

Una anàlisi per a la millora de la formació de l'educador social basada en el seu perfil competencial

Recepció: 29/06/2020 / Acceptació: 05/02/2021

Resum

L'objectiu d'aquest treball és presentar una proposta de millora de la formació dels educadors socials a partir d'una anàlisi detallada del seu perfil competencial i el seu desenvolupament professional. Per a això, es presenten els principals resultats d'una recerca realitzada per Álvarez (2017) sobre el perfil professional propi dels educadors socials i es posa en relació amb la seva formació inicial universitària. El treball parteix de la delimitació de l'exercici professional en els seus tres elements principals: els àmbits de treball, les funcions exercides i les competències requerides, essent les competències professionals el nucli en el qual s'ha de centrar la formació universitària, i finalitza exposant algunes propostes de millora en el plantejament de la formació del títol de grau en Educació Social.

Paraules clau

Educació social, competències, formació.

Un análisis para la mejora de la formación del educador social basada en su perfil competencial

El objetivo de este trabajo es presentar una propuesta de mejora de la formación de los educadores sociales en base a un análisis detallado de su perfil competencial y su desempeño profesional. Para ello, se presentan los principales resultados de una investigación realizada por Álvarez (2017) sobre el perfil profesional propio de los educadores sociales y se pone en relación con su formación inicial universitaria. Se parte de la delimitación del desempeño profesional en sus tres elementos principales: los ámbitos de trabajo, las funciones desempeñadas y las competencias requeridas, siendo las competencias profesionales el núcleo en el que debe centrarse la formación universitaria, y finaliza exponiendo algunas propuestas de mejora en el planteamiento de la formación del título de grado en Educación Social.

Palabras clave

Educación social, competencias, formación.

An analysis aimed at improving the training of social educators based on their competency profile

This paper presents a proposal to improve the training of social educators based on a detailed analysis of their competency profile and professional development. To this end, it includes the main results of research carried out by Álvarez (2017) on the professional profile of social educators, which are related to their initial university training. The study is based on delimiting professional practice into its three main elements: the fields of work, the functions exercised and the competencies required. The paper observes that professional competencies are the core on which university training should focus, and concludes by presenting some proposals for improving the approach to teaching the degree in Social Education.

Keywords

Social education, competencies, training.

Com citar aquest article:

Álvarez Fernández, A.; Herrero-Martín, J. (2020). Una anàlisi per a la millora de la formació de l'educador social basada en el seu perfil competencial. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 76, p. 128-149.



ISSN 2339-6954

▲ L'educació social com a professió: formació i exercici professional

L'educació social és una professió els principis de la qual donen sentit a la seva presència a la nostra societat formant part de les anomenades professions socials. Fa aportacions a altres professions i s'hi complementa en el difícil camí de la transformació i el canvi social cap al benestar, la qualitat de vida i la felicitat de totes les persones.

Un breu recorregut per la seva història (Labrador, 2003; Colom, 2003; Parcerisa, 2004; Sáez, 2005; Muñoz Galiano, 2008; Ronda, 2012; Ruiz-Corbella *et al.*, 2015; Tiana Ferrer, 2017) ens mena a la conclusió que és una professió que s'ha consolidat d'acord amb els processos polítics, econòmics, socials i culturals que s'han produït en les últimes dècades.

En el moment actual, com a punt de partida per a la reflexió i l'anàlisi, aquesta definició es veu encara influenciada per factors de diversa índole, necessaris d'observar a l'hora d'anitzar i determinar possibles necessitats. Així, Álvarez (2017), en un estudi detallat sobre les qüestions clau de la situació de la professió i de la seva projecció futura, ha determinat la matriu de condicions següent.

Taula 1. DAFO de la professió d'educació social

DIFICULTATS		AMENACES	
✓ Precarietat laboral (contractacions temporals, en categories inferiors, baixa remuneració, jornades de treball excessives)	✓ Molts noms als llocs de treball. Molts són contractats com a educadors, però sense al·lò "social"	✓ Excessiva dependència financera d'ajudes externes, especialment de la línia econòmica i política de l'Estat i les administracions públiques	✓ Feble desenvolupament de serveis i programes de prevenció, desenvolupament comunitari i democràcia cultural
			✓ Escassa possibilitat d'ocupació en llocs de direcció en empreses d'àmbit social i escassa formació en direcció i gestió empresarial
			✓ Resistències a la innovació i escassa aplicació pràctica de resultats d'investigacions
			✓ Llocs de treball amb nomenclatura molt variada
FORTALESES		OPORTUNITATS	
✓ Consolidació dels serveis socials i educatius adreçats als col·lectius més vulnerables, en desavantatge o risc d'exclusió social	✓ Presència i influència de l'associacionisme professional (associacions i col·legis professionals i el Col·legi General de Col·legis d'Educaadores i Educadors socials - CGCEES)	✓ Implantació definitiva de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES), amb la titulació de grau en Educació Social i de postgraus i màsters específics	✓ Els convenis col·lectius i les directives europees
			✓ La iniciativa privada, el tercer sector, la responsabilitat social corporativa de les empreses com a font d'ocupació
			✓ Professió dinàmica, en constant adaptació a la realitat
			✓ Nous jaciments d'ocupació i desenvolupament de programes per a col·lectius específics (gent gran, minories ètniques i culturals, dona, persones amb discapacitat, salut mental)
			✓ Relació universitat - mercat laboral - professionals

Font: Elaboració pròpia.



En general, la majoria dels estudis i publicacions sobre la professió (Ortega, 2007; Parajó, 2007; Muñoz Galiano, 2008; Soler, 2010; Vallés, 2011) incideixen en les dificultats i amenaces exposades a la taula, resumides en l'escàs reconeixement de la professió, tant a nivell professional com laboral: condicions de treball, poques opcions de promoció a les entitats on es treballa o confusió o desconeixement de les funcions i tasques pròpies del seu perfil.

L'assentament de l'educació social com a professió s'està aconseguint a través del seu reconeixement legitimat per un títol universitari

Però sí que és cert que s'ha anat avançant en aquestes qüestions, i que l'assentament definitiu de l'educació social com a professió s'està aconseguint a través del seu reconeixement legitimat per un títol universitari amb gairebé trenta anys d'història, una normativa interna i una regulació legal, així com l'aparició de publicacions i revistes especialitzades, l'increment d'investigacions i tesis doctorals, la construcció de coneixement i pràctiques pròpies i la presència d'associacions i col·legis professionals actius en la lluita pel desenvolupament de coneixement especialitzat, i un lloc en el mercat laboral dins el camp d'allò social.

Més concretament, en el procés de professionalització de l'educació social s'han fet passos des de diferents esferes. Així, les administracions públiques (estatals, autonòmiques i locals) a través de la legislació i de normatives estableixen les condicions de treball i la presència cada vegada més gran d'aquests professionals en els seus plans, programes i projectes d'actuació.

Així mateix, tant des de l'ocupació pública com privada s'han millorat les condicions laborals i professionals mitjançant convenis i especificant els requisits per a la contractació i regulació de les seves tasques i funcions adequades al nivell de qualificació professional.

I en paral·lel a aquests avenços, apareix la formació dels educadors socials com a l'element clau, com a element d'empoderament. “La formació ha d'estar oberta a totes les especialitzacions que l'educador o l'educadora social estimi oportunes, garantint l'acció socioeducativa i la resposta a les seves inquietuds formatives” (Eslava *et al.*, 2018, p. 60).

El propòsit d'aquest estudi es relaciona amb la identificació de les necessitats de formació derivades del procés de consolidació de la professió de l'educador social, a partir del relat contextual dels professionals en exercici, en un camp d'acció divers i amb un recorregut encara per organitzar de forma integradora, respecte dels perfils existents i emergents.

La formació en educació social

Si el mercat marca les necessitats formatives, l'Estat i les seves administracions estableixen el marc legislatiu i normatiu que envolta la professió i el seu acompliment, i les associacions i col·legis professionals aporten treball i visibilitat en el reconeixement de la professió. Les institucions d'educació superior són les encarregades de recollir tot això i anar establint el disseny i desenvolupament de la formació dels educadors socials. Així, la universitat marca la línia de qualificació, garanteix la formació i genera noves vies de desenvolupament laboral i professional a través de la investigació i el desenvolupament.

Des de les primeres iniciatives formatives de la dècada dels vuitanta del segle passat fins a l'actual titulació universitària de grau en Educació Social, amb postgraus i màsters especialitzats, s'ha anat generant i construint un coneixement cada vegada més ampli i més complet del perfil professional dels educadors socials.

En una anàlisi comparativa entre quatre universitats espanyoles¹ que imparteixen el títol de grau en Educació Social, com a part d'una investigació més àmplia (Álvarez, 2017), es va obtenir com a resultat –entre d'altres– que la formació superior es basa en un perfil professional concret, centrat en les competències professionals. El disseny dels seus plans d'estudis és cada vegada més específic i respon a una formació basada en competències. Els resultats de l'estudi ressalten competències específiques comunes a les quatre universitats estudiades, que fan al·lusió a la relació entre el coneixement teòric i l'anàlisi crítica, la metodologia centrada en la planificació i la col·laboració interprofessional, la relació d'ajuda i el compromís amb els valors ètics de la professió.

Així mateix, l'oferta d'assignatures optatives cada vegada més especialitzades, el pràcticum com a element integrador entre el coneixement teòric i la pràctica, la universitat i el món laboral, el treball final de grau, així com els programes d'intercanvi entre universitats europees i la participació en xarxes de cooperació i en projectes de recerca i innovació, l'oferta creixent de postgraus, màsters i programes de doctorat específics, fan que la formació universitària sigui un element de valor imprescindible per a l'educació social i el seu desenvolupament professional.

No podem deixar de recordar que els educadors socials són professionals que participen de la realitat i els contextos actuals, i que aquests són canviants i generadors d'amenaces, però també d'oportunitats per al canvi i la transformació social. Les polítiques canvien, el mercat laboral i l'educació també, i amb això els professionals de l'educació social evolucionen.



La universitat marca la línia de qualificació, garanteix la formació i genera noves vies de desenvolupament laboral i professional

La realitat i els contextos actuals són canviants i generadors d'amenaces, però també d'oportunitats per al canvi i la transformació social

Així, els canvis socials que s'han esdevingut en la nostra societat han marcat nous espais, col·lectius i contextos on l'educació social pot estar present, i que marquen l'esdevenir de noves àrees de coneixement que s'han d'incloure en la formació inicial dels seus professionals (Romans, Petrus i Trilla, 2000; Colom, 2003). Cal destacar l'enfocament de gènere en les intervencions socioeducatives i la inclusió de les noves tecnologies de la informació i la comunicació en les pràctiques socioeducatives, generant en els professionals de l'educació social noves formes de relacions i usos específics d'aquestes tecnologies, tant per al treball directe amb les persones (en processos formatius, contacte i comunicació, informació, gestions, etc.) com per a qualsevol altra funció o tasca que exerceixin (com és el cas, per exemple, de les funcions de coordinació o gestió). A més, últims esdeveniments com l'anomenada crisi dels refugiats o la pandèmia de la covid19 han generat noves necessitats d'actuació, amb caràcter integral en la vida comunitària, on l'educació social té una parcel·la importantíssima de treball en pro de l'acompliment dels drets humans i de la dignitat de molts col·lectius.

I vindran altres canvis socials, i l'educació social serà on calgui, amb professionals capaços d'afrontar-los des de l'acció socioeducativa, competents i qualificats. Per això, la formació de l'educador social s'ha de basar en el seu perfil competencial, i s'ha d'estimular a repensar-se davant dels canvis socials i dels actuals i nous àmbits on exercir la seva professió. Des de la formació inicial, entesa com els estudis universitaris de grau, on "la pregunta a la qual donar resposta no és com apropar la pràctica a la teoria o com teoritzar la pràctica, sinó com fer de la formació inicial una oportunitat perquè l'alumnat pugui construir els seus propis sabers" (Eslava *et al.*, 2018, p. 61), fins a la formació contínua, que "ha d'entroncar directament amb les experiències viscudes i amb la quotidianitat laboral per al seu enriquiment professional i el seu acostament al teixit professional" (Eslava *et al.*, 2018, p. 61).

Reprement tot el que s'ha dit, cal presentar una breu descripció de la pràctica socioeducativa, per a poder centrar-nos en un perfil competencial sòlid que representi la figura de l'educador social i sigui referència per a la formació de futurs professionals.

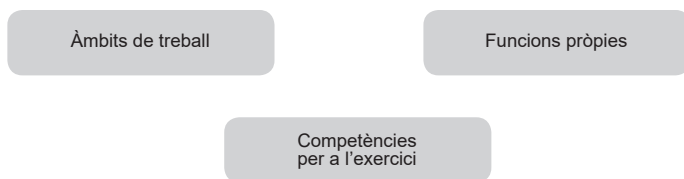
L'educació social es pot definir en funció de tres elements bàsics: els àmbits de treball, les funcions i tasques que realitza i les competències professionals

L'exercici professional de l'educació social: àmbits, funcions i competències

Pel que fa a l'exercici professional, l'educació social es pot definir en funció de tres elements bàsics: els àmbits de treball, les funcions i tasques que realitza i les competències professionals que es requereixen per a un acompliment eficaç (figura 1).

Figura 1. Els tres elements de l'exercici professional de l'educació social

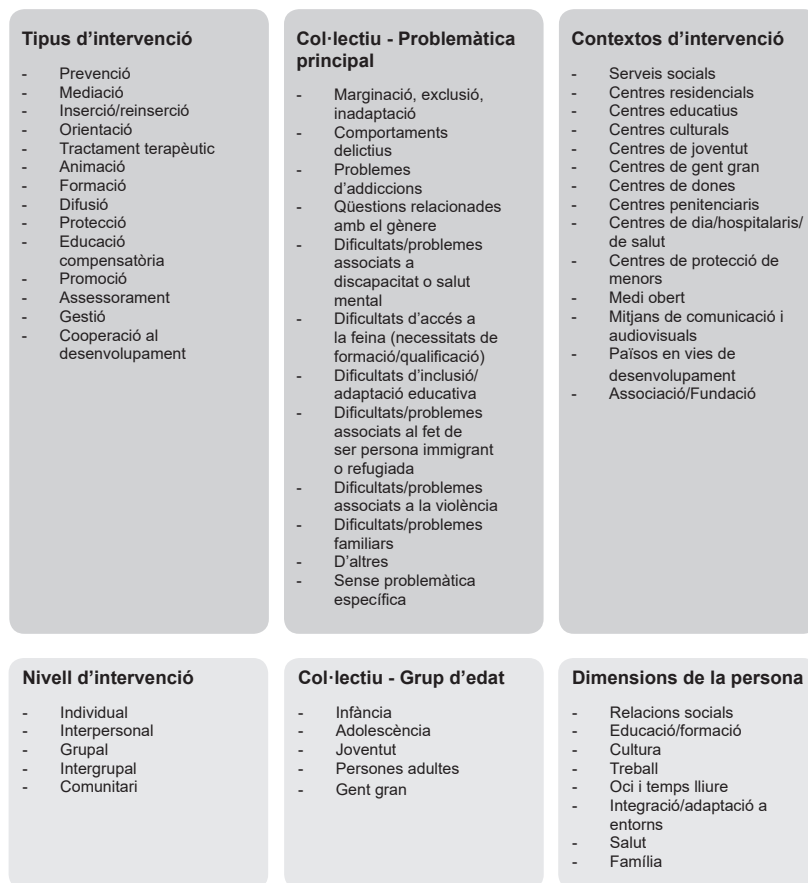
ELS TRES ELEMENTS CLAU DE L'EXERCICI PROFESSIONAL DE L'EDUCACIÓ SOCIAL



Font: Elaboració pròpia.

Pel que fa al primer element, els principals àmbits de treball de l'educació social, es presenta una classificació (figura 2) elaborada a partir d'una revisió documental de categoritzacions d'àmbits (Colom, 1983; Arroyo, 1985; March, 1986; Quintana, 1986; Petrus, 1993; Froufe, 2000; Gómez, 2000; Amorós i Ayerbe, 2000; Senet, 2003; ANECA, 2005; Vázquez, Fernández i López, 2017; Eslava, 2019). Un cop recollides, i mitjançant una anàlisi de contingut de cadascuna d'elles, es van establir sis criteris atenent significats comuns, i sobre els quals es van agrupar els elements presentats, de manera que s'obtenen sis classificacions d'àmbits de treball diferenciats i específics. Aquests sis criteris són: el tipus d'intervenció, el nivell d'intervenció, l'edat del col·lectiu atès, la problemàtica principal com a focus d'acció, el context de la intervenció i les dimensions treballades de la persona. El quadre que es presenta a continuació representa aquests àmbits agrupats seguint aquests criteris (Álvarez, 2017).

Figura 2. Els àmbits de treball de l'educació social



Font: Adaptat d'Álvarez (2017, p. 59).

El contingut de cadascuna de les sis agrupacions i les seves interseccions, correspondències i associacions ens aporta l'evidència de la gran varietat i heterogeneïtat d'espais, sectors, col·lectius i contextos on els professionals realitzen el seu treball i de la complexitat que suposa definir-los. Així mateix, aquesta proposta ens facilita la incorporació de nous elements a mesura que els canvis socials necessitin l'acció socioeducativa.

Pel que fa al segon element de l'exercici professional de l'educació social, les funcions exercides pels educadors socials, després d'una revisió de propostes de tasques i funcions (ASEDES, 2007; Petrus, 1993; Romans, Petrus i Trilla, 2000; Vallés, 2011) i la seva posterior anàlisi de contingut, es presenta una classificació de funcions que recull i aglutina la pluralitat de tasques que un educador social pot exercir en la seva pràctica professional (figura 3).

Les funcions són tres. La primera es defineix quan el professional es troba en un moment relacional amb les persones, tant en tasques d'acompanyament, mediació, formació, assessorament o qualsevol altra que sigui necessària (atenció directa a les persones). La segona funció aglutina les tasques específiques que realitza dissenyant programes o projectes, portant-los a terme i/o avaluant-los (planificació, execució i avaluació de programes i projectes d'intervenció socioeducativa). La tercera funció recull aquelles tasques que requereixen un treball com a coordinador o en gestió i/o direcció d'equips (coordinació i gestió d'equips i entitats de caràcter socioeducatiu).



Figura 3. Les funcions professionals dels educadors socials



Font: Adaptat d'Álvarez (2017, p. 157).

Pel que fa al tercer element, les competències requerides per a un exercici eficaç de l'educació social, s'han definit –basant-se en les presentades per ASEDES (2007), ANECA (2005) i AIEJI (2008)– al voltant de quatre agrupacions en funció de la seva utilitat en els diferents aspectes de la pràctica de l'educació social: el tècnic, el metodològic, el participatiu i el relacional/personal.

Així, es presenten les competències d'acció professional dels educadors socials (Álvarez, 2017) distribuïdes en quatre agrupacions, que defineixen de manera completa el seu perfil competencial (figura 4).

El primer grup, les *competències tècniques*, fa referència al coneixement que ha de tenir un educador social, qüestions relacionades amb disciplines com la sociologia, l'educació, la psicologia, el dret, així com conceptes bàsics de l'educació social (la seva història, les seves bases pedagògiques, terminologia i tècniques, entre d'altres).

El segon grup, les *competències metodològiques*, recull el domini dels processos que s'han de dur a terme en una intervenció socioeducativa, com són, principalment, els mètodes, estratègies, tècniques, models, actuacions i maneig de recursos.

Les *competències participatives* suposen el tercer grup competencial. Representen la part del perfil que un educador social posa en marxa en les seves relacions professionals, com la capacitat per crear vincles, coordinar-se i col·laborar, ésser una part funcional d'un equip o gestionar conflictes adequadament.

I el quart grup de competències és el de les competències personals, que inclouen aquells aspectes propis de la persona implicats directament en la qualitat del seu exercici, com la capacitat de crítica i autocrítica, la implicació en el desenvolupament de la seva professió, la formació contínua, la reflexió i la interiorització de l'ètica i la moral.

Les següents figures representen el perfil competencial complet d'un educador social.

Figura 4. Les competències professionals de l'educació social

COMPETÈNCIES TÈCNiques
Comprensió de la genealogia dels processos històrics de consolidació de la professió i la intervenció socioeducativa
Coneixement del marc polític i legislatiu que possibilita, orienta i legitima les accions de l'educació social, així com dels models desenvolupats en altres països, amb especial atenció a les iniciatives de la Unió Europea
Coneixements dels supòsits i fonaments teòrics de la intervenció socioeducativa i els seus àmbits d'actuació
Domini de la terminologia i conceptes relacionats amb la intervenció socioeducativa
Coneixement dels factors biològics i ambientals i els supòsits pedagògics, psicològics i sociològics que afecten els processos socioeducatius
Domini de tècniques de planificació, programació, execució i avaluació de programes i projectes d'intervenció socioeducativa
COMPETÈNCIES METODOLÒGIQUES
Domini de mètodes, estratègies i tècniques d'anàlisi i avaluació dels contextos educatius (anàlisi de la realitat)
Capacitat per detectar les necessitats socioeducatives d'un context determinat
Saber planificar, programar, executar i avaluar plans, programes, projectes i accions socioeducatives
Capacitat per crear i establir marcs possibilitadors de relació educativa
Saber construir eines i instruments per enriquir i millorar els processos socioeducatius
Saber actuar en àmbits i contextos heterogenis
Domini de metodologies socioeducatives de formació, assessorament, orientació, dinamització i mediació

Incorporar els recursos socials, institucionals, personals i materials disponibles per dur a terme el treball en un determinat àmbit d'acció

COMPETÈNCIES PARTICIPATIVES

Capacitat per potenciar les relacions interpersonals i dels grups socials

Saber relacionar-se personalment i professionalment de manera efectiva amb altres persones i establir vincles relacionals en el context del treball socioeducatiu

Capacitat per col·laborar i participar del treball en equip

Destresa per a crear i promoure xarxes entre individus, col·lectius i institucions

Destresa per reconèixer els continguts culturals, llocs, individus o grups a posar en relació

Capacitat per gestionar i resoldre conflictes de manera rigorosa

COMPETÈNCIES PERSONALS

Reflexionar sobre els problemes de la professió per afavorir el desenvolupament professional

Saber comprometre's personalment en el treball

Estar preparat per al canvi: desenvolupar les competències professionals (formació contínua i complementària)

Reflexionar de manera crítica i avaluar el propi treball i el treball en equip

Contribuir i participar en anàlisis i activitats de desenvolupament professional

Interioritzar i respectar l'ètica i la moral

Saber administrar i gestionar el lloc de treball



Font: Adaptat d'Álvarez (2017, p. 164-165).

Són aquests tres elements, àmbits, funcions i competències, definits així, els que defineixen el perfil de l'exercici professional dels educadors socials: on treballen, què fan i què necessiten per fer-ho bé. En aquest estudi ens centrarem especialment en el tercer element. I és que, per a reeixir en l'exercici professional, els professionals de l'educació social han de ser capaços de dominar les competències que defineixen el seu perfil professional.

Una anàlisi de les competències professionals en l'exercici de l'educació social

Aquest treball es basa en una part dels resultats obtinguts en la investigació que hem esmentat abans (Álvarez, 2017) sobre l'exercici professional dels educadors socials, seguint una metodologia mixta, amb un enfocament comunicatiu (Flecha *et al.*, 2004; Gómez *et al.*, 2006). Per a l'enfocament quantitatiu, com a instrument de recollida de dades, es va emprar un qüestionari elaborat *ad hoc*, atenent als criteris de validesa i fiabilitat i el programa SPSS per a l'anàlisi de les dades obtingudes. Posteriorment, per a l'estudi qualitatiu es va utilitzar el grup de discussió com a tècnica, es van estructurar les categories per a l'anàlisi i es van caracteritzar en unitats de contingut, aportant una anàlisi més detallada, i es va finalitzar el procés amb una triangulació de les dades obtingudes.

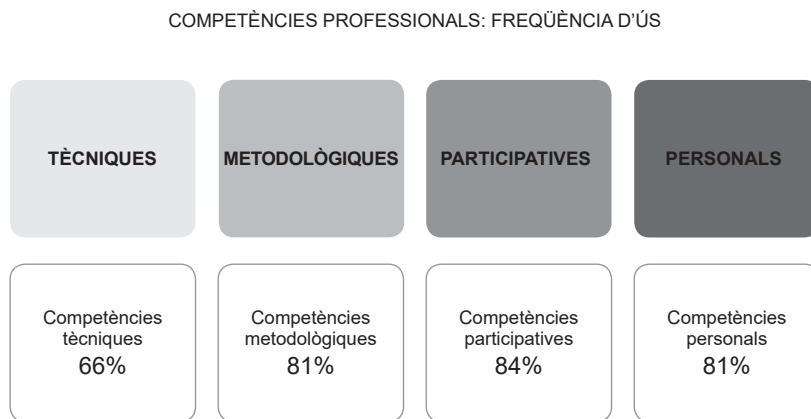
Centrant-nos en les competències professionals de l'exercici de l'educació social, es van presentar amb la finalitat de valorar l'ús que els professionals feien de cadascuna de les competències en la seva pràctica diària, així com de la percepció de domini que en tenien. Tot seguit, es presenten els princi-

Els educadors socials reconeixen que són les competències participatives i personals les que més freqüència d'ús presenten

pals resultats obtinguts.

Quant a les competències pròpies de la seva professió i la seva presència en la pràctica professional, els educadors socials reconeixen que són les competències participatives i personals les que més freqüència d'ús presenten, si bé no hi ha una diferència significativa amb el grup de competències metodològiques. El grup de les competències tècniques es reconeix com el menys present en la pràctica professional (figura 5).

Figura 5. Ús de competències professionals



Font: Elaboració pròpia a partir d'Álvarez (2017).

Aquests resultats es van contrastar amb la percepció de domini que en tenien, i els resultats van mostrar que existeix, en general, una relació directa entre el nivell d'ús de cada competència i la percepció de domini en l'exercici professional. Més concretament, i en relació amb cada grup competencial, es presenten els resultats principals.

Del primer grup, les competències tècniques, els educadors socials participants en la investigació consideraven aquestes competències com a bàsiques per a l'exercici. Dos d'elles destaquen per la seva percepció de domini i alhora es caracteritzen per l'ús escàs en la pràctica: *Comprensió de la genealogia dels processos històrics de consolidació de la professió i la intervenció socioeducativa* i *Coneixement del marc polític i legislatiu que possibilita, orienta i legitima les accions de l'educació social*. Es va considerar que aquestes dues competències eren bàsiques per poder comprendre la professió i la identitat de l'educador social, però no d'aplicació pràctica, real, especialment la primera (en relació amb el coneixement sobre el procés de consolidació de l'educació social com a professió), mentre que l'ús de la segona

(coneixement de marcs polítics i legislatius) depenia de la seva utilitat per a algunes tasques (presentar un plec o defensar un projecte, per exemple). Pel que fa a les competències metodològiques, els educadors socials van manifestar més domini que no pas ús en la seva pràctica professional, i ressalta d'aquest grup la competència *Domini de metodologies socioeducatives de formació, assessorament, orientació, dinamització i mediació*. L'ús menor d'aquesta competència es va explicar tenint en compte causes externes, en concret, les entitats on treballen no donen oportunitats per aplicar metodologies diferents o innovadores, o les designen a altres professionals, i tenint en compte les limitacions en l'ús de recursos que es generen per manca o desaparició de pressupostos.



En el grup de les competències participatives es va obtenir una dada destacada i diferenciadora en la relació ús - domini respecte als altres grups: la competència *Saber relacionar-se personalment i professionalment de manera efectiva amb altres persones i establir vincles relacionals en el context del treball socioeducatiu* s'usa més que no pas es domina. Els resultats de l'anàlisi qualitativa van mostrar la rellevància que es donava a aquesta competència, considerada com una de les més importants i necessàries per al seu exercici. El fet que les persones participants consideressin les tasques relacionades amb l'atenció directa a les persones com les representatives de la seva professió, les que més els identificaven i les que més satisfacció els generaven, suposava una pràctica carregada d'un alt nivell d'autoexigència per fer-ho bé. Tot i que creien que la dominaven en un alt grau, els participants van argumentar la necessitat de dominar-la encara més, destacant dues qüestions: la importància de rebre una formació tècnica en aspectes relacionats amb les relacions i l'establiment de vincles amb les persones a la feina per poder dominar encara més aquesta competència, i el nivell d'autoexigència que tenien a la feina, que els empenyia a voler ser més competents.

Finalment, les competències personals també són considerades imprescindibles en l'exercici professional, i se'n té un alt grau d'ús i de percepció de domini. Una d'elles, *Reflexionar sobre els problemes de la professió per afavorir el desenvolupament professional*, va destacar-hi amb més domini que ús. En aquest cas, s'al·ludeix a la necessitat de reivindicar la professió i de visibilitzar-la en contextos d'intervenció, així com de formació. A més, analitzar aquestes competències va donar pas als participants a incloure en els seus discursos l'element del compromís personal, molt relacionat amb la identitat assumida com a educadors socials i amb l'alt ús i domini de competències personals.

En definitiva, pel que fa al perfil competencial dels professionals de l'educació social i recollint els principals resultats de la investigació de referència (Álvarez, 2017), es pot afirmar que destaquen les competències participatives i personals, és a dir, aquelles que tenen a veure amb la relació interpersonal, la creació i contextualització del vincle socioeducatiu, les relacions amb grups, equips i altres professionals, el treball en xarxa o la capacitat per afrontar i gestionar conflictes, així com aquelles que apareixen en qüestions com la reflexió sobre la pròpia pràctica professional, el compromís i la responsabilitat en el treball o la formació complementària per a la millora

S'al·ludeix a la necessitat de reivindicar la professió i de visibilitzar-la en contextos d'intervenció, així com de formació

contínua, entre d'altres.

Així, es planteja quin seria el contingut principal d'una formació superior inicial de l'educació social tenint en compte les competències bàsiques requerides per a l'exercici professional.

La formació de l'educador social basada en la millora del seu perfil competencial

Els resultats presentats són similars als d'altres investigacions realitzades sobre aquest tema (Moreno, 2018; Eslava, 2019), per la qual cosa es pot concloure que la formació inicial, entesa com el grau universitari en Educació Social, ha de formar en un perfil competencial de l'educador social complet i incidir, particularment, en les competències participatives i personals, prenent com a referència l'exercici professional i l'intercanvi de coneixement entre l'àmbit acadèmic i el professional.

I és que els contextos on els educadors socials treballen i l'acompliment de les tasques i funcions pròpies de la professió requereixen d'un perfil al més competent possible. L'educació superior és, en una part important, responsable de construir aquest perfil, per aconseguir formar professionals excel·lents de l'educació social que treballin per una societat millor i, sobretot, per les persones a qui es dediquen.

Són molts els estudis i investigacions que s'han realitzat sobre el perfil competencial de l'educador social i les seves necessitats formatives. Se'n destaquen tres de recents.

Un estudi sobre el tema realitzat a Castella-la Manxa (Moreno, 2018) mostra que els professionals valoren majoritàriament l'adequació de la formació universitària al seu exercici professional, centrada en les competències necessàries per al seu exercici professional. En concret, destaquen com a prioritàries aquelles relacionades amb la planificació i el disseny de programes i projectes, la capacitat crítica, creativa i comunicativa, l'adaptació a situacions noves, el coneixement dels contextos i polítiques socials i la capacitat per treballar en equips interdisciplinaris.

Una altra investigació realitzada entre les Universitats de Salamanca, Còrdoba i Segòvia (Eslava, González i León, 2018), amb la finalitat de definir el perfil competencial de l'educació social, mostra uns resultats similars: les competències més valorades pels educadors socials van ser les relacionades amb la mediació social, cultural i educativa (resolució de conflictes, intervenció, assessorament, acompanyament) i amb la identitat professional (actitud empàtica, respectuosa, solidària i de confiança cap a les persones i institucions, coneixement de si mateix). Així mateix, van ser les competènci-

es denominades socials les que es consideraven imprescindibles.

I una última investigació (Eslava, 2019), basada en els plans d'estudis del grau en Educació Social de trenta-vuit universitats espanyoles i en l'opinió d'experts, tant del món acadèmic com professional, que presenta –entre d'altres– uns resultats similars, destacant la importància de les competències comunicatives i socials en la formació de la competència social dels professionals.

Aquestes investigacions mostren uns resultats que concorden amb els que s'han obtingut en la investigació d'Álvarez (2017), sense diferències significatives tot i haver-se realitzat en territoris diferents. Totes conclouen amb la necessitat d'una formació universitària basada en competències, que requereix d'una millora contínua per poder formar professionals de l'educació social, de manera que puguin anar adaptant-se als canvis socials i oferir, d'aquesta manera, respostes adequades pel que fa al progrés i la transformació social. Més concretament, i en relació amb competències específiques, els estudis destaquen la rellevància d'incidir particularment en les competències denominades participatives i personals a l'hora de dissenyar els processos formatius dels futurs professionals de l'educació social.

S'entén que el sistema educatiu aporta el coneixement i el desenvolupament de capacitats i el valida, proporcionant un nivell de formació que certifica l'adquisició i generació de competències genèriques i transversals, requisit inicial per a la feina. Per tant, la universitat s'ha orientat cap a una formació professional on la construcció del currículum es basa en les aportacions del camp acadèmic científic (coneixements teòrics, investigacions) i en les necessitats competencials dels professionals per al seu exercici. És per això que cal establir un treball conjunt entre el món universitari i l'àmbit de la professió, com ja s'ha esmentat anteriorment, per poder donar resposta al mercat i a la societat.

Serà la universitat la que tingui el potencial i l'obligació de formar professionals per ser capaços de desenvolupar les seves funcions d'una manera coherent, ètica i responsable; tot i que també serà tasca dels educadors socials demanar una formació que els permeti el seu desenvolupament integral (Losada *et al.*, 2015, p. 72).

Aquesta unió entre teoria i pràctica es materialitza en la trobada que ha d'esdevenir-se entre la universitat i els professionals de l'educació social, entre l'àrea formatiu i la laboral. I són les competències que defineixen el perfil dels educadors socials les que han de marcar la seva formació, de manera que s'aconsegueixi una veritable professionalització de l'estudiant, capacitant-lo i qualificant-lo per exercir la seva professió.

Com s'ha dit anteriorment, la universitat ha d'establir uns plans d'estudi basats en el perfil competencial dels educadors socials. Si bé és cert que pot ser



El sistema educatiu aporta el coneixement i el desenvolupament de capacitats i el valida

una tasca àrdua definir quines competències professionals cal treballar, les dades aportades per les investigacions revisades ens donen un referent per poder identificar i seleccionar les que han d'estar presents en una formació professional de qualitat.

Així, la proposta derivada de l'anàlisi relacional presentada en l'apartat anterior se centra en un disseny formatiu basat en competències que inclogui les quatre agrupacions: competències tècniques, metodològiques, participatives i personals, basades en el model teòric oficial i que són les que els educadors socials reconeixen com a pròpies en el seu exercici professional, ressaltant, especialment les dues últimes (participatives i personals), i concretament aquelles relacionades amb les relacions interpersonals i l'establiment de vincles relacionals per al treball socioeducatiu.

La delimitació d'aquestes competències professionals comporta la reflexió sobre com treballar-les des de la formació. Les universitats espanyoles realitzen, progressivament, un nombre creixent d'estudis i investigacions sobre com treballar les competències professionals pròpies de l'educació social en els seus processos formatius. Repassem algunes d'aquestes investigacions per poder trobar elements comuns i poder definir algunes línies de treball com a pràctiques formatives d'èxit.

Partim de les premisses que es presenten a l'editorial del número 53 de la *Revista d'Educació Social* (2013), dedicat a propostes metodològiques en la formació de competències dels educadors socials, que planteja tres qüestions necessàries per treballar les competències a la universitat. La primera, la inclusió de metodologies que impliquin la participació activa dels estudiants. La segona, la necessitat d'un marc avaluatiu que permeti a l'estudiant veure com evoluciona en el seu procés d'aprenentatge i d'adquisició de competències. I la tercera, la pertinència de la transversalitat de les assignatures, de cara a consolidar aprenentatges més significatius.

En aquest sentit, les competències professionals relacionades amb allò participatiu i personal, base per al treball d'atenció directa a les persones o la coordinació i gestió d'equips –entre altres funcions– s'han de treballar des d'un plantejament metodològic que fomenti la participació i la implicació de l'alumnat en totes les fases, i on es revisi tant l'adquisició com el desenvolupament i la millora d'aquestes competències.

Altres estudis han treballat amb l'alumnat, especialment d'últim any, tenint en compte les seves pràctiques externes. Losada, Muñoz i Espiñeira (2015), de la Universitat de La Corunya, per conèixer les demandes de formació que els sorgeixen després de la seva experiència de pràctiques, i Mari, Hipòlito i Moreno (2017), a la Universitat de Castella-La Manxa, per delimitar les competències en relació amb el pla d'estudis.

En línia amb aquesta orientació, un estudi de la Universitat de Múrcia (Gon-

zález *et al.*, 2016) realitzat amb seixanta estudiants de quart curs del grau en Educació Social, conclou amb la percepció de l'alumnat de la necessitat de centrar-se més en el desenvolupament de competències a través de la coordinació entre assignatures. De les competències que veuen més necessàries per a treballar, se'n destaquen les de caràcter inter i intra personal o transversals, proposant una formació més pràctica i propera a la realitat i ampliant els períodes de pràctiques curriculars al pla d'estudis, per poder "aplicar i desenvolupar a la realitat totes les competències adquirides a la carrera" (González *et al.*, 2016, p. 174). Així mateix, ressalten la importància que el professorat sigui professional de l'educació social, per enfocar la formació des d'un coneixement "real, actual i més pràctic" (González *et al.*, 2016, p. 175).



Altres investigacions se centren en el pràcticum com a element integrador, punt de trobada entre la universitat i el món professional (De Juanas, Limón i Melendro, 2014), i sobre com treballar-ho mitjançant propostes concretes d'aplicació de metodologies de processos d'ensenyament - aprenentatge (Pereira i Solé, 2012; Castro i González, 2017, García, González i Martín, 2019) o d'aplicació de propostes d'avaluació de les competències treballades al llarg dels quatre anys de la titulació (Fullana, 2009, Martínez, Luengo i Cubo, 2018).

Quant a la concreció del perfil competencial, s'han dut a terme estudis centrats en les competències emocionals (Revuelta i Pedrera, 2018), les competències per a la sostenibilitat (Sánchez *et al.*, 2017) o competències comunicatives i relacionades amb la identitat professional (Domínguez i Moral, 2018), així com l'aplicació de tècniques concretes de treball competencial com és el cas dels grups de discussió per a reflexionar sobre el pràcticum (Guerrero i Moral, 2018), la formació en avaluació entre iguals per a la seva aplicació en contextos professionals (Martínez, Garreta i Navarro, 2013) o l'aprenentatge basat en projectes com a base per a l'adquisició de competències (Guerrero i Calero, 2013).

Tot això ens marca el camí a seguir en el disseny de continguts competencials i en la metodologia a aplicar. Se'n destaquen elements com la concreció i concentració de competències participatives i personals, metodologies interactives entre alumnat i professionals i el pràcticum com a element integrador en la revisió de l'adquisició i desenvolupament del perfil competencial. En definitiva, podem dir que hi ha un acord generalitzat pel que fa a la importància de revisar tant els plans d'estudi com les metodologies docents per adequar més el perfil competencial d'un educador social en exercici, de manera que la formació inicial de l'educació social sigui realment eficaç i aconseguixi professionals capacitats per exercir la seva feina en qualsevol àmbit, desenvolupant tasques i funcions amb la màxima efectivitat i professionals també flexibles a l'hora d'adaptar-se a les circumstàncies personals i

socials de cada situació.

Conclusions

En relació amb l'objectiu que aquest treball persegueix, tot seguit es presenten algunes propostes de millora de la formació inicial dels educadors socials basada en les competències específiques del seu perfil professional.

És clar que la formació inicial dels educadors socials, mitjançant el títol de grau en Educació Social, ha d'estar en constant revisió, atès el caràcter dinàmic i en contínua evolució de la professió. El plantejament de la formació basada en competències permet un procés de treball sobre el seu perfil professional, tenint en compte les funcions pròpies del seu exercici i els àmbits de treball.

Tanmateix, el món de la universitat és variat i heterogeni. En les revisions esmentades abans (Eslava, González i León, 2018; Losada, Muñoz i Espiñeira, 2015; Marí, Hipólito i Moreno, 2017; González *et al.*, 2016; De Juanas, Limón i Melendro, 2014; Castro i González, 2017; García, González i Martín, 2019; Fullana, 2009, Martínez, Luengo i Cubo, 2018) es pot veure una diversitat important de perfils competencials de la professió, amb classificacions i competències diverses. Tot i que algunes d'aquestes competències són compartides per totes les universitats espanyoles, n'hi ha que són molt diferents d'una universitat a una altra. Cal unificar al màxim possible el perfil competencial dels educadors socials perquè hi hagi una referència comuna entre les universitats, sense que això suposi la inclusió de competències específiques a cada universitat, d'acord amb la idiosincràsia de la professió a cada lloc.

La revisió d'investigacions i estudis (Álvarez, 2017; Moreno, 2018; Eslava, González i León, 2018; Eslava, 2019) ha mostrat una preocupació per part dels professionals i de l'alumnat per formar-se en competències relacionades amb la relació, en tota la seva extensió. Això és així, principalment, per dues raons: des de l'àmbit professional, els educadors socials desenvolupen bàsicament tasques relacionades amb l'atenció directa a les persones, a més de formar part d'equips interdisciplinaris de treball i exercir la seva pràctica, principalment, a través de treballs amb grups. I des de l'àmbit formatiu, són les experiències de les pràctiques externes el primer contacte que els estudiants tenen amb l'exercici de la professió, de manera que és el mateix alumnat qui manifesta en les investigacions la importància d'aquestes competències relacionals i participatives. Així mateix, tant professionals com estudiants es mouen en una varietat d'àmbits de treball que els exigeix dominar aquestes competències.

Així doncs, cal innovar en metodologies formatives basades en la participació activa de l'alumnat tant en l'adquisició com en el desenvolupament d'aquestes competències, en la seva revisió i avaluació, incloent-hi intercanvi amb professionals en actiu, de manera que la universitat pugui estar

El plantejament de la formació basada en competències permet un procés de treball sobre el seu perfil professional

en contacte directe amb el món professional per anar detectant i treballant conjuntament les competències requerides des de la pràctica.

Una altra qüestió important seria la revisió del pla d'estudis en funció del perfil competencial. Les competències tècniques, treballades bàsicament en aquelles assignatures i matèries de caràcter més teòric, han de ser l'eix vertebrador del disseny dels continguts, de manera que els coneixements relacionats amb les diferents àrees de coneixement (pedagogia, psicologia, dret, economia, sociologia, etc.) posin en evidència aquest grup de competències. En el cas de les competències metodològiques, la formació universitària inclou assignatures específiques, en relació directa amb el grup de funcions i tasques professionals com ara planificació, execució i avaluació de programes i projectes. La base teòrica s'ha d'ajustar a la realitat de la pràctica a través de metodologies que recullin el treball d'adquisició i desenvolupament de competències de detecció de necessitats socioeducatives, domini d'instruments i eines de treball de diagnòstics socials, relacions, ús i incorporació de recursos i serveis socials, etc.

I les competències participatives i personals, les que els educadors socials en exercici més destaquen, segons el que s'ha assenyalat anteriorment, s'han de poder treballar de manera transversal en totes les assignatures, i s'han de poder oferir accions formatives específiques de treball personalitzat. El pràcticum es destaca com el mitjà més ajustat per poder realitzar un seguiment més personalitzat d'aquestes competències, on la reflexió i la revisió de les tasques i funcions exercides en els diferents àmbits dona lloc a explicar aquelles competències relacionades amb l'establiment de les relacions interpersonals i grupals i els vincles amb els altres; el treball en equip i de construcció i promoció de xarxes socials; la resolució de conflictes; la reflexió sobre el propi exercici professional, el compromís o la interiorització i l'afrontament de qüestions ètiques que puguin sorgir en les situacions de la pràctica professional.

Cal destacar la importància de la presència de la universitat en els àmbits de treball dels educadors socials, en espais de diàleg i intercanvi amb els agents socials, en la cooperació i coordinació amb les associacions i col·legis professionals i en la seva participació en les pràctiques docents. No només a nivell institucional, sinó també en el pla personal, cal un procés de revisió. Tant el professorat com els professionals de l'educació social han d'estar en constant renovació, en contacte directe amb la realitat i les seves demandes. Un enfocament més pràctic de la formació universitària, amb especial atenció a la utilitat i aprofitament dels continguts i les assignatures teòriques, així com la implantació de metodologies pràctiques com les que s'han citat anteriorment, possibilitarà el treball sobre un perfil competencial més adequat i excel·lent.

D'aquesta manera, les universitats en tots els seus nivells formatius i els centres de treball fomentaran una professionalització més completa dels educadors socials i el coneixement i reconeixement de la professió, tant en l'àmbit



El pràcticum es destaca com el mitjà més ajustat per poder realitzar un seguiment més personalitzat d'aquestes competències

formatiu com en el laboral i professional, tenint com a eix vertebrador les competències pròpies de l'educació social.

Formació i exercici professional han d'anar units. Formació de qualitat i exercici professional excel·lent en una professió de valor en canvi i creixement constant, que esdevé imprescindible en una societat que necessita canvi i transformació social.

Ana Álvarez Fernández
Departament d'Educació Social i Treball Social
Facultat d'Educació i Ciències Socials
Centre Superior d'Estudis Universitaris La Salle
Universitat Autònoma de Madrid
anaalvarez@lasallemcampus.es

Javier Herrero-Martín
Departament d'Educació Infantil i Primària
Grup d'Investigació INAEX (inclusió, aprenentatge i èxit escolar)
Facultat d'Educació i Ciències Socials
Centre Superior d'Estudis Universitaris La Salle
Universitat Autònoma de Madrid
j.herrero@lasallemcampus.es

Bibliografia

- AIEJI** (2008). Marco conceptual de las competencias del educador social. AIEJI: Boletín informativo 10/2008. Recuperat de: <http://www.aieji.net>
- Álvarez, A. (2017). *El desempeño profesional del educador y la educadora social: funciones, competencias y creencias de autoeficacia* (Tesi doctoral). Universitat Autònoma de Madrid.
- Amorós, P.; Ayerbe, P.** (2000) Intervención educativa en inadaptación social. Síntesis.
- ANECA** (2005). *Libro Blanco Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf
- Aroyo, M.** (1985). ¿Qué es la pedagogía social? *Bordón. Revista de pedagogía*, 257, 203-216.
- ASEDES** (2007). *Documentos Profesionalizadores*. Barcelona, España: ASEDES – CGCEES.
- Basoredo, C.** (2011). Una perspectiva y un modo de explicar la competencia desde el ámbito del desempeño de tareas. *Anales de Psicología*, 27(2), 457-472.
- Colom, A.** (1983). La pedagogía social como modelo de intervención educativa. *Bordón. Revista de pedagogía*, 247, 165-280.
- Colom, A. J.** (2003) ¿Una nueva epistemología en el devenir de la Educación social? *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 10, 11-25.
- De Juanas, A.; Limón, M. R.; Melendro, M.** (2014). Práctica profesional y formación del educador social en España. *Interfaces científicas, Educaçao*, 3(1), 89-102
- Echeverría, B.** (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 7-43.
- Eslava, M. D.** (2019). *Diseño del perfil competencial de la profesión de la Educación Social* (Tesi Doctoral). Universitat de Córdoba.
- Eslava, M. D.; González, I.; de León, C.** (2018). Análisis de las dificultades manifestadas para el desempeño profesional de la educación social. ¿Qué formación hemos recibido? *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 70. 57-82.
- Eslava, M. D.; González, I.; de León, C.** (2018). La identidad profesional del educador social a través de su perfil competencial. *Education in the knowledge society (EKS)*, 19(1), p. 53-76.
- Fantova, F.** (2019). Los nuevos servicios sociales y las profesiones de la intervención social. *RES: Revista de Educación Social*, 29, 11-27.
- Flecha, R.; Vargas, J.; Dávila, A.** (2004). Metodología comunicativa crítica en la investigación en ciencias sociales: la investigación Workaló. *Lan Harremanak*, 11, 21-33.
- Froufe, S.** (2000). La formación de educador social en Europa. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 15, 124-135.
- Fullana, J.** (Ed.) (2009). *Guía para la evaluación de las competencias en educación social*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.



- García, S.; González, R.; Martín, A. M.** (2019). La valoración del pensamiento reflexivo en las prácticas profesionales a través de metodologías cualitativas. *Actas del XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas*, p. 579-596.
- Gómez, M.** (2000). Sectores i àmbits d'intervenció de l'Educació Social. Aproximació conceptual. *Temps d'Educació*, 24, 409-426.
- Gómez, J.; Latorre, A.; Sánchez, M.; Flecha, R.** (2006). Metodologia comunicativa crítica. El Roure Editorial.
- González, C.; González, N.; Pérez, J.; Martínez, M.; Martínez, P.** (2016). Propuestas de mejora en el grado de educación social desde la percepción de los estudiantes. *Actas Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria*, p. 171-177.
- Guerrero, E.; Calero, J.** (2013). El aprendizaje basado en proyectos como base metodológica en el grado de Educación Social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 53, 73-91.
- Labrador, C.** (2003). Las instituciones y agentes de la Educación Social desde el siglo XVI al XX. En Tiana, A.; Sanz, F. (coords.). *Génesis y situación de la Educación Social en Europa* (p. 105-127). UNED.
- Losada, L.; Muñoz, J. M.; Espiñeira, 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, 59-76.
- March, M. X.** (1986). Reflexiones sobre la Pedagogía Social. En: Marín, R.; Pérez, G. (Coords.). *Pedagogía Social en la Universidad: Realidad y prospectiva* (55-63). UNED.
- Mari, R. M.; Hipólito, N.; Moreno, R.** (2017). Espacios profesionales de los educadores sociales en Castilla-La Mancha. Actualidad de la profesión y nuevas perspectivas laborales. *Actas del Congreso Internacional de Pedagogía Social*. <http://congreso.us.es/pedsoc17/papers/linea%201/PDF/L109.pdf>
- Martínez, O.; Garreta, F.; Navarro, L.** (2013). La evaluación entre iguales en la educación social: entre lo profesional y lo académico. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 53, 25-38
- Martínez, J. M.; Luengo, R. F.; Cubo, S.** (2018). Evaluación por parte de los docentes de las competencias transversales del Grado de Educación Social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 70, 132-151.
- Moreno, R.** (2018) Competencias profesionales en educación social (Tesi Doctoral). Universitat de Castella-La Manxa.
- Muñoz Galiano, I. M.** (2008). Perfil profesional del educador social con personas mayores. Identificación de competencias (Tesi doctoral). Granada: Universitat de Granada.
- Ortega, J.** (2007) ¿Quiénes somos los profesionales de la intervención social? (Diploma de Estudios Avanzados, trabajo final inédito). Madrid: UCM.
- Parajó, D.** (2007). La iniciativa privada en el desarrollo de la profesión. *Comunicación presentada en el V Congreso Estatal de Educadoras y Educadores sociales*, 27 – 29 de septiembre. Toledo. Recuperat de: <http://www.eduso.net/congresotoledo/?b=1&c=5&n=21>

Parcerisa, A. (2004). *Didáctica en la educación social. Diseñar y aprender fuera de la escuela*. Graó.

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

Petrus, A. (1993). Educación social y perfil del educador social. En Sáez, J. (Coord.). *El educador social* (p. 165-214). Universitat de Múrcia.

Quintana, J. M. (1986). La Pedagogía Social en el actual contexto de la Pedagogía española. En: Marín, R. y Pérez, G. (Coords.). *Pedagogía Social en la Universidad: Realidad y prospectiva* (p. 35-47). UNED.

RES-Revista de Educación Social (2013). Editorial.

Reuelta, F. I.; Pedrera, M. I. (2018). Adecuación de las competencias emocionales de los egresados del grado de educación social. *En-clave pedagógica. Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, 14, 15-22.

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

Ronda, L. (2012). El educador social: ética y práctica profesional. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 19, 51-63.

Ruiz-Corbella, M.; Martín-Cuadrado, A. M.; Cano-Ramos, M. A. (2015). La consolidación del perfil profesional del educador social. Respuesta al derecho para la ciudadanía. *Perfiles Educativos*, 37(148), 12-19.

Sáez, J. (2005). La profesionalización de los educadores sociales. Construcción de un modelo teórico para su estudio. *Revista de Educación*, 336, 129-139.

Sánchez, B.; Gómez, I.; Sabán, C.; Sáenz, B. (2017) Sostenibilización del perfil profesional del educador social. Necesidades y demandas compartidas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73(1), 109-130.

Senet, J. M. (2003). Desarrollo contemporáneo de la Educación Social en Europa. Perspectiva comparada. En: Ruiz, C. (Coord.). *Educación Social. Viejos usos y nuevos retos* (p. 59-85). Universitat de València.

Soler, P. (2010). Los últimos 25 años de educación social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 45, 187-201.

Tiana Ferrer, A. (2017). La evolución de la educación social como campo académico y social. *RES-Revista de Educación Social*, 24, 81-109.

Vallés, J. (2011). *Análisis y valoración de las funciones de los educadores sociales en España* (Tesi doctoral). UNED.

Vázquez, E.; Fernández, E.; López, E. (2017) Los ámbitos de intervención de los profesionales de la Educación Social. Un estudio con mapas conceptuales multimedia. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(2), 205-222.



1 Universidad a Distancia (UNED), Universitat de Santiago de Compostel·la, Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés (Universitat Ramon Llull) i Centre Universitari La Salle (Universitat Autònoma de Madrid).