

## Resum

L'educació social, entesa com a professió, adquireix entitat a través de la formació universitària, però no hi ha un perfil competencial consensuat entre allò acadèmic i allò professional amb el qual els educadors socials se sentin identificats. Aquest estudi s'ha dut a terme a partir d'una anàlisi documental comparativa dels diferents plans d'estudi de les universitats espanyoles en què s'imparteix la titulació d'Educació Social i té com a objectiu identificar i analitzar els perfils que se'n deriven amb la finalitat d'examinar si la formació universitària s'aproxima a la pràctica socioeducativa, conclouent amb l'elaboració d'una taxonomia de competències professionals del grau. Analtzada i discutida la diversitat competencial, es proposa un perfil format per vint-i-quatre competències: les competències bàsiques, que des d'un enfocament integrador uneixen aquells coneixements, procediments i actituds que es consideren imprescindibles per a l'aplicació dels sabers adquirits; i les competències professionals, relatives a la funció que exerceix l'educador social en els escenaris d'acció socioeducativa (saber fer), així com unes competències que al·ludeixen a la identitat professional de l'educador social (saber ser).

## Paraules clau

Educació social, competències professionals, formació inicial, anàlisi documental comparativa.

## La profesión de la educación social en España. Una mirada universitaria

*La educación social, entendida como profesión, adquiere entidad a través de la formación universitaria, pero no existe un perfil competencial consensuado entre lo académico y lo profesional con el que los educadores sociales se sientan identificados. El estudio presentado se ha llevado a cabo a partir de un análisis documental comparativo de los diferentes planes de estudio de las universidades españolas en las que se imparte la titulación de Educación Social y tiene por objetivo identificar y analizar los perfiles que se derivan con la finalidad de examinar si la formación universitaria se aproxima a la práctica socioeducativa, concluyendo con la elaboración de una taxonomía de competencias profesionales del grado. Analtzada i discutida la diversitat competencial, se propone un perfil compuesto por veinticuatro competencias: las competencias básicas, que desde un enfoque integrador añan aquellos conocimientos, procedimientos y actitudes que se consideran imprescindibles para la aplicación de los saberes adquiridos; y las competencias profesionales, relativas a la función que desempeña el educador social en los escenarios de acción socioeducativa (saber hacer), así como unas competencias que aluden a la identidad profesional del educador social (saber ser).*

## Palabras clave

*Educación social, competencias profesionales, formación inicial, análisis documental comparativo.*

## The social education profession in Spain. The view from the university

*Social education, as a profession, is validated through university training, but no profile of competencies has been agreed between the academic and the professional that social educators can identify with. This study was based on documentary comparative analysis of the different curricula at Spanish universities where Social Education is taught as a degree subject. The purpose is to identify and analyse the profiles generated in this way in order to determine whether university training is aligned with socio-educational practice, and the paper concludes by presenting a taxonomy of professional competencies for the degree. After studying and discussing the diversity of competencies, a profile is proposed, consisting of thirty-four competencies. These include: the basic competencies, the knowledge, procedures and attitudes considered essential for to apply the competencies acquired in an integral way; professional competencies, relating to the role played by social educators in socio-educational action scenarios (knowing how to do); and competencies pertaining to the professional identity of the social educator (knowing how to be).*

## Keywords

*Social education, professional competencies, initial training, documentary comparative analysis.*

## Com citar aquest article:

Eslava Suanes, M. D.; de León Huertas, C.; González López, I. (2020). La professió de l'educació social a Espanya. Una mirada universitària. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 76, p. 106-127.

## Introducció

La inexistència d'una llei específica que reguli l'educació social com a professió ha derivat en condicions d'inseguretat laboral, manca de reconeixement professional, intrusisme laboral, desconeixement de les funcions i competències dels educadors socials, així com dificultats a l'hora de delimitar conceptualment funcions, competències i àrees d'acció socioeducatives (López Jiménez, Navarro-Segura i Torras Genís, 2017). Com assenyala Vilar (2018), la consolidació de la identitat de l'educació social com a professió ha de passar per la creació d'una llei que reguli la pràctica socioeducativa, essent un dels elements clau sobre els quals s'ha de reflexionar, i l'àmbit acadèmic i el professional han d'arribar a acords compartits pel que fa a la formació competencial bàsica dels educadors socials.

La identitat de l'educador social i del títol que l'habilita s'han de construir mitjançant competències que capacitin el professional per a la intervenció socioeducativa en una realitat social molt diversa (Caride, 2008; Sáez, 2009 i Ledesma 2009). En aquest sentit, com assenyalen Amador, Esteve, Cárdenas i Terrón (2014), la implantació del grau en Educació Social suposa una formació universitària que ha de proporcionar els coneixements, les capacitats i les destreses necessàries per al desenvolupament professional. Això no obstant, els professionals de l'educació social perceben que l'adaptació dels plans d'estudi a l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) va suposar un canvi estructural sense que tingués incidència en el reconeixement identitari i social de les seves competències, així com en la disposició d'aquestes competències com a mecanisme d'enllaç entre l'àmbit acadèmic i el professional (Gómez Sánchez i Rumbo Arcas, 2018).

Avui dia, continua sent una necessitat definir el rol professional amb la finalitat d'afavorir no només la consolidació de la professió, com assenyalen Ruíz-Corbella, Martín-Cuadrado i Cano-Ramos (2015), sinó també la incorporació al mercat laboral mitjançant l'exercici eficaç de les seves funcions. No obstant això, malgrat els avenços aconseguits en els últims anys en la formació inicial, els professionals continuen demandant la renovació i el reciclatge formatiu com a estratègia per fer-se amb els recursos necessaris per satisfer les necessitats de la diversitat social que atenen (Rebolledo, 2018).

Tenint en compte l'afany per fer convergir allò pragmàtic i allò teòric, o per com aproximar la formació inicial universitària en competències a la realitat laboral, l'interès d'aquest treball rau en la descripció que es fa sobre com les diferents universitats espanyoles en plena autonomia universitària defineixen el perfil competencial de l'educador social a l'empara del disseny del títol universitari de graduat en Educació Social, sense l'obligació de supeditar-se a un catàleg prèviament establert, tal com recull el Reial Decret 1393/2007, de 29 d'octubre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments univer-



**Continua sent una necessitat definir el rol professional amb la finalitat d'afavorir la incorporació al mercat laboral mitjançant l'exercici eficaç de les seves funcions**

sitaris oficials, i no és un fi en si mateix, sinó l'apropament d'aquests perfils competencials al que estableixen els professionals de l'educació social.

La professionalització d'aquests agents suposa la formació en competències professionals perquè siguin capaços de posar en acció una relació entre coneixements, procediments i actituds que els portin a saber fer, a saber estar capacitats i ser aptes per a l'exercici professional. Tanmateix, cal tenir en compte que el saber fer o el saber estar no són un fi en si mateix, sinó que dependran de com es posin en pràctica, en exercici, perquè es puguin entendre com a competència per a desenvolupar una acció. Com assenyalen García Molina i Sáez Carreras (2011), l'alumnat d'educació social és un actor les "habilitats i competències [del qual] no són irradiades des d'una estructura individual, sinó que es posen en joc en l'acció desplegada en entorns de participació i trànsit col·lectiu" (p. 8-9).

L'educació social és una professió que neix i es consolida en la pràctica real com una manera de donar resposta a les necessitats educatives i socials

La definició de l'educació social ens endinsa en un sistema complex d'aportacions que dificulta poder establir una evolució en el temps, atès que és una professió que neix i es consolida en la pràctica real com una manera de donar resposta a les necessitats educatives i socials (ASEDES, 2011; Losada, Muñoz i Espiñeira, 2015; Ruiz, Martín i Cano, 2015 i Castro, Espiga i Pérez, 2015), i la teoria ha estat desenvolupada a través de la pràctica, nodrint-se de la pedagogia social, que l'hi aporta un marc científic, teòric i normatiu (Vallés, 2011).

Com que es consolida com una professió l'origen de la qual es circumscriu a la pràctica, es concep com un tipus d'intervenció educativa i social (García, 2011; Saéz Carreras i García Molina, 2014). En aquesta línia es troben les aportacions de Quintana (1994), Caride (1998) i Ortega (1999), que recullen l'essència de la professió, com és la intenció educativa tant en l'individu com en col·lectius per a la transformació social pel que fa a l'eliminació de desigualtats i la inclusió social.

Coincidint amb Ruiz, Martín i Cano (2015), l'educació social és una professió amb una llarga trajectòria ja que l'educador ha desenvolupat les seves funcions independentment que es consideressin part o no d'una professió específica. Actualment, l'educació social és una professió legitimada, com destaca Álvarez (2017), en la mesura que disposa d'un títol universitari, un marc normatiu i una regulació legal.

El seu reconeixement comença a la comunitat universitària, com indiquen Chamseddine (2013) i Duta, Forés i Novella (2015), amb la creació de la diplomatura en Educació Social i els camps d'intervenció dins de l'àmbit de l'educació no formal (l'educació d'adults, la inserció social de persones desadaptades i amb diversitat funcional i l'acció socioeducativa) (Boletín Oficial del Estado de 10 de novembre de 1991). No obstant això, no és fins al 1999, després de la signatura de la Declaració de Bolonya, que comença a parlar-se de competències definitòries de perfils professionals (Caride,

2008). La posterior recollida d'aquestes competències en la nova titulació de grau en Educació Social crea la consciència que és la institució universitària la que ha de proporcionar les eines, enteses en termes de coneixements, els procediments i les actituds que capacitin el professional de l'educació social (Chamseddine, 2013 i Silva, Castro, Espiga i Pérez, 2015).

La majoria de les iniciatives que hi ha al voltant de la concreció de la formació en competències que l'educador social ha de tenir es basen en els resultats del Projecte Tuning (González i Wagenaar, 2003), document que recull les competències transversals i específiques de cada disciplina, i en la informació recollida per l'ANECA (2005) per al títol de grau en Pedagogia i Educació Social, on apareixen diferenciades les competències transversals –que inclouen competències instrumentals, interpersonals i sistèmiques– i les competències específiques –que inclouen els coneixements disciplinaris (saber) i les competències professionals (saber fer)– i no tant en els documents professionalitzadors disposats per la Asociación Estatal de Educadores Sociales (ASEDES) que defineixen el 2007 la professió, instaurant el codi deontològic de l'educador social, així com el catàleg de funcions i competències, on estableix una sèrie de competències professionalitzadores distribuïdes en competències bàsiques i funcions singulars. Les competències bàsiques són un total de deu i estan associades a cinc blocs que fan referència a la capacitat comunicativa, de relació, d'anàlisi i síntesi, crític-reflexives, així com a la capacitat de selecció i gestió de la informació. Les competències singulars o específiques, un total de trenta-cinc, donen compte de l'acció socioeducativa de l'educador social. Aquestes competències s'organitzen al voltant de sis blocs, de manera que les competències específiques que defineixen el perfil d'aquest professional fan referència a la transmissió, desenvolupament i promoció de la cultura; la capacitat per generar vincles socials i promoure xarxes a través de la generació de recursos educatius i socials; el desenvolupament de coneixements sobre la mediació social, educativa i cultural, així com el procediment per dur-la a terme; la capacitat d'analitzar, investigar i avaluar els contextos socials i educatius; la capacitat per dissenyar, implementar i avaluar els programes i projectes educatius realitzats; i la capacitat per gestionar, dirigir, coordinar i organitzar les institucions i els recursos disponibles.



## Metodologia

Aquest treball té com a objectiu delimitar el perfil professional de l'educador social a partir d'un estudi documental comparatiu dels diferents plans d'estudi de les universitats espanyoles. Per a això, es contemplen les metes següents:

- Identificar i analitzar els perfils competencials definits per cada institució universitària per a l'educador social.
- Elaborar una taxonomia de competències professionals del grau en Educació Social prenent com a referència els documents professionalitzadors d'ASEDES (2007).

La investigació duta a terme respon a un estudi documental comparatiu que suposa, com adverteixen Massot, Dorio i Sabariego (2004), una activitat sistemàtica i planificada en la qual es realitza una anàlisi detallada del contingut del document escrit sota la finalitat, com destaquen Del Rincón, Latorre, Arnal i Sans (1995, p. 342), “d’obtenir informació retrospectiva i referencial sobre un fenomen o programa concret” garantint així la resposta a l’objectiu proposat.

La metodologia o coneixement del mètode implica dominar les fases per a la descripció, anàlisi o predicció del fenomen objecte d’estudi (Jurado, 2002). Així doncs, seguint les fases necessàries per a la implementació de la recerca documental com a tècnica, en aquest treball s’han distingit les etapes següents:

- Es va rastrejar i es va crear un inventari dels documents existents i disponibles que definien el perfil competencial de l'educador social a Espanya. Es va accedir al catàleg de funcions i competències proposat per ASEDES, així com a les diferents memòries de grau en Educació Social de les universitats espanyoles en què s’imparteix aquesta titulació.
- Es va dur a terme una lectura en profunditat del contingut dels plans d’estudis i es van extreure els diferents elements que configuren els perfils professionals i competencials definits per cada institució universitària per a l’educador social.
- Es van identificar patrons en els diferents plans d’estudi: nombre de competències, tipologia de competències i mòduls formatius.
- Es va realitzar una lectura creuada i comparativa dels diferents plans d’estudi atenent els patrons trobats.
- Es van elaborar fitxes de contingut amb cadascuna de les memòries de grau en Educació Social en què es recull la universitat de procedència, els mòduls formatius, el tipus de competències i el nombre de competències atribuït a cada mòdul. Es recull també el nombre total de competències segons la tipologia, un apartat d’observacions en què es defineix el perfil professional de l’educador social i la referència bibliogràfica.
- Es van seleccionar les competències específiques de les memòries de grau en Educació Social.
- Es va construir la primera síntesi del perfil competencial de l’educador social partint de les dimensions disposades per ASEDES, és a dir, les capacitats expressades per ASEDES com a bàsiques per a l’exercici de la professió i les funcions singulars.

## Resultats obtinguts

Els resultats exposats segueixen un ordre lògic i temporal a partir de cadascuna de les fases de la investigació plantejades prèviament.

### Fase 1: Rastreig i inventariat de documentació

S'accedeix als documents professionalitzadors on ASEDES (2007) recull la definició d'educació social, el codi deontològic de l'educador social i presenta el catàleg de funcions i competències d'aquests professionals.

A més de la institució professional i tenint en compte que és a la universitat on els professionals de l'educació social reben la formació inicial, es va accedir de manera directa a 33 memòries de grau en Educació Social verificades de les 37 universitats espanyoles, amb un percentatge d'èxit del 89%. La informació de les quatre universitats restants es va aconseguir a través de la pàgina web de cada universitat.

Es comprova, seguint l'empremta digital, que el títol de graduat en Educació Social és impartit en 38 universitats espanyoles i té una durada de quatre cursos acadèmics, en els quals es distribueixen 240 crèdits, que contenen tota la formació teòrica i pràctica pertinent. Els primers títols inscrits al Registre Universitari de Centres i Títols (RUCT) es corresponen amb la Universitat Autònoma de Madrid, la Universitat de les Illes Balears i la Universitat de Deusto, mentre que les últimes incorporacions han estat realitzades per la Universitat de Córdoba i la Universitat de Jaén.

Trenta-sis d'aquestes universitats es reparteixen entre tretze comunitats autònomes, i hi ha quatre comunitats a les universitats de les quals no es contempla aquesta titulació: La Rioja, Cantàbria, Comunitat Foral de Navarra i Aragó. La Universidad Nacional de Educación a Distancia, que té competències acadèmiques a tot el territori espanyol, imparteix el títol d'Educació Social en les seves diverses seus.

Aquesta primera fase culmina amb la recollida documental del catàleg de funcions i competències proposat per ASEDES i el perfil competencial de totes les universitats espanyoles que imparteixen aquesta titulació.



## Fase 2, 3 i 4: Lectura, identificació i encreuament de patrons en la documentació procedent de les memòries de grau

La tipologia de competències trobades en els plans d'estudi de cada universitat revela l'ús de diferents nomenclatures per a cada nivell competencial (taula 1): bàsiques o generals, transversals o genèriques, específiques i pròpies de cada universitat (amb caràcter genèric o transversal).

**Taula 1.** Tipologia i nombre de competències previst en cada memòria de grau en Educació Social

Universitats	Bàsiques (B)		Transversals (T)		Específiques	Pròpies de cada universitat	Total	
	Generals (G)		Genèriques (g)					
	B	G	T	g				
Andalusia, Ceuta i Melilla	Almeria	5		10		8	23	
	Córdoba	5	3			9	3	20
	Granada		7	14		29		50
	Huelva	8 (g)		4		25		37
	Jaén	5	8	20		26		59
	Málaga	5	1			8		14
	Pablo de Olavide	5	4	5		11		25
Canàries				5		20		25
Castella-La Manxa				8	6		13	27
Castilla y León	Burgos	6			19		27	52
	León		5			43	16	64
	Salamanca	4	20			30		54
	Valladolid		20			43		63
	Pontificia de Salamanca	5		20		20	4	49
Catalunya	Autònoma de Barcelona	5		8		6		19
	Barcelona		6			13		19
	Girona			16		11		27
	Lleida		5			10		15
	Oberta de Catalunya			11		12	2	25
	Ramon Llull	5				31		31
	Rovira i Virgili		6	8		11		25
Vic	5	11			21		37	

Comunitat de Madrid	Autònoma de Madrid		5		20	5	30
	Alcalá		6		18		24
	Complutense de Madrid		28	11	71		110
Comunitat Valenciana	Catòlica de València	5	20		22		47
	València	5	22		31		58
Extremadura	Extremadura	5		20	20		45
Galícia	La Corunya	8		6	21		35
	Santiago de Compostel·la		6	4		12	22
	Vigo	5	6	20	22		53
Illes Balears	Les Illes Balears			16	11		27
País Basc	Deusto		21		31		51
	País Basc	5	6	22	26		59
Principat d'Astúries	Oviedo	5	21		20		46
Regió de Murcia	Múrcia	5	4	7	9		25
La Rioja	Internacional de la Rioja	5	10	2	21		38
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte	Nacional de Educación a Distancia				20	8	28

Font: Elaboració pròpia.



Quant al nombre de competències recollides a cada pla d'estudis, es pot observar que és la Universitat de Màlaga la que menys competències inclou (N=14), mentre que, en el pol oposat, se situa la Universitat Complutense de Madrid amb el màxim, 110 competències, i la mitjana es correspon amb 38 competències. Amb un recorregut de 96 i una desviació típica de 19 s'observa la disparitat en el nombre de competències proposades per a cada títol d'Educció Social.



Si centrem l'atenció en les competències específiques, ja que són les pròpies i exclusives d'una formació determinada, com indiquen Montero (2010) i Guzmán (2012), s'observa que hi ha un rang de 65 competències entre les 37 universitats, essent la Universitat Autònoma de Barcelona la que menys competències específiques atribueix al títol d'Educació Social, amb un total de 6, mentre que el màxim de competències específiques trobades en el títol el té la Universitat Complutense de Madrid amb 71 competències. La mitjana de competències específiques és de 21, mentre que la desviació típica, amb una puntuació de 12, ratifica la dispersió de les dades pel que fa a la manca d'analogia entre les diferents universitats.

Analitzant el perfil professional de l'educador o mitjançant el perfil competencial (taula 2) definit per les diferents universitats, s'observa com 30 de les 37 universitats espanyoles que imparteixen la titulació (81%) mostren un perfil competencial dimensionat per mòduls formatius. La Universitat de Jaén, la Universitat de Girona i la Universitat de La Corunya dimensionen el perfil competencial per matèries, mentre que la Universitat de Santiago de Compostel·la ho fa per assignatures. No tenim dades al respecte de la Universitat Pontifícia de Salamanca, la Universitat Autònoma de Barcelona i la Universitat de Deusto.

Taula 2. Perfil competencial dimensionat per mòduls

Mòduls	Nombre d'universitats	Nombre de competències específiques
Intervenció-acció en contextos i àmbits socioeducatius	18	158
Formació bàsica	17	181
Formació específica	15	235
Disseny, desenvolupament, avaluació i innovació de plans, programes i projectes d'educació social	13	107
Bases conceptuals i contextuals de l'educació social	12	81
Anàlisi, avaluació i investigació de la realitat socioeducativa	10	55
Direcció, gestió i coordinació d'organitzacions socioeducatives. Acció socioeducativa	7	50
Tècniques, mitjans i recursos en la intervenció socioeducativa	4	36
Fonaments metodològics i instrumentals de l'educació social	3	20
Desenvolupament professional dels educadors socials	2	16
Habilitats personals i de comunicació	1	5
Aprenentatge al llarg de la vida i desenvolupament comunitari	1	11
Antropologia i deontologia professional	1	7
Les persones i el dret a l'educació	1	15
Els contextos en l'educació	1	4
Les professions educatives	1	6
Dinamització social i perspectiva comunitària	1	2
Mediació socioeducativa	1	6

Font: Elaboració pròpia.



## Fase 5: Descripció de les fitxes de contingut

La informació recollida a través de les fitxes de contingut mostra que les competències bàsiques (B) contemplades per la majoria de les universitats es corresponen explícitament amb les cinc competències bàsiques per a grau recollides al Reial Decret 1393/2007, de 29 d'octubre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments universitaris oficials; competències que no van ser modificades pel Reial Decret 861/2010 ni pel Reial Decret 43/2015. Les fitxes de contingut reflecteixen com en cada mòdul es contribueix al desenvolupament d'una o diverses competències bàsiques.

S'han trobat algunes particularitats a la Universitat de Huelva. En aquest cas, les competències recollides en la memòria de la titulació com a bàsiques o genèriques no es corresponen amb les competències bàsiques establertes al Reial Decret 1393/2007, i tampoc no són genèriques perquè no són transversals a qualsevol professió, sinó que són competències pròpies de l'educador social, ja que, redactades de manera més global, recullen competències específiques d'aquest professional.

La Universitat de Deusto assenyala 21 competències bàsiques o generals (G), que, analitzades semànticament, es corresponen amb les competències transversals atès que són comunes a diferents titulacions.

La Universitat Rovira i Virgili, així com la Universitat de La Corunya, encunyen unes competències denominades nuclears, tanmateix, són competències que també mostren un caràcter transversal.

Finalment, la Universitat Pablo de Olavide uneix les cinc competències bàsiques establertes pel Reial Decret 1393/2007 amb les quatre competències generals establertes per la pròpia universitat per al títol d'Educació Social i amb les cinc competències de caràcter transversal i comú a tots els títols, competències aprovades pel Consejo Andaluz de Universidades (2009).

La majoria de les universitats contempen en els seus plans d'estudis unes competències transversals (T), les quals es corresponen, en més o menys mesura i depenent de cada universitat, amb les establertes per l'ANECA (2005).

Pel que fa a les competències específiques (E), totes les universitats contempen en els seus plans d'estudis aquest tipus de competències. Així doncs, la majoria fan referència implícitament o explícita a les establertes per l'ANECA (2005), o en són una adaptació. Segons el cas, tot i que hi figuren competències disciplinàries i actitudinals, la majoria tenen un caràcter procedimental.

La Universitat de Valladolid i la Universitat de León presenten exactament el mateix perfil competencial. La Universitat d'Almeria, la Universitat de Màlaga i la Universitat Pablo de Olavide també recullen un perfil competencial semblant tant en nombre de competències com en el seu contingut. D'altra banda, la Universitat Oberta de Catalunya, Alcalá de Henares, Extremadura, La Corunya, León, Pablo de Olavide, Pontifícia de Salamanca, Salamanca, València, Valladolid, Vigo i la Universidad Nacional de Educación a Distancia, tot i mostrar un nombre de competències per a cada perfil molt diferent les unes de les altres, tenen moltes competències com a element comú. Finalment, la Universitat Autònoma de Barcelona és la que menys competències expressa per a definir el perfil professional i no tenen cap nexa d'unió amb les competències específiques presentades per la resta d'universitats.

## Fase 6: Selecció i categorització de les competències específiques de les memòries de grau en Educació Social

Un cop realitzades les fases anteriors, es van seleccionar les competències específiques de les diferents memòries de grau en Educació Social per realitzar-ne una anàlisi semàntica. Fent ús del programa NVIVO10, es va introduir com a recurs el perfil competencial de cada universitat, prenent com a unitat d'anàlisi cadascuna de les competències. Les categories d'anàlisi van ser establertes a priori d'acord amb el marc teòric i la necessitat de tenir com a referent la pràctica professional, que es va prendre com a eix temàtic d'acord amb el qual es realitzarien les categories de contingut del perfil competencial dissenyat per l'Associació Estatal d'Educadors Socials (ASEDES, 2007). A continuació, es va realitzar la codificació i es van generar les categories exposades a la fase següent com a dimensions i subdimensions d'anàlisi concretades en les diferents competències.



## Fase 7: Esbós del primer perfil competencial

Fruit de la fase anterior, s'esbossa el primer perfil competencial de l'educador social que uneix els esforços tant d'ASEDES com de les institucions universitàries per definir un perfil consensuat i d'acord amb els nous jaciments d'acció socioeducativa.

Com que tenim com a referent les competències professionalitzadores d'ASEDES, ens remetem a Zabalza (2008) per aclarir el pas d'unes competències específiques universitàries a un model professionalitzador que contempla competències bàsiques i professionals. El desenvolupament de competències està vinculat al desenvolupament integral de l'individu durant la seva estada a la universitat: a través d'aprenentatges relacionats amb el desenvolupament personal i social, l'adquisició de coneixements disciplinaris i l'aprenentatge pràctic vinculat a l'exercici professional. González i González (2008) indiquen que la formació integral cap a l'exercici professional precisa tant l'entrenament de competències bàsiques i comunes a totes les titulacions com de les competències específiques pròpies d'una determinada professió. En qualsevol cas, totes elles són considerades com a específiques, les pròpies de cada titulació i les que estan orientades a la consecució d'un perfil professional concret.

La formació integral cap a l'exercici professional precisa tant l'entrenament de competències bàsiques i comunes com de competències específiques pròpies

Dit això, es va treballar amb un total de 918 referències, 301 de les quals estan vinculades a les competències bàsiques i 617 a les competències professionals. D'aquest perfil (taula 3), se'n desprenen 5 subdimensions d'anàlisi vinculades a les competències bàsiques, de les quals es deriven 13 competències. Pel que fa a la dimensió competències professionals, són 2 les subdimensions contemplades, a les quals, al seu torn, es circumscriuen 8 competències.

Taula 3. Dimensions i subdimensions d'anàlisi

Dimensió	f	%	Subdimensió	f	%	Competències	f	%					
Competències bàsiques	301	33	Capacitats comunicatives	23	2,5%	Comunicació mediàtica	11	1,2%					
						Ús i domini d'una llengua estrangera	12	1,3%					
						Comprensió dels referents teòrics i contextuals de l'educació	20	2,2%					
			Capacitats crític-reflexives	41	4,5%			Pensament crític	21	2,3%			
								Empatia	8	0,9%			
								Respecte	8	0,9%			
								Solidaritat	7	0,8%			
			Capacitats relacionals	30	3,3%			Valors socials	7	0,8%			
								Confiança	7	0,8%			
			Competències professionals	617	67	Capacitat per a la selecció i gestió de la informació	6	0,7%	Selecció i gestió de la informació	6	0,7%		
									Coneixements disciplinaris	201	21,9%		
						Història de l'educació	32	3,5%					
						Orientació educativa	2	0,2%					
						Atenció a la diversitat	2	0,2%					
						Psicologia del desenvolupament	34	3,7%					
Sociologia de l'educació	27	2,9%											
Antropologia	35	3,8%											
Promoció de la cultura	81	8,8%											
Generació de xarxes socials	66	7,2%											
Creació de recursos socioeducatius	40	4,4%											
Mediació social, cultural i educativa	39	4,2%											
Avaluació de contextos socials i educatius	101	11%											
Disseny, implementació i avaluació de programes i projectes educatius	155	16,9%											
Gestió d'institucions	98	10,7%											
Identitat professional	37	4%	Identitat professional	37	4%								
						Total	918	100					

Font: Elaboració pròpia.

Quant a les subdimensions, s'observa que en les competències bàsiques el pes més gran recau en els coneixements disciplinaris, aquells continguts constituïts amb característiques comunes i que delimiten cadascuna de les disciplines científiques ja que posseeixen un coneixement científic-tècnic diferenciat amb un pes del 21,9%, i especialment en Teoria de l'educació, amb un 7,5%, quelcom comprensible atès que és la disciplina que analitza l'evolució del coneixement existent sobre l'educació, segons com sigui l'enfocament que

l'home hagi donat a aquesta transmissió del saber en un context determinat (Rodríguez, 2006; Sáez, 2007 i Touriñán, 2008).

Els plans d'estudi reflecteixen que el component més rellevant en la formació de l'educador social són els procediments. Cal destacar que un 63,2% de les referències recollides es corresponen amb competències funcionals, enteses com aquelles necessàries per a exercir les funcions que es deriven d'una activitat professional (Mayev *et al.*, 2014). Dins d'aquestes competències, destaquen les funcions següents:

- “Disseny, implementació i avaluació de programes i projectes educatius”, la qual cosa implica l'acció socioeducativa que es duu a terme a les institucions feta explícita a través d'activitats, programes i projectes.
- “Avaluació de contextos socials i educatius”, un procés d'investigació, anàlisi de la realitat i reflexió sobre el que s'ha esdevingut, sobre un context, sobre polítiques socials i educatives, etc. (Moyano, 2012).
- “Gestió d'institucions”, un procés sistemàtic de planificació que cerca l'harmonització de totes les activitats que es duen a terme a la institució, és a dir, des de la planificació fins a l'avaluació, passant per un procés reflexiu (Barrigüete i Pena, 2011).
- “Promoció de la cultura”, identificat per Moyano (2012) com un saber fer fonamentat en el coneixement d'uns continguts culturals.
- “Generació de xarxes socials”, entès com el contacte i la vinculació amb institucions i col·lectius, la qual cosa produeix esquemes de col·laboració (ASEDES, 2007).



El component més rellevant en la formació de l'educador social són els procediments

## Conclusions

L'educació social és un “dret de la ciutadania que es concreta en el reconeixement d'una professió de caràcter pedagògic” (ASEDES, 2007, p. 12), una pràctica educativa intencionada i institucionalitzada la finalitat de la qual és acompanyar les persones a través de la seva intervenció al màxim nivell de socialització i al llarg de la vida (Juliá, 2011).

Els ensenyaments universitaris han d'oferir una formació professionalitzadora que no parteixi únicament dels coneixements teòrics sinó dels problemes que s'esdevenen en la pràctica real (García, 2011 i Caride, 2016). Com indica Rebolledo (2018), els professionals continuen demandant la renovació dels plans d'estudi perquè hi hagi més transferibilitat a la pràctica socioeducativa. Això suposa un procediment d'abstracció que va de la pràctica a la teoria, on es promou el desenvolupament de competències de l'alumnat. Això no obstant, l'autonomia acadèmica de les universitats, emparada en el Reial Decret 1393/2007, de braçet de la incorporació d'una formació basada en competències i al costat de la manca de regulació de la professió, ha provocat, atenent els resultats exposats, que les competències que els pro-

S'aprecia més intencionalitat a incorporar un llistat de possibles competències, que un perfil competencial factible

professionals de la educació social han d'haver adquirit després del seu pas per la universitat no estiguin gaire consensuades, com es reflecteix tant en la tipologia de competències que manifesten, com en el nombre de competències que cada universitat es compromet a desenvolupar. Aprovant la percepció de López Gómez (2016), s'aprecia més intencionalitat a incorporar un llistat de possibles competències, que un perfil competencial factible i vinculat a l'exercici d'unes funcions pròpies de la titulació.

Com a conseqüència d'aquesta circumstància i seguint Gómez Sánchez i Rumbo Arcas (2018), els educadors socials perceben que la modificació dels plans d'estudis a l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) ha suposat un canvi fonamentalment estructural; sense tenir més repercussió en el coneixement de les competències, ni en la seva disposició com a vehicle connector entre l'àmbit acadèmic i l'àmbit laboral, raó per la qual determinen que és necessària una definició més exhaustiva del perfil competencial d'aquest col·lectiu.

No només els educadors socials no perceben que l'estructura d'un pla d'estudis en competències afavoreixi la incorporació al mercat laboral, sinó que d'acord amb Gómez Sánchez i Rumbo Arcas (2018), Rodríguez-Izquierdo (2017) i Moreno (2018), els perfils professionals existents no garanteixen la formació suficient perquè la persona graduada pugui desenvolupar-se de manera eficaç en àrees previsible o emergents d'acció socioeducativa.

Aquest fet podria estar motivat, entre d'altres aspectes, pel principi de parsimònia, recollit per Zabalza (1998), que indica que lluny de prescindir d'aquells processos formatius menys rellevants, s'opta per l'abassegament i la inclusió per no trencar l'estatus quo i per mantenir els interessos del professorat, que imposa la seva pròpia disciplina atès que és considerada "imprescindible" per a la formació dels educadors (Sáez, 2011). Això permet el desplaçament de competències observat en el disseny dels plans d'estudi.

La manca de regulació de la professió ha propiciat que no hi hagi uns referents teòrics consolidats sobre els quals reflexionar

D'altra banda, hi ha la diversitat de nomenclatures per referir-se a les diferents tipologies de competències. Es podria considerar que el professorat universitari no trobava prou capacitat per embarcar-se en l'àrdua tasca de dissenyar el procés d'ensenyament i aprenentatge per competències (Rodríguez *et al.*, 2011). No obstant això, la manca de regulació de la professió ha propiciat que no hi hagi uns referents teòrics consolidats sobre els quals reflexionar des de l'acadèmia. D'aquí la manca d'un criteri acadèmic que uneixi la teoria i la pràctica.

La realització del treball que s'ha exposat recull la primera taxonomia de competències que defineixen el perfil professional, un total de 24, que capaciten un professional polyvalent per a l'acció socioeducativa (taula 4).

Taula 4. Perfil competencial de l'educador social

Dimensió	Subdimensió	Competències	Descripció
Competències bàsiques	Capacitats comunicatives	Comunicació mediàtica	Conèixer i fer un ús efectiu de les tecnologies de la informació i la comunicació aplicades a la formació i a la comunicació en els processos de gestió, organització i intervenció socioeducativa.
		Ús i domini d'una llengua estrangera	Conèixer una segona llengua a nivell d'usuari independent, fent ús de les destreses lèxiques, fonològiques i sintàctiques aplicades a un context per tal d'afavorir la comunicació i les relacions quan es treballa en entorns multiculturals i plurilingüístics.
	Capacitats crític-reflexives	Comprensió dels referents teòrics i contextuals de l'educació	Comprendre els referents teòrics, històrics, culturals, comparats, polítics, ambientals i legals que constitueixen l'ésser humà com a protagonista de l'educació i la seva aplicació als diferents àmbits i grups d'intervenció.
		Pensament crític	Identificar i emetre judicis raonats sobre problemes socioeducatius per millorar la pràctica professional, així com responsabilitzar-se de les tasques encomanades i prendre decisions fonamentades tenint en compte les conseqüències per a totes les parts implicades.
	Competències per a la selecció i gestió de la informació	Selecció i gestió de la informació	Interpretar, analitzar i sintetitzar la informació que proporciona el treball quotidià i els mitjans d'informació i comunicació social amb la finalitat de verificar la informació rellevant i millorar les estratègies professionals d'intervenció.
	Capacitats relacionals	Valors socials	Desenvolupar una actitud empàtica, respectuosa, solidària i de confiança amb les persones i institucions objecte de la intervenció socioeducativa.
	Coneixements disciplinaris	Teoria de l'educació	Conèixer l'evolució del coneixement educatiu a l'empària de les teories i enfocaments pedagògics i bases legislatives que s'han construït en les tasques educatives dutes a terme.
		Història de l'educació	Conèixer l'evolució històrica de l'educació social a nivell comunitari, estatal, europeu i internacional per a comprendre la configuració del seu camp i identitat professional.
		Orientació educativa	Conèixer les característiques, el sentit i les estratègies de l'acció tutorial i dels serveis d'orientació valorant la importància que tenen per a la societat.
		Atenció a la diversitat	Conèixer els principis i els fonaments de l'atenció a la diversitat per donar-hi una resposta socioeducativa adequada.
		Psicologia del desenvolupament	Conèixer els estadis evolutius i el desenvolupament maduratiu en les diferents àrees: motora, cognitiva, comunicativa i socioafectiva, amb la finalitat d'adequar l'acció socioeducativa de la població amb la qual es treballa.
		Sociologia de l'educació	Conèixer i comprendre la dinàmica de construcció social de la realitat, el procés de socialització i les principals teories sociològiques que hi ha al voltant, necessari en la formació dels agents d'intervenció socioeducativa.





		Antropologia	Conèixer els supòsits antropològics de la intervenció socioeducativa i ser capaç de distingir la multiculturalitat en el procés de globalització mundial actual i aplicar la mirada antropològica en el desenvolupament de la professió a través de l'ús crític del relativisme cultural en normes socials, polítiques, filosòfiques i religioses.
Competències professionals	Competències funcionals	Promoció de la cultura	Reconèixer els valors culturals des del respecte a la diversitat per a dinamitzar la generació i promoció d'activitats que permetin la transformació sociocultural de la realitat com a base perquè el professional de l'educació social pugui dur a terme la promoció de la cultura.
		Generació de xarxes socials	Conèixer i saber aplicar les diferents estratègies metodològiques i tècniques d'intervenció individual, grupal i comunitària.
			Dissenyar, desenvolupar i promoure processos de dinamització, participació social i cultural i desenvolupament comunitari a través de l'organització i gestió de projectes.
		Creació de recursos socioeducatius	Elaborar, utilitzar i avaluar recursos educatius i instruments de recollida d'informació per enriquir i millorar els processos i contextos educatius i socials.
		Mediació social, cultural i educativa	Conèixer i aplicar tècniques de resolució de conflictes per a mediar i intervenir, assessorant, acompanyant i promocionant persones i grups en contextos d'exclusió social.
		Avaluació de contextos socials i educatius	Anализar, diagnosticar i investigar els contextos socials, culturals i educatius per detectar els elements d'intervenció en escenaris socioeducatius.
		Disseny, implementació i avaluació de programes i projectes socioeducatius	Elaborar, aplicar i supervisar plans, programes i projectes d'acció socioeducativa en diversos contextos.
		Gestió d'institucions socioeducatives	Conèixer diferents sistemes de gestió d'organitzacions.
	Gestionar i coordinar centres, institucions i associacions d'acord amb els diferents contextos i necessitats en els àmbits d'intervenció socioeducativa		
Competències definitòries de la identitat professional	Identitat professional	Preocupar-se pel desenvolupament professional des dels aspectes ètics i deontològics, des dels elements professionalitzadors corporatius i des de la generació de nou coneixement a través de la recerca, la innovació i la formació permanent.	
		Incrementar el coneixement de si mateix (auto-cura, autocontrol, equilibri emocional, maneig de l'estrès i control de la incertesa durant la intervenció socioeducativa) afavorint un procés de creixement, integració i actualització de les potencialitats professionals.	

Font: Elaboració pròpia.

En el perfil exposat es posen de manifest dues dimensions: les competències bàsiques, que des d'un enfocament integrador uneixen aquells coneixements, procediments i actituds que es consideren imprescindibles per a l'aplicació dels sabers adquirits; i les competències professionals, relatives a la funció que exerceix l'educador social en els escenaris d'acció socioeducativa (saber fer), així com unes competències que al·ludeixen la identitat professional de l'educador social (saber ser). D'aquestes dimensions emanen set subdimensions, cinc de les quals estan relacionades amb les competències

bàsiques –on es recull un total de tretze competències, definides a través de competències cognitives o disciplinàries, tècniques i actitudinals–; i dues subdimensions pròpies de les competències professionals –que acullen onze competències, les que el professional de l'educació social ha d'adquirir per desenvolupar-se professionalment en qualsevol àrea d'intervenció.

Per tot plegat, es pot afirmar que l'educació social és entesa com una acció social i educativa a l'empresarial d'una formació inicial universitària generalista que capacita el professional per al desenvolupament d'unes tasques professionals dins de les diferents àrees d'acció socioeducativa. S'entén, tal com passa en l'estudi de Gómez Sánchez i Rumbo Arcas (2019), que el model formatiu basat en competències contribueix tant a l'ocupabilitat de l'alumnat com a la definició de la seva identitat professional. Alhora, cal insistir que la formació universitària és inicial i de caràcter generalista, de manera que, ateses les exigències d'accés al mercat laboral, la formació de l'educador social ha de ser permanent i no s'ha de cenyir a un disseny curricular (Montes, Seoane i Bermúdez, 2016). Traslladant les paraules de Caride (2020) a la pròpia educació i formació de l'educador social, la formació d'aquests professionals s'ha de fer al llarg de la vida i sense discernir entre educació formal, no formal i informal. Així mateix, per garantir-ne l'efectivitat, ha de ser assumida amb llibertat d'elecció; ésser innovadora i conseqüent tot adequant-se a la realitat social; i hi ha d'haver un compromís amb la qualificació que s'està disposat a rebre (Tourrián, 2019).



María Dolores Eslava Suanes  
 Universitat de Córdoba  
 Membre del Grup d'Investigació SEJ-049  
 (Avaluació Educativa i Innovació) de la Junta d'Andalusia  
 mdolores.eslava@uco.es

Carlota de León Huertas  
 Professora contractada - Doctora  
 Àrea de Didàctica i Organització Escolar  
 Universitat de Córdoba  
 Membre actiu del Grup d'Investigació SEJ-049  
 (Avaluació Educativa i Innovació) de la Junta d'Andalusia  
 edllehuc@uco.es

Ignacio González López  
 Catedràtic d'Universitat  
 Àrea de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació  
 Universitat de Córdoba  
 Coordinador del Grup d'Investigació SEJ-049  
 (Avaluació Educativa i Innovació) de la Junta d'Andalusia  
 ignacio.gonzalez@uco.es

## Bibliografia

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación** (2005). *Libro Blanco. Título de grado en Pedagogía y Educación Social. Volumen I*. Madrid: ANECA.
- Álvarez, A.** (2017). *El desempeño profesional del educador y la educadora social: funciones, competencias y creencias de autoeficacia*. (Tesi doctoral). Universitat Autònoma de Madrid, Madrid.
- Amador, L. V.; Esteban, M.; Cárdenas, M. R.; Terrón, M. T.** (2014). Ámbitos de profesionalización del educador/a social: perspectivas y complejidad. *Revista de Humanidades*, 21, 51-70. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/rdh.21.2014.13928>.
- Asociación Estatal de Educación Social** (2007). *Documentos profesionalizadores*. Recuperat de: <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143>.
- Asociación Estatal de Educación Social** (2011). La gestión del título de Grado, desde la mirada del colectivo profesional. *Revista de Educación Social*, 13. Recuperat de: [http://www.eduso.net/res/pdf/13/asedes\\_res\\_13.pdf](http://www.eduso.net/res/pdf/13/asedes_res_13.pdf).
- Asociación Internacional de Educadores Sociales** (2005). *Marco competencial de las competencias del educador social*. Recuperat de: [http://www.redligare.org/IMG/pdf/marco\\_competencias\\_educador\\_social.pdf](http://www.redligare.org/IMG/pdf/marco_competencias_educador_social.pdf).
- Barrigüete, L. M.; Pena, M.** (2011). *Organización y gestión de instituciones y programas educativos*. Madrid: Catarata.
- Caride, J. A.** (1998). Educación social, ciudadanía y pobreza: o la construcción de una sociedad activa, no discriminatoria. En *Universidad de Granada. Políticas sociales y educación social. Actas del XIII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social* (p. 138-139). Granada: Universitat de Granada.
- Caride, J. A.** (2008). El grado en educación social en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 11, 103-131. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.11.0.311>
- Caride, J. A.** (2016). La pedagogía social en el diálogo de las universidades con la educación popular y la educación social. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 38, 85-106.
- Caride, J. A.** (2020). A leveza (in)suportável da educação não formal e as realidades diárias da educação social. *Laplage Em Revista*, 6(2), 37-58. Recuperat de: <https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/504>.
- Chamseddine, M. H.** (2013). Aproximación histórica a una de las profesiones sociales: la educación social. *Revista de Educación Social*, 17. Recuperat de: [http://www.eduso.net/res/pdf/17/aprox\\_res\\_%2017.pdf](http://www.eduso.net/res/pdf/17/aprox_res_%2017.pdf).
- Consejo Andaluz de Universidades** (2009). *Anexo I. Acuerdos adoptados por el consejo andaluz de universidades en relación con la implantación de enseñanzas oficiales conforme al espacio europeo de educación superior. Recopilación de los acuerdos adoptados por el Consejo Andaluz de Universidades relativos a la implantación de Titulaciones de Grado y de Máster*. Recuperat de: [http://www.uco.es/grados/archivos/documentos/normativa\\_planes/RA\\_acuerdos\\_CAU\\_titulaciones\\_grado.pdf](http://www.uco.es/grados/archivos/documentos/normativa_planes/RA_acuerdos_CAU_titulaciones_grado.pdf).

**Del Rincón, D.; Latorre, A.; Arnal, J.; Sans, A.** (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.

**Duta, N.; Forés, A.; Novella, A. M.** (2015). Challenges of Social Education of Catalonia to Romania. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 1086-1093. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.213>

**García, J.** (2011). Educación Social: ¿Qué formación para qué profesional? *Revista de Educación Social*, 13. Recuperat de: [http://www.eduso.net/res/pdf/13/esforpro\\_res\\_13.pdf](http://www.eduso.net/res/pdf/13/esforpro_res_13.pdf).

**Gómez Sánchez, T. F.; Rumbo Arcas, M. B.** (2018). Qué piensan los actores sociales sobre las competencias: el Grado de Educación Social. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 35-52.

**Gómez Sánchez, T. F.; Rumbo Arcas, M. B.** (2019). Valoración de las competencias de la titulación de educación social para la inserción laboral. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(2).

**González, J.; Wagenaar, J.** (eds.). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Fase Uno*. Bilbao: Universitat de Deusto.

**González, V.; González, R. M.** (2008). Competencias Genéricas y Formación Profesional: Un Análisis desde la Docencia Universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 185-209.

**Julia, A.** (2011). El Educador Social: Una figura profesional surgida de diversas prácticas e identidades profesionales. *Revista de Educación Social*, 12. Recuperat de: [http://www.eduso.net/res/pdf/12/tj\\_murcia%20res\\_12.pdf](http://www.eduso.net/res/pdf/12/tj_murcia%20res_12.pdf).

**Jurado, Y.** (2002). *Técnicas de investigación documental. Manual para la elaboración de tesis, monografías, ensayos e informes académicos*. México: Thomson.

**Ledesma, N.** (2009) La educación social y la formación universitaria de las educadoras y educadores sociales. En Aparisi y Romero, J. A. y Marhuenda, F. (Coords.). *La educación que no es noticia: voces desde la práctica educativa* (p. 23-58). Barcelona: Tirant lo Blanch.

**López Gómez, E.** (2016). En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes.

*Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 20(1), 311-322.

**López Jiménez, P.; Navarro-Segura, L.; Torras Genís, I.** (2017). Las escenas temidas de los estudiantes y el desarrollo de competencias para afrontar situaciones profesionales en educación social. *Revista de Educación Social*, 24, 845-856.

**Losada, L.; Muñoz, J. M.; Espiñeira, E. V.** (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.

**Massot, I.; Dorio, I.; Sabariego, M.** (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra Alzina (coord.). *Metodología de la investigación educativa* (p. 329-366). Madrid: La Muralla.



- Mayev, I.; Dautova, O.; Dicheva, D.; Andreyev, D.; Goncharenko, A.; Kucheryavy, Y.; Aleksandrova, K.** (2014). Stages in the Making of the Competence Approach and Its Significance to Teaching Medical Disciplines at Institutions of Higher Medical Learning. *European Journal of Contemporary Education*, 7(1), 4-10.
- Montero, M.** (2010). El proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Tejuelo*, 9, 19-37.
- Montes, C. P.; Seoane, M. J. F.; Bermúdez, B. L.** (2016). Perfiles de empleabilidad: de las competencias a las identidades. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 11(11), 771-794.
- Moreno, R.** (2018). *Competencias profesionales en educación social. Análisis de la formación e inserción de jóvenes desde una perspectiva profesionalizadora*. (Tesi doctoral). Universitat de Castella-La Manxa, Talavera de la Reina.
- Moyano, S.** (2012). *Acción educativa y funciones de los educadores sociales*. Barcelona: UOC.
- Ortega, J.** (coord.) (1999). *Educación social especializada*. Barcelona: Ariel.
- Quintana, J. M.** (1994). *Educación social*. Barcelona: Ariel.
- Reial Decret 1393/2007**, de 29 d'octubre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments universitaris oficials (Boletín Oficial del Estado número 260, de 30 d'octubre de 2007).
- Reial Decret 1420/1991**, de 30 d'agost, pel qual s'estableix el títol universitari oficial de Diplomant en Educació Social i les directrius generals pròpies dels plans d'estudis conduents a la seva obtenció (Boletín Oficial del Estado número 243, de 10 d'octubre de 1991).
- Reial Decret 43/2015**, de 2 de febrer, pel qual es modifica el Reial Decret 1393/2007, de 29 d'octubre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments universitaris oficials, i el Reial Decret 99/2011, de 28 de gener, pel qual es regulen els ensenyaments oficials de doctorat (Boletín Oficial del Estado número 29, de 3 de febrer 2015).
- Reial Decret 861/2010**, de 2 de juliol, pel qual es modifica el Reial Decret 1393/2007, de 29 d'octubre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments universitaris oficials (Boletín Oficial del Estado número 161, de 3 de juliol 2010).
- Rebollo, T.** (2018). Retos formativos de la educación social para la intervención en contextos de diversidad. *En-Clave Pedagógica*, 14, 46-49.
- Rodríguez, A.** (2006). Conocimiento de la educación como marco de interpretación de la Teoría de la Educación como disciplina. *Tendencias pedagógicas*, 11, 31-53.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M.** (2017). Formación de las educadores y educadores sociales para la acción socioeducativa de la población inmigrante en tiempos de globalización. *Revista de Educación Social*, 25, 94-112.

**Rodríguez, M. D.; Roca, J.; de Amo, J. M.; Alias, A.; Márquez, J.** (2011). Formación del profesorado universitario para el diseño, el desarrollo y la evaluación de competencias. *Educar*, 2(47), 381-401.

**Ruiz, M.; Martín, A. M.; Cano, 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.** (2011). Pedagogía Social y Educación Social: profesión, formación y competencia. En R. Cruz Díaz y A. Daniel García Rojas (coords.). *Aportaciones a la Educación Social. Un lustro de experiencias* (p. 35-63). Huelva. Universitat de Huelva.

**Sáez, J.; García, J.** (2014). *Pedagogía social: pensar la educación social como profesión*. Madrid: Dykinson.

**Sáez, R.** (2007). La teoría de la educación: una búsqueda sin término en la construcción del conocimiento de la educación. *Encounters on education*, 8, 109-126.

**Silva, D.; Castro, O.; Espiga, H.; Pérez, G.** (2015) Poner en práctica la educación social: acción, reflexión e incertidumbre, *Intercambios*, 2(2). Recuperat de: <http://ojs.intercambios.cse.edu.uy/index.php/ic/article/view/61/80>.

**Touriñán, J. M.** (2008). Teoría de la educación: investigación disciplinar y retos epistemológicos. *Magis. Revista internacional de investigación en educación*, 1(1), 175-194.

**Touriñán, J. M.** (2019). Pedagogía, profesión, conocimiento y educación: una aproximación mesoaxiológica a la relación desde la disciplina, la carrera y la función de educar. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 93-115.

**Vallés, J.** (2011). *Análisis y valoración de las funciones de los educadores sociales en España* (Tesis doctoral). Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

**Vilar, J.** (2018). Elements de reflexió per al futur proper de l'educació social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 70, 17-38.

**Zabalza, M. A.** (1998). Los Planes de Estudio en La Universidad: Algunas reflexiones para el cambio. *Revista Fuentes*, 1. Recuperat de: <https://ojs.publius.us.es/ojs/index.php/fuentes/article/view/2289/2127>.

**Zabalza, M. A.** (2008). El trabajo por competencias en la enseñanza universitaria. En I. Rodríguez Escanciano (ed.). *El nuevo perfil del profesor universitario en el EEES: claves para la renovación metodológica* (p. 79-114). Valladolid: Universidad Europea Miguel de Cervantes.

