente en la competencia de Teoría de la Educación sería interesante incluir que el alumnado pudiera construir su propia Teoría y Praxis Educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Experta 3: Demasiadas disciplinas. Esta lógica está de capa caída y no funciona a la hora de abordar los problemas educativos en la relación educativa construida en la educación social. • Experta 4: No entiendo por qué se denominan "elementos competenciales" a las asignaturas. • Experto 5: Encuentro en falta competencias relacionadas con la pedagogía social y la psicología social.
Historia de la educación	<ul style="list-style-type: none"> • Experto 14: Historia de la educación "social". Creo que ha de ser "Historia de la Pedagogía y la Educación Social". • Experto 15: Historia de la educación: imaginamos que sería "a nivel local, estatal..." que no "comunitario". • Experta 18: Historia: conocer la evolución histórica de la educación social a nivel comunitario regional, estatal, europeo y mundial para comprender la configuración de su campo de e identidad profesional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Experta 6: He indicado que la pertinencia y la claridad son altas en todos los casos. No obstante, me gustaría comentar que en nuestro caso hemos trabajado con la idea de competencia en el sentido de que su definición implica el uso integrado de conocimientos disciplinares, habilidades y actitudes en la acción. Por ello, desde mi punto de vista, los conocimientos disciplinares no son competencias profesionales propiamente dichas. Ello me hace pensar que quizá debería haber proporcionado una definición de competencia a partir de la que se hace esta propuesta de competencias de educación social. Reconozco me resulta difícil valorar estas competencias puesto que me parece que parto de un concepto distinto de competencia del que se está empleando aquí.
Orientación educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Experto 5: No veo muy clara la competencia de "Orientación educativa" • Experto 9: Orientación educativa: el educador y educadora social no es competente en esta función, más bien se podría hablar de acción tutorial y orientación profesional o sociolaboral, sería más apropiado. • Experta 18: orientación: conocer las características, sentido y estrategias de la acción tutorial y de los servicios de la orientación y valorar su importancia en la sociedad actual • Experto 21: En la competencia de Orientación Educativa sería interesante entenderla desde una visión que vaya más allá de la "acción tutorial". 	<ul style="list-style-type: none"> • Dicho esto, también quiero señalar que todos los conocimientos que se describen en este apartado son necesarios para la formación de educadores sociales.
Atención a la diversidad	<ul style="list-style-type: none"> • Experto 5: Atención a la diversidad: Hay que conocer los principios, fundamentos y también las estrategias educativas para la intervención educativa. • Experto 8: Además, todas tienen una perspectiva científica o disciplinar reconocida, exceptuando la "Atención a la diversidad", que es mucho más el exponente de un principio educativo. • Experto 9: Atención a la diversidad: esta expresión es propia del ámbito escolar no del social. En todo caso mejor educación inclusiva, interculturalidad, etc. • Experta 18: Atención a la diversidad: Conocer los principios de la atención a la diversidad como 	<ul style="list-style-type: none"> • Experto 8: Considerando los "elementos competenciales"

Elementos competenciales	Comentarios	Comentarios comunes
	<p>fundamento de una respuesta socioeducativa adecuada.</p> <ul style="list-style-type: none"> Experto 21: En la competencia de la atención a la diversidad se echa en falta la idea de "inclusión socioeducativa". 	<p>resulta demasiado llamativo que no esté incluida la "Pedagogía Social", considerada como la matriz científica y disciplinar que fundamenta la construcción teórico-conceptual, metodológica y aplicada de la Educación Social. Debe incorporarse, ya que considero tiene la máxima pertinencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> Experto 11: Muy bien formulados Experta 12: Cuestionaría el verbo "conocer". Las competencias requieren habilidades y actitudes además de conocimiento. Experto 14: Falta la "Política social y servicios sociales" Es clave. Experto 15: no sabemos si se pretende abarcar todo el espectro de conocimientos disciplinares que debe dominar un educador o educadora social, porque quedarían fuera de esta relación algunos muy importantes: didáctica, psicología social, psicopatología, etc.
Psicología del desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> Experto 9: Psicología: estadios evolutivos y desarrollo madurativo es casi lo mismo. Experto 9: Solo conocer, en algunos casos, no solo eso, sino también saber aplicar, etc. como en psicología del desarrollo, etc. Experta 18: Psicología del desarrollo: Conocer los estadios evolutivos y el desarrollo madurativo de las personas en las áreas motora, cognitiva, comunicativa y socioeducativa, con la finalidad de realizar una acción socioeducativa ajustada a los mismos. 	
Sociología de la educación	<ul style="list-style-type: none"> Experta 18: Sociología: Conocer y comprender las principales teorías sociológicas, la dinámica de construcción social y el proceso de socialización de las personas. 	
Antropología	<ul style="list-style-type: none"> Experto 8: En la formulación de las competencias deberán procurar diferenciarse aquellas que tienen una doble intencionalidad o integran varios aspectos... muy visible cuando se alude a la "Antropología" (que yo creo deber a definirse como " Antropología de la Educación". Experta 12: Por ejemplo, la última (Antropología) podría simplificarse con la segunda parte del enunciado. Experta 18: Antropología: Conocer los supuestos antropológicos de la intervención socioeducativa, ser capaz de distinguir la multiculturalidad en el proceso de globalización actual y aplicar la mirada antropológica en el desarrollo de la profesión a través del uso crítico del relativismo cultural en normas sociales, políticas, filosóficas y religiosas. Experto 21: La competencia de Antropología es demasiado extensa. 	

Dimensión: Competencias profesionales

Competencias funcionales

Elementos competenciales	Comentarios	Comentarios comunes
Promoción de la cultura	<ul style="list-style-type: none"> Experto 5: En la primera competencia, no sé si sería mejor usar el término desarrollo cultural en lugar de promoción cultural. Experta 6: Promoción de la cultura: No queda claro cuál es el núcleo de la competencia: reconocer los valores culturales desde el respeto a la diversidad? Dinamizar y promover la transformación sociocultural? Sugerencia: "Dinamizar actividades de promoción cultural que fomenten la transformación sociocultural desde el respeto a los valores culturales de la diversidad" 	<ul style="list-style-type: none"> Experto 2: Estas son las funciones propuestas por ASEDES. Las competencias son la materialización de estas funciones. Algunas funcionan también como objetivos o metas a

Elementos competenciales	Comentarios	Comentarios comunes
	<ul style="list-style-type: none"> • Experto 11: En promoción de la cultura se repite demasiado “promoción”, buscar un sinónimo. • Experta 12: Promoción de la cultura: la simplificaría • Experto 21: La 1ª Competencia es algo extensa. Sería deseable siguiendo la misma idea que se plantea de multiculturalidad, hablar de culturas, en plural, y no sólo de cultura. • . Experta 18: Promoción de la cultura: reconocer, respetar y valorar las distintas manifestaciones culturales como fundamento por la puesta en marcha de actividades dirigidas a la transformación de la realidad y al desarrollo de los distintos grupos humanos. 	<p>lograr por la educación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experto 8: Las consideraciones y valoraciones coinciden con las expresadas anteriormente: en aquellas competencias - incluso en elementos competenciales- que contemplan varias dimensiones deben simplificarse y/o diferenciarse. A modo de ejemplo: no es lo mismo elaborar que aplicar, supervisar o evaluar. Es muy clara la redacción de "conocer distintos sistemas de gestión de organizaciones" (sugiero "... de gestión organizacional"), a diferencia de otras que incluyen varios aspectos o procesos. Para mí es un ejemplo de la claridad exigida
Generación de redes sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Experto 5: En la segunda, primera parte: faltaría terminar la competencia añadiendo "...para..." • Experta 6: Generación de redes sociales 1: Conocer y saber aplicar estrategias de intervención individual grupal y comunitaria puede tener relación con la generación de redes sociales o con muchas otras cosas que no tengan relación con la generación de redes. • Experto 9: Generación de redes sociales: la primera es intervención socioeducativa. Revisa la formulación. • Experta 12: Generación de redes sociales: 1- Aplicar las distintas estrategias... (eliminaría conocer y saber) • Experto 5: En la segunda, segunda parte: añadiría "y gestión de proyectos, programas y servicios". • Experta 6: Generación de redes sociales 2: Si el núcleo de la competencia es la organización y gestión de proyectos, entonces quizá ya queda recogida en la competencia "Elaborar aplicar programas y proyectos de acción socioeducativa..." que aparece más abajo. Si el núcleo es promover la participación social y el desarrollo comunitario, creo que debería quedar más claro e incluir la creación de redes sociales en el redactado. Al introducir de nuevo aquí el tema de la promoción cultural hace que se solape con la primera competencia de este bloque • Experto 9: la segunda, es desarrollo comunitario. Revisa la formulación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Experta 12: Ídem comentarios anteriores sobre tema conocer.
Creación de recursos socio educativos	No se registran observaciones	
Mediación social, cultural y educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Experta 4: La resolución de conflictos no se puede limitar a contextos de exclusión social. • Experto 5: En la competencia relativa a mediación social, cultural y educativa, no hace falta restringirla a personas y grupos en contextos de exclusión social. ¡La mediación y el acompañamiento puede y debe estar al alcance de quien lo necesite! • Experto 9: Mediación: ¿seguro que la mediación social, cultural y educativa es eso que explicitas? Revisa. • Experta 12: Mediación social, cultural y educativa: Aplicar técnicas... (Eliminaría conocer...) • Experta 18: Mediación: conocer y aplicar técnicas de resolución de conflictos para mediar e intervenir, asesorando y acompañando a personas y grupos en cualquier contexto. 	

Elementos competenciales	Comentarios	Comentarios comunes
Evaluación de contextos sociales y educativos	<ul style="list-style-type: none"> • Experta 6: Evaluación de contextos: "elementos es muy inespecífico". Para mí sería más claro hablar de "necesidades" de intervención • Experto 14: en Evaluación de contextos sociales y educativos vuelve a faltar la política • Experto 20: "Analizar, diagnosticar e investigar los contextos sociales, culturales y educativos para detectar los elementos de intervención en escenarios socioeducativos" me parece una formulación demasiado generalista. • Experta 18: Evaluación: ¿elementos de intervención? cuando investigas también analizas y diagnosticas. Analizar, diagnosticar e investigar (o sólo investigar) los contextos sociales, culturales y educativos antes de tomar decisiones sobre estrategias de intervención 	
Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos socio educativos	<ul style="list-style-type: none"> • Experto 5: En el diseño, implementación.... añadiría también servicios. • Experta 6: Diseño de programas: La palabra "supervisión" puede tener connotaciones diversas. Sugiero utilizar la palabra "evaluar" planes y programas, que es un concepto más amplio. • Experto 15: Diseño, implementación y evaluación...: echamos en falta el término "evaluar" en la descripción de la competencia. 	
Gestión de instituciones socioeducativas	<ul style="list-style-type: none"> • Experta 6: Gestión de instituciones: Como he dicho antes, para mí esto no es una competencia profesional. Me he permitido añadir comentarios en el lugar correspondiente; me ha parecido que quedarían más claros los comentarios y sugerencias. • Experto 11: La supervisión y la gestión suponen competencias avanzadas profesionales no suficientemente contempladas en la formación universitaria de este profesional. • Experta 12: Gestión de instituciones: eliminaría la primera competencia... su contenido ya puede quedar incluido en la segunda. • Experto 15: Gestión de instituciones: considero que la primera competencia, referida al conocimiento de modelos de gestión, quedaría englobada en la segunda, referida a la capacidad de gestión y coordinación, al igual que ocurre en el resto de competencias: no se diferencia la dimensión cognoscitiva de la competencia de su aplicación en la práctica. • Experta 22: en la última competencia (gestión, separas el saber del saber hacer, mientras en otras aparecen juntas (mediación). Creo que deberías utilizar siempre el mismo criterio. 	

Competencias definitorias de la identidad profesional

Elementos competenciales	Comentarios
Identidad profesional	<ul style="list-style-type: none"> - Experta 3: Esta no es una competencia. La identidad no es una competencia. - Experto 5: En la primera haría referencia también a la actualización profesional, - Experta 6: Identidad profesional 1: Para mí la idea sería: "Implicarse en procesos de formación permanente, de investigación y de innovación para desarrollarse profesionalmente, desde el compromiso ético con la profesión" - Experto 8: Las competencias deben diferenciarse, siguiendo las consideraciones y las propuestas formuladas previamente en otros elementos competenciales. Se trata de evitar, como ya se ha expresado, que al dar una respuesta en realidad se estén respondiendo o considerando varias respuestas, no siempre convergentes o compatibles con aquella. - Experto 11: Propongo eliminar "corporativos". - Experta 12: La primera competencia tiene un anuncio muy largo e incluye varios elementos. Quizás podría dividirse en diferentes competencias? Una podría ser "mantener el compromiso ético en la intervención e investigación socioeducativa", por ejemplo. - Experto 14: Falta algún elemento relacionado con el trabajo en equipos multiprofesionales. Como profesional no está solo ni aislado, ni el campo social es solo suyo ¿Cómo se tiene que relacionar y trabajar con los trabajadores sociales; animadores socioculturales, etc.? - Experta 18: 1º Ser consciente de la importancia del desarrollo profesional teniendo en cuenta los fundamentos éticos y deontológicos y ser capaz de generar conocimiento a través de la innovación y la formación permanente. <hr/> <ul style="list-style-type: none"> - Experto 9: La segunda intenta simplificar, son muchas cosas. - Experta 12: La segunda buscaría un verbo más apropiado para definir competencias. No creo que incrementar resulte adecuado en este contexto. Quizás, "Analizar el conocimiento de sí mismo...". - Experta 18: 2º Desarrollar y fortalecer el conocimiento de sí mismo (autocuidado, autocontrol, equilibrio emocional, manejo del estrés y control de la incertidumbre) como base del crecimiento, la integración y la actualización de las potencialidades profesionales.

Observaciones
<p>Experto 2: Creo que es preciso una revisión analítica de los conceptos, de la red conceptual que se articula alrededor de la noción de competencia. Cada signifiante tiene que ser vinculado a un significado diferencial. Sólo así se puede evitar las confusiones que se generan en esta propuesta. Por lo demás, no veo dónde está el modelo competencial.</p> <p>Experta 6: Vuelvo a insistir en que, a falta de una definición de competencia en la que se pretende basar este modelo, mis respuestas están condicionadas por lo que mis colegas y yo hemos trabajado en torno a este tema.</p> <p>Experto 8: Más allá de los comentarios realizados, propongo que las denominadas "competencias funcionales" deben diferenciarse en dos niveles: a) competencias metodológicas; b) competencias organizativas y funcionales. Además de reequilibrar las distintas subdimensiones, se acomodan mejor a lo que podría decirse de cada una de ellas.</p> <p>Experto 9: En general haces una buena identificación de las subdimensiones asociadas a las competencias. De todos modos, echo de menos una definición y caracterización sobre qué es para ti un educador o educadora social, estableciendo sus funciones, y a partir de ahí sus competencias. Esto ayudaría a identificar mejor tu propuesta de competencias. Del mismo modo, te recomiendo que revises la complejidad de algunas subdimensiones y que en algunos casos no son competencias lo que defines, sino más bien objetivos de aprendizaje, mira como eso es evidente en la de gestión de instituciones socioeducativas. Ánimo con el trabajo!!! Cualquier duda sobre mi revisión, me dices.</p> <p>Experto 11: Quizá deberían plantearse la existencia profesional de competencias avanzadas que incluyen gestión de centros y supervisión de espacios socioeducativos y de equipos. Saludos, (...) (UNED).</p>

Experta 12: La propuesta es interesante pero quizás deberían incluirse algunas competencias básica de carácter transversal para los educadores sociales como:

- Trabajar en equipo a diferentes niveles y con otros profesionales relacionados con la intervención socioeducativa.
- Resolver problemas y tomar decisiones en ámbitos de intervención profesional.
- Analizar críticamente las propias actuaciones e intervenciones y los de los otros profesionales.
- Adaptarse a situaciones nuevas en contextos profesionales.
- Afrontar situaciones de forma creativa
- Liderar grupos, iniciativas, proyectos y equipos profesionales.

Anexo 5. Matriz DAFO

COMPETENCIAS DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

Matriz DAFO

Objetivo: valoración de tu labor profesional como educador/educadora social.

- **Debilidades:** también llamadas puntos débiles. Son aspectos que limitan o reducen la capacidad de desarrollo efectivo del proyecto, constituyen una amenaza para el sistema y deben, por tanto, ser controladas y superadas.
- **Fortalezas:** también llamadas puntos fuertes. Son capacidades, recursos, posiciones alcanzadas y, consecuentemente, ventajas que deben y pueden servir para explotar oportunidades.
- **Amenazas:** se define como toda fuerza del entorno que puede impedir la implantación de una estrategia, o bien reducir su efectividad, o incrementar los riesgos de la misma, o los recursos que se requieren para su implantación.
- **Oportunidades:** es todo aquello que pueda suponer una ventaja competitiva para el proyecto, o bien representar una posibilidad para mejorar la rentabilidad de la misma.

DEBILIDADES (D)	AMENAZAS (A)
FORTALEZAS (F)	OPORTUNIDADES (O)

Anexo 6. Cuestionario

COMPETENCIAS DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

Estimado educador y educadora social, la finalidad de este cuestionario es recoger el grado de importancia que le merecen las siguientes competencias para el desempeño de su profesión. La información que obtengamos servirá para mejorar y redefinir el perfil competencial hasta su máxima representación de la realidad.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

1. Sexo: Mujer Hombre

2. Edad: _____ años

3. Titulación: Técnico/ Diplomado/ Licencia/a Graduado/a

en: _____

Especialista Universitario Máster Doctorado

en: _____

4. Años de experiencia laboral como educador o educadora social: _____

5. Ámbito en el que trabajas actualmente:

Salud	<input type="checkbox"/>	Inmigración	<input type="checkbox"/>
Protección de menores	<input type="checkbox"/>	Desarrollo Comunitario	<input type="checkbox"/>
Reforma de menores	<input type="checkbox"/>	Penitenciario	<input type="checkbox"/>
Educación	<input type="checkbox"/>	Violencia de género	<input type="checkbox"/>
Servicios Sociales Comunitarios	<input type="checkbox"/>	Mujer	<input type="checkbox"/>
Discapacidad	<input type="checkbox"/>	Tercera Edad	<input type="checkbox"/>
Dependencia	<input type="checkbox"/>	Medio-Ambiente	<input type="checkbox"/>

Otros: _____

6. Ámbito en el que has trabajado (seleccione más de uno si es necesario):

Salud	<input type="checkbox"/>	Inmigración	<input type="checkbox"/>
Protección de menores	<input type="checkbox"/>	Desarrollo Comunitario	<input type="checkbox"/>
Reforma de menores	<input type="checkbox"/>	Penitenciario	<input type="checkbox"/>
Educación	<input type="checkbox"/>	Violencia de género	<input type="checkbox"/>
Servicios Sociales Comunitarios	<input type="checkbox"/>	Mujer	<input type="checkbox"/>
Discapacidad	<input type="checkbox"/>	Tercera Edad	<input type="checkbox"/>
Dependencia	<input type="checkbox"/>	Medio-Ambiente	<input type="checkbox"/>

Otros: _____

INSTRUCCIONES:

Marque la valoración que considere más acorde en las competencias que se presentan, señalando el valor de la escala que mejor refleje tu apreciación:

Nada importante	Poco importante	Término medio	Bastante importante	Muy importante
1	2	3	4	5

DIMENSIÓN 1: COMPETENCIAS BÁSICAS**Subdimensión 1.1. Competencias Comunicativas**

ELEMENTO COMPETENCIAL	COMPETENCIA					
Comunicación mediática	Hacer un uso efectivo de las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y a la comunicación en los procesos de gestión, organización y acción socioeducativa.	1	2	3	4	5
Uso y dominio de una lengua extranjera	Dominar una segunda lengua de forma oral y escrita con el fin de favorecer la comunicación y las relaciones al trabajar en entornos multiculturales.	1	2	3	4	5
Sugerencias:						

Subdimensión 1.2. Competencias crítico reflexivas

ELEMENTO COMPETENCIAL	COMPETENCIA					
Comprensión de los referentes teóricos y contextuales de la educación	Comprender los referentes teóricos y contextuales que configuran al ser humano como protagonista de la educación y su aplicación a los distintos ámbitos y grupos de acción.	1	2	3	4	5
Pensamiento crítico	Identificar y emitir juicios razonados sobre problemas socioeducativos relacionados con la práctica profesional.	1	2	3	4	5
	Tomar decisiones respecto a la práctica socioeducativa teniendo en cuenta las consecuencias para todas las partes implicadas.	1	2	3	4	5
Selección y gestión de la información	Analizar, sintetizar e interpretar la información que proporciona el trabajo cotidiano y los medios de información y comunicación con la finalidad de mejorar las estrategias profesionales de acción.	1	2	3	4	5
Sugerencias:						

Subdimensión 1.3. Competencias relacionales

ELEMENTO COMPETENCIAL	COMPETENCIA					
Interacciones sociales	Desarrollar una actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia las personas e instituciones sujetos de la acción socioeducativa.	1	2	3	4	5
Sugerencias:						

Subdimensión 1.4. Conocimientos disciplinares

ELEMENTO COMPETENCIAL	COMPETENCIA					
Pedagogía Social	Conocer e interpretar la deontología, evolución y modelos del ejercicio de la profesión de la educación social, así como los supuestos pedagógicos para la adecuación profesional a los diferentes ámbitos de acción socioeducativa	1	2	3	4	5
Teoría de la Educación	Conocer la evolución del conocimiento educativo al amparo de las teorías y enfoques pedagógicos y bases legislativas que a lo largo del quehacer educativo se han ido construyendo	1	2	3	4	5
Historia de la educación	Conocer la evolución histórica de la educación social a nivel comunitario, estatal, europeo e internacional para comprender la configuración de su campo e identidad profesional	1	2	3	4	5
Inclusión socioeducativa	Conocer los principios y fundamentos de acción de la inclusión para la adecuación de la respuesta socioeducativa	1	2	3	4	5
Psicología del desarrollo	Conocer los estadios evolutivos y el desarrollo madurativo en las diferentes áreas: motora, cognitiva, comunicativa y socioafectiva, con la finalidad de adecuar la acción socioeducativa de la población con la que se trabaja.	1	2	3	4	5
Sociología de la educación	Conocer y comprender la dinámica de construcción social de la realidad, el proceso de socialización de las personas	1	2	3	4	5
Antropología	Conocer y aplicar la mirada antropológica en el desarrollo de su profesión a través del uso crítico del relativismo cultural en normas sociales, políticas, filosóficas y religiosas.	1	2	3	4	5
Sugerencias:						

DIMENSIÓN 2: COMPETENCIAS PROFESIONALES

Subdimensión 2.1. Competencias funcionales

ELEMENTO COMPETENCIAL	COMPETENCIA					
Promoción de la cultura	Dinamizar actividades que fomenten la transformación sociocultural desde el respeto a los valores culturales de la diversidad.	1	2	3	4	5
Generación de redes sociales	Aplicar las distintas estrategias metodológicas y técnicas de acción individual, grupal y comunitaria para facilitar las interacciones sociales.	1	2	3	4	5
Creación de recursos socioeducativos	Elaborar, utilizar y evaluar recursos educativos e instrumentos de recogida de información para enriquecer y mejorar los procesos y contextos educativos y sociales.	1	2	3	4	5
Mediación social, cultural y educativa	Aplicar técnicas de resolución de conflictos para mediar e intervenir, asesorando, acompañando y promocionando a personas y grupos.	1	2	3	4	5
Evaluación de contextos sociales y educativos	Investigar los contextos sociales, culturales y educativos para detectar las demandas de acción en escenarios socioeducativos.	1	2	3	4	5
Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos socioeducativos	Elaborar, aplicar y evaluar planes, programas y proyectos de acción socioeducativa en diversos contextos.	1	2	3	4	5
Gestión de instituciones socioeducativas	Gestionar y coordinar centros, instituciones y asociaciones de acuerdo a los diferentes contextos y necesidades en los ámbitos de acción socioeducativa	1	2	3	4	5
Sugerencias:						

Subdimensión 2.2. Competencias definitorias de la identidad profesional

ELEMENTO COMPETENCIAL	COMPETENCIA					
Identidad profesional	Mantener el compromiso ético en la acción e investigación socioeducativa.	1	2	3	4	5
	Desarrollar y fortalecer el conocimiento de sí mismo (autocuidado, autocontrol, equilibrio emocional, manejo del estrés y control de la incertidumbre durante la acción socioeducativa) como base del crecimiento, integración y actualización de las potencialidades profesionales.	1	2	3	4	5
Sugerencias:						

Observaciones generales:

MUCHAS GRACIAS POR TUS APORTACIONES

Anexo 7. Guion de los grupos de discusión.

GRUPO DE DISCUSIÓN

Destinatarios
Duración
Lugar de realización

OBJETIVOS

Objetivo/s de la Investigación
Objetivo/s del grupo focal

IDENTIFICACIÓN DEL MODERADOR

Nombre del moderador/a:
Nombre del observador/a:

PARTICIPANTES

Lista de los asistentes al grupo focal	Vinculación con el grupo
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

PREGUNTAS

Preguntas estímulo (dimensiones de análisis)	
1	¿Qué es ser educador/educadora social?
2	¿Cuáles son vuestras funciones profesionales?
3	¿Qué competencias considerarías que son las más importantes para el ejercicio de vuestra profesión?
4	¿Cuáles son los ámbitos de intervención prioritarios de la labor profesional de la educación social?
5	¿Cuáles son las principales dificultades a las que os enfrentáis en el ejercicio de vuestra profesión?
6	¿Consideráis que estáis formados/formadas adecuadamente para ejercer este trabajo?
7	¿Cuáles vuestras principales carencias formativas?

8	¿Existe una oferta formativa adecuada una vez accedes a la profesión?
----------	---

PAUTA DE CHEQUEO (EVALUACIÓN)

Chequear elementos presentes en el grupo focal (evaluación del observador)	
Lugar adecuado en tamaño y acústica.	
Lugar neutral de acuerdo a los objetivos del grupo focal.	
Asistentes sentados en forma de U en la sala.	
Moderador respeta tiempo para que los participantes desarrollen cada tema.	
Moderador escucha y utiliza la información que está siendo entregada.	
Se cumplen los objetivos planteados para esta reunión.	
Explicita en un comienzo objetivos y metodología de la reunión a los participantes.	
Reunión entre 60-120 minutos.	
Registro de la información (grabadora de audio).	
Refrigerios adecuados que no interrumpen la actividad.	
Identificación de los asistentes.	

Anexo 8. Carta de invitación a la celebración de los grupos de discusión.

_____, ____ de _____ de 20__

Estimado/a

Por la presente le invito a participar, agradeciéndoselo de antemano, en el grupo de discusión que se llevará a cabo el próximo _____ en _____. El mismo forma parte de una investigación que se está realizando en la Universidad de Córdoba cuyo objetivo es diseñar una taxonomía de competencias profesionales del educador o educadora social.

La reunión a la que asistirá será conformada por un grupo de educadores y educadoras sociales que desempeñan su profesión en diferentes ámbitos de acción socioeducativa. En dicha reunión, se discutirá sobre el perfil de competencias profesionales derivado, en una primera fase, de un análisis documental comparativo de los planes de estudio de las 38 universidades españolas en las que se imparte la titulación de Graduado o Graduada en Educación Social. Dicho perfil ha sido posteriormente validado y modificado por un panel de expertos del ámbito universitario. Sin embargo, teniendo en cuenta que las competencias profesionales capacitan para el desempeño de una profesión, consideramos que son los educadores y educadoras sociales los que tienen que postularse con respecto a la aproximación de dichas competencias a la realidad. Es esta la razón por la que nos gustaría conocer su opinión sobre dicho tema.

Es importante mencionar que el número de asistentes a la reunión es limitado y por ello el éxito y la calidad de la discusión estarán basadas en la cooperación de las personas asistentes. Para recoger la información será necesaria la grabación, siempre que nos dé su consentimiento. Le garantizamos la confidencialidad de sus opiniones.

Rogamos confirmen al correo electrónico adjunto la asistencia a la citada reunión.

Reciba un cordial saludo

M^a Dolores Eslava Suanes

Recordatorio:

Día: _____

Lugar: _____

Hora: _____

Datos de contacto:

M^a Dolores Eslava Suanes

Universidad de Córdoba

Facultad de ciencias de la Educación

Avda. San Alberto Magno, s/n

14071 Córdoba

Tel.: 957212562/ Fax: 957218937

Correo electrónico: m62essum@uco.es/mdolores.eslava@uco.es

Anexo 9. Permiso de grabación de los grupos de discusión.**PERMISO PARA LA GRABACIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN:
COMPETENCIAS DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN SOCIAL**

Yo, _____, con
DNI _____ doy permiso para que se grabe la sesión del grupo de discusión:
Competencias del profesional de la educación social, celebrado en
_____, el día ___ de _____ de 20___, en formato:

- Vídeo
- Audio

En _____ a ___ de _____ de 20__

FIRMA

Anexo 10. Transcripción del grupo de discusión celebrado en Salamanca

Vídeo 1 Moderadora 0:00:02 0:00:32	Recordad que el tratamiento que se haga de la información va a ser confidencial. Os podéis expresar libremente, con honestidad, porque lo que se busca es recoger vuestra opinión más sincera. Para seguir un orden lógico, yo creo que empezamos por (nombre del participante 1) y continuamos así, en círculo. Si alguien quiere intervenir, que pida el turno de palabra y si no quiere contestar a alguna de las preguntas, pues no contesta. Os pediría que os volvierais a presentar para que después yo lo transcriba.
Participante 1 0:00:33 0:00:44	Vale. Bueno pues yo soy (nombre del participante 1) y tengo experiencia trabajando pues ahora mismo con inmigración, también he estado con personas con discapacidad y juventud.
Participante 2 0:00:45 0:01:00	Yo soy (nombre de la participante 2) y ahora mismo trabajo con infancia y juventud y bueno, también con mayores en temas de extensión cultural, pero también he trabajado antes con mayores en temas de demencia, memoria.
Participante 3 0:01:02 0:01:08	Pues me llamo (nombre del participante 3) he trabajado con discapacidad, infancia y juventud y con mayores.
Moderadora 0:01:08	Estupendo.
Participante 4 0:01:10 0:01:19	Yo me llamo (nombre del participante 4) he trabajado con infancia y juventud, con mayores, con personas con discapacidad y sobre todo he trabajado con personas con enfermedad mental.
Participante 5 0:01:22 0:01:33	Bueno pues yo me llamo (nombre de la participante 5) y sobre todo mi experiencia como educadora social ha sido en ámbitos especializados: menores, cárceles, prostitución, discapacidad, adultos y mayores
Participante 6 0:01:34 0:01:42	Yo soy (nombre de la participante 6) y actualmente trabajo con menores y familias, aunque también tengo experiencia con discapacidad.
Moderadora 0:01:43 0:01:59	Estupendo. Pues la primera pregunta es una pregunta que yo me he hecho muchas veces y que cuando digo que estoy haciendo una tesis sobre educación social me hace a mí la gente. ¿Qué es para vosotros ser educador o educadora social?
Participante 1 0:02:00 0:02:23	Bien, la primera es fácil. (risas del grupo) Bueno yo desde mi punto de vista considero que somos un apoyo. Siempre he dicho que somos una especie de gestor de herramientas, ¿no? Cuando alguien tiene un problema, el que sea. Lo que hacemos en realidad, según yo lo veo, es darle una serie de posibilidades o de herramientas que él puede coger o no coger, intentando siempre mejorar su calidad de vida.
Participante 2 0:02:26 0:03:10	Puf. Yo no sé muy bien que más aportar. (mmm) Para mí es también un apoyo para mejorar la calidad de vida de las personas con las que trabajo, y sobre todo (mmm) somos personas que tenemos la suerte de trabajar directamente con personas y a la vez que creo que aprendemos a la vez que estamos en nuestra práctica profesional. No somos un profesional que hace siempre lo mismo y creo que eso es muy importante
Participante 3 0:03:11 0:03:22	Pues bueno, yo... Para mi ser educador social es acompañar a la gente en sus procesos vitales y en sus procesos de vida
Participante 4 0:03:23 0:03:38	Yo a lo que han dicho mis compañeros, estoy de acuerdo con ellos. Yo añadiría que también somos un nodo de relación que ponen en relación a las personas y colectivos con el entorno, a tu institución o donde estés trabajando con el resto de la comunidad socioeducativa, dinamizador de esos tipo de procesos.
Participante 5 0:03:44 0:03:57	Pues quizás yo estaría completamente de acuerdo, para mí un educador social es un agente social y de cambio constante. Luego poniendo en marcha muchísimas estrategias, pero básicamente lo definiría así.
Participante 6 0:03:59 0:04:17	Unido a lo último que dice (nombre de la participante 5) de agente de cambio, siempre a distintos niveles o en distintos ámbitos, el familiar, cultural, social, educativo. O sea, creo que tenemos la suerte de poder contactar con personas en los diferentes ámbitos en los que se desarrolla la vida.
Moderadora 0:04:18 0:04:43	Estupendo. La segunda pregunta es ¿Cuáles son vuestras funciones profesionales? Además de... bueno ASEDES estableció las funciones profesionales del educador social, en el catálogo de funciones y competencias, pero según vuestra práctica real ¿cuáles son las funciones?

Participante 1 0:04: 44 0:05:32	<p>Es que dependiendo (risas). Yo ahora mismo estoy con jóvenes y mi función... estoy desarrollando un proyecto de educación popular con jóvenes migrantes o migrantes de segunda generación y lo que hacemos es un proyecto basado en educación popular cuyo objetivo es que el grupo de chavales desarrollen su autonomía y entre todos construyan algo juntos. Por ejemplo, lo que hemos hecho en Salamanca con el último grupo ha sido el mes de inmigración, es la palabra, con otros se ha hecho un corto grabado y demás. Mi función ahora mismo es eso, procurar que los chavales sean autónomos y que vean que las decisiones o las cosas que quieren hacer son, se pueden hacer, sólo que requieren un trabajo, claro.</p>
Participante 2 0:05: 33 0:07:59	<p>Pues en mi caso (mmm) desarrollo funciones muy así de manual por así decirlo. Por ejemplo, en programas de desarrollo comunitario, pues con un club de lectura lo que se está intentando es que yo soy la moderadora, pero que eso arranque como una asociación y que sean ellos mismos los que puedan gestionar esa asociación, ese club. Generar más movimiento en la comunidad, con el club de lectura y con otras actividades. Y luego por otro lado, con infancia, desarrollo tareas desde lo que es un monitor de tiempo libre hasta lo que es un educador social porque igual, igual que o un animador sociocultural, igual que hago actividades con ellos, también por ejemplo trabajo, muchas veces las familias van a hablar contigo y acabo trabajando problemáticas como temas de acoso escolar o problemas de padres que son alcohólicos y el niño está desatendido y todo este te viene un poco en una actividad que no tiene nada que ver con esto.</p> <p>Y con juventud pues... la verdad que el trabajo que hago con juventud es un poco complejo porque no es un centro de menores, es un centro joven, pero vienen chavales o que están bastante normalizados o que tienen unos problemas bastante serios y es difícil trabajar en un centro joven porque no se tienen las herramientas que se tienen a lo mejor en una institución y que está especializada en menores, como es un centro de menores.</p> <p>Y aquí, no sé si cabe decirlo aquí o no, pero lo que a mí me pasa, yo trabajo con ayuntamientos, entonces en el tema de las funciones y las competencias un gran problema que hay es que los políticos no sabes cuáles son nuestras funciones y nuestras competencias. Entonces yo les puedo explicar que mi competencia puede ser derivar a esta persona que está sufriendo acoso escolar a otra institución o animarla a que cree una asociación o lo que sea, pero el político también se cree que mi competencia es que en las fiestas del pueblo yo me vaya allí a colocar las sillas de la verbena, del bingo o de lo que sea. Y creo que eso es muy importante en nuestra profesión, que nuestras competencias sean conocidas, tanto por nosotros que creo que las conocemos muy bien, como por la institución.</p>
Participante 3 0:08: 00 0:09:48	<p>Ha dejado el listón alto (risas del grupo). Bueno pues yo pienso que, por unificar un poco los tres ámbitos en los que he estado, hay dos cosas que quiero destacar. Por un lado, las funciones. Una función que destacaría sería el cuidado de la gente, los cuidados. Desde que los acogemos, desde que les damos la bienvenida, hasta que nos despedimos del colectivo con el que estamos trabajando es importante tu forma de actuar. Entonces, aprendizaje vicario, es un poco la función básica. Según tu actúes como educador delante del colectivo o en tu vida, ellos se están fijando en todo momento. En mi ámbito que soy de menores, ellos se fijan en todos los movimientos que haces, en tu forma de expresión y demás. Trabajar con menores también te lleva a trabajar con las familias y a no limitarte pues a un horario concreto de trabajo, sino a escuchar, acompañar, a cuidar a la gente con la que trabajas. Y un poco enlazando con lo que decía (nombre de la participante 2) de las funciones, al final, pues tu función, aunque tengas clara que tu función como educador social o tu decálogo como educador social dice una cosa, va mucho más allá de ello porque, yo voy a poner un ejemplo: si estas en, te llevas a un colectivo a una acampada de 10 días, ¿no? Y entonces, un niño se rompe un pie, o un niño que usa pañal, hace sus necesidades encima ¿tu como educador social no cambias ese pañal? Porque a mí eso me ha surgido, ese caso me ha surgido con educadores sociales en prácticas y te vienen y te dicen, “no es que ha pasado esto”. Bueno, vamos a ver cómo resolvemos como educadores sociales ¿o lo dejamos ahí porque no hay un TEI (técnico en educación infantil) para...? Pues al final ¿cuál es nuestra función? ¿dónde se limita nuestra función? No sé, eso a mí me ha pasado, entonces es una situación que hay que resolver. Bueno yo planteo también aquí la duda.</p>
Participante 6 0:09:48 0:10: 05	<p>Un apunte. Tu antes has dicho al empezar, los cuidados a la gente, o sea, yo todas las funciones que entren dentro de cuidar a la gente, dependiendo del momento concreto</p>

	que se den, claro, pienso que son un punto donde tenemos que actuar. Cuidar en ese momento, a ese chaval, es cambiarle el pañal.
Participante 3 0:10:06 0:10:15	Pero cuando un alumno te plante esa duda. Tu contestas “mira esta es tu función, esto es ser educador social”. Estás trabajando con un colectivo y estás trabajando en este caso con menores o con quien sea
Participante 6 0:10:15 0:10:39	Es dependiendo desde mi punto de vista el cómo entiendas tu persona como educador social, o sea ¿Qué entiendes tu por educación social? ¿Qué es la educación social para ti? ¿Cómo te planteas tu delante de la gente como educador social? En esa problemática que te puede surgir como, pues eso, los valores, o qué criterios profesionales o personales. Cómo te sitúas en tu trabajo.
Participante 3 0:10:38 0:10:42	Como te muestras en tu trabajo. Si yo también estoy de acuerdo.
Moderadora 0:10:45 0:10:46	Nombre del participante 4
Participante 4 0:10:46 0:12:18	<p>Pues yo, sobre todo, sobre todo he realizado mi labor en una residencia para personas con enfermedad mental. En Leganés yo estaba como educador de fin de semana. Pues era un centro abierto, pues donde ellos iban, van a dormir y tienen las comidas y pasan el tiempo que quieren y cuando no están fuera. Nuestra labor sobre todo era una labor de apoyo. Yo trabajaba de fin de semana, hacía apoyo, escuchas, muchísimas intervenciones individualizadas con ellos en periodos de crisis o en el trabajo del día a día. Hacíamos también actividades de ocio. Y luego, sobre el tema de la confusión de funciones, nosotros teníamos desde estas labores, también hacíamos la comida, calentábamos y tal y eso era un punto muy conflictivo con los educadores allí en el centro. Lo discutían un montón. Lo haces porque es el personal que hay, es el personal que paga la comunidad y alguien tiene que hacer... lo tienes que hacer, pero generaba conflicto.</p> <p>Y sobre el debate de lo del cuidado, allí también se daban situaciones, porque claro es un recurso que linda mucho con el de la salud, ya no sólo con mental, sino con salud. Entonces sí que teníamos, aunque es para residentes autónomos, había épocas en las que no eran autónomos. Claro lo que te sale es el cuidado, pues si lo tienes que atender, ayudar a ir al baño o duchar a quien sea o hacer lo que haga falta lo que te sale es hacerlo porque al haber en una residencia 2 educadores para treinta y tantos usuarios, o cuidas o escuchas y en el pulso de competencias y responsabilidades de qué es lo que tienes que hacer y en qué momento era muy complejo, era una de las cosas que más debatíamos.</p>
Participante 2 0:12:18 0:12:45 Vídeo 2 0:00:00 0:00:22	Yo ahí creo que, no sé si dependía de la administración (el participante 4 asiente). Claro, ahí se juega mucho con el que, claro tu trabajas con personas pues es lo que habéis dicho. Yo no voy a dejar a una persona sin duchar, por ejemplo, porque no se pueda meter en la ducha, y la administración juega mucho con “a pues como ya lo hacen pues entonces ya no ponemos a otro profesional que se encargue por ejemplo pues de atender a las personas para que tú puedas desarrollar tus funciones o competencias ahí?”. Y es que a día de hoy me parece que, que, que, pasa ahí y pasa en todos los centros que pertenecen a una institución en muchas comunidades autónomas. En otras no porque están muy desarrollado y muy bien diferenciado cada perfil, pero creo que pasa en muchas.
Participante 5 0:00:24 0:02:16	Bueno pues yo creo que la función del educador social porque yo entiendo así la educación social es acompañamiento. Si es cierto que cuando he trabajado en privadas o en públicas me he encontrado con que a veces el educador social es un poquito de todo, o sea, bien te tiene que bailar un flamenco, o bien tiene que cambiar un pañal, o bien tiene que hacer muchas cosas. Y es cierto que, a mí, a veces, me entraba el conflicto personalmente. El desgaste que supone como profesional el que tus funciones no sólo dependen de las funciones genéricas que tienes, sino de las funciones que tienes en ese momento, porque tu prioridad son las personas. Yo cuando he trabajado con... he tenido que coordinar espacios y si alguna persona me plantea “yo soy educador social no tengo por qué cambiar un pañal o no tengo por qué colocar unas sillas”, que a todos nos ha surgido en un determinado momento, yo siempre digo que priorice para quien está trabajando y trabaja para las personas. Si bien es cierto que es un arma de doble filo porque te acaban confundiendo con un profesional de socorro y como si fueras Teresa de Calcuta, es decir, tú quieres dejar un centro de menores y te quieres ir a casa porque

	tu trabajo ha terminado a las 6 de la tarde y no te puedes ir. Y juegan mucho con el chantaje emocional de tu eres un profesional y te debes a las personas. Sí, hasta qué punto. Yo creo que a veces se nos olvida en todas esas funciones o en todo ese conflicto de cuidar al profesional. Quizás las funciones no las tenemos muy delimitadas y también entra el que es el trabajo tan estrecho con una persona que a veces priorizas el bienestar del otro al tuyo propio. Entonces yo en el tema de las funciones sí que es verdad que no estén delimitadas, sí que es verdad que el educador social acaba haciendo de todo, o sea le pides ser chofer, le pides ser... y eso le acaba desmotivando y te acabas quemando, bien sea por la institución, bien sea porque te lo pidan desde arriba y bien sea porque no hay dinero. Entonces es a veces un desequilibrio entre ser un poco de todo, que al final dices "ya no tengo claro qué soy"
Moderadora 0:02:17 0:02:20	Entonces ¿identificáis vuestras funciones con las que propone ASEDES?
Participante 6 0:02:22 0:02:24	¿Con las que proponéis en el cuestionario?
Moderadora 0:02:24 0:02:26	ASEDES, el cuestionario es de competencias.
Participante 5 0:02:27 0:02:35	Entre las que se componen entre la asociación de ASEDES identifico, ¡pues claro! Porque al final ser educador social acaba siendo un poco de todo, entonces entran esas funciones y muchas más.
Moderadora 0:02:35 0:02:36	Y muchas más funciones
Participantes 0:02:36 0:02:38	Y muchas más sí, muchas más, si
Moderadora 0:02:39 0:02:46	¿Las identificamos? ¿podríais numerarlas?
Participante 5 0:02:47 0:02:56	Venga te ayudamos. (silencio) pero ¿qué quieres?
Moderadora 0:02:57 0:03:01	Que si podrías numerarlas, ¿Cuáles son vuestras funciones?
Participante 5 0:03:02 0:03:10	Acompañamiento, acogida, inserción,
Participante 4 0:03:11	Dinamización
Participante 5 0:03:12 0:03:20	Dinamización, elaboración de programas, evaluación de programas
Moderadora 0:03:21 0:03:31	Vale. ¿Qué competencias creéis que son las más importantes para el ejercicio de vuestra profesión? ¿Para qué tengo yo que estar capacitado?
Participante 1 0:03:32 0:04:45	Pues mira, para mí esto es una cosa que con la carrera estoy muy mosqueado, porque tú sabes que aquí no tienen ni idea de dinamizar un grupo y eso es la herramienta más básica que necesitas. Y es que es lo único que necesitas, porque es que luego todas esas cosas que habláis son conflictos que te van a suceder sí o sí porque trabajas con personas. Y si tú dices que les acompañas, si les acompañas, les acompañas, entonces te vas a comer los marrones porque le estás acompañando, es lo que hay. Pero la clave para mí es saber dinamizar grupos, que al final es saber tratar con la gente, ¿no? Bueno, aquí hay una asignatura que debería cubrir eso, desde mi punto de vista no lo hace y aparte con una sola asignatura no creo que fuese suficiente. Creo que es un proceso que debe seguirse a lo largo de toda la formación sobre todo teniendo en cuenta que tenemos asignaturas concretas de personas mayores, concretas de personas con discapacidad, y sólo se nos habla de los tratados que han hecho y de las metodologías que hay. Cosa

	que está muy bien porque hay que conocerlo. Hay que saber quién es Paulo Freire y la educación popular y todas estas cosas, pero también tienes que saber que no se trata igual a personas mayores que a personas jóvenes, porque no tienen, para empezar, el mismo contexto cultural. Y vamos, lo primero, saber dinamizar. Me parece clave.
Participante 2 0:04:47 0:05:49	Yo es que estoy de acuerdo con eso. Y... es que la que iba a decir yo viene dentro de esa, que es, o sea, tener habilidades para comunicar y para escuchar, para las dos cosas. Y creo que eso viene dentro de dinamizar grupos. Y también me parece muy importante y esto tampoco se aprende mucho, cómo afrontar conflictos. Porque tu sal... yo el primer día que me puse delante de 40 o 50 chavales yo sola pues... uno te contesta mal, otro te levanta la voz, dos se pegan y te tiene que venir sólo como tienes que actuar, entonces hay veces que la primera vez lo haces mal, o no, o sales bien o sales como puedes del paso y creo que no estaría de más que eso se trabajara un poco más. Me parece fundamental, porque no conflictos de tipo violento, vas a tener conflictos de muchos tipos a lo largo de tu labor profesional.
Participante 3 0:05:50 0:06:16	Yo a las dichas añadiría la formación que tenemos que buscarnos nosotros, la autoformación, la formación a lo largo de la vida que el profesional debe buscarse. Digamos, si la carrera está limitada en muchos aspectos, la formación que tú puedas buscar, añadir según tus intereses personales creo que es muy importante.
Participante 4 0:06:17 0:06:46	Yo relacionado con lo que ha dicho (nombre del participante 3) la capacidad de analizar y aprender de tu práctica educativa porque al final de la carrera vas a salir a trabajar a un contexto. Los contextos son tan diversos, los individuos son tan distintos. Aprender una técnica genérica de trabajo es útil, pero al final la capacidad para saber adaptarte a la persona y al contexto con el que trabajas y aprender de tu propia práctica me parece fundamental.
Participante 5 0:06:47 0:07:11	Yo aun estando de acuerdo con vosotros dos (refiriéndose a los participantes 3 y 4) me inclino más por lo de ellos (refiriéndose a los participantes 1 y 2) creo que cuando salimos de una titulación no tenemos unas competencias básicas de comunicación, resolución de conflictos, escucha activa, ni siquiera sabemos hacer frente a situaciones cotidianas que si bien tenemos muchos conocimientos, aprendemos por ensayo y error (asiente simultáneamente la participante 2), o sea, tu fayas, gritas, gritar no funciona, pruebo otra cosa.
Participante 1 0:07:12 0:07:15	Sí, es la base del método científico, así que... (refiriéndose a al aprendizaje por ensayo y error) (risas del grupo)
Participante 5 0:07:16 0:07:47	Pero no debería ser así, porque la incertidumbre que a ti te supone, y eso me ha llevado a dedicarme a lo que me dedico. La incertidumbre que a ti te supone una situación de conflicto, ya no te digo extrema, en una situación básica donde no sabes cómo actuar. Eso genera mucho malestar profesional y eso acaba fallándote a tu identidad profesional que acabas diciendo: bueno he estudiado 4 años y no sé nada, porque no sé contestarle a un padre cuando viene, o como dirigirme a un niño, o como dirigirme a un drogodependiente o como dirigirme a...
Participante 6 0:07:48 0:08:13	Bueno yo a parte de lo dicho, también busco la gestión de recursos de otras instituciones, el conocer cómo se trabaja, qué ofertan, tanto para grupos como para familias, con personas con discapacidad... un poco eso, se nos pide ser gestor de recursos, pero no se nos enseña que proyectos o programas hay en otras instituciones.
Moderadora 0:08:14 0:08:18	¿queréis añadir algo más de competencias?
Participante 1 0:08:19 0:09:23	Si (risas del grupo). No se trabaja nada sobre las emociones y es clave. Es clave ya no, o sea no de cara... porque yo he oído a mucha gente hablar sobre trabajar sobre emociones y luego les preguntas que cómo y... trabajar sobre emociones... No, quiero decir hay métodos de trabajo, hay autores... Paul Ekman es uno claro, te quiero decir, en el que utilizar las emociones por ejemplo para saber reconocer emociones. Que parece que todos sabemos, pero es mentira, no tenemos ni idea. Para saber reconocer emociones en las demás personas. Eso de cara a trabajar con grupos. Por ejemplo, a mí me ha servido a nivel personal para trabajar mucho con juventud. A parte de que ya llegas a conocer a las personas al final y ya sabes de que pie cojea cada uno, pero en un inicio te viene muy bien. El ver la cara de una persona y saber que puede estar sintiendo en ese momento. Si yo a un chaval le digo algo de entrada, que es el primer día que le conozco y veo que su cara, quiero decir, que se empieza a enfadar, pues sé que por ahí

	no tengo que seguir ¿no? No sé, quiero decir, el trabajo sobre emociones, el saber gestionarlas, tanto, bueno, primero las nuestras y después las de los demás claro.
Participante 5 0:09:23 0:09:58	Yo creo que la clave está ahí, en que muchas veces intentamos enseñar a la gente a hacer programas de educación emocional y les decimos: búscate recursos en la red que hay muchos recursos para trabajar educación emocional o para trabajar escucha o para... y guarda mucha relación con lo que decíamos antes, es imposible que nosotros enseñemos escuchar a nadie si nosotros no escuchamos. Es imposible que tú quieras regular un grupo si tú no estás regulado, o sea, si tú te planteas nervioso a la hora de hablar ante un grupo, mal va a funcionar. En cambio, su tu aprendes a regularte como paso previo pues...
Moderadora 0:09:59 0:10:05	Sí, ¿Cuáles son los ámbitos de intervención prioritarios de la labor profesional?
Participantes 0:10:06 0:10:21	Resoplidos y risas generalizadas. La participante 5 se refiere a la moderadora con “qué gracia tiene esta chica” y posteriormente acuña “Lo estás haciendo muy bien (nombre del participante 1)”. En respuesta, el participante 1 replica “pues ahora te toca a tí”
Participante 1 0:10:22 0:10:40	No entiendo, o sea, ¿cómo que ámbitos de intervención prioritarios? Puf. Yo creo que vamos mi experiencia personal, yo siempre he trabajado desde el grupo, que luego también, pero, o sea, luego trabajas también a nivel individual, pero yo siempre trabajo desde el grupo.
Moderadora 0:10:41 0:10:47	A ver, los ámbitos me refiero a los diferentes colectivos, o
Participante 5 0:10:47 0: 10:48	A lo que tradicionalmente se han trabajado
Moderadora 0:10:48 0:11:10	A los que tradicionalmente se han trabajado. A ver, a ver. La ANECA en el Libro Blanco de Pedagogía y Educación Social establece unos ámbitos, el colegio profesional por otro lado establece otros ámbitos. ¿Cuáles son los ámbitos en los que realmente estáis trabajando? ¿o cuáles son los prioritarios, los que se identifican siempre, siempre con el educador social?
Participante 6 0:11:11 0:11:16	¿Desde nuestra experiencia o lo que nosotros consideramos?
Moderadora 0:11:16 0:11:21	Desde vuestra experiencia y los que sepáis, aunque no hayáis trabajado en ellos aún, por ejemplo.
Participante 2 0:11:22 0:11:38	Nada yo iba a decir que lo que se ve ahora es lo que se identifica con lo que empezó a trabajar la educación social y a lo mejor ahora hay otros campos en los que el educador social está ya diciendo: e que mis competencias son estas y estoy aquí, pero no se identifican tanto porque es nuevo, por así decirlo.
Moderadora 0:11:38 0:11:40	¿Por qué son ámbitos emergentes?
Participante 2 0:11:40 0:11:43	Sí, pues emergentes pueden ser, perfectamente
Moderadora 0:11:43 0:11:44	¿Cuáles son?
Participante 2 0:11:44 0:12:20	En los institutos o en los colegios, me parece un ámbito emergente que se identifica en tres comunidades autónomas y por ejemplo aquí en Castilla y León, vamos... Bueno, un ejemplo muy claro, que a mí me gusta mucho. En Cataluña, tú vas a un colegio o a un centro y el chaval que está allí sabe quién es el psicólogo, quién es el trabajador social y quién es el educador. Tú vas aquí a un centro y los chavales, seas educador, psicólogo o lo que sea te llaman profe. O sea, la diferencia que hay. Eso es un ámbito emergente y hace hasta que el propio colectivo sepa diferenciar
Moderadora 0:12:21 0:12:23	Vale. Un ámbito sería en la educación formal
Participante 2	Sí, por ejemplo

0:12:23 0:12:24	
Moderadora 0:12:25 0:12:27	Dentro del ámbito de la educación formal. ¿Más ámbitos?
Participante 5 0:12:28 0:12:46 Vídeo 3 0:00:00 0:00:04	La animación sociocultural, la educación especializada, entendiéndolo ahí todos los colectivos en riesgo de exclusión social, si te refieres a eso. Pero vamos porque me la he estudiado, si no, vaya pregunta complicada.
Participante 2 0:00:05 0:00:16	Desarrollo comunitario
Participante 1 0:00:17 0:00:18	Ocio
Participante 5 0:00:19 0:00:25	Educación de adultos, sin irnos a especializada
Moderadora 0:00:26 0:00:39	Y de los no emergentes, los tradicionales
Participante 2 0:00:40 0:00:44	Yo creo que están un poco en lo que ha dicho ella de educación especializada
Moderadora 0:00:45 0:00:47	Dentro de educación especializada ¿no?
Participante 5 0:00:48 0:00:51	Adultos y animación, es que son los tres.
Moderadora 0:00:52 0:00:57	Y en especializada están todos los de riesgo: violencia... vale
Participante 5 0:00:58 0:01:01	Era por acortar, que si no tendríamos muchos.
Moderadora 0:01:02 0:01:08	Vale. ¿Cuáles son las principales dificultades a las que os enfrentáis día a día?
Participantes 0:01:09 0:01:10	Risas de ironía
Participante 6 0:01:11 0:01:46	A la limitación de funciones, por ejemplo. Funciones y competencias. Sobre todo, por mi experiencia con otros profesionales también del ámbito socioeducativo. O sea, cuando se junta en el XXX, pues eso que está muy de moda, los equipos multidisciplinares, un poco, qué es lo que te toca hacer a ti y qué es lo que me toca hacer a mí. Bueno si lo haces tú todo, pues yo ya no. No sé, un poco establecer que competencias o que funciones va a llevar a cabo cada uno
Participante 1 0:01:47 0:02:45	Pues para mí es la incógnita, e yo no sé hasta cuándo. Ahora mismo por ejemplo sí voy a estar un año trabajando, pero yo estoy acostumbrado a que he ido trabajando por proyectos. Estoy trabajando 4 meses y luego se acaba el dinero y tienes que seguir trabajando porque no vas a dejar a la gente tirada, pero, o sea, estas currando lo mismo, pero sin cobrar un duro. O sea, eso para mí es un problema muy gordo porque a nivel motivacional, sí a todos nos encanta ayudar a la gente. Sí, yo soy voluntario y he sido voluntario muchísimos años, pero es eso, el estar desarrollando un proyecto y estar a mitad del proyecto y de repente se..., ahora ya no te dan dinero y como nuestro trabajo es a raíz de subvenciones y demás. Claro te dan una subvención y de repente es menos o un año te dan equis y al año siguiente pues reducción de jornada. O sea, te quiero

	decir, eso también te dificulta a la hora de, cuanto menos dinero tenga yo, menos recursos tengo, o sea, no sólo de cara a mí, sino para hacer con la gente también.
Participante 3 0:02:46 0:03:04	Es un problema muy serio el que dice (nombre del participante 1) porque te estás enfrentando a una incertidumbre ya de vida, no puedes hacer un proyecto de vida sabiendo que 6 meses. No, no sabes lo que es de ti, y ahí la educación no formal totalmente está menos valorada. La educación formal, pues dentro de lo que cabe, tu sabes que tienes tus oposiciones, tienes tu sistema...
Participante 2 0:03:04	Todo muy reglado
Participante 3 0:03:05 0:03:12	Todo muy reglado, pero la educación no formal... un poco en el vacío.
Participante 1 0:03:09 0:04:06	A ver yo es que un problema gordo que le veo es que, si te metes en una institución como tal, yo que sé, es que yo trabajo en una ONG, entonces el rollo es diferente. Quiero decir, yo me meto en una institución, tengo unas cosas que hacer o me dicen tal y funciona de manera diferente, pero desde una institución muchas veces puedes perder independencia a la hora de entregar un proyecto, porque yo para entregar un proyecto tengo independencia total, puedo hacer el proyecto de lo que me dé la gana. Ahora lo bueno, o sea, lo malo es que claro, o sea, te dan dinero, no te dan dinero. A veces depende de que les ha gustado, otras veces no tiene que ver con eso, sino que es que no hay dinero... un problemón. En cambio, si trabajas en una institución estás más coartado a lo mejor a la hora de, no lo sé, porque nunca he trabajado, pero estás más coartado a la hora de quiero hacer este proyecto y te dicen no, o esto no estamos de acuerdo, lo que sea... pierdes, por un lado, ganas y por otro pierdes, pero por el que pierdes, pierdes un montón.
Participante 6 0:04:07 0:06:01	Dentro de la institución, vamos por mi experiencia, yo creo que se guían un poco también por lo que está de moda. Por ejemplo, está a lo mejor mal decirlo, pero pienso que es así. Ahora está muy de moda la violencia de género, vale, entenderme. Entonces, ahora, por ejemplo, nos han dado una formación, cómo acoger a las víctimas de violencia de género que viene desde Barcelona. Aquí ahora mismo en Castilla y León según mis compañeras y la mía propia, es imposible de ejecutar o de llevar a cabo porque no estamos preparados para ello. Nos han dado un curso de un día entero, pero nos dicen: estos son los cuestionarios que hay que pasar y que hacer esto, esto y esto. Vale, en Cataluña, las competencias, funciones, están determinadas de otra manera, no como aquí, entonces no puedo llevar a cabo ahora esto. Entonces la institución se guía, pues bueno, ahora está de moda esto (tose) perdón, ahora está de moda esto, pues bueno vamos a traerlo que salga en prensa que Castilla y León ha implantado el modelo tal. Pero luego, a la hora de la verdad ¿se lleva a cabo? En caso de que se lleve a cabo ¿se está de verdad haciendo con calidad, o con la calidad que se merece? Igual con los proyectos de animación, por ejemplo. Está hora de moda respecto a eso el TDAH. Entonces en muchos sitios sólo han salido los proyectos de animación sólo basados en charlas de psicólogos o psiquiatras que hablan sobre TDAH. Pero yo a las mujeres que yo llevo, a mis familias como yo digo les interesa más saber, cuando su hijo les dice que quiere salir, cómo hacer para... no sé, gestionar eso, o como tratar con el chaval antes que cómo se medica un niño con TDAH. Yo creo que va un poco por modas.
Participante 2 0:06:01 0:07:54	En el caso también de la institución, lo que yo veo, porque yo trabajo para una empresa, pero que depende ahora mismo pues de licitaciones que sacan los ayuntamientos. Al fin y al cabo, trabajas para una institución, pero por lo menos te respalda un poco un equipo de educadores. Es eso, que no tienen claras las competencias, tampoco les interesa saberlas y creo que en la práctica profesional es lo que más quema. A mí no me quema tener que bajar un día una hora antes pues porque una madre de un niño, o de quien sea, o lo que sea, queda conmigo o por algo y esa hora decir: Bueno, es una hora más que echo, pero es de mi trabajo, no... Lo que sí me quema es tener que aguantar que... que la concejala por ejemplo con la que trabajas no sepa qué es a lo que te vas a dedicar, cómo lo vas a hacer, porqué... Pues eso quema mucho. Eso creo que es un gran problema y hay muchas diferencias entre unos sitios y otros. También se debe en lo que hablabas antes en parte al presupuesto, que quizás no tenemos la misma suerte en unos, en unas comunidades o en unas provincias que, en otras, pero es que la diferencia ahora mismo en España, por ejemplo, yo creo que es muy grande. Y es que, en lo que, lo que se consigue con eso es que al final el educador social acabe cambiando de colectivos muchas veces porque acaba quemado. No, no porque no quiera trabajar con ese

	colectivo, sino porque se quema tanto que necesita cambiar de ámbito. Y eso a la larga, si con 30 años ya estás un poco a lo mejor desmotivado pues, cuando tengas 50, imagínate
Participante 3 0:07:55 0:08:14	Con eso tiene que ver mucho la precariedad laboral. Sí, yo trabajo mucho desde asociaciones donde se piden proyectos, eee, claro si los ayuntamientos piden proyectos y se los dan al mejor postor, al que se lo hace más barato ¿Quién salimos repercutidos ahí? ¿o quién son los perjudicados?
Participante 1 0:08:14 0:09:45	Ya no sólo eso, sino que los proyectos que se llevan a cabo no son revisados por el ayuntamiento. Yo personalmente estoy en la Casa de la Juventud porque desde (nombre de la institución) trabajamos con jóvenes ciertas cosas desde allí y hay una reunión cada trimestre con la gente del ayuntamiento que, pero es que, o sea, sí, van allí, pero que en el fondo sudan de lo que les estás diciendo, o sea, les da absolutamente igual. De hecho, yo he ido a pedir al Espacio Joven para que me lo cediesen para los viernes, porque yo trabajo en institutos. Entonces, como trabajaba en varios institutos, me compensaba más conseguir un espacio céntrico que era como el Espacio Joven, que mandármelos a la Casa de la Juventud de Garrido, que me iban a decir los chavales de la Vaguada que sí iban a ir ellos para allá (ironía). Y todavía te dicen que no te lo dejan porque bueno es un espacio joven que cierra por las tardes, cosa que no entenderé en la vida, porque es que aun así ni te dejan, porque yo recuerdo que les dije: yo si tú te fías de mí, dame la llave y yo cuando termine cierro y aquí no ha pasado nada. No, es que... o sea, quiero decir, les da igual y es técnico de juventud este señor y le da igual lo que estás haciendo. De hecho, te dice, no, vete a preguntar a una iglesia, pero ¿cómo que a una iglesia? Voy a preguntar a esto, porque esto es del ayuntamiento y se supone que esto es de todos. Se supone que es un espacio joven y yo estoy trabajando con jóvenes. Te quiero decir, sudan de lo que hacen y no revisan el trabajo que tú haces. Te quiero decir, yo me puedo coger, meterme en un instituto y en vez de hacer lo que tengo que hacer, yo que sé, me pongo a repartir papeletas o lo que sea y nadie van a estar pendientes, ¿sabes? Y si los chavales dicen que está bien, pues está todo bien y se acabó, ¿sabes?
Participante 3 0:09:44 0:09:48	Sí, si, por eso digo que la justificación económica al final es lo que...
Participante 1 0:09:48 0:09:49	Es lo que cuenta
Participante 6 0:09:49 0:09:50	Y los datos
Participante 3 0:09:50 0:09:51	Y los datos
Participante 6 0:09:49 0:10:31	Y los datos, a nosotros nos queman con memorias, datos... continuamente. Todos estos datos son para antes de ayer. O sea, te los piden hoy para las 7 de la mañana que todavía no has entrado a trabajar. Porque desde presidencia dicen que esos datos son incentivos para cuando venga la diputada de turno para decir: es que están trabajando muchísimo, mira 200 familias. Ya, pero a esas 200 familias ¿Cómo las estás atendiendo? O sea, les estás dando, o sea inviertes el tiempo que necesitas o sólo estás poniendo ahí que atiendes a esa persona para tener un número más o un expediente más.
Participante 1 0:10:30 0:10:42	Eso es lo que pasa en el centro de las adultas de (nombre del centro). Sí, están allí, pero sólo pueden estar una semana y se tienen que ir a las 7 de la mañana. Y si en una semana no encuentras trabajo, te largan. Entonces es como sí, atiendes a mogollón de personas durante una semana.
Participante 2 0:10:43 0:11:40	Y otro tema también que me parece que quema mucho es el tema de trabajar 24 horas. Eee, creo que es di..., muchas veces es difícil bueno desconectar, pero hay que sabe diferenciar. A mí, por ejemplo, como trabajo para la institución, yo tengo un teléfono del trabajo, que lo agradezco mucho, y no sé por qué, alguna persona tiene mi número personal y me escribe a las 11 de la noche. Pues perdona, pero es que yo no trabajo las 24 horas del día. Y creo que eso es una cosa que a los educadores sociales les sucede mucho y no sólo en este ámbito, en muchos ámbitos. Creo que eso puedes estar, poner muchísimo ánimo y muchísimo entusiasmo en un proyecto, pero claro si ese proyecto te hacen trabajar indirectamente todo el día, pues acabas hasta el... que no puedes.

Participante 5 0:11:41 0:12:44 Vídeo 4 0:00:00 0:00:18	Yo lo resumiría quizás en la falta de reconocimiento en todo lo que decimos. No reconocimiento de que quieras tener un sueldo enorme, porque todos sabemos que no nos vamos a forrar en educación, pero si saber que puedes pagar tu alquiler de habitación al final de mes. O sea, al final la falta de reconocimiento de las instituciones, de tus propias funciones, y además la falta de recursos que yo creo que van completamente unidas. Eso junto a lo que tú dices, que quizás lo que más te quema en un trabajo es que tienes que dedicar toda tu vida para ello y para tu poder estar bien y trabajar con los demás, también necesitas tener espacio. Entonces a mí eso me ha pasado, trabajar en un centro donde hacía turnos de 10 días seguidos y cuando decidía irme a mi casa, que con lo cual, el último día ya me molestaba que alguien cogiera una botella. Cuando ya quería irme a mi casa, tenía un número de emergencia en el cual me llamaban para preguntarme cosas como ¿le puedo dar yo el iPad? (risas) Entonces es cierto que eso te acaba quemando. Eso sumando a no tengo reconocimiento, tengo bajos recursos, tengo que estar constantemente peleándome con una institución o con un servicio que realmente es de ayuda y que me lo deberían dar, eso es lo que acaba quemando, y si tienes la suerte cambias de contexto y si no, te quedas en un contexto ahí perenne, sin ayudar a nadie. Y yo creo que eso es el problema que acaba quemando a muchas personas
Moderadora 0:00:18 0:00:27	Vale. Dicho esto, ¿consideráis que estáis formados adecuadamente para ejercer la profesión?
Participante 6 0:00:28 0:00:30	Si fuera sólo por lo que dan en la universidad, realmente no.
Participante 1 0:00:31 0:00:54	No, pero de todas maneras nunca vamos a estar formados adecuadamente porque trabajamos con personas que están en contextos y los contextos cambian constantemente. Yo odio Facebook, odio redes sociales y como trabajo con jóvenes tengo que tener Facebook, porque si no, no existo. Me refiero a eso, tienes que andar constantemente renovándote.
Participante 2 0:00:55 0:01:35	Yo creo que podríamos estar mejor formados. Por ejemplo, lo que hemos dicho antes, que creemos que falta en la carrera ciertas competencias que deberíamos aprender o desarrollar, pero a la vez estoy completamente de acuerdo que primero trabajamos, o sea, una vez que sales de educación social, tú te puedes especializar en ámbitos, en muchos ámbitos, no puedes en la carrera tocarlos todos a fondo, imposible. Y te tienes que reciclar constantemente vamos, eso estoy totalmente de acuerdo. A mí no me gusta el fútbol, pero si quiero relacionarme con los chavales del centro, como no sepa de fútbol pues no hablo con ellos en media tarde.
Participante 3 0:01:36 0:01:37	Me sumo a lo dicho
Participante 4 0:01:38 0:02:36	Yo también. Yo en la fundación donde trabajaba tenían, todos los años te daban... a los trabajadores nos pagaban 60 horas de cursos que organizaba la propia fundación de un montón de temas distintos de enfermedad mental. Ese tema lo trabajaban súper bien. Tenías 60 horas pagadas y luego podías hacer, acumular más horas a parte. Te pagaban si querías hacer master y demás, podías solicitarles beca. Eso lo tenían clarísimo que era fundamental. Yo acumulé en el tiempo que estuve allí casi 200 horas de formación, más luego leí y demás y sólo tenía sensación de estar rascando. O sea, en ningún momento tuve la sensación de estar interviniendo con un control absoluto de lo que estaba pasando allí, o de estar... Rascaba la superficie, sí que iba ya haciendo cosas, pero... son temas muy difíciles y cuando estás con colectivos además que no tienen realidades cercanas puf, necesitas... La formación es fundamental y con metodologías que evolucionan rápido más. Y en una profesión en constante cambio pues...
Participante 5 0:02:37 0:02:46	Yo estoy completamente de acuerdo, las necesidades van por delante y por más que me formo a veces me frustro porque tengo que más y más, así que...
Moderadora 0:02:47 0:02:50	¿Cuáles son pues las carencias formativas?
Participante 5 0:02:51 0:02:56	¿De base y en la carrera, o...?

Moderadora 0:02:57 0:03:03	A ver, la primera, la formación inicial que recibís, es universitaria.
Participante 5 0:03:04 0:03:52	Yo creo que, la principal carencia formativa. Voy a decir esto, que nadie se enfade de lo que voy a decir. Es que las principales personas que en ocasiones se dedican a formar educadores sociales, siendo una profesión bastante joven, no siempre son educadores sociales, o conocen el colectivo o conocen el perfil, sin que esto dañe a nadie, pero es verdad. O sea, yo me encontré con personas formándome en mi titulación que no sabían lo que era un educador social, ni habían hecho el empeño de, bueno, voy a buscarlo en internet. Entonces te dan unos apuntes de maestro, que eso es algo que molesta mucho como educador social. Ya está. Yo ya he dicho un montón.
Participante 4 0:03:53 0:04:05	Educación emocional. Para mí gestionar conflictos y educación emocional para gestionarte a ti mismo, me parece fundamental. Y yo no di nada de ese tema en toda la carrera.
Participante 6 0:04:06 0:04:35	Yo creo que faltaba un poco involucrarnos con lo que pasaba fuera de las cuatro paredes donde dábamos la clase. O sea, en clase estábamos hablando de una cosa y tu salías a la calle y te encontrabas chavales que estaban viviendo una vida totalmente diferente unos a otros, te encontrabas en contextos como han dicho antes que están en continuo cambio, entonces es muy difícil aplicar esa teoría tan cuadrículada que nos dan en la universidad a luego en la práctica diaria.
Participante 1 0:04:36 0:06:35	Yo creo que las dos fallas fundamentales para mí son: uno el emprendimiento. No entendido a nivel de empresa, sino emprendimiento a través de proyecto. Porque no se trata nada, o sea, de hecho, es que, yo creo que sólo hemos dado un proyecto en toda la carrera, además mal dado, porque para que me lo pongas en power point y me lo leas pues, ya me lo leo yo en mi casa y me lo leo igual. Quiero decir, emprendimiento es emprendimiento de cara a hacer algo novedoso con el proyecto ¿no?, a ser creativo. Porque es que ahora también tienes un problema que es que cuando a una institución le llega un proyecto. Si es que tiene 50 que son exactamente iguales, es decir ¿Y algo nuevo por qué? Porque precisamente los contextos cambian constantemente y hoy te vale Facebook y mañana te tienes que hacer Instagram, yo es que como estoy con jóvenes, pues estoy en ese tema. Y en tus proyectos también se tiene que ver eso ¿no? Y tienes que coger a tus chavales y yo que sé. Yo, por ejemplo, la primera experiencia que tuve en educación social fue clases de castellano con personas inmigrantes y estaban allí y estaban muy bien y tal, y al final hablando con mi coordinador me dijo: “vamos a desarrollar un proyecto”. Cuando al final, lo importante, yo lo que me di cuenta es que el castellano lo van a aprender y como lo van a aprender pues qué hacía. Me los sacaba a la ciudad, les llevaba a ver comercios, o sea, llegan aquí y no saben nada de aquí. Sitios donde pueden estar, sitios donde pueden utilizar internet gratis... quiero decir, hacer algo novedoso, no hay clases de castellano que sean así, y a parte todas esas cosas que estamos dando no es que le valgan sólo para aprender el idioma, sino que les vale para situarse dónde están, quiero decir, ahora ya sé que puedo comprar aquí, que aquí voy y tengo un ordenador gratis con internet, que si viene un amigo o lo que sea me lo puedo llevar a la catedral o lo que sea. Y, por otra parte, he dicho emprendimiento lo primero, ¿verdad? Ummm ahora no me acuerdo, pero era súper importante. Paso palabra. Da igual, lo digo luego.
Participante 3 0:06:36 0:07:08	Yo igual un poco en la línea que iba (nombre de la participante 6), la desconexión que hay desde la carrera con las instituciones. Una desconexión total, o sea, si estás hablando de menores, por qué no vas a conocer un centro de menores. Si estás hablando de discapacidad, por qué no conoces (tres nombres de asociaciones en Salamanca). Al final hay una desconexión ahí, una desvinculación que es un poco incongruente con la forma de... Es educación social y te quedas aquí como si estuvieras dando químicas
Participante 4 0:07:08 0:07:16	Si eso se lo sumas además a lo que decía (nombre de la participante 5) de que la teoría muchas veces ni siquiera está enfocada desde una perspectiva del educador social, puf. Flipas.
Participante 3 0:07:17 0:07:21	Pues entonces ya.
Participante 1 0:07:22 0:08:14	y una cosa que además nunca oigo decir, pero me parece clave, es el compromiso. O sea, hay que... o sea, es una, es un trabajo donde o te comprometes o te quemas. Y o asumes desde el primer momento que, aunque salgas a las 2, vas a salir a las 3 muchos

	días, o que te va a llamar alguien y aunque no estés trabajando es que te toca ir a hablar con el muchacho o la muchacha porque tal. Y te toca, porque para eso eres su referente. Y aquí no se fomenta, pero es que no se fomenta con las propias herramientas de la universidad, quiero decir, ahora mismo estamos en Bolonia, la asistencia a clase es obligatoria, y a mí me toca los cojones que alguien que no venga a clase pueda asistir al examen exactamente igual que yo y pueda sacar la misma nota que yo. Pues no. Porque es que encima luego cuando vaya a trabajar ¿Qué te crees que si lo hace en la universidad en el trabajo no va a hacer lo mismo? Hoy me duele la cabeza, paso de los muchachos, que se jodan. Y es que es así, y no se fomenta nada. Y la gente...
Participante 5 0:08:13 0:08:46	Quizás el educador social sí que es verdad que no sólo va con compromiso, sino con unos valores básicos que a veces nos olvidamos generar en nuestros estudiantes. Guarda mucha relación con lo de ir a clase - no ir a clase, faltar al respeto - no faltar al respeto. O sea, a veces nos olvidamos de que cuando tenemos de frente a alumnos universitarios, no sólo tenemos que enseñarle... y es muy difícil inculcar valores ¿en? Inculcar valores, inculcar compromiso, inculcar responsabilidad... pero es cierto que cuando llegan a trabajar, su responsabilidad va a ser enorme, no van a cambiar de un caso a otro. Es que le das un caso a un educador social y te dice: Este es muy difícil.
Participante 2 0:08:46 0:08:48	Dame otro.
Participante 5 0:08:47 0:09:34	Y entonces dices, bueno, cuando tu llegues a trabajar en tu práctica no vas a poder decir dame otro. Y es cierto. Sí que es verdad que estoy de acuerdo contigo hasta cierto punto, pero en cierto punto me parece un riesgo. Es decir, estoy de acuerdo con que el educador social tiene que ser tremendamente comprometido, tiene que ser tremendamente honesto y tener una actitud, pero dónde está la línea en la de tu cuidado personal. O sea, creo que el riesgo es no encontrar a veces el equilibrio, es decir, (nombre del participante 1) si tú tienes que trabajar 11 horas y tu alma es de trabajar y ser educador social, eres pareja, hijo, yo que sé ¿no? Tienes distintos roles. Creo que también a veces tiran un poco de esa buena fe, del compromiso, del... y tu no sólo eres un voluntario. O sea, tu eres un profesional y para reconocerte quizás hay que saber marcar unos límites.
Participante 1 0:09:34 0:09:43	Sí, pero te quiero decir, yo por mucho que yo sepa que aquí termina mi jornada laboral, pues a mí me pasa, me escribe una de mis muchachas. Oye no sé quién está en el hospital.
Participante 5 0:09:43	Eso está bien.
Participante 1 0:09:43 0:10:00	A ver, que no esté dentro de mis horas de trabajo, que es a lo que me refiero, voy a ir a verla igualmente. Quiero decir, aunque no esté cobrando por eso. Y un muchacho tiene un problema, sabes lo que te quiero decir, o te llama un muchacho mío, me llama por lo que sea. Oye mira que me está pasando esto tal, es algo grave, pues vas a ir.
Participante 6 0:10:00 0:10:04	Claro ahí hay que saber priorizar un poco, o sea, tu atiendes todas las llamadas...
Participante 5 0:10:04 0:10:09	O sea, hay que saber priorizar entre ¿toda mi vida es ser educador social? o ¿soy educador social pero también madre?
Participante 1 0:10:07 0:10:11	Porque me llame y me diga me ha dejado la novia, pues le voy a decir, pues bueno chico, pues muy bien.
Participante 5 0:10:11 0:10:21	A eso me refiero. Es como lo que yo te digo, a mí me llamas, un chaval está en el hospital y voy. A mí me llamas, le puedo dar el iPad a alguien y no voy.
Participante 1 0:10:22 0:10:24	Hombre claro, pero eso es lógico, o sea, quiero decir...
Participante 5 0:10:24 0:10:48	Pero quiero buscar el equilibrio entre valorar. Pero es algo que tengo yo duda ahora ¿en? Entre valorar como profesional a alguien o que a veces es como tú dices. Corremos el doble fuego de, ya es que, si no voy a trabajar, mis chavales se quedan sin nadie. Es un poco lo que decía ella, un poco el equilibrio entre, si no voy a trabajar no hay nada, pero tampoco me siento reconocido como profesional.

Participante 1 00:10:46 00:11:05	No si yo, a mí lo que me pasa es que trabajo con personas y al final las quiero, las aprecio igual. Entonces me voy a preocupar por ellas como me preocupó por otras ¿sabes? No, no, pero eso no quiere decir que me vaya a llamar: Ay que me ha dejado la novia. No venga pobrecito. No tío, pues eso es tu vida, tu... pero para otras cosas sí, al igual que me preocuparía por cualquiera.
Participante 6 00:11:05 00:11:50	Claro. Yo creo que además no es sinónimo trabajar 24 horas el ser una persona comprometida. Yo creo que tú tienes que ser comprometido en tu trabajo. Saber qué cosas hay que atender fuera del horario laboral que yo lo haría también. Pero trabajar 24 horas no es que... porque un educador trabaje 24 horas sea muy comprometido. No creo que sean sinónimos. De hecho, es que cuando trabajas 24 horas muchas veces pierdes la perspectiva de eso, de la propia labor profesional. No sabes diferenciar cuál es, por ejemplo (dice su nombre) como hija, como novia, mujer, lo que sea... a cuando soy (dice su nombre) educadora. O sea, no creo que esté una cosa reñida con la otra.
Participante 1 00:11:50 00:11:58	Claro que no, pero yo a lo que me refiero es que si en el proceso formativo ya empiezas por no venir a clase cuando te salen los cojones, pues ya compromiso poco.
Participante 6 00:11:59 00:12:29	Luego, la motivación por ejemplo creo que falta muchísima motivación respecto a... nos quedamos siempre en lo de dentro de la facultad. O sea, aquí lo importante es venir al examen, sacar un 5 y tener un título. Y lo que tú has dicho antes, o sea, alguien que no haya venido nunca a clase, que no haya oído a nadie qué es la educación social o en qué puedes trabajar va a trabajar a lo mejor antes que yo. Que yo he venido a clase, he hecho voluntariado, he conocido que realidades vive la gente con la que voy a trabajar. No sé, eso está un poco distorsionado.
Participante 1 00:12:28 00:12:36	Eso gracias a Dios, Salamanca es tan pequeña que, si te metes a hacer voluntariado en los sitios, al final vas a trabajar allí porque somos 4 gatos. Estamos todos en los mismos sitios.
Participante 6 00:12:36 00:12:39	Pero digo que no se motiva eso desde la facultad.
Participante 1 00:12:40 00:12:47	Sí, sí, por supuesto.
Moderadora 00:00:00 00:00:08	¿existe una oferta formativa adecuada una vez que accedes a la profesión?
Participante 1 00:00:09 00:00:12	Puf. Yo creo que bueno.
Participante 2 00:00:13 00:00:19	Pero formativa ¿por parte de quién? De entidades, en plan, cursos, máster, una vez que ya está...
Moderadora 00:00:18 00:00:23	Sí, sí. Una vez que ya has terminado la formación inicial ¿qué oferta formativa hay fuera?
Participante 2 00:00:24 00:01:08	Pues... yo por ejemplo veo que con el... si tú te quieres especializar haciendo un máster, para una persona económicamente es muy difícil. Yo entiendo que no va a haber un máster de cada en cada universidad, pero claro... Es muy difícil que una persona que no pueda permitirse vivir fuera, pues se vaya a hacer el máster pues a otra ciudad o fuera, a donde sea por el costo que conlleva. Y luego, un problema que veo muy grande ahora con el tema de internet, es que hay mucha oferta formativa, pero ¿cuál es calidad y cuál no? Porque hay cursos de todo y todo el mundo hace de todo. Y hay cursos que puf dejan mucho que desear, vamos que, que sí, que no...
Participante 6 00:01:09 00:01:10	Los cursos de monitor on line, vaya.
Participante 2 00:01:10	Por ejemplo.
Participante 6 00:01:11 00:01:16	¿Cómo puede ser que monitor de ocio y tiempo libre delante de un ordenador? No lo puedo entender.

Participante 1 00:01:16 00:01:17	Y en un fin de semana tampoco.
Participante 6 00:01:18 00:01:25	Bueno o en un curso de fin de semana, pero bueno, yo que sé, por lo menos estás allí, haces alguna dinámica. No sé, pero en el ordenador.
Participante 2 00:01:26 00:02:13	O cursos ya de temas a lo mejor más con... más especializados o imagínate un curso para personas con discapacidad y te dan 4 apuntes que además están obsoletos. A mí, bueno. Además, esto me pasó con el curso de coordinador que en la parte de pedagogía y de... y eso que era presencial... y de psicología evolutiva, había una chica de pedagogía y yo que nos fuimos, que bueno... es que mejor no digo las burradas que dijeron. Pues ese tema si tiene mucha oferta formativa, pero no hay mucha a lo mejor que esté reconocida por el colegio, o que sea económica, porque también hay algunos cursos que son muy caros.
Participante 5 00:02:14 00:02:50	Yo creo que depende además y guarda relación con lo que tu decías. En alguna formación que hay fuera, además de ser buena y mala, depende del colectivo y de lo que esté de moda. O sea, porque hay ámbitos, por ejemplo, la ludopatía, donde un educador social puede trabajar. O sea, yo que alguna vez he dicho, bueno pues este contexto que no sé nada, voy a ver dónde busco. Poco encuentro y son ámbitos que han existido. Entonces a lo mejor ha y mucho sobre algunos ámbitos, por ejemplo, como puede ser el de discapacidad. A mí me sorprende, a veces, toda la información que tiene el educador social en discapacidad y la poca que tiene en otro tipo de contextos.
Participante 6 00:02:51 00:03:30	Además, es que con ludopatía me pasó una cosa que me quedé alucinada. Llegó una persona que tenía ludopatía y en Zamora no hay ningún recurso para atender a personas ludópatas. Hay un psiquiatra aquí en Salamanca que les atiende en un despacho en horas preestablecidas, que claro, tiene que venir de Zamora a Salamanca. Muchas veces es gente a lo mejor sin recursos porque se ha arruinado. O sea, un proceso un poco así complicado y tiene que venir aquí a Salamanca en unas horas que le da el psiquiatra. O sea, al final terminamos por no derivarlo. Entonces como que falta atención en eso, en ese caso concreto...
Participante 5 00:03:28 00:04:10	En algunos contextos donde yo no sabría intervenir. Realmente lo digo, yo no sé intervenir en todos los ámbitos. Y también me he puesto a buscar, pues dónde hay. Y también me he puesto a llamar a todos los educadores que conoces, a ver si alguien tira de un hilo, del otro, del otro, del siguiente... y porque no tienes ningún tipo de formación. Y la que existe es... porque me la he encontrado en Google o sea... o está reconocida ese tipo de información, como a veces pasa con algunos másteres de especialización que son cursos de postgrado, pero que luego no están reconocidas tampoco.
Participante 4 00:04:11 00:04:21	Es que yo estoy de acuerdo, la formación que hay es poca, mala y sin reconocimiento.
Participante 6 00:04:22 00:04:55	Yo, por ejemplo, la formación que se da desde las instituciones públicas, es cierto que valoran mucho la formación de los profesionales, pero muchas veces esa formación luego no se puede llevar a la práctica. Entonces considero que en cierta manera es como un poco tiempo perdido porque, me estás explicando algo que no voy a poder llevar a la práctica nunca, entonces... se queda un poco ahí de preguntar ¿esto por qué lo habéis hecho? Luego viene ese mal rollo porque puedes decir, bueno está de moda, entonces se han gastado el dinero para publicarlo, pero luego la gente está mal atendida igualmente. No sé, está ahí un poco...
Participante 2 00:04:56 00:05:12	Y también se encuentra con que ahora está de moda, como dirías tú, formarse, de lo que sea. Y entonces, encima como no hay trabajo pues más todavía. Pues a la, a hacer cursos, a hacer máster, a hacer... Y la gente está súper formada de muchas cosas y de nada a la vez.
Participante 6 00:05:13 00:05:20	Además, yo en educación no sé qué pasa. Igual no tenéis la misma percepción que yo, que es que cualquiera puede ser monitor, cualquiera llega a ser educador, cualquiera...
Participante 5 00:05:20 00:05:21	Y todo el mundo sabe de educación.

Participante 6 00:05:21 00:05:32	¡Claro! Y yo digo, pero por favor, si yo no me meto a hacer mecánico, ¿por qué alguien que no sabe de educación está con los chavales igualmente? Un ámbito en el que todo vale.
Participante 1 00:05:33 00:05:38	Sí, porque como es un proceso por el que hemos pasado todos. Todo el mundo cree que sabe.
Participante 6 00:05:37 00:05:50	Es como continuado ¿no? Que pueden seguir. Yo no soy mecánica, ni cocinera. Soy educadora y me he formado para esto. ¿Por qué el resto tiene que...? Con los monitores, por ejemplo, lo he vivido mal.
Participante 1 00:05:51 00:06:10	Yo es que, directamente, lo que es el curso de monitor de ocio y tiempo libre. Yo tengo el título. Pero me parece, o sea, inútil, me parece, o sea, que realmente no formas a la gente ni en un fin de semana, ni en un mes para hacer ocio y tiempo libre, y menos para que se vayan 10 o 20 días, con 50 chavales para estar 24 horas al día.
Participante 5 00:06:11 00:06:18	Hombre, pero luego es simple, porque al final tú te quedas con 50 chavales y el que va de prácticas se queda con 2 y con la ayuda de Dios. Pero luego acabas teniendo su grupo, el tuyo, el de al lado.
Participante 6 00:06:16 00:06:19	El que va de prácticas muchas veces se queda con el suyo, que ya es bastante o sea que...
Participante 5 00:06:20 00:06:25	Sí, sí, además coge su trupa, al niño que acaba de hacer el curso, el tuyo y dices, bueno.
Participante 3 00:06:26 00:06:27	Pero eso lo fomenta la propia institución.
Participante 6 00:06:28 00:06:47	Sí, claro. O sea, como han pagado... pues hay que aprobarles las practicas, y entonces esa persona tiene el título para trabajar con chavales. No, no acabo de entenderlo. O sea, si tu no vales, lo siento, no. Me ha encantado conocerte. Igual esta experiencia te vale en otro momento de tu vida, pero en este momento no.
Participante 5 00:06:48 00:06:55	Pues entonces, permíteme ser mala, pero mucha gente que sale educadora social y que tiene el título, tiene notas académicas.
Participante 6 00:06:55 00:06:56	Si de sobresaliente incluso.
Participante 5 00:06:57	Sí, de sobresaliente.
Participante 6 00:06:58 00:07:00	Sí, porque copiar, quiero decir, es muy fácil.
Participante 5 00:07:01 00:07:07	Pero quizás entonces el gran riesgo es que muchos educadores salen creyendo que saben y no saben hacer las cosas.
Participante 2 00:07:08 00:08:35	<p>Ese debate ha surgido, por ejemplo, en mi equipo con el tema de en... Bueno, donde yo trabajo, acogemos a gente, pues desde monitor, de coordinador, de animador sociocultural y de educación social. Y bueno hace poco hemos tenido algún caso de ¿Qué hacemos, aprobamos o no aprobamos las prácticas? Pues yo ahí ya, dentro de mi debate interno, eso lo tuve muy claro y opino lo que (nombre de la participante 6). Si tú has estudiado, has pasado una parte teórica en la formación, pero a la hora de la parte práctica, en una profesión como la nuestra, que creo que es muy importante. Es igual que a un médico. Sí un médico no pasa un examen o un ingeniero aeronáutico no pasa un examen práctico, no le dan el título. Y sé que es duro y es una putada, porque yo lo entiendo, pero es que vas a tratar con personas y no, o sea, es algo también muy complejo, que no...</p> <p>Y creo que hay muchos profesionales, entre comillas, dentro del mundo. Sobre todo, yo creo que es más de la animación sociocultural, por el tema de la formación en monitor, coordinador, que nuestra carrera, además, casi todo el mundo se la acaba sacando. Fuuu, que, fuuu, de verdad, que yo no dejaría, si tuviera hijos en sus manos.</p> <p>Y creo que, con el tema de la formación, también puede ser ese un problema, que a la hora de la práctica pues no todo el mundo está preparado.</p>

Participante 6 00:08:36 00:09:38	<p>Mira, cuando dice (nombre de la participante 2), que trabajamos con personas, que... Por ejemplo, a mí se me da el caso de muchas educadoras o trabajadores sociales con las que lidiar a diario de menores, que deciden retirar a un menor tomándose un café o una caña con su compañera. Entonces, a mí eso no me pa..., o sea, no me parece primero que se base en ningún criterio profesional, luego no tienes en cuenta... o sea, lo hacen como pues juntarse, tal, opinión... o sea, esas decisiones que son tan fundamentales para la vida de una persona, pasa por el criterio de una persona, un día a una determinada hora. Puede ser que esté cabrea, da por lo que sea, o sea, influye tu vida. Yo esa es una de las cosas que he puesto como debilidades, además, que es una profesión en la que influye mucho tu criterio profesional o ético, entonces, que... esas decisiones tan importantes pasen por personas que, consideramos que no están preparadas para ejercer la profesión.</p>
Participante 5 00:09:39 00:10:28	<p>Pero son en cierta manera a la pregunta anterior que tenías sobre qué tipo de problemas te encuentras a veces haciendo la práctica. Y es cierto, y me habéis llevado a la idea que, en alguna institución, mi gran problema era, que yo no tenía que intervenir sólo con los chavales, sino que tenía que intervenir con las desgracias que hacía mi compañera con los chavales. O sea, en frases de respuesta, o castigos varios, o contestaciones varias, en las que cuando estás en una casa hogar, acabas teniendo que intervenir con lo que ha estropeado tu compañera y toda tu tarde se reduce en voy a intervenir con esto, antes de que se prepare una batalla campal. Pues o porque no tenga las competencias o porque no pe apetezca trabajar esa misma tarde o conteste mal a un chaval. Entonces ese si ha sido un problema con el que yo si me he encontrado y me ha frustrado bastante.</p>
Moderadora 00:10:29 00:10:39	<p>¿Alguna aportación más? Con esto finalizamos el grupo de discusión. Vamos a pasar a la siguiente actividad.</p>

Anexo 11. Transcripción del grupo de discusión celebrado en Córdoba

Vídeo 1 Moderadora 0:00:25 0:00:43	Bueno pues vamos a empezar con el grupo de discusión. Recordaros respetar el turno de palabra y antes de empezar con las preguntas estímulo me gustaría que os presentarais, un poco nombre, a qué... cuáles son los ámbitos en los que trabajáis.
Participante 7 0:00:44 0:00:45	Así, sin estímulo, sin na.
Moderadora 0:00:46 0:00:47	Sin estímulo (risas)
Participante 7 0:00:48 0:01:18	Bueno pues yo soy (nombre), (nombre y apellidos). He estado la inmensa parte de mi vida profesional trabajando con el tema de menores en protección e inmigración, y en los últimos cinco años estoy como freeland, como autónomo haciendo acompañamiento a equipos, haciendo proyectos y desarrollando tanto la parte del tercer sector como la empresa privada, tema de supervisión de equipos y acompañamiento.
Observadora 0:01:19 0:01:22	Acompañamiento de tipo humano, ¿no?
Participante 7 0:01:23	Si
Participante 8 0:01:24	Yo (nombre y apellido) Soy graduado en Educación Social, de la primera promoción de la UPO. Llevo trabajando en juventud desde que era joven (risas). Primero sin estudios, primero sin estudios y ahora prestando servicios a través de una empresa en la delegación de juventud allí en Sevilla... Me gusta el queso...
Participante 9 0:01:51 0:03:00	Yo soy (nombre y apellido) y... bueno soy diplomada en Educación Social. Este... fui la segunda promoción de la Complutense de Madrid. Entonces, desde que empecé a trabajar en la educación social, los primeros años fueron de animadora sociocultural, porque era más barato, pero sobre todo mi trayectoria profesional se ha centrado más en lo que es el desarrollo comunitario y territoriales, lo que es la implicación de los colectivos, tanto de mujeres, vecinales, etc., en lo que es el desarrollo del territorio. A través de los grupos de desarrollo rural y trabajaba en "Cáritas" en un programa de animación comunitaria y siempre estuve contratada como educadora social, porque así lo exigí cuando me contrataron. Luego también he estado en comunitario, en juventud en zona rural y actualmente en el Colegio Profesional, un poco dinamizando lo que es el colegio en las provincias.
Participante 10 0:03:01 0:04:12	Yo soy (nombre y apellidos), soy arqueólogo (risas). Si bueno hice geografía e historia y cuando terminé, empecé a trabajar como técnico, asesorando en las cooperativas agroecológicas del sindicato dentro del campo. Allí empecé a trabajar en el... con los jóvenes, estuve trabajando seis o siete años con jóvenes y en mundo agrario hasta que ya salió la especialidad de la Educación Social que llevábamos tantos años pidiendo que viniera a Andalucía y soy de la primera promoción de los estudios conjuntos de la doble diplomatura de Trabajo Social y Educación Social. Es decir, tengo tres títulos universitarios, me falta psicólogo y soy un equipo (risas). Y en la actualidad, en la actualidad llevo ocho cursos pues trabajando en educación. Soy educador social en dos centros educativos, en un IES y en un colegio de Primaria en un barrio allí en Sevilla.
Observadora 0:04:13 0:04:17	En Sevilla, ¿también los educadores y educadoras sociales se incorporan a los equipos de orientación educativa?
Participante 10 0:04:18 0:04:32	No. En Sevilla somos la única provincia, a excepción de un compañera, que está en el equipo de orientación educativa del Polígono Sur, que estamos destinados en centros de difícil desempeño
Participante 11 0:04:33 0:04:57	Yo soy (nombre y apellidos) licenciada en Psicopedagogía y diplomada en Educación Especial con una especialidad en orientación familiar, y habilitada en el colegio. Mis inicios profesionales pues versaron en el ámbito de las zonas de transformación social y en el ámbito de discapacidad y después, pues la participación en entidades sociales como APESA y como COPESA desde hace ya diez años.

<p>Participante 12 0:04:58 0:08:02</p>	<p>Bueno pues..., yo soy (nombre y apellido), soy licenciado en Geografía e Historia. Me he sentido un poco un bicho raro aquí. Quería haber sido arqueólogo, no llegué a serlo y empecé a trabajar hace veintidós, veintitrés años en... empecé de voluntario en Proyecto Hombre y a partir de ahí me formé en Málaga, me propusieron formarme en Málaga. Empecé a trabajar en Proyecto Hombre, mi primer contacto era de terapeuta, que nadie sabía lo que era eso. Siguiendo en proyecto hombre terminé la carrera de Geografía e Historia. Hice el CAP, porque mi ilusión también era ser docente, pero bueno yo que decía que había entrado en Proyecto Hombre por diez años, llevo veintidós. Después cuando se abrió el colegio y eso, pues me habilitaron y desde entonces... porque yo también exigí que me pusieran como educador social en el... en mi contrato. Desde entonces pues soy educador social. No sé cuántos años hace ya que me habilitaron. Y bueno estoy trabajando, trabajo en Proyecto Hombre, he trabajado en todos los sitios de Proyecto Hombre, llevando equipos, coordinando la formación, y ahora... he pasado por todos los puestos menos de director. Y ahora, estoy en un programa de por la tarde, lo llaman programa de apoyo, realmente la cocaína, alcohol, adicciones comportamentales. Y también hace cinco o seis años se cruzó en mi camino la formación gestáltica. Soy, estoy formado en terapia Gestalt. También he hecho mediación, soy mediador. He hecho algo de coach, es decir, en verdad soy inquieto, me gusta formarme y hago un montón de cosas. Que muchas veces digo, tendré que parar, no. No, creo que no. Y entonces a partir de que me formé en Gestalt también trabajo a parte de en Proyecto Hombre en Mesana, un centro de psicología gestáltica, y trabajo como educador allí también, viendo a familias, viendo a adolescentes, grupos de crecimiento personal. Llevo a nivel individual también crecimiento personal, con personas que vienen para crecimiento personal. Hago mediación, o algo parecido. Empleo las técnicas de mediación allí en Mesana. Y bueno... doy también formación gestáltica, iniciación a la formación gestáltica. Y así en poco transcurre mi vida, no. Entre Proyecto Hombre, Mesana y mi familia, que tengo dos niños, ya no tan niños, adolescentes ya. Y mi mujer que ahora mismo la veo muy poco, no sé si es bueno o es malo. No sé si es bueno o es malo, (risas) pero bueno,... por ahí voy yo.</p>
<p>Participante 13 0:08:03 0:08:40</p>	<p>Mi nombre es (nombre y apellido) yo soy diplomada en educación social, en la primera promoción de la UNED, terminé, terminamos en dos mil cuatro, pero... Soy también psicopedagoga, licenciada en Psicopedagogía y trabajo desde hace ocho años al igual que (nombre del P.10) como educadora social en educación. Trabajo en dos IES en Málaga capital, y ya está. Ahí interviniendo con los menores, lo que se puede.</p>
<p>Participante 14 0:08:41 0:09:42</p>	<p>Vale, yo me llamo (Nombre y apellidos) y como (P. 8), soy de la primera promoción de la Pablo de Olavide, graduada. Mi formación fue esa y luego continué con un máster de Ciencia Sociales e intervención, pero el máster era investigador y luego continué con el máster de Género e Igualdad profesionalizante. Por eso... a parte yo llevo cinco años en el grupo LISI de investigación, que ese grupo investiga temas de prevención del acoso escolar, violencia de género y violencia filio parental, pero mi ámbito de investigación se basa en el sistema, en la prevención del acoso escolar. Entonces ahora mismo soy becaria FPU en el Departamento de Educación y Psicología Social de la universidad Pablo de Olavide. Mi experiencia profesional ha sido en los equipos de tratamiento familiar, en un centro educativo y en el instituto andaluz de la mujer, pero de forma no remunerada. En este caso, el grupo LISI de investigación ha sido mi primera experiencia profesional, vale.</p>
<p>Participante 15 0:09:43 0:12:12</p>	<p>Venga yo. Me llamo (Nombre y apellido) y digamos que mis inicios en educación social fueron primero en la práctica. Soy graduada en artes y oficios. Entonces yo empecé con colectivos de mujeres dando manualidades, pero claro con unas tipologías. En las barriadas, en las zonas de transformación social que se dicen. A partir de ahí, cuando vi que salió la diplomatura de educación social, decidí realizarla y entonces yo también pertenezco a la primera promoción de educación social de la UNED. A raíz ya de terminar esta formación pues comencé ya a trabajar en centros de protección de menores, en XXX vaya ese fue el primero, luego a través de la ONG "Encuentro en la calle" trabajé en la barriada de Palmeras y en la calle Torremolinos. Y en la barriada de Palmera pues trabajaba principalmente pues en el Colegio Duque de Rivas, llevando el aula de convivencia. En aquel momento, el educador podía ir un día y el resto de los días trabajaba yo con los chicos que tenía en el aula. Luego estuve en asilo penitenciario, allí como técnica ocupacional, vaya, como monitora ocupacional, pero exigían la titulación de educación social y algo que</p>

	<p>estuviera relacionado con bellas artes o artes y oficios. Allí tuve la oportunidad de llevar a cabo dos proyectos muy buenos y... trabajar directamente con los internos, tanto con el colectivo de mujer como de hombre. Y luego volví otra vez a centros de menores. Y ahora, actualmente, estoy en desempleo, pero sigo formándome, estudio psicología. Estoy en cuarto curso. Y ahora pues represento aquí al Colegio Profesional de Educadores y Educadoras Sociales de Córdoba, de Andalucía, vale. Y ahora mismo, pues participando todo lo que puedo con el colegio y representando al colegio aquí en Córdoba.</p>
<p>Participante 16 0:12:13 0:12:59</p>	<p>Soy (nombre y apellido). Soy feminista practicante, por lo tanto, el ámbito en el que he desarrollado mi profesión ha estado claro, ha sido siempre promoción de igualdad y violencia de género a través del asociacionismo de mujeres. Yo llevo muchísimos años trabajando en asociaciones de mujeres y es algo que he tenido que dejar un poquito aparcada por incompatibilidad con el trabajo que tengo ahora mismo con el Instituto Andaluz de la Mujer. Soy educadora social, tengo un curso de experta universitaria en evaluación e impacto del género. Y no sé qué más habéis dicho. (murmullo) Pues ya está.</p>
<p>Participante 9 0:13:00 0:13:13</p>	<p>Que es coordinadora del IAM que trabaja en Córdoba. Con el trabajo que nos está costando a las educadoras y a los educadores tener puestos de decisión.</p>
<p>Participante 16 0:13:14 0:13:16</p>	<p>Me da cosa. Yo que sé. (Risas)</p>
<p>Moderadora 0:13:17 0:13:33</p>	<p>Bueno, (P.7) qué es para ti, ¿qué es para cada uno de vosotros ser un educador o una educadora social? ¿Qué es lo que tengo yo que me diferencia de otros trabajadores como un trabajador social, un pedagogo?, ¿Qué es ser educador social?</p>
<p>Participante 7 0:13:34 0:14:55</p>	<p>A ver, yo creo, que yo no tengo nada que me diferencie de otra persona. La persona que se desarrolla profesionalmente en la educación social yo creo que lo que tiene, o lo que debe de tener es un compromiso claro por su profesión. Que volvemos, no es lo que le pueda diferenciar de un médico, que también tiene que tener un compromiso claro con esa profesión, pero el carácter emocional que tiene el dedicarse a esto de la educación social creo que tiene un valor muy significativo que sí diferencia a otras profesiones, no. Creo que un tema que quizás sea más diferenciador de la educación social con respecto al trabajo social, que sería la disciplina más hermana que podríamos tener en el ámbito de esa “no formalidad”, cuando antes se decía, educación en el ámbito formal. En esa informalidad, es que tenemos que tener claro que nuestra intervención tiene una pierna en la teoría y otra pierna en la práctica. Y si nos olvidamos de cualquiera de esas dos piernas estamos cojos.</p>
<p>Participante 8 0:14:56 0:15:59</p>	<p>Bueno pues para mí, ser educador social es una cosa que, además, me, me resulto muy curioso escucharlo de la boca de “Marco Marchioni” una vez que nos dio allí una que sesión que... Y es que yo siempre he estado muy convencido de que el educador social o yo como profesión, como profesional, soy una herramienta, una herramienta para el cambio social, una herramienta para, para el colectivo al que dirijo mi acción, pero, al fin y al cabo, una herramienta. O sea, yo no utilizo herramientas, yo soy la herramienta en sí. Y luego, lo que nos puede distinguir a lo mejor de trabajadores sociales, que siempre es lo mismo. ¿Eso qué es cómo trabajador social? ¿cómo graduado social? No, cobraría más. Entonces, yo creo que es el enfoque. Muchas veces trabajamos con el mismo colectivo, trabajamos, compartimos los mismos espacios de trabajo y somos compañeros, nos llevamos bien, pero mi enfoque, o mi forma de entender lo que tengo que hacer, va a ser distinta, porque es una mirada más pedagógica.</p>
<p>Participante 7 0:16:00 0:16:04</p>	<p>Eee, perdona ¿Se puede...?</p>
<p>Participante 8 0:16:05 0:16:06</p>	<p>¿Qué me vas a interpelar a mí?</p>
<p>Participante 7 0:16:06</p>	<p>No, no, voy a acoplarme</p>

Moderadora 0:16:07 0:16:24	A ver, sería ideal, sería ideal que cada uno diera su opinión, un minutico y después os interpeláis y debatimos cada una de las preguntas. ¿Vale?
Vídeo 2 Participante 9 0:00:00 0:00:03	¿Cuál era la pregunta?
Observadora 0:00:04 0:00:05	¿Qué es ser educadora social?
Participante 9 0:00:06 0:01:36	<p>Para mí es un reto diario, ¿vale? Es un reto diario porque es una profesión en construcción. Entonces, aunque hemos tenido una formación inicial y además yo la tuve desde hace mucho tiempo, tenemos que estar actualmente... entonces es un reto permanente. Y luego, yo me defino como una ingeniera de itinerarios personales y colectivos. Ya que, como nuestra profesión parte, de un, de un... yo creo de un complejo de inferioridad porque trabajamos con la exclusión, con lo que no se ve, con lo feo, con lo que la sociedad a veces no quiere ver, pues creo que somos ingenieros, o creo que somos profesionales de la salud social. Tenemos que dotarnos de toda esa terminología que empodera nuestra profesión y que realmente somos importantes, ¿no? Porque sobre todo acompañar el proceso. Creo que somos acompañantes del proceso de descubrimiento, y a veces también del proceso que se estanca como... Y bueno, desde ahí. Y muy transformadora, una profesión muy transformadora, de todo. En la que tenemos que estar muy abiertos a lo que sentimos, a lo que notamos, y quizás eso, la parte académica lo olvida. Que hay que hablar mucho de lo que sentimos nosotros, con la gente que trabajamos, con nosotras mismas...</p> <p>Paso palabra</p>
Participante 10 0:01:37 0:04:14	<p>Tres palabras, y ya han dicho casi todo. Eee, estaba pensando que... Bueno cuando yo llegué al centro educativo donde trabajo, todo el mundo decía, ¿y tú qué eres, orientador?, ¿tú eres el psicólogo?, ¿Tú eres el maestro? Tu eres el que manda más. Tú eres aquí el que dice las cosas y se te hace caso. Tú eres el quita niños. Tú eres el de asuntos sociales, etc. Etc. Pero nadie sabía que era, o lo que soy es qué es lo que hago yo allí, ¿no? Y al cabo de los años, hablando con las compañeras, grabando un vídeo, fueron dos o tres cosillas, que voy a sacarlas aquí, para apuntar un poco a lo que ellos han dicho.</p> <p>La entidad que venía a trabajar a, a colaborar a, que está haciendo actuaciones en centros, decía que ella nos percibía como un facilitador. Llegaba al sitio, y donde había un educador social era muy fácil para ella llevar a cabo el, el seguimiento de sus intervenciones y que se sentía como muy apoyada, muy acompañada. Y con otra compañera que, si es maestra, la pedagoga, la PT, que decía que para ella era su colaborador, era sus ojos y sus manos más allá del aula y que le daba pistas y pautas para trabajar con el niño porque no comprendía que es lo que sucedería, más allá de esas dificultades de aprendizaje, y sobre todo llegar a esas familias, o a trabajar con esas familias, que ella no tenía ni tiempo, ni momento, ni espacio para hacerlo. Entonces, esas dos palabras claves así, yo creo que, de cómo nos ven otros profesionales, yo creo que ha sido muy claro. Siempre decimos como somos nosotros, pero cómo nos ven, una vez que ya conocen el trabajo que hacemos. Yo sobre todo lo que han dicho los tres compañeros, nosotros somos o intentamos ser agentes de cambio o procesos de cambio, pero en relación con otros profesionales, nosotros lo que quizás si queremos es que haya un aprendizaje. Que ese cambio conlleve ese aprendizaje que haga que la persona sea capaz, en un futuro de abordar esos problemas o su vida con ese aprendizaje.</p> <p>Paso</p>
Participante 11 0:04:15 0:04:43	Yo en principio eso, definiría lo que es un educador social como un agente de impulso y acompañamiento en procesos de transformación social, también personal y comunitaria. Igualmente, que mis compañeros subrayo lo que es tema de transformación y acompañamiento. Y con el matiz súper importante que es lo que ha comentado (nombre P.10), que lo que lo diferencia es a nivel educacional, esos procesos educativos y de integración, no, de esos procesos.
Participante 12 0:04:44	Bueno, ¿qué digo? Yo que sé, yo resaltar algo personal. Para mí ser educador, aquí, pensando un poco y tomando conciencia de la historia, ha sido una manera de

0:06:42	<p>encontrarme en el mundo, es decir, encontrarme, encontrarme yo. Es decir, yo muchas veces lo pienso y digo, yo estaba destinado a esto, llámale educación social o llámale lo que quieras. Yo, mi sentido en la vida, es poder ayudar y poder vivir de esa ayuda, es decir, que es recíproco, no. Si a mí me permite vivir ayudando, y entonces, llámale educador o llámale como quieras, pero yo, mi sentido de vida estaba ahí, en poder dedicarme en, para ser útil para alguien.</p> <p>Y si después, algo tengo que destacar, estoy de acuerdo con lo que han dicho, el guía, transformador... pero para mí, el conocerme yo, el saber de mis debilidades, de mis potencialidades, de mi camino de crecimiento, me ayuda a poder estar con el otro. Entonces yo creo que es fundamental. Yo envidio a los que hacéis la carrera y habláis de autores, yo ahí me pierdo, me siento inferior, no. Y me digo yo tengo que leer de esto y ser autodidacta y formarme aquí, no.</p> <p>Pero si es verdad que mi experiencia personal, si a mí me ha demostrado algo es que, que, que, lo verdaderamente transformador es el contacto, piel con piel. Y las técnicas, las maneras, es como dar tiempo para que se genere ese contacto, esa empatía, ese feeling. Y eso es lo que realmente cambia al chico, cambia a la persona y lo hace ser diferente. Entonces, para mí, ser educador es estar en contacto, conmigo y con el otro. Yo lo definiría así.</p>
Participante 13 0:06:43 0:07:58	<p>Yo estoy muy de acuerdo con él en que, si algo tiene un motivo, aquí y a todos es el contacto piel con piel, no. Y la diferencia que yo veo con respecto a los trabajadores sociales con los que trabajo, y me relaciono también, es que nos relacionamos en el campo nuestro con docentes y con los servicios sociales, comunitarios, fiscalía... con un montón de entes para llevar a cabo la transformación del alumnado. Entonces yo la diferencia que veo es que nosotros hacemos una intervención socioeducativa, y el trabajador social lo que hace es facilitar, a través de ayudas sociales, a través de... económicamente, sobre todo. Porque luego en los servicios sociales y comunitarios hay educadores sociales, lo que facilita también la intervención socioeducativa. Yo esa es la diferencia más grande que veo entre las dos profesiones, aunque luego estamos muy mezclados, porque hay educadores sociales que hacen trabajos de trabajadores sociales y a la inversa. Eso es lo que vemos luego en el día a día, pero si tengo que centrarme en algo, yo creo que es la intervención socioeducativa.</p>
Participante 14 0:07:59 0:10:55	<p>Lo siento, pero estoy muy preocupada, vale. Y voy a explicarme por qué. Porque a excepción de ella y algunos discursos más que habéis hecho específicamente qué es la diferencia, o explicar qué es lo que aportamos, quizás la oportunidad que tenéis en estos momentos debido a la experiencia profesional, dan la opción dar un discurso más general, por ejemplo, cosas de "llámalo educador o lo que quieras" o "somos agentes que impulsamos" "acompañamos", no sé. Lo veo bajo mi punto de vista muy general, y porqué, porque yo tengo 26 años y vengo de una promoción donde la verdad está aquí, en la cara, donde la mayoría de mis compañeros, laboralmente, no ha encontrado trabajo por "llámalo educador o llámalo lo que quieras" y cosas como esas y yo, me gustaría incluso, explicar cuál sería mi diferencia, y el hecho de que sea joven y llegues a los sitios, es como que te dicen, "vale, educador", llámalo educador o llámalo como quieras.</p> <p>Lo siento, pero estoy realmente preocupada por ese discurso. Y lo que más me preocupa, es que, a día de hoy, cuando se ha creado el grado de educación social en Córdoba y estando los estudiantes llenos de sueños y ... se van a encontrar con la misma realidad. Llámalo educador social o llámalo lo que quieras, entonces eso me preocupa realmente.</p> <p>Lo que quiero decir es que, posiblemente, vosotros... es precioso y es por lo que todos estamos impulsados a hacer esto, pero el hecho de tener un determinado puesto a día de hoy, es debido a dar ese discurso tan general, pero cuando te dan con la verdad en la cara y te dicen llámalo educador social o llámalo como quieras.</p> <p>Entonces lo que yo quería aportar es que lo que realmente si me han tenido en cuenta cuando he ido a los sitios es hacerles insistencia en que antes de que vengan los problemas hay que educar para que no vengan esos problemas, y acompañar esos problemas, pero desde una perspectiva educativa. Entonces, cuando a lo mejor en los congresos, las perspectivas médicas, problemas de salud. Yo me he quedado realmente asombrada de que nadie haya hablado en ese momento de prevención. "hola, la prevención". Problemas de acoso escolar, es prevenir el acoso escolar. Entonces, cuando nosotros y nuestros compañeros, en este caso yo, hemos intentado hacernos un hueco profesional, no nos valen los discursos más generales.</p>

	<p>Realmente definir cuál es nuestro rol es súper urgente, esa va a ser la diferencia entre llamarlo psicólogo, llamarlo educador o llamarlo otra cosa, entonces quiero insistir en esto porque estoy bastante preocupada. Entonces para mí qué es educador social, es un renacer y un hacer, pero que no perdamos, por favor de perspectiva el hecho de dejar realmente definido lo mejor posible cual es la diferencia entre nosotros y otros profesionales. Eso no quita que compartir redes es súper estupendo y maravilloso, pero pasa a una diferencia de una profesión remunerada y bien, a no, a llámalo educador o llámalo lo que quieras. Yo creo que me he explicado.</p>
Participante 15 0:10:56 0:14:13	<p>¿Puedo yo intervenir ya? En mi época, yo podía haber estudiado lo que me diera la gana, psicología, magisterio, pedagogía... bueno, lo que quisiera. Me refiero porque tenía, según los psicotécnicos tenía, podía estudiar todos esos tipos de carreras, pero yo no quise. No quise porque no me llamaban. Cuando yo empecé a trabajar, salió esta diplomatura, tuve un contacto con las personas, y vi. Y la que, de verdad, de verdad, de verdad me iba a servir para este contacto con las personas, este trabajo continuo de acompañamiento, era la educación social. Cuando estudié, te digo que estaba recién casada, con una niña que venía en camino, yo no pensé en el sueldo que iba a ganar, porque ya te digo que ahora mismo estoy en el desempleo. Es difícil, porque es que seguimos diciendo que es nueva, pero ya tiene su trayectoria, mira ella desde la época en que lo ha estudiado. Pero cuando uno estudia un perfil profesional, no piensa en el sueldo que va a ganar, de verdad. Entonces esto, digamos que definir la profesión, lo tenemos muy claro todos, cada uno desde un punto de vista, pero yo tenía claro que, desde la psicología, que ahora estudio psicología, pero por otros temas, vale, no iba a tener el contacto que hoy tengo con las personas.</p> <p>Pero para mí, por ejemplo, el educador o educadora social, es la persona profesional, esas dos cosas están juntas, vale. Que acompaña en el desarrollo a lo largo de la vida de una persona desde una perspectiva socioeducativa. Pero que no digamos, fomenta el asistencialismo el que esa persona sea dependiente. Lo que nos diferencia de otros profesionales es que nosotros formamos hacia la autonomía personal, que eso se toca en determinadas profesiones, pero el que, tú estás, el estar con, continuo, o sea, en el tiempo, temporal, o sea, continuamente, en un espacio temporal largo, es lo que empodera a las personas y es donde podemos promover esa autonomía. Ahí es donde yo creo que hay una diferencia con otros profesionales. Porque yo así, mirando ahora mismo en todos los sitios que he estado trabajando y la persona que pasaba más tiempo con los, con las, o sea, con las personas era yo. O sea, si estaba en penitenciaría, si estaba cuatro horas, cuatro horas estaba con internos. Si estaba en protección de menores, lo mismo. Constantemente. Entonces, que definida está, que otra cosa es que a lo mejor laboralmente no haya ofertas de trabajo, pero es que ofertas no hay tampoco de... ahora mismo en casi nada. Entonces, que, si tú estudias, y lo que te quiero decir que si estudias algo para luego tener inmediatamente un trabajo y un sueldo, ni estudiando magisterio, te digo.</p>
Participante 14 0:14:14 0:14:20	<p>Si yo te entiendo perfectamente, pero lo que no entiendo, no pero es que lo que yo quiero preguntarte es, ¿qué es lo que yo no he dicho que tú hayas dicho?</p>
Participante 15 0:14:21 0:14:24	<p>No, que veo, que veo que no teníamos definido</p>
Participante 14 0:14:24 0:14:56	<p>No, no, no. No he dicho que no tengamos definido. He dicho que me preocupa que quizás veo, desde mi punto de vista el discurso como más general. Entonces esa es mi percepción sobre la realidad, no sé si me estoy explicando, porque luego, ese discurso tan general que lo comparto. Lo que yo quiero decir, es que afinemos un poco más, con el matiz que tú estás diciendo, socioeducativo, y aportando algo más, porque si no, nos vamos a encontrar una realidad muy triste laboralmente con los discursos de todo vale.</p>
Participante 9 0:14:57 0:15:01	<p>A mí me gustaría oír, para ti qué es un educador. Todos lo hemos respondido pero tu no.</p>
Participante 14 0:15:02 0:15:54	<p>Para mí, pues, para mí es un profesional que acompaña en los procesos de cambio, que previene los problemas, de salud, educativos, muchos problemas, es eso. Para mí, un educador es una persona que acompaña, que facilita, que pone en contacto, que fomenta la autonomía, pero siempre con la perspectiva que engloba todo lo</p>

	<p>educativo, porque eso sería, la parte en la que podemos hacer hincapié de diferenciar de otra profesión, sabes. Entonces, mi discurso sería, que hagamos mucho hincapié en el aspecto socioeducativo, si no estamos muy perdidos. Y que engloba lo educativo. En lo educativo se engloba todo, trabajo a la comunidad, trabajar en los centros, todo.</p>
<p>Participante 16 0:15:55 0:16:13 Vídeo 3 0:00:00 0:02:12</p>	<p>Bueno pues yo, no sé, es que ya lo habéis dicho todo. No sé, para mí la profesión de educación social, pues, estoy de acuerdo en que es vocacional. Yo creo que la educación social, aunque suene muy cursi, los educadores y las educadoras sociales nacen porque si no es imposible ser buena o buen profesional y bueno, creo que. Yo uno de los principales problemas que tenía cuando estaba estudiando la carrera, era la infinidad de posibilidades que había. No es una carrera... normalmente las carreras, tienen opciones, pero tienen unas opciones limitadas. Pero yo, vamos personalmente, y además con los compañeros y compañeras que estaban, teníamos ese problema, que era tan amplio, que, a no ser, que yo, por ejemplo, por temas de feminismo ya tenía muy claro el ámbito al que me iba a dedicar, pero la verdad es que es una profesión que se dedica a tanto, que hace tanto y es tan amplia, que hasta cuesta trabajo, como no tengas las cosas muy claras, cuesta trabajo delimitar en qué vas a trabajar.</p> <p>Pienso que, así, poniéndome también un poquito cursi, pienso que somos de verdad el camino de la esperanza de la sociedad, porque enderezamos lo que está torcido, pero no solamente de las personas, sino también de la conciencia social que es todavía más importante que enderezar a las personas individualmente. Creo que nosotras lo que hacemos es dedicarnos a la conciencia social y bueno, para mí es muy importante porque con la concienciación social es cuando de verdad se evoluciona, y cuando se consiguen de verdad los grandes resultados. Pienso que somos también el ying y el yang porque tenemos que analizar. Tenemos que tener la visión pesimista de ver lo que no va bien, pero a la misma vez trabajar... aparte de trabajar con esa percepción pesimista, tenemos que tener también una visión optimista de que bueno, todo va muy mal, pero lo voy a poder arreglar.</p> <p>Entonces es un poco, no sé. Veo como un equilibrio, entre el ying y el yang que a mí me gusta mucho, me motiva bastante, y ya está. Si lo demás lo habéis dicho ya todo. Así que tampoco me ha quedado mucho.</p>
<p>Participante 7 0:02:13 0:07:05</p>	<p>Sí, a ver, lo que yo iba a coger de mi compañero. Porque escuchando al gran Marco, que es un referente absoluto y no es educador social, pero nos quiere como si lo fuera, porque tiene una perspectiva más amplia y no tiene una sola realidad, sino que ve las múltiples realidades, e... los educadores y las educadoras sociales somos agentes políticos y eso lo decía Marco y no interpelaba directamente en el último congreso, no. Haced política, no os quejéis y haced política. Haced política más allá del concepto de partido político, sino de eso, de ser facilitador, ser canalizador, de la realidad que está en nuestro entorno. No para sostener el statu quo, que eso es otro, otra falacia que creo que tenemos muchas veces en nuestra práctica, sino para poner en valor las acciones disruptivas que existen en la sociedad, es decir, aquello que es punible por la sociedad, es decir, este grupo está haciendo algo que no es "normal", pues nosotros somos catalizadores para que saquen toda esa potencialidad y se desarrollen como ellos deseen en armonía con la sociedad. Nosotros no cambiamos, nosotros acompañamos y como bien dice el compañero somos herramientas. El que se piense que es artífice del cambio de la persona, que se lo vaya mirando con los psicólogos, que son buenos compañeros y que no hay ni uno cuerdo.</p> <p>Y en relación a lo que comentaba la compañera, yo entiendo los estadios, y las necesidades que se tienen a lo largo de la vida. Me he dado cuenta cuando hicimos esa presentación que yo no me he presentado... me he presentado de dónde vengo, pero no me he presentado con mi currículum y mis títulos, porque estoy en una fase en la que eso para mí no es importante. Es algo que es parte de mí, pero no es lo que me define. A mí como profesional no me define mi titulación, me definen mis competencias y mis capacidades, y mi experiencia. Cuando tu llegas a ese nivel, a ti te da igual que hay 500 compitiendo contigo, porque tú sabes lo que eres capaz de hacer. Cuando tú lo que estás todavía es haciéndote sitio, lo que quieres tener es mientras menos competencia, mejor. Y ese proceso, la historia, y conociendo la historia, te ayuda a que entidades de diplomados y diplomadas que eran grandes defensores de que había que tener la diplomatura, una vez que consiguieron su puesto, dijeron qué diplomatura... a mí me la trae al paio la diplomatura, yo lo que quería era tener mi puesto y mientras menos gente mejor. Y cuando ya tengo mi...</p>

	<p>se me olvida. Y ese concepto hay que superarlo, hay que tener una conciencia de profesión, eso está claro. Y yo, soy educador. Soy educador cuando estoy dirigiendo equipos, yo soy educador cuando estoy haciendo política, yo soy educador cuando estoy haciendo intervención en una empresa privada y además lo era cuando trabajaba con chavales con problemas de conducta, y lo era cuando estaba con chavales con problemas de adicción... porque eso es una forma de presentarte ante la realidad, múltiples realidades, no. Y eso es muy difícil, de, de afinarlo, porque yo he conocido a grandes educadores que no son educadores. Y he conocido, he tenido la gran suerte de compartir trabajo con excelentes educadores, pues que a lo mejor eran agrónomos. Y dices, ostia, pero este no es educador, pero entonces qué hago, lo quito por no ser educador. Es muy compleja, la realidad es muy compleja. Es cierto, y estoy totalmente de acuerdo y creo que esa es la tendencia y la profesionalización y los colegios profesionales están haciendo, y es que, ya que existe la oportunidad de desarrollar tú, tu compromiso, tu pasión, tengas tu formación adecuada, pues que esa gente que son muy buenas pero que no han estudiado, pues que cada vez sean menos, pero por el tiempo. Pero la gente que está trabajando ahora mismo y que no son educadores, si llevan 15 años trabajando, 20 años trabajando, para mí son educadores. Pero entiendo la necesidad de tener muy claro para que nos diferenciamos de... pero es que volvemos otra vez a lo que decía antes la compañera, el ying y el yang. Somos una profesión que habla de inclusión, pero necesitamos reforzar nuestra identidad confrontándonos con otros. Ya empiezan a pegarme chispazos la cabeza, y es normal. Es normal porque eso es ser humano, y gestionar todo eso es lo que hacen los educadores sociales.</p>
Participante 12 00:07:06 00:08:07	<p>Sí, sí, yo. Si yo me he encontrado algo rico en decirme soy educador, es que puedo incluir muchas cosas, puedo formarme en campos diferentes y variados y encontrarme formándome con otros profesionales, con otras profesiones y decir, si tú sabes hacer eso, pero eso también sé hacerlo yo. Y sé cómo se hace, y eso también, y eso también. Porque todo es educación, por eso te preguntaba antes ¿qué es educar?, para mí, la educación engloba muchas cosas, a nivel emocional, corporal, cognitivo, familiar, es que puedes estar aquí... Entonces, para mí, decir que soy educador y quedarme en lo ambiguo, a mí me sirve. No sé si será bueno o malo para ti, o te generará algún conflicto. A mí me sirve. A mí me sirve no limitarme, sino integrar todo lo que me va viniendo. Es decir integrar lo blanco y lo negro, integrar el ying y el yang y no rechazar ninguno.</p>
Moderadora 00:08:08	<p>Va a intervenir Lourdes...</p>
Observadora 00:08:09 00:08:38	<p>Pero vamos a hacer antes una observación. Habíamos acordado estar de 6 a 7:30. Y son las 8 menos 20. Nos ponemos un tiempo límite, por ejemplo, a las 8. Vale a las 8 cerramos las intervenciones.</p>
Participante 9 00:08:39 00:11:32	<p>Si, a mí me gustaría, respecto a lo que ha comentado (P.7) y puesto que estamos en un grupo de discusión, si me gustaría resaltar algo. Trabajamos mucho desde la administración pública lo de es que yo me siento educador. Yo me siento ingeniera y arquitecta algunas mañanas, pero no lo soy. Eso no quiere decir, que establezcamos, que está, yo creo que la gente lo tiene claro, pero me gustaría reforzarlo otra vez. Las personas que llevan trabajando mucho tiempo, debería existir, lo que pasa que la administración no regula, un certificado que avale esa experiencia y esas competencias que se han desarrollado. Pero es verdad que hay gente que dice que vocacionalmente es médica, no. Se siente médica y hace un trabajo buenísimo. Y hay otros que no tienen esa vocación, que no te miran cuando te hablan, que no te atienden, que no deberían, pero... es necesario regular esto. Ninguna carrera te garantiza que cuando acabes estés preparado para ejercer tu profesión, pero no le pidamos a la nuestra esa excepción, porque ha sido una lucha no nuestra. Yo ya casi la cogí en camino. De un montón de profesionales para regular esto. Que no se ha regulado todavía, que nos queda mucho tiempo.</p> <p>Y yo estoy con (P.7) en que a mí... yo no quiero definirme en contraposición del trabajador social. Yo lo tengo clarísimo, pero no lo tiene claro ni la universidad, ni la administración, ni la sociedad. Entonces, hace falta no defender el garito como si fuera mío, pero... ¿Por qué magisterio lo quieren tanto y no quieren firmarnos nuestros apoyos? Porque dicen que si no le quitamos el 50% de trabajo a los futuros maestros y maestras. Sin embargo, en nuestro cajón puede entrar todo el mundo. Y esta profesión es muy delicada y además lo saben los compañeros que llevamos</p>

	trabajando muchos años, que tenemos que invertir mucho en la formación, para continuar y no dejarnos. Entonces desde ahí, pero en planteamiento... tener muchos ámbitos de intervención, no es malo, es más posibilidad y más oportunidad, pero ojo, ser educador o educadora social tiene que pasar. Eso no quiere decir que te encuentres gente. Mi madre es la mejor educadora del planeta, para mí. Un profesor es... yo también hago trabajo social y también hago sociología a veces. Si nos adentramos en las generalidades, todo el mundo. Yo soy ingeniera. Soy, reivindico mi parte de ingeniera, pero no lo soy. No tengo esa... no sé si me he explicado.
Observadora 00:11:33 00:11:47	Si os parece enlazamos con otra pregunta porque estáis hablando más o menos de las mismas cuestiones. ¿Cuáles son las principales dificultades a las que os enfrentáis en el ejercicio de vuestra profesión? No hace falta que demos una vuelta
Participante 15 00:11:48 00:13:24	A ver voy a zanjar con lo anterior. Encontrándome en las dificultades primeras en el trabajo, es la práctica, porque de toda la variedad digamos de licenciaturas, diplomaturas, relacionadas con el contacto con las personas en el ámbito educativo, vi que educación social, era la que digamos me formaba profesionalmente. Y Ahí... Dificultades, y así abriendo el abanico, más que dificultades con las personas que he intervenido, ha sido con los profesionales digamos distintos al puesto que cubría en ese momento. Había cierto distanciamiento. No había conexión entre... los libros te dicen que hay conexión entre los profesionales, pero en la práctica es distinta, por lo menos la que he encontrado yo. No había una conexión entre profesionales. A lo mejor es que. No sé. Es más, como educadora intentaba ir a otros profesionales, preguntaba, hacía nexos, no. Porque es que era brutal. Muchas veces ahí es donde encontraba dificultades.
Participante 7 00:13:25 00:13:55	La minusvaloración que tiene la profesión con respecto a otros profesionales que tenemos y quizás vaya todo encadenado, no. Como no está muy bien definido, tú para qué estás aquí, pues... el abogado está muy claro para que está, el psicólogo está muy claro para que está, los trabajadores sociales... y el educador o educadora social es un poco cajón de sastre. Que tiene mucho de bueno y mucho de malo, y lo malo es que nos cuestan más trabajo que nos tomen en serio,
Participante 8 00:13:56 00:15:48	Yo creo que. Lo que (P 7) dice es muy interesante porque además creo porque conozco a (P 14) desde hace mucho tiempo y creo que su opinión va encaminada a eso, de que sí que es verdad que se supone que estamos indefinidos, aunque yo creo que no. Tengo muy claro lo que soy, y todos tenemos muy claro lo que somos a nivel individual, no. Pero sí que es verdad, ese punto entre, ¿Cuál es el límite, no? Muchas veces es que dices, nos vamos a poner límites, tan idiotas somos como para ponernos límites, como dice (P 9). Y como principal dificultad, si es verdad, que te reconozcan. No solamente. Ya es que... uno cuando trabaja desde el gusto, desde el propio interés, porque sí que es verdad que es muy vocacional todo lo que hacemos, aunque yo creo que vocacional son todas las profesiones, también hay que decirlo y si no lo decía reviento. Porque creo que además la expresión se nace, yo entiendo lo que va detrás de ese mensaje, pero yo entiendo que nos degrada como profesionales. Es decir, no es que sí yo ya nazco educador social pues casi que... o sea, hay un mensaje oculto que como profesional no nos conviene. Es muy ocasional y hay parte de mucho interés y de mucha emoción. Entonces, le ponemos tanta pasión a lo que hacemos que es como algo muy detrás, que luego no se nos reconoce. El reconocimiento no solamente a nivel social, sino a nivel productivo. Cuando uno se esfuerza muchísimo, y luego cuando bien ese esfuerzo cuando uno está en mitad de un proyecto, dicen, no, mire se ha acabado la subvención y cortamos a mitad del camino. Entonces yo... una frustración muy grande, no. Los propios recursos que se destinan a que exista la educación social.
Participante 14 00:15:49 0:16:15 Vídeo 4 00:00:00 00:02:09	Bueno creo que no son los motivos por los que se me ha pedido que viniera, pero como soy muy pesada, acompaño mis lagunas de formación teórica porque lo tengo que decir en voz alta, porque especialmente esta semana, para mí es un peso doble de mochila, por lo que mi dificultad laboral, en torno a la educación social desde el ámbito académico. Vale, uno de los objetivos más importantes para mí de hacer mi tesis doctoral, no era la ambición de llegar a la universidad, sino la ambición de poder teorizar todo lo que hacemos bonito, llámalo bonito o llámalo necesario. No sé cómo llamarlo. Pero claro, lo que no se ve o no se conoce, no se valora. Y, además, según se vea o dónde se vea, se valora más o menos. Entonces era uno de mis objetivos para la tesis. Cuando yo comienzo esta aventura, me doy cuenta, a tres

	<p>años, a vista de ya publicar y demás, que me estoy dejando la piel en el trabajo de campo y es un trabajo de prevención, abismal, de dejarme la piel, de aquí estoy yo como persona, del trabajo de campo, de los recursos y las competencias donde nos formamos en la universidad. ¿Qué pasa? Que estoy segura, y (P 8) a mí me conoce, que una de mis fortalezas digamos como profesional y como persona es lo persistente que soy con las cosas. Qué quiero decir con eso, que tengo la certeza, de que la debilidad de formación teórica y el beber de formación, de lagunas teóricas, o sea, de beber de buenos referentes, creo que es general. Es muy general el grado. Entonces es una pena, que hagamos cosas tan maravillosas y no sepamos cómo transferirlas y cómo coger un micrófono y decir hago esto y además en sitios de calidad. Entonces, yo realmente veo muchísima carencia en metodología de investigación, en saber dónde formarnos teóricamente, cómo publicar, cómo hacerlo y dónde. Porque sin eso también estamos muy perdidos porque si nosotros hacemos cosas grandiosas, pero no sabemos cómo ponerle nombre y apellido y cómo hacer para que las conozcan, pues realmente para mí, es una laguna muy, muy grande.</p>
<p>Participante 10 00:02:10 00:06:09</p>	<p>Yo cuando llegué al centro educativo, el centro educativo, los colegios y los institutos tienen como muy claro las funciones de cada uno y las parcelas de cada uno. Llegas al departamento de orientación y sabes que están las orientadoras y sabes qué es lo que hacen cuáles son sus funciones, su horario, etc. etc. están los PT igual, está el profesor de matemáticas, igual. Pero yo llego, ojo, llego, ya no. Y es como yo opino de lo que tú haces porque me da la gana, vale. A mí no se me ocurre, a nadie se le ocurre llegar al departamento de lengua y decirle, espérate, te voy a decir cómo tienes que hacer la unidad didáctica y cómo tienes que dar tú la asignatura de lengua. Sin embargo, yo llegaba y decían... esto es real. Eee un chico no llega, conductas disruptivas, expulsado, ta, ta, ta. Y llega y dicen, oye, chico, que hemos pensado que este, cuando llegue al aula, tiene que subir y pedirle perdón a toda la clase y a todo el mundo porque les estaba negando el derecho a la educación. Digo tú no te preocupes, yo mañana cuando llegue a las ocho de la mañana, un poquito antes, a las siete menos cuarto, lo voy a montar en un carro, le voy a poner una túnica, un capirote, unas orejas de burro y aquí un cartel que va a poner culpable. Lo voy a coger y lo voy a pasear por todo el instituto para que se vea que él es el culpable. Y se me queda así mirando y me dice oye, que es qué. Digo, yo opino sobre tu trabajo, yo sé cuál es el mío. Déjame que yo haga el mío. Vale entonces, claro. Los educadores sociales, si hoy yo me siento y yo te digo lo que tú tienes que hacer en tu trabajo porque ¿tú eres el profesional? ¿Qué haces tú? Ya no, ya no se les ocurre decir eso, ni mucho menos. Ya nos sentamos todos y hay un problema, un determinado problema en el que tenemos que hacer un abordaje, todo el equipo educativo en el que yo también estoy y tú también estás, en el que intentaremos abordar para solucionar ese caso en concreto, no. Pero claro, qué a ti te vean con una función, unas capacidades, qué tú seas un agente diferente que entra dentro de un sistema que ya estaba muy bien definido, muy bien acotado, como que es un poco terremoto. Pero ojo, es esa profesora, pero es la dirección. La dirección te puede decir, pues vas a hacer guardia. Pues no. Pues tienes que quedarte aquí en este horario de tal hora a tal hora. Pues no, es que yo salgo, es que yo salgo y hago visitas, es que también puedo venir por la tarde, es que... sabes, le cambiamos un poco todos esos aspectos y eso es una dificultad. La dificultad es que tú ya si sabes lo que eres, y ellos con el tiempo empiezan a conocer, a conocerte a ti, a conocer la profesión y a abandonar. Pero es siempre empezar, a trabajar con otros compañeros y compañeras que no nos conocen porque nunca han trabajado con nosotros, y explicar todos los años quienes somos, qué hacemos, que estamos regulados, que tenemos funciones, no somos docentes. Somos personal de administración y servicios porque todavía no se le ha ocurrido al ministerio de educación no se le ha ocurrido pensar que después de 20-25 años somos docentes porque trabajamos dentro del ámbito educativo, etc. etc. y esa es una dificultad que, si la llevas a otros ámbitos, pues puede ser intrusismo, pues. Podemos hacer, me siento educador social, pero además puedo ser educador social, porque sí.</p>
<p>Participante 9 00:06:10 00:07:53</p>	<p>Yo veo una dificultad concreta y otra general. Una dificultad que yo me he encontrado es el desconocimiento en los planes de estudio de legislación, cuando con los colectivos que trabajamos habitualmente, necesitamos conocer la legislación al dedillo. O la interpretación de cómo manejar el tema de la legislación. No sé cómo... pero no está. Y es muy importante. Trabajo social la tiene, no vamos a estar</p>

	<p>todo el día... (comparándonos interpreto), pero hay cierta legislación que tiene que estar. De protección de datos, de menor, de violencia de género, etc. etc. de todo lo que tengamos. Y luego una dificultad general es que la sociedad en general, no trabaja en equipos de intervención. Entonces, una dificultad es no sólo de nuestra profesión, sino que no se estila trabajar en equipo. El profesorado tampoco trabaja en equipo. Se encierra en su clase y algunos trabajan en equipo y otros no. Ahora con comunidades de aprendizaje se ha avanzado algo, pero hay mucho miedo a compartir espacios. Tenemos miedo a un trabajo colaborativo. Yo hago un trabajo y lo escondo. Y nosotros tenemos la esencia del trabajo en red. Se nos da bien hacer red, trabajar lo comunitario, acompañar a la persona a que se integre y se incorpore. Entonces trabajamos desde fuera y con más profesionales. Esa es la dificultad que yo veo como general. Y sobre todo que nos sentimos que somos la cenicienta en las facultades de educación, somos los resilientes como profesión, porque permanecemos ante todo lo que nos ocurre, pero estamos en ese complejo de inferioridad que hablaba (P. 7) que no nos deja a veces “soy educadora social” (en voz baja y tímida), como si fuera la carrera más fácil del planeta o la profesión más fácil, y no.</p>
<p>Moderadora 00:07:54 00:08:30</p>	<p>Pasamos a la siguiente pregunta, en relación con lo que (P. 14) apuntaba de las lagunas formativas. La pregunta es si considerarías que estáis lo suficientemente formados para ejercer la profesión, ¿Cuáles serían vuestras principales carencias formativas? Me refiero a cuando empezamos a trabajar en esta profesión, porque ya supongo que el reciclaje y la práctica os ha hecho... y si existe una oferta formativa adecuada tanto en la universidad como en los colegios profesionales y la oferta formativa que existe y si considerarías que es adecuada para trabajar en los diferentes ámbitos de intervención.</p>
<p>Participante 16 00:08:31 00:09:20</p>	<p>Yo es que pienso que en ninguna carrera se sale preparado y preparada para trabajar, o sea, educación social no iba a ser diferente. Y también creo que la oferta formativa también es escasa en todas las carreras. Entonces para mí la respuesta sería no a las dos preguntas, pero matizando que es que tampoco creo que en otras carreras y en otras profesiones se tenga. A lo mejor puede ser un poquito más eso, pero siempre se tiende a... siempre va evolucionando y siempre falta algo. Y por supuesto, estudiando en un libro, es que ninguna carrera te prepara para luego, para lo que es trabajar. Por lo menos eso es lo que yo pienso.</p>
<p>Participante 13 00:08:21 00:10:03</p>	<p>Yo estoy de acuerdo con ella. Lo mismo, que ninguna carrera sales preparado para trabajar. Lo que te enseña es la práctica. Yo aprendí a ser educadora social, trabajando como educadora social. Y ahí he visto las necesidades. A lo mejor, como dice ella tengo que estar más puesta en leyes educativas, pero también tengo que saber un poco de protección de menores, tengo que saber de temas de fiscalía. Aunque parezca una tontería, pero es que tienes que estar relacionando. De ayudas sociales, de becas, de todo. Tenemos que saber un poco de todo, pero claro yo creo que ya esa necesidad es una vez que estás trabajando. Y ya, cuando tienes esa necesidad, la buscas la formación.</p>
<p>Participante 15 00:10:04 00:11:37</p>	<p>Bueno yo el tema es un poco a título personal, digamos como ha dicho (P. 16) ningunos estudios nos dan la sabiduría completa. Lo que pasa con la práctica profesional es que te surgen lagunas, y lo que sí digamos que nos diferencia es que nos vemos las dificultades y seguimos formándonos. Yo en mi caso, por ejemplo, digamos que tenía ciertas lagunas y por eso... pero desde la perspectiva de la educadora, y por eso decidí estudiar psicología. Incluso él, me imagino que le pasaría... primero se ha ido a la Gestalt y después... bueno porque cada uno en su práctica profesional tiene una serie de inquietudes, pero sobre todo de necesidad de contacto. Entonces lo que si nos diferencia a lo mejor de otros es que estamos en continua formación y tocando cualquier formación. Yo porque haya estudiado educación social no me voy a meter solamente en el ámbito educativo. Voy a tocar eso, el ámbito psicológico, u otra vez... O por ejemplo mi caso, que yo vengo de las artes plásticas, me ha servido de mucho, me sigue sirviendo y me he seguido formando. Porque con el contacto con las personas, el que tenga una herramienta anual trabajas luego otros aspectos, entonces no ignoro ninguna disciplina. Es que es algo muy importante, pero vamos de base.</p>
<p>Participante 12 00:11:38 00:12:20</p>	<p>Yo metería en los planes de estudio, para nosotros es fundamental y lo decía allí. Nosotros somos la principal herramienta. Yo tengo que estar afinado y estar... entonces yo metería... No sé cómo, la manera no la sé, pero metería conocimiento</p>

	<p>y desarrollo personal a lo largo de todo el grado. Entonces para mí eso es algo básico y fundamental en una profesión que es contacto, que es acompañamiento y que es... existe la transferencia, la contratransferencia, es decir, todo eso no se nos puede olvidar. En la medida en que yo me estoy afinando como herramienta, puedo también estar con la otra persona. Entonces en eso tenemos que estar formados.</p>
<p>Participante 11 00:12:21 00:12:46</p>	<p>Yo considero que tanto la formación inicial como continua, en base a lo que dice él, tiene que tocar los tres pilares, no. Los conocimientos, el saber estar, los procedimientos, el saber hacer y el saber estar, las actitudes. Entonces que se toque tanto la formación de teoría con la práctica, no. Los conocimientos, con esos procedimientos y las actitudes. Lo veo fundamental en cualquier tipo de formación.</p>
<p>Participante 14 00:12:47 00:14:35</p>	<p>A mí me gustaría añadir algunas cosas, pero trasladando los discursos de la utilidad que tiene el conocimiento en lo que en estos momentos están haciendo la formación. Por un lado, la universidad Pablo de Olavide porque el cuatrimestre pasado dio ciencias de psicología de la familia entonces el grupo dio dos sesiones donde tenían que... terminar. Entonces, las necesidades que ellos plasmaban y también lo comparto con los discursos de los educadores sociales que en este momento están en la universidad de Córdoba que son amigos míos, pero tengo el contacto de café que donde realmente salen las lagunas. Entonces, las lagunas formativas son que echamos y echan de menos el hecho de que desde el principio conozcan un poco el horizonte de hacia donde vamos desde cosas prácticas como formación de, esto es COPESA desde el día uno, aquí estamos y cómo lo hacemos a uno poco sobre normativa laboral, hacia donde vamos, no sé un horizonte desde el principio que vaya guiando otra cosa que echan mucho de menos es, siendo prácticos, no sé si en la Universidad de Córdoba está como tal, psicología de la familia, curiosamente, o temas de cosas de familia, cuando es fundamental en el grado es optativa, y se da ya de últimas y se da de pasada y corriendo, entonces, para ser más prácticos. Luego, otra asignatura que a nosotros nos encantó era inserción laboral, por qué, porque nos abrió un poco la visión y pusimos los pies sobre la tierra de cómo hacer las cosas, entonces, siendo prácticos. Lo que echan todos de menos es, psicología de la familia como optativa y que desde los inicios esté o esté más presente el número de créditos, no como voluntario, sino como obligatorio, y también eso, un poco saber desde dónde partimos y hacia dónde vamos.</p>
<p>Participante 10 00:14:36 00:15:39</p>	<p>Y los soportes documentales, vale, porque parece que nosotros a la hora de trabajar, ni vemos, ni registramos, ni trabajamos con ningún soporte documental. El informe socioeducativo, por ejemplo. Nosotros no podemos salir para trabajar sin decir, bueno y esto cómo se hace, cómo se registra, cómo hago ese informe. A parte de lo que ha dicho también (P.11) de que nosotros tenemos una nueva profesión, pero yo que sé. Yo ayer por ejemplo en la biblioteca, todo el ámbito jurídico, todos los años se compraban los libros nuevos, y tú ti ibas a las nuestras y decías, pero por favor, y nuestras revistas. Yo no concibo que una facultad de medicina o una facultad de ciencias, nosotros somos científicos sociales, no tengan lo último de lo último, y nosotros no tenemos nada en nuestra biblioteca, ni se invertía en ese sentido.</p>
<p>Participante 9 00:14:36 00:16:14 Vídeo 5 00:00:00 00:42</p>	<p>Yo creo que una dificultad es. Lo voy a decir con cariño, vale. En la formación, sí, en la formación nuestra, es que hemos tenido formadores en el ámbito académico que no conocían nuestra profesión y se ha hecho. O sea, ahora y antes se hacía. Yo tuve la suerte de tener muchos profesores asociados, porque era de lo primero. Y eso no se puede dar la psicomotricidad social, verás que son los mismos equipos de la formación de magisterio aplicados a nosotros y hay gente que no hace el esfuerzo por conocer, entonces bueno, es un error del sistema pero que, en la formación, la gente que la esté impartiendo no es educadora social más claro que el agua, no ha pasado por la profesión. Quizás un doctorado, también con todo el respeto del mundo, habría que hacerlo cuando se ha pasado por el ejercicio de la profesión. Es un punto de vista mío, personal, porque no tienes un contacto. Está al revés montado. Cuando una persona tuviera 10 años de experiencia, entonces tendría que hacer el doctorado, o 5, no lo sé. No al revés.</p>
<p>Participante 7 00:43 03:30</p>	<p>Yo creo que, por un lado, el tema de la formación continua es una obligación. Es una obligación que si eres un buen profesional la tienes clara, es decir, tú tienes que estar constantemente formándote. Y en disciplinas súper diversas porque es lo que te hace esa capacitación holística que necesita un buen profesional. Y en cuanto a formación inicial como profesional, estando de acuerdo que de ninguna carrera sales sabiendo trabajar, en educación social, todo parecido con la realidad es pura</p>

	<p>coincidencia. A veces sales y cuando te encuentras con la realidad dices, ostia, esto cuando se ha dicho en la carrera, esto cuando lo he estudiado yo. Cada vez menos, no. La formación de los maestros, hasta mediados del siglo XX, eran los ingenieros los que daban clase para formar a los maestros poco a poco... pues en Málaga está visto que es un entorno social y que ya está porque también ha hecho algo que también habíamos hablado antes que a los educadores y a las educadoras sociales nos cuesta mucho estudiar y escribir. Y está bien hacerlo de corrido pero también está bien pues eso, desde el Víctor estando en el trullo trabajando y luego la calidad que tiene de poder ofertar sin quitar el que no hace falta ser un buen trabajador con drogadictos o con personas con adicciones y no necesariamente tienes que ser un adicto, es decir, no necesariamente tienes que ser un educador, una educadora social, para ser un buen docente y dar una base teórica importante, a nivel pedagógico, fundamental, para poder hacer una buena intervención luego, pero esa visión de la realidad que es tan, que se echa de menos en magisterio, se echa de menos en ingeniería, se echa de menos en química, y en educación social se echa muchísimo de menos porque es que hay un discurso muy rancio, muy metido, no por todas las personas que estáis en la facultad, en las facultades, que para el libro está muy bien, pero el papel lo soporta todo. En las competencias estas yo he puesto cinco en todo, porque en papel es todo maravilloso, ahora aplícalo, ahora transmítelo, ahora saber lo que estás diciendo. Entonces ahí hay un déficit claro que es cuestión de tiempo y espero que eso, que poco a poco, que el tiempo y con formación la gente se vaya incorporando a la docencia y se vaya mejorando.</p>
--	--

Anexo 12. Transcripción del grupo de discusión celebrado en Valencia

Vídeo 1 Moderadora 0:00:45 0:01:24	Bueno pues, ¿tenéis folios? ¿Hojas en blanco? Vamos a empezar con las preguntas. Yo lo que si os pido es que mantengáis el orden de palabra. Que respetéis los turnos. Sobre todo, para no solaparos y yo pueda escuchar bien y pueda transcribirlo. Empezamos si queréis la primera vuelta así en orden. Os pediría que os presentarais que indicaraís vuestra formación, y los ámbitos en los que estáís trabajando y habéis trabajado.
Participante 17 0:01:25 0:02:15	Yo me llamo (x) soy educador social. Trabajo, he trabajado con el equipo de servicios sociales de base, en el servicio de atención temprana y todo lo que tiene que ver, relacionado coordinado con el SEAFI (Servicio Especializado de Atención a la Familia y la Infancia). Trabajo llevando temas de absentismo escolar. Trabajo llevando temas de acogimiento familiar. Todo lo que suponga intervención familiar con mediación, orientación, etc. de alguna manera. Todo eso a nivel más básico y después trabajo como educador en un centro de día de apoyo convivencial y educativo en un centro de día. Sigo trabajando desde hace bastante tiempo. Y bueno, ahí estoy trabajando y realizando diferentes funciones. Un poco, relacionadas con la educación social y la intervención social en lo que sería protección e infancia.
Participante 18 0:02:16 0:03:35	Pues yo me llamo (x) y soy trabajadora social y educadora social. Pues no tengo dos ámbitos de trabajo diferenciados. Son complementarios. Estudié trabajo social y terminé en el 93 y en el 96 empecé a trabajar de educadora social sin serlo y luego hice a través de la UNED, estudié educación social y luego hice la adaptación al grado. Y bueno soy profesora aquí, y esas cosas. He trabajado mucho en medios judiciales fundamentalmente y supervisión en medio abierto. Empecé en Paterna haciendo eso y estuve 4 años. Después pasé de trabajo social y luego volví a trabajar otra vez en medidas judiciales durante otros 7 años y pico. He trabajado en un programa que era de protección también. Y he trabajado tanto como trabajadora social como educadora social en diferentes ámbitos como casi con todos los colectivos. Personas en situación de dependencia, mujeres en situación de violencia. Vinculación en el entorno educativo y trabajo desde la escuela, prevención, diversidad funcional. No sé muchos ámbitos en estos 20 años que llevo ya de recorrido.
Participante 19 0:03:36 0:04:38	Yo soy (x) soy educadora social. Soy diplomada, y actualmente trabajo en el ayuntamiento de (X). soy la responsable de la unidad de prevención comunitaria de conductas adictivas. Y desde la unidad, es unidad, soy yo sola, me encargo de gestionar, coordinar, planificar, diseñar, evaluar, crear, realizar, todos los programas de educación para la salud. Trabajo desde infantil, primaria, secundaria, ciclos formativos, fp básica, íntegra, yo que sé, en el terreno educativo trabajo bastante y luego en el comunitario también. En el familiar también, hago intervenciones con familias. Y luego, mi formación complementaria, es en prevención de drogodependencia. Nada más acabar la carrera me formé, hice el máster y después hice el máster de políticas de género e igualdad. Trabajo poquito, pero también es un ámbito que me gusta mucho.
Participante 20 0:04:39 0:05:15	Bueno yo soy (x), estudié psicología y tengo ahora la homologación de educación social porque trabajo en la Fundación (X) en protección. He estado trabajando... mitad, tengo media jornada de educadora social y media de psicóloga. He trabajado también con diferentes colectivos, sobre todo con enfermedad mental durante siete años anteriormente, y en formación, pues con un montón de colectivos en riesgo de exclusión, desde menores, drogodependencia, personas con diversidad funcional y ya está, y eso, actualmente estoy en un centro de protección de menores.
Participante 21 0:05:16 0:06:10	Yo soy (X). Soy educador social, diplomado. Mi primer contacto con la educación social fue con personas migrantes, y con el tema de la educación formal, de proyectos con un grupo de gente sobre mediación entre familia y escuela y a partir de ahí me enganché con temas de menores, llevo cinco años trabajando en protección, en centro residencial. Me formé, hice el máster de igualdad y a partir de ahí también soy técnico en igualdad. Y además de trabajar en protección también estoy haciendo talleres sobre temas de masculinidades con hombres y esas cosas.
Participante 22 0:06:11 0:07:23	Yo soy (X) soy diplomado en educación social también y ahora trabajo en medidas judiciales con menores. Y ahí pues hacemos un poco de todo, cuando vamos a un municipio pues nos encargamos de generar las redes, de contactar al menor, familia, contactar con servicios sociales. Y nada, la verdad es que llevo ya diez años en esto y el trabajo está muy bien, bueno, luego hablaremos, lo que pasa que mediatizado también por algunas cosas, en principio está muy bien. Bueno he estado también, se ha citado, en prisión, también en centro de día, también en salud (en nombre de la

	institución). Yo es que soy muy mayor. Y como formación complementaria también, hice un máster en mediación familiar y musicoterapia, soy musicoterapeuta
Participante 23 0:07:24 0:08:01	Yo soy (X) soy educador social en el ayuntamiento de (X) desde hace veintisiete años. Empecé como educador de calle y después me habilité en el colegio de Cataluña y después salió la primera promoción y gracias a compañeros pude acabarla. Y trabajo desde el ámbito del ayuntamiento y desde allí hacemos a todo, desde lo comunitario, con menores, reformas, lo que... un poco eso
Participante 17 0:08:02 0:08:03	Hombre orquesta, o mujer orquesta
Moderadora 0:08:04 0:08:23	Empezamos con las preguntas, la primera pregunta es ¿Qué es para mí ser un educador o educadora social? ¿Qué tengo yo cómo profesional o qué características tiene un educador social que me diferencia de otros profesionales?
Participante 23 0:08:24 0:10:15	A ver yo creo que un educador social es como venía diciendo con (X) un poco lo que yo hacía, pero no porque yo lo haga sino porque todos lo hacemos porque tenemos la capacidad de hacerlo. Somos unos hombres orquesta y él lo ha dicho de una manera más fina, yo hubiera soltado una burrada mía, pero no la voy a soltar. Porque yo creo que con nosotros se puede hacer un montón de cosas, puedes solucionar problemas con tus hijos, puedes buscar trabajo, puedes animar un barrio, puedes estar con un abuelito, y además puedes hacer que ese abuelito se sienta bien. Había un anuncio que decía puedes montar en bici, ir a caballo, nadar... Un poco yo lo veo así, que tiene mucha razón (X) cuando dice que somos un poco hombre orquesta o mujer orquesta o persona.
Moderadora 0:10:16 0:10:20	Claro, pero si tu vieras que definirte ante alguien como educador social, ¿dirías yo soy un hombre orquesta? ¿Cómo definimos la profesión?
Participante 17 0:10:21 0:10:26	No, yo soy un profesional de la intervención social, que trabajo en contacto directo con las personas con las que intervengo y en espacios más próximos a su entorno habitual, así que...
Participantes 0:10:27	Sí, total
Participante 22 0:10:28 0:11:03	Es que desde el medio abierto que es desde donde trabaja el educador social está todo esto. En el medio abierto, tu sales al encuentro con las personas y las personas son jóvenes, son abuelitos, son barrios, son muchas cosas. Entonces esto te obliga, vamos te obliga porque es tu profesión, a trabajar con todos estos ámbitos.
Participante 17 0:11:04 0:12:12	Yo es que para mí el kit un poco es la proximidad en el entorno en el que se mueve, porque la mayoría de profesionales que trabajan dentro de la intervención social digamos o en el ámbito social, trabajan con colectivos vulnerables, y trabajan en un espacio determinado. Nosotros también trabajamos en un espacio, pero yo creo que la diferencia es que nosotros salimos de ese espacio y nos aproximamos a los espacios de convivencia suyas muchas veces. Yo creo que es una cosa que nos define un poco en lo que es ser educador social.
Participante 20 0:12:13 0:12:59	Sí, el acompañamiento, no. En la fundación decimos mucho lo de acompañar al menor sabes, el estar ahí sirviendo de apoyo. Ahí a donde va, estamos nosotros con él y le estamos acompañando en todo su proceso.
Participante 17 0:13:00 0:13:46	Y la proximidad ya no sólo física. Claro yo es que trabajo dentro del ámbito de lo que sería centro de día con menores, pero también con familias. Entonces, lo que sería el hecho de estar ahí, como una figura que está dentro de un tal, de alguna manera acabas por convertirte en un referente para esa persona diferenciado de otro tipo de profesionales. Yo creo que hacen esa diferencia ¿no? El profesional que está al otro lado de la mesa y la persona que me acompaña a los sitios. Yo creo que eso ellos de alguna manera... por eso es complicado porque a la hora de tomar otras actitudes que no son sólo empáticas y de comprensión, que ponía aquí (cuestionario), entonces es que hay veces que tienes que marcar porque tu trabajo te obliga digamos a establecer ciertos límites y ciertas cosas con las personas, precisamente en su beneficio o en el de la intervención que estás haciendo. A veces eso te condiciona, esa proximidad. Es buena, pero por otro lado te condiciona un poco dentro de tu trabajo.
Participante 21 0:13:47 0:14:04	Yo creo que la pregunta es poco esa que nos han hecho todos ¿tú en qué trabajas? ¿Qué es eso de educador social? Entonces tienes que explicar qué es eso de educador social, porque es una carrera que si no me equivoco es del 91, es bastante nueva, y claro... yo tengo una compañera que decía, nosotros lo que hacemos es abrazar a la

	gente porque es un gesto de cercanía. Y luego tengo otro compañero que me gustaba mucho porque nosotros trabajábamos en protección de menores y decía, no, yo lo que hago es trabajo de padre a tiempo parcial. Que no es tal cual, pero es esa cercanía, ese estar con, ese acompañar, estar en la cotidianidad, en el día a día...
Participante 22 0:14:05 0:14:18	Un paso más. No sólo eso porque generar un contexto socioeducativo no es sólo eso, que también, pero si quieres lograr la autonomía de las personas, es algo más.
Participante 17 0:14:19 0:14:37	Por eso, cuando aquí estaba la pregunta donde yo he hecho un matiz, donde pone desarrollar una actitud empática, solidaria... y he puesto vale, eso nos toca, pero después hay otra parte.
Participante 22 0:14:38 0:14:59	Es que es eso lo que genera la autonomía de las personas. Es mano derecha... mi padre me ha dicho siempre que es mano derecha y mano izquierda si una pesa más que la otra habitualmente mal vamos porque...
Participante 18 0:15:01	Debe ser equilibrio, claro
Participante 17 0:15:02	Dar cera y pulir cera
Participante 20 0:15:03	Palo y zanahoria.
Participante 17 0:15:04 0:16:01	Yo creo que eso. Para mí, define un poco esa historia. Y claro, yo es que lo hablo desde mi experiencia profesional que tengo más de centro de día, luego, de todo lo demás he trabajado todo como todos los que estáis aquí, o sea, pensé que me iba a encontrar con gente que... y al final resulta que soy el que casi menos experiencia tiene de aquí, pero al final te acabas convirtiendo en un referente si estás próximo y estás a lo largo de tiempo y no es algo puntual, sino que digamos que eso, que haces ese acompañamiento a lo largo del tiempo y no sólo en los espacios acompañables, sino que físicamente te acompaño a juzgados y fiscalía y eso también, sino que aparte, a lo largo del tiempo, y eso te permite de alguna manera ser un referente y poder influir en ellos, eso es lo que yo tengo. Pero claro, hablo desde el centro de día, de menores, trabajo en tiempo libre... Que, a lo mejor, en otro contexto o en temas de medidas judiciales eso no es posible
Participante 19 0:16:02	Yo creo que en cualquier ámbito.
Participante 22 0:16:03 0:16:25	Si, si, yo creo que igual o más, porque se dan cuenta que apuestas por ellos. Y que si apuestas por ellos tendrán consecuencias. Y a veces incluso hay otros profesionales que no son capaces, no es que no sean capaces, sino que la situación hace que no puedan poner límites a la situación o unas pautas y tu si puedes porque te has generado ese contexto, esa situación educativa, socioeducativa que muchas veces ayuda a cumplir esos objetivos y equilibrios.
Participante 18 0:16:26 Vídeo 2 0:00:00 0:00:13	Desde luego, la empatía, la sinceridad no está reñida con la toma de medidas o... precisamente por eso, porque tu cercanía te permite decir eso. Pues mira, sinceramente te tengo que decir que hasta aquí.
Participante 17 0:00:13 0:01:01	Es que eso lo he visto un poco con otros profesionales. En mi ámbito profesional yo he visto profesionales decir, este nano debería de tener una medida de protección. Entonces claro, ellos lo ven desde fuera y hacen un análisis más objetivo de lo que lo pueda hacer yo, quiero decir, porque yo estoy tan próximo que el análisis objetivo no es el mío sino el de la persona que está a una distancia, pero yo en esa proximidad puedo ver cosas que mi compañero no, como que su padre es un referente emocional muy válido y hay que tenerlo en cuenta. Y a lo mejor eso no lo ve. Ve lo que hay en la cascara. Es complicado, por eso yo creo que la proximidad, por un lado, yo creo que te da una ventaja, pero al mismo tiempo, hay veces que, demasiado cerca no ves el bosque, no sé cómo explicaros, es complicada esa distancia.
Participante 18 0:01:02 0:01:16	La interdisciplinariedad permite también esto, tener diferentes visiones para poder abordar las situaciones complejas de una manera más equilibrada también. Yo creo que la polivalencia, la flexibilidad, la adaptación al medio, creo que sí, que nos define más aquello que nos identifica desde lo social. Y yo no haría tanta diferencia porque formo parte de las dos, creo que es una cuestión de perfil profesional.
Participante 23 0:01:17	Yo no estoy de acuerdo

Participante 18 0:01:18 0:01:29	Bueno, ya, ya, pero entraremos en la guerra en otro momento si es necesario. Pero, es decir, creo que esa es una de nuestras bazas, el tener esa... pero a veces esa polivalencia nos exige ser polivalentes todo el tiempo. También deberíamos buscar otros mecanismos que nos equilibren en el entorno, no sé, que no tenemos que hacer de todo, todo el tiempo y otras personas no dejarlo de hacer, no sé. Entonces es una cuestión que puede ser incluso compartida, no sé. Que a veces la institución tampoco deja, y a veces hay otros elementos.
Participante 17 0:01:30 0:02:22	El problema, yo no sé en tu caso, pero en el mío es que la educación social es todavía una disciplina que está haciéndose sitio y hay otras profesiones que están muy bien situadas. A ver, ser médico no es lo mismo que ser enfermero, o ser auxiliar de clínica no es lo mismo que ser médico. Yo creo que hay una diferencia de estatus y creo que eso de alguna manera se sigue notando. Y eso depende del equipo, depende de la organización y depende de muchas cosas. Pero creo que se sigue notando, al menos a cierto nivel. Yo lo creo. Que a lo mejor nosotros a la hora de coordinarnos o tener una relación otros profesionales, claro depende mucho del equipo y de cómo te valores y tal, pero sí que hay un pequeño hándicap y que todavía se tiene que avanzar en eso y ver al educador de otra manera.
Moderadora 0:02:23 0:02:28	¿Cuáles son las funciones que desempeñáis en cada uno de los ámbitos de intervención? O ¿Cuáles son las funciones en general de un educador social?
Participante 21 0:02:29	¿Las que hacemos o las que creemos que debemos tener?
Moderadora 0:02:30 0:02:47	Las dos, porque hacemos muchas funciones y muchas de ellas no nos corresponden como educadores sociales, luego ¿Cuáles son las funciones que debemos tener? Venga lánzate
Participante 20 0:02:48 0:08:15	Bueno yo las que hago, imagino que tendré más, no sé. Yo normalmente en el centro pues elaboramos muchos proyectos socioeducativos, los llevamos a cabo, sobre todo, que lo he puesto como fortaleza, hay muy buena programación a nivel pedagógico. Eso nos ha dado pues un sitio a donde ir, no hacer por hacer. Lo que hacíamos un poco cuando elaborábamos los proyectos individualizados pues era un poco “aumentar la autoestima”, era todo así un poco, hala, a lo bestia. Está muy bien, pero eso luego en la práctica, era un objetivo tan generalizado que luego pues nos perdíamos un poco en el día a día. Y luego pues nos dimos cuenta de que bueno, pues si hay diez áreas pues con que tengamos uno o dos objetivos específicos y que además tengamos unos buenos indicadores para que nos digan si lo estamos consiguiendo o no, pues ha sido un reto la verdad, hacerlo. Y bueno en ese sentido, pues bueno si hay que hacer un taller, pero hay que hacer un taller con un objetivo concreto, evaluarlo de una manera que realmente sea efectivo y eficiente tanto para nosotros en el trabajo como para el chaval, porque claro, sí, aumenta la autoestima, pero con que esa persona diga, o hable mejor de sí misma, ya es algo positivo, no y a lo mejor no nos lo hemos planteado así, claro, a lo mejor es coger objetivos más concretos. Voy a hablar mejor sobre mí. No voy a estar todo el día diciendo lo mala que soy. Bueno pues sobre todo eso, el coordinar los talleres, el llevarlos a cabo, realizarlos, ejecutarlos, luego el acompañar a todos los chavales en su día a día, el buscarles también un montón de recursos, para eso, para que tengan espacios distintos en los que integrarse y tengan un ocio positivo. Y luego mediación también con la familia, vamos un poco también a saco pues eso, a pesar de ser de protección que la familia no está muchas veces disponible con eso de las medidas judiciales. Bueno, aunque a veces con eso de las medidas judiciales, es como que no me queda más remedio que venir aquí.
Participante 18 0:08:16 0:08:18	Bueno que vaya el chico, que vaya que es él el que ha hecho el mal.
Participante 20 0:08:19 0:09:12	Bueno, eso es, yo no tengo ninguna responsabilidad, pero aquí tratamos de hacerles ver que el chaval se comporta de una manera más o menos adecuada dentro de un entorno estructurado como el que nosotros le ofrecemos, quizás ellos también deben de saber que es un tratamiento para favorecer este tipo de conductas. Y bueno, sobre todo trabajar mucho con las familias, contacto semanal. No despistarnos y hacer las visitas domiciliarias al menos o dos veces al mes. Porque a veces, eso, la urgencia es como eso, vas apagando fuegos y luego lo importante es como, ostras si a este chaval le tenía que haber hecho... pero te montan una gorda y ya es sólo eso.
Participante 23	Lo importante es lo urgente.

0:09:13 0:09:14	
Participante 19 0:09:15 0:10:38	<p>Sí, eso es. Y luego, lo que nos movemos un poco por ir haciendo cosas para relacionarnos de manera comunitaria y relacionarnos con otros colectivos, sobre todo en el caso de los menores, es muy fácil que ellos puedan trabajar. Hacemos un programa que es el APS, que es el aprendizaje por servicios, no sé si lo... y acaban de venir de hacer el camino de Santiago con chavales con diversidad funcional. Entonces, se supone que cada menor era el tutor, entre comillas, de otro chaval. Entonces, hacemos una encontradilla también con madres africanas, para integrarnos también con otras... También es verdad que en el centro donde estamos en (x) hay muchos recursos y entonces te permite hacer muchas cosas. Entonces pues intentamos que sea todo lo más comunitario posible, para no quedarnos metidos dentro de nuestro centro y darles la oportunidad. Porque también hay muchas veces el debate de ya, pero eso ellos en su entorno no lo van a poder hacer, ya pero si no le das la oportunidad al chaval de que vea otras cosas e igual, abrirle un poquito su mundo. No todo es que se quede ahí con su familia con escasos recursos. Bueno tiene la oportunidad de irse a Alemania, por qué no se va a ir, porque su padres no se los puedan pagar, no. Entonces pues intentamos abrir un poco fronteras. Que los chavales se relacionen. Otras formas de relación también son importantes para que ellos vean otras maneras de relacionarse con los demás.</p>
Participante 21 0:10:39 0:11:25	<p>Yo es que, frente a las funciones profesionales, no tengo muy claro donde situarme porque claro, el diseño de proyectos es muy importante para hacer las intervenciones, pero por otro lado tenemos ese día a día que es el que hay que acompañar. Entonces yo veo que hay dos grandes funciones propias, que es eso, por un lado, todo lo que planificamos y tenemos que trabajar y los objetivos, que metemos de todo y metemos ta, ta, ta. Y luego tenemos eso, y luego tenemos ese acompañar. Dependiendo de los recursos, porque claro yo en menores, es un acompañar muy diario, supongo que en medidas judiciales es un acompañar de otro tipo. Y es estar lado, junto, en relación. Y es lo que estabas comentando tú, de lo importante versus lo urgente. Vale, incluso yo hablaría de crear acción frente a seguir la acción de la persona. Entonces eso, es que hay muchas funciones. Porque un función puede ser tan simple como eso, conmigo con los nanos acompañarlos con la higiene personal que puede ser muy concreta, como puede ser la función de montar un proyecto socioeducativo de fin de semana de hacer senderismo, que es uno de los proyectos que está haciendo una compañera ahora mismo. Sabes, yo creo que es muy amplio, no sabría decirte.</p>
Participante 17 0:11:26 0:12:11	<p>A mí me parece interesante ahora que has asacado el tema, lo del asistencialismo. Yo de todas maneras lo de asistencialismo porque me veo un poco reflejado en lo de asistencial. Y al final acabo convirtiéndome en muy asistencial y en poco proyectivo. Y entonces, lo que sí que intento es dotar a los nanos de toda la normalidad posible para que crezcan en un entorno lo más normalizado y tengan más oportunidades y más cosas que vez, más enriquecidos, es decir, enriquecer su entorno, para que, de alguna manera, a lo largo del tiempo, es decir, es un proyecto. Yo tengo una compañera que dice, interviene con los hijos, para que los nietos... es decir, es una intervención a lo largo de generaciones para que finalmente los nietos acaben aproximándose. Pero al final hay una parte que aunque sea asistencial, yo pecho de asistencial muchas veces... yo creo que sí que tiene que haber un objetivo y una dirección, pero yo creo que al final el hecho de estar acompañando, aunque sea de forma asistencial, para darle normalidad a sus situaciones, es por lo menos ofrecerles alternativas a las cosas que puedan encontrar en su entorno y que eso les enriquezca y que puedan de alguna manera normalizar un poco su situación y darles oportunidades, eso es transformador. Y probablemente a lo largo de tiempo, y de alguna manera con constancia y tal es posible cambiar cosas y eso se incluye en un proyecto, es decir, es una lección por lo menos.</p>
Participante 18 0:12:12 0:13:40	<p>Yo con el tema de la individualización de la intervención y ajuste, lo que antes comentábamos, es que es fundamental, independientemente de las funciones, sean muy, muy amplias, o sea, en un contexto comunitario o en una más pequeño. Y también, y durante todos estos años y porque he hecho mucha intervención individual familiar muy pequeña, me he dado cuenta de que gastamos mucha energía y que a lo mejor trabajando en grupos de otra manera, no sé, pero esto me lo he revisado sobre todo cuando trabajaba en X, en la última época, que recibía como a catorce personas al día, y era una cosa como que yo, o sea, bato récords, me lo dejé. Era como trabajadora social, pero daba igual, era lo mismo. El tema de porqué gastamos tanta</p>

	energía en algunas cosas que son individuales me parece bien, pero en otras que son comunitarias, o que son colegiadas, o que son compartidas, por qué no buscamos mecanismos para la traslación de esos elementos de trabajo en grupo, y si tenemos herramientas suficientes para manejar eso. A ver, no hablo tanto del tema adolescentes, jóvenes que es complejo, por la heterogeneidad de medidas, que es que no tiene nada que ver, para qué los vas a juntar, o sí, no lo sé. Pero muchas cuestiones que tienen que ver con la familiar. Yo ahora que tengo un trabajo externo, que es la función política, por otros motivos, nosotros trabajamos mucho en el tema de educativo de lo formal y lo informal, pero no se quieren vincular para nada los padres y madres en el acompañamiento educativo. Te hablo a nivel comunitario de un municipio. Eso está generando una fractura importante porque te dicen mucha igualdad, mucho género, pero por qué no le cuentas esto a mi padre y a mi madre a ver si ellos cambian el chip. Y es verdad. Entonces, ¿Cómo podemos unir ese trabajo con colectivos más vulnerables, con padres y madres más vulnerables, que además no sea yo vengo a contarte lo que tú quieres oír, sino que podamos trabajar en grupo para crecer juntos y juntas? No sé si me acabo de explicar
Participante 23 0:13:41 0:13:42	Sí, lo que pasa es que yo creo que el problema está ahí. En encontrar los lugares donde poder hacerlo. Lo que conocemos todos como las famosas escuelas de padres
Participante 18 0:13:43	Sí, que están abandonadas
Participante 23 0:13:44 0:13:51	Algo que se creó. Nosotros por ejemplo hemos hecho un grupo. Nos dimos cuenta de que teníamos muchísimas adolescentes embarazadas entre 16, 17 y 18 años, con una carencia espectacular. Al final acabamos haciendo un grupo de siete niñas o mujeres embarazadas porque había que darles o dotarlas de habilidades para tratar a esos niños.
Participante 17 0:13:52 0:15:50	Yo volviendo un poco a lo de los padres, y tal, yo por ejemplo, en el centro de día, una de las cosas que en su día hicimos, los que pasa es que ya la gente se cansa de dar muchas patadas, pero... Decidimos dedicarle un tiempo a los padres. Nos pusimos con los padres incluso a jugar al fútbolín, y lo que parece un poco absurdo incluso, la razón era, si nosotros estamos interviniendo con menores y adolescentes, dedicando un tiempo para ellos y ese tiempo hace que nosotros seamos un referente para ellos y podamos influir, con los padres, de alguna manera y según como nos vean, si tenemos una proximidad con ellos, es posible que podamos influir en algunos aspectos que nosotros conocemos de sus hijos. Vale, entonces todo esto de escuela de padres y de cómo podemos unir todo eso, a veces creo que estamos siguiendo estrategias equivocadas. Y lo que tenemos que hacer es, igual que con adolescentes, tu no plantearías una charla sobre sexo y abres una puerta de un despacho y esperas a que vengan, sino lo que haces es montar una actividad que les pueda ser atrayente y a partir de ahí, lo articulas dentro de otro contexto, creo que con los padres se puede hacer algo parecido, vale. Sobre todo, con padres que sabemos que están poco motivados, sobre todo. Entonces, no puede ser solo un apoyo económico, que a veces se plantea así. Eso puede ser útil, pero a veces acaban yendo de forma forzada, pero creo que hay que buscar otras alternativas de trabajo con los padres.
Participante 21 0:15:51 0:16:18 Vídeo 3 0:00:00 0:00:23	Desde el colegio. Tengo tres amigos míos que son profesores y planteamos un proyecto de fin de semana de ocio y tiempo libre con los nanos en X. y nos llevamos a las clases de esos profesores a los nanos. Tenemos el fin de semana donde montamos un gymkhana, y yo y otra compañera, planteamos un par de talleres para los padres. Los mismos profesores nos decían, necesito que en esta aula nos refuerces el juego y los videojuegos, el que acompañen en las películas, el que... Es lo que dices, los padres participan en la gymkhana con los nanos, organizamos una cena con los padres, donde al final acostábamos a los nanos y nos quedábamos por allí con las cervezas y tal. Entonces, allí había una cercanía que no la encuentras en tu día a día.
Participante 17 0:00:24 0:01:03	El problema de eso es que luego a ver cómo diferenciamos, los roles que tienes que asumir... Es decir, yo por ejemplo tengo que adoptar una medida de protección, tengo que informar de una medida de protección, es decir, por eso te digo, que hay veces... pero que habría que articularlo. Yo creo que estamos fallando un poco en eso. No estamos haciendo las propuestas de cara a los padres, que yo creo que sí que habría que incluirlos. Y yo sí que creo que es bueno que tengan experiencias de todo. Que se vayan a Alemania, que se vayan a ayudar a no sé quién, que tal. Bueno, al final,
Participante 20 0:01:04	Es verdad que había algún educador que a lo mejor era más reacio a...

0:01:05	
Participante 17 0:01:06 0:01:56	Si porque a ver, es como lo de los saharauis, que vengan aquí los saharauis y después los devolvemos a su entorno. Que cabrones que somos. Yo creo que no tiene nada que ver. Yo creo que aquí hay una palabra de moda que es resiliencia. La resiliencia está, así como muy de moda. Yo es que soy psicólogo de formación también. Si que creo que dotar a los nanos de experiencias positivas, yo creo que sí que es bueno. Pero al final, si tu entorno es más vulnerable, es tal, Si tienes otro entorno que te da alternativas que tu entorno no te da, joder, de puta madre. Te lo digo por...
Participante 20 0:01:57 0:01:58	No, no, no, si yo tampoco creo que esté mal
Participante 21 0:01:59 0:02:02	Pensando en estas cosas, la pregunta que me surge a mí es ¿Qué funciones no nos corresponden? Porque claro, tenemos tantas
Participante 17 0:02:03 0:02:05	Tienes las funciones que te quieran asignar tus compañeros. Las que no quieran tus compañeros, esas son tuyas.
Participante 22 0:02:06 0:02:15	Mira, a mí sí que me gustaría, dejando un poco de lado la familia. La verdad es que tú le dices, tienes que venir, aunque sea a firmar y tienen que venir, si no la medida judicial no empieza. Tienes que venir. Y en ese aspecto yo juego con ventaja porque los tienes allí, para bien o para mal.
Participante 18 0:02:16	Que sí, que no lo sabes nunca. Te sorprenden.
Participante 22 0:02:17 0:03:04	Pero si es cierto, que a mí me gustaría poner el foco en que muchas veces, algunas de las funciones, sólo que no las planteamos como tal, es poner en contacto al chico o a la chica con los que trabajamos con los recursos que tienen cercanos, que habitualmente no los conocen. ¿Qué es un centro de juventud, qué hacen en el polideportivo? Oye, pues a lo mejor allí, pues aquí... quiero decir... si salimos del parque, que el parque mola, los bancos son muy cómodos y lo que echa humo es súper divertido. Vamos a sacarlos del parque para ofrecerles otra cosa. Se trata un poco de generar alternativas. Generar alternativas que ya están inventadas. Generamos contextos, pero tampoco vamos a ser... no seamos alquimistas tampoco, quiero decir, pero sí, saquémosle juego a lo poco o mucho que haya.
Participante 17 0:03:05 0:03:06	Es que una función importante es poner en contacto con los recursos
Participante 22 0:03:07 0:03:12	Es muy importante. Luego tú vas a un centro chover y está vacío. Bueno tú te vas a (nombre de un pueblo) que es muy grande y vas al centro chover y dices hola al técnico, ¿esto es un centro chover?, pero ¿dónde está la gente?
Participante 17 0:03:13 0:04:01	A ver yo una de las cosas que digo cuando viene gente de prácticas al centro de día. Porque hay chavales que vienen al centro de día con, 19, 20 y 22 años, y dices ¿Qué hacen estos ahí? Porque es un punto de encuentro igual que podría ser un parque y porque están acostumbrados a ir porque llevan diez años yendo, porque es una puerta de entrada a otros recursos. Porque no van a ir X a decirles hazme un currículum, pero te van a decir nombre P22 tío, hazme un currículum tío, o qué puedo hacer con esto, o estoy buscando piso... y te lo dicen a ti. ¿Por qué? Porque te has convertido en un referente para ellos después de estar acompañándolos, de esa proximidad que estábamos hablando. Entonces tu diriges eso y rediriges esa demanda hacia el espacio que toca y le ayudas.
Participante 22 0:04:01 0:04:48	Pero le ayudas, vámonos a echar currículos, una o dos veces, a la tercera ya vas tú. Claro es generar contextos pero autonomía, es que si no trabajamos la autonomía. Yo me acuerdo mucho de Paulo Freire, vale. La pedagogía de la autonomía, si no vamos también en ese aspecto, no lo estamos haciendo bien, porque al final, que dependan de nosotros es... ante una medida judicial qué hacemos, te siguen llamando... Hemos creado un monstruo en ese sentido. tampoco hacemos gran cosa. Entonces si es verdad que el poner en contacto, pero también el dejarles andar. Oye, que se equivoquen, que para eso están.
Participante 17 0:04:49 0:05:03	Si, es puerta de entrada. Yo creo que es puerta de entrada o acompañamiento, para que ellos entren en contacto primero con los recursos. Yo creo que eso es muy importante.

Moderadora 0:05:04 0:05:08	Pues identificadas muchas de las funciones que desempeñáis, ¿Qué competencias tiene que tener el profesional? ¿Para qué tiene que ser competente? ¿Qué capacidad, qué conocimientos, qué saber hacer?
Participante 18 0:05:09 0:05:37	Mira yo te contaré, como soy también un poco mayor, tengo mucha experiencia, cuando yo empecé en el 96 a trabajar en medidas judiciales en esta comunidad autónoma, que todavía no teníamos la ley, los chicos y chicas, fundamentalmente los chicos por el perfil que tienen, entraban en prisión con 16 años. Esa es la realidad que me encontré yo con 24
Participante 17 0:05:38	¿En prisión o en centro de menores?
Participante 18 0:05:39 0:08:29	En prisión. Entonces la situación era, mujer, relativamente joven, con chavales, que han estado en prisión, sabes y la situación era ¿y esto cómo me lo como yo? En un espacio donde la construcción de la educación social era vulnerable, pues yo creo que desde la sinceridad, desde la honestidad, el escuchar, que te escuchen, que te conviertas en referente y que al final seas un eslabón más en la cadena, pero no en la peor cadena, sino una persona que está ahí, que hace su trabajo y que intenta conocer, conocerlos a ellos, entender su situación, no compartirla necesariamente, su familia, sus vínculos, sus relaciones. Yo creo que desde eses punto de vista, es decir, yo creo que es la baza más fuerte que tenemos, no yendo de súper hombres o súper mujeres, sino estando en un espacio, no horizontal porque es difícil, pero desde una cercanía que puede ser punitiva a veces, porque era punitiva, pero dentro de la punitividad que permita el establecimiento de la intervención socioeducativa que permita el crecimiento después. Porque era difícil poder entender que un chico pudiera hacer un seguimiento de una medida cuando había estado en prisión. Es que era un poco contradictorio, la verdad. Entonces, ese modelo cambió, menos mal, porque claro, entraban también los dos en los centros, y que nunca más cambie, por favor, que nunca más volvamos a esa época, digan lo que digan algunas personas que antes decían otras y cosas y cambiaron. Y yo creo que desde ese modelo de cercanía y de honestidad y de acompañamiento socioeducativo, yo, para mí es el que me ha permitido llegar hasta donde estoy.
Participante 22 0:08:30 0:09:42	Mira, aparte de otras muchas otras competencias, vale. Hombre orquesta, navaja suiza, me gusta mucho más el símil. Entonces, asertividad, empatía y motivación, yo creo que son cosas que si no se tienen es difícil estar aquí trabajando de esto. Es decir, la empatía para saber a quién tienes en frente, la asertividad para saber cómo tienes que hablarle también, y por supuesto la motivación. Si no somos capaces de mover nada... no ya con el que tienes en frente, sino con el recurso, con el político de turno, con el que sea. A partir de aquí, lo de las competencias está genial. Está genial saber programar, saber tal, pero es que eso se aprende y me diréis, pero lo otro también. Lo otro también, pero yo creo que, como los coches, tú compras un coche y hay cosas que vienen de serie y otras que les pones extra, no.
Participante 23 0:09:43	Primero la sinceridad
Participante 22 0:09:44	Sí, sí, sí, y la honestidad, y el ser auténticos. Sobre todo, ser auténticos.
Participante 19 0:09:45 0:09:53	Además, que, si no eres sincero o sincera, te pillan enseguida, en. Al final, yo lo que les digo es que yo no dejo de ser un ser humano igual que ellos y que ellas, entonces es importante ser sinceras
Participante 17 0:09:54 0:10:30	Yo creo que un poco está en ganarte la confianza de alguna manera, entonces si tú no eres honesto... Yo lo utilizo en mis intervenciones muchas veces... yo soy una persona bastante honesta, y estamos tratando un tema que es tan importante, que no te voy a mentir, no te voy a gritar, porque no es mi estilo, pero te lo voy a decir, vale, y se lo digo. Es que tienes que buscar cierta confianza, y esa relación de confianza, de alguna manera consiste en que la persona que tienes delante se fie de ti, porque tú lo que estás buscando es crear cierto cambio en esa persona y una mínima confianza. De hecho, hay gente que le he dicho, no vengas. Porque no tenía ninguna confianza en lo que le decía, de hecho, estaba cuestionándome continuamente. Pues si me cuestionas continuamente, es porque no tienes confianza, y si no tienes confianza en mí, no hace falta que vengas, porque es que no voy a poder hacer ningún cambio en esa persona.
Participante 22 0:10:31	Yo no le puedo decir que no venga.
Participante 17 0:10:32	Bueno, pero a ver, yo me permito el lujo, y se lo justifico a mi jefe. A ver yo para que voy a estar con esta persona perdiendo el tiempo si le digo blanco y no me hace caso.

0:10:40	
Participante 20 0:10:41	Yo creo que muchas veces te hace un clic. Coño, ¡qué no venga!
Participante 22 0:10:42 0:11:16	Claro yo le digo, vuélvete y hoy no firmas, y tienes una falta. Yo he echado a gente, y la semana que viene ven. Y te tranquilizas, o te fumas un cigarro y vuelves, pero así, no. A mí me hace mucha gracia, cuando en las primeras entrevistas les digo, tú me puedes insultar cuando te dé la gana. Y me dicen sí. Sí, cuando yo lo haga primero tú enseguida me insultas a mí luego. Claro, aquí al final estamos en un plano.
Participante 23 0:11:17	Pero son entornos distintos.
Participante 17 0:11:18 0:12:47	Claro tú hablas desde la reeducación y yo desde la atención primaria e intervención familiar. Yo creo que sí es importante entre los recursos personales que uno tiene, el tema de saber un poco, yo creo que el tema de las relaciones con los demás. Saber generar esa situación de confianza, yo creo que eso sí que es importante, por eso, porque te permite trabajar con una herramienta. Es decir, si la persona que tienes delante tiene cierta confianza, te va a permitir influir en él, y por tanto cambiar cosas. No es que tengas que tener un magnetismo personal, porque no me considero una persona con magnetismo personal, pero sí que tienes que tener habilidades sociales, habilidades personales... siempre digo que en la vida hace falta tener sentido común y sentido del humor. Con esas dos cosas funcionas muy bien. Entonces sí que tienes que tener alguna habilidad personal que haga que la persona que tienes delante quiera o entienda que de alguna manera lo que le estás diciendo es bueno. Mira si hay gente, que jamás, es decir, yo me considero una persona bastante hábil, y da igual, hay gente que se pone delante y da igual como seas y tal, que imposible, vale.
Participante 21 0:12:48 0:13:18	Saber hacer frente a esas situaciones es muy importante. Muy, muy importante. Y, de hecho, podemos hacer esos ejercicios que estáis explicando, porque tú has hecho un buen análisis de la situación de esa persona y sabes dónde está el punto. Yo me he tropezado en reuniones con compañeras y compañeros que, o tienen una lectura diferente, o tienen una lectura que para mí es absurda, y luego nos sentamos a tomar un café y dices, esa persona no sabe por dónde pisa. Falta esa capacidad para entender una situación de... sabes, a mí me ha pasado con personas migrantes, me ha pasado con menores... es muy importante que estemos muy bien capacitados para entender la situación de la otra persona, muy bien. Lo que tu decías, el objetivo que tenemos con esa persona, porque si no jugamos con eso te sientas, uno te suelta un estufá y dices oye, puerta.
Participante 17 0:13:19 0:13:20	A mí me da miedo muchas veces equivocarme en los análisis que hago. Me da miedo porque es mucha responsabilidad.
Participante 18 0:13:21	Es que es mucha responsabilidad
Participante 23 0:13:22 0:13:25	Es que estamos jugando con el futuro de muchas personas. No solamente estamos jugando con el futuro de ese bebé y de esa familia en general.
Participante 17 0:13:26 0:13:31	A la hora de analizar la realidad y tal, sabes, lo que me pasa es que hay veces que el trabajo con otros profesionales, en equipo, multidisciplinar, y todo eso que queda muy bien en el papel, no se produce
Participante 18 0:13:32 0:13:34	Ya también es que los contextos de la intervención social son a veces, muchas veces, son poco saludables también.
Participante 22 0:13:35	Tóxicos, tóxicos incluso.
Participante 21 0:13:36	Tóxicos, insaludables, solitarios
Participante 18 0:13:37 0:15:56	Yo he estado en muchas instituciones diferentes, y todas públicas, y se repiten los modelos. Y ahí sí que hay. Pero es una deformación profesional que yo tengo, y ahí sí que hablo yo de deformación porque tendemos mucha tendencia a mirar nuestro ombligo y a pensar... yo eso de me cubro las espaldas lo he detestado toda mi vida. Yo prefiero no cubrirme tanto las espaldas y arriesgarme más, pero siempre en beneficio de la persona que tengo en frente. Y arriesgarme más dentro de un término, pero lo de cubrirme las espaldas, es algo que he detestado toda mi vida. Porque

	entiendo, que la situación de riesgo es un riesgo que nosotras tenemos que valorar. Y el riesgo nos puede permitir trabajar en esa situación. Si tomamos una situación mucho más allá, tal vez nos equivoquemos y tal vez... yo hace muchos años. Mucha de la formación que he hecho, bueno X, que no sería el referente, pero en algún momento de su vida lo fue, no sé si lo seguirá estando, ella siempre dijo, "Ante no saber qué hacer, mejor no hagas nada", y para mí, aunque parezca una cuestión así banal, sencilla y tal, no me parece mala idea. Es decir, si tengo una situación en la que no tengo claro qué hacer, mejor me lo pienso dos veces antes de tomar la decisión sobre una persona y sobre su futuro. Otras veces es difícil, por el contexto, la presión,
Participante 23 0:15:57	Es que estoy con (P17) yo es que depende.
Participante 22 0:15:58 0:15:59	Yo todavía no sé qué es un incumplimiento de una medida judicial
Participante 17 0:16:00 0:16:03	Tío llevas 10 años trabajando ya.
Participante 18 0:16:04 0:16:05	Yo tampoco lo supe, pero ya me quité ese problema.
Participante 17 0:16:06 0:16:16 Vídeo 4 0:00:00 0:01:03	Yo tengo miedo, porque yo a veces tengo que opinar por ejemplo de la situación de la medida de protección de un menor, ¿Y quién soy yo? Entiendes. Sí que tengo mi experiencia, mi formación, mi tal. Pero ya lo hablábamos antes, yo tengo a lo mejor una relación más próxima como educador social que el psicólogo, o que la trabajadora social. A mí a trabajadores sociales que me dicen, pero esa madre es una alcohólica, cómo no se ha tomado una medida de protección ya y tal. Vamos a ver, el niño está bien, está atendido bien, no está alcohólica todos los días, ni alcoholizada todos los días, es decir, tenemos visiones diferentes, y a mí, a veces me hace dudar y... tú estás seguro de que tú decisión, tu análisis es el correcto, es muy complicado. Si trabajáramos en equipo, de verdad, apoyándonos y tal sin ningún rollo extraño, que hay muchos, de verdad, sería genial. El problema es que los educadores sociales, en realidad, parecemos, lo hablo desde... somos viajeros solitarios, que vamos por ahí cabalgando, haces un poco tu guerra y ya está.
Participante 21 0:01:04 0:02:03	Yo estaba pensando con respecto a eso en el tema de la inmediatez. Hay muchas decisiones que sí que te puedes plantear con tiempo y decir ahora me paro a pensarlo y... porque hay situaciones así de "decídete". Yo recuerdo tener que salir del trabajo, tener que venir mi compañero a sustituirme por la noche, y tener que ir a la guardia civil porque tiene una nana allí por el tema de drogas, y es, o voy yo fuera de mi turno a estar con la nana o no se puede estar con la nana en ese momento, y después vuelves al centro y me tragué todo el puro, porque eso no es competencia tuya. Y yo sabía que si llegaba allí, era una nana conflictiva en ese momento.
Participante 23 0:02:04	Se iba a acabar todo.
Participante 21 0:02:05 0:03:01	No, no, al contrario. Yo no sabía lo que podía pasar, yo creía que podría perjudicar la situación, pero claro me parecía peor dejar sola a la nana. Y todas las compañeras, menos una, me dijeron, eso no es competencia tuya. Eso no lo vuelvas a hacer. Pero claro, que vas a hacer con un tema de guardia civil donde no hay ningún educador en el centro para acompañarla. Entonces claro esos temas de decisión e inmediatez me parecen muy complejos. Entonces bueno, yo ante ese no hacer nada, depende.
Participante 18 0:03:02	Sí, sí, depende.
Moderadora 0:03:03 0:03:18	A ver os voy a hacer la siguiente pregunta porque estáis hablando, estáis tocando el tema, claro ¿Cuáles son las principales dificultades a las que os enfrentáis en el desempeño de la profesión?
Participante 17 0:03:19	Yo me callo porque hablo mucho, pero aun así tengo unas cuantas.
Participante 23 0:03:20	Mira una de las dificultades que yo creo y (P.18) igual... son los políticos.
Participante 19 0:03:21	Yo estoy totalmente de acuerdo

Participante 23 0:03:22 0:03:36	Yo todavía no he conocido, y si me estás oyendo, no va por tí. Yo todavía no he conocido a ningún político, que es muy posible que en el caso de (P.18) no sea así, que sepan de que están hablando en servicios sociales, posiblemente P.18 sepa de qué está hablando en servicios sociales. Si porque tiene formación en eso.
Participante 18 0:03:37 0:03:38	Pero yo no elegí servicios sociales, elegí educación, igualdad y juventud precisamente por eso.
Participante 23 0:03:39 0:04:18	Pero vamos a ver, es tan sencillo tan complicado como que al que no sabemos dónde colocarlo, lo colocamos allí. Yo llevo 27 años, te aseguro que han pasado una cantidad de concejales por donde yo he estado impresionante y he tenido suerte que he encontrado a un concejal que tenía estudios. Y el problema que hay es que cuando llegan allí no saben qué quieren. Si saben que quieren hacer una piscina cubierta nueva, sí que saben que quieren hacer y permitir la construcción hasta los cuatro pisos o no lo saben y sí que llega alguien... pero hacía servicios sociales, no tienen ni idea, no tienen idea de qué quieren hacer.
Participante 17 0:04:19	No tienen proyectos. Un asistencialismo o clientelista a veces.
Participante 23 0:04:20 0:05:27	Nosotros en (nombre del pueblo) hemos llegado a sacarles números de cuanta gente pasa por nuestro departamento, cuantas personas pasan por el servicio nuestro y estamos hablando de cerca de más de la mitad de la población. Te estoy diciendo que si somos treinta mil, que los diecisiete mil pasen o sea, pero hay dieciocho mil personas que pasan por allí ¿Qué quieres hacer con esas personas? Bien movido todo eso para tu uso y tu disfrute personal o político o grupal o tu partido político, sería, vamos unas bazas impresionantes. Pues no lo hacen, no hay nadie. No hay ningún partido político que haya entrado y haya dicho, quiero hacer esto con referencia a esto otro o quiero hacer esto en referencia a tomar decisiones de protección. Oye, no hay nadie que sepa lo que quiere hacer y uno de los principales problemas que nos estamos encontrando es ese, para mí.
Participante 19 0:05:27 0:06:02	Para mí, ha sido mi segunda amenaza, el tema político. Enseguida se me ha venido a la cabeza. Cuando te encuentras con un concejal o concejala, incluso con el alcalde, que no tiene ni idea y quiere marcarte unos objetivos, que no, que no. O cuando te das cuenta de que la información que te están pidiendo es una información para venderla políticamente, da mucha rabia, da mucha rabia.
Participante 21 0:06:03 0:07:29	Si porque proyectos invisibles no quieren. Por ejemplo, yo recuerdo un planteamiento de generar un proyecto que era de ver cuáles son los recursos que existen en seis poblaciones que están muy juntas y nos dijeron que no, que hiciéramos talleres de igualdad o que... porque son los más visibles. Y claro era más útiles pararnos y hacer un barrido de todos los recursos que había para servicios sociales y nos dijeron que no, que no, que hiciéramos talleres como toda la vida, que eso es lo que se ve, que es lo que los nanos cuentan a los papis, es con lo que los papis están contentos, es lo que...
Participante 17 0:07:30 0:08:25	Va, políticos. Yo os cuento lo mío, y lo mío es. La sensación que tengo en general y no sólo en el tema de los social, a lo mejor es mi ayuntamiento porque no conozco cómo funcionan otros ayuntamientos, conozco cómo funciona el mío. La sensación que tengo es que los políticos, a ver, como tienen la dependencia de llegar o quedarse, necesitan hacer políticas visibles, que es lo que estaba hablando el compañero. Entonces muchas veces crean recursos, a veces sin saber si responden a las necesidades que hay, y además lo anuncian a bombo y platillo, sin dotarlo de contenido o sin preocuparse realmente de cuidar esos recursos que tienen. Es decir, prefieren tener tres recursos mal atendidos, a tener un recurso bien atendido y bien dotado. Eso es mi experiencia, en mi municipio, que no tiene por qué ser para todos. Pero yo creo que nuevamente el tema de lo social también se utiliza igual por la izquierda, por la derecha por delante y por detrás. No tengo color político, tampoco creo que haya que decir que todos los políticos sean iguales y meterlos a todos en el mismo saco porque hay de todos y con diferentes sensibilidades, pero creo que sí, que el hecho de que tengan que depender de las urnas pues querer eso, una visibilidad en lo que hacen, a veces algo que sea más a bombo y platillo pero que no tenga tanto contenido, no cuidando de los recursos como toca. Y después, para mí la falta de coordinación entre los profesionales que trabajamos juntos y con otros recursos, la falta de consideración social a veces con los educadores sociales y tal, y ya no hablo de educador social, psicólogo, yo soy psicólogo. Hablo de

	funcionaria de profesión, interino, laboral y contratada, y eso es un sistema de castas, y lo digo así. Y lo digo porque lo sufro.
Participante 19 0:08:26	Yo también lo he puesto como amenaza.
Participante 17 0:08:27 0:09:48	<p>Yo sinceramente, el tipo de contrato de trabajo que tengas pesa, y parece una tontería, pero pesa a la hora de establecer qué peso tiene tu opinión también dentro de una intervención social o dentro de un tal.</p> <p>Y después también, cuál es tu formación, no es lo mismo ser un psicólogo que ser médico, que ser enfermero, que ser auxiliar, pues lo mismo, a veces también con los educadores. No generalizo porque yo creo que me aprecian y aprecian mi trabajo. Compañeros que son trabajadores sociales, psicólogos, hay de todo, pero si es cierto que hay gente, que eso no lo tienen nada claro, y eso es una amenaza.</p> <p>Y después, la proximidad que creo que es una ventaja a la hora de intervenir, puede hacer que a la hora de hacer un análisis puede ser que te dificulte a la hora de hacer un análisis bastante objetivo y a la hora de tomar decisiones, pues son decisiones que son delicadas, el no poder apoyarte en compañeros pues es difícil. Yo para mí eso es lo más complicado en mi trabajo es tomar una decisión que sabes que va a tener una repercusión muy fuerte en alguna persona y te crea una ansiedad alta y te hace pensar mucho y apoyarte en compañeros pues es difícil. Yo para mí es eso, tomar una decisión que sabes que va a tener una repercusión muy fuerte y te hace eso, yo me apoyo hasta en manuales sabes, que ya ves, después de no sé cuántos años, pero te apoyas, para decir a ver, estoy haciendo algo que no toca. Porque es una decisión tan, y quieres hacerlo bien.</p>
Participante 22 0:09:49 0:12:31	<p>Mirad, estamos tan bien valorados los educadores sociales que nosotros en el programa somos doce, y educadores sociales somos cuatro, cuatro o cinco ¿Por qué? Porque la administración en esta bendita comunidad Valenciana o Comunitat Valencià, como cada uno le quiera decir, da igual, puedes trabajar como educador social siendo lo que quieras, vale. Eso es el reconocimiento que se le tiene a la profesión, vale. Desde donde toque, que no tengo claro donde toque, pero donde toque. Entonces, luego claro, se quieren tanto a los programas que se subcontratan empresas, cuando se subcontratan empresas, yo eso es una de las amenazas que he puesto. No voy a decir ahora la palabra mágica porque queda grabada y quiero seguir trabajando. Entonces, tengo que darle a mi hija de comer, mis hijos comen y yo tengo que trabajar para eso.</p> <p>Intereses empresariales por encima de los del usuario, entonces, sobre todo en ciertas empresas en las que se genera cierto monopolio, no. Qué pasa, que al final, todo ese equipo de responsables de políticas y tal, ya no es el político de turno, que será más válido, menos válido o tal, no, no, es el director territorial de sanidad, cuidado, cuidado con esto en. Es que no quiero decir nombres, pero estas personas ponían en delegación territorial a quienes le cuadraban, cuando no había nadie, pues no ponemos a nadie. Esto es complicado, entonces, ya no es sólo el tema político, que también, ya no es sólo el tema de dinero, que también. Que si queréis hablamos de remuneraciones, y nos reímos. Ya no es sólo funcionario, interino, personal contratado, sino subcontratado, que también, pero es que es flipante, con unos convenios muy bajos que dices, si está muy bien. Yo tengo mucha educación, me formo un montón, me encanta trabajar con gente, como aquel, lo doy todo. Pero es que luego llega un momento y dices ostras, y yo que, porque claro al final soy yo el que trabaja, entonces y yo qué. Y yo he puesto otra debilidad personal, la impotencia hacia cosas que no entiendo. Yo es que hay cosas que no entiendo.</p> <p>Y he puesto otras amenazas, he puesto como oportunidades compañeros y como amenazas compañeros entre comillas, porque yo tampoco entiendo gente que trabaja de esto y tiene ciertas actitudes y entonces para mí es un problemón, porque o me muerdo la lengua o acabo generando situaciones de tensión, acabo o acabamos, porque hay cosas que no entiendo. Y eso está fomentado por el marco en el que nos movemos, que es un marco tóxico, no es un marco sano, no es un marco donde se pueda desarrollar todo lo que se debe desarrollar y donde lo importante jamás, jamás, jamás es el que está enfrente. Repito, jamás.</p>
Participante 17 0:12:32	El interés
Participante 18 0:12:33 0:13:48	Yo, la parte política que me toca (risas). Yo por mi experiencia decidí no asumir la responsabilidad de servicios sociales. Por muchos motivos personales e incluso políticos. Por muchas ideas que incluso después no se fraguan en nada o sí, pero si os

	<p>tengo que decir y eso no es una debilidad sino una oportunidad y creo que lo es, que el modelo social valenciano apuesta por definitivamente porque los educadores y las educadoras sociales estén en los equipos de base y eso no había pasado nunca aquí en esta Comunidad. Y yo no estoy reivindicando panfletariamente nada porque eso o se ancla en una ley o morirá. Es la primera vez en toda la democracia que un gobierno donde hay muchas políticas, fundamentalmente mujeres y trabajadoras sociales que sí, que lo son, en decisiones de mucha responsabilidad, que conocen muy bien el municipio y conocen muy bien los recursos porque los han trabajado, que están decididamente apostando por un modelo que nunca nadie se atrevería a montar, vale. Con todas las debilidades que son muchas. Pues creo que ahí las figuras principales de la educación social, del trabajo social y de cualquier entorno en los equipos sociales de base, son fundamentales. Y esto nunca pasó antes. Y espero que después vayan por los oligopolios, vale, que vayan por los centros de menores, y demás. Espero y deseo, porque</p>
Participante 22 0:13:49	Tengo que verlo, en.
Participante 18 0:14:00 0:15:00	<p>En centros de menores de la república también trabajan, y eran de la pública, no de la privada. Hay tienen que entrar a saco porque es necesario entrar, así, no se puede entrar de otra manera. Entonces creo que esa es la oportunidad, si no lo es, los oligopolios se lo comerán todo. Venimos de Zaplana, de Murcia, quiero decir, mira si han subido. Todas estas personas que tú no quieres nombrar que yo sí que nombraría y si quieres hacia un diagrama, pero bueno, que tienen el oligopolio de protección y reforma de toda la comunidad Valenciana como un mercado. Pero creo que partiendo de la parte política que yo también he vivido porque yo he trabajado con todos los partidos políticos, y en diferentes provincias, en Castellón, en Valencia y en diferentes localidades más grandes, más pequeñas, es verdad que la parte política... pero es que la intervención social nunca fue un derecho reconocido en este país, es decir, partimos de esa base. El sistema de bienestar social, del país no existe, o sea, yo cuando quiero una vivienda la pido porque sé que tengo derecho a vivienda y me ampara la constitución, el resto es asistencia social o vete tú a saber.</p>
Participante 22 0:15:01 0:15:06	¿ASEDES qué dice que es la educación social? Dice que es un derecho de la ciudadanía, es lo primero que te dice.
Participante 18 0:15:07 0:16:17 Vídeo 5 0:00:00 0:01:21	<p>Ya, pero es un objetivo que no se fraguó nunca. Es decir, a alguien le quitas la atención de un educador social y va y se manifiesta con miles de personas, verdad que no. Y si le quitas una prestación y seguro que sí. Entonces, los derechos son los que construimos socialmente, entonces en nuestra cosmovisión no pasa porque el educador social de mi pueblo sea imprescindible porque no lo es. Entonces eso, políticamente está llegando ahí, ya te digo que estamos llegando otra gente, yo no desde ese palo, porque yo trabajo desde lo pequeño. A te digo, la intervención pequeña para que se construya lo grande, porque es lo único que nos genera espacios y para mí eso es suficiente. Para otras personas no, tal vez tengamos que hacer mucha pedagogía, lo que pasa que eso es muy costoso. Yo he vivido momentos pedagógicos durante muchos años que estuve en un lugar donde eso sí que se podía. Y tanto los puerticos y las puerticas estaban abiertas a ese modelo también, o sea, he vivido de todo, desde imposiciones extrañas y completamente racionales hasta cuestiones donde hemos ido moderando modelos sostenibles y se nos ha ido acompañando. Ha habido de todo. Pero, sobre todo, mientras que no haya, y eso va también unido a la figura profesional, en trabajo social pasa igual, llevan más años, pero es lo mismo al final, somos las asistentes. Yo he sido la asistente como educadora, como trabajadora social y como lo que sea, y yo también digna. Yo soy una persona, si soy un referente para ti, ole. Pero si no es un derecho reconocido la persona que ejerce o lidera ese derecho tampoco lo es. Porque no es algo que yo pueda defender como algo. Entonces, esa construcción de esa cosmovisión social, que espero que el modelo valenciano ayude en eso es que no se ha hecho en esta comunidad. En otras comunidades, probablemente en País Vasco o en otras comunidades donde la gente avanzó más, pero aquí esto nunca se hizo. Por lo tanto, nuestras figuras profesionales recogen el qué. Yo cuando estudié trabajo social en el 93, ya me decían que los servicios sociales debieran ser universales, para toda la población, que nada de segregar, nada de etiquetar, y esto yo no lo he visto. Excepto en el tema de dependencia, yo en el resto no lo he visto. Entonces, ese modelo, es que nunca se ha instaurado. Y desde luego aquí, yo no sé. Yo empecé, en el 93 acabé</p>

	y si el estado de bienestar se construyó algo, ya en el 96-98 ya era boom (hacia abajo) empezó ya todo a desmoronarse. Entonces esa es nuestra trayectoria como elementos y después ya mucho más, a privatizarse, a complejizarse...
Participante 22 0:01:22 0:01:23	Si nunca hay dinero, salvo para lo que siempre hay dinero
Participante 23 0:01:24	Sí, para los bancos
Participante 21 0:01:25 0:02:23	Ahí voy, estamos hablando de temas muy macros de instituciones, pero si tenemos que hablar de intereses, tanto individuales como institucionales, de instituciones. Claro porque yo me he encontrado tanto el tema institucional, como el tema de compañeras y compañeras que se arreglan el corral para trabajar en lo cómodo. Y entonces yo creo que es un tema de intereses. Una de las cosas que yo peleo día a día son los intereses de la gente y no los niños, sino los intereses de compañeras y compañeros que lo que quieren es vivir tranquilamente y cubrirse las espaldas como hemos dicho antes y que en las vacaciones no me pase nada porque no quiero meterme en no sé qué. Oye todo eso está muy bien, pero es que al final lo que proyectas no es para los nanos es para tu trabajar y vivir bien.
Participante 17 0:02:24	Eso pasa, yo creo que depende de la persona también.
Participante 21 0:02:25 0:02:29	Y si hablamos de amenazas hay instituciones que dentro tienen eso y ya no por la institución sino por los agentes individuales que tienen dentro de la institución.
Participante 22 0:02:30 0:02:47	Y por la propia sociedad que genera interés en la institución que estás. Es que al final, donde estás te determina. Yo no sé cómo será en la fundación (X) pero te determina. No sé si será mejor o peor, pero no será igual. Tendrán otro tipo de intereses y el de ayuntamiento de (X) será diferente.
Participante 21 0:02:48 0:03:35	Yo he tenido varias experiencias de que el equipo, dices que guay. Que tienes tres personas que hacen mucho ruido y luego tienes el entorno, que todos llevan esa cultura. Entonces claro, tú estás allí casi como oposicionamiento político, porque si no estás allí a ver qué pasa. Y aquí llega el siguiente punto, la salud laboral de los profesionales, el burnout, sabes, que es así. La otra gran amenaza, es la salud laboral que nos llevamos a casa. Y nos llevamos las vidas, no de los nanos sólo, que esas no me pesan tanto, sino la de compañeros, compañeras e institución.
Participante 17 0:03:36 0:04:30	Yo es que creo que hay que explicarles a la gente que estudia esta carrera que aquí hay dos temas. Uno el trabajo que día a día tiene uno, la intervención social, que es muy duro a veces, porque tienes que pelear y partirte la cara con muchas historias y con mucha gente y esa es dura. Pero es que a esa hay que sumarle, el entorno laboral a veces de dificultad de conflicto y tal. Y yo creo que al final ese cóctel, yo creo que más lo segundo que lo primero. Lo primero yo lo hago con gusto, ya le decía a (P. 22) yo es que me gusta mi trabajo y es verdad, yo trabajo a gusto y me gusta mi trabajo.
Participante 22 0:04:31	Te gusta trabajar con gente, no para pelearte
Participante 17 0:04:32 0:05:12	Lo que no me gusta es todo este entorno que tienes que gestionar con todos los demás y eso es una cosa que pasa, y sí que pasa. La gente que estudia educación social tiene que saber que tiene que pelearse con el político, con el compañero que no quiere hacer nada, con el compañero que no te tiene ninguna consideración, con el otro que tal. Y eso, yo creo que es una de las cosas que al final afecta a tu trabajo. Porque es que llega el momento que dices, joder tío, es que estoy haciendo el tonto. Estoy pringando por cuatro. Este llega curra sus horitas, cobra el doble que yo, se va a su casa, ancha es Castilla y tal. No digo todo el mundo en porque hay gente que es profesional, súper profesional, que trabaja un montón y eso depende más de la persona que de la profesión que tenga o del estatus, aunque el estatus a veces ayuda a que sea así. Pero yo creo que eso lo tiene que saber la gente que estudia educación social, que tienen que saber que eso es un campo de batalla y que tienen que gestionar eso a veces.
Participante 18 0:05:13 0:06:37	Yo creo que sí porque eso es responsabilidad nuestra transmitirla. Yo, por ejemplo, desde mi quehacer es así. Yo soy asociada, pero por eso mismo y desde la profesión creo que es mucho más importante que la gente entienda que no venimos aquí a pasarlo bien ni mal, sino a generar un espacio de construcción colectiva, pero que tiene mucho

	de impacto personal y mucho de impacto colectivo. Y que nos llenamos la boca de hablar de personas y de intervenciones vulnerables y que no acompañamos una mierda, con perdón, entre nosotras y nosotros, pero en ningún espacio. No os creáis que en el espacio público y privado y tal. En todos hay gente tóxica que está ahí tocándote las narices. Y que está ahí, y dices tú, yo vengo a trabajar y tal... pero esa construcción colectiva y desde lo social, por qué.
Participante 19 0:06:38 0:06:39	Nos teníais que haber convocado cinco horas por lo menos.
Participante 17 0:06:40 0:07:12	Yo me voy a machar. Pero yo por ejemplo por la tarde que estoy trabajando con menores en un centro de día, tengo una compañera y la quiero, o sea, me encanta. Me llevo súper bien con ella, o sea, nos complementamos. Quiero decir, eso es posible. O sea, este tipo de trabajo complementario y tal, eso es posible. No quiero decir que esto no sea posible, quiero decir, que también está lo otro. Está lo otro y está demasiado presente para mi gusto.
Participante 19 y Participante 20 0:07:12	Asienten todo el tiempo apoyando la opinión del compañero.
Participante 17 0:07:13 0:07:26	Y claro, hay veces que decimos, ¿Esté por qué se dedica a lo social? Hay veces que te preguntas ¿Tú por qué te has dedicado a esto? Y no lo sabes. O sea, ha caído ahí como podría haber caído en Galerías Preciados, sabes.
Participante 22 0:07:27 0:07:31	A los educadores sociales también hay que decirles que, también es eso, es el tema de lo crítico-reflexivo, porque es que educador social, sí no es crítico, no es.
Participante 18 0:07:32	No es.
Participante 22 0:07:33 0:08:27	Entonces, a partir de ahí, yo un educador social que llega y está adocenado, diciendo que sí a todo porque al final tengo que cobrar. Yo también tengo que cobrar, pero hay que ser un poquito crítico, porque sin criticar no crecemos, sin criticar no crecemos, en. Yo tengo una debilidad personal muy grande ahora mismo, y hoy me reafirmo porque ha sido ver a P.17, que hace muchos años que no nos veíamos y aquellos eran buenos tiempos, o sea, eran tiempos cojonudos, porque eran tiempo de construir cosas. Y ahora estamos en un periodo de mantenimiento de cosas, y eso es lo complicado.
Participante 17 0:08:27 0:08:42	También es verdad ¿Tú, cuántos años tienes? P.22, perdona que te lo pregunte. (Risas del grupo). Yo con 20 años me iba de acampada, me iba de... me iba... y ahora tengo 43 tacos, y no me apetece.
Participante 22 0:08:43 0:08:58	No tenía 20 años, era la sensación. Era la sensación de construir cosas entonces, y ahora de mantener. No se puede hacer otra cosa más que mantener, estilos de trabajo,
Participante 17 0:08:59	¿pero por qué tal?
Participante 19 0:9:00	Bueno depende con quien.
Vídeo 6 Participante 22 0:00:00 0:00:11	Es que este sector ha sufrido tantísimo, tantísimo, que ahora estamos en el reconocer la figura y dotar de personal
Participante 19 0:00:12 0:00:13	Es que la invisibilidad que hemos tenido ha sido brutal.
Participante 23 0:00:14 0:00:15	¿Cuánto nos han recortado a nosotros los educadores sociales?
Participante 19 0:00:16 0:00:17	Todo, todo
Participante 23 0:00:18	Una salvajada

0:00:19	
Participante 18 0:00:20 0:00:25	Para actividades de ocio de otras personas. La pasta está ahí. O sea, la energía no se crea y se destruye, se transforma.
Participante 22 0:00:26 0:00:42	Si seguimos en los mismos contextos, no podemos construir igual, se mantendrá. Se mantendrá para ver si el día de mañana podemos volver a construir. Es verdad, es que la tarea de mantenimiento tampoco es fácil.
Moderadora 0:00:43 0:00:44	Vale, ¿os tenéis que marchar ya?
Participante 17 0:00:45	Yo sí, ellos se alargan.
Moderadora 0:00:46 0:01:39	Vale pues queda una pregunta, en realidad son tres, pero las unimos, unificamos. ¿Consideramos que tenemos la suficiente formación para afrontarnos a desempeñar esta profesión?, en ese caso, ¿Cuáles son, algunas pinceladas de las principales carencias formativas? y si existe realmente una formación, fuera de lo que es la formación inicial universitaria, si existe fuera una formación, que bien sea por el colegio profesional, bien sea a través de máster especializados, que nos capaciten o que nos ayuden a focalizar nuestras carencias formativas.
Participante 20 0:01:40 0:03:08	Yo es una de las cosas que he puesto como debilidades. Sobre todo, en el centro y por el tipo de chavales que tenemos. En salud mental, porque nos vienes de un programa chicos que están medicados, por no decir casi todos. Y luego también, sí que es verdad que hay mucha gente que está formada, pero en mediación, resolver problemas, conflictos con los chavales que es muy complicado llevarlo a la práctica. De hecho, nosotros estamos pensando hacer un proyecto de menores mediadores, tipo, lo que hacen en los institutos, lo que pasa es que le vemos dificultades, porque claro, ahí, cuando se crean tantas alianzas, pues no deja de estar detrás el educador ahí. Sólo es un proyecto, o sea, lo tenemos en mente. Que todavía no lo hemos llevado a cabo, pero yo creo que de todos modos es súper importante porque los chavales tienen mucha dificultad para relacionarse, y hay veces, que u propia perturbación, te perturba a ti. O sea, que eso también de mantener cómo, como manejar su perturbación, pues hay veces que eso, que cuando estallan o se ponen así que, que no sabes cómo afrontar esa situación que tienes frente a ti.
Participante 23 0:03:09 0:03:10	Claro, los que tienen enfermedades mentales...
Participante 20 0:03:11 0:03:17	Claro, entonces hay veces que dices, ostras ¿qué hago? Con un chaval así, cuándo es algo que es conductual y cuando es algo con una sintomatología propia
Participante 17 0:03:18 0:03:19	Pero yo creo que ahí tienes que apoyarte también en otros profesionales
Participante 21 0:03:20 0:03:21	Pero sí que hay una carencia formativa
Participantes 0:03:22	Sí, sí, sí...
Participante 20 0:03:23 0:03:25	Claro, pero en el día a día, hay muchas situaciones que a lo mejor...
Participante 17 0:03:26 0:03:57	A ver, a mí me viene madres que me dicen, no quiero llevar a los niños con su padre porque creo que les va a pegar ¿Qué puedo hacer? Pues yo que sé. Yo legalmente, pues te puedes negar, no sé. Yo porque me busco me he buscado la vida y te has informado y tal. O sea, buscas información sobre situaciones que te dicen ahora, no busca un abogado... no necesito que me des una respuesta ahora, y es una respuesta inmediata. Legislación, mediación, orientación familiar,
Participante 23 0:03:58	Intervención.
Participante 18 0:03:59 0:04:16	Otros ámbitos. Otros ámbitos porque aquí estamos hablando de familia y menor, pero hay muchos, en realidad hay muchos más, prevención, dependencias... las miradas

	también que hay de los contenidos, desde qué modelos, del modelo funcionalista, de un modelo crítico, de tal.
Participante 21 0:04:17 0:04:47	Donde más he aprendido yo de relaciones interpersonales ha sido en temas de igualdad, trabajando y estudiando temas de igualdad, la perspectiva de género. Trabajas relaciones interpersonales, amor romántico, la construcción de grupo, realización social... y es una cosa que en la carrera yo, lo he echado en falta muchísimo.
Participante 18 0:04:48 0:04:49	La perspectiva intercultural
Participante 17 0:04:50 0:05:31	Yo creo que allí, el problema es que el educador social puede hacer de todo. Claro hay muchos ámbitos de dedicación del educador social, que yo creo que el educador social se alarga hacia donde llegan otros profesionales, que te alargas a través del contacto directo. Entonces claro, son tantos ámbitos, que formarte en tantos ámbitos, pero especializarte tampoco. Yo no soy educador social, pero cuando sales de una carrera no sabes a qué te vas a dedicar. Entonces, hay una parte de formación que uno tiene que asumir por uno mismo y ver que es imposible que tal. Entonces lo que sí puede hacer la universidad de alguna manera a lo mejor es ofrecer diferentes alternativas de formación a los que han terminado.
Participante 22 0:05:32 0:05:48	Y algún itinerario más claro. Yo sí que he echado en falta itinerarios claros. Pero lo que hablamos, del menor, y que hablen de protección, que hable de reforma, que hable de tal. Viene la gente a hacer prácticas, y no saben lo que es una libertad vigilada.
Participante 18 0:05:49 0:05:50	No, es que no han visto un modelo de informe jamás.
Participante 21 0:05:51 0:06:27	Ahora porque estamos hablando de menores, pero hubo un momento MENA (menores no acompañados) que formación en inmigración nos hizo falta. Y fuera del ámbito ya de la universidad, tuve que formarme en mediación intercultural porque era el momento MENA, de menores no acompañados, un movimientos inmigrantes... y son especificidades que la universidad te da mucha base, pero luego, salud mental, migrantes, menores, no te da.
Moderadora 0:06:28 0:06:36	Vale, entonces habéis buscado formación y ¿Creéis que la oferta formativa es adecuada, es suficiente, es de calidad?
Participante 17 0:06:37 0:06:39	La experiencia, yo creo que la experiencia y apoyarte en gente que conoces y
Participante 23 0:06:40	No.
Participante 18 0:06:41 0:07:52	Yo la peor, voy a ser institucionalmente correcta, fue el máster de bienestar social que hice, hace dos años. Primero lo hice porque quería hacer doctorado y además me han expulsado porque no puedo con tantas cosas. Y lo digo tristemente, porque había compañeros y compañeras que incluso ahora son concejeros, altos cargos y tal. Profesionalizar un poco, porque esa formación vale mucho dinero porque a mí me costó 4000 euros, de mis riñones, quiero decir, de uno y de otro, y yo lo hice porque tenía un objetivo claro y si no, no lo hubiese soportado. En este momento de mi vida, no lo hubiese soportado. Yo creo que los modelos de trabajo que nos deben de trasladar tienen que ser otros. Primero, incluso por los discursos. El discurso y la práctica tienen que ir unidos hacia otro modelo, hacia otra dirección. Porque la gente, muchas personas no tienen un espíritu crítico desarrollado. Entonces, estás escuchando cosas qué, qué... no me puedes decir eso ahora, en un espacio profesional no me puedes decir eso, o sea, ese modelo no existe y menos en el imaginario colectivo de lo social.
Participante 22 0:07:53	Otra cosa que necesitamos
Participante 18 0:07:54 0:07:56	Cursos más pequeños, más profesionalizadores. Yo creo que eso tiene mucho que ver.
Participante 22 0:07:57 0:08:01	Una cosa que eché yo en falta en la carrera, en toda mi carrera fue educadores sociales dando clases. No tiene mucho sentido que no haya profesionales

Participante 18 0:08:01 0:08:03	No nos dejan, en, tampoco. Ahora sí.
Participante 19 0:08:04 0:08:05	En el año 2000 no había ni uno, en.
Participante 23 0:08:06 0:09:01	Yo estoy dando clase en educación social. Imaginaros para mí, cuando yo vine a la universidad a estudiar educación social, yo llevaba trabajando dieciocho años, yo soy de la primera promoción. Imaginaros el shock que para mí supone lo que tú (P.18) estás diciendo. Es decir, que llegue una señora, que no voy a decir el nombre, que te diga que el acogimiento de urgencia y diagnóstico se hace en una ambulancia por la noche ¡Pues vale!
Participante 17 0:09:02 0:09:13	¿Eso te han dicho? No puede ser. Al que le hayan pagado por decir eso, que devuelva el dinero, por favor.
Participante 22 0:09:14 0:09:16	Hay muchos profesionales que nos encantarían aportar a la universidad.
Participante 23 0:09:17 0:09:32	A mí me contaban eso y yo me echaba las manos a la cabeza. Digo no puede ser. Yo estoy trabajando aquí también, soy asociado como tú (p.18) y lógicamente, no voy a decir que no haya evolucionado nada, pero si quieres miramos la plantilla de asociados
Participante 18 0:09:33	Y asociadas
Participante 23 0:09:34 0:09:36	Que están trabajando y estamos trabajando aquí y cuantos de nosotras y de nosotros hemos trabajado o estamos trabajando
Participante 22 0:09:37 0:09:38	Y somos educadoras o educadores sociales
Participante 23 0:09:39 0:10:20	¿Cuántos hay? Son muy pocos. En una de las clases, de las últimas, yo les cuento a mis alumnos mi día a día, o mi no día a día, o mi falta de planificación del día a día, porque esa es otra. Una de mis debilidades es la falta de planificación
Participante 19 0:10:20 0:10:22	Vamos a salto de mata.
Participante 23 00:10:23 0:10:52	Cuando te ha explotado una niña en no sé dónde, te tienes que dejar lo que estás haciendo y tal. Y cuando escuchan los alumnos lo que le estás contando, escuchan que en un momento dado corre en riesgo su vida. La primera vez en dos años que yo doy clase en segundo, y dije, ostia.
Participante 21 0:10:53 0:11:05	Y después otra cosa que yo echo en falta es más asignaturas de intervención
Participante 18 0:11:06 0:11:50	Técnicas cualitativas, sin menospreciar ninguna que aquí tenemos a alguna en el departamento (refiriéndose a la observadora). El tema de la entrevista como herramienta fundamental, el hacer un informe, el tema de la entrevista familiar, la entrevista motivacional, el tema de cómo elaborar un informe socioeducativo para una institución, para esto, para aquello. Yo es que no, yo los cogí en cuarto, en segundo, en primero, a mí me vienen de cualquier lugar, porque llevo ya muchos años y entonces...
Participante 23 0:11:51 0:11:53	Yo soy el último que llegué y en el POD
Participante 18 0:11:54 0:12:28	Sí, yo elijo, pero lo que sobra, sobra, y esas cosas las introduces porque para mí son el a, e, i, o, u, quiero decir, que en cualquier asignatura. No pueden estar trabajando sin que eso se sepa.
Participante 23 0:12:29 0:12:31	Yo para mí, cogí una asignatura y la he cambiado totalmente.
Participante 18 0:12:32 0:12:45	Y planes de intervención familiar, y planes de intervención individual, desarrollo de proyectos socioeducativos comunitarios, todo eso en las asignaturas, porque eso es la herramienta fundamental del trabajo, para poder diseñar, para poder evaluar,
Participante 22	Hacia donde tienen que dirigir la mirada, al final.

0:12:46 0:12:48	
Participante 18 0:12:49 0:12:51	Claro. Desde ese modelo, desde esa situación,
Participante 23 0:12:52 0:13:12	La forma de evaluar, de diseñar, en nuestros trabajos. No da tiempo a evaluar. Yo no puedo evaluar si lo que he hecho está bien o no. Yo voy el día a día de lo urgente a lo general, si es que es así, eso es así.
Participante 19 0:13:13 0:14:40	Yo en mi ámbito de intervención me parece más interesante investigar que evaluar. Aunque son las dos cosas necesarias, pero claro. Por eso conocí a (observadora) por el tema de investigación, y de hecho, me comentó, porque cuando le dije que utilizaba el tema del SPSS, ¡¡¡¡guau!!! Nadie le encuentra sentido al SPSS y yo sí que lo utilizo. Sigue pendiente esa propuesta de venir a compartir el por qué es necesario el saber manejar el SPSS [...] De hecho es muy motivador que alguien te diga, me encantaría que vinieras a compartir tu experiencia, claro que sí.
Participante 23 0:14:41 0:14:45	Yo en mi clase siempre programo 4 o 5 visitas.
Moderadora 0:14:46 0:14:54	Si os parece concluimos aquí el grupo de discusión, apago la cámara, la grabadora y continuamos con la siguiente actividad.
Correo electrónico	<p>Hola Dolores!</p> <p>Una cosa que he pensado posteriormente al día del grupo de discusión, viendo el trabajo de una compañera educadora social. Se habló de las diferencias en el reconocimiento profesional y la falta de valoración del trabajo de los/as educadores/as sociales. Creo que es importante que todos los documentos que elaboremos (programas, informes, etc.) estén muy bien hechos, tanto en la forma como en el contenido, puesto que mediante ellos podemos transmitir la imagen de profesionalidad que en ocasiones no se nos atribuye en la práctica. Un buen informe, bien estructurado, redactado y con un contenido correcto, a nivel técnico, es una inmejorable carta de presentación.</p> <p>Por si te sirve!!!</p> <p>Participante 17</p>

Anexo 13. Matriz CAME

COMPETENCIAS DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

Matriz CAME

Objetivo: Elaborar una serie de propuestas de mejora, atendiendo a la evaluación realizada a partir de los resultados de la Matriz DAFO

- **Corregir (C):** estrategias de reorientación, pues existen oportunidades del entorno junto con debilidades que requieren de una reorientación de su estrategia.
- **Afrontar (A):** estrategias de supervivencia, pues existen amenazas del entorno junto con debilidades internas que es necesario afrontar.
- **Mantener (M):** estrategias defensivas, pues existen amenazas del entorno junto con fortalezas internas que es necesario mantener.
- **Explotar (E):** Estrategias ofensivas, pues existen oportunidades del entorno junto con fortalezas internas que es necesario aprovechar.

CORREGIR (C)	AFRONTAR (A)
MANTENER (M)	EXPLOTAR (E)

Anexo 14. Carta de invitación a la participación en el panel de expertos y expertas internacional.

Bonjour Monsieur,

Je suis María Dolores Eslava et je suis étudiante en doctorat à l'université de Cordoue, Espagne. Je suis arrivée à l'université de Rouen, au laboratoire CIRNEF invitée pour un séjour de recherche.

Je suis sous la référence de Richard Wittorski. Il m'a conseillé de me contacter avec vous. Depuis 3 ans je travaille ma thèse doctorale sur le métier d'éducateur social en Espagne. Le but de ma thèse est de développer une taxonomie des compétences professionnelles de l'éducateur social à travers des étapes suivantes :

- La première taxonomie des compétences est générée par une revue de la littérature et par l'analyse de documents comparatifs obtenus dans les -ANECA- diplômes universitaires d'éducation sociale (memorias verificadas), générant ainsi un modèle.
- Cette taxonomie a été validée par un groupe d'experts dans ce domaine, générant un second modèle de compétences.
- Ce modèle a été validé par les praticiens de cette profession à travers la création de groupes de discussion.

Actuellement j'aimerais constituer un groupe d'experts internationaux pour valider ce modèle et je vous ai choisi grâce à votre parcours professionnel.

J'aimerais connaître la perception internationale sur la clarté dans laquelle les compétences ont été définies, c'est-à-dire, si elles reflètent le sens professionnalisant. Par exemple, les compétences que j'ai décrits dans le tableau sont bien-elles des compétences et non pas des objectifs ou des indicateurs d'évaluation ? Dans mon travail, quand je parle de professionnalisation des étudiantes je soutiens sur la conceptualisation de Perrenoud, Le Bortef, Lasnier, De Ketele, etc. C'est-à-dire, une approche holistique de savoir, savoir-faire et savoir-être.

J'aimerais que vous évaluiez les compétences décrites dans le formulaire ci-joint : les compétences reflètent-elles les sens professionnalisant de l'éducateur social ? si ce n'est pas le cas, pouvez-vous me donner des conseils dans le formulaire pour les améliorer ?

Afin d'accélérer et de coordonner le panel d'experts, dont vous êtes intégré, je vous propose l'achèvement et la soumission du formulaire ci-joint avec une date limite à envoyer à ce même courrier le vendredi 17/11/2017.

Par avance, merci

Bien à vous

María Dolores

Anexo 15. Cuestionario de valoración del sentido profesionalizador del perfil competencial diseñado.

L'éducatrices et éducateurs sociaux en Espagne: une vision internationale sur le sens professionnel des compétences désignées

Université :

Catégorie professionnelle :

En relation au sens professionnel de chaque compétence, le but de ce questionnaire est de valoriser la clarté des compétences rédigées. Dans une échelle de 1 à 5, 1 est la ponctuation minimal et 5 est la ponctuation maximale. Merci de bien vouloir cochez le degré de clarté et d'émettre des suggestions par rapport à la conceptualisation de compétences.

Compétences	1	2	3	4	5
Faire un usage efficace des TIC appliquées à la formation et à la communication dans les processus de gestion, d'organisation et d'action socio-éducative.	1	2	3	4	5
Contributions et suggestions pour l'améliorer :					
Maîtriser une deuxième langue à l'orale et à l'écrit afin de promouvoir la communication et les relations lorsque l'on travaille dans des environnements multiculturels.	1	2	3	4	5
Contributions et suggestions pour l'améliorer :					
Comprendre les référents théoriques et contextuels qui façonnent l'être humain en tant qu'acteur de l'éducation et leur application aux différents domaines et groupes d'action.	1	2	3	4	5
Contributions et suggestions pour l'améliorer :					
Identifier et émettre des jugements raisonnés sur les problèmes socio-éducatifs liés à la pratique professionnelle.	1	2	3	4	5
Contributions et suggestions pour l'améliorer :					
Prendre des décisions qui concernent la pratique socio-éducative, en tenant compte des conséquences pour toutes les parties impliquées.	1	2	3	4	5
Contributions et suggestions pour l'améliorer :					

Compétences	1	2	3	4	5
Analyser, synthétiser et interpréter les informations fournies par le travail quotidien et les médias et la communication dans le but d'améliorer les stratégies d'action professionnelles.	1	2	3	4	5
Contributions et suggestions pour l'améliorer :					
Développer une attitude empathique, respectueuse, assertive, solidaire et de confiance envers les personnes et les institutions soumises à une action socio-éducative.	1	2	3	4	5
Contributions et suggestions pour l'améliorer :					
Promouvoir l'autonomisation de la population afin qu'elle se reconnaisse comme protagoniste de son développement personnel et communautaire.	1	2	3	4	5
Contributions et suggestions pour l'améliorer :					
Comprendre et interpréter la déontologie, l'évolution et les modèles de l'exercice de la profession d'éducation sociale, ainsi que les hypothèses pédagogiques pour l'adaptation professionnelle aux différents domaines de l'action socio-éducative	1	2	3	4	5
Contributions et suggestions pour l'améliorer :					
Connaître l'évolution des connaissances éducatives sous la protection des théories, approches pédagogiques et des bases législatives qui ont été construites tout au long de l'activité socio-éducative	1	2	3	4	5
Contributions et suggestions pour l'améliorer :					
Connaître les principes et les fondements d'action sur l'inclusion pour l'adéquation de la réponse socio-éducative	1	2	3	4	5
Contributions et suggestions pour l'améliorer :					

Compétences	1	2	3	4	5
Connaître le développement et les stade évolutives dans les différents domaines: moteur, cognitif, communicatif et socioaffectif, dans le but d'adapter l'action socio-éducative de la population visée.	1	2	3	4	5
Contributions et suggestions pour l'améliorer :					
Connaître et comprendre la dynamique de la construction sociale de la réalité, le processus de socialisation des personnes.	1	2	3	4	5
Contributions et suggestions pour l'améliorer :					
Connaître et appliquer la perspective anthropologique dans le développement de sa profession, à travers l'utilisation critique du relativisme culturel dans les normes sociales, politiques, philosophiques et religieuses.	1	2	3	4	5
Contributions et suggestions pour l'améliorer :					
Encourager les activités qui favorisent la transformation socioculturelle, à partir du respect des valeurs culturelles de la diversité.	1	2	3	4	5
Contributions et suggestions pour l'améliorer :					
Appliquer les différentes stratégies et techniques méthodologiques de l'action individuelle, du groupe et de la communauté pour faciliter les interactions sociales.	1	2	3	4	5
Contributions et suggestions pour l'améliorer :					
Elaborer, utiliser et évaluer des ressources éducatives et des instruments de collecte d'informations pour enrichir et améliorer les processus et les contextes éducatifs et sociaux.	1	2	3	4	5
Contributions et suggestions pour l'améliorer :					

Compétences	1	2	3	4	5
Appliquer des techniques de résolution de conflits pour prévenir, négocier, intervenir, pour conseiller, accompagner et valoriser les individus et les groupes.	1	2	3	4	5
Contributions et suggestions pour l'améliorer :					
Enquêter sur les contextes sociaux, culturels et éducatifs pour détecter les exigences de l'action dans des scénarios socio-éducatifs.	1	2	3	4	5
Contributions et suggestions pour l'améliorer :					
Élaborer, mettre en œuvre et évaluer des plans, des programmes et des projets socio-éducatifs dans différents contextes.	1	2	3	4	5
Contributions et suggestions pour l'améliorer :					
Gérer et coordonner les centres, institutions et associations selon les différents contextes et besoins dans les domaines de l'action socio-éducative.	1	2	3	4	5
Contributions et suggestions pour l'améliorer :					
Maintenir l'engagement éthique dans l'action et la recherche socio-éducative.	1	2	3	4	5
Contributions et suggestions pour l'améliorer :					
Développer et renforcer la connaissance de soi (autosoins, maîtrise de soi, équilibre émotionnel, gestion du stress et maîtrise de l'incertitude dans l'action socio-éducative) comme base de croissance, d'intégration et de mise à jour des potentialités professionnelles.	1	2	3	4	5
Contributions et suggestions pour l'améliorer :					

Compétences	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

Ajoutez le commentaire ou commentaires que vous aimeriez faire sur le contenu de ce futur modèle des compétences

MERCI BEAUCOUP POUR VOS CONTRIBUTIONS

Anexo 16. Aportaciones emitidas por el panel de expertos y expertas internacional.

Dimensión: Competencias comunicativas

Comunicación mediática: Hacer un uso efectivo de las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y a la comunicación en los procesos de gestión, organización y acción socioeducativa.

- *Expert 2: Je séparerai les 3 processus (un item chacun)*
- *Experte 7: Qu'entend-on par "efficace", peut-être plus ou moins important selon le statut (cadre ou non par exemple)*
- *Expert 8: Faire un usage pertinent des TIC dans l'exercice du métier d'éducateur social (gestion, organisation, recherche d'information, rédaction de rapports...)*
- *Expert 9: Quel niveau de TIC est-il mobilisé ? Comment définir le terme «efficace»? Cette compétence cible bien l'aspect communicationnel de l'éducateur.*
- *Experte 10: J'indiquerais plutôt du numérique (plate formes, IoT, Objets connectés)*
- *Experte 13: Le sigle TIC doit être décliné. La notion d'efficacité est subjective et trop générale, il faut préciser le but attendu : maîtrise technique ? Intégration des outils dans une stratégie au service de la gestion, de l'organisation et de l'action socio-éducative ?*
- *Expert 14: On devine la compétence attendue. Il n'y a aucun critère permettant de l'évaluer. A réécrire*
- *Expert 18: Il serait souhaitable de donner des exemples d'usage des TIC et peut-être de décliner cette compétence en plusieurs modalités en lien avec chacune des trois thématiques listées ici : processus de gestion, d'organisation et action socio-éducative. D'autre part, il serait peut-être souhaitable également d'explicitier ce qu'on entend par « faire un usage efficace » des TIC.*
- *Experte 19: Faire un usage efficace des TIC dans les processus de gestion et d'organisation de l'action socio-éducative*
- *Experte 20: Faire un usage pertinent des TIC dans l'exercice du métier d'éducateur social (gestion, organisation, recherche d'information, rédaction de rapports...)*
- *Expert 21: Vous dites usage des TIC sur deux domaines F° et C°, et trois processus. Ça fait beaucoup ! il faudrait un libellé plus discriminant*
- *Experte 23: TIC incluent communication de fait... s'interroger sur la notion d'efficacité d'usage*

Uso y dominio de una lengua extranjera: Dominar una segunda lengua de forma oral y escrita con el fin de favorecer la comunicación y las relaciones al trabajar en entornos multiculturales.

- *Expert 2: Je distinguerai oral et écrit*
- *Experte 7: Maîtriser une deuxième langue à l'orale et à l'écrit afin de promouvoir la communication et les relations lorsque l'on travaille dans des environnements multiculturels. Cela ne s'adresse donc pas à tous ?*
- *Expert 8: Maîtriser une deuxième langue à l'oral et à l'écrit afin de promouvoir la communication et les relations lorsque l'on travaille dans des environnements multiculturels.*
- *Expert 9: Le sujet est pour moi passionnant, mais comment expliciter l'intérêt direct de la maîtrise d'une deuxième langue ? Il s'agit ici de rendre lisible le rapport entre acte éducatif et la connaissance d'une deuxième langue. Cette compétence a des présupposés implicites qui demandent à être travaillés et formalisés pendant la formation.*

- *Experte 13: corriger « oral »*
- *Expert 14: Ce n'est pas une compétence évaluable. Le niveau de langue n'est pas précisé, etc., etc.*
- *Experte 21: Idem deux domaines : C° et relations (je ne sais pas ce que vous voulez dire) On ne s'est pas ce que vous voulez dire par multiculturels (peut-être l'expliquez-vous ailleurs ?)*

Dimensión: Competencias crítico-reflexivas

Comprensión de los referentes teóricos y contextuales de la educación social:

Comprender los referentes teóricos y contextuales que configuran al ser humano como protagonista de la educación y su aplicación a los distintos ámbitos y grupos de acción.

- *Expert 1: Leurs implications dans l'intervention auprès des individus et des groupes*
- *Expert 2: Et axiologiques ?*
- *Expert 3: Formulation très large, et assez floue : on mélange référents théoriques et contextuels, et on ne voit pas bien ce que signifie l'être humain en tant qu'acteur de l'éducation.*
- *Expert 5: « Comprendre des référents théoriques » n'est pas une compétence professionnelle si l'on part du principe qu'une compétence est orientée vers l'action, et qu'elle implique toujours une compréhension mais aussi une mobilisation de savoirs en situation. Si je lis bien entre les lignes, peut-être que la compétence implicitement visée ici pourrait s'appeler : « Concevoir et conduire des actions éducatives favorisant la capacitation des publics ».*
- *Experte 6: Comprendre n'est pas un verbe ayant trait à la réalisation d'une tâche. Une compétence doit pouvoir être observée lors d'une tâche. A travers quelle action la compréhension des référents théoriques pourrait-elle être observée en situation.*
- *Experte 7: Je ne trouve pas cette compétence très claire ainsi formulée*
- *Expert 8: Comprendre et appliquer en contexte les référents théoriques nécessaires à l'action de l'éducateur social*
- *Expert 9: Cet aspect ; à mon avis, il est fondamental mais il demanderait à être reformulé d'une manière plus directe. Quel sont les objectifs stratégiques à évaluer ? Demandons-nous une connaissance théorique ? Demandons-nous une capacité à appliquer ces connaissances dans l'action quotidienne ? Qu'entendons-nous pour référent contextuel ? Et quelle place pour les savoirs d'actions dans les référents théoriques ?*
- *Experte 10: Référents théoriques peu clairs ici*
- *Expert 12: l'expression « façonner l'être humain » n'est pas claire*
- *Experte 13: Peut-on écrire « comprendre leur application » ? Modifier la phrase avec « repérer leur prise en compte » dans les différents domaines et groupes d'action » ne serait-il pas plus précis ?*
- *Expert 14: C'est totalement incompréhensible, à 10 000 Km de ce que pourrait être l'écriture d'une compétence dans ce domaine. A lire tel quel, à ce niveau de généralité, la personne doit maîtriser toutes les sciences humaines ? A quel niveau?*
- *Expert 18: expliciter l'idée qu'il y a derrière cette compétence et donc donner des exemples de « référents théoriques et contextuels » et une contextualisation selon les domaines et groupes d'action*
- *Experte 19: Expliquer ce que vous entendez pas « référents contextuels » et je ne comprends pas « en tant qu'acteur de l'éducation ». De façon plus simple on pourrait dire « comprendre les référents théoriques qui façonnent l'être humain et leurs applications aux différents domaines et groupes d'action ».*
- *Experte 20: Comprendre et appliquer en contexte les référents théoriques nécessaires à l'action de l'éducateur social*
- *Experte 21: Etes vous façonnée de référents théoriques et contextuels ? Ou mobilisez-vous selon les contextes, des références qui raisonnent l'être humain ?*

- *Qui n'est pas un jour un acteur de l'éducation ? Avec ses propres enfants par ex.? C'est non discriminant*

Pensamiento crítico: Identificar y emitir juicios razonados sobre problemas socioeducativos relacionados con la práctica profesional.

- *Expert 2: Trop vague, quel type de problèmes ?*
- *Expert 9: Le mot « jugement », même si filtré par le mot « raisonné », me semble ici être utilisé d'une manière subjective. Plutôt que jugement, je proposerai une « réflexion fondée ». Il pourrait ici faire son apparition l'expression « diagnostic éducatif ».*
- *Experte 10: Que veut dire ici raisonnés ? Il faut à mon avis le point d'appui de savoirs de références par rapport auxquels le jugement s'avère raisonné.*
- *Experte 13: Je préférerais « diagnostics » à jugements.*
- *Expert 14: Je ne comprends pas la compétence attendue. Je devine, vaguement. A rédiger complètement*
- *Expert 18: je reformulerai ainsi : Problématiser les questions socio-éducatives liées à la pratique professionnelle par l'identification et la formulation de jugements raisonnés.*
- *Experte 20: Identifier et émettre des jugements sur les problèmes socio-éducatifs liés à la pratique professionnelle*
- *Experte 21: (seulement sur les problèmes ?)*
- *Experte 23: Le terme « raisonné » me semble flou...*

Pensamiento crítico: Tomar decisiones respecto a la práctica socioeducativa teniendo en cuenta las consecuencias para todas las partes implicadas.

- *Experte 7: Ainsi formulé ce n'est pas très clair*
- *Expert 9: Qu'entendez-vous pour cela, il s'agit d'une prise de décision qui garderait à l'esprit le système dans laquelle elle se prend ? Comment évaluer ou objectiver cette compétence ?*
- *Expert 14: Le niveau de généralité est tel que ce ne peut être une compétence. Remplacez « pratique socio-éducative » par un autre mot, d'un autre métier, et je pense que cela va vous apparaître.*
- *Expert 18: derrière la notion de compétences, il y a la notion de résultats. Est-ce que prendre des décisions est ici une compétence ou est-ce lier aux résultats attendus pour les parties impliquées ?*

Selección y gestión de la información: Analizar, sintetizar e interpretar la información que proporciona el trabajo cotidiano y los medios de información y comunicación con la finalidad de mejorar las estrategias profesionales de acción.

- *Expert 3: On ne voit pas bien de quelles informations il s'agit et sur quoi elles portent. De même, le travail quotidien de qui ?*
- *Expert 5: Remplacer «par le travail quotidien et les médias et la communication» par «par le travail et les interactions quotidiennes»?*
- *Expert 8: Deux compétences différentes et complémentaires : engranger sous une forme facilement exploitable (notamment en utilisant des outils technologiques pertinents) toute information utile pour le métier d'éducateur social analyser, synthétiser et interpréter les informations fournies par le travail quotidien ou disponibles par ailleurs pour améliorer son action*
- *Expert 9: Il s'agit ici d'évaluer la capacité de l'éducateur de mettre en synergie action, réflexion et communication afin de le sensibiliser à l'environnement professionnel dans lequel ils ouvrent. Malgré*

le sens, sur le quel je suis d'accord, j'ai l'impression que sont ici déclarés plusieurs dimensions en même temps. Le risque est de créer confusion ou bien de ne pas être correctement comprises.

- *Expert 11: Tenir compte des informations fournies*
- *Experte 13: Ne faudrait-il pas dissocier cette phrase en créant une compétence pour le travail quotidien et une compétence pour les médias et la communication car ce ne sont pas des données de même nature ?*
- *Expert 14: Cela pourrait être une compétence. A formuler de manière beaucoup plus précise pour qu'elle soit évaluable.*
- *Expert 18: derrière cette compétence il y a la notion de « veille » juridique et législative, informationnelle...*
- *Experte 22: Analyser, synthétiser et interpréter les informations fournies par le travail quotidien et les médias et la communication dans le but d'améliorer les stratégies d'action professionnelles.*
 - 1) *On peut être compétent pour analyser mais pas pour synthétiser ou interpréter*
 - 2) *Ces 3 verbes ne renvoient pas aux mêmes savoirs*
 - 3) *Vous vous référez à 3 types de ressources mais idem, on peut savoir synthétiser des informations fournies par le travail mais pas par les médias, etc. Et de quel type d'information?*

Dimensión: Competencias sociales

Relaciones sociales: Desarrollar una actitud empática, respetuosa, asertiva, solidaria y de confianza hacia las personas e instituciones sujetos de la acción socioeducativa.

- *Expert 2: Possiblement l'une sans l'autre entre « empathique, respectueuse, assertive, solidaire »*
- *Experte 6: Témoigner d'une attitude empathique,*
- *Expert 9: Très bien. Claire, essentielle et précise. Le problème de fond est toujours fixer des indicateur suffisamment fiables pour mesurer des choses qui ne le sont pas (ex. comment mesurer l'empathie ?). J'aurai tendance à différencier personnes et institutions. Mais c'est plus une sensation qu'un élément objectif de critique.*
- *Expert 14: Nous sommes dans l'idéologie, sympathique au demeurant. Mais pas dans le registre de la compétence ! Comment évaluez-vous cette « compétence » ainsi décrite à l'issue d'un processus de formation ou de professionnalisation ?*
- *Experte 19: enlever « institutions »*
- *Experte 21: attitude empathique, respectueuse, assertive, solidaire et de confiance : non discriminant : trop de qualificatifs*

Relaciones sociales: Propiciar el empoderamiento de la población para que se reconozca como protagonista de su desarrollo personal y comunitario.

- *Expert 2: L'autonomie de la « population » ou de chacun des individus (d'où « personnel ») ?*
- *Expert 5: NB : OK, voir ma remarque à propos de « Comprendre les référents théoriques »...*
- *Experte 7: De la personne plus que de la population ?*
- *Expert 9: Un des paradoxes du travail social est qu'il travaille pour sa propre disparition ; or ici, l'empowerment, le pouvoir d'agir et la capacité de réaction des sujets est mise au centre de cette compétence. Là encore, une compétence qui peut aussi devenir indicateur. L'autonomisation serait alors un effet et non l'origine de l'action éducative.*
- *Experte 10: Et responsable aussi ? (à compléter ici). Attention aux injonctions idéologiques face auxquelles il doit aussi être critique ??*

- *Experte 13: Cette phrase s'inscrit dans les principes de l'éducation populaire. Je pense qu'il faudrait préciser de quelle autonomisation il s'agit : sociale, intellectuelle ou les deux ?*
- *Expert 14: Visée louable bien sûr. A formuler pour en faire une compétence évaluable.*
- *Experte 19: Bien. Peut-être remplacer «protagoniste» par «actrice»*
- *Experte 21: Objectif politique et non compétence ; bravo si vous arrivez à savoir quand «une population se reconnaît...» Personnel et communautaire en même temps....*
- *Experte 23: Phénomène de conscientisation ...*

Dimensión: Conocimientos disciplinares

Pedagogía Social: Conocer e interpretar la deontología, evolución y modelos del ejercicio de la profesión de la educación social, así como los supuestos pedagógicos para la adecuación profesional a los diferentes ámbitos de acción socioeducativa.

- *Expert 2: Vous cumulez dans le même item trop de choses à « comprendre »*
- *Expert 3: Très bien pour la déontologie. Par contre le deuxième membre de la phrase est moins clair. Par ailleurs, un point uniquement consacré à la déontologie me semble une bonne chose, et suffisante en soi.*
- *Expert 5: Je distinguerais la déontologie (constitutive de l'éthique professionnelle) et les « modèles d'exercice » (directifs) ou « les hypothèses pédagogiques » (vagues ?).*
- *Experte 6: Repérer et interpréter la déontologie. Dans quelles situations et par quelle action cela se manifesterait-il ?*
- *Expert 8: Décomposer en deux compétences : comprendre, interpréter et respecter en contexte la déontologie adapter son action professionnelle suite à l'évolution des modèles de l'exercice de la profession*
- *Expert 9: Pour moi c'est trop long. Ici c'est la question de la veille professionnelle qui est évoquée avec pertinence car fondamentale de l'action de l'éducateur. Le fond est absolument fondamental, mais avec une reformulation plus accessible.*
- *Experte 10: Modèles ? à préciser*
- *Expert 11: Phrase très compliquée à comprendre. Ne sachant pas trop comment la comprendre, j'ai des difficultés à faire des propositions*
- *Experte 13: Je remplacerais hypothèses pédagogiques par « modes de travail pédagogique » en référence à Marcel Lesne.*
- *Expert 14: C'est un savoir. A formuler de manière évaluable pour qu'il soit une compétence, une disposition à agir de manière pertinente dans une situation donnée.*
- *Experte 19: Trop d'idées en même temps. Enlever « l'évolution » et « ainsi que les hypothèses pédagogiques »*
- *Experte 21: Trop de choses dans la question : non discriminant*

Fundamentos teóricos y legislativos de la Educación Social: Conocer la evolución del conocimiento educativo al amparo de las teorías y enfoques pedagógicos y bases legislativas que a lo largo del quehacer educativo se han ido construyendo.

- *Expert 2: L'évolution tout au long des activités S-E ? Je ne comprends pas*
- *Expert 5: Toutes ces connaissances sont fort utiles, mais ce ne sont pas des compétences.*
- *Experte 6: Je ne comprends pas ce qui précède*

- *Expert 8: se tenir au courant des connaissances, théories, approches, législations liées à l'exercice du métier (cette compétence devrait s'intercaler entre les deux compétences précédentes)*
- *Expert 9: Quel est exactement l'implicite que vous mobilisez dans la formulation de cette compétence ? Ainsi formulé, cette phrase est plutôt complexe. On ne voit pas bien qu'est-ce que vous entendez.*
- *Experte 10 : sous la protection des théories ce n'est pas clair ici*
- *Expert 12: préciser le terme de déontologie*
- *Experte 13: Connaître l'évolution des connaissances éducatives sous le prisme des théories, des modes de travail pédagogique et du cadre législatif qui ont été construits en direction de l'activité socio-éducative*
- *Expert 14: C'est un savoir. A formuler de manière évaluable pour qu'il soit une compétence, une disposition à agir de manière pertinente dans une situation donnée.*
- *Expert 17: Pourquoi les bases législatives et déontologiques ne font pas partie d'une même compétence ? Il s'agit de deux formes d'encadrement de la profession*
- *Expert 18: je reformulerai ainsi : Connaître l'évolution des connaissances éducatives qui ont été construites tout au long de l'activité socio-éducative en lien avec les théories, approches pédagogiques et les bases législatives.*
- *Experte 19: Je ne comprends pas « tout au long de l'activité socio-éducative »*
- *Experte 21: Je ne comprends pas ce que vous voulez dire*

Inclusión socioeducativa: Conocer los principios y fundamentos de acción de la inclusión para la adecuación de la respuesta socioeducativa.

- *Expert 2: « pour l'adéquation de la réponse socio-éducative » : utile ?*
- *Expert 3: Inclusion de qui, à préciser*
- *Expert 5: Toutes ces connaissances sont fort utiles, mais ce ne sont pas des compétences.*
- *Experte 6: Adapter la réponse socio-éducative aux*
- *Expert 8: Connaître les principes et les fondements d'action relatifs aux besoins d'un politique d'inclusion pour apporter des réponses socio-éducatives adéquates*
- *Expert 9: Je crois que cette compétence on peut le déduire des autres compétences évoqués plus haut. Ou alors, il y a un aspect en particulier sur lequel vous voulez attirer l'attention mais que je n'ai pas saisi*
- *Expert 11: sociale et éducative pour l'adéquation de la réponse socio-éducative*
- *Expert 12: l'expression « sous la protection » n'est pas claire*
- *Expert 14: C'est un savoir. A formuler de manière évaluable pour qu'il soit une compétence, une disposition à agir de manière pertinente dans une situation donnée.*
- *Experte 20: Connaître les principes et les fondements d'action relatifs aux besoins d'un politique d'inclusion pour apporter des réponses socio-éducatives adéquates*
- *Experte 21: Approche adéquationniste qui tient ?*

Psicología del desarrollo: Conocer los estadios evolutivos y el desarrollo madurativo en las diferentes áreas: motora, cognitiva, comunicativa y socioafectiva, con la finalidad de adecuar la acción socioeducativa de la población con la que se trabaja.

- *Expert 5: Toutes ces connaissances sont fort utiles, mais ce ne sont pas des compétences.*
- *Experte 6: Les formuler en termes de réalisation de tâches (*)*
- *Expert 8: Connaître les processus et stades de développement de la personne (sur les plans moteur, cognitif, socio-relational, affectif, émotionnel) pour adapter sa pratique en fonction de la population visée*

- *Expert 9: Je crois que cet aspect concerne directement les attendus de la formation théorique. La construction d'un référentiel demande à évaluer des actes ou des attitudes professionnelles. Bien sur, avec des cadres théoriques précis, mais que ne sont pas l'objectif de l'action elle-même.*
- *Experte 10: Connaissances psychologiques ici ?*
- *Experte 13: Connaître le développement et les stades évolutifs: moteur, cognitif, communicatif et socioaffectif, dans le but d'adapter l'action socio-éducative à la population visée.*
- *Expert 14: C'est un savoir. A formuler de manière évaluable pour qu'il soit une compétence, une disposition à agir de manière pertinente dans une situation donnée.*
- *Experte 19: A reformuler plus simplement « Connaître les étapes du développement aux niveaux moteur, cognitif et socioaffectif dans le but d'adapter l'action socio-éducative à la population visée »*
- *Experte 20: Connaître les processus et stades de développement de la personne (sur les plans moteur, cognitif, soio-relational, affectif, émotionnel) pour adapter sa pratique en fonction de la population visée*
- *Experte 21: population visée : c'est déjà difficile au niveau d'un individu : comment faites-vous au niveau de la compétence d'une population ?*
- *Experte 23: Attention « stades » au pluriel. Je ne sais pas bien la notion de stade évolutif ???*

Sociología de la educación: Conocer y comprender la dinámica de construcción social de la realidad, el proceso de socialización de las personas

- *Expert 2: 2 processus différents*
- *Expert 3: Très bien pour les processus de socialisation, mais construction sociale de la réalité est une expression assez ésotérique dans ce contexte*
- *Expert 5: Toutes ces connaissances sont fort utiles, mais ce ne sont pas des compétences.*
- *Experte 7: Ce n'est pas une compétence mais plutôt un point de vue de ce que devrait savoir faire les éduc*
- *Expert 8: Connaître et comprendre la dynamique de la construction sociale de la réalité et le processus de socialisation des personnes.*
- *Experte 10: Trop large à mon avis*
- *Experte 13: Le mot « réalité » ne me convient pas car elle est toujours le fruit d'une représentation sociale et nous sommes face à « des réalités » (cf La réalité de la réalité, Paul Watzlawick)*
- *Expert 14: C'est un savoir. A formuler de manière évaluable pour qu'il soit une compétence, une disposition à agir de manière pertinente dans une situation donnée.*
- *Experte 20: Connaître et comprendre la dynamique de la construction sociale de la réalité et les processus de socialisation des personnes.*
- *Experte 21: Perso, je n'ai pas la compétence à comprendre la dynamique de la construction sociale de la réalité : je la constate ; votre proposition n'est pas claire*

Antropología: Conocer y aplicar la mirada antropológica en el desarrollo de su profesión a través del uso crítico del relativismo cultural en normas sociales, políticas, filosóficas y religiosas.

- *Expert 2: 2 verbes différents*
- *Experte 6: Adopter la perspective*
- *Expert 9: Cette compétence est claire et bien formulée. En revanche, je crois que l'approche anthropologique est un aspect parmi d'autres à prendre en compte dans la pratique éducative. Il s'agit ici plutôt d'un objectif (la connaissance) qui doit être évalué dans les stages de*

professionnalisation. Il me semble ici plus un objectif à acquérir qu'une compétence fondamentale du métier.

- *Expert 14: C'est un savoir. A formuler de manière évaluable pour qu'il soit une compétence, une disposition à agir de manière pertinente dans une situation donnée.*
- *Experte 20: Connaître et appliquer la perspective anthropologique dans le développement de sa profession*
- *Experte 21: Vos travailleurs sociaux sont des prix Nobel ! compétence beaucoup trop ambitieuse et floue à la fois*

Promoción de la cultura: Dinamizar actividades que fomenten la transformación sociocultural desde el respeto a los valores culturales de la diversidad.

- *Expert 2: 2 volets différents*
- *Expert 3: Le terme 'transformation' est-il le plus adéquat, dans la mesure où il entre en tension avec le respect des valeurs... Peut-être les dynamiques socioculturelles ?*
- *Expert 5: Ne valoriser que la diversité est une position relativiste. Comme éduquer sans normes partagées ?*
- *Expert 9: C'est un énoncé fort intéressant, mais il est déclaratif. C'est plus une proclamation de principe qu'une attitude professionnelle à avoir en situation complexe*
- *Experte 13: Le terme « transformation culturelle me pose problème : La transformation culturelle est-elle un concept ? Quelle distinction par rapport à l'autonomie sociale et culturelle ? Le fait de se transformer a-t-il une valeur en soi ? Quelle est la finalité de cette transformation ?*
- *Expert 14: Cela peut parfaitement être une compétence. A reformuler pour la rendre évaluable en situation*

Generación de redes sociales: Aplicar las distintas estrategias metodológicas y técnicas de acción individual, grupal y comunitaria para facilitar las interacciones sociales.

- *Expert 2: Trop de sources différentes*
- *Expert 5: Que sont « les différentes stratégies et techniques méthodologiques de l'action individuelle » ? Peu clair, et apparemment très instrumental, peu compatible avec le postulat d'autonomisation ci-dessus.*
- *Expert 9: Lesquelles ? L'énoncé ainsi formulé, à mon sens, ne permet pas de bien comprendre quels sont les attendus supposés que vous sous-entendez ; A préciser et peut être à reformuler.*
- *Experte 13: Il faut préciser le contexte dans lequel se situe l'action individuelle, du groupe et de la communauté.*
- *Expert 14: Cela peut parfaitement être une compétence. A reformuler pour la rendre évaluable en situation*
- *Expert 18: je reformulerai ainsi : Mettre en place des stratégies et techniques méthodologiques adaptées de l'action individuelle, du groupe et de la communauté afin de faciliter les interactions sociales.*

Creación de recursos socioeducativos: Elaborar, utilizar y evaluar recursos educativos e instrumentos de recogida de información para enriquecer y mejorar los procesos y contextos educativos y sociales.

- *Expert 2: Trop condensée, plusieurs questions requises*

- *Expert 9: Oui. Rien à ajouter, mais j'ai l'impression que cette compétence est déjà implicite dans d'autres.*
- *Experte 13: Terminez cette phrase en précisant les destinataires de cette amélioration.*
- *Expert 14: Cela peut parfaitement être une compétence. A reformuler pour la rendre évaluable en situation*
- *Expert 18: je reformulerai ainsi : Elaborer, utiliser et évaluer des ressources éducatives et des instruments de collecte d'informations pour enrichir et améliorer la connaissance des processus et les contextes éducatifs et sociaux.*
- *Experte 19: La fin est à changer : choisir entre processus et contextes*
- *Experte 21: Je veux bien que vous améliorez les processus, mais les contextes....*
- *Experte 23: Redondance avec ce qui précède // TIC et infos collectées...me semble t'il*

Mediación social, cultural y educativa: Aplicar técnicas de resolución de conflictos para prevenir, mediar e intervenir, asesorando, acompañando y promocionando a personas y grupos.

- *Expert 2: Trop condensée, plusieurs questions requises*
- *Expert 3: Appliquer est un peu mécaniste : utiliser, mobiliser ?*
- *Expert 5: « Prévenir les conflits » est une compétence. « Appliquer des techniques pour le faire » est une réduction de la compétence à une application de procédures. L'expression est donc contradictoire.*
- *Expert 8: Appliquer des techniques de résolution de conflits pour prévenir, négocier, intervenir, conseiller, accompagner et valoriser les individus et les groupes.*
- *Expert 14: Cela peut parfaitement être une compétence. A reformuler pour la rendre évaluable en situation*
- *Experte 21: Est-ce les mêmes techniques de résolution de conflits : pour groupes/individus etc.... ?*

Evaluación de contextos sociales y educativos: Investigar los contextos sociales, culturales y educativos para detectar las demandas de acción en escenarios socioeducativos.

- *Expert 2: 3 contextes différents*
- *Expert 9: J'ai l'impression de retrouver d'autres compétences évoquées plus haut. Quel entendez-vous dans cette compétence ? Quel est la spécificité de cette phrase, elle ne renvoi peut être pas plus à un indicateur que à une compétence en elle-même ? A réfléchir...*
- *Expert 14: Cela peut parfaitement être une compétence. A reformuler pour la rendre évaluable en situation*
- *Expert 18: je reformulerai ainsi : Enquêter sur les contextes sociaux, culturels et éducatifs pour détecter les exigences et contraintes de l'action dans des scénarios socio-éducatifs particuliers.*
- *Experte 21: Trop d'implicites dans « pour détecter les exigences de l'action dans des scénarios socio-éducatifs ». Pourquoi ne pas garder la première partie de la question ?*
- *Experte 23: Parler de scénarii...*

Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos socioeducativos: Elaborar, aplicar y evaluar planes, programas y proyectos de acción socioeducativa en diversos contextos.

- *Expert 9: Compétence plus liés à la formation théorique et pratique qu'à la compétence de la profession. En tous le cas, ici c'est la capacité d'avoir une méthodologie de projet appliquée au travail social. Compétence fondamentale.*

- *Expert 18: je reformulerai ainsi : Élaborer, mettre en œuvre et évaluer des plans, des programmes et des projets socio-éducatifs appliqués à des contextes différents.*

Gestión de instituciones socioeducativas: Gestionar y coordinar centros, instituciones y asociaciones de acuerdo a los diferentes contextos y necesidades en los ámbitos de acción socioeducativa

- *Expert 5: Diriger (?)*
- *Experte 7: Cela s'adresse plutôt à des cadres*
- *Expert 9: Dans cette affirmation l'éducateur semble être plus en posture de coordination et ou de direction que au contact avec le public. Nous sommes passés d'une dimension individuelle éducative à une gestionnaire décisionnaire.*
- *Experte 21: Idem, couvre trop de structures : quelles différences faites vous entre centres institutions, associations ? Ce n'est pas les mêmes compétences de gestion et de coordination qui sont attendues*

Dimensión: Identidad profesional

Identidad profesional: Mantener el compromiso ético en la acción e investigación socioeducativa.

- *Experte 7: Pas clair : Avoir une posture éthique dans toutes les situations ?*
- *Expert 9: Dimension philosophique important, mais difficile à évaluer. Au-delà du partage idéologique de la phrase, il me semble être plus une déclaration de principe qu'un élément mesurable de la posture professionnelle.*
- *Experte 13: Précisez auprès de qui cet engagement doit être maintenu.*
- *Expert 14: Je vois l'idée, je la partage, mais je ne vois pas la compétence attendue, ni comment l'évaluer.*
- *Expert 18: je reformulerai ainsi : Promouvoir un engagement éthique dans l'action et la recherche socio-éducative.*
- *Experte 19: Expliquer « la recherche »*
- *Experte 21: Dites-vous ailleurs ce que vous entendez par engagement éthique ?*
- *Experte 23: Etre en position de praticien-réflexif de l'action éducative*

Identidad profesional: Desarrollar y fortalecer el conocimiento de sí mismo (autocuidado, autocontrol, equilibrio emocional, manejo del estrés y control de la incertidumbre durante la acción socioeducativa) como base del crecimiento, integración y actualización de las potencialidades profesionales.

- *Expert 2: Trop condensée, plusieurs questions requises*
- *Expert 3: Développement plutôt que croissance (qui sonne mal en français dans ce contexte)*
- *Expert 5: L'éthique devrait être transversale à toutes les compétences, et quel lien faire avec la déontologie ci-dessus ? Mon commentaire principal est le suivant : la plupart des compétences présentées sont très convaincantes. Elles touchent au travail à faire par l'éducateur. Mais ce travail disparaît à d'autres moments derrière des techniques ou des connaissances. D'un point de vue théorique, il est commun de dire que ces techniques et ces connaissances sont des ressources pour les compétences, mais pas des compétences en elles-mêmes. Utiliser ces mots comporte donc le risque de faire écran à la compétence visée. D'où quelques propositions de reformulations, qui peuvent bien sûr se discuter, mais que j'avance pour illustrer ma réaction.*

- *Expert 8: « autosoins » = ? « Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement et les mots pour le dire arrivent aisément » (Boileau). Comme souvent dans les écrits dans le domaine, les mots n'arrivent pas aisément □ difficulté de conception !? Ce qui n'est pas bien exprimé sera mal conçu et mis en pratique par les éducateurs en formation (et par les formateurs*
- *Expert 9: Nous rentrons ici dans une sphère qui essaye d'articuler individu, missions et profession. Je rendrai cet aspect moins intimiste et plus liés à la question de la réflexivité professionnelle et à la capacité d'analyse des situations complexes.*

Observaciones generales

- *Expert 9: Votre travail est d'extrême qualité. Bravo pour l'engagement et la tâche qui est très compliquée à mener. Je me permets de vous conseiller de bien repérer les compétences qui font référence au référentiel métier ou référentiel d'activité (les actions que l'éducateur doit savoir mener), le référentiel de formation (ce que l'éducateur doit savoir), le référentiel de certification (quel sont les modalités pour transformer un savoir en modalité d'action). Ces trois aspects sont parfois mélangés. De plus, reste le problème structurel de l'évaluation des compétences acquises et des indicateurs d'évaluation employés, notamment sur des aspects de type relationnel que ne se prêtent pas à une évaluation directe et qui pourtant sont le cœur de métier de la profession. Dommage que la réflexivité et le développement des savoirs d'actions, typiques des savoirs professionnels de l'éducateur, ne soient pas assez pris en compte. Enfin, Je propose une répartition par thématique, ce qui rendrait plus cohérent l'ensemble. Bon travail et courage. Je suis avec vous de tout cœur ! Luciano*
- *Expert 11: J'ajouterais une compétence du type : « se former et innover dans ses pratiques professionnelles tout au long de sa vie professionnelle »*
- *Experte 13: Il me semble qu'une relecture de l'ensemble des compétences permettrait de voir si certaines, proches dans leur formulation, pourraient être synthétisées.*
- *Expert 14: ??? Je vois l'idée, je la partage, mais je ne vois pas la compétence attendue, ni comment l'évaluer.*
- *Expert 18: J'ai travaillé sur l'évaluation des compétences et c'est la raison pour laquelle mes remarques vont dans le sens d'une plus grande mise en situation dans la formulation des compétences pour gagner en clarté. Il est en effet possible de distinguer plusieurs niveaux de maîtrise d'une compétence selon le résultat qui est attendu.*
- *Experte 21: Ce n'est une compétence, c'est un inventaire. Je vous félicite si vous savez faire tout cela en même temps! On discrimine. Vous ne dessinez pas ici un modèle de compétence selon moi, mais un référentiel de compétence*

