

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

Recepción: 29/06/2020 / Aceptación: 05/02/2021

Resumen

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.

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

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.

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.

Cómo citar este artículo:

Álvarez Fernández, A.; Herrero-Martín, J. (2020).

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

Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 76, p. 131-153.



▲ La educación social como profesión: formación y desempeño profesional

La educación social es una profesión cuyos principios dan sentido a su presencia en nuestra sociedad formando parte de las denominadas profesiones sociales. Aporta y se complementa con otras profesiones en el difícil camino de la transformación y el cambio social hacia el bienestar, la calidad de vida y la felicidad de todas las personas.

Un breve recorrido por su historia (Labrador, 2003; Colom, 2003; Parcerisa, 2004; Sáez, 2005; Muñoz Galiano, 2008; Ronda, 2012; Ruiz-Corbella *et al.*, 2015; Tiana Ferrer, 2017) nos lleva a la conclusión de que es una profesión que ha ido consolidándose acorde a los procesos políticos, económicos, sociales y culturales que se han ido produciendo en las últimas décadas.

En el momento actual, como punto de partida para la reflexión y el análisis, esta definición se ve aún influenciada por factores de diversa índole, necesarios de observar a la hora de analizar y determinar posibles necesidades. Así, Álvarez (2017), en un estudio pormenorizado sobre las cuestiones clave de la situación de la profesión y de su proyección futura, ha determinado la siguiente matriz de condiciones.

Tabla 1. DAFO de la profesión de educación social

DIFICULTADES		AMENAZAS	
✓	Precariedad laboral (contrataciones temporales, en categorías inferiores, baja remuneración, jornadas de trabajo excesivas)	✓	Débil desarrollo de servicios y programas de prevención, desarrollo comunitario y democracia cultural
✓	Muchos nombres a los puestos de trabajo. Muchos son contratados como educadores, pero sin el "social"	✓	Escasa posibilidad de ocupación en puestos de dirección en empresas de lo social y escasa formación en dirección y gestión empresarial
✓	Excesiva dependencia financiera de ayudas externas, especialmente de la línea económica y política del Estado y las administraciones públicas	✓	Resistencias a la innovación y escasa aplicación práctica de resultados de investigaciones
		✓	Puestos de trabajo con nomenclatura muy variada
FORTALEZAS		OPORTUNIDADES	
✓	Consolidación de los servicios sociales y educativos dirigidos a los colectivos más vulnerables, en desventaja o riesgo de exclusión social	✓	La iniciativa privada, el tercer sector, la responsabilidad social corporativa de las empresas como fuente de empleo
✓	Presencia e influencia del asociacionismo profesional (asociaciones y colegios profesionales) y el Colegio General de Colegios de Educadoras y Educadores sociales - CGCEES)	✓	Profesión dinámica, en constante adaptación a la realidad
✓	Implantación definitiva del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), con la titulación de grado en Educación Social y de posgrados y másteres específicos	✓	Nuevos yacimientos de empleo y desarrollo de programas para colectivos específicos (personas mayores, minorías étnicas y culturales, mujer, personas con discapacidad, salud mental)
✓	Los convenios colectivos y las directivas europeas	✓	Relación universidad - mercado laboral - profesionales

Fuente: Elaboración propia.

De manera general, la mayoría de los estudios y publicaciones sobre la profesión (Ortega, 2007; Parajó, 2007; Muñoz Galiano, 2008; Soler, 2010; Vallés, 2011) inciden en las dificultades y amenazas expuestas en la tabla, resumidas en el escaso reconocimiento de la profesión, tanto a nivel profesional como laboral: condiciones de trabajo, pocas opciones de promoción en las entidades donde se trabaja o confusión o desconocimiento de las funciones y tareas propias de su perfil.

Pero sí es cierto que se ha ido avanzando en estas cuestiones, y que el asentamiento definitivo de la educación social como profesión se está logrando a través de su reconocimiento legitimado por un título universitario con casi treinta años de historia, una normativa interna y una regulación legal, así como la aparición de publicaciones y revistas especializadas, el incremento de investigaciones y tesis doctorales, la construcción de conocimiento y prácticas propias y la presencia de asociaciones y colegios profesionales activos en la lucha por el desarrollo de conocimiento especializado, y un lugar en el mercado laboral dentro del campo de lo social.

Más concretamente, en el proceso de profesionalización de la educación social se han ido dando pasos desde distintas esferas. Así, las administraciones públicas (estatales, autonómicas y locales) a través de la legislación y de normativas van estableciendo las condiciones de trabajo y la presencia cada vez mayor de estos profesionales en sus planes, programas y proyectos de actuación.

Así mismo, tanto desde el empleo público como privado se han ido mejorando las condiciones laborales y profesionales a través de convenios y especificando los requisitos para la contratación y regulación de sus tareas y funciones acordes a su nivel de cualificación profesional.

Y en paralelo a estos avances, aparece la formación de los educadores sociales como el elemento clave, como elemento de empoderamiento. “La formación debe estar abierta a todas las especializaciones que el educador o la educadora social estime oportunas, garantizando la acción socioeducativa y la respuesta a sus inquietudes formativas” (Eslava *et al.*, 2018, p. 60).

El propósito del presente estudio se relaciona con la identificación de las necesidades de formación derivadas del proceso de consolidación de la profesión del educador social, a partir del relato contextual de los profesionales en ejercicio, en un campo de acción diverso y con un recorrido aún por organizar de forma integradora, respecto de los perfiles existentes y emergentes.



El asentamiento de la educación social como profesión se está logrando a través de su reconocimiento legitimado por un título universitario

La formación en educación social

La universidad marca la línea de cualificación, garantiza la formación y genera nuevas vías de desarrollo laboral y profesional

Si el mercado marca las necesidades formativas, el Estado y sus administraciones establecen el marco legislativo y normativo que rodea la profesión y su desempeño, y las asociaciones y colegios profesionales van aportando trabajo y visibilidad en el reconocimiento de la profesión. Las instituciones de educación superior son las encargadas de recoger todo esto e ir estableciendo el diseño y desarrollo de la formación de los educadores sociales. Así, la universidad marca la línea de cualificación, garantiza la formación y genera nuevas vías de desarrollo laboral y profesional a través de la investigación y el desarrollo.

Desde las primeras iniciativas formativas de la década de los ochenta del siglo pasado hasta la actual titulación universitaria de grado en Educación Social, con posgrados y másteres especializados, se ha ido generando y construyendo un conocimiento cada vez mayor y más completo del perfil profesional de los educadores sociales.

En un análisis comparativo entre cuatro universidades españolas¹ que imparten el título de grado en Educación Social, como parte de una investigación más amplia (Álvarez, 2017), se obtuvo como resultado –entre otros– que la formación superior se basa en un perfil profesional concreto, centrado en las competencias profesionales. El diseño de sus planes de estudios es cada vez más específico y responde a una formación basada en competencias. Los resultados del estudio resaltan competencias específicas comunes a las cuatro universidades estudiadas, que hacen alusión a la relación entre el conocimiento teórico y el análisis crítico, la metodología centrada en la planificación y la colaboración interprofesional, la relación de ayuda y el compromiso con los valores éticos de la profesión.

La realidad y los contextos actuales son cambiantes y generadores de amenazas, pero también de oportunidades para el cambio y la transformación social

Asimismo, la oferta de asignaturas optativas cada vez más especializadas, el prácticum como elemento integrador entre el conocimiento teórico y la práctica, la universidad y el mundo laboral, el trabajo final de grado, así como los programas de intercambio entre universidades europeas y la participación en redes de cooperación y en proyectos de investigación e innovación, la oferta creciente de posgrados, másteres y programas de doctorado específicos, hacen que la formación universitaria sea un elemento de valor imprescindible para la educación social y su desarrollo profesional.

No podemos dejar de recordar que los educadores sociales son profesionales que participan de la realidad y los contextos actuales, y que estos son cambiantes y generadores de amenazas, pero también de oportunidades para el cambio y la transformación social. Las políticas cambian, el mercado laboral y la educación también, y con ello los profesionales de la educación social evolucionan.

Así, los cambios sociales que han ido aconteciendo en nuestra sociedad han ido marcando nuevos espacios, colectivos y contextos donde la educación social puede estar presente, y que marcan el devenir de nuevas áreas de conocimiento que deben incluirse en la formación inicial de sus profesionales (Romans, Petrus y Trilla, 2000; Colom, 2003). Entre ellos, se destaca el enfoque de género en las intervenciones socioeducativas y la inclusión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas socioeducativas, generando en los profesionales de la educación social nuevas formas de relaciones y usos específicos de esas tecnologías, tanto para el trabajo directo con las personas (en procesos formativos, contacto y comunicación, información, gestiones, etc.) como para cualquier otra función o tarea que desempeñen (como es el caso, por ejemplo, de las funciones de coordinación o gestión). Además, últimos acontecimientos como la llamada crisis de los refugiados o la pandemia de la covid19 han generado nuevas necesidades de actuación, con carácter integral en la vida comunitaria, donde la educación social tiene una parcela importantísima de trabajo en pro del cumplimiento de los derechos humanos y de la dignidad de muchos colectivos.



Y vendrán otros cambios sociales, y la educación social estará donde se necesite, con profesionales capaces de afrontarlos desde la acción socioeducativa, competentes y cualificados. Por eso, la formación del educador social ha de estar basada en su perfil competencial, y estimularle a repensarse ante los cambios sociales y los actuales y nuevos ámbitos donde desempeñar su profesión. Desde la formación inicial, entendida como los estudios universitarios de grado, donde “la pregunta a la que dar respuesta no es cómo acercar la práctica a la teoría o cómo teorizar la práctica, sino cómo hacer de la formación inicial una oportunidad para que el alumnado pueda construir sus propios saberes” (Eslava *et al.*, 2018, p. 61), hasta la formación continua, que “ha de entroncar directamente con las experiencias vividas y con la cotidianidad laboral para su enriquecimiento profesional y su acercamiento al tejido profesional” (Eslava *et al.*, 2018, p. 61).

Retomando todo lo anterior, se hace necesario presentar una breve descripción de la práctica socioeducativa, para poder centrarnos en un perfil competencial sólido que represente la figura del educador social y sea referencia para la formación de futuros profesionales.

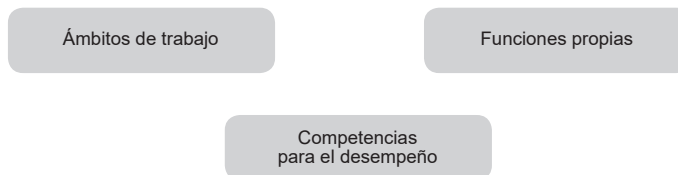
El desempeño profesional de la educación social: ámbitos, funciones y competencias

Respecto a su desempeño profesional, la educación social se puede definir en función de tres elementos básicos: sus ámbitos de trabajo, las funciones y tareas que realiza y las competencias profesionales que se requieren para su desempeño eficaz (figura 1).

La educación social se puede definir en función de tres elementos básicos: sus ámbitos de trabajo, las funciones y tareas que realiza y las competencias profesionales

Figura 1. Los tres elementos del desempeño profesional de la educación social

LOS TRES ELEMENTOS CLAVE DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN SOCIAL



Fuente: Elaboración propia.

Respecto al primer elemento, los principales ámbitos de trabajo de la educación social, se presenta una clasificación (figura 2) elaborada a partir de una revisión documental de categorizaciones de ámbitos (Colom, 1983; Arroyo, 1985; March, 1986; Quintana, 1986; Petrus, 1993; Froufe, 2000; Gómez, 2000; Amorós y Ayerbe, 2000; Senet, 2003; ANECA, 2005; Vázquez, Fernández y López, 2017; Eslava, 2019). Una vez recogidas, y a través de un análisis de contenido de cada una de ellas, se establecieron seis criterios atendiendo a significados comunes, y sobre los que se agruparon los elementos presentados, de manera que se obtienen seis clasificaciones de ámbitos de trabajo diferenciados y específicos. Estos seis criterios son: el tipo de intervención, el nivel de intervención, la edad del colectivo atendido, la problemática principal como foco de acción, el contexto de la intervención y las dimensiones trabajadas de la persona. El cuadro que se presenta a continuación representa estos ámbitos agrupados siguiendo estos criterios (Álvarez, 2017).

Figura 2. Los ámbitos de trabajo de la educación social

Tipo de intervención	Colectivo - Problemática principal	Contextos de intervención
<ul style="list-style-type: none"> - Prevención - Mediación - Inserción/reinserción - Orientación - Tratamiento terapéutico - Animación - Formación - Difusión - Protección - Educación compensatoria - Promoción - Asesoramiento - Gestión - Cooperación al desarrollo 	<ul style="list-style-type: none"> - Marginación, exclusión, inadaptación - Comportamientos delictivos - Problemas de adicciones - Cuestiones relacionadas con el género - Dificultades/problemas asociados a discapacidad o salud mental - Dificultades de acceso al trabajo (necesidades de formación/cualificación) - Dificultades de inclusión/adaptación educativa - Dificultades/problemas asociados al hecho de ser persona inmigrante o refugiada - Dificultades/problemas asociados a la violencia - Dificultades/problemas familiares - Otros - Sin problemática específica 	<ul style="list-style-type: none"> - Servicios sociales - Centros residenciales - Centros educativos - Centros culturales - Centros de juventud - Centros de mayores - Centros de mujeres - Centros penitenciarios - Centros de día/hospitales/de salud - Centros de protección de menores - Medio abierto - Medios de comunicación y audiovisuales - Países en vías de desarrollo - Asociación/Fundación

Nivel de intervención	Colectivo - Grupo de edad	Dimensiones de la persona
<ul style="list-style-type: none"> - Individual - Interpersonal - Grupal - Intergruppal - Comunitario 	<ul style="list-style-type: none"> - Infancia - Adolescencia - Juventud - Personas adultas - Personas mayores 	<ul style="list-style-type: none"> - Relaciones sociales - Educación/formación - Cultura - Trabajo - Ocio y tiempo libre - Integración/adaptación a entornos - Salud - Familia

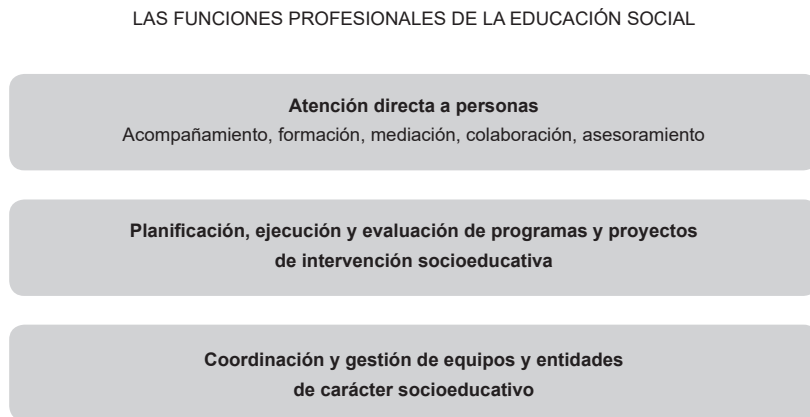
Fuente: Adaptado de Álvarez (2017, p. 59).



El contenido de cada una de las seis agrupaciones, sus intersecciones, correspondencias y asociaciones nos aporta la evidencia de la gran variedad y heterogeneidad de espacios, sectores, colectivos y contextos donde los profesionales están realizando su trabajo y de la complejidad que supone definirlos. Asimismo, esta propuesta nos facilita la incorporación de nuevos elementos a medida que los cambios sociales vayan necesitando de la acción socioeducativa.

Respecto al segundo elemento del desempeño profesional de la educación social, las funciones desempeñadas por los educadores sociales, tras una revisión de propuestas de tareas y funciones (ASEDES, 2007; Petrus, 1993; Romans, Petrus y Trilla, 2000; Vallés, 2011) y su posterior análisis de contenido, se presenta una clasificación de funciones que recoge y aglutina la pluralidad de tareas que un educador social puede desempeñar en su práctica profesional (figura 3).

Tres son las funciones, la primera de ellas se define cuando el profesional está en un momento relacional con las personas, tanto en tareas de acompañamiento, mediación, formación, asesoramiento o cualquier otra que se requiera (atención directa a las personas). La segunda función aglutina las tareas específicas que realiza diseñando programas o proyectos, llevándolos a cabo y/o evaluándolos (planificación, ejecución y evaluación de programas y proyectos de intervención socioeducativa). La tercera función recoge aquellas tareas que requieren un trabajo como coordinador o en gestión y/o dirección de equipos (coordinación y gestión de equipos y entidades de carácter socioeducativo).

Figura 3. Las funciones profesionales de los educadores sociales

Fuente: Adaptado de Álvarez (2017, p. 157).

Y respecto al tercer elemento, las competencias requeridas para un desempeño eficaz de la educación social, éstas se han definido –basándose en las presentadas por ASEDES (2007), ANECA (2005) y AIEJI (2008)– en torno a cuatro agrupaciones en función de su utilidad en los diferentes aspectos de la práctica de la educación social: lo técnico, lo metodológico, lo participativo y lo relacional/personal.

Así, se presentan las competencias de acción profesional de los educadores sociales (Álvarez, 2017) distribuidas en cuatro agrupaciones, que definen de manera completa su perfil competencial (figura 4).

El primer grupo, las *competencias técnicas*, hace referencia al conocimiento que debe tener un educador social, cuestiones relacionadas con disciplinas como la sociología, la educación, la psicología, el derecho, así como conceptos básicos de la educación social (su historia, sus bases pedagógicas, terminología y técnicas, entre otros).

El segundo grupo, las *competencias metodológicas*, recoge el dominio de los procesos que se han de llevar a cabo en una intervención socioeducativa, como son, principalmente, los métodos, estrategias, técnicas, modelos, actuaciones y manejo de recursos.

Las *competencias participativas* suponen el tercer grupo competencial. Representan esa parte del perfil que un educador social pone en marcha en sus relaciones profesionales, como la capacidad para crear vínculos, coordinarse y colaborar, ser parte funcional de un equipo o manejar adecuadamente conflictos.

Y el cuarto grupo de competencias es el de las *competencias personales*, que incluyen aquellos aspectos propios de la persona implicados directamente en la calidad de su desempeño, como la capacidad de crítica y autocrítica, la implicación en el desarrollo de su profesión, la formación continua, la reflexión y la interiorización de la ética y la moral.

Las siguientes figuras representan el perfil competencial completo de un educador social.



Figura 4. Las competencias profesionales de la educación social

COMPETENCIAS TÉCNICAS
Comprensión de la genealogía de los procesos históricos de consolidación de la profesión y la intervención socioeducativa
Conocimiento del marco político y legislativo que posibilita, orienta y legitima las acciones de la educación social, así como de los modelos desarrollados en otros países, con especial atención a las iniciativas de la Unión Europea
Conocimientos de los supuestos y fundamentos teóricos de la intervención socioeducativa y sus ámbitos de actuación
Dominio de la terminología y conceptos relacionados con la intervención socioeducativa
Conocimiento de los factores biológicos y ambientales y los supuestos pedagógicos, psicológicos y sociológicos que afectan a los procesos socioeducativos
Dominio de técnicas de planificación, programación, ejecución y evaluación de programas y proyectos de intervención socioeducativa
COMPETENCIAS METODOLÓGICAS
Dominio de métodos, estrategias y técnicas de análisis y evaluación de los contextos educativos (análisis de la realidad)
Capacidad para detectar las necesidades socioeducativas de un contexto determinado
Saber planificar, programar, ejecutar y evaluar planes, programas, proyectos y acciones socioeducativas
Capacidad para crear y establecer marcos posibilitadores de relación educativa
Saber construir herramientas e instrumentos para enriquecer y mejorar los procesos socioeducativos
Saber actuar en ámbitos y contextos heterogéneos
Dominio de metodologías socioeducativas de formación, asesoramiento, orientación, dinamización y mediación
Incorporar los recursos sociales, institucionales, personales y materiales disponibles para llevar a cabo el trabajo en un determinado ámbito de acción

COMPETENCIAS PARTICIPATIVAS

Capacidad para potenciar las relaciones interpersonales y de los grupos sociales

Saber relacionarse personal y profesionalmente de manera efectiva con otras personas y establecer vínculos relacionales en el contexto del trabajo socioeducativo

Capacidad para colaborar y participar del trabajo en equipo

Destreza para crear y promover redes entre individuos, colectivos e instituciones

Destreza para reconocer los contenidos culturales, lugares, individuos o grupos a poner en relación

Capacidad para gestionar y resolver conflictos de manera rigurosa

COMPETENCIAS PERSONALES

Reflexionar sobre los problemas de su profesión para favorecer su desarrollo profesional

Saber comprometerse personalmente en el trabajo

Estar preparado para el cambio: desarrollar sus competencias profesionales (formación continua y complementaria)

Reflexionar de manera crítica y evaluar el propio trabajo y el trabajo en equipo

Contribuir y participar en análisis y actividades de desarrollo profesional

Interiorizar y respetar la ética y la moral

Saber administrar y gestionar el puesto de trabajo

Fuente: Adaptado de Álvarez (2017, p. 164-165).

Son estos tres elementos, ámbitos, funciones y competencias, definidos así, los que definen el perfil del desempeño profesional de los educadores sociales: dónde trabajan, qué hacen y qué necesitan para hacerlo bien. En este estudio nos vamos a centrar especialmente en el tercer elemento. Y es que, para llevar a cabo su desempeño profesional de manera exitosa y excelente, los profesionales de la educación social han de ser capaces de dominar las competencias que definen su perfil profesional.

Un análisis de las competencias profesionales en el desempeño de la educación social

Este trabajo se basa en una parte de los resultados obtenidos en la investigación antes citada (Álvarez, 2017) sobre el desempeño profesional de los educadores sociales, siguiendo una metodología mixta, con un enfoque comunicativo (Flecha *et al.*, 2004; Gómez *et al.*, 2006). Para el enfoque cuantitativo, como instrumento de recogida de datos, se utilizó un cuestionario elaborado *ad hoc*, atendiendo a los criterios de validez y fiabilidad y el programa SPSS para el análisis de los datos obtenidos. Posteriormente, para el estudio cualitativo se utilizó el grupo de discusión como técnica, se estructuraron las categorías para el análisis y se caracterizaron en unidades de contenido,

aportando un análisis más pormenorizado, finalizando el proceso con una triangulación de los datos obtenidos.

Centrándonos en las competencias profesionales del desempeño de la educación social, éstas se presentaron con la finalidad de valorar el uso que los profesionales hacían de cada una en su práctica diaria, así como de la percepción de dominio que de cada una tenían. A continuación, se presentan los principales resultados obtenidos.

Respecto a las competencias propias de su profesión y su presencia en la práctica profesional, los educadores sociales reconocen que son las competencias participativas y personales las que mayor frecuencia de uso presentan, si bien no hay una diferencia significativa con el grupo de competencias metodológicas. El grupo de las competencias técnicas se reconoce como el menos presente en su práctica profesional (figura 5).

Figura 5. Uso de competencias profesionales



Fuente: Elaboración propia a partir de Álvarez (2017).

Estos resultados se contrastaron con la percepción de dominio que tenían, y los resultados mostraron que existe, en general, una relación directa entre el nivel de uso de cada competencia y la percepción de dominio en el desempeño profesional. Más concretamente, y en relación con cada grupo competencial, se presentan los principales resultados.



Los educadores sociales reconocen que son las competencias participativas y personales las que mayor frecuencia de uso presentan

Del primer grupo, las competencias técnicas, los educadores sociales participantes en la investigación consideraban estas competencias como básicas para el desempeño. Dos de ellas sobresalen por su percepción de dominio, al tiempo que también se caracterizan por su escaso uso en la práctica: *Comprensión de la genealogía de los procesos históricos de consolidación de la profesión y la intervención socioeducativa* y *Conocimiento del marco político y legislativo que posibilita, orienta y legitima las acciones de la educación social*. Se consideró que estas dos competencias eran básicas para poder comprender la profesión y la identidad del educador social, pero no de aplicación práctica, real, especialmente la primera (en relación con el conocimiento acerca del proceso de consolidación de la educación social como profesión), mientras que el uso de la segunda (conocimiento de marcos políticos y legislativos) dependía de su utilidad para algunas tareas (presentar un pliego o defender un proyecto, por ejemplo).

Respecto a las competencias metodológicas, los educadores sociales manifestaron un mayor dominio que uso en su práctica profesional, resaltando de este grupo la competencia *Dominio de metodologías socioeducativas de formación, asesoramiento, orientación, dinamización y mediación*. Su menor uso se explicó en base a causas externas, en concreto, las entidades donde trabajan no dan oportunidades para aplicar metodologías diferentes o innovadoras, o las designan a otros profesionales, así como a las limitaciones en el uso de recursos que se generan por falta de presupuestos o desaparición de los mismos.

En el grupo de las competencias participativas se obtuvo un dato destacado y diferenciador en la relación uso – dominio respecto a los otros grupos: la competencia *Saber relacionarse personal y profesionalmente de manera efectiva con otras personas y establecer vínculos relacionales en el contexto del trabajo socioeducativo* se usaba más que se domina. Los resultados del análisis cualitativo mostraron la relevancia que se daba a esta competencia, considerada como una de las más importantes y necesarias para su desempeño. El hecho de que las personas participantes consideraran las tareas relacionadas con la atención directa a las personas como las representativas de su profesión, las que más les identificaban y las que más satisfacción les generaban, suponía en ellos una práctica cargada de un alto nivel de autoexigencia por hacerlo bien. Pese a creer dominarla en alto grado, los participantes argumentaron la necesidad de dominarla aún más, haciendo hincapié en dos cuestiones: la importancia de recibir una formación técnica en aspectos relacionados con las relaciones y el establecimiento de vínculos con las personas en el trabajo para poder dominar aún más esta competencia, y el nivel de autoexigencia que tenían en el trabajo, que les empujaba a querer ser más competentes.

Por último, las competencias personales también son consideradas como imprescindibles en su desempeño, resultando tanto un alto grado de uso como de percepción de dominio. Una de ellas, *Reflexionar sobre los problemas de su profesión para favorecer su desarrollo profesional*, destacó como de mayor dominio que uso. En este caso, se alude a la necesidad de reivindicar su profesión y de visibilizarla en contextos de intervención, así como de formación. Además, analizar estas competencias dio paso a los participantes a incluir en sus discursos el elemento del compromiso personal, muy relacionado con la identidad asumida como educadores sociales y con el alto uso y dominio de competencias personales.



Se alude a la necesidad de reivindicar su profesión y de visibilizarla en contextos de intervención, así como de formación

En definitiva, respecto al perfil competencial de los profesionales de la educación social, y recogiendo los principales resultados de la investigación de referencia (Álvarez, 2017), se puede afirmar que destacan las competencias participativas y personales, es decir, aquellas que tienen que ver con la relación interpersonal, la creación y contextualización del vínculo socioeducativo, las relaciones con grupos, equipos y otros profesionales, el trabajo en red o la capacidad para afrontar y gestionar conflictos, así como aquellas que aparecen en cuestiones como la reflexión sobre la propia práctica profesional, el compromiso y responsabilidad en el trabajo o la formación complementaria para la mejora continua, entre otras.

Así, se plantea cuál sería el contenido principal de una formación superior inicial de la educación social en base a las competencias básicas requeridas para su desempeño profesional.

La formación del educador social basada en la mejora de su perfil competencial

Los resultados presentados son similares a los de otras investigaciones realizadas sobre el tema (Moreno, 2018; Eslava, 2019), por lo que se puede concluir que la formación inicial, entendida como el grado universitario en Educación Social, ha de formar en un perfil competencial del educador social completo e incidir, particularmente, en las competencias participativas y personales, tomando como referencia el desempeño profesional y el intercambio de conocimiento entre lo académico y lo profesional.

Y es que los contextos donde los educadores sociales trabajan y el desempeño de las tareas y funciones propias de la profesión requieren de un perfil lo más competente posible. La educación superior es, en una parte importante, responsable de construir ese perfil, para lograr formar profesionales excelentes de la educación social que trabajen por una sociedad mejor y, sobre todo, por las personas a quienes se dedican.

Son muchos los estudios e investigaciones que se han venido realizando sobre el perfil competencial del educador social y sus necesidades formativas. Se destacan tres recientes.

Un estudio sobre el tema realizado en Castilla-La Mancha (Moreno, 2018) muestra que los profesionales valoran mayoritariamente la adecuación de la formación universitaria a su desempeño profesional, centrada en las competencias necesarias para su ejercicio profesional. En concreto, destacan como prioritarias aquellas relacionadas con la planificación y diseño de programas y proyectos, la capacidad crítica, creativa y comunicativa, la adaptación a situaciones novedosas, el conocimiento de los contextos y políticas sociales y la capacidad para trabajar en equipos interdisciplinares.

Otra investigación realizada entre las Universidades de Salamanca, Córdoba y Segovia (Eslava, González y León, 2018), con la finalidad de definir el perfil competencial de la educación social, muestra unos resultados similares: las competencias más valoradas por los educadores sociales fueron las relacionadas con la mediación social, cultural y educativa (resolución de conflictos, intervención, asesoramiento, acompañamiento) y con la identidad profesional (actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia las personas e instituciones, conocimiento de sí mismo). Asimismo, fueron las competencias denominadas sociales las que se consideraban imprescindibles.

Y una última investigación (Eslava, 2019), basada en los planes de estudios del grado en Educación Social de treinta y ocho universidades españolas y en la opinión de expertos, tanto del mundo académico como profesional, que presenta –entre otros– unos resultados similares, destacando la importancia de las competencias comunicativas y sociales en la formación de la competencia social de los profesionales.

Estas investigaciones muestran unos resultados que concuerdan con los obtenidos en la investigación de Álvarez (2017), no existiendo diferencias significativas a pesar de haberse realizado en territorios distintos. Todas concluyen con la necesidad de una formación universitaria basada en competencias, que requiere de una mejora continua para poder formar a profesionales de la educación social, de manera que puedan ir adaptándose a los cambios sociales y ofrecer así respuestas adecuadas respecto al progreso y la transformación social. Más concretamente, y en relación con competencias específicas, los estudios resaltan la relevancia de incidir particularmente en las competencias denominadas participativas y personales a la hora de diseñar los procesos formativos de los futuros profesionales de la educación social.

Se entiende que el sistema educativo aporta el conocimiento y el desarrollo de capacidades y lo valida, proporcionando un nivel de formación que certifica la adquisición y generación de competencias genéricas y transversales, requisito inicial para el trabajo. Por tanto, la universidad se ha orientado hacia una formación profesional donde la construcción del currículo se basa en las aportaciones del campo académico científico (conocimientos teóricos, investigaciones) y en las necesidades competenciales de los profesionales para su desempeño. Y para ello, es necesario establecer un trabajo conjunto entre el mundo universitario y el ámbito de la profesión, como ya se ha mencionado anteriormente, para poder dar respuesta al mercado y a la sociedad.



Será la universidad la que tenga el potencial y la obligación de formar profesionales para ser capaces de desarrollar sus funciones de un modo coherente, ético y responsable; aunque también será tarea de los educadores sociales demandar una formación que les permita su desarrollo integral (Losada *et al.*, 2015, p. 72).

El sistema educativo aporta el conocimiento y el desarrollo de capacidades y lo valida

Esta unión entre teoría y práctica se materializa en el encuentro que debe darse entre la universidad y los profesionales de la educación social, entre lo formativo y lo laboral. Y son las competencias que definen el perfil de los educadores sociales las que han de marcar su formación, de manera que se logre una verdadera profesionalización del estudiante, capacitándole y cualificándole para ejercer su profesión.

Como se ha dicho anteriormente, la universidad ha de establecer unos planes de estudio basados en el perfil competencial de los educadores sociales. Si bien es cierto que puede ser una ardua tarea el definir qué competencias profesionales trabajar, los datos aportados por las investigaciones revisadas nos dan un referente para poder identificar y seleccionar aquellas que han de estar presentes en una formación profesional de calidad.

Así, la propuesta derivada del análisis relacional presentado en el apartado anterior se centra en un diseño formativo basado en competencias que incluya las cuatro agrupaciones: competencias técnicas, metodológicas, participativas y personales, basadas en el modelo teórico oficial y que son las que los educadores sociales reconocen como propias en su desempeño profesional, resaltando, especialmente las dos últimas (participativas y personales), y concretamente aquellas relacionadas con las relaciones interpersonales y el establecimiento de vínculos relacionales para el trabajo socioeducativo.

La delimitación de estas competencias profesionales lleva consigo la reflexión sobre cómo trabajarlas desde la formación. Las universidades españolas vienen realizando, progresivamente, un número creciente de estudios e investigaciones sobre cómo trabajar las competencias profesionales propias de la educación social en sus procesos formativos. Repasemos algunas de estas investigaciones para poder encontrar elementos comunes y poder definir algunas líneas de trabajo como prácticas formativas de éxito.

Partimos de las premisas que se presentan en el editorial del número 53 de la *Revista de Educación Social* (2013), dedicado a propuestas metodológicas en la formación de competencias de los educadores sociales, que plantea tres cuestiones necesarias para trabajar las competencias en la universidad. La primera, la inclusión de metodologías que impliquen la participación activa de los estudiantes. La segunda, la necesidad de un marco evaluativo que permita al estudiante ver cómo va evolucionando en su proceso de aprendizaje y adquisición de competencias. Y la tercera, la pertinencia de la transversalidad de las asignaturas, de cara a consolidar aprendizajes más significativos.

En este sentido, las competencias profesionales relacionadas con lo participativo y personal, base para el trabajo de atención directa a las personas o la coordinación y gestión de equipos –entre otras funciones– han de trabajarse desde un planteamiento metodológico que fomente la participación e implicación del alumnado en todas las fases, y donde se vaya revisando tanto la adquisición como el desarrollo y mejora de las mismas.

Otros estudios han trabajado con el alumnado, especialmente de último año, y tomando como base sus prácticas externas. Losada, Muñoz y Espiñeira (2015), de la Universidad de La Coruña, para conocer las demandas de formación que les surgen tras su experiencia de prácticas, y Marí, Hipólito y Moreno (2017), en la Universidad de Castilla-La Mancha, para delimitar las competencias en relación con el plan de estudios.

En línea con esta orientación, un estudio de la Universidad de Murcia (González *et al.*, 2016) realizado con sesenta estudiantes del cuarto curso del grado en Educación Social, concluye con la percepción del alumnado de la necesidad de centrarse más en el desarrollo de competencias a través de la coordinación entre asignaturas. De las competencias que ven más necesarias para trabajar, se destacan aquellas de carácter inter e intra personal o transversales, proponiendo una formación más práctica y cercana a la realidad y ampliando los periodos de prácticas curriculares en el plan de estudios, para poder “aplicar y desarrollar en la realidad todas las competencias adquiridas en la carrera” (González *et al.*, 2016, p. 174). Asimismo, resaltan la importancia de que el profesorado sea profesional de la educación social, para enfocar la formación desde un conocimiento “real, actual y más práctico” (González *et al.*, 2016, p. 175).

Otras investigaciones se centran en el prácticum como elemento integrador, punto de encuentro entre la universidad y el mundo profesional (De Juanas, Limón y Melendro, 2014), y sobre cómo trabajarlo a través de propuestas concretas de aplicación de metodologías de procesos de enseñanza - aprendizaje (Pereira y Solé, 2012; Castro y González, 2017, García, González y Martín, 2019) o de aplicación de propuestas de evaluación de las competencias trabajadas a lo largo de los cuatro años de la titulación (Fullana, 2009, Martínez, Luengo y Cubo, 2018).

Respecto a la concreción del perfil competencial, se han llevado a cabo estudios centrados en las competencias emocionales (Revuelta y Pedrera, 2018), las competencias para la sostenibilidad (Sánchez *et al.*, 2017) o competencias comunicativas y relacionadas con la identidad profesional (Domínguez y Moral, 2018), así como la aplicación de técnicas concretas de trabajo competencial como es el caso de los grupos de discusión para reflexionar sobre el prácticum (Guerrero y Moral, 2018), la formación en evaluación entre iguales para su aplicación en contextos profesionales (Martínez, Garreta y Navarro, 2013) o el aprendizaje basado en proyectos como base para la adquisición de competencias (Guerrero y Calero, 2013).



Todo ello nos marca el camino a seguir en el diseño de contenidos competenciales y en la metodología a aplicar. Se resaltan elementos como la concreción y centración de competencias participativas y personales, metodologías interactivas entre alumnado y profesionales y el prácticum como elemento integrador en la revisión de la adquisición y desarrollo del perfil competencial.

En definitiva, podemos decir que existe un acuerdo generalizado en la importancia de revisar tanto los planes de estudio como las metodologías docentes para adecuarlas más al perfil competencial de un educador social en ejercicio, de manera que la formación inicial de la educación social sea realmente eficaz y logre profesionales capacitados para ejercer su labor en cualquier ámbito, desarrollando tareas y funciones con la mayor efectividad y profesionales también flexibles a la hora de adaptarse a las circunstancias personales y sociales de cada situación.

Conclusiones

En relación con el objetivo perseguido por este trabajo, se presentan a continuación algunas propuestas de mejora de la formación inicial de los educadores sociales basada en las competencias específicas de su perfil profesional.

Queda claro que la formación inicial de los educadores sociales, a través del título de grado en Educación Social, ha de estar en constante revisión, dado el carácter dinámico y en continua evolución de la profesión. El planteamiento de la formación basada en competencias permite un proceso de trabajo sobre su perfil profesional, teniendo en cuenta las funciones propias de su desempeño y los ámbitos de trabajo.

El planteamiento de la formación basada en competencias permite un proceso de trabajo sobre su perfil profesional

Sin embargo, el mundo de la universidad es variado y heterogéneo. En las revisiones antes citadas (Eslava, González y León, 2018; Losada, Muñoz y Espiñeira, 2015; Marí, Hipólito y Moreno, 2017; González *et al.*, 2016; De Juanas, Limón y Melendro, 2014; Castro y González, 2017; García, González y Martín, 2019; Fullana, 2009, Martínez, Luengo y Cubo, 2018) se puede ver una diversidad importante de perfiles competenciales de la profesión, con clasificaciones y competencias diversas. Si bien algunas de ellas son básicamente compartidas por todas las universidades españolas, existe mucha diferencia en otras. Se hace necesario unificar lo máximo posible el perfil competencial de los educadores sociales para que pueda ser referencia común entre las universidades, sin que esto suponga la inclusión de competencias específicas en cada universidad, acorde a la idiosincrasia de la profesión en cada lugar.

La revisión de investigaciones y estudios (Álvarez, 2017; Moreno, 2018; Eslava, González y León, 2018; Eslava, 2019) ha mostrado una preocupación por parte de los profesionales y también del alumnado por formarse en competencias relacionadas con la relación, en toda su extensión. Esto viene dado, principalmente, por dos razones: desde lo profesional, los educadores sociales desarrollan básicamente tareas relacionadas con la atención directa a las personas, además de formar parte de equipos interdisciplinarios de trabajo y ejercer su práctica en gran parte a través del trabajo con grupos. Y desde el plano formativo, son las experiencias de las prácticas externas el primer contacto que los estudiantes tienen con el ejercicio de la profesión, de manera que es el propio alumnado quien manifiesta en las investigaciones la importancia de estas competencias relacionales y participativas. Así mismo, tanto profesionales como estudiantes se mueven en una variedad de ámbitos de trabajo que les exige dominar estas competencias.

Así, se hace necesario la innovación en metodologías formativas basadas en la participación activa del alumnado tanto en la adquisición como en el desarrollo de estas competencias, en su revisión y evaluación, incluyendo intercambio con profesionales en activo, de manera que la universidad pueda estar en contacto directo con el mundo profesional para ir detectando y trabajando conjuntamente las competencias requeridas desde la práctica.

Otra cuestión importante sería la revisión del plan de estudios en función del perfil competencial. Las competencias técnicas, trabajadas básicamente en aquellas asignaturas y materias de carácter más teórico, han de ser el eje vertebrador del diseño de sus contenidos, de manera que los conocimientos relacionados con las distintas áreas de conocimiento (pedagogía, psicología, derecho, economía, sociología, etc.) pongan en evidencia este grupo de competencias. En el caso de las competencias metodológicas, la formación

universitaria incluye asignaturas específicas, en relación directa con el grupo de funciones y tareas profesionales tales como planificación, ejecución y evaluación de programas y proyectos. La base teórica ha de ser ajustada a la realidad de la práctica a través de metodologías que recojan el trabajo de adquisición y desarrollo de competencias de detección de necesidades socio-educativas, dominio de instrumentos y herramientas de trabajo de diagnósticos sociales, relaciones, uso e incorporación de recursos y servicios sociales, etc.

Y las competencias participativas y personales, las más sobresalientes para los educadores sociales en ejercicio, según lo señalado anteriormente, han de poder trabajarse de manera transversal en todas las asignaturas, además de poder ofrecer acciones formativas específicas de trabajo personalizado. El prácticum se destaca como el medio más ajustado para poder realizar un seguimiento más personalizado de estas competencias, donde la reflexión y la revisión de las tareas y funciones desempeñadas en los diferentes ámbitos da lugar a explicitar aquellas competencias relacionadas con el establecimiento de las relaciones interpersonales y grupales y los vínculos con los otros; el trabajo en equipo y de construcción y promoción de redes sociales; la resolución de conflictos; la reflexión sobre el propio desempeño, el compromiso o la interiorización y afrontamiento de cuestiones éticas que puedan surgir en las situaciones del desempeño profesional.

Se destaca la importancia de la presencia de la universidad en los ámbitos de trabajo de los educadores sociales, en espacios de diálogo e intercambio con los agentes sociales, en la cooperación y coordinación con las asociaciones y colegios profesionales y en la participación de éstos en las prácticas docentes. No solo a nivel institucional, sino también en el plano personal, se hace necesario un proceso de revisión. Tanto el profesorado como los profesionales de la educación social han de estar en constante renovación, en contacto directo con la realidad y sus demandas. Un enfoque más práctico de la formación universitaria, con especial atención a la utilidad y aprovechamiento de los contenidos y asignaturas teóricas, así como la implantación de metodologías prácticas como las citadas anteriormente, posibilitará el trabajo sobre un perfil competencial más adecuado y excelente.

De esta manera, las universidades en todos sus niveles formativos y los centros de trabajo estarán fomentando una profesionalización más completa de los educadores sociales y el conocimiento y reconocimiento de la profesión, tanto en el ámbito formativo como en el laboral y profesional, teniendo como eje vertebrador las competencias propias de la educación social.



El prácticum se destaca como el medio más ajustado para poder realizar un seguimiento más personalizado de estas competencias

Formación y desempeño han de ir unidos. Formación de calidad y desempeño excelente en una profesión de valor en constante cambio y crecimiento, que se hace imprescindible en una sociedad que necesita de cambio y transformación social.

Ana Álvarez Fernández
Departamento de Educación Social y Trabajo Social
Facultad de Educación y Ciencias Sociales
Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle
Universidad Autónoma de Madrid
anaalvarez@lasallegcampus.es

Javier Herrero-Martín
Departamento de Educación Infantil y Primaria
Grupo de Investigación INAEEX (inclusión, aprendizaje y éxito escolar)
Facultad de Educación y Ciencias Sociales
Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle
Universidad Autónoma de Madrid
j.herrero@lasallegcampus.es

Bibliografía

- AIEJI** (2008). Marco conceptual de las competencias del educador social. AIEJI: Boletín informativo 10/2008. Recuperado de: <http://www.aieji.net>
- Álvarez, A. (2017). *El desempeño profesional del educador y la educadora social: funciones, competencias y creencias de autoeficacia* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma 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* (Tesis Doctoral). Universidad 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). Sectors 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 (Tesis Doctoral). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Muñoz Galiano, I. M.** (2008). Perfil profesional del educador social con personas mayores. Identificación de competencias (Tesis doctoral). Granada: Universidad 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. Recuperado 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/article/view/2/1

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

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.

Revuelta, 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). Universidad de Valencia.

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* (Tesis 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), Universidad de Santiago de Compostela, Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés (Universidad Ramon Llull) y Centro Universitario La Salle (Universidad Autónoma de Madrid).