



**VICERRECTORADO DE DOCENCIA Y EVALUACIÓN DE CALIDAD**

Comisión De Formación Permanente

**Ayudas a Proyectos de Innovación y Mejora Docente**

Curso: 2019/2020

Referencia: **ID2019/202**

**MEMORIA DE RESULTADOS**

**TITULO:**

**MEJORA DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN EDUCACIÓN SOCIAL A  
TRAVÉS DEL PRACTICUM**

**Referencia: ID2019/202**

---

**Responsable del Proyecto de Innovación**

Patricia Torrijos Fincias

Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación.

Facultad de Educación.

Instituto Universitario de Ciencias de la Educación.

Universidad de Salamanca

**Miembros del equipo de trabajo**

Margarita González Sánchez

María Esperanza Herrera García

Virginia González Santamaría

Bárbara Mariana Gutiérrez Pérez

José Manuel Muñoz Rodríguez

Sara Serrate González

Alberto Santamarta Fraguas

Roberto Muñoz Alonso

Ana María de Caso Fuentes

Adelina Rodríguez Pacios

Antonio Victor Martín García

Mario Grande de Prado

Rafael Calvo de León

Sonia Ortega Daite

Judith Quintano Nieto

María Tejedor Mardomingo

Salamanca, 14 de Julio de 2020

## ÍNDICE

Justificación y contextualización .....	4
Presentación del equipo de trabajo .....	5
Objetivos .....	7
Metodología de trabajo implementada .....	8
Resultados .....	11
1. Diseño y resultados del Cuestionario para egresados. ....	11
Principales resultados en el estudio para egresados .....	13
2. Encuentro con los estudiantes de Grado. Resultados del Grupo de discusión.....	23
3. Planteamiento del modelo formativo .....	29
Fase de formación inicial: Seminarios formativos adaptados.....	30
Fase de asignación e incorporación al centro .....	32
Fase de seguimiento y evaluación del Prácticum .....	33
Conclusiones .....	35
Referencias Bibliográficas .....	36

## **Justificación y contextualización**

Las nuevas y constantes demandas y necesidades sociales exigen profesionales debidamente formados. Profesionales que han de desarrollar toda una serie de competencias relacionadas no sólo con el saber, sino con el saber hacer, saber ser y saber estar (Boyer y Buckley, 2019; López, Benedito y León, 2016). En el interés por seguir potenciando la competencia profesional de los estudiantes del Grado en Educación Social y, favorecer la calidad educativa, se situó el interés de este proyecto de innovación docente.

En la actualidad la figura del educador social responde a una realidad práctica y profesional consolidada (Sennet, 2012). El Grado en Educación Social comienza a impartirse en la USAL en el curso académico 2010-11, sustituyendo a la Diplomatura en Educación Social. La formación de los Graduados está orientada a proporcionar competencias y una formación científica en los campos de la educación no formal, educación de adultos, inserción social, atención a la diversidad y en la animación sociocultural. Se hace mención a un profesional que realiza una intervención de carácter socioeducativo con personas y colectivos diversos en múltiples contextos socioeducativos, con objeto de acompañar y favorecer el desarrollo personal y social, la integración y la participación.

De la misma manera, siguiendo la definición de la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES 2007), se define Educación Social como “derecho a la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son de competencia profesional del educador social” (p.12). En relación a la tarea que nos ocupa, como responsables de la formación de los educadores sociales, hemos de prepararles no solo a través de la adquisición de conocimientos, sino favorecer el desarrollo de una serie de destrezas y competencias que les permitan adaptarse y desenvolverse en los diferentes espacios profesionales, ofreciéndoles oportunidades para conocer y acercarse a diferentes colectivos y la diversidad de sus funciones, siendo uno de los escenarios más propicios la propia materia del Prácticum en el Grado.

Como pone de manifiesto el Libro Blanco de la Titulación de Grado de Pedagogía y Educación Social (Aneca, 2005), el Prácticum queda estructurado como una materia de gran potencial formativo, que desarrolla en el estudiante la capacidad de construir un pensamiento práctico, es decir, reflexionar la acción, así como adquirir y desarrollar en profundidad competencias profesionales vinculadas a un contexto concreto.

Se configura así un espacio de interconexión entre la Universidad y el sistema productivo que contribuye a potenciar conocimientos, habilidades y actitudes propias del desempeño profesional (Eslava, 2019; Morales, 2013). Desde esta perspectiva, la calidad de las prácticas

que ofrecemos a nuestros estudiantes (no sólo a través de la experiencia en un periodo concreto o a través de una materia específica, sino a través de las distintas asignaturas) requiere, sin duda alguna, evaluar su proceso, teniendo en cuenta la organización, estructura curricular y competencial del Prácticum dentro del plan de estudios, asegurando el encuentro y equilibrio entre teoría, práctica y experiencia (Zabalza, 2011).

Bajo este interés fundamentado se diseñó un proyecto de innovación docente cuyo objetivo es profundizar en la mejora de la formación práctica de los futuros educadores. Para ello se partió de una revisión de las competencias básicas y de la percepción de los egresados y de los estudiantes de último curso en el grado, finalizando con un planteamiento formativo, con el que se concluye el planteamiento de esta memoria.

Se procede a continuación a presentar el equipo de trabajo, el plan de actuación y las actividades, para concluir con un apartado de resultados y concretar unas líneas y sugerencias de mejora para potenciar el desarrollo de competencias en la formación de los educadores sociales.

## **Presentación del equipo de trabajo**

El grupo de trabajo quedó conformado por el equipo de Coordinación del Grado y por profesores que participan activamente en la formación de los Educadores Sociales, así como en la tutorización y evaluación del Prácticum. Desde el equipo de profesores del Grado se ha participado activamente en otros proyectos de innovación docente en anteriores convocatorias relacionados con la mejora de la empleabilidad y la formación en competencias, tanto en el propio Grado, como en grados afines. Sirva como ejemplo los que se citan, cronológicamente, a continuación:

- Tutoría de titulación en el grado de pedagogía (curso 2013/2014): programa de orientación personal, académica y profesional de los estudiantes (ID2013/171).
- Participación de los estudiantes y feedback en la evaluación de competencias en la Universidad (ID2013/264)
- Acción versus pasividad. La formación de los estudiantes en evaluación como elemento facilitador del aprendizaje estratégico (ID2014/0221)
- La tutoría y orientación como elemento de calidad para la educación secundaria. Mejora interuniversitaria en el Máster de profesorado de Educación Secundaria
- Evaluación de la actividad docente en el desarrollo de competencias profesionales (ID2014/0130).

- Promoción de competencias para la resolución de conflictos, mediante metodología b-learning, en estudiantes de grado en pedagogía (ID2015/0091).
- Orientación profesional para los estudiantes del grado de pedagogía. Mejora de la empleabilidad en los egresados (ID2017/067).
- Promoción de competencias emocionales para educadores sociales. Nuevas demandas, mejores profesionales (ID2018/175).

Además de los profesionales vinculados a la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, el Equipo contó con la participación y asesoramiento de expertos de otras entidades y universidades como la Universidad de Valladolid, la Universidad de León y la Universidad de Burgos, con experiencia y trayectoria en la formación de educadores sociales en otras sedes donde se imparte el Grado en la comunidad de Castilla y León, en la búsqueda por fomentar el trabajo en red y concretar actuaciones comunes.

De la misma manera, teniendo en cuenta el perfil profesional del educador social, se ha contado con la participación de miembros del Colegio Profesional de Educadores Sociales de Castilla y León, así como de profesionales que participan activamente en el funcionamiento y tutorización del Prácticum, con los que ya se ha trabajado previamente y que, sin duda, favorecerán el encuentro y la confluencia entre el mundo académico y profesional.

## **Objetivos**

Este proyecto retoma el interés del equipo de coordinación y del profesorado del Grado por mejorar las competencias profesionales del educador social, atendiendo a su realidad práctica y a la diversidad de contextos en los que, como educador, desempeña su labor educativa.

Por tanto, el **objetivo general** se traduce en:

- Fomentar el desarrollo de competencias profesionales en el educador social mediante acciones formativas que mejoren las prácticas externas.

Así mismo se plantean los siguientes **objetivos específicos**

- Revisar el plan de estudios del Grado en Educación Social.
- Diseñar un cuestionario dirigido a egresados de la titulación, para detectar carencias formativas y conocer en qué contextos y qué funciones desarrollan en su labor educativa
- Involucrar a los estudiantes de 4º de Grado en Educación Social y conocer su percepción ante la formación recibida y el desarrollo del periodo de prácticas externas.
- Elaborar un plan de actividades formativas complementarias desde la coordinación del Grado, para promover una formación vinculada a su desarrollo profesional y a las necesidades detectadas por el equipo de trabajo.

## **Metodología de trabajo implementada**

Tomando como referencia el objetivo general y la concreción de los objetivos específicos delimitados, se estructuró un plan de trabajo limitado a 4 fases, que se describen brevemente a continuación:

- Fase 1. **Diseño y selección de instrumentos de evaluación** para conocer tanto la opinión de los estudiantes del Grado sobre el desarrollo de competencias en el Prácticum como de los egresados en la titulación. Para ello se llevó a cabo una revisión de los planes docentes en el Grado de Educación Social que se imparten en las Universidades Públicas de Castilla y León, concretando una propuesta general de competencias que se estima que deben adquirir los estudiantes en su proceso académico.
- Fase 2. **Recogida de datos**. En esta fase se llevó a cabo la difusión online del instrumento entre los educadores sociales que actualmente se encuentran en activo (Castilla y León) y, para ello, se contó con la colaboración de todo el equipo (no sólo de profesorado de USAL). Además, se llevó a cabo un encuentro con los estudiantes del último curso del Grado en Educación Social que se imparte en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, para conocer la perspectiva del alumnado sobre la titulación y, sobre la experiencia vivida en el Prácticum.
- Fase 3. **Análisis de resultados**. Tratamiento e interpretación de los datos ofrecidos por los participantes (estudiantes y egresados).
- Fase 4. **Planteamiento de estrategias de innovación formativa**. En esta fase no sólo se prevé elaborar el informe final, sino que se estima tomar decisiones sobre qué actividades formativas complementarias se van a plantear desde la coordinación de Grado para favorecer el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes y, por consiguiente, la empleabilidad del educador social

De acuerdo al perfil de los colaboradores y miembros del equipo se establecen 3 grupos de trabajo:

- **Grupo profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca:** Se implica a una representación importante del profesorado del Grado que tienen responsabilidad tanto en la coordinación como en las prácticas externas.
- **Grupo Profesorado externo:** Son los miembros del equipo con perfil docente e investigador que trabajan en el Grado en Educación Social en otras universidades de Castilla y León y que tienen vinculación permanente en el prácticum.



- **Grupo CEESCYL y profesionales externos:** Son profesionales que tienen vinculación con el Colegio Profesional de Educadores Sociales y que trabajan en entidades y fundaciones del ámbito socioeducativo, colaboran en la tutorización del prácticum de los estudiantes de Grado en la Universidad de Salamanca y ofrecen una visión práctica necesaria y complementaria para el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes del Grado

Dichas fases se organizaron en torno a una secuenciación de actividades (véase tabla 1) que exigían una coordinación permanente entre el equipo de trabajo, por lo que se han llevado a cabo toda una serie de encuentros, principalmente establecidos en reuniones virtuales. Para el desarrollo óptimo de las actividades se determinaron responsables de actividades y se determinó un calendario de actuaciones.

Tabla 1. Fases, organización de tareas y calendario de ejecución del proyecto

	Actividades realizadas	Responsables	Temporalización
<b>Fase 1. Diseño y selección de instrumentos</b>	Identificación de variables a estudiar	Todo el equipo	Octubre 2019- Enero de 2020
	Elaboración de la encuesta para los estudiantes egresados	Grupo profesorado USAL y profesorado externo	
	Concreción del guion de encuentro para conocer la opinión de los estudiantes de 4º de Grado hacia el Prácticum (valoración de competencias)	Grupo Profesorado USAL	
	Validación por expertos de los instrumentos diseñados	Grupo Profesorado externo	
	Planteamiento de estrategia de recogida de información	Todos	
<b>Fase 2. Recogida de datos</b>	Difusión del instrumento a través de Google Drive (egresados)	<i>Miembros del CEESCYL y profesionales externos</i>	Febrero- Junio de 2020
	Encuentro con los alumnos de 4º Grado	<i>Grupo profesorado USAL</i>	

<b>Fase 3. Análisis de resultados</b>	Tratamiento de los datos	<i>Grupo profesorado (perfil investigador)</i>	Mayo- Junio de 2020
	Análisis cuantitativo y cualitativo de los datos (a través del paquete estadístico SPSS v.21. Licencia de campus de la USAL)	<i>Grupo profesorado (perfil investigador)</i>	
<b>Fase 4. Planteamiento de estrategias de innovación</b>	Planteamiento de actividades formativas complementarias	<i>Grupo profesorado USAL y profesionales externos</i>	Junio-Julio de 2020
	Elaboración del informe final	<i>Todo el equipo</i>	
	Valoración de la continuidad del proyecto desde una perspectiva tanto docente como investigadora.	<i>Todo el equipo</i>	

## Resultados

### 1. Diseño y resultados del Cuestionario para egresados.

La encuesta para conocer la situación actual de los educadores sociales egresados se elaboró de acuerdo al asesoramiento del grupo de trabajo inter-facultades. La primera versión del instrumento fue elaborada por tres docentes junto al apoyo técnico de dos expertos profesionales, remitiéndose a juicio de expertos el 8 de enero de 2020. En dicha validación participaron 7 expertos de distintos departamentos y categorías docentes e investigadoras; a quienes se le pidió individualmente la revisión del cuestionario y se les preguntó por la pertinencia y relevancia de las cuestiones que se trataban en el primer borrador.

Recibidas todas las sugerencias, la responsable del proyecto trabajo en una versión final, adoptando los comentarios y valoraciones. Finalmente, previo a su digitalización a través de la herramienta de formularios de google (véase Figura 1), el instrumento quedó configurado de acuerdo a una serie de variables, que se abordan a través de una combinación de preguntas abiertas (en caso de variables como el género) con otras de valoración en escala tipo likert de 5 puntos.

Figura 1. Evidencias del proceso de digitalización del cuestionario para egresados

**Cuestionario de evaluación de la calidad formativa y situación profesional del Educador Social**

A continuación te presentamos un cuestionario que hemos elaborado para conocer la situación actual profesional y la calidad formativa del educador social. Nuestro objetivo es recoger datos para mejorar nuestra situación actual. Te pedimos que contestes con total sinceridad. no te llevará más de 15 minutos. Gracias por tu tiempo

**\*Obligatorio**

**Género: \***

Femenino

Masculino

Otros

**Edad: \***

Tu respuesta \_\_\_\_\_

**Años de experiencia profesional: \***

Tu respuesta \_\_\_\_\_

Fuente: Elaboración propia<sup>1</sup>

Por otro lado, las dimensiones y variables consideradas para la construcción y validación del instrumento se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2. Dimensiones y variables consideradas para la construcción del cuestionario

<b>Dimensiones</b>	<b>Variables</b>
<b>Datos de identificación</b>	Género Edad Años de experiencia profesional Universidad en la que se formó Formación previa: otra titulación
<b>Situación profesional actual</b>	Dedicación Tipo de contrato Funciones desempeñadas Condiciones laborales Satisfacción (reconocimiento)
<b>Autopercepción sobre la formación recibida</b>	Competencias formativas desarrolladas Capacitación docente Formación académica Formación práctica recibida

Configurado el instrumento final (con un total de 58 ítems) se procedió a su difusión y a la recogida de datos durante los meses de febrero a abril de 2020. Para ello se planteó una estrategia de difusión coordinada por el equipo en la que colaboró activamente el Colegio Profesional de Educadores Sociales (CEESCYL) y el equipo de coordinación de las 4 universidades públicas que actualmente imparten el Grado.

Dicha difusión se llevó a cabo vía correo electrónico y, principalmente, a través de las redes sociales (Facebook, Instagram y páginas web), solicitando su participación voluntaria (ver Figura 2). Además, a aquellos interesados en conocer los resultados de este primer estudio se les facilitó el correo institucional para ponerse en contacto con la responsable del proyecto, recogiendo en una lista de distribución de correos electrónicos a los que se harán llegar las evidencias que se recogen tras el proceso de recopilación y tratamiento de los datos.

Imagen 3 Evidencias del proceso de difusión

---

<sup>1</sup> Enlace al formulario digitalizado [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdXOjFFaCquu-okbU87TIL\\_XFg4ldwvdEPVQLAu4R\\_k1GaGw/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdXOjFFaCquu-okbU87TIL_XFg4ldwvdEPVQLAu4R_k1GaGw/viewform)



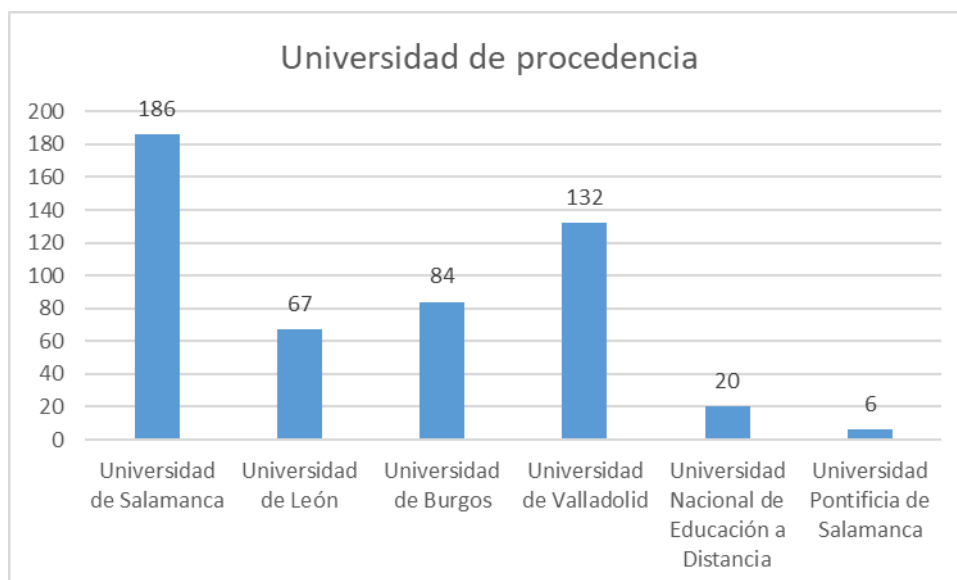
### Principales resultados en el estudio para egresados

Se recibieron respuestas de un total de 532 participantes, de los cuales un 85,3% (452 de las encuestadas eran mujeres). La edad media de los participantes se sitúa entre los 23 y los 60 años ( $M = 33.03$ ;  $DT = 8.74$ ) y en cuanto a los años de experiencia profesional se sitúa entre 0 y 44 años ( $M = 7.19$ ,  $DT = 7.85$ ).

En cuanto a la titulación el 56,4% de los educadores encuestados (300) habían cursado el Grado en Educación Social, un 36,8% la diplomatura en Educación Social y el 6,8% restante trabajaban como educadores pero en su formación previa habían cursado otras titulaciones, principalmente, la licenciatura en pedagogía, psicología o psicopedagogía (17 participantes), la diplomatura en Magisterio (8 participantes) u otras como trabajo social e incluso sociología o ciencias de la actividad física y el deporte.

Con respecto a la Universidad de procedencia, encontramos que de los 532 participantes que cumplimentaron el cuestionario, 495 (el 93,1% de la muestra) habían estudiado en Universidades de Castilla y León, disponiendo de una representación de los distintos campus, tal y como se muestra en la Figura siguiente

Gráfica 1. Universidad de procedencia



Un 64,7% de los encuestados habían cursado otra titulación de educación superior (Véase Tabla 3), principalmente en el nivel de Máster específicos y posgrados especializados u otros estudios de Grado (principalmente psicología, trabajo social o magisterio)

Tabla 3. Otras titulaciones cursadas

	f	%
Grado	66	19,2
Licenciatura	56	16,3
MUPES <sup>2</sup>	23	6,7
Master	91	26,5
Posgrados especializados	48	14,0
Técnico de grado superior	47	13,7
Doctorado	12	3,5
Total	343	100,0

En cuanto a la situación profesional actual (Tabla 4) encontramos que en su mayoría están trabajando o estudiando y trabajando (un total de 456 de los encuestados). Del mismo modo es muy baja la proporción de participantes que se encuentran en el paro.

Tabla 4. Situación profesional u académica actual

	f	%
Trabajando	355	66,9
Estudiando	43	8,1
Estudio y trabajo	101	19,0
Parado	29	5,5
Autónomo	1	,2
Baja	1	,2

<sup>2</sup> Master de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y enseñanza de idiomas

Excedencia	1	,2
Total	531	100

De acuerdo a la categorización de ámbitos en los que se encuentran empleados (cuyos resultados se muestran en la tabla siguiente (Tabla 5), se puede observar que existe una proporción del 11,3% (60 encuestados) que se encuentran contratados en otros empleos que no tienen vinculación con su formación en educación social (principalmente en el ámbito del comercio y sector servicios y reparación). Entre los que si se encuentran en terreno afín a la educación, encontramos que el ámbito prioritario es en el terreno de infancia y juventud (principalmente en centros de menores de protección o reforma), en discapacidad o en el terreno de la salud mental o en institutos (principalmente con funciones de Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad o en el ámbito de la orientación educativa, con lo que disponen del Master en Educación Secundaria o de la licenciatura en pedagogía, psicología o psicopedagogía).

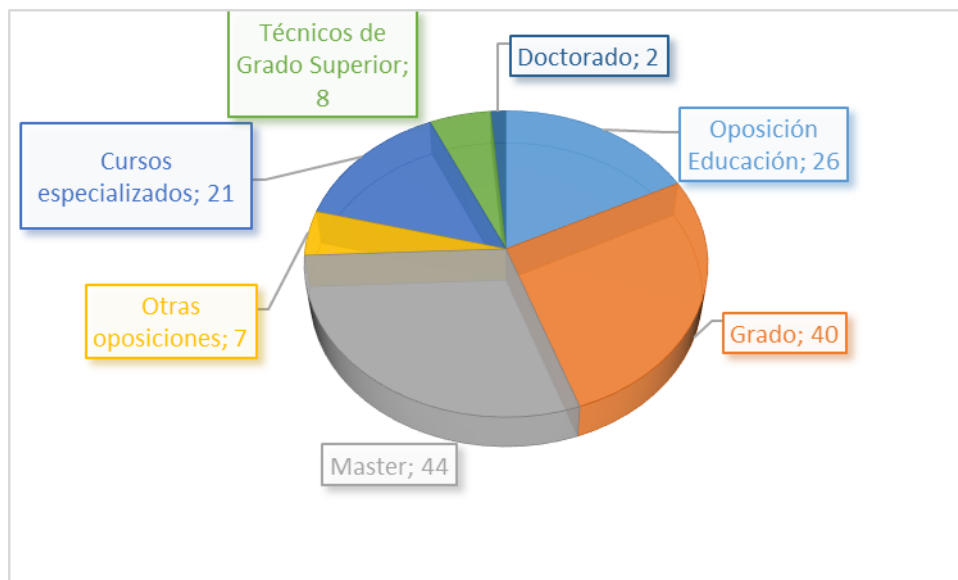
Tabla 5. Ámbitos en los que se encuentran contratados los egresados en Educación Social

	f	%
Infancia y juventud	89	19,7
Mayores	16	3,5
Enfermedad Mental	30	6,6
ONG	17	3,8
Integradora Social	3	,7
Animador comunitario/Animador sociocultural	17	3,8
Universidad	10	2,2
Universidad Popular	2	,4
Discapacidad	35	7,7
Centros Educativos	21	4,6
FOL/Técnico de empleo	4	,9
Adicciones y drogodependencias	8	1,8
Orientación	15	3,3
Servicios sociales_Ayuntamiento	23	5,1
Monitor de ocio y tiempo libre/ludoteca	8	1,8
Desarrollo Rural	5	1,1
Personas sin hogar	9	2,0
Adultos_Epad	1	,2
Familias (puntos de encuentro)	12	2,7
Inmigración/refugiados	10	2,2
Agente de Igualdad	7	1,5
Fundaciones	16	3,5
Técnico mediación/inclusión	10	2,2
Trabajo social	3	,7

Prostitución	2	,4
Minorías étnicas_Colectivo gitano	5	1,1
Asociación	8	1,8
Asistente personal	1	,2
Antisida	2	,4
Educación Ambiental	1	,2
Mujeres	2	,4
Otros	60	13,3
Total	452	100,0

De los 148 encuestados que afirmaban estar estudiando en la actualidad (Gráfico 2) encontramos que principalmente están cursando Máster, otro Grado (siendo los más comunes el Grado en Psicología o Trabajo Social), estudiando una oposición o cursos especializados afines a su titulación.

Gráfico 2. Estudios que están desarrollando en la actualidad



Se denota el interés de los educadores por seguir formándose, entre las razones que manifestaron señalaron principalmente el ampliar conocimientos y el que les gustaba seguir profundizando, además reconocían que el seguir formándose les permitiría ampliar salidas profesionales. Señalaron también (aunque en menor proporción) el que por el momento no encontraban empleo o que precisaban mejorar sus condiciones laborales, principalmente en cuanto a la inestabilidad de la perdurabilidad en el empleo o por cuestiones económicas.

Profundizando en la situación laboral actual de los encuestados empleados encontramos que, de acuerdo al tipo de contrato, priman aquellos que tienen un contrato indefinido (41 2%) o de carácter temporal (34,5%), siendo minoritario el número de contratados en la categoría de funcionario o fijo discontinuo.

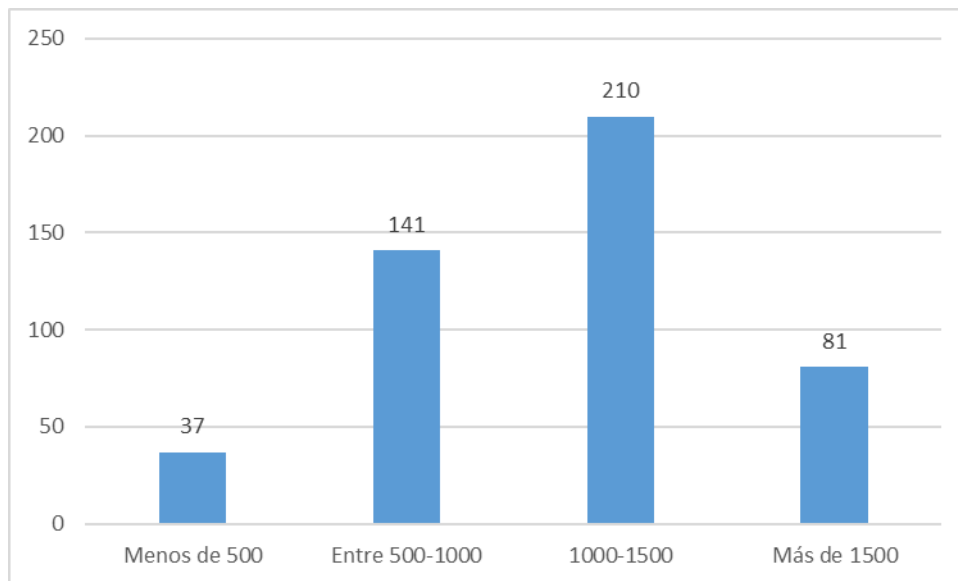


Tabla 6. Tipo de contrato de los encuestados empleados

	f	%
Temporal	161	34,5
Fijo/Discontinuo	31	6,7
Obra/servicio	14	3,0
Indefinido	192	41,2
Funcionario	40	8,6
Autónomo	12	2,6
Interina	12	2,6
Beca/Plan Joven	3	,6
Sin contrato	1	,2
Total	466	100,0

No sorprende, por tanto, el bajo nivel de ingresos que manifiestan los encuestados (véase gráfico 3), donde un 38% de los encuestados manifestaron que se sitúa por debajo de los 1000 euros.

Gráfico 3. Nivel medio de ingresos mensuales



Al preguntarles por el número de horas que están contratados y por el número de horas que realizan existe cierta disonancia. Con respecto a los resultados de horas contratadas la media se sitúa en 31,94 (M=9,97, Min= 0, Max=50) mientras que el número de horas que dedican es superior a las que figuran en contrato (M = 35.12; DT = 12.24, rango [0 – 98]).

Si estudiamos la relación de la profesión que realizan con la educación social (bajo una escala de medida entre 0 y 4) la media se sitúa en 2.90 puntos (donde el 71.3% arrojó valores entre 3 y 4); no sorprendiendo que el 63% de la muestra afirmen estar satisfechos con su trabajo.

Al preguntarles por las razones de su respuesta sobre la satisfacción encontramos que se refieren a sus funciones, a las características del colectivo y del equipo con el que trabajan o a su motivación por seguir aprendiendo, ofreciéndonos respuestas como

*“Es mi primera experiencia profesional y me está sirviendo para crecer profesionalmente”*

*“Es mi profesión y me gusta”*

*“Colectivo, experiencia en el campo salud mental, equipo, y la labor que desempeñamos es gratificante”*

*“El trabajo directo con personas es lo que me ha motivado y el equipo de compañeros con los que desarrollo mi trabajo es bueno”*

*“El trabajo está muy relacionado con mis estudios y se puede ver la evolución de la intervención”*

*“Formar parte del desarrollo de los niños, tener la oportunidad de inculcar valores morales, desarrollar su capacidad crítica, hacerles felices a pesar de su dura historia de vida, su agradecimiento, sus momentos”*

Entre las razones de insatisfacción resaltan, principalmente, el tipo de contrato y condiciones laborales, sirva como ejemplo comentarios como:

*“Aunque las funciones/tareas que realizo son las propias de una educadora social mi contrato y condiciones son las de una monitora de ocio y tiempo libre”*

*“Aunque tenga la carrera de Educación Social, me han contratado una categoría menos y no me pagan lo que corresponde, porque las funciones sí que son de educación social”*

*“Baja remuneración”*

*“Bajada de horas, inestabilidad laboral”*

*“Considero que desempeño un trabajo inferior a mi titulación, además de poco remunerado”*

*“Considero que mi jornada debería ampliarse, ya que en 4 horas diarias no me da tiempo a realizar todas las tareas que debo hacer y me llevo el trabajo a casa en muchas ocasiones”*

En análisis de respuestas de resultados de acuerdo a si tienen contrato en la categoría de Educación Social, arrojó una respuesta negativa por la mayoría (54.5%), frente a un 42.3% (225 encuestados) que respondieron que sí y un 3.2% que decían no saberlo. Entre los que manifestaron no estar contratados en su categoría y vinculados a la Educación respondieron estar contratados en la figura de monitor, cuidador o animador.

Al profundizar en su satisfacción y valoración sobre la formación recibida encontramos una valoración media de 2.44 puntos sobre 4 (donde el 50% de la muestra arrojó valores por debajo del 3 y 4). Además, al profundizar en la importancia y nivel de adquisición de las competencias que se referencian para un educador social (véase Tabla 7) según los documentos profesionalizadores (ASEDES, 2007) se observa que las competencias a las que conceden mayor importancia están relacionadas con competencias comunicativas, relacionales y crítico reflexivas. Si comparamos los resultados vemos que existe una diferencia con respecto a la valoración en el que creen que esas competencias fueron desarrolladas en su formación inicial, con puntuaciones que superan mínimamente los 2 puntos.

Tabla 7. Valoración media de la importancia y percepción del nivel de adquisición de las competencias profesionales del educador social (entre paréntesis, Desviación Típica)

	Competencias relativas a capacidades comunicativas		Competencias relativas a capacidades relacionales		Competencias relativas a capacidades de análisis y síntesis		Competencias relativas a capacidades crítico reflexivas		Competencias relativas a capacidades para la selección y gestión del conocimiento y la información	
	Importancia percibida	Adquiridas en el grado	Importancia percibida	Adquiridas en el grado	Importancia percibida	Adquiridas en el grado	Importancia percibida	Adquiridas en el grado	Importancia percibida	Adquiridas en el grado
M	2,98	2,05	2,96	2,06	2,62	2,01	2,87	2,09	2,64	1,96
D T	,995	1,126	,986	1,143	1,034	1,105	1,003	1,134	1,054	1,078

Al preguntarles por competencias que consideran necesarias y sobre las que no habían recibido formación, enfatizaron el interés en competencias afines a la resolución de conflictos y competencia emocional, específicamente respecto a la gestión y regulación emocional o temas relacionados con una mayor burocracia o interpretación y comprensión legislativa. Conviene resaltar que demandan una formación más práctica, encontrándonos respuestas como las siguientes:

*“Realmente es todo amplio e inabarcable, nos faltan casos prácticos y trabajo en terreno. Cuando realmente se aprende es en las prácticas. La mayoría de los docentes, son buenos investigadores, pero no cuentan con experiencia concreta de nuestro sector, lo que dificulta la docencia y el traslado de contenidos a sus alumnos en las asignaturas que imparten”.*

*“En mi opinión, falta práctica y sobra teoría. La base teórica es muy importante, pero la educación social abarca muchos ámbitos y creo que sería positivo para la formación poder trabajar de alguna manera con todos esos ámbitos y colectivos y ver diferentes situaciones y cómo se solucionan en los diferentes ámbitos. Tres meses de prácticas no son nada para la cantidad de colectivos y situaciones difíciles que se pueden presentar en el desarrollo de la vida profesional”.*

El estudio de la valoración sobre la medida en la que desarrollan **funciones** que les son propias al educador social en su puesto de trabajo (teniendo en cuenta que estén trabajando como educador y la clasificación de los documentos profesionalizadores ya mencionados en este documento) arroja, según resultados de la tabla 8, que las principales funciones que desempeñan guardan relación, principalmente, con la mediación social, cultural y educativa y con la generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales.

Cuando aludimos a la mediación social y cultural estaríamos haciendo mención al conjunto de acciones que se desempeñan profesionalmente para, a partir del acompañamiento u orientaciones oportunas, favorecer procesos educativos individuales y colectivos. Se trata, por tanto, del conjunto de funciones cuyo objetivo principal es facilitar relaciones interpersonales, minimizar situaciones de conflicto y propiciar nuevas oportunidades que redunden en el desarrollo personal, social y cultural.

De acuerdo a la generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos se hace referencia a aquellas acciones y actividades o consolidación de espacios y tiempos que, de carácter intencional y estructurado, ofrecen posibilidades de mejora personal y social en diferentes contextos sociales.

Tabla 8. Valoración media de las funciones que desempeñan los educadores contratados

	M	DT	n
Funciones de transmisión, desarrollo y promoción de la cultura	1,96	1,36	196
Generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales	2,3	1,32	191
Mediación social, cultural y educativa	2,41	1,26	195
Conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos	1,71	1,3	198

Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos educativos (sociales, culturales, sociosanitarios)	2,16	1,44	193
Gestión dirección, organización y coordinación de instituciones y recursos sociales y educativos	1,75	1,42	194

Destaca también su papel en cuanto al diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos educativos (sociales, culturales, sociosanitarios). En suma, estamos haciendo alusión a competencias que guardan relación con la capacidad para regular la acción socieducativa, mediante el dominio de técnicas de planificación, programación y diseño de programas y/o acciones de carácter formativo, lo que les exige tener la capacidad de poner en marcha planes, programas, y/o proyectos educativos y acciones docentes y, por consiguiente, conocer diversas técnicas de intervención, así como métodos de evaluación.

De acuerdo a un análisis de contenido de carácter visual de las respuestas abiertas de los participantes con respecto a la pregunta cuales son las principales funciones que desempeñan en su labor y que creían que no se reflejaban en la clasificación anterior (imagen 4) se resalta el acompañamiento, la intervención social, la gestión de recursos y las labores formativas y de coordinación.

Imagen 4 Autopercepción de los participantes sobre sus funciones



Desde la imagen anterior se presenta una nube de palabras que resumen la complejidad de funciones que dibujan el trabajo profesional del educador social que desempeña sus funciones en contextos diversos.

Para finalizar, y antes de preguntarles por su valoración específica en torno a la formación recibida (de acuerdo a la respuesta de una serie de afirmaciones del 0 al 4) (Tabla 9), les preguntamos *¿Por qué decidieron dedicarse a la educación social?* Entre sus respuestas prima

que es una carrera vocacional, la satisfacción de ayudar a otros y la de trabajar por el cambio y la mejora social. En menor medida, también, la trayectoria personal. Todo ello se refleja en respuestas como las que se presentan a continuación:

*“Justicia social. Gusto por trabajar con personas y por la educación”*

*“Me gusta tratar con colectivos desfavorecidos para colaborar en darles una oportunidad”*

*“Pasión por lo social, ganas de hacer diferencia”*

*“Por vocación y porque la figura de la educadora social me parece necesaria. Debido a la situación actual del mundo y a la urgente necesidad de movilización y actuación social”*

*“A mí me ayudó mucho una educadora social y ahora quise ser yo la que ayuda”*

Según los resultados de la Tabla 9 se puede ver cómo el aspecto más valorado es el que reseña que a los educadores les gusta su trabajo. Valoran que las prácticas realizadas en el Grado o Diplomatura les ayudaron a conocer la profesión, así como consideran que, en ocasiones, realizan funciones que no se corresponden a su figura profesional o que no corresponden a la formación recibida.

Otro de los aspectos que valoraron más negativamente fue a la hora de considerar si el asesoramiento recibido en el Grado o Diplomatura les facilitó la toma de decisiones hacia el futuro laboral y, por consiguiente, no siempre valoran que recibieran información clara y precisa sobre las salidas profesionales del Educador Social.

Tabla 9. Autopercepción sobre la calidad de la formación

	M	DT
En general considero que en mi formación previa (Grado/Diplomatura) los docentes conocían cuáles eran los ámbitos y funciones del educador social	2.05	1.291
Puedo decir que recibí una formación teórica previa de calidad	2.12	1.21
Puedo decir que recibí una formación práctica previa de calidad vinculada a contextos profesionales reales	1.85	1.274
El asesoramiento recibido durante mis estudios de Grado/Diplomatura me facilitó la toma de decisiones hacia mi futuro laboral	1.53	1.294
Recibí información clara y precisa sobre las diferentes salidas profesionales del Educador Social	1.52	1.25
Las prácticas desarrolladas en el Grado/Diplomatura me ayudaron a conocer mi profesión	2.37	1.37
La experiencia de Prácticum me sirvió en mi desempeño profesional actual	2.14	1.49
Siento que mi profesión está reconocida en todos los sectores	0.62	0.9

Siento que mi profesión es valorada por las personas con las que trabajo	1.8	1.43
Me gusta mi trabajo	2.95	1.26
Estoy satisfecho con mis condiciones laborales	1.8	1.34
A veces siento que realizo funciones que no se corresponden a las propias de un educador social	2.13	1.46
A veces siento que realizo funciones que no corresponden a la formación recibida	2.13	1.46

En base a los valores de la tabla anterior, podemos ver que los participantes reflejan que sienten que su profesión sigue sin estar reconocida en todos los sectores y no siempre consideran que su labor está reconocida con las personas con las que trabajan, no estando del todo satisfechos con las condiciones laborales

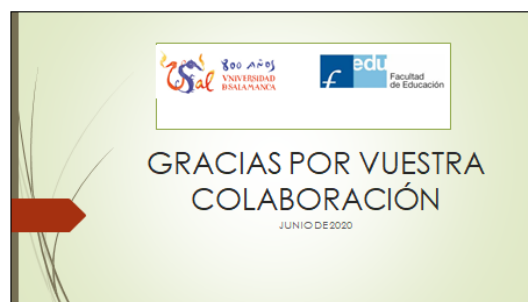
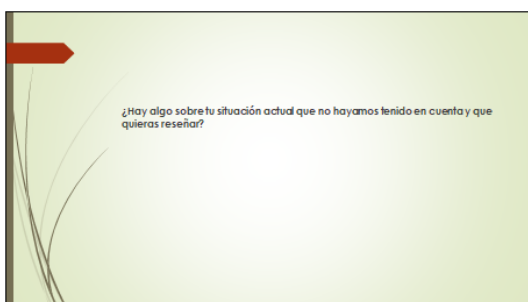
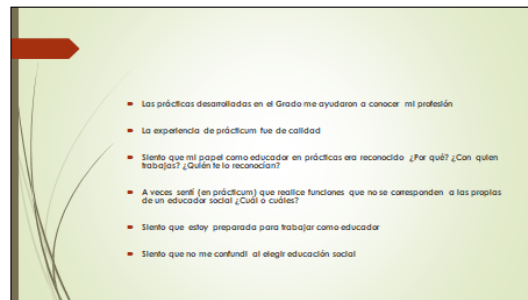
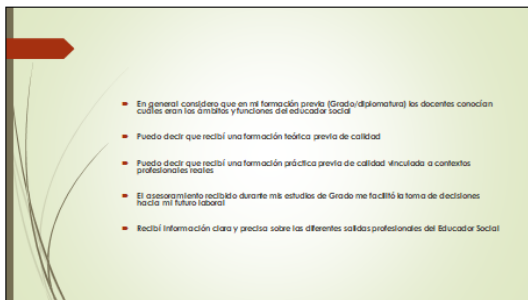
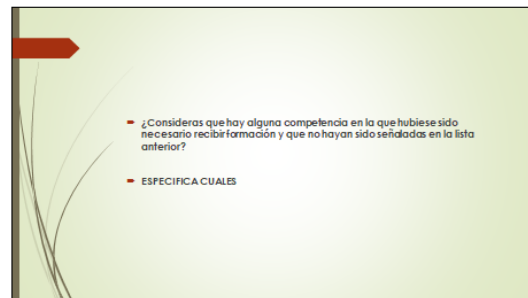
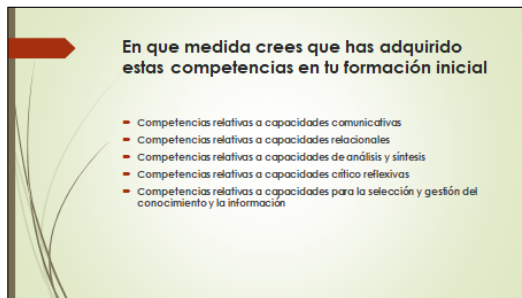
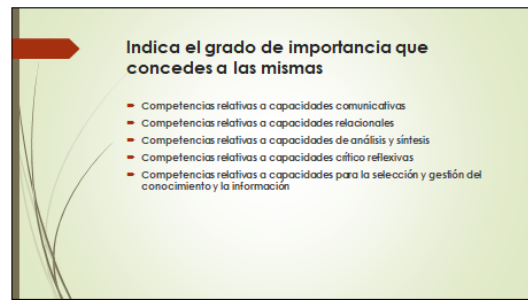
## **2. Encuentro con los estudiantes de Grado. Resultados del Grupo de discusión**

Tras los primeros análisis de resultados de la encuesta para egresados, desde el equipo de Grado de la USAL se profundizó en el análisis del plan de estudios y en la percepción de los estudiantes sobre la formación recibida. Para ello, durante el mes de mayo mientras los estudiantes se encontraban finalizando su proceso formativo, se trabajó en un guion con los principales aspectos a tratar en un grupo de discusión para el que fueron convocados vía Studium a partir de la colaboración de docentes que impartían formación en las asignaturas del segundo cuatrimestre de 4º curso.

Dada la situación sanitaria, dicho encuentro, a modo de grupo de discusión, se configuró mediante una reunión virtual, mediante la herramienta de google meet, quedando programado para el martes 2 de junio, al que finalmente asistieron 14 personas. Dicho grupo de discusión fue grabado (bajo petición expresa a los participantes) y dinamizado por la coordinadora del proyecto de innovación.

Durante el mismo se presentó el guion de aspectos a debatir mediante una presentación power point (véase imagen 5) que se estructuró de acuerdo a la importancia y al grado de adquisición de una serie de competencias y a su valoración con respecto a aspectos de la calidad formativa o propuestas de mejora.

Imagen 5. Autopercepción sobre la calidad de la formación



De acuerdo al **grado de importancia que conceden a los 5 grandes bloques de competencias** (relativas a capacidades comunicativas, relacionales, análisis y síntesis, crítico reflexivas y relacionadas con la selección y gestión del conocimiento y la información), el debate se presenta de acuerdo a dos grupos de valoraciones. Por un lado, los que valoran como las más importantes las competencias comunicativas-relacionales y los que consideran que las de mayor relevancia son las que hacen alusión a las competencias de análisis y síntesis y crítico-



reflexivas, defendida por aquellos participantes que consideran que lo primero para intervenir es evaluar las necesidades para dar una buena intervención.

Entienden todas como necesarias, aunque tenemos que hacer una aclaración entre la distinción entre competencias relacionadas con la gestión y selección de la información y competencias de análisis y síntesis.

La gran mayoría están de acuerdo en que primarían en orden de importancia las relacionales, comunicativas y crítico reflexivas, otorgándole a la competencia de gestión de la información el valor de ser una competencia base o de carácter transversal.

En cuanto su respuesta con respecto al nivel en el que creen haber adquirido esas competencias durante la titulación, consideran que, competencias como las crítico-reflexivas las han trabajado más por cuenta propia, que echan de menos el haberlas trabajado más. Consideran que trabajan las competencias comunicativas y no saben hasta qué punto estaban programadas. Consideran que la carrera les va dando pinceladas pero que dependen también de trabajo individual, que sí que los debates inducen a desarrollar estas competencias críticas y las comunicativas, así como la gestión del conocimiento, que por ejemplo son capaces de identificar como competencias que han puesto en marcha a la hora de desarrollar el Trabajo Fin de Grado, por ejemplo.

Consideran que la carrera da pinceladas y que sienta bases, siendo las que consideran como más desarrolladas las comunicativas y análisis y síntesis, así como selección y gestión del conocimiento. Ellos, sin duda enfatizarían más en el trabajo en competencias como las relacionales y crítico-reflexivas.

Afirman que, en muchas ocasiones la formación recibida es "*bastante directiva*", que se sigue priorizando el abordaje de la materia con un carácter memorístico y, consideran que existen diferencias a la hora de trabajar las competencias en función del profesor con el que hayan abordado una asignatura,

Consideran que hay asignaturas en las que se repite contenido y que no siempre se aprovechan las oportunidades formativas de algunas materias, que, aun siendo muy necesarias, no se profundiza y no les han resultado motivadoras. En suma, consideran que el desarrollo de competencias, depende del tipo del profesor y del abordaje metodológico que le dé a la asignatura.

Además de considerar que las que menos trabajan son las competencias relacionales y crítico-reflexivas, echan de menos el trabajar otras competencias, como las competencias emocionales, en el sentido de profundizar en el desarrollo en el empoderamiento profesional

con competencias afines a la gestión y regulación de emociones, la autonomía emocional o competencias para la vida y el bienestar.

Echan en falta más salidas y **más vinculación con la realidad profesional**, que consideran experiencias gratificantes y que consideran que son fundamentales para el buen desarrollo de la práctica educativa. Demandan, por tanto, vincular más el contenido teórico con la experiencia práctica. Echan en falta, además, más competencia administrativa y desarrollo burocrático para el manejo de recursos.

Consideran que, en el caso del Grado en la USAL faltan **asignaturas más especializadas y con una mayor diversificación**, cuando en otras sienten que se solapan algunos contenidos, reclaman tener un abordaje mayor en ámbitos más concretos, concretamente en temas como adicciones, género, prostitución, privación de libertad en mayor profundización.

Por otro lado, en algunas asignaturas de carácter genérico (como en algunas que se enmarcan en el plan de estudios en el primer curso del Grado) echan en falta **que estén más adaptadas a su perfil profesional** algo que vincula con que no siempre los docentes saben que ámbitos y funciones son propias del educador social. En el Grado en Educación Social, en la actualidad, contamos con 6 profesores que son Educadores Sociales.

Los estudiantes valoran que, por regla general los docentes están especializados y aunque sigue siendo una minoría los docentes que en su perfil son Educadores Sociales, consideran que en ocasiones se esfuerzan por adaptarse al perfil del educador, aunque no siempre lo conozcan.

En principio entienden que han recibido una formación teórica pero no siempre de calidad, que depende de las asignaturas, profesores, el contenido a desarrollar y de las expectativas de cada uno, destacando como aspecto importante la motivación del estudiante.

Debatimos qué es el término de calidad, y afirman que, en ocasiones, se debería cuidar más el revisar y presentar contenidos de carácter más actualizado y que no se solapen. Son conscientes de que la educación avanza y que debemos actualizarnos. Notan el salto generacional en el profesorado (con algunas excepciones) y achacan el trabajo de las competencias a las competencias del docente en asignaturas que consideran fundamentales. Es decir, no solo inciden a la estructuración del plan de estudios sino a las competencias del docente.

**Niegan haber recibido una formación práctica de calidad vinculada a contextos profesionales reales.** Echan en falta más contenido práctico y señalan que, cuando ha habido experiencias prácticas, estas son puntuales.

Demanda **más experiencias prácticas** a lo largo de la titulación y vinculadas a las diferentes materias, con mayor transparencia en los procesos y mayores oportunidades, puesto que reconocen que han tenido algunas experiencias puntuales de prácticas externas en algunas asignaturas en las que no siempre han tenido todas las mismas oportunidades, puesto que el otorgar esa oportunidad depende de un sorteo aleatorio o a elección propia del docente.

Afirman que el periodo de prácticas externas les ayudó a conocer en mayor profundidad su profesión, aunque consideran que eso también depende de la experiencia que les ha tocado vivir en las distintas instituciones.

Inciden en un proceso de preparación más al práctico en el que se trabajen casos específicos y no tanto información sobre la oferta y características de los centros, espacios o ámbitos que se ofertan, algo en lo que también inciden, pues en el periodo en práctico echan en falta más respaldo institucional y más información, así como más oportunidades (sobre todo en el caso de aquellos alumnos que se encuentran realizando alguna movilidad entre universidades, como en el caso de alumnos que son beneficiarios de becas del programa Erasmus o SICUE).

Admiten que sería necesario trabajar en profundidad en un **plan de formación previo** en el que colaboren otros profesionales, de multitud de ámbitos. Aunque reconocen que lo idóneo es que se trabajara de forma transversal dentro de las asignaturas.

A este respecto, conviene señalar que, hasta ahora en el marco del plan de formación previo a prácticas, dirigido desde la coordinación del Grado, reciben a varias asociaciones que les proporcionan información sobre la experiencia de prácticas pero que está concentrada en dos semanas y que no siempre les sirve para discriminar y en la que no se tiene en cuenta el acompañamiento o las peculiaridades de los alumnos que se encuentran en una situación de movilidad, por el carácter presencial de las mismas.

Reconocen que en ese plan de formación previo debería haber una mayor colaboración por parte de personal externo, es decir, educadores sociales de los distintos centros.

Consideran que **no tienen un plan de asesoramiento profesional específico** en el Grado pero que cuando tienen dudas acerca de aspectos relacionados recurren a determinados docentes, valorando su apoyo y cercanía. Vuelven a destacar que hay docentes que siempre les resuelven las dudas y están a su disposición y más, si lo comparan con otras titulaciones u otras facultades en base a su experiencia. Concluyen que no hay o no conocen un plan de asesoramiento profesional estipulado pero que, cuando tienen una duda puntual, les responden.

Reconocen como punto positivo de la titulación la cercanía, el trato humano y la flexibilidad de los profesores, así como la accesibilidad, considerando que la cercanía, la orientación y el

acompañamiento son claves para que mantengan su vinculación con la titulación y en la institución académica

Afirman, por tanto, que sí recibieron información puntual sobre las salidas profesionales del educador social; sobre todo por parte de aquellos profesores más vinculados al perfil del educador social. Valoran al profesorado y se sienten más afines al docente más joven y más afín a su perfil, salvo excepciones puntuales.

En cuanto al **reconocimiento de su papel como educadores sociales en el Prácticum** reconocen que depende de si los profesionales y personas con las que desempeñan su labor conocen la figura del educador, siempre estando reconocidos por los usuarios. En suma, con respecto a la valoración del proceso de Prácticum afirman que depende de la experiencia específica que han tenido en los centros y de los profesionales con los que habían contado. Por lo general, sí que consideran que su papel es reconocido en las prácticas pero que se debe seguir visualizando la figura del educador social. Manifiestan, además que, en ocasiones, les utilizan como voluntarios y que se confunden sus funciones, que a veces no les dejan participar en determinadas actividades de la entidad y les confunden con un mero monitor de tiempo libre o animador social. Algunas de las participantes afirmaron que a veces se sienten un poco *“chica de los recados”*. El problema viene cuando no hay educador social dentro de la asociación y se reafirman en el sentir de que hay *“intrusismo laboral”*, puesto sentían que ese papel de educador social no siempre está cubierto por un educador. Como contrapartida reconocen que, en esos casos donde no hay educador social, sí que los profesionales plantean la necesidad de que se incorporen a la plantilla.

Por supuesto los usuarios siempre reconocían el trabajo. En suma, valoran el que se nos considera un profesional necesario, pero inciden en que queda camino por reconocer la figura del educador social y el diferenciarla de otros perfiles que a veces asumen nuestras funciones, como por ejemplo los maestros.

En cuanto a las **funciones** que realizaron y que consideran que no siempre les son propias el debate se envuelve en aclarar que muchas veces nos consideran un monitor o animador. En las experiencias que ponen de manifiesto, exponen que a veces sentían que había momentos en los que su función quedaba relegada a ser monitora de ocio y tiempo libre y que, en ocasiones, tuvieron que solicitar que les dejaran emprender más allá de funciones de carácter técnico. Por ejemplo, *dicen que les metieron a hacer jardinería y reconocen que no están para hacerse también una FP o darse paseos, acompañar al médico, etc.* lo que les llevo a sentirse ciertamente utilizados en algunas ocasiones puntuales, sobre todo al comienzo de las prácticas.

A la cuestión sobre si sienten que están **preparados para trabajar de educador social** responden que tienen miedos (sobre todo *“a la hora de llegar a un centro y no saber ni por*

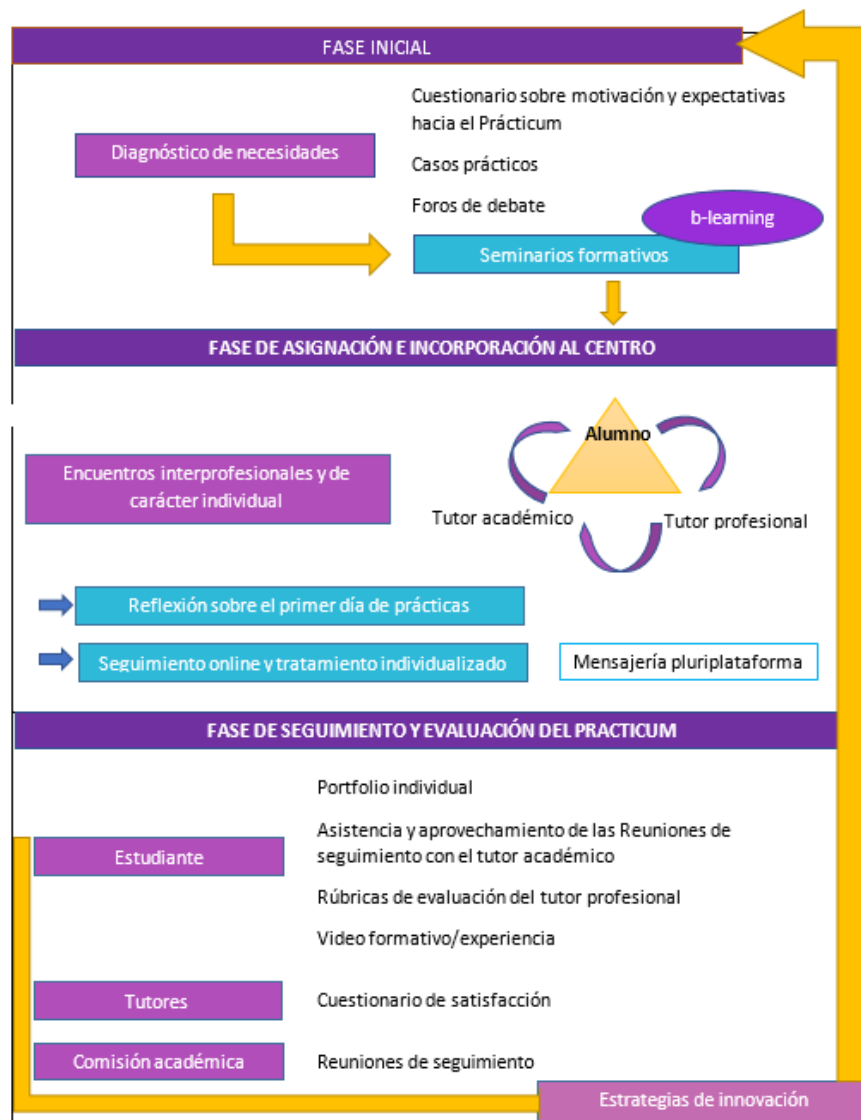
*dónde empezar*”, no obstante afirman que para algo han estudiado y aluden a la capacidad de adaptación de cada uno, por lo que en su mayoría creen que están preparados para empezar a trabajar en un sitio específico, aunque eso también dependerá de la familiaridad con el ámbito *“por supuesto me siento más suelto en ámbitos donde he hecho las prácticas o voluntariado”* . En positivo consideran que con la formación recibida sí que tienen la base para poder adaptarse y valoran la red de apoyo y contactos establecida en la universidad. Consideran que van a saber desenvolverse. Exponen que *“la carrera te enseña a buscarte la vida en ese sentido”* y que depende también de lo curioso y del interés de cada uno.

Consideran que les damos competencias suficientes y **responden muy positivamente a la cuestión sobre el sentir de la elección de la titulación**; sienten que no se confundieron al elegir estudiar educador social y que, aunque hay momentos en los que no niegan que dudan (sobre todo cuando se enfrentan a una experiencia profesional), volverían a elegir cursar la titulación

En suma, el resumen del encuentro refleja la existencia de puntos fuertes, que la educación social es una carrera que les motiva pero que se debe incidir en poner a disposición del estudiante más experiencias prácticas, con un acompañamiento y una formación más específica vinculada a contextos reales, en la que se aborden en profundidad otros ámbitos en los que consideran que no han trabajado.

### **3. Planteamiento del modelo formativo**

Partiendo de los resultados se propone y reafirma la idea de instaurar en mayor precisión un modelo formativo, sobre el que ya se viene trabajando (Torrijos, González y Serrate, 2020), incidiendo en aspectos específicos de mejora, que se estructura en tres fases (véase de forma concreta en la imagen siguiente):



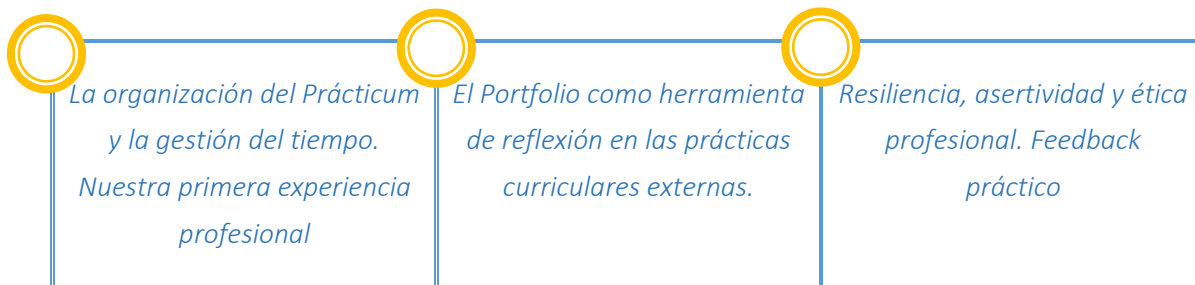
### Fase de formación inicial: Seminarios formativos adaptados

En el modelo que se presenta se comienza por una fase inicial, de carácter semipresencial y con carácter previo a la incorporación del estudiante al centro externo de prácticas.

Dicha fase inicial comprende una serie de seminarios formativos coordinados e impartidos tanto por el personal de los centros externos como por los tutores y responsables de prácticas.

En las mismas, se ofrecerá a los estudiantes información sobre las características del centro de prácticas y sobre las funciones, requerimientos y actividades a desarrollar. Es importante que los estudiantes conozcan diferentes opciones no sólo con objeto de favorecer su elección, sino para acercarles a las distintas vías o salidas profesionales.

Junto a los seminarios de carácter informativo sobre centros y funciones se incorporan otros seminarios de carácter formativo y competencias prácticas. Dichos seminarios se estructuran en torno a 3 bloques de contenido:



Conviene tener presente que, hacer al estudiante partícipe y responsabilizarle de su desarrollo profesional exige conocer y detectar sus necesidades y demandas formativas, ofreciéndoles la posibilidad de que ellos mismos soliciten sobre qué contenidos y competencias desean trabajar previo a su incorporación a los centros. Como herramienta para acercarnos a la motivación de los estudiantes hacia el Prácticum y, a sus demandas, se estima conveniente elaborar *ad hoc* un cuestionario sobre motivación y expectativas hacia el Prácticum, en el que se pretende conocer su grado de interés hacia el periodo de prácticas, sus expectativas iniciales y qué carencias formativas o sobre qué aspectos consideran necesario recibir formación antes de la incorporación a los centros.

Dichos resultados se confrontarán con un cuestionario sobre satisfacción y utilidad hacia el proceso formativo previo a su paso por el centro externo.

Esta fase inicial, de carácter prioritariamente presencial (mediante retransmisión y grabación de las sesiones para facilitar el acceso a aquellos que se encuentran en situaciones especiales), se verá respaldada mediante el uso de Moodle como plataforma de formación virtual, no sólo como herramienta para comunicar al estudiante toda una serie de informaciones y avisos sobre el funcionamiento y la gestión del Prácticum, sino como un espacio de intercambio de opiniones y experiencias a través de la participación en los foros que son dinamizados desde el equipo de coordinación. Además, dicha plataforma sirve no sólo como repositorio a disposición del estudiante de documentación pertinente sobre el perfil profesional a desarrollar, sino que se incorporan una serie de casos prácticos a los que deben dar respuesta mediante foros de debate que son dinamizados por los tutores académicos y profesionales.



Imagen 6. Ejemplo de presentación de representación de contenidos y seminarios (extraído a través de la plataforma Moodle (Elaboración propia).

## Fase de asignación e incorporación al centro

La fase de asignación e incorporación al centro supone para el estudiante un periodo de incertidumbre que es preciso acompañar. La figura del tutor académico debe estar en constante coordinación con el tutor profesional y ese debe ser el sentir del estudiante.

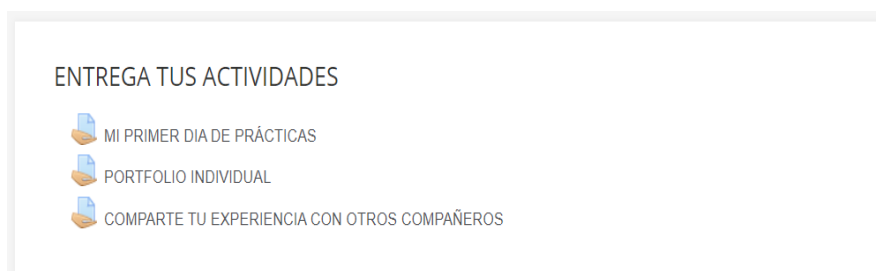
Comunicada la asignación de centro y de tutores, es prioritario establecer los primeros contactos. Sabiendo que no siempre es posible el encuentro presencial entre los tutores y el estudiante, se aprovecha la plataforma de comunicación virtual a través de Moodle para comunicar avisos y mantener un intercambio constante con el alumno, a través del foro de encuentro y del contacto vía email.



**Imagen 7.** Ejemplo de contenidos y herramientas a disposición del estudiante (extraído de la Plataforma Moodle).



Del mismo modo, tras el primer contacto con el centro se les invita a realizar una reflexión sobre el primer día de prácticas que deben de hacer llegar al tutor académico a través de Moodle en el plazo requerido (no superando la primera semana desde la fecha de incorporación). En dicha actividad se le solicitará al estudiante que reflexione sobre ese primer contacto profesional, así como sobre sus expectativas y primeras sensaciones.



**Imagen 8.** Tareas solicitadas al estudiante en el transcurso del Prácticum (extraído de la Plataforma Moodle).

La entrega virtual de la actividad permite al tutor el acceso rápido a la información y ofrecer feedback al alumno, favoreciendo su acompañamiento y la preparación del contenido de los siguientes encuentros virtuales y presenciales, de acuerdo a las características y peculiaridades de cada proceso de tutorización

### Fase de seguimiento y evaluación del Prácticum

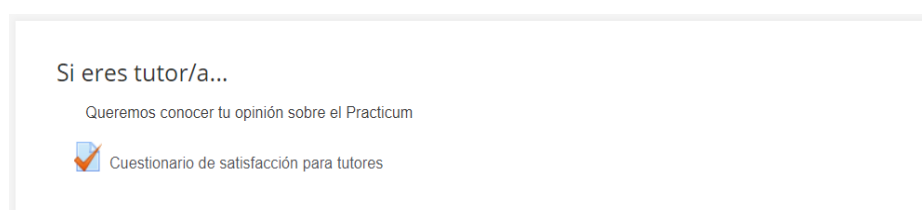
La corresponsabilidad del seguimiento del alumno entre el tutor académico y profesional exige mantener el contacto no sólo entre profesionales, sino la interacción constante con el alumno, puesto que no podemos obviar que debe primar el desarrollo y progreso competencial del estudiante.

Se instará al tutor académico a tener, al menos, tres encuentros con cada uno de sus estudiantes, es decir, de carácter individual (al inicio de su incorporación al centro externo, durante el proceso de prácticas y una vez finalizado), dichos encuentros pueden ser presenciales o virtuales, apoyándonos en herramientas y aplicaciones de mensajería pluriplataforma como Google Meet o Blackboard, que son de uso común para los estudiantes. El contenido de dichos encuentros viene respaldado por las actuaciones previas y por las necesidades formativas del estudiante.

En este sentido, nos reafirmamos en la necesidad de que la evaluación del Prácticum no quede únicamente relegada a la calificación del estudiante por medio de un documento final en el

que se describa y contextualice el centro y las actividades realizadas, sino que se debe primar que sea un proceso continuado y acompañado en el que el estudiante debe adquirir competencias suficientes para realizar una valoración crítica sobre los aprendizajes, sobre la utilidad de los mismos y sobre toda una serie de aspectos de mejora.

Se conforma así un modelo de evaluación de carácter formativo y de proceso que se inicia desde su participación en los seminarios formativos, en el desempeño de casos prácticos y a través de la reflexión desempeñada en el portfolio del alumno. De esta manera, si lo que se pretende es mejorar las competencias profesionales de los estudiantes e ir aprovechando las potencialidades del modelo formativo, salvaguardando la necesidad de calificar al estudiante, se ha de implicar a todos los agentes en la evaluación del mismo. En este sentido, se dispone en la plataforma de un cuestionario de satisfacción para los tutores académicos y profesionales, así como de reuniones de seguimiento por parte de la coordinación de Prácticum para plantear estrategias de innovación que redunden no sólo en el desarrollo competencial del estudiante sino en la mejora del proceso formativo.



**Imagen 9** Cuestionario de evaluación para tutores (extraído de la Plataforma Moodle).

La fase de evaluación y seguimiento del Prácticum responde a un proceso cíclico y continuado en el que el alumno, a partir de su experiencia, es quien colabora activamente en la formación inicial de los nuevos estudiantes con su participación en los seminarios formativos y en los foros, así como mediante la grabación de un video que se deja a disposición de las nuevas promociones, en un apartado al que se denomina *“Conoce la experiencia de otros compañeros”*.

## **Conclusiones**

Los resultados obtenidos ofrecen evidencias del interés y esfuerzo del equipo de trabajo por mejorar las competencias de los educadores sociales, respondiendo a una propuesta formativa vinculada a una visión consensuada entre estudiantes egresados y estudiantes que se encontraban finalizando la titulación.

Se considera que en este curso académico se han cumplido los objetivos propuestos y que se espera sentar las bases de un modelo formativo que redunde en la mejora de la calidad formativa de la titulación.

Desde el equipo de trabajo estamos de acuerdo en que se debe incidir, impulsando actuaciones desde la coordinación de la titulación, en una revisión y actualización del plan de estudios, evitando que se solapen contenidos y atendiendo a las demandas y nuevos perfiles profesionales en los que tiene cabida el educador social (como en centros educativos o en centros sociosanitarios). Conviene, además, ampliar la oferta de experiencias y actividades prácticas a lo largo de toda la titulación, por lo que se espera seguir planteando nuevos proyectos de innovación docente.

A pesar de la situación sanitaria se valora muy positivamente la implicación del equipo de trabajo y la participación de otras universidades y personal externo, lo que ha permitido ir abriendo nuevas redes profesionales y favorecerá nuevas oportunidades. Destacar también la colaboración voluntaria del alumnado y su disposición, así como su madurez a la hora de aportar una visión crítica y colaborar incluso en la valoración de la propuesta formativa a implementar en el Prácticum.

Todo ello deja evidencias de que debemos seguir aprovechando las oportunidades de las fortalezas destacadas, como aspecto en el que apoyarnos para superar algunas limitaciones sobre las que, como docentes, tenemos responsabilidad.

## Referencias Bibliográficas

- Asociación Estatal de Educadores Sociales, ASEDES (2007). *Documentos profesionalizadores*. Barcelona: Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales. Disponible en: <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143>
- Boyer, N. y Buclaw, K. (2019). Competency-based education and higher education enterprise systems. *Journal of Competency-Based Education (JCBE)*. 4(1), 1-20. <https://doi.org/10.1002/cbe2.1180>
- Eslava, M.D. (2019). *Diseño del perfil competencial de la profesión de la Educación Social*. Tesis doctoral, Universidad de Córdoba
- López, M.C., Benedito, V. y León, M.C. (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
- Morales, S. (2013) Evaluando el practicum en Educación Social: acciones de mejora ante la puesta en práctica de los nuevos grados. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 349-364.
- Sennet, J. M. (2012). Los nuevos grados de educación social en las universidades españolas (Análisis comparado de sus diseños curriculares). *Revista de Educación Social*, 13, 1-20.
- Torrijos P., González M., Serrate S. (2020) Learning and Development of Practical Skills Through the B-Learning Strategy. En A. Martín-García (ed) *Blended Learning: Convergence between Technology and Pedagogy*. Lecture Notes in Networks and Systems (231-248). Salamanca: Springer.
- Zabalza, M.A. (2011). El Prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 91-104. doi:: 10.14198/ALTERN2011.18.05.