

Luisa Losada
Jesús Miguel Muñoz
Eva María Espiñeira

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

Resumen

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.

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

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

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

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

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.

Keywords

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

Cómo citar este artículo:

Losada-Puente, L.; Muñoz-Cantero, J. M.; Espiñeira-Bellón, E. M. (2015). "Perfil, funciones y competencias del educador social a debate: análisis de la trayectoria de la formación de profesionales de la educación social". *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 60, p. 59-76



- Se justifica la pertinencia del estudio por las dificultades o limitaciones encontradas para definir y diferenciar las competencias, el perfil académico y profesional y las funciones del educador respecto del pedagogo social, entendiendo que la disciplina de la pedagogía social ha sido el punto de partida para su definición y estudio (Ortega Esteban, como se citó en Torío-López, 2006). Si a esto sumamos la existencia de una gran diversidad de ámbitos, contextos y entornos de aplicación de intervenciones por parte del educador social, así como ciertas peculiaridades y trazos característicos de esta profesión (Castillo y Bretones, 2013; Castillo y Cabrerizo, 2011), la cuestión objeto de estudio se hace más complicada. Se trata de elementos que requieren un análisis en profundidad que permita documentar las dificultades a las que se enfrenta esta profesión para delimitar las competencias, perfiles y funciones del educador social, frente a otros profesionales con los que trabaja en instituciones socioeducativas.

Atendemos también a la nueva situación que experimenta el Sistema Educativo Universitario, como efecto de la apertura al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que impone a las universidades la necesidad de adaptar los títulos oficiales al sector productivo y la organización de los aprendizajes para que sean relevantes para incorporar el alumnado al mundo laboral (Andreu-Andrés y Labrador-Piquer, 2011; Caride, 2007; Echeverría, 2010).

El proceso de globalización, con la consecuente ruptura de los vínculos locales, la interconexión e interdependencia de las personas en todas las esferas de su vida (económica, política y cultural), el creciente individualismo, etc., ha motivado la proliferación de investigaciones, experiencias y reflexiones acerca de las competencias, perfiles y funciones del alumnado universitario (Andreu-Andrés y Labrador-Piquer, 2011; Echeverría, 2010; entre otros) y sobre la conexión entre el conocimiento profesional adquirido durante la formación y las destrezas y competencias reales exigidas en cada contexto laboral (Andreu-Andrés y Labrador-Piquer, 2011; Castillo y Bretones, 2013; Rodríguez Torres, 2014) (véase figura 1).

Se nos plantea, ante este panorama, la necesidad de conocer la configuración de las competencias, perfiles y funciones del educador social en el nuevo programa de estudios conducente al título de grado; así como analizar la percepción que tiene el alumnado hacia su formación, en relación con las necesidades formativas apreciadas en sus experiencias en las prácticas realizadas fuera de las aulas, y observar la tendencia de estos estudiantes hacia determinados ámbitos socioeducativos, frente a otros.

Método

Se ha llevado a cabo un estudio con un enfoque cualitativo que produce datos de tipo descriptivo (Taylor y Bogdan, 1987/2005). Empleamos como fuentes de información una serie de documentos (libros y revistas de educación social), que nos permiten describir y analizar el estado del fenómeno y comprender lo que ocurre. Además realizamos un estudio en paralelo, tipo encuesta, al alumnado de Grado en Educación Social de la Universidad de A Coruña, durante el curso 2012/2013. De esta forma tratamos de incrementar las evidencias sirviéndonos del uso de diferentes recursos metodológicos, así como la triangulación de agentes (agentes expertos y alumnado), de instrumentos (documentos y cuestionario) y de datos (cualitativos y cuantitativos). La triangulación, como mecanismo de logro de la validez de nuestro trabajo, ha sido un elemento presente en proceso de construcción del dato, en su análisis e interpretación (Flick, 2007; Stake, 2007).

Finalidad y objetivos

Esta investigación tiene como finalidad:

- a) Verificar y comprobar una serie de supuestos que competen a los futuros educadores sociales tanto en lo que respecta a su formación en determinados ámbitos como a su práctica profesional.
- b) Generar la reflexión y el debate sobre el estado de la producción teórica de esta disciplina y sobre los efectos que ello tiene sobre la formación teórica de los futuros profesionales.

A partir de ésta, se concretaron los siguientes objetivos específicos:

- a.1.) Conocer la configuración de las competencias, perfiles y funciones del educador social en el nuevo programa de estudios conducente al título de grado, presentes en la documentación oficial sobre el título, así como su comparación con otras titulaciones afines.

- a.2.) Comprobar la coherencia entre la formación teórica recibida durante la carrera y las demandas de las instituciones socioeducativas, atendiendo a las competencias, perfiles y funciones de este profesional, consensuados por diversos agentes expertos en la materia.
- b.1.) Analizar la percepción del alumnado que se encuentra en el final de su etapa formativa en la Universidad, en lo concerniente a su formación universitaria, a ámbitos de trabajo y funciones a desarrollar en su futuro profesional.
- b.2) Identificar aspectos y propuestas de mejora en la formación de estos profesionales, de cara a su adaptación a las necesidades y demandas propias del mercado actual.



Diseño del estudio

Esta propuesta se basa en un diseño respondente o emergente (Flick, 2002/2007; Stake, 1995/2007), que ha permitido ir reconduciendo el proceso de investigación en cada fase. Siguiendo la propuesta de Andreu-Andrés y Labrador-Piquer (2011) y de Taylor y Bogdan (1987/2005), el diseño se ha dividido en varias etapas secuenciales y cronológicas: (a) fase preliminar: revisión bibliográfica y definición del tema de estudio; (b) fase de recogida de datos: organización temporal del estudio, selección de los escenarios de investigación y de las fuentes de información, y recogida de datos procedentes de las fuentes seleccionadas; (c) fase de codificación: codificación y clasificación de los datos recogidos y análisis de los resultados; (d) fase de redacción del informe: informe con los resultados obtenidos en su conjunto; y (e) fase de transmisión de la información: presentación de los resultados.

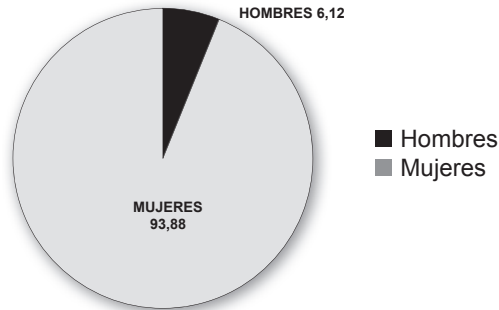
a) Escenario de investigación

Esta investigación se ha centrado en el análisis de libros y artículos de revistas relacionados directamente con la educación social o con el ámbito socioeducativo. El criterio para su selección fue que estos documentos contuviesen información donde se evidenciase aspectos como las competencias, perfil y funciones del educador social (Benito, 2008; Campillo y García Molina, 2009; Panchón, 2011; Pereira y Solé, 2012; Pérez Serrano, 2004; Petrus, 1993; Romans, Petrus y Trilla, 2000; Ronda, 2012; Sáez Carreras, 2011a,b; Sánchez-Valverde, 2011, etc.).

Aplicamos el cuestionario a 49 alumnos y alumnas de último curso del Grado en Educación Social (el alumnado total del curso eran 57), porque este alumnado, en su mayoría, ha superado la mayor parte de los créditos de su carrera, así como las prácticas correspondientes a su titulación. Esto supone el 85,96% de la población, siendo el 94,74% mujeres y el 5,26% hombres

(véase figura 2). Podemos observar que la mayor parte de la población está representada por mujeres, dado que es una titulación mayoritariamente feminizada en nuestra universidad.

Figura 2. Distribución de la muestra según sexo



b) Técnicas e instrumentos de recogida de información

Seleccionamos dos instrumentos básicos para la recogida y el análisis de la información: el análisis documental y el cuestionario.

El análisis documental nos ha permitido atender a una serie de cuestiones que no hubiera sido posible comprender y explicar extensivamente desde una metodología puramente cuantitativa, además de su utilidad para el posterior desarrollo del cuestionario (López Noguero, 2002). Empleamos un método intensivo para su recogida, siguiendo la propuesta de Barreto, Velandía-Morales y Rincón-Vásquez (2011) y de López Noguero (2002), centrándonos en el estudio en profundidad de algunos textos seleccionados con base en su relevancia para la investigación.

En segundo lugar, hemos querido completar esta visión teórica con la percepción del alumnado de Grado en Educación Social respecto a cinco bloques de contenidos: (i) datos identificativos del alumnado encuestado; (ii) valoración sobre su titulación; (iii) ámbitos de trabajo del educador y la educadora social; (iv) preferencias del alumnado en cuanto a funciones profesionales, y (v) tareas desarrolladas durante las prácticas de la titulación. Su diseño ha sido posible tras la extracción de un listado de familias, categorías y códigos propios del análisis de documentos, desarrollado en la línea de las propuestas de Barreto *et al.* (2011) y López Noguero (2002). Con ello, tratamos de estimar, describir y contrastar hipótesis, a través de la formulación de una serie de preguntas o ítems relacionados con la percepción del alumnado de Grado en Educación Social.

Recogida de información

Para la recogida de datos acudimos a bases de datos donde recogimos información procedente de la literatura científica (revistas y libros) y, posteriormente, realizamos una búsqueda en Internet sobre revistas españolas de alto impacto sobre educación social, o relacionadas con el ámbito socioeducativo, encontradas en bases como InRecs, DICE..., y para la recogida de datos relativos a la percepción de los estudiantes, aplicamos el cuestionario.



Análisis de los datos

Para analizar los datos procedentes de los libros y revistas seleccionados decidimos no ayudarnos de ningún programa de análisis de datos cualitativos que podemos encontrar en el mercado (Atlas.ti, NVIVO, AQUAD 5, etc.), sino que seleccionamos una técnica de análisis manual, con base en las propuestas de Barreto *et al.* (2011) y de Andreu-Andrés & Labrador-Piquer (2011) y, por medio de un proceso circular dividido en tres fases –(a) separación en unidades: redujimos y simplificamos la información inicial bajo un criterio temático; (b) identificación y clasificación de las unidades: categorizamos y codificamos el conjunto de los datos; (c) disposición y transformación de los datos– identificamos, en las unidades establecidas, los componentes temáticos que permitiesen su saturación y la elevación de los códigos a categorías y, finalmente, proporcionamos una interpretación a estos (véase figura 3).

Figura 3. Representación gráfica del procedimiento de análisis cualitativo, siguiendo la propuesta de Flick (2002/2007; Flick, 2014)



Este proceso nos permitió obtener información sobre la evolución histórica de la educación social como objeto de estudio de la pedagogía social; las limitaciones en la definición de las competencias, perfil y funciones del educador y de la educadora social; la satisfacción del alumnado en su formación universitaria; y las preferencias del alumnado en cuanto a los ámbitos de actuación y funciones a desarrollar en las instituciones socioeducativas.

Los datos extraídos del cuestionario fueron interpretados junto con los datos obtenidos del análisis de documentos. Extrajimos información del alumnado respecto a su satisfacción en su formación universitaria, sus preferencias en cuanto a los ámbitos de actuación, y las funciones de preferencia a desarrollar en las instituciones socioeducativas.

Resultados

Presentamos nuestros resultados de investigación en base a dos aspectos. En primer lugar, abordamos las interpretaciones extraídas del análisis de documentos sobre la evolución histórica de la educación social como objeto de estudio de la pedagogía social. En segundo lugar, exponemos los resultados derivados de analizar las limitaciones en la definición de las competencias, perfil y funciones del educador y de la educadora social, y su percepción por parte del alumnado de Grado en Educación Social.

a) Evolución histórica de la educación social como objeto de estudio de la pedagogía social

La pedagogía social es el eje disciplinar constituyente de la educación social (Petrus, 1997; Sáez Carreras, 2011b), cuyo origen podemos situar en el surgimiento de la sociedad industrial, con la emergencia de fuertes problemas humanos colectivos (inmigración, desarraigo, paro, marginación, etc.) que comienzan a desestructurar la vida humana (Pérez Serrano, 2004; Quintana, 1997). Es a partir de la primera posguerra, cuando la derrota y las pérdidas alemanas aumentan las dificultades entre la juventud y motivan el surgimiento de nuevas formas de acción social, dando como resultado la consolidación de la pedagogía social (Tejedor, 2008; Torío-López, 2006).

En Alemania y de la mano de Nohl (1879-1960), comienza a hablarse de la pedagogía social diferenciada de la individual como una comunidad educadora, donde la educación no es individual sino social. En el resto de Europa, también se experimenta esta evolución del concepto social de la educación a finales del siglo XIX, cuando comienzan a surgir movimientos de educación popular y educación obrera por parte de la clase trabajadora, que demandan acciones de protección a la infancia: la educación especializada (Campillo y García Molina, 2009; Tejedor, 2008).

La llegada de la Segunda Guerra Mundial y los fascismos provocan que la actividad de las instituciones y tendencias de la educación social se vean limitadas y se prescinde de la iniciativa social, compensando tales medidas con instituciones de atención a las personas necesitadas, cuyo fin real es la propaganda ideológica. La posterior posguerra y sus repercusiones sobre la infancia y la juventud, sumado al aumento de la delincuencia, la marginación y la exclusión social en Europa, provocan la necesidad de encontrar personas capaces de ejercer una función educativa o reeducativa fuera del ámbito escolar y orientada, sobre todo, a personas con discapacidad y a menores huérfanos o con problemas. Comienza así a replantearse la educación social y la apertura de nuevas instituciones sociales (Pérez Serrano, 2004; Ronda, 2012).



En España, la educación social surge como resultado de tres tradiciones educativas diferentes (Benito, 2008; Pereira & Solé, 2012): (a) la educación especializada; (b) la educación permanente y de personas adultas; y (c) la animación sociocultural. Estos tres ámbitos confluirán en la creación de la figura del educador y la educadora social como es conocido tras el Real Decreto (RD) 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquel.

A modo de resumen de lo expuesto, sintetizamos en la tabla 1 las aportaciones de Campillo y García Molina (2009), Pérez Serrano (2004) y Ronda (2012), sobre el recorrido histórico de la educación social en España, desde la incubación de la pedagogía social hasta la actualidad.

Tabla 1. Evolución del concepto de educación social**1er PERÍODO (1868-1944).** *Incubación de la pedagogía social*

- Pedagogía social como disciplina práctico-asistencial, centrada en la beneficencia; sin base científica, ni reconocimiento de la titulación universitaria hasta la creación del Plan de Estudios en la Universidad de Madrid
- Representantes: Ruíz Amado y Ortega y Gasset

2º PERÍODO (1944-1970). *Régimen franquista*

- Crece la preocupación de algunos filósofos por la pedagogía social
- Se promulga la Ley General de Educación (1970)
- La guerra civil y el franquismo limitan la formación de estos profesionales y las políticas sociales se vuelven asistencialistas. Se centran en cubrir necesidades, alejándose del bienestar social

3er PERÍODO (1970-1983). *Fin del Franquismo y transición democrática*

- Institucionalización de la educación especializada, ligada al retorno de los educadores/as formados/as en Francia, creadores/as de las primeras escuelas de formación
- Primera aproximación al concepto empírico de la educación social:
 - 1977: introducción en el Plan de Estudios de la UNED
 - 1979: introducción en el Plan de Estudios de la Universidad Complutense de Madrid
- Aprobación de la Ley de Reforma Universitaria (1983), con la consecuente creación de Centros de Pedagogía Especializada y Escuelas de Formación de Educadores Especializados

4º PERÍODO (1983-1991). *Etapa de consolidación*

- Edición del primer número de la *Revista de Pedagogía Social*, de carácter científico
- Publicación del primer manual de *Pedagogía Social* (Quintana, 1984)
- Creación de la Diplomatura en Educación Social (BOE RD 1420/1991)

5º PERÍODO (1991 – actualidad). *Etapa de esplendor*

Consolidación de la pedagogía social española como ciencia; trabajos de doctorado, depuración metodológica; cursos de doctorado dedicados a la educación social, etc.

Fuente: Elaboración propia

Hemos observado durante el análisis documental la fuerte relación entre educación social y pedagogía, que dificulta la delimitación y separación de las competencias y funciones de ambos agentes

Con la publicación del citado RD 1420/1991 se consolida en España la figura del educador social puesto que, de acuerdo con Petrus (1997), este alcanza la profesionalización cuando sus actividades son reconocidas como necesarias para la sociedad. La relativamente reciente publicación del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias, y su posterior modificación en el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, tendrán también repercusión en la formación universitaria de los educadores y educadoras sociales, debiendo redefinirse la profesión y adaptarse a las nuevas exigencias formativas propuestas para los Grados (Pereira & Solé, 2012).

b) Limitaciones en la definición de las competencias, perfil y funciones del educador y de la educadora social, y su percepción por parte del alumnado de Grado en Educación Social

Hemos observado durante el análisis documental la fuerte relación entre educación social y pedagogía, que dificulta la delimitación y separación de

las competencias y funciones de ambos agentes (véase figura 4). Las evidencias encontradas en el Libro de ANECA (2005) habían sido ya reclamadas con anterioridad en Romans *et al.* (2000: 179), ante las problemáticas que tal indefinición conlleva, refiriéndose a:

1. La indefinición del campo de trabajo y de las diferentes versiones sobre el concepto de “intervención educativa”.
2. El solapamiento de tareas con otros profesionales.
3. La especialización, todavía no muy concreta, de conocimientos en algunas áreas y sectores que precisan de intervenciones más especializadas.
4. Las tensiones entre los “veteranos” sin estudios universitarios y con experiencia de trabajo y los universitarios con estudios y sin experiencia en este campo.
5. El desgaste psicológico producto del trabajo y el contacto directo con personas que sufren problemas de inadaptación, exclusión social, perturbaciones, etcétera.
6. Las irregularidades en las contrataciones tanto a niveles de retribuciones económicas como de permanencia en los centros.



Figura 4. Comparación entre las titulaciones de Pedagogía y Educación social en las universidades españolas. Adaptado de Aneca (2005, p. 135, 137)

Pedagogía		Educación Social	
Contextos	Funciones	Contextos	Funciones
Educativo	Intervención	Socioeducativo	Intervención
Social	Planificación	Laboral	Orientación
Comunitario	Gestión	Comunitario	Compensación
Empresarial	Diagnóstico		Prevención
Investigación	Asesoramiento		Reeducación
	Diseño		Gestión
	Evaluación		

Perfiles profesionales	
Pedagogía social	Educación social
Formador de personas adultas y mayores	Formador de personas adultas y mayores
Especialista en atención educativa a la diversidad	Especialista en atención educativa a la diversidad
Educador ambiental	Educador ambiental
Dirección de centros e instituciones educativas	Educador familiar y de desarrollo comunitario
Inspector y supervisor de la administración educativa	Educador en procesos de intervención social
Evaluador de sistemas, instituciones y políticas educativas	Mediador en procesos de intervención familiar y socio-educativa
Orientador (personal, académico, profesional, familiar y laboral)	Animador y gestor socio-cultural
Diseñador y evaluador de procesos de enseñanza-aprendizaje	Educador de tiempo libre y ocio
Diseñador y evaluador de recursos didácticos y tecnológicos (NTIC) y multimedia	Educador de instituciones de atención e inserción social
Consultor y gestor de formación de las organizaciones	Educador en procesos de acogida y adopción
Formador de formadores	

Por su parte, encontramos visiones más críticas, centradas en la falta de rigurosidad y orden en la formulación de las competencias propias del educador social, y la consecuente limitación de sus campos de acción:

Desde el inicio del proyecto, defendimos que, en primer lugar, deberían haberse definido las competencias del Educador Social, conocerse aquellas competencias que son comunes, independientemente del ámbito de trabajo [...]

Sin embargo, la dinámica de trabajo, impuesta por las Universidades, fue justamente la inversa, se empezó por los perfiles y ámbitos, para luego definir las competencias. El resultado final es una definición de ámbitos y perfiles que no permite el desarrollo de la profesión, pues limita los campos de acción [...] donde históricamente los educadores sociales han desarrollado sus funciones (Sánchez-Valverde, 2011:9).

Esta crítica al estado actual de la formación universitaria en el ámbito de la educación social no es completamente compartida por el alumnado de grado de la Universidad de A Coruña. Un considerable porcentaje de alumnos (más del 65%) consideran adecuado, a nivel general, el programa formativo impartido, concordando además con su positiva valoración de la necesidad de adquirir un sólido marco teórico en los diferentes campos de acción socioeducativa, donde más del 65% lo consideran bastante o muy importante y casi el 27% algo importante.

Discusión e interpretación de resultados

Evidenciamos que continúa siendo un punto débil la formación de carácter más puramente teórico sobre la educación social

Con este trabajo hemos tratado de acercarnos al estado actual del Grado en Educación Social, en referencia a las competencias, perfil académico y profesional y formación que reciben los educadores sociales en el ámbito universitario, y su adecuación a las necesidades presentes en las instituciones socioeducativas. Ha sido necesario acudir a la literatura actual, que nos informa sobre la evolución de esta disciplina y su tradición fuertemente arraigada a la práctica. Como disciplina surgida de la pedagogía continúa recibiendo notables influencias de la misma, repercutiendo en la delimitación de las competencias y las funciones de estos profesionales en la actualidad. Ahora bien, es destacable la valoración positiva que el alumnado de educación social ofrece a su formación universitaria (aspecto también destacado en el estudio desarrollado por ANECA, 2005), aunque evidenciamos que continúa siendo un punto débil la formación de carácter más puramente teórico sobre la educación social. Nos cuestionamos entonces ¿cómo sería posible mejorar la formación de estos y estas profesionales en el ámbito universitario, de cara a su adaptación a las necesidades y demandas propias del mercado global actual?

Al respecto de los planteamientos teóricos sobre el estado actual de la formación académica de los educadores sociales hemos encontrado múltiples experiencias útiles para el contraste y la apertura de debate en esta temática. Entre ellas destacan el estudio de Ortega Esteban *et al.* (2007) sobre el perfil profesional y académico de la titulación de Educación Social en Castilla y León, donde se plantean cómo aclarar este perfil profesional para adecuar su currículo académico y profesional a las demandas derivadas del EEES; o la experiencia de Castillo y Bretones (2013) y Guerrero y Calero (2013) a partir de propuestas metodológicas en la formación por competencias de estos futuros profesionales.



Finalmente, nos planteábamos atender a los ámbitos y funciones de preferencia de los futuros educadores sociales. El estudio de Moyano (2012) muestra que los planes de estudio de esta titulación giran en torno a: problemáticas sociales, instituciones donde se desarrollan sus funciones, categorías de población y ámbitos de intervención. Por ello, tomando como referencia estas variables, hemos encontrado investigaciones que se atienden a los principales ámbitos de trabajo de los educadores sociales, como es el trabajo presentando en el II Congreso de Educación Social en 1998 por Pereira y Solé (2012), donde proponen tres espacios principales de acción para estos profesionales: el comunitario (servicios de atención primaria y especializados), el institucional (residencias, centros abiertos e instituciones cerradas) y áreas (formación permanente e inserción social, ocio y educación).

Al respecto de estos espacios, y como mostramos en la tabla 2, obtuvimos mayores valoraciones para los ámbitos de integración social (40%), infancia y juventud (23%) y desarrollo comunitario (17%), mientras que los de atención a la diversidad, desarrollo y evaluación de programas, atención a las personas mayores y difusión cultural, obtuvieron porcentajes inferiores al 10%. Observamos, además, que en la consideración de las funciones de preferencia, el alumnado opta, en mayor medida, por funciones relacionadas con la educación y dinamización, con más del 50% de los casos, y la organizativa, de planificación y evaluación, con un 31%, frente a una valoración del 16% para la vinculada a la orientación y administración.

Estos resultados reflejan la amplitud de ámbitos, colectivos, contextos y fun-

Tabla 2. Ámbitos y funciones preferentes para el alumnado de Grado en Educación Social (en porcentajes)

Ámbitos de preferencia	Trabajo educativo/socioeducativo	59.2
	Trabajo de intervención/atención	32.7
	Trabajo de gestión/evaluación	8.2
Funciones preferentes	Educativa y dinamizadora	53.1
	Orientativa y administrativa	16.3
	Organización, planificación y evaluación	30.6

ciones con las que puede trabajar el educador social, suscitando una serie de cuestiones en torno a: ¿cómo los educadores sociales podrían reivindicar su posición en la sociedad actual?

Responde Martínez Rodríguez (como se citó en Pérez Serrano, 2014) a esta cuestión en su libro *Educación, neoliberalismo y justicia social* argumentando que, en una sociedad cada vez más competitiva, elitista y orientada a los intereses del mercado, el sistema social está viendo mermada su lucha por los valores éticos, por la valentía política, por la diversidad social y cultural, y por el medio ambiente. Entonces, ¿de qué modo la educación social puede contribuir al enfrentamiento contra las tendencias individualistas, mercantilistas y excluyentes propias del actual sistema social? Será la universidad quien tenga el potencial y la obligación de formar a estos profesionales para ser capaces de desarrollar sus funciones de un modo coherente, ético y responsable; aunque también será tarea de los educadores y las educadoras sociales demandar una formación que les permita su desarrollo profesional integral.

Todas estas cuestiones pretenden continuar la línea del debate en torno a la adecuación de la formación de los educadores y educadoras sociales al apreciarse un mantenimiento de las limitaciones en la producción teórica respecto de aquellos contextos y ámbitos que le son propios a estos profesionales, y al comprobar que el alumnado del Grado en Educación Social de la Universidad de A Coruña se siente satisfecho de su formación, y que prolifera una gran cantidad de preferencias a la hora de elegir un ámbito de actuación y desarrollo de sus actividades.

Conclusiones

Esta profesión ha sido consolidada en la práctica, y desde ella se ha formulado su teoría

Las necesidades educativas de las personas, más allá de la etapa escolar y de la vida en las aulas, sumadas a los crecientes problemas sociales derivados de las guerras, las crisis y los cambios económicos, sociales y políticos que generaron –y siguen generando– malestar general, inadaptación y marginación social, dieron lugar a la demanda de profesionales que se ocupasen de atender a las necesidades de colectivos vulnerables y en riesgo social. Así, la educación social surge como una ocupación que poco tarda en convertirse en una profesión (Petrus, 1997) demandada y reconocida académica y socialmente.

Pero hemos dejado claro que esta profesión ha sido consolidada en la práctica, y desde ella se ha formulado su teoría; del mismo modo, hemos puesto de manifiesto que se trata de una disciplina con una trayectoria histórica que no le acaba de ser propia, pues se vincula eminentemente a la historia de la pedagogía. Esta situación nos ha llevado a constatar ciertas limitaciones en la producción teórica en este campo y, con ello, en la delimitación de ciertos

aspectos referidos a la formación del educador y de la educadora social y a su actividad profesional.

A ello se suma la reformulación del título de educador social, ante la nueva situación del espacio universitario producida tras la integración del proceso Bolonia en las aulas, así como las transformaciones en la realidad socio-educativa actual, que demanda profesionales capaces de adaptarse a cada situación (Castillo y Cabrerizo, 2011).

Así, constatamos que solo por medio de la reflexión sobre estos aspectos se podrán ajustar las acciones que permitan acercarse a los objetivos perseguidos. Es por ello que esta primera aproximación nos permite dar cuenta de la existencia de una problemática en el campo de la educación social, referida a la escasez y/o indeterminación de producción teórica que evidencie las competencias, perfil y funciones del educador social, de un modo diferenciado y exclusivo de su profesión. Y con ello entendemos además que este aspecto podría influir, de modo directo o indirecto, sobre la percepción del alumnado de Grado en Educación Social hacia su formación.



Luisa Losada-Puente
Educadora social
Máster en Innovación, Orientación y Evaluación Educativa
Universidad de A Coruña
luisa.losada@udc.es

Jesús Miguel Muñoz-Cantero
Profesor titular de la Universidad de A Coruña
Director del Dpto. de Filosofía y Métodos de Investigación
en Educación - MIDE
Director del grupo de Investigación en Evaluación y Calidad
Educativa - GIACE
jesus.miguel.munoz@udc.es

Eva María Espiñeira-Bellón
Doctora en Psicopedagogía por la Universidad de A Coruña
Profesora del Área de Métodos de Investigación en Educación
Universidad de A Coruña
eva.espineira@udc.es

Bibliografía

- 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. Recuperado 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* [Versión Adobe Digital Editions]. Recuperado de http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf
- Barreto, I.; Velandia-Morales, A.; Rincón-Vásquez, J. C.** (noviembre, 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* (pp. 79-104). Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- 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. Recuperado 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. Recuperado 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. Recuperado 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. Recuperado 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* (pp. 47-252). Madrid: Dykinson.
- Echeverría, B.** (2010). “Competencias y cualificaciones de acción”. En: Autor (Coord.), *Orientación profesional* (2ª Ed.) (pp. 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. Recuperado 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. Recuperado de <http://uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/viewFile/610/932>

López Zaguirre, R.; Quetglas, B. (2008). “Bologna y los educadores y educadoras sociales. La visión del colectivo profesional”. En: *Educación social, Revista de intervención socioeducativa*, 40, 30-44. Recuperado 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. Recuperado 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. Recuperado 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. Recuperado 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. Recuperado 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. Recuperado 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* (pp. 67-91). Barcelona: Ariel.

Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquel (BOE núm. 243, 10 de octubre).

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias (BOE núm. 260, de 30 de octubre).



Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1939/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE núm. 161, de 3 de julio).

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. Recuperado 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. Recuperado 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. Recuperado 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* (pp. 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* (pp. 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. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/13/asesed_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. Recuperado 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. doi: 10.171/8929