

Luisa Losada
Jesús Miguel Muñoz
Eva María Espiñeira

Perfil, funcions i competències de l'educador social a debat: anàlisi de la trajectòria de la formació de professionals de l'educació social

Resum

El desenvolupament de l'educació social a Espanya s'ha produït fonamentalment en la pràctica, dificultant la consolidació d'un referent teòric que evidenciï el seu valor fonamental per a la societat. Aquest estudi analitza l'evolució d'aquesta disciplina per tal de comprovar les limitacions en la definició de les competències, perfil i funcions d'aquest professional i recull la percepció de l'alumnat del Grau en Educació Social de la Universitat de A Coruña. Els resultats evidencien el lent i progressiu desenvolupament teòric del camp i l'interès predominant de l'alumnat per àmbits i funcions relacionats amb la intervenció.

Paraules clau: Educació social, Perfil professional i acadèmic, Competències, Funcions, Ocupacions professionals

Perfil, funciones y competencias del educador social a debate: análisis de la trayectoria de la formación de profesionales de la educación social

Profile, Functions and Skills of Social Educators: an analysis of the training of social education professionals

El desarrollo de la educación social en España se ha producido fundamentalmente en la práctica, dificultando la consolidación de un referente teórico que evidencie su valor fundamental para la sociedad. Este estudio analiza la evolución de esta disciplina a fin de comprobar las limitaciones en la definición de las competencias, perfil y funciones de este profesional y recoge la percepción del alumnado del Grado en Educación Social de la Universidad de A Coruña. Los resultados evidencian el lento y progresivo desarrollo teórico del campo y el interés predominante del alumnado por ámbitos y funciones relacionados con la intervención.

The development of social education in Spain has essentially taken place in practice, to the detriment of consolidation of a set of theoretical referents bearing witness to its fundamental value to society. This study analyzes the evolution of the discipline in order to identify the limitations in the definition of these professionals' skills, profile and functions and outlines the perception of the students on the Degree course in Social Education at the Universidade da Coruña. The results show the slow and progressive theoretical development of the field and the predominant interest of students on areas and functions related to intervention.

Palabras clave
Educación social, Perfil profesional y académico, Competencias, Funciones, Ocupaciones profesionales

Keywords
Social education, Professional and academic profile, Skills, Functions, Professional occupations

Com citar aquest article:

Losada-Puente, L.; Muñoz-Cantero, J. M.; Espiñeira-Bellón, E. M. (2015). "Perfil, funcions i competències de l'educador social a debat: anàlisi de la trajectòria de la formació de professionals de l'educació social". *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 60, p. 59-76

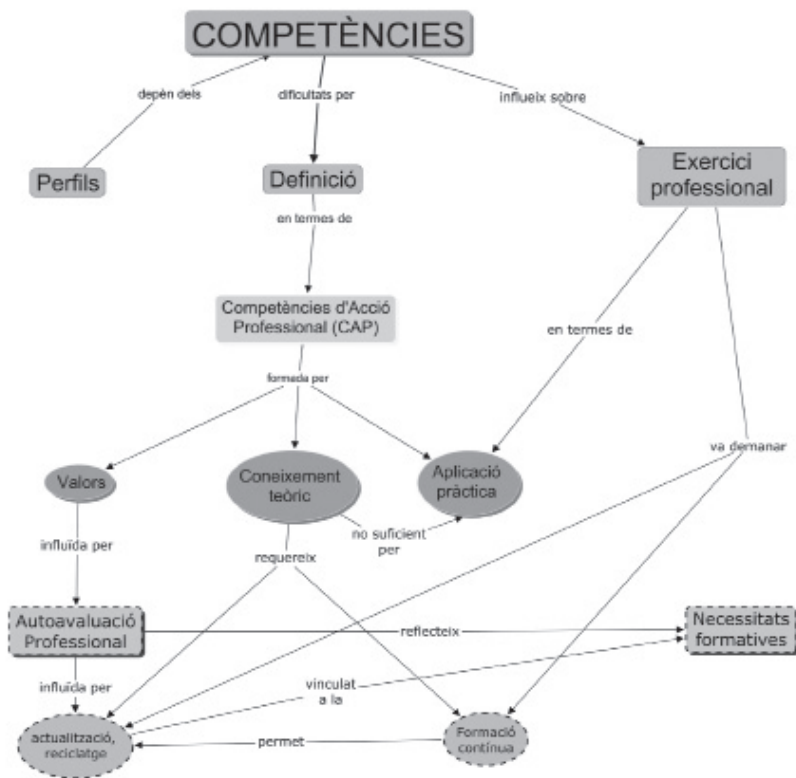


- ▲ Es justifica la pertinença de l'estudi per les dificultats o limitacions trobades per definir i diferenciar les competències, el perfil acadèmic i professional i les funcions de l'educador respecte del pedagog social, entenent que la disciplina de la pedagogia social ha estat el punt de partida per a la seva definició i estudi (Ortega Esteban, com es va citar a Torío-López, 2006). Si a això hi afegim l'existència d'una gran diversitat d'àmbits, contextos i entorns d'aplicació d'intervencions per part de l'educador social, així com certes peculiaritats i trets característics d'aquesta professió (Castillo i Bretones, 2013; Castillo i Cabrerizo, 2011), la qüestió objecte d'estudi es fa més complicada. Es tracta d'elements que requereixen una anàlisi en profunditat que permeti documentar les dificultats a què s'enfronta aquesta professió per delimitar les competències, perfils i funcions de l'educador social, davant d'altres professionals amb els quals treballa en institucions socioeducatives.

Atenem també la nova situació que experimenta el Sistema Educatiu Universitari, com efecte de l'obertura del nou Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) que imposa a les universitats la necessitat d'adaptar els títols oficials al sector productiu i l'organització dels aprenentatges perquè siguin rellevants per incorporar l'alumnat al món laboral (Andreu-Andrés i Labrador-Piquer, 2011; Caride, 2007; Echeverría, 2010).

El procés de globalització, amb la consegüent ruptura dels vincles locals, la interconnexió i interdependència de les persones en totes les esferes de la seva vida (econòmica, política i cultural), el creixent individualisme, etc., ha motivat la proliferació d'investigacions, experiències i reflexions sobre les competències, perfils i funcions de l'alumnat universitari (Andreu-Andrés i Labrador-Piquer, 2011; Echeverría, 2010; entre d'altres) i sobre la connexió entre el coneixement professional adquirit durant la formació i les destreses i competències reals exigides en cada context laboral (Andreu-Andrés i Labrador-Piquer, 2011; Castillo i Bretones, 2013; Rodríguez Torres, 2014) (vegeu figura 1).

Figura 1. Mapa conceptual en representació de la definició del concepte de competència



En l'àmbit de l'educació social, no és fins l'any 2007 que es planteja la necessitat de consensuar les competències professionals de l'educador social (Castillo i Bretones, 2013); i només en l'actualitat, com a conseqüència de la globalització, de l'augment de les desigualtats socials i educatives, de l'aparició de noves formes d'exclusió social, etc., ha obligat a revisar les demandes formatives d'aquests professionals (Solé, com es va citar a Pereira i Solé, 2012), cosa que ha suposat la necessitat de repensar la seva formació (Caride, 2007; Sáez Carreras, 2009), l'aplicació dels seus coneixements i les seves funcions en la pràctica (pre)professional (Pereira i Solé, 2012; Rodríguez Torres, 2014) i les repercussions de la introducció del títol d'Educació Social en el Procés Bolonya (López Zaguirre i Quetglas, 2008).

En els darrers anys no ha deixat de proliferar el debat sobre l'estat de la formació dels educadors socials, de l'aplicació pràctica d'aquests coneixements i la seva mobilització en els diversos contextos i circumstàncies i, sobretot, del món en què tots dos aspectes es complementen i permeten la reflexió sobre la pràctica, sobre les dificultats, sobre els valors propis i socials, i sobre les necessitats de millora i creixement professional (Caride, 2007; Pantoja, 2012; Sáez Carreras, 2009; Vilar, com es va citar a Capdevila i Jardí, 2013).

En els darrers anys no ha deixat de proliferar el debat sobre l'estat de la formació dels educadors socials

Se'ns planteja, davant d'aquest panorama, la necessitat de conèixer la configuració de les competències, perfils i funcions de l'educador social en el nou programa d'estudis que permet obtenir el títol de grau; així com analitzar la percepció que té l'alumnat cap a la seva formació, en relació amb les necessitats formatives apreciades en les seves experiències en les pràctiques realitzades fora de les aules, i observar la tendència d'aquests estudiants cap a determinats àmbits socioeducatius, davant d'altres.

Mètode

S'ha dut a terme un estudi amb un enfocament qualitatiu que produeix dades de tipus descriptiu (Taylor i Bogdan, 1987/2005). Fem servir com a fonts d'informació una sèrie de documents (llibres i revistes d'educació social), que ens permetin descriure i analitzar l'estat del fenomen i comprendre el que succeeix. A més vàrem realitzar un estudi en paral·lel, tipus enquesta, a l'alumnat de Grau en Educació Social de la Universitat de A Coruña, durant el curs 2012/2013. D'aquesta manera, volíem incrementar les evidències amb l'ús de diferents recursos metodològics, així com la triangulació d'agents (agents experts i alumnat), d'instruments (documents i qüestionari) i de dades (qualitatives i quantitatives). La triangulació, com a mecanisme de consecució de la validesa de la nostra feina, ha estat un element present en procés de construcció de les dades, la seva anàlisi i interpretació (Flick, 2007; Stake, 2007).

Finalitat i objectius

Aquesta investigació té com a finalitat:

- a) Verificar i comprovar una sèrie de supòsits que són competència dels futurs educadors socials tant pel que fa a la seva formació en determinats àmbits com a la seva pràctica professional.
- b) Generar la reflexió i el debat sobre l'estat de la producció teòrica d'aquesta disciplina i sobre els efectes que això té sobre la formació teòrica dels futurs professionals.

A partir d'aquí, es van concretar els següents objectius específics:

- a.1.) Conèixer la configuració de les competències, perfils i funcions de l'educador social en el nou programa d'estudis que permet obtenir el títol de grau, presents en la documentació oficial sobre el títol, així com la seva comparació amb altres titulacions afins.

- a.2.) Comprovar la coherència entre la formació teòrica rebuda durant la carrera i les demandes de les institucions socioeducatives, atenent a les competències, perfils i funcions d'aquest professional, consensuats per diversos agents experts en la matèria.
- b.1.) Analitzar la percepció de l'alumnat que es troba al final de la seva etapa formativa a la Universitat, quant a la seva formació universitària, àmbits de treball i funcions a desenvolupar en el seu futur professional.
- b.2) Identificar aspectes i propostes de millora en la formació d'aquests professionals, de cara a la seva adaptació a les necessitats i demandes pròpies del mercat actual.



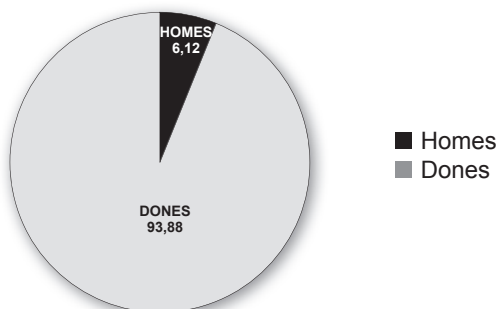
Disseny de l'estudi

Aquesta proposta es basa en un disseny emergent (Flick, 2002/2007; Stake, 1995/2007), que ha permès anar reconduint el procés d'investigació de cada fase. Seguint la proposta d'Andreu-Andrés i Labrador-Piquer (2011) i de Taylor i Bogdan (1987/2005), el disseny s'ha dividit en diverses etapes seqüencials i cronològiques: (a) fase preliminar: revisió bibliogràfica i definició del tema d'estudi; (b) fase de recollida de dades: organització temporal de l'estudi, selecció dels escenaris d'investigació i de les fonts d'informació, i recollida de dades procedents de les fonts seleccionades; (c) fase de codificació: codificació i classificació de les dades recollides i anàlisi dels resultats; (d) fase de redacció de l'informe: informe amb els resultats obtinguts en el seu conjunt; i (e) fase de transmissió de la informació: presentació dels resultats.

a) Escenari d'investigació

Aquesta investigació s'ha centrat en l'anàlisi de llibres i articles de revistes relacionats directament amb l'educació social o amb l'àmbit socioeducatiu. El criteri per a la seva selecció va ser que aquests documents continguessin informació on s'evidenciés aspectes com les competències, perfil i funcions de l'educador social (Benito, 2008; Campillo i García Molina, 2009; Panchón, 2011; Pereira i Solé, 2012; Pérez Serrano, 2004; Petrus, 1993; Romans, Petrus i Trilla, 2000; Ronda, 2012; Sáez Carreras, 2011a,b; Sánchez-Valverde, 2011, etc.).

Vàrem aplicar el qüestionari a 49 alumnes d'últim curs del Grau en Educació Social (l'alumnat total del curs eren 57), perquè aquest alumnat, en la seva majoria, ha superat la major part dels crèdits de la seva carrera, així com les pràctiques corresponents a la seva titulació. Això suposa el 85,96% de la població, essent el 94,74% dones i el 5,26% homes (vegeu figura 2). Podem observar que la major part de la població està representada per dones, atès que és una titulació majoritàriament feminitzada a la nostra universitat.

Figura 2. Distribució de la mostra segons sexe

b) Tècniques i instruments de recollida d'informació

Seleccionem dos instruments bàsics per a la recollida i l'anàlisi de la informació: l'anàlisi documental i el qüestionari.

L'anàlisi documental ens ha permès atendre una sèrie de qüestions que no hauria estat possible comprendre i explicar extensivament des d'una metodologia purament quantitativa, a més de la seva utilitzat per al posterior desenvolupament del qüestionari (López Noguero, 2002). Vàrem fer servir un mètode intensiu per a la seva recollida, seguint la proposta de Barreto, Velandía-Morales i Rincón-Vásquez (2011) i de López Noguero (2002), centrant-nos en l'estudi en profunditat d'alguns textos seleccionats en base a la seva rellevància per a la investigació.

En segon lloc, hem volgut completar aquesta visió teòrica amb la percepció de l'alumnat de Grau en Educació Social respecte a cinc blocs de continguts: (i) dades identificatives de l'alumnat enquestat; (ii) valoració sobre la seva titulació; (iii) àmbits de treball de l'educador i l'educadora social; (iv) preferències de l'alumnat pel que fa a funcions professionals, i (v) tasques desenvolupades durant les pràctiques de la titulació. El seu disseny ha estat possible després de l'extracció d'un llistat de famílies, categories i codis propis de l'anàlisi de documents, desenvolupat en la línia de les propostes de Barreto *et al.* (2011) i López Noguero (2002). Amb això, mirem d'estimar, descriure i contrastar hipòtesis, a través de la formulació d'una sèrie de preguntes o ítems relacionats amb la percepció de l'alumnat de Grau en Educació Social.

Recollida d'informació

Per a la recollida de dades vàrem acudir a bases de dades on vàrem recollir informació procedent de la literatura científica (revistes i llibres) i, posteriorment, vàrem realitzar una recerca a Internet sobre revistes espanyoles d'alt

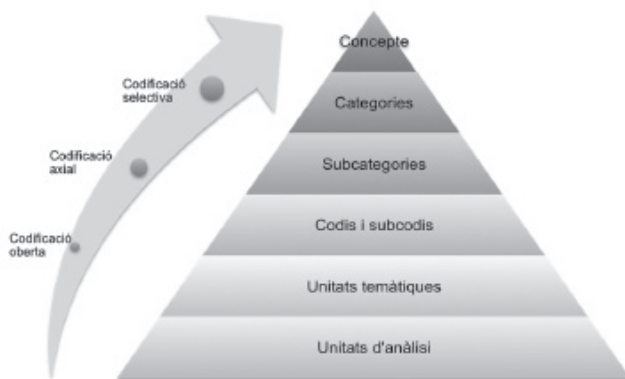
impacte sobre educació social, o relacionades amb l'àmbit socioeducatiu, trobades en bases com InRecs, DICE..., i per a la recollida de dades relatives a la percepció dels estudiants vàrem aplicar el qüestionari.

Anàlisi de les dades

Per analitzar les dades procedents dels llibres i revistes seleccionats vàrem decidir no ajudar-nos de cap programa d'anàlisi de dades qualitatives que podem trobar al mercat (Atlas.ti, NVIVO, AQUAD 5, etc.), sinó que vàrem seleccionar una tècnica d'anàlisi de manual, amb base a les propostes de Barreto *et al.* (2011) i d'Andreu-Andrés & Labrador-Piquer (2011) i, mitjançant un procés circular dividit en tres fases –(a) separació en unitats: vàrem reduir i simplificar la informació inicial sota un criteri temàtic; (b) identificació i classificació de les unitats: categoritzem i codifiquem el conjunt de les dades; (c) disposició i transformació de les dades– vàrem identificar, en les unitats establertes, els components temàtics que permetessin la seva saturació i l'elevació dels codis a categories i, finalment, hi vàrem proporcionar una interpretació (vegeu figura 3).



Figura 3. Representació gràfica del procediment d'anàlisi qualitativa, seguint la proposta de Flick (2002/2007; Flick, 2014)



Aquest procés ens va permetre obtenir informació sobre l'evolució històrica de l'educació social com a objecte d'estudi de la pedagogia social; les limitacions en la definició de les competències, perfil i funcions de l'educador i de l'educadora social; la satisfacció de l'alumnat en la seva formació universitària; i les preferències de l'alumnat quant als àmbits d'actuació i funcions a desenvolupar en les institucions socioeducatives.

Les dades extretes del qüestionari var sen interpretades juntament amb les dades obtingudes de l'anàlisi de documents. Vàrem extraure informació de l'alumnat respecte a la seva satisfacció en la seva formació universitària, les seves preferències quant als àmbits d'actuació, i les funcions de preferència a desenvolupar en les institucions socioeducatives.

Resultats

Vàrem presentar els resultats de la nostra recerca en base a dos aspectes. En primer lloc, vàrem abordar les interpretacions extretes de l'anàlisi de documents sobre l'evolució històrica de l'educació social com a objecte d'estudi de la pedagogia social. En segon lloc, vàrem exposar els resultats derivats d'analitzar les limitacions en la definició de les competències, perfil i funcions de l'educador i de l'educadora social, i la seva percepció per part de l'alumnat de Grau en Educació Social.

a) Evolució històrica de l'educació social com objecte d'estudi de la pedagogia social

La pedagogia social és l'eix disciplinar constituent de l'educació social (Petrus, 1997; Sáez Carreras, 2011b), l'origen de la qual es pot situar en el sorgiment de la societat industrial, amb l'emergència de forts problemes humans col·lectius (immigració, desarrelament, atur, marginació, etc.) que comencen a desestructurar la vida humana (Pérez Serrano, 2004; Quintana, 1997). És a partir de la primera postguerra, quan la derrota i les pèrdues alemanyes augmenten les dificultats entre la joventut i motiven el sorgiment de noves formes d'acció social, fent possible la consolidació de la pedagogia social (Tejedor, 2008; Torío-López, 2006).

A Alemanya i de la mà de Nohl (1879-1960), comença a parlar-se de la pedagogia social diferenciada de la individual com una comunitat educadora, on l'educació no és individual sinó social. A la resta d'Europa, també s'experimenta aquesta evolució del concepte social de l'educació a final del segle XIX, quan comencen a sorgir moviments d'educació popular i educació obrera per part de la classe treballadora, que demanden accions de protecció a la infància: l'educació especialitzada (Campillo i García Molina, 2009; Tejedor, 2008).

L'arribada de la Segona Guerra Mundial i els feixismes provoquen que l'activitat de les institucions i tendències de l'educació social es vegin limitades i es prescindeixi de la iniciativa social, compensant aquestes mesures amb institucions d'atenció a les persones necessitades, la finalitat real de les quals és la propaganda ideològica. La posterior postguerra i les seves repercussions sobre la infància i la joventut, juntament amb l'augment de la delinqüència, la marginació i l'exclusió social a Europa, provoquen la necessitat de trobar persones capaces d'exercir una funció educativa o reeducativa fora de l'àmbit

escolar i orientada, sobretot, a persones amb discapacitat i a menors orfes o amb problemes. Comença així a replantejar-se l'educació social i l'obertura de noves institucions socials (Pérez Serrano, 2004; Ronda, 2012).

A Espanya, l'educació social sorgeix de tres tradicions educatives diferents (Benito, 2008; Pereira & Solé, 2012): (a) l'educació especialitzada; (b) l'educació permanent i de persones adultes; i (c) l'animació sociocultural. Aquests tres àmbits confluiran en la creació de l'educador i l'educadora social com és conegut després del Reial Decret (RD) 1420/1991, de 30 d'agost, pel qual s'estableix el títol universitari de Diplomata en Educació Social i les directrius generals pròpies dels plans d'estudis que en permeten l'obtenció.



A mode de resum del que s'ha exposat fins ara, sintetitzem a la taula 1 les aportacions de Campillo i Garcia Molina (2009), Pérez Serrano (2004) i Ronda (2012), sobre el recorregut històric de l'educació social a Espanya, des de la incubació de la pedagogia social fins a l'actualitat.

Taula 1. Evolució del concepte d'educació social

1r PERÍODE (1868-1944). *Incubació de la pedagogia social*

- Pedagogia social com a disciplina pràctico-assistencial, centrada en la beneficència; sense base científica, ni reconeixement de la titulació universitària fins a la creació del Pla d'Estudis a la Universitat de Madrid
- Representants: Ruíz Amado i Ortega y Gasset

2n PERÍODE (1944-1970). *Règim franquista*

- Creix la preocupació d'alguns filòsofs per la pedagogia social
- Es promulga la Llei General d'Educació (1970)
- La guerra civil i el franquisme limiten la formació d'aquests professionals i les polítiques socials es tornen assistencialistes. Se centren a cobrir necessitats, allunyant-se del benestar social

3r PERÍODE (1970-1983). *Fi del Franquisme i transició democràtica*

- Institucionalització de l'educació especialitzada, lligada al retorn dels educadors/res formats/des a França, creadors/res de les primeres escoles de formació
- Primera aproximació al concepte empíric de l'educació social:
 - 1977: introducció en el Pla d'Estudis de la UNED
 - 1979: introducció en el Pla d'Estudis de la Universidad Complutense de Madrid
- Aprovació de la Llei de Reforma Universitària (1983), amb la consegüent creació de Centres de Pedagogia Especialitzada i Escoles de Formació *de Educadors Especialitzats*

4t PERÍODE (1983-1991). *Etape de consolidació*

- Edició del primer número de la *Revista de Pedagogia Social*, de caràcter científic
- Publicació del primer manual de *Pedagogia Social* (Quintana, 1984)
- Creació de la Diplomatura en Educació Social (BOE RD 1420/1991)

5è PERÍODE (1991 – actualitat). *Etape d'esplendor*

Consolidació de la pedagogia social espanyola com a ciència; treballs de doctorat, depuració metodològica; cursos de doctorat dedicats a l'educació social, etc.

Font: Elaboració pròpia

Amb la publicació de l'esmentat RD 1420/1991 es consolida a Espanya la figura de l'educador social atès que, d'acord amb Petrus (1997), aquest assoleix la professionalització quan les seves activitats són reconegudes com a necessàries per a la societat. La relativament recent publicació del Reial Decret 1393/2007, de 29 d'octubre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments universitaris, i la seva posterior modificació en el Reial Decret 861/2010, de 2 de juliol, tindran també repercussió en la formació universitària dels educadors i educadores socials, havent-se de redefinir la professió i adaptar-se a les noves exigències formatives proposades per als Graus (Pereira & Solé, 2012).

b) Limitacions en la definició de les competències, perfil i funcions de l'educador i de l'educadora social, i de la seva percepció per part de l'alumnat de Grau en Educació Social

Hem observat durant l'anàlisi documental la forta relació entre educació social i pedagogia, que dificulta la delimitació i separació de les competències i funcions de tots dos agents

Hem observat durant l'anàlisi documental la forta relació entre educació social i pedagogia, que dificulta la delimitació i separació de les competències i funcions de tots dos agents (vegeu figura 4). Les evidències trobades al Llibre d'ANECA (2005) havien estat reclamades amb anterioritat a Romans *et al.* (2000: 179), davant les problemàtiques que aquesta indefinició comporta, referint-se a:

1. La indefinició del camp de treball i de les diferents versions sobre el concepte de "intervenció educativa".
2. L'encavalcament de tasques amb altres professionals.
3. L'especialització, encara no gaire concreta, de coneixements en algunes tasques i sectors que precisen intervencions més especialitzades.
4. Les tensions entre els "veterans" sense estudis universitaris i amb experiència de treball i els universitaris amb estudis i sense experiència en aquest camp.
5. El desgast psicològic producte del treball i el contacte directe amb persones que pateixen problemes d'inadaptació, exclusió social, pertorbacions, etcètera.
6. Les irregularitats en les contractacions tant a nivells de retribucions econòmiques com de permanència en els centres.

Figura 4. Comparació entre les titulacions de Pedagogia i Educació Social en les universitats espanyoles. Adaptat d'Aneca (2005, p. 135, 137)

Pedagogia		Educació Social	
Contextos	Funcions	Contextos	Funcions
Educatiu	Intervenció	Socioeducatiu	Intervenció
Social	Planificació	Laboral	Orientació
Comunitari	Gestió	Comunitari	Compensació
Empresarial	Diagnòstic		Prevenició
	Assessorament		Reeducació
Investigació	Disseny		Gestió
	Avaluació		

Perfils professionals	
Pedagogia social	Educació social
Formador de persones adultes i gent gran	Formador de persones adultes i gent gran
Especialista en atenció educativa a la diversitat	Especialista en atenció educativa a la diversitat
Educador ambiental	Educador ambiental
Direcció de centres i institucions educatives	Educador familiar i de desenvolupament comunitari
Inspector i supervisor de l' administració educativa	Educador en processos d' intervenció social
Avaluador de sistemes, institucions i polítiques educatives	Mediador en processos d' intervenció familiar i socioeducativa
Orientador (personal, acadèmic, professional, familiar i laboral)	Animador i gestor sociocultural
Dissenyador i avaluador de processos d'ensenyament-aprenentatge	Educador de lleure i oci
Dissenyador i avaluador de recursos didàctics i tecnològics (NTIC) i multimèdia	Educador d' institucions d'atenció i inserció social
Consultor i gestor de formació de les organitzacions	Educador en processos d'acollida i adopció
Formador de formadors	



Per la seva banda, trobem visions més crítiques, centrades en la manca de rigorositat i ordre en la formulació de les competències pròpies de l'educador social, i la consegüent limitació dels seus camps d'acció:

Des del principi del projecte, vàrem defensar que, en primer lloc, s'haurien d'haver definit les competències de l'Educador Social, conèixer-se aquelles competències que són comunes, independentment de l'àmbit de treball [...]

Tanmateix, la dinàmica de treball, imposada per les Universitats, fou justament la inversa, es va començar pels perfils i àmbits, per després definir les competències. El resultat final és una definició d'àmbits i perfils que no permet el desenvolupament de la professió, atès que limita els camps d'acció [...] on històricament els educadors socials han desenvolupat les seves funcions (Sánchez-Valverde, 2011:9).

Aquesta crítica a l'estat actual de la formació universitària en l'àmbit de l'educació social no és completament compartida per l'alumnat de grau de la Universitat de A Coruña. Un considerable percentatge d'alumnes (més del 65%) consideren adequat, a nivell general, el programa formatiu impartit, concordant a més amb la seva positiva valoració de la necessitat d'adquirir un sòlid marc teòric en els diferents camps d'acció socioeducativa, on més del 65% ho consideren bastant o molt important i gairebé el 27% una mica important.

Discussió i interpretació de resultats

Evidenciem que continua sent un punt feble la formació de caràcter més purament teòric sobre l'educació social

Amb aquest treball hem provat d'apropar-nos a l'estat actual del Grau en Educació Social, en referència a les competències, perfil acadèmic i professional i formació que reben els educadors socials en l'àmbit universitari, i la seva adequació a les necessitats presents en les institucions socioeducatives. Ha estat necessari acudir a la literatura actual, que ens informa sobre l'evolució d'aquesta disciplina i la seva tradició fortament arrelada a la pràctica. Com a disciplina sorgida de la pedagogia continua rebent notables influències de la mateixa, repercutint en la delimitació de les competències i les funcions d'aquests professionals en l'actualitat. Ara bé, és destacable la valoració positiva que l'alumnat d'educació social ofereix a la seva formació universitària (aspecte també destacat en l'estudi desenvolupat per ANECA, 2005), tot i que evidenciem que continua sent un punt feble la formació de caràcter més purament teòric sobre l'educació social. Ens qüestionem aleshores ¿com seria possible millorar la formació d'aquests i aquestes professionals en l'àmbit universitari, de cara a la seva adaptació a les necessitats i demandes pròpies del mercat global actual?

Pel que fa als plantejaments teòrics sobre l'estat actual de la formació acadèmica dels educadors socials hem trobat múltiples experiències útils per al contrast i l'obertura de debat en aquesta temàtica. Entre elles destaquen l'estudi d'Ortega Esteban *et al.* (2007) sobre el perfil professional i acadèmic de la titulació d'Educació Social a Castella i Lleó, on es plantegen com aclarir aquest perfil professional per adequar el seu currículum acadèmic i professional a les demandes derivades de l'EEES; o l'experiència de Castillo i Bretones (2013) i Guerrero i Calero (2013) a partir de propostes metodològiques en la formació per competències d'aquests futurs professionals.

Finalment, ens plantejàvem atendre els àmbits i funcions de preferència dels futurs educadors socials. L'estudi de Moyano (2012) mostra que els plans d'estudi d'aquesta titulació giren al voltant de: problemàtiques socials, institucions on es desenvolupen les seves funcions, categories de població i àmbits d'intervenció. Per això, prenent com a referència aquestes variables, hem trobat recerques que es fonamenten en els principals àmbits de treball dels educadors socials, com ho és el II Congrés d'Educació Social el 1998

per Pereira i Solé (2012), on proposen tres espais principals d'acció per aquests professionals: el comunitari (serveis d'atenció primària i especialitzats), l'institucional (residències, centres oberts i institucions tancades) i àrees (formació permanent i inserció social, lleure i educació).

Pel que fa a aquests espais, i com es mostra a la taula 2, vàrem obtenir majors valoracions per als àmbits d'integració social (40%), infància i joventut (23%) i desenvolupament comunitari (17%), mentre que els d'atenció a la diversitat, desenvolupament i avaluació de programes, atenció a les persones grans i difusió cultural, van obtenir percentatges inferiors al 10%. Vàrem observar, a més, que en la consideració de les funcions de preferència, l'alumnat opta, en major mesura, per funcions relacionades amb l'educació i la dinamització, amb més del 50% dels casos, i l'organitzativa, de planificació i avaluació, amb un 31%, davant d'una valoració del 16% per a la vinculada a l'orientació i administració.



Taula 2. Àmbits i funcions preferents per a l'alumnat de Grau en Educació Social (en percentatges)

Àmbits de preferència	Treball educatiu/socioeducatiu	59.2
	Treball d'intervenció/atenció	32.7
	Treball de gestió/avaluació	8.2
Funcions preferents	Educativa i dinamitzadora	53.1
	Orientativa i administrativa	16.3
	Organització, planificació i avaluació	30.6

Aquests resultats reflecteixen l'amplitud d'àmbits, col·lectius, contextos i funcions amb les quals pot treballar l'educador social, suscitant una sèrie de qüestions al voltant de: ¿com els educadors socials podrien reivindicar la seva posició en la societat actual?

Respon Martínez Rodríguez (com es va citar a Pérez Serrano, 2014) a aquesta qüestió en el seu llibre *Educación, neoliberalismo y justicia social* argumentant que, en una societat cada vegada més competitiva, elitista i orientada als interessos del mercat, el sistema social està veient com reula la seva lluita pels valors ètics, per la valentia política, per la diversitat social i cultural, i pel medi ambient. Aleshores, ¿de quina manera l'educació social pot contribuir a l'enfrontament contra les tendències individualistes, mercantilistes i excloents pròpies de l'actual sistema social? Serà la universitat qui tingui el potencial i l'obligació de formar aquests professionals per ser capaços de desenvolupar les seves funcions d'una manera coherent, ètica i responsable; tot i que també serà una tasca dels educadors i les educadores socials demanar una formació que els permeti el seu desenvolupament professional integral.

Totes aquestes qüestions pretenen continuar la línia del debat al voltant de l'adequació de la formació dels educadors i educadores socials en apreciar-se un manteniment de les limitacions en la producció teòrica respecte d'aquells contextos i àmbits que li són propis a aquests professionals, i en comprovar que l'alumnat del Grau en Educació Social de la Universitat de A Coruña se sent satisfet de la seva formació, i que prolifera una gran quantitat de preferències a l'hora d'escollir un àmbit d'actuació i desenvolupament de les seves activitats.

Conclusions

Les necessitats educatives de les persones, més enllà de l'etapa escolar i de la vida a les aules, sumades als creixents problemes socials derivats de les guerres, les crisis i els canvis econòmics, socials i polítics que van generar –i continuen generant– malestar general, inadaptació i marginació social, van donar lloc a la demanda de professionals que s'ocupessin d'atendre les necessitats de col·lectius vulnerables i en risc social. Així, l'educació social sorgeix com una ocupació que triga poc a convertir-se en una professió (Petrus, 1997) demanada i reconeguda acadèmicament i socialment.

Aquesta professió
ha estat
consolidada en la
pràctica, i des de
la pràctica se n'ha
format la teoria

Però hem deixat clar que aquesta professió ha estat consolidada en la pràctica, i des de la pràctica se n'ha formulat la teoria; de la mateixa manera, hem posat de manifest que es tracta d'una disciplina amb una trajectòria històrica que no li acaba de ser pròpia, atès que es vincula eminentment a la història de la pedagogia. Aquesta situació en ha portat a constatar certes limitacions en la producció teòrica en aquest camp i, amb això, en la delimitació de certs aspectes referits a la formació de l'educador i de l'educadora social i a la seva activitat professional.

A això s'hi suma la reformulació del títol d'educador social, davant la nova situació de l'espai universitari produïda després de la integració del procés Bolonya a les aules, així com les transformacions en la realitat socioeducativa actual, que requereix professionals capaços d'adaptar-se a cada situació (Castillo i Cabrerizo, 2011).

Així, constatem que només per mitjà de la reflexió sobre aquests aspectes es podran ajustar les accions que permetin apropar-se als objectius perseguïts. És per això que aquesta primera aproximació ens permet fer palesa l'existència d'una problemàtica en el camp de l'educació social, referida a l'escassetat i/o indeterminació de producció teòrica que evidenciï les competències, perfil i funcions de l'educador social, d'una manera diferenciada

i exclusiva de la seva professió. I amb això entenem a més que aquest espai podria influir, de manera directa o indirecta sobre la percepció de l'alumnat de Grau en Educació Social vers la seva formació.



Luisa Losada-Puente
Educatora social
Màster en Innovació, Orientació i Avaluació Educativa
Universitat de A Coruña
luisa.losada@udc.es

Jesús Miguel Muñoz-Cantero
Professor titular de la Universitat de A Coruña
Director del Dept. de Filosofia i Mètodes d'Investigació en
Educació - MIDE
Director del grup d'Investigació en Avaluació i
Qualitat Educativa - GIACE
jesus.miguel.munoz@udc.es

Eva María Espiñeira-Bellón
Doctora en Psicopedagogia per la Universitat de A Coruña
Professora de l'Àrea de Mètodes d'Investigació en Educació
Universitat de A Coruña
eva.espineira@udc.es

Bibliografia

- Andreu-Andrés, M.A.; Labrador-Piquer, M. J.** (2011). "Formación del profesorado en metodologías y evaluación. Análisis cualitativo". En: *Revista de Investigación en Educación*, 2(9), 136-245. Recuperat de <http://webs.uvigo.es/reined/ojs/index.php/reined/article/view/303>
- ANECA** (2005). *Libro Blanco de las Titulaciones de Grado en Pedagogía y Educación Social* [Versió Adobe Digital Editions]. Recuperat de http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf
- Barreto, I.; Velandia-Morales, A.; Rincón-Vásquez, J. C.** (novembre, 2011). "Estrategias metodológicas para el análisis de datos textuales: aplicaciones en psicología del consumidor". En: *Suma Psicológica*, 18(2), 7-15. doi: 10.14349/sumapsi2011.984
- Benito, J.** (2008). "Educación social para la igualdad". En: M. Hernández Pedreño (Coord.), *Exclusión social y desigualdad* (p. 79-104). Murcia: Universitat de Múrcia, Servei de Publicacions.

- Campillo, M.; García Molina, J.** (2009). "El concepto de campo profesional: el caso de la educación social". En: *Universitas tarraconensis: Revista de ciències de l'educació*, 33(1), 157-172. Recuperat de http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/juny09/monografic_article06.pdf
- Capdevila, N.; Jardí, A.** (2013). "Cuestiones éticas en la educación social". En: *Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 55, 169-172. Recuperat de <http://www.raco.cat/index.php/EducacionSocial/article/view/271031/360984>
- Caride, J. A.** (2007). "La Pedagogía Social ante el proceso de convergencia europea de la Educación Superior". En: *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 14, 119-127. Recuperat de http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/article/view/2/1
- Castillo, M.; Bretones, E.** (2013). "Planificación y evaluación en el campo de la educación social, una experiencia innovadora en el marco de la formación virtual de la UOC". En: *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 53, 39-52. Recuperat de <http://www.raco.cat/index.php/EducacionSocial/article/view/263655/351154>
- Castillo, S.; Cabrerizo, J.** (2011). *Evaluación de la intervención socioeducativa. Agentes, ámbitos y proyectos*. Madrid: UNED.
- Del Rincon, D.; Arnal, J.; Latorre, A.; Sans, A.** (1995). "Instrumentos de obtención de la información". En: Autores (Eds.), *Técnicas de investigación en ciencias sociales* (p. 47-252). Madrid: Dykinson.
- Echeverría, B.** (2010). "Competencias y cualificaciones de acción". En: Autor (Coord.), *Orientación profesional* (2ª Ed.) (p. 69-124). Barcelona: UOC.
- Flick, U.** (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (Trad. A. Gallardo) (2ª Ed.). Madrid: Morata.
- Guerrero, E.; Calero, J.** (2013). "El aprendizaje basado en proyectos como base metodológica en el grado en Educación Social". En: *Educación Social. Revista de intervención socioeducativa*, 53, 73-91. Recuperat de <http://www.raco.cat/index.php/EducacionSocial/article/view/263657/351156>
- López Noguero, G.** (2002). "El análisis de contenido como método de investigación". En: *XXI Revista de Educación*, 4, 167-179. Recuperat de <http://uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/viewFile/610/932>
- López Zaguirre, R.; Quetglas, B.** (2008). "Bolonia y los educadores y educadoras sociales. La visión del colectivo profesional". En: *Educación social. Revista de intervención socioeducativa*, 40, 30-44. Recuperat de <http://www.raco.cat/index.php/EducacionSocial/article/view/180735/361576>
- Moyano, S.** (2012). *Acción educativa y funciones de los educadores sociales*. Barcelona: UOC.
- Ortega Esteban, J.; González Sánchez, M.; Froufe, S.; Rodríguez Conde, M. J.; Muñoz Rodríguez, J. M.; Sobrón, I.; Olmos, S.** (2007). "Estudio del perfil profesional y académico de la titulación de "Educación Social" en Castilla y León". En: *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 14, 77-94. Recuperat de http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/article/view/11/8

Panchón, C. (2011). “Educación social-educador social: formación y profesión. Horizonte 2020”. En: *Revista de Educación social*, 13, 1-14. Recuperat de http://www.eduso.net/res/pdf/13/forpro_res13.pdf

Pantoja, L. (2012). “Deontología y código deontológico del educador social”. En: *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19, 65-79. Recuperat de http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/article/view/70/66

Pereira, C.; Solé, J. (2012). “La cualificación profesional en educación social. El papel del prácticum”. En: *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, 302-323. Recuperat de http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/article/view/2/1

Pérez Serrano, G. (2004) (Coord.). *Pedagogía Social, Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea

Pérez Serrano, G. (2014). “Educación, neoliberalismo y justicia social”. En: *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 23, 275-278. Recuperat de http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/article/view/832/668

Petrus, A. (1993). “Educación social y perfil del educador/a social”. En: J. Sáez Carreras (coord.). *El educador social*. Murcia: Universidad de Murcia.

Petrus, A. (1997). “Concepto de educación social”. En: A. Petrus Rotger (Coord.), *Pedagogía social*, 9-39. Barcelona: Ariel.

Quintana, J. M. (1997). “Antecedentes históricos de la educación social”. En: A. Petrus Rotger (Coord.), *Pedagogía social* (p. 67-91). Barcelona: Ariel.

Real Decreto 1420/1991, de 30 d’agost, pel qual s’estableix el títol universitari de Diplomata en Educació Social i les directrius generals pròpies dels plans d’estudis que en permeten l’obtenció (BOE núm. 243, 10 d’octubre).

Real Decreto 1393/2007, de 29 d’octubre, pel qual s’estableix l’ordenació dels ensenyaments universitaris (BOE núm. 260, de 30 d’octubre).

Real Decreto 861/2010, de 2 de juliol, pel qual es modifica el Reial Decret 1939/2007, de 29 d’octubre, pel qual s’estableix l’ordenació dels ensenyaments universitaris oficials (BOE núm. 161, de 3 de juliol).

Rodríguez Torres, J. (2014). “El practicum como experiencia de aprendizaje en educación social. Propuestas para su desarrollo: planificación, tutoría docente y proyección social”. En: *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (23), 302-323. Recuperat de http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/article/view/796/667

Romans, M.; Petrus, A.; Trilla, J. (2000). *De profesión: educador(a) social*. Barcelona: Paidós.

Ronda, L. (2012). “El educador social. Ética y práctica profesional”. En: *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19, 51-63. Recuperat de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3827744>

Sáez Carreras, J. (2009). “El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas”. En: *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16, 9-20. Recuperat de http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/article/view/32/28



- Sáez Carreras, J.** (2011a). “Acción educativa y competencia cualificadora: los educadores sociales y las personas mayores”. En: J. Sáez Carreras (Coord.), *Educación y aprendizaje en las personas mayores* (p. 17-32) (2a Ed.). Madrid: Dykinson.
- Sáez Carreras, J.** (2011b). “La pedagogía social y la educación de personas mayores o las potencialidades de la polinización mutua”. En: J. Sáez Carreras (Coord.), *Educación y aprendizaje en las personas mayores* (p. 9-16) (2a Ed.). Madrid: Dykinson.
- Sánchez-Valverde, C.** (2011). “La gestación del título de grado, desde la mirada del colectivo profesional”. En: *Revista de Educación Social*, 13, 1-12. Recuperat de http://www.eduso.net/res/pdf/13/asedes_res_13.pdf
- Stake, R.** (2007). *Investigación con estudios de caso* (4ª Ed.). (Trad. A. Gallardo). Madrid: Morata.
- Taylor, S. J.; Bogdan, R.** (2005). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Trad. J. Piatgorski) (3a Ed.). Madrid: Morata.
- Tejedor, M.** (2008). “Los movimientos juveniles en la historia de la educación social”. En *Cuadernos de Historia de la Educación*, 4, 77-88. Recuperat de www.sc.ehu.es/sfwsedhe/cuadernos/Cuadernos04.pdf
- Torío-López, S.** (2006). “Evolución y desarrollo de la pedagogía social en España. Hacia una pedagogía social en construcción”. En: *Estudios sobre educación*, 10, 37-54.