

Educació Social

Revista d'Intervenció Socioeducativa

Septiembre - diciembre 2020

www.peretarres.org/revistaeducaciosocial

A large, stylized graphic of the number '76' in white, set against a dark grey background. The '7' is a simple, blocky shape, and the '6' is a rounded, modern font style. The number is positioned in the lower right quadrant of the page, partially overlapping a dark grey rectangular area that extends from the top of the page down to the bottom.

Comité científico

José Antonio Caride: Universidad de Santiago de Compostela
Carles Armengol: Fundació Escola Cristiana de Catalunya
Anna Berga: Universidad Ramon Llull
Ferran Casas: Universidad de Girona
Joao Paulo Ferreira Delgado: Escola Superior de Educaçao. Instituto Politécnico do Porto
Josep Gallifa: Universidad Ramon Llull
Angel Gil: Instituto Guttmann
José Miguel Leo: Representante del Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Cataluña
Aina Labèrnia: Universidad Ramon Llull
Rafael López Arostegui: Fundación EDE (Bilbao)
Ramon Nicolau: Ayuntamiento de Barcelona
Carme Panchón: Universidad de Barcelona
Enrique Pastor: Universidad de Murcia
Joan-Andreu Rocha: Universidad Ramon Llull
Rafael Ruiz de Gauna: Fundación Pere Tarrés
Rosa Santibáñez: Universidad de Deusto
Jesús Vilar: Universidad Ramon Llull

Equipo de Dirección

Editor: Joan-Andreu Rocha
Director: Jesús Vilar
Comunicación: Isabel Vergara
Administración: Jesús Delgado

Coordinadora del monográfico: Jesús Vilar

Diseño y composición: Sira Badosa

Tratamiento de textos, corrección y traducción: Núria Rica

Traducción al inglés: Alan Moore

Soporte editorial: Clàudia Escarré

Gestión de la plataforma digital: Anna Tibol

La revista está indexada en

Carhus plus+ 2018, MIAR, DICE, INRECS, RACO, Latindex, REDINED, DIALNET, CIRC, PSICODOC, ISOC, CIRC.



Reconocimiento - NoComercial (by-nc): Se permite la generación de obras derivadas siempre que no se haga un uso comercial. Tampoco se puede utilizar la obra original con finalidades comerciales.

Editada por la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés Universidad Ramon Llull

Santaló, 37 08021 Barcelona
Tel. 93 415 25 51 Fax: 93 218 65 90

Redacción: alabernia@peretarres.org
Suscripciones / publicidad: bsoley@peretarres.org
Publicidad: drodriguez@peretarres.org

Impresión: ALPRES
Depósito legal: 8.932/1995
ISSN 2339-6954

La revista se publica en dos ediciones:
en catalán y en castellano

La publicación no comparte necesariamente las
opiniones expresadas en los artículos

Editorial

Competencias, formación y buenas prácticas de los profesionales de la acción socioeducativa, *Jesús Vilar Martín* 5

Opinión

Soportar, crear y exigir: tres verbos de la educación social, *Emilio Alanís Gutiérrez* 7

Monográfico

Competencias, formación y buenas prácticas de los profesionales de la acción socioeducativa

Educación la palabra con vocación cívica, pedagógica y social, *José Antonio Caride Gómez y Héctor Pose Porto* 13

Competencias del profesional de la educación social en la promoción del envejecimiento activo, *Gema Belchí Romero y Silvia Martínez de Miguel López* 33

Buenas prácticas en la atención socioeducativa con las personas con TEA. Una aproximación a las necesidades formativas profesionales, *Monike Gezuraga Amundarain, Leire Darretxe Urrutxi, Idoia Legorburu Fernández, Zuriñe Sanz Esparza y Kattalin Izagirre Oyanarte* 57

Un análisis comparativo internacional sobre la práctica profesional de la pedagogía social, *Ángela Janer Hidalgo y Xavier Úcar Martínez* 83

La profesión de la educación social en España. Una mirada universitaria, *María Dolores Eslava Suanes, Carlota de León Huertas e Ignacio González López* ... 109

Un análisis para la mejora de la formación del educador social basada en su perfil competencial, *Ana Álvarez Fernández y Javier Herrero-Martín* 131

La calidad de la formación en las organizaciones del tercer sector social. Situación actual y propuestas de mejora, *Sonia Fajardo Martínez*..... 154

Intercambio

Percepciones de los jóvenes tutelados y extutelados acerca de la atención residencial recibida por el sistema de protección catalán, *Maite Marzo Arpón y Paula Galán Sanz* 177

El rol del educador social en la unidad hospitalaria de referencia del trastorno del espectro autista, *Miquel Salmerón Medina y Laura Real Gisbert* 200

Evaluación de dos años de funcionamiento de un servicio de apoyo y atención emocional en centros educativos de alta complejidad del Plan de Barrios de la ciudad de Barcelona, *Laia Mas-Expósito, Juan Antonio Amador-Campos, Mercè Triay y Lluís Lalucat i Jo*..... 219

Libros recuperados

La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, *Jesús Vilar Martín* 239

Publicaciones

La pandemia de la desigualdad. Una antropología desde el confinamiento, *Oscar Martínez Rivera* 242

Libros recibidos 245

Propuestas

Próximos números monográficos 246

Competencias, formación y buenas prácticas de los profesionales de la acción socioeducativa

La formación de los profesionales de la educación social siempre ha sido un tema abierto al debate, desde las primeras escuelas de formación, antes de que la educación social se incorporara a la universidad, hasta la actualidad.

El tipo de formación está determinada por la idea del perfil profesional subyacente que apunta a un rol social, a unas funciones y, también, a unos modelos teóricos de fundamentación.

Durante los años setenta y noventa, las escuelas de formación están muy influenciadas por la tradición francófona de la educación especializada y por una dimensión comunitaria que gira alrededor de la animación sociocultural, también influenciada por los aires de cambio que aporta la transición democrática. Se trataba de formaciones muy orientadas a la acción práctica, muy impulsadas por el colectivo profesional.

La llegada de la educación social a la universidad en 1992 (el decreto de creación de los estudios es del año anterior) hace que la formación se redefina y, tal vez erróneamente, se oriente hacia una perspectiva más escolar, al menos al inicio, que denota también algunas diferencias entre la academia y el mundo profesional.

Afortunadamente, en los primeros años de la diplomatura en Educación Social hubo cambios frecuentes en los planes formativos puesto que el proceso paralelo de profesionalización identificaba vacíos formativos que era preciso llenar. En este sentido, es interesante destacar la progresiva armonización de las relaciones entre la academia y el mundo profesional, elemento central a la hora de asegurar una formación de calidad y, a la vez, realista y efectiva. La llegada del plan Bolonia y el paso de la diplomatura a grado universitario representó un cambio estructural a la hora de diseñar los currículos formativos.

Aquí, merece la pena destacar que en España, alrededor de los años 2005-2008, se intentó construir un marco común formativo para todas las universidades en forma de fichas técnicas que aseguraran una cierta homogeneidad en la formación de los educadores sociales (como se hizo en otras áreas de conocimiento), pero que finalmente no tuvo éxito. El resultado fue que cada universidad, desde su autonomía, terminó construyendo sus planes de estudio, a veces con pocas similitudes entre ellos.

Un segundo debate que apareció en el paso a los grados fue el de dónde poner el énfasis en el proceso formativo. Mientras que durante la diplomatura se había seguido un diseño formativo centrado en los contenidos (aunque desde una mirada amplia que identificaba la dimensión conceptual, pero también la procedimental y actitudinal), el paso a los grados apuntaba hacia la formación en competencias, como una nueva alternativa en el diseño de la formación.

La idea de formación por competencias no ha estado ausente de discusión. Mientras que una mirada amplia del concepto la identifica con la integración armónica de saberes, estrategias y actitudes como un todo integrado para el trabajo en entornos complejos, también hay autores que alertan del peligro de que la idea de competencia, desde una mirada mucho más restringida, apunte a la capacitación tecnocrática para respuestas cerradas y mecánicas que devalúen la capacidad de centrarse en las necesidades de las personas. El debate es amplio y, seguramente, inacabable, lo que denota el interés y la preocupación por una formación de calidad que capacite para responder adecuadamente a los retos del mundo actual.

En este monográfico presentamos una serie de textos que reflexionan sobre esta dimensión competencial, ya sea en el conjunto de la educación social o en algunas de sus áreas específicas.

Esperamos que estos textos aporten buenos argumentos que contribuyan a mantener vivo el debate y lo hagan avanzar.

Jesús Vilar Martín
 Profesor de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social
 Pere Tarrés – Universidad Ramon Llull

Soportar, creer y exigir: tres verbos de la educación social

Parece ser que el lugar de poder que se asigna a los profesionales de *lo social* permite decidir qué aprenden, cómo aprenden y hasta dónde aprenden las personas a las que debemos nuestra intervención socioeducativa. Esta afirmación no podría ser más errónea, y, sin embargo, lleva algo de razón. La complejidad que esto supone hace que muchos profesionales caigan (caigamos) en la tentación de decidir qué, cómo, cuánto y hasta cuándo los chicos deben aprender.

Para entrar de lleno en esta breve contribución, ofreceré una experiencia propia. Un día, en el aula de siempre, propuse una actividad a los chicos. Sin mucho que puntualizar, solo matizaré que los chicos eran de origen marroquí, que estábamos ahí para aprender español y que ya teníamos un camino recorrido juntos. Al terminar de exponer la actividad, un voluntario, de buen corazón, me dice por lo bajo: “Esto es muy complicado para ellos”. Hacía una clara crítica al trabajo que en ese momento se estaba proponiendo a los chicos. Quizá es que me gusta leer entre líneas, deteniéndome en los detalles de los gestos, o en la entonación de la voz, quizá sea porque yo mismo soy extranjero en estas tierras, quizá sea solamente porque aquel día tuve un momento de lucidez. Sea cual sea la razón, esa frase dicha en ese contexto produjo dos efectos en mi persona, el primero fue el cuestionamiento que le hice desde el silencio de mi mirada, el segundo llegó más tarde, y es este texto.

La actividad siguió su curso como de costumbre, y he de decir que los chicos lograron completar lo propuesto, lo que no significa que fuera una tarea sencilla de realizar. Permítame el lector reflexionar y detenerme un poco en esto. Para entender con acierto lo que exige ser educador social, me gustaría compartir tres verbos que articulan nuestra profesión. En primer momento se necesita comprender la vulnerabilidad de los colectivos con los que generalmente tratamos. Pero éste no es el verbo, cualquiera puede comprender con un poco de investigación propia las historias de vida de muchas de las personas con las que colaboramos. Es más propio de la educación social aprender a *soportar*, o dicho de otro modo a *ser soporte*. De ahí que se aclare que no se piensa en *soportar* desde la falsa tolerancia que se utiliza en situaciones incómodas que demandan un ejercicio de paciencia especial. Sugiero que se entienda desde el atleta que está exhausto por la carrera y aparece un compañero para asistirlo y brindarle apoyo por un tramo del camino. En otras palabras, el soporte que permite llevar algo (o alguien) de abajo arriba por un lapso de tiempo. Un *soportar* desde las relaciones de apoyo. Además, podríamos conjugar el verbo y pensar en *soportamos*, *soportan*, etc. Crear las conjugaciones del verbo *soportar* es parte del trabajo.

Pero la profesión del educador social no puede quedar varada a esto solamente, sería reducir su actuar y su razón de ser. Del nivel de dificultad que encierran las tareas que se proponen desde los ámbitos socioeducativos, es proporcional el nivel de creencia que se profesa en los chicos y en sus capacidades. Es decir, que no es lícito proclamar que creo en ellos, cuando lo que demando como su educador insinúa un supuesto “límite intelectual”. Por lo tanto, la actividad profesional del educador social está dibujada en un segundo momento por el verbo *creer*. Desde este creer en los demás es donde se orienta y toma rumbo la acción socioeducativa. La creencia en sus capacidades alimenta su propia interdependencia. Podríamos cuestionarnos a nosotros mismos y decir: ¿de qué va esto si yo no creo en ellos?

Esto es crítico porque de no creer en ellos, lo que resulta es una malformación de nuestra profesión. Se pasa de ser un agente de cambio a ser un agente opresor. Se podría decir que el educador social comienza a formar parte de aquellos que privan el derecho a la educación desde la misma trinchera que lee un estandarte en su defensa. Para prevenir esta penosa situación, y poder traducir este *creer* en los jóvenes, ofrezco un tercer verbo que encierra la intervención del educador: *exigir*. La exigencia profesional resalta y señala el respeto que se tiene por la otra persona. Después de *creer* en ellos, la consecuencia lógica es que se demande un trabajo de calidad, un ir más allá, con firmeza y ternura. Con profesionalismo y espontaneidad. Con la organización que supone una clase y la apertura al caos que descoloca lo planeado y ayuda a crecer juntos. Cuando se carece de esta exigencia, el desempeño profesional pierde valor, porque el educador mismo no se lo ha dado. La reivindicación de la profesión del educador social, tan anhelada en muchas plataformas, se defiende en la exigencia que éste ponga en su trabajo y en lo que espera de las personas a las que atiende.

De ahí que estos tres verbos: *soportar*, *creer* y *exigir*; logren esbozar la acción socioeducativa de forma más certera. Ellos permiten moverse profesionalmente y cuidan de no caer en falsos horizontalismos (Martínez, 2018), nocivos para los procesos educativos que demanda la profesión, ni mesianismos que resaltan una idea de las profesiones sociales como eje salvífico de la vida de otras personas (Zamanillo, 2019).

Regresando a la afirmación inicial de esta reflexión, sobre el binomio entre el poder del profesional y las capacidades de las personas que atiende, se puede concluir que el educador social tiene tanto poder para construir junto con los demás, como para limitar y oprimir las oportunidades de la gente que se ha confiado a su cuidado. La responsabilidad profesional entonces recae en el uso de ese poder. En suma, la invitación es a mirar, antes de cualquier intervención socioeducativa, la propia postura profesional ante las personas

con las que se trabaja. No sea que, por falta de profesionalismo, carencia de interés o la búsqueda afanosa de una reivindicación profesional, en el intento de mejorar los procesos educativos, sea de los educadores sociales de los que digan: “esto es muy complicado para ellos”.

Emilio Alanís Gutiérrez
Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle

Bibliografía

- Martínez, A.** (2018). Repensar la intervención social con grupos: premisas y orientaciones para una práctica transformadora. *Cuad. trab. soc.* 31 (2), 369-379. doi: <https://doi.org/10.5209/CUTS.55416>
- Zamanillo, T.** (2019). El trabajo social y el neoliberalismo. Aproximaciones a una definición abierta a la complejidad social. *Revista Trabajo Social unam*, 139-157. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/69821/61608>



Resumen

El texto que presentamos sitúa sus principales contribuciones en el análisis de distintas circunstancias que concurren en los procesos de comunicación y el uso que se hace del lenguaje en las sociedades del siglo XXI, con especial énfasis en los contextos universitarios. Reivindicando y elogiando las virtudes cívicas, pedagógicas y sociales que ponen en valor la palabra, se insiste en la necesidad de aprender a hablar bien y a comunicarse en público, fomentando el diálogo, la escritura y la lectura como “competencias” principales a adquirir en el tránsito de la formación a la profesión en educación social. Para hacerlo deberán superarse algunas de las carencias y limitaciones que se observan en sus actuales programas formativos, invocando las responsabilidades del profesorado y del alumnado, futuros educadores sociales.

Palabras clave

Educación social, formación inicial, profesionalización, competencias, comunicación.

Educar la paraula amb vocació cívica, pedagògica i social

Aquest text situa les seves principals contribucions a l'anàlisi de diferents circumstàncies que concorren en els processos de comunicació i l'ús que es fa del llenguatge en les societats de segle XXI, amb èmfasi especial en els contextos universitaris. Reivindicant i elogiant les virtuts cíviques, pedagògiques i socials que posen en valor la paraula, s'insisteix en la necessitat d'aprendre a parlar bé i a comunicar-se en públic, fomentant el diàleg, l'escriptura i la lectura com a "competències" principals a adquirir en el trànsit de la formació a la professió en educació social. Per fer-ho, caldrà superar algunes de les mancances i limitacions que s'observen en els seus actuals programes formatius, invocant les responsabilitats del professorat i de l'alumnat, futurs educadors socials.

Paraules clau

Educació social, formació inicial, professionalització, competències, comunicació.

Teaching communication with civic, pedagogical and social purposes

This paper is devoted, in the main, to analysis of different circumstances that concur in communication processes and the use made of language in the twenty-first-century societies, with particular emphasis on university contexts. Defending and praising the civic, pedagogical and social virtues that the word foment, the need to learn to speak and communicate in public well is highlighted, and discussion, writing and reading are encouraged as key competencies that should be acquired during the transition from training to professional practice in social education. To do so, it will be necessary to overcome some of the shortcomings and limitations observed in current training programmes, and to emphasise the responsibilities of teachers and students, future social educators.

Keywords

Social education, initial training, professionalisation, competencies, communication.

Cómo citar este artículo:

Caride Gómez, J. A.; Pose Porto, H. (2020).
Educar la palabra con vocación cívica, pedagógica y social.
Educación Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 76, p. 13-32.



▲ Introducción

Miguel de Cervantes empleó en la escritura de su ingenioso *Don Quijote de la Mancha* casi 23.000 palabras diferentes entre sí. Los diccionarios, en sus versiones más completas, contabilizan decenas e, incluso, cientos de miles: el de la *Real Academia de la Lengua Española* aproximándose a las 88.000, mientras que el *Oxford English Dictionary* supera las 300.000. Otras métricas, presentadas a modo de curiosidades, informan que las personas más cultas utilizan en sus conversaciones cotidianas poco más de 5.000; bastantes menos cuando escriben. Y aunque pronunciamos miles de palabras al día, solo unos cientos tienen significados distintos, yendo de los pensamientos a los sentimientos, de las razones a las emociones: las palabras tienen poder y valor, como también lo tiene el silencio, que paradójicamente se nombra con una palabra.

Las palabras forman parte de la vida, a la que describen, explican e interpretan. Quedarse sin ellas, maltratarlas, despreciarlas..., es mucho más que una dolencia literaria (Berthoud y Elderkin, 2017). Con frecuencia acaban siendo verdaderas enfermedades del lenguaje y de la comunicación. Por ello, y más allá de circular por la conversación, la lectura o la escritura dando cuenta de lo que se conoce o se intuye, las palabras son un tránsito hacia las utopías y las ilusiones inacabadas, a las que dotan de cierta historicidad.

“vivimos y crecemos en función del lenguaje que poseemos”

El rey Federico II de Prusia, uno de los máximos exponentes del despotismo ilustrado en la segunda mitad del siglo XVIII, con la intención de descubrir cuál era el idioma original de la especie humana, ordenó que varios recién nacidos se criasen con nodrizas a las que se prohibió comunicarse con ellos. Imaginaba el monarca, en uno de sus filosóficos desvaríos, que así podría oír las primeras palabras emitidas de forma natural, sin mediar aprendizaje alguno. Federico II, considerado uno de los mayores genios militares de la historia, que supervisaba con celo la actividad de sus funcionarios exigiéndoles un estricto cumplimiento de su deber, fracasó estrepitosamente en su “experimento”: ninguno de los bebés sobrevivió. Al parecer, necesitamos el lenguaje de la misma manera que los alimentos (Manguel, 2007), tanto como para llegar a afirmarse que “vivimos y crecemos en función del lenguaje que poseemos” (Carbonell y Martínez, 2020, p. 73).

Sigmund Freud con la pretensión de fundamentar científica y filosóficamente el psicoanálisis, recurrió a la palabra –que se habla y se escucha– como uno de los principales soportes del quehacer humano, ejerciendo una notable influencia en el imaginario social. Invocando la importancia de educar la palabra, recordaba que la civilización se inició cuando un homínido insultó a uno de sus semejantes, echando mano –por vez primera– del léxico y no de la fuerza física para relacionarse: el decir hiriente como menoscabo intelectual y emocional que refuerza los actos fallidos, acentúa los “complejos” y el sentimiento de culpa, fomenta el narcisismo y disculpa las pulsiones, además de provocar el malestar en la cultura y de entorpecer el progreso.

Con perspicacia e ironía, casi tres siglos antes, Michel de Montaigne en sus celebrados *Ensayos*, distanciándose del fanatismo religioso y de las convulsiones sociales que marcaron su época (siglo XVI), advertía sobre las responsabilidades que tiene el lenguaje en los desórdenes de cualquier comunidad y del mundo. Las causas de muchos problemas en la conquista de una subjetividad sin coartadas, de la libertad, o de unas determinadas señas de identidad son, a menudo, gramaticales: no solo se manifiestan a través de las palabras; también se originan y se perpetúan con ellas.



Dándonos la oportunidad de un giro epistemológico, leemos en Haruki Murakami su frustrada experiencia formativa en la Waseda University, una de las más prestigiosas universidades privadas de Japón, con sede en Tokio. La violencia desatada a finales de los años setenta del pasado siglo en aquel país derivó, “a pesar de los hermosos mensajes que flotaban en el ambiente..., en una sucesión de palabras huecas” (Murakami, 2017, p. 35). En su opinión, sin un espíritu y una moral capaces de sostener lo que es apreciable y bello, las consecuencias prácticas pueden ser catastróficas para las personas, añadiendo como una enseñanza de entonces y un convencimiento de hoy que deben usarse de forma correcta: “como mínimo deben ser justas e imparciales. No pueden caminar solas”.

En lo que sigue argumentaremos sobre la necesidad de que el alumnado de Educación Social tome conciencia de la importancia que implica el buen hablar y escribir, acudiendo a la palabra educada para expresarse, dialogar, comunicarse y pensar mejor. Aludiremos a algunas de las carencias más frecuentes, que tienen su reflejo en un análisis de contenido realizado sobre las competencias –básicas o generales, transversales y específicas– que han sido formuladas en los títulos de grado en Educación Social de treinta y siete universidades y cuarenta y un centros del sistema universitario español.

Si callar es no decirse, decir es más que no callarse

Hablar con otros es mucho más que emitir palabras, dirigidas a alguien, tratando como seres humanos a todas las personas con las que hablamos: “de la elección de las palabras que decimos, nos decimos y nos dicen está hecha la materia del ser que opta a cada instante con cada decisión” (Valle, 2018, p. 55). Porque cuando se insiste en cuidar la imagen, la importancia de elegir bien las palabras no es un asunto baladí. La verdadera libertad no reside tanto en poder manifestar lo que se piensa, como en disponer de las mejores oportunidades para pensar lo que se expresa. Por mucho que se repita, no siempre una imagen vale más que mil palabras. A veces una sola palabra –justicia, libertad, paz, madre o hijo– transmite tanto o más que cualquier representación que se haga de ella. Sin duda, lo máspreciado de la experien-

cia educativa “se juega en el don de la palabra y en el tiempo necesario para hacerla propia... [dándonos la posibilidad de] seguir narrando el devenir del mundo” (García Molina, 2003, p. 24-25).

En este sentido, preocupa que el aprecio por la lengua, la buena expresión y una escritura cuidada esté sucumbiendo ante las numerosas faltas de ortografía que se dan desde las primeras enseñanzas hasta las superiores. Como ha afirmado Julio Llamazares en el marco de un reportaje periodístico realizado por Elisa Silió (2018), “la gente joven escribe voluntariamente mal porque si no le mira mal el entorno”. Al hacerlo se impone la infantilización de la expresión, sea cual sea el escenario en el que nos situemos, real o virtual, marcados por dejes sexistas, agresivos y hasta bélicos.

La empatía, que implica esforzarse para identificarse con alguien y compartir sus sentimientos, es difícil que pueda darse en las redes sociales y a través del mero contacto electrónico

Cautivos de la inmediatez y del *carpe diem*, que incentiva la sociedad del espectáculo (Debord, 2000), no se esconden los desatinos que viajan con las palabras; muy al contrario, se expanden por las pantallas, casi sin límites o reparos. Sherry Turke (2017) lo analizó en una minuciosa investigación, concluyendo que la continua inmersión digital de los jóvenes en las conexiones virtuales está derivando en un progresivo abandono de la conversación cara a cara; un descuido ante el que Turke reaccionaría ensalzando las relaciones verbales en todos los ámbitos de la vida. La empatía, que implica esforzarse para identificarse con alguien y compartir sus sentimientos, es difícil que pueda darse en las redes sociales y a través del mero contacto electrónico (Cabero y Marín, 2014), pulsando el icónico “me gusta”, o cediendo terreno a la impostada arrogancia de las ideas ajenas, a sus charlistas y embusteros (La Capria, 2019).

La incidencia de estas prácticas en las enseñanzas universitarias, cuando se desvanecen las palabras, o no son las mejores que debe procurar la libre expresión (Gamper, 2019), contraría algunos de los principales objetivos de toda educación superior (Buxarrais y Azevedo, 2017): formar profesionales y ciudadanos que entiendan y comprendan el mundo, contribuyendo a desarrollar capacidades intelectuales y relacionales múltiples, como son la confianza en uno mismo, la toma de decisiones, el espíritu crítico, la libertad de expresión, la formulación de preguntas o el diálogo sustentado en argumentos razonados.

Reflexionaremos sobre algunas de las circunstancias que concurren en la formación de quienes están llamados a ocuparse profesionalmente de la educación (escolar y social) como maestros, educadores sociales, profesores, pedagogos... Lamentablemente, por lo que veremos, analizando los planes de estudio de los grados de Educación Social que se imparten en las universidades españolas, ni la palabra ni la comunicación tienen toda la consideración que merecen. Su presencia en las competencias que se han ido formulando en las memorias de verificación del título es meramente testimonial, a veces ignorándolas y/o relegándolas a un segundo plano.

Nunca antes en la historia de la humanidad y de las civilizaciones estuvo tan maltrecha la palabra (Gamper, 2019). La cultura en la modernidad líquida (Bauman, 2009 y 2013) ya no busca ilustrar a los pueblos, educándolos y refinando sus costumbres; le basta con seducir a los públicos, asemejándose a un gran bazar rebosante de bienes deseables. No solo se deprecia el diálogo y la naturaleza –a veces cautivadora– de la palabra, sino también la paciencia y la perseverancia, el respeto y la tolerancia, la calma y sus modales de cortesía (Camps y Giner, 2014). Porque la trascendencia de estos valores no se reduce al lenguaje, ni tan siquiera a la comunicación que propicia en cualquier tiempo y lugar. Michèle Petit (2018), convocándonos a leer el mundo y las experiencias-vivencias culturales, dirá que con su práctica se trata de forjar el arte de vivir creando una sociedad más habitable, explorándonos a nosotros mismos y a lo que nos rodea, sin renunciar a los sueños y a lo inesperado.

Frente a la impostura del silencio y al desasosiego que causan las palabras rotas por los poderes salvajes, “merece la pena mantener la esperanza de que se puede vivir en un mundo mejor” (García Montero, 2019, p. 33), conciliando la libertad individual con la pertenencia solidaria a una comunidad local-global, que recupere la palabra y los sonidos del lenguaje como un producto histórico (Sapir, 2010). En este sentido, todo indica que los cuatro pilares básicos de cualquier educación que mire al futuro –aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender ser (Delors, 1996)– invocan necesidades que deben satisfacerse sin demoras y hasta con urgencia. Hacerlo para darnos la oportunidad de repensar la educación como un bien común mundial que “requiere aprender con los demás y a través de ellos, por medio de conversaciones y debates, tanto con los compañeros como con los docentes” (UNESCO, 2015, p. 50).

La importancia de la comunicación en la formación y profesionalización en educación social

Desde sus orígenes, fundamentalmente a partir de los primeros años del siglo XII, las universidades vienen tratando de construir sus aprendizajes en el diálogo con una triple misión: la formación, la investigación y la difusión o transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, del desarrollo y de la calidad de vida. Sin opciones para el diálogo, “las enseñanzas universitarias pierden muchos de sus significados más estimables, al debilitarse sustancialmente los logros de la investigación, la formación y el impacto social... y, con ellos, las oportunidades pedagógicas y sociales que cabe atribuirle a la educación –llamada superior– en la mejora de la condición humana y de nuestros particulares modos de ser y estar en el mundo” (Caride, 2016, p. 86). La formación debe contribuir a recuperar el sentido crítico ante los usos



Las universidades vienen tratando de construir sus aprendizajes en el diálogo con una triple misión: la formación, la investigación y la difusión o transferencia del conocimiento

y abusos de la información mediática, construir espacios públicos para el diálogo social y el ejercicio de los derechos democráticos, de un ciudadano consciente de las circunstancias económicas, políticas, ambientales y culturales en las que vive. De no hacerlo, será totalmente incapaz de “controlar” el futuro de aquellas y el suyo propio (Bauman, 2009).

Cuando las palabras no fluyen, la comunicación se gripa, tensando y, en ocasiones, contaminando –voluntaria o involuntariamente– la convivencia. También en las aulas universitarias (Valle, 2016). O, al menos, lastrando las oportunidades para educar y educarse con el lenguaje que está al alcance de quienes, comunitariamente siendo estudiantes y profesores, comparten un determinado proyecto formativo. Como se sabe, los planes de estudio en las enseñanzas universitarias, desde los grados a los doctorados, deben explicitar a través de sus procesos de verificación, seguimiento y acreditación, la oportunidad de dotarse de “competencias” básicas y generales, transversales y específicas. En su formulación, el lenguaje, la comunicación, la escritura o la oralidad son, o deberían ser, soportes fundamentales en las actividades formativas, los métodos de enseñanza, los resultados de aprendizaje y los sistemas de evaluación que deben redactarse para cada módulo, materia o asignatura que se imparte. Así se requiere en los procesos contemplados por los sistemas de garantía interna de la calidad, existentes en cada universidad y sobre los que deben informar las agencias de acreditación y evaluación de ámbito autonómico, nacional e internacional.

“Las competencias profesionales tienen múltiples facetas: epistemológica, sociológica, política y práctica”

En los estudios de grado se aspira a formar al alumnado en competencias que sean congruentes con su futura práctica profesional, integrando conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan desarrollarse en sus respectivos ámbitos profesionales (ANECA, 2004). Se alcanzan a través de experiencias y hábitos de aprendizaje integrados en los contenidos y las metodologías docentes (Fullana, 2009). Siendo así, se explica que “las competencias profesionales tienen múltiples facetas: epistemológica, sociológica, política y práctica; por ello reclaman una perspectiva multidimensional e integral de los aprendizajes. La comprensión, el juicio y la movilización de diversos recursos cognitivos, personales, sociales y éticos constituyen la estructura interna de una competencia, así como la capacidad de aprender a aprender, que es esencial para captar su carácter cambiante y evolutivo” (Escudero, 2009, p. 65).

De un modo dispar se han trasladado a los planes de estudios vigentes en las facultades de las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades y, más en concreto, de Ciencias de la Educación, Formación del Profesorado, etc., con la intención de adaptar sus títulos de grado (en Educación Social, Pedagogía, Maestro en Educación Infantil y Primaria), postgrado y doctorado al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), iniciado en 1999 con la Declaración de Bolonia y sus procesos normativos asociados. Un cambio de paradigma que sugiere cambios relevantes en las metodologías docentes, la organización de los contenidos, la evaluación de los estudiantes y su movilidad internacional.

Haciendo uso de distintos términos, se alude explícitamente a la necesaria habilidad o competencia para comunicarse de forma correcta y precisa, oralmente y por escrito, en las palabras y en los textos, en la redacción e incluso en la expresión corporal. No obstante, y a pesar de que son competencias interpersonales que cualquier materia i/o asignatura define como imprescindibles, su transversalidad acabó determinando que en ninguna se trabajase específicamente (Fullana, Pallisera y Planas, 2011). Así se desprende del análisis de sus memorias de verificación, que tuvieron entre sus *Libros Blancos* de cada título, fruto del trabajo realizado por distintos colectivos universitarios y profesionales apoyados por la ANECA, con el objetivo explícito de realizar estudios y aportar orientaciones de utilidad para el diseño de los grados en su convergencia con el Espacio Europeo de Educación Superior.

La creación y la consiguiente implantación del grado en Educación Social en las universidades españolas, como “renovación y consolidación de una formación universitaria emergente” (Caride, 2008, p. 113), permitió incorporar sus teorías y prácticas a nuevos modos de articular e integrar la educación en las incertidumbres del presente histórico, con la mirada puesta en los retos de un mundo en transformación (Vilar, 2018). Volviendo a sus principios, cabe decir que a los educadores sociales se les considera como agentes de cambio social, dinamizadores de grupos sociales a través de estrategias educativas que ayudan a los sujetos a comprender su entorno social, político, económico y cultural, participando activamente en su transformación.

A esta concepción de la educación social, de las enseñanzas y prácticas profesionales que permiten construirla, se asocian objetivos formativos orientados, entre otros logros, a: prevenir y compensar dificultades de estructuración de la personalidad e inadaptaciones sociales; favorecer la autonomía de las personas; desarrollar actividades con una finalidad educativa, cultural, lúdica, etc.; potenciar la búsqueda de la información y comprensión en el entorno social y del entorno social; desarrollar el espíritu crítico y la capacidad de comprensión y análisis de la realidad sociopolítica; favorecer la participación de los grupos e individuos, así como la mejora de sus competencias y aptitudes; favorecer el cambio y la transformación social, el desarrollo sociocultural, profesional, institucional y comunitario.

El valor de la palabra en las competencias formativas en educación social

Entre octubre y noviembre de 2020, accedimos a las diferentes webs de las facultades que imparten el grado de Educación Social en treinta y siete universidades españolas y cuarenta y un centros, considerando varios criterios: su titularidad (pública-privada), las modalidades de enseñanza (presencial, semipresencial, telemática o a distancia) y la territorialidad. Se trataba de



La creación y la consiguiente implantación del grado en Educación Social en las universidades españolas permitió incorporar sus teorías y prácticas a nuevos modos de articular e integrar la educación en las incertidumbres del presente histórico

“visitar” las memorias de verificación de sus títulos (en total, cuarenta y una páginas web), identificando las competencias del grado y las referencias explícitas a la comunicación y al lenguaje, al cultivo de la palabra educada, al hablar y escribir “bien” (de forma apropiada, correcta, significativa, etc.), en relación con los contenidos y las metodologías que se contemplan en el despliegue de sus respectivos planes de sus estudios. Más aún: se buscaba evidenciar si en las diversas modalidades de elaboración y/o formulación de las competencias en los grados de Educación Social se utilizan expresiones vinculadas a la promoción de la oralidad, la escucha activa, el debate en clase, la corrección en el lenguaje, la buena escritura, etc., por parte del profesorado y alumnado que desarrolla curricularmente sus enseñanzas.

En la tabla 1 se incluyen, de forma sintética, las informaciones obtenidas, con datos recogidos del Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, de los que se extraen algunas conclusiones:

- El manejo del lenguaje por parte del alumnado no es una competencia fundamental y explícita en la información que se proporciona en las webs o que figure en las memorias de verificación analizadas; en bastantes casos, se formula de manera genérica y poco específica.
- Son escasas y bastante vagas las menciones que se hacen a la corrección en el habla y la escritura del estudiantado. En algunos títulos ni constan. Sorprende esta circunstancia cuando es una “habilidad” sobre la que, con frecuencia, se destacan sus carencias en el desarrollo de las clases, en la lectura y la comprensión de los textos, la redacción de los trabajos o las pruebas de evaluación que realiza el alumnado.
- Las competencias que inciden en la necesidad de educar la palabra focalizan la atención en la transmisión de informaciones, ideas, problemas o soluciones.
- En bastantes casos se apela, específicamente, al conocimiento de la lengua materna o de algún idioma extranjero, preferentemente el inglés.
- Son pocas y por ello deben destacarse, en un sentido positivo, las competencias que inciden en formar al alumnado en la empatía comunicativa o en el manejo de la palabra para transmitir sentimientos (por ejemplo, en las universidades de Almería y Deusto). O, como sucede en el grado en Educación Social de la Universidad de Valladolid, que, además de contemplar competencias generales sobre la lengua/s materna/s o extranjeras como en otras universidades, alerta sobre la importancia de educar en la “escucha empática y la expresión clara y asertiva de lo que se piensa y/o se siente por medios verbales y no verbales”. Es una de las escasas titulaciones, entre las analizadas, que cita expresamente la corrección en el habla y la escritura por parte de los futuros educadores sociales.

Asumiendo que la formación académica universitaria se inscribe en un trayecto que, en el mejor de los casos, se orienta hacia la inserción laboral y el desempeño profesional, no deben obviarse las insuficiencias y limitacio-

No deben obviarse las insuficiencias y limitaciones que presenta la transición del sistema educativo a la “vida activa”

nes que presenta la transición del sistema educativo a la “vida activa”, con los graves problemas que genera el desempleo, la precariedad laboral, etc. Tampoco que, al hacerlo, se reproducen y se agrandan las desigualdades sociales de origen, cuando no su incapacidad para dotar a los “herederos” de un capital social y cultural que esté a la altura del tiempo histórico en el que vivimos (Bourdieu, 2012). En todo caso, son carencias que vienen de lejos: se inician en la Educación Infantil y Primaria, prolongándose en la Secundaria, de corte generalista y/o especializado, desde la Educación Secundaria Obligatoria hasta el Bachillerato y la Formación Profesional. Superarlas, con la intención de darle un giro radical a las capacidades –y no solo a las competencias–, exige mejorar la expresión oral y escrita, con un tratamiento pedagógico y didáctico más completo e inclusivo. A tal fin, resulta esencial comprender la importancia de la educación literaria y de las competencias lecto-literaria en el “desarrollo integral de las personas y su participación como ciudadanos activos y críticos en las sociedades contemporáneas” (Ibarra y Ballester, 2020, p. 12).



Tabla 1. La comunicación y la palabra en las “competencias” de los grados en Educación Social (N = 37 universidades, 41 centros)

Universidades (campus)	Competencias generales o básicas (CB y CG), transversales (CT), específicas (CT) u otras (propias de cada universidad)	Tipo de competencia
A Coruña	Habilidades comunicativas para expresarse con corrección oralmente y por escrito	CG5, CN1
Alcalá	Desarrollar una comunicación correcta oral y escrita	CE25
Almería	Transmitir información, ideas, problemas y soluciones	CB3
	Expresar con claridad y oportunidad las ideas, conocimientos, problemas y soluciones a un público amplio (y sentimientos a través de la palabra, adaptándose a las características de la situación y la audiencia para lograr su comprensión)	UAL4
	Entender y hacerse entender de manera verbal y escrita	UAL7
Autónoma de Barcelona	Transmitir información, ideas, problemas y soluciones	CB
Autónoma de Madrid	Transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado	CT4
	Escuchar con atención e interés a otras personas	CN4
Barcelona	----	
Burgos	Transmitir información, ideas, problemas y soluciones	CB5
Castilla-La Mancha (Talavera de la Reina)	Capacidad comunicativa	CG1
Castilla-La Mancha (Cuenca)	Capacidad comunicativa	CG1
	Competencia para la expresión oral y escrita	CG8
Católica de Valencia	Comunicación oral y escrita en la lengua/s materna/s	CG3
	Comunicarse con otros expertos de otras áreas	CG2
	Desarrollar actitudes y dominios lingüísticos que posibiliten y favorezcan el trabajo en entornos multiculturales y plurilingüísticos	CE21

Complutense	Dominio de estrategias de comunicación interpersonal	CT2
	Conocimiento y utilización de las estrategias de comunicación oral y escrita	CT7
Córdoba	Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público especializado y no especializado	CB4
	Expresión oral y escrita	CG8
Deusto (Bilbao)	Participar activamente en los debates	CG1.1
	Expresar con claridad y oportunidad ideas, conocimientos y sentimientos propios a través de la palabra	CG7
	Relacionarse eficazmente con otras personas a través de la expresión escrita	CG8.1
	Fomentar una comunicación empática y sincera	CG9
Extremadura	Transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.	CB4
	Comunicación oral y escrita en la lengua/s materna/s	CT3
	Comunicación oral y escrita	CT3
Girona	Comunicarse oralmente y por escrito	CG3
Granada	Expresar y transmitir adecuadamente a un público especializado o no especializado ideas y argumentos complejos, de forma oral y escrita	CT2
Granada (Mejilla y Ceuta)	Expresar ideas y argumentos, de forma oral y por escrito, en una lengua extranjera	CT3
Huelva	Transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público especializado y no especializado	CB4
	Dominar correctamente la lengua española, el conocimiento de los diversos estilos y de los lenguajes específicos	CT4
Illes Balears	Capacidad comunicativa y lingüística	CT3
Jaén	Transmitir informaciones, ideas, problemas y soluciones a un público especializado o no especializado	CB4
	Comunicación oral y escrita en la lengua/s materna/s para expresarse y comprender ideas, conceptos y sentimientos oralmente y por escrito con un adecuado nivel de uso	CT3
	Habilidades interpersonales entendidas como la capacidad de relacionarse positivamente con otras personas a través de una escucha empática y de la expresión clara y asertiva de lo que se piensa y se siente	CT11
	Comunicar actitudes y dominio lingüístico que posibilite y favorezca el trabajo en entornos multiculturales y plurilingüísticos	CE25
León	Transmitir información, ideas, problemas y soluciones	CG4
	Expresión escrita	CT1
	Expresión oral	CT2
	Desarrollar actitudes y dominio lingüístico	CE42
La Rioja	Transmitir información, ideas, problemas y soluciones	CB4
	Comunicarse de manera oral y escrita utilizando el vocabulario técnico	CG2
	Desarrollar habilidades de comunicación	CT2
Las Palmas de Gran Canaria	Comunicarse de forma adecuada y respetuosa con diferentes audiencias	CT1
	Comunicar con autonomía ideas y argumentos en lengua inglesa, ya sea de forma oral o escrita	CE20

Lleida	Desarrollar actitudes y dominios lingüísticos que posibiliten y favorezcan el trabajo en entornos multiculturales y plurilingüísticos	CE8
	Comunicarse oral y por escrito en la lengua materna y la extranjera	CG3
Málaga	Comunicación ágil, clara, oral y escrita	CG1.4
Murcia	-----	---
Oberta de Catalunya (UOC)	Comunicación efectiva a través de diferentes medios y en diversos contextos	CT3
	Saber argumentar valoraciones, juicios, críticas, exposiciones y defensas	CT11
Oviedo	Saber comunicar	CG04
	Destreza en la comunicación oral y escrita	CG10
Pablo de Olavide (Sevilla)	-----	---
País Vasco (Bilbao y Donostia)	Redactar documentos profesionales en diferentes contextos y adaptados a públicos diversos	CE1
	Saber expresar oralmente a públicos diversos ideas, argumentos, problemas y soluciones sobre temáticas socioeducativas	CE10
Ramon Llull	Escucha empática	CT1
Rovira i Virgili (Tarragona)	Transmitir informaciones, ideas, problemas y soluciones a un público especializado o no especializado	CB4
	Comunicar información, ideas, problemas y soluciones de manera clara y efectiva en públicos o ámbitos concretos	CT6
	Expresarse correctamente de manera oral y escrita en una de las lenguas oficiales de esta Universidad	CN4
Valladolid	Comunicación oral y escrita en la lengua/s materna/s	CG3
	Habilidades interpersonales como la de relacionarse positivamente con otras personas a través de una escucha empática y de la expresión clara y asertiva de lo que se piensa y/o se siente, por medios verbales y no verbales	CG11
	Desarrollar actitudes y dominios lingüísticos que posibiliten y favorezcan el trabajo en entornos multiculturales y plurilingüísticos	CE42
Salamanca	Capacidad para la comunicación oral y escrita	CG3
Santiago de Compostela	Expresarse y comunicarse correctamente	CT1
UNED	----	---
Valencia	Transmitir información, ideas, problemas y soluciones	CB4
	Comunicación profesional oral y escrita en lengua propia	CG3
Vic	Capacidad de expresión y comunicación oral y escrita en distintas lenguas	CG10
	Habilidad para comunicarse con colegas y expertos de otros campos	CG15
Vigo (Ourense)	Desarrollar una actitud receptiva y empática	CG34
	Comunicación oral y escrita	CT3

Fuente: Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT). Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). Elaboración propia.



Las evidencias de las que disponemos –trabajos de fin de grado (TFG) o de máster (TFM), exámenes, diapositivas, portafolios de prácticas, ensayos o reseñas de libros, etc.– ponen de relieve como lo que lleva años construirse puede destruirse en apenas unos minutos (Bauman, 2013), propiciado o amparado por el desinterés o la inhibición de quienes tienen responsabilidades políticas y académicas, a menudo contando con la condescendencia del profesorado. La paradoja está servida: los rigores y las formalidades del marketing y de la imagen pública (gestionados por grandes corporaciones mediáticas), o de las evaluaciones a las que deben someter sus textos en las revistas y editoriales indexadas con un índice de calidad relativo, no suelen concretarse en la evaluación de las competencias y los saberes que acreditan los estudiantes. Eludiendo las responsabilidades contraídas institucional y académicamente con una evaluación concebida como un proceso de diálogo, comprensión y mejora (Santos Guerra, 1993), abundan quienes ejercen mucho más como correctores ortográficos y tipográficos que como académicos sensibles a las necesidades formativas de su alumnado.

Sin embargo, y aún siendo importante, no es de esto de lo que hablamos, sino de la profusión de errores ortográficos, gramaticales y léxicos, del uso reiterado de expresiones que mutilan el vocabulario y la conversación, la lectura y la escritura. Todas, de un modo u otro, evidencian ignorancias e, incluso, analfabetismos absolutos y funcionales de difícil justificación en contextos universitarios, sean de “ciencias” o de “letras”: párrafos que son *haikus*, aunque no tengan ninguna de las virtudes atribuidas a este género poético de origen japonés; deficiente o inapropiada utilización de los signos de puntuación; caligrafías indescifrables que lastran los manuscritos haciéndolos ininteligibles; etc.

Escribir a todas horas con las yemas de los dedos sobre un teclado digital, apenas con el bolígrafo o el lápiz, acaba por estragar la letra y relegar la normativa, supeditando –cuando ocurre– su revisión a las funciones que habilitan las herramientas de los procesadores de texto. La ortografía es un indicio, aunque no el único, ya que según las palabras que utilicemos, así se irá formando nuestro pensamiento (Grijelmo, 2019). Se supone que quien escribe deficitariamente ha recibido una enseñanza básica de mala calidad y no ha enriquecido su pensamiento con lecturas que le permitan exteriorizar reflexiones cuidadas. Y al revés, quien escribe con corrección ha leído y ha incorporado a su pensamiento una estructura gramatical favorecedora de una mejor expresión oral y escrita, en el fondo y en las formas. Darse a la palabra es darse a la lectura (Gabilondo, 2012, p. 9): “necesitamos leer y para ello es imprescindible escribir”.

La necesidad de aprender a hablar bien y a comunicarse en público con gusto por las palabras

La voz es uno de los principales recursos de nuestra identidad personal. Emplearla, ejercitar su sonoridad expresando dudas o certezas, ideas o emociones, es fundamental para crecer como personas. El timbre, el acento, los tics lingüísticos del “orador” dicen mucho de la personalidad que portamos y de la capacidad adquirida para expresarnos libremente. La comunicación oral es fugaz e irreversible, haciendo del *aprender a hablar o a comunicarse en público* (Vallejo-Nágera, 1990; Martínez Selva, 2001) uno de los principales factores multiplicadores de la promoción personal y profesional, cautivando y convenciendo por medio de la palabra. La voz y los órganos del habla, sobre todo de la fonación y la articulación, deben cuidarse como instrumentos clave para la dicción y la comunicación interpersonal.

Importa el medio, pero también el mensaje: lo que se dice, pero también donde, quién, cuándo, cómo y para qué se dice. La comunicación no verbal, el cuerpo y el entorno forman parte del mismo proceso (Davis, 2010). Porque casi nada es aleatorio en las costumbres, cuando se afianzan o desaparecen, en nosotros mismos y en los que se van cruzando en nuestro camino, como estudiantes o compañeros de la profesión docente. No hace mucho, en la universidad, era frecuente verlos portando un libro, revista o periódico en las manos (de ahí los “manuales” de las disciplinas o asignaturas, que hoy lo son sobre todo de “estilo”), en las estanterías de sus despachos o salas de estudio. Hoy, tener una biblioteca comienza a ser una rareza: los estantes, cuando existen, están vacíos, y donde antes había volúmenes de libros o revistas hoy proliferan los archivadores, las fotocopias o los “portátiles”. Por si fuese poco, desde hace más de una década, “las bibliotecas llevan siendo fundamentalmente salas de estudios, lugares de conexión a wifi y cobijo de finales de semestre o curso, no, o escasamente, lugares de consulta de libros o estudio de los mismos” (Ortega, 2015, p. 71). Más que una curiosidad refleja un asombro, cuando todavía hoy –coincidimos con Martín Caparrós (2015, p. 12)– “el libro es una marca prestigiosa”.

Aunque sea a contratiempo, no ha decaído la necesidad –incluso la obligación– de ser conscientes de lo mucho que se pierde o se gana expresándose correctamente, como un modo de estimarnos y de estimar a aquellos con los que contraemos algún tipo de responsabilidad formativa, en la sociedad y en las instituciones educativas. Si la expresión es pobre, el contenido corre el riesgo de que también lo sea. Pensar bien es cuidar el habla interior. La sintaxis de nuestros pensamientos se teje con palabras oportunas, precisas, ricas en matices..., y, por supuesto, auténticas para que nos atiendan y nos entiendan. Lo saben y lo utilizan en sus estrategias los manipuladores del lenguaje, especialmente en los territorios de la política, la economía y la comunicación social (Sartorius, 2018; García Montero, 2019), ya que con las palabras podemos fingirlo casi todo.

Pensar bien es cuidar el habla interior



Elogiando la lectura, Ángel Gabilondo (2012, p. 93-94) alude a la necesidad de “cultivar las palabras y gozar dichosamente con ellas..., de saborearlas, que es un modo singular de saberlas”. Quienes tenemos la responsabilidad de aprender para enseñar, debemos ser consecuentes y congruentes con el gusto por las palabras, que empieza por atemperar nuestras propias expresiones en la educación, optimizando las potencialidades (intelectuales, emocionales, morales, etc.) de cada persona, desde su infancia hasta la vejez, para favorecer su perfeccionamiento y el de la sociedad.

En la era de la información, lejos aún de que sea la del conocimiento, podrá hacerse de muchas maneras. Todas importan cuando se trata de evitar el lenguaje sexista o los vulgarismos, de perfeccionar la comunicación en los pasillos, lo que se escribe en las pizarras, en el Moodle, los correos electrónicos o las tutorías dialogadas. Se trata de estimular la participación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, de dar y tomar la palabra, de un enseñar que requiere escuchar (Freire, 2004), inspirando la crítica, las dudas, las preguntas o los contra-argumentos. No basta con facilitarlos, hay que guiar y colaborar a sus prácticas en un entorno cada vez más flexible, contextual y cooperativo, que enfatice los procesos y no solo los resultados del aprendizaje.

Deberá hacerse teniendo en cuenta que ha cambiado el perfil de los estudiantes que se incorporan a la universidad: “poseen un conocimiento cercano a las tecnologías, emplean nuevos hábitos de comunicación, se interesan por nuevas formas de enseñanza y autoaprendizaje en línea, demandan simplicidad en la transmisión de conocimientos, se preocupan por ser competitivos... Sin embargo, tienen serias dificultades para relacionarse con la abundancia de información y, por tanto, necesitan una mayor formación en su manejo, sobre todo en la adquisición de habilidades y competencias informacionales, relacionadas con la síntesis, evaluación, difusión y uso de la información” (Pinto, 2013, p. 27). La decodificación de los mensajes que contiene, más allá de la mera identificación y comprensión de las palabras que se utilizan, supone habilitar mecanismos y procesos de índole fonológica, semántica, ortográfica, contextual, etc., que poseemos o podemos adquirir sobre ellas, consciente y reflexivamente.

Toda palabra, pública o privada, debe emitirse sin cercenar los vínculos éticos y morales que existen entre las personas

Con sentido y sensibilidad pedagógica se trata de contribuir a formar un estudiante-profesional crítico que no consuma ideas, sino que las cree y recree permanentemente (Freire, 1990), orientando su condición de “sujeto de la acción” hacia el pensamiento y conocimiento autónomos, la emancipación personal y la transformación social. Horizontes a los que no puede renunciar ninguna educación –escolar y social– que se precie. Lo reivindicamos desde una firme convicción: toda palabra, pública o privada, debe emitirse sin cercenar los vínculos éticos y morales que existen entre las personas, ya que la ecología de la palabra educada siempre tiene al final de todo –en su trasfondo– la dignidad humana: la de los “otros” y la del “nosotros”, que habita en el lugar más poblado del Planeta (Valle, 2018).

La alteridad no sabe de territorios, culturas o identidades excluyentes, sean cuales sean. Educarla y educarnos en ella, recuerda Eduardo Vila (2019, p. 18), significa “abrirse al otro, dotarlo de voz y reconocerlo como elemento con valor en sí mismo”. Sus prácticas pedagógicas y sociales se basan en relaciones educativas que aprecian la escucha, sobre la que no existen recetas y para la que deberán tenerse presentes distintos aspectos: prestar atención y responder sin prejuicios, oyendo incluso lo no dicho; dialogar propiciando relaciones beneficiosas en los encuentros educativos; o evitar las asimetrías de poder que subyacen a cualquier relación dialógica, sin pasar por alto que las palabras importantes no siempre son las que ofrecen soluciones, sino las que permiten tomar conciencia de los problemas y las dificultades.



Concluyendo: apreciar y alentar la cordialidad de las palabras con visión de futuro

En su estructura ecosistémica-social, hablar es la única “tecnología” disponible para saber quien habita en la piel de cada persona. Desvelar sus potencialidades requiere metodologías que agranden al profesorado y al alumnado (Bain, 2007), no solo en lo que son sus respectivas identidades, sino también en lo que pueden y deben ser en común: enseñar a escuchar aprendiendo a escucharnos; superar el retraimiento o la inacción en las aulas (físicas y virtuales); activar lecturas literarias en diversos géneros; valorar positivamente la lengua propia allí donde exista cooficialidad de idiomas, sin diglosias con prejuicios, y aprovechando los lenguajes múltiples; administrar, en el mejor sentido del término, el arte de las pausas, “ese silencio organizado” (Pujol, 2009, p. 132).

Se trata de confiar, mucho más de lo que se viene haciendo, en las pedagogías y las didácticas que ayudan a navegar por los mares abiertos e incalculables de la educación y la vida (Núñez, 1999). Queda dicho en los sueños que Gabriel Celaya evoca en su poema “Educar”, que Carbonell y Martínez (2020, p. 23), intencionadamente, muestran de un modo más convencional: “las matemáticas, la lengua, la geografía, la historia o cualquier otra disciplina del currículum solo tienen sentido si ayudan a navegar, si se ponen al servicio del crecimiento autónomo del sujeto, que camina con la bandera enarbolada que le regaló la escuela”.

Tal vez sea este el devenir que nos espera, obligándonos a aceptar con resignación que perfeccionar la propia *caliortografía* y la de aquellos con los que compartimos nuestras prácticas académicas, desborda las funciones que se le atribuyen a un docente universitario. No tiene porque ser así, cuando queda tanto por hacer: animar al alumnado a tomar los apuntes a mano (Turkle, 2017), fomentar la lectura crítica de textos para escrituras posteriores (a modo de pequeños ensayos, reseñas o revisiones bibliográficas, etc.),

combatir activamente el uso de presentaciones en “power point” o similares; generar cambios en los modos de comunicarse y afrontar las osadías de la *twiteratura* (Bauman y Mazzeo, 2019). O, simplemente, la necesidad de vencer la indolencia que transmiten los brazos caídos desde el primer minuto hasta el último de los que transcurren en una clase –exceptuando la pulsión provocada por el aviso de un teléfono móvil–, o la pereza intelectual con la que se “recibe” el conocimiento abstracto y el pensamiento complejo.

Frente a sus indiferencias y desapegos, será preciso reivindicar el valor de las cosas bien hechas, de lo que es propio y característico del *ethos* universitario (García del Dujo, Muñoz y Vila, 2017, p. 26-27): “el rigor, la argumentación fundada, con independencia del campo disciplinar o la metodología utilizada. No todo es igual ni cualquier cosa vale, ni en investigación, ni en docencia, ni en la vida. Debería ser objetivo básico de la formación diferenciar modos de conocimiento y de acción, recuperar el lenguaje de lo sensato y lo honesto, no manipular la información retorciendo o amplificando el lenguaje con expresiones ampulosas o perifrásticas, porque se empieza tergiversando el lenguaje y se termina tergiversando la realidad”.

Las lógicas del conocimiento y de la formación disciplinar deben proyectarse en las de la profesión y la vida, con todas sus posibilidades y riesgos

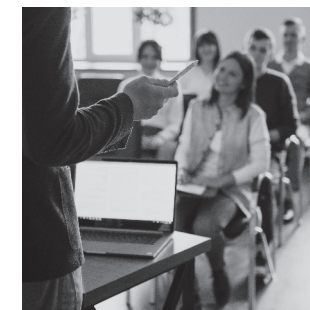
Continúa siendo un quehacer de las enseñanzas universitarias reparar con propósitos didácticos las averías que se constatan en las redacciones de sus estudiantes, de afilar todavía más el lapicero (Cassany, 2011 y 2013) para mejorar los conocimientos disciplinares y profesionales. Porque nadie ni nada debe sustraernos de aprovechar cualquier oportunidad para salvarnos de la mercantilización, del consumo efímero, de la sociedad del cansancio o del aburrimiento profundo, que no distingue entre el derecho y el deber, la existencia y la auto obligación. Aunque resulte paradójico afirmar que “la ignorancia crea más seguridades que el conocimiento” (Vallejo, 2020, p. 106), la educación sigue siendo un hermoso edificio de palabras que se expresan, se escriben o se leen. Por ello ha de tomarse en serio honrar sus bondades y las de todos los procesos que están concernidos por la lectura y la escritura expertas. De ahí que coincidamos con Sáez (2009, p. 9) en que “el debate sobre las competencias no puede plantearse exclusivamente como si fuera una cuestión solo técnica”, obligándonos a repensar la formación de los profesionales de la educación –y, en particular, la de los educadores sociales– induciendo un cambio de mirada a su “caja de herramientas”. Las lógicas del conocimiento y de la formación disciplinar deben proyectarse en las de la profesión y la vida, con todas sus posibilidades y riesgos. Aunque vengan del pasado, en las palabras sigue estando el futuro que nos aguarda: de un lado, como soportes esenciales de la cultura letrada clásica y de la educación literaria (Chartier, 2000; Martínez y Martos, 2019); de otro, con mayor recorrido, como uno de los principales recursos que activa el derecho a la educación: formar personas que sean conscientes, libres, responsables y democráticas.

La educación social y las alfabetizaciones que procuran los múltiples modos de educar y educarse en sociedad (Yubero, Caride, Larrañaga y Pose, 2016)

tienen en las palabras que se abren a la lectura y a la escritura, al diálogo y a la memoria, algunas de sus mejores oportunidades para hacernos partícipes de las realidades en las que vivimos, a su explicación e interpretación para, al formarnos, transformarlas. Puede que poco más, pero tampoco menos.

José Antonio Caride Gómez
Universidad de Santiago de Compostela
joseantonio.caride@usc.es

Héctor Pose Porto
Universidad de A Coruña
hector.pose@udc.es



Bibliografía

- ANECA (2004). *Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social. Vol. 1 y 2*. Madrid: ANECA. Consultado el 12 de noviembre de 2020. Accesibles en:
http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf
http://www.aneca.es/var/media/150396/libroboanco_pedagogial2_0305.pdf
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de Universidad*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Bauman, Z. (2009). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido: conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z.; Mazzeo, R. (2019). *Elogio de la literatura*. Barcelona: Gedisa.
- Berthoud, E.; Elderkin, S. (2017). *Manual de remedios literarios: cómo curarnos con libros*. Barcelona: Siruela.
- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Buxarrais, M. R.; Azevedo, M. C. (2017). Competencias y competencia ética en la educación superior. En Vila, E. S. (coord.). *Competencias éticas y deontología profesional en la Universidad* (p. 89-128). Archidona: El Aljibe.
- Cabero, J.; Marin, V. (2014). Posibilidades educativas de las redes sociales y el trabajo en grupo. Percepciones de los alumnos universitarios. *Comunicar*, 42, p. 165-172.
- Camps, V.; Giner, S. (2014). *Manual de civismo*. Barcelona: Ariel.
- Caparrós, M. (2015). Los libros curan. *El País Semanal*, 2018, p. 12.
- Carbonell, J.; Martínez, J. (2020). *Otra educación con cine, literatura y canciones*. Barcelona: Octaedro.
- Caride, J. A. (2008). El Grado en Educación Social en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación XXI*, 11, 103-131. DOI: <https://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 (1), p. 85-106. Accesible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545337006>
- Cassany, D.** (2011). *Reparar la escritura: didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graò.
- Cassany, D.** (2013). *Afilas el lapicero: guía de redacción para profesionales*. Barcelona: Anagrama.
- Chartier, R.** (2019). *Las revoluciones de la cultura escrita*. Barcelona: Gedisa.
- Davis, F.** (2010). *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza Editorial.
- Debord, G.** (2000). *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Pre-Textos.
- Delors, J.** (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión de la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Escudero, J. M.** (2009). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 16, p. 65-82. Accesible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/36949/20515>
- Foucault, M.** (1966). *Les mots et les choses: une archéologie des sciences humaines*. París: Editions Gallimard.
- Freire, P.** (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Freire, P.** (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Fullana, J.** (ed.) (2009). *Guia per a l'avaluació de competències en Educació Social*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU).
- Fullana, J.; Pallisera, M.; Planas, A.** (2011). “Las competencias profesionales de los educadores sociales como punto de partida para el diseño curricular de la formación universitaria. Un estudio mediante el método Delphi”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56 (1), 1-13.
- Gabilondo, A.** (2012). *Darse a la lectura*. Barcelona: RBA.
- Gamper, D.** (2019). *Las mejores palabras. De la libre expresión*. Barcelona: Anagrama.
- García del Dujo, A.; Muñoz, J. M.; Vila, E. S.** (2017). El valor de las cosas bien hechas: la responsabilidad social universitaria. En Vila, E. S. (coord.). *Competencias éticas y deontología profesional en la Universidad* (p. 23-41). Archidona: Aljibe.
- García Molina, J.** (2003). *Dar (la) palabra: deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.
- García Montero, L.** (2019). *Las palabras rotas: el desconsuelo de la democracia*. Barcelona: Alfaguara.
- Grijelmo, A.** (2019). *La seducción de las palabras*. Madrid: Taurus.

- Ibarra, N.; Ballester, J.** (2020). Educación literaria y diversidad(es): en torno a identidades plurales en la formación del lector y la ciudadanía. En Ibarra, N. (Coord.). *Identidad, diversidad y construcción de la ciudadanía a través de la investigación en educación literaria* (p. 11-22). Barcelona: Octaedro.
- La Capria, R.** (2019). *La mosca en la botella. Elogio del sentido común*. Madrid: Ediciones El Salmón.
- Manguel, A.** (2007). *Diario de lecturas*. Madrid: Alfaguara.
- Martínez Selva, J. M.** (2001). *Aprender a comunicarse en público*. Barcelona: Paidós.
- Martínez, A.; Martos, A.** (2019). La lectura en los actuales contextos de educación social: claves desde la formación literaria. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 33, p. 19-30. DOI: 0.7179/PSRI_2019.33.01 Accesible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/68664/42681>
- Murakami, H.** (2017). *De qué hablo cuando hablo de escribir*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Núñez, V.** (1999). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- Ortega, J.** (2015). Ultima lectio. De Universitate et vita. En VVAA: *Ultima Lectio del Prof. Dr. José Ortega Esteban*. Salamanca: Universidad de Salamanca-Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social.
- Petit, M.** (2018). *Ler o mundo: experiencias de transmisión cultural de hoye*. Pontevedra: Kalandraka.
- Pinto, M.** (2013). Alfabetización informacional. En Martos, E. y Campos, M. (coords.). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura* (p. 24-28). Madrid: Santillana-RIUL.
- Pujol, C.** (2009). *Cuadernos de escritura*. Valencia: Pre-textos.
- Sáez, J.** (2009). El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 16, p. 9-20. Accesible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135012677002.pdf>
- Santos Guerra, M. A.** (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Archidona: Aljibe.
- Sapir, E.** (2010). *A linguaxe: introdución ó estudo da fala*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela-Fundación BBVA.
- Sartorius, N.** (2018). *La manipulación del lenguaje: breve diccionario de los engaños*. Madrid: Espasa.
- Silió, E.** (2018). La epidemia de las faltas de ortografía escala hasta la universidad. *El País*, 7 de noviembre, p. 24. Accesible en: https://elpais.com/sociedad/2018/11/05/actualidad/1541447662_255346.html
- Turkle, Sh.** (2017). *En defensa de la conversación: el poder de la conversación en la era digital*. Barcelona: Ático de los libros.



UNESCO (2015). *Replantear la educación: ¿hacia un bien común mundial?* París: UNESCO. Accesible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>

Valle, J. (2016). *La capital del mundo es nosotros. Un viaje al lugar más poblado del Planeta*. Sevilla: Culbuks.

Valle, J. (2018). *El triunfo de la inteligencia sobre la fuerza. Una ética del diálogo*. Sevilla: Culbuks.

Vallejo, I. (2020). *El futuro recordado*. Zaragoza: Contraseña Editorial.

Vallejo-Nágera, J. A. (1990). *Aprender a hablar en público hoy*. Barcelona: Planeta.

Vila, E. S. (2019). Repensar la relación educativa desde la pedagogía de la alteridad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31 (2), p. 1-20. Accesible en: DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teri.20271>

Vilar, J. (2018). Elementos de reflexión para el futuro próximo de la educación social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 70, 17-38. Accesible en:

<https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/347362/442125>

Yubero, S.; Caride, J. A.; Larrañaga, E.; Pose, H. (Coords.) (2016). *Educación Social y alfabetización lectora*. Madrid: Síntesis.

Gema Belchí
Silvia Martínez
Juan Antonio
Salmerón

Competencias del profesional de la educación social en la promoción del envejecimiento activo

Recepción: 15/05/2019 / Aceptación: 30/03/2020

Resumen

La presente investigación versa sobre las competencias del profesional de la educación social en la promoción del envejecimiento activo, desde la percepción y opinión de los participantes: trabajadores sociales y directivos de centros sociales, educadores y educadoras sociales, personas mayores y colegios profesionales de educadores sociales. Se realizó en seis comunidades autónomas, utilizándose grupos de discusión y cuestionarios, en donde se englobaban las competencias del profesional de la educación social, y se obtuvieron un total de 112 participantes. El análisis de los resultados se realizó a través del programa ATLAS.ti v7.5.13, en el caso de los grupos de discusión, y con el paquete estadístico SPSS v. 22 para Windows, con los cuestionarios. Destacan como competencias relevantes las siguientes: la dinamización social y cultural que conlleve un fomento de la motivación a la participación social y a la propia dinamización de la institución de personas mayores y su participación en la comunidad; el diseño, desarrollo, gestión y evaluación de planes, programas, proyectos y actividades; y el fomento y la mejora del envejecimiento activo a través de la generación de recursos educativos y sociales que lo favorezcan, pudiendo con ello replantear el proceso de envejecimiento y repercutiendo en la mejora de la calidad de vida.

Palabras clave

Educación social, aprendizaje, competencias profesionales, participación, envejecimiento activo.

Competències del professional de l'educació social en la promoció de l'envelliment actiu

Aquesta recerca versa sobre les competències del professional de l'educació social en la promoció de l'envelliment actiu, des de la percepció i opinió dels participants: treballadors socials i directius de centres socials, educadors i educadores socials, gent gran i col·legis professionals d'educadors socials. Es va realitzar en sis comunitats autònomes, utilitzant-se grups de discussió i qüestionaris, on s'englobaven les competències del professional de l'educació social, i es van obtenir un total de 112 participants. L'anàlisi dels resultats es va realitzar a través del programa ATLAS.ti v7.5.13, en el cas dels grups de discussió, i amb el paquet estadístic SPSS v. 22 per a Windows, amb els qüestionaris. Destaquen com a competències rellevants les següents: la dinamització social i cultural que comporti un foment de la motivació a la participació social i a la pròpia dinamització de la institució de gent gran i la seva participació en la comunitat; el disseny, desenvolupament, gestió i avaluació de plans, programes, projectes i activitats; i el foment i la millora de l'envelliment actiu a través de la generació de recursos educatius i socials que ho afavoreixin, fet que permet replantejar el procés d'envelliment i que repercuteix en la millora de la qualitat de vida.

Paraules clau

Educació social, aprenentatge, competències professionals, participació, envelliment actiu.

Competencies of the social education professional in promoting active aging

This research paper focuses on the competencies of social education workers in promoting active aging, based on the perceptions and opinions of participants: social workers and directors of social centres, social educators, elderly people and representative of associations of social educators. The study was conducted in six autonomous communities through discussion groups and questionnaires, including consideration of the competencies of social education workers, with a total of 112 participants. The results were analysed using the ATLAS.ti v7.5.13 program in the case of the discussion groups, and the statistical package SPSS Statistics 22 for Windows for the questionnaires. The following are highlighted as particular important competencies: social and cultural development fomented by encouraging social participation and promoting elderly people and their participation in the community; the design, development, management and evaluation of plans, programmes, projects and activities; and promoting and enhancing active aging by generating educational and social resources for this purpose, rethinking the aging process and improving quality of life.

Keywords

Social education, learning, professional competencies, participation, active aging.

Cómo citar este artículo:

Belchi Romero, G.; Martínez de Miguel López, S.; Antonio Salmerón Aroca, J. A. (2020).

Competencias del profesional de la educación social en la promoción del envejecimiento activo.

Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 76, p. 33-56.



Introducción

Los cambios demográficos en España han generado un envejecimiento de la población, situación que se incrementará en los próximos años (INE, 2018), siendo imprescindible un nuevo modelo de envejecimiento basado en la promoción de la dignidad y los derechos humanos.

Desde esa óptica, es inexcusable apostar por una vejez positiva, con un alto funcionamiento físico, cognitivo y emocional y con una alta implicación social (Centro Internacional de Longevidad de Brasil, 2015), apoyada en el paradigma del envejecimiento activo, abordado desde la multidimensionalidad y la multidisciplinariedad, entendiéndolo como un concepto integrador e inclusivo, centrado más en las capacidades que en las mermas y en los modos de mantener y/o potenciar las primeras; percibiendo la jubilación como una etapa que presenta nuevas posibilidades de desarrollo y crecimiento (Salmerón, Martínez de Miguel y Escarbajal de Haro, 2014), siendo el envejecimiento activo un elemento clave para el desarrollo de una sociedad para todas las edades.

El paradigma del envejecimiento activo no solo beneficia a las personas mayores, sino a todos los ciudadanos, pues los mayores mantendrán más tiempo su independencia y autonomía, pudiendo continuar siendo un potencial activo para la sociedad. Además, la actual generación de personas mayores llega a la jubilación con los valores del envejecimiento activo bastante interiorizados, y “quienes ahora se jubilan presentan un perfil mucho más exigente con relación a las formas de activar su envejecimiento” (Prieto, Herranz y Rodríguez, 2015, p. 99).

Que los mayores se mantengan activos se hace imprescindible por los múltiples efectos positivos que se derivan en la salud y el bienestar de esas personas (Martínez, Díaz-Veiga, Rodríguez y Sancho, 2015). Por ello, las futuras políticas sociales deben contemplar la presencia de la educación en las actuaciones planificadas para las personas mayores, lo cual repercutirá en el bienestar y la calidad de vida y será un medio de autorrealización personal y social; debiendo plantearse, de igual modo, la figura de nuevos profesionales, tendentes a la consecución de los emergentes objetivos del envejecimiento activo. Por eso se hace imprescindible la figura del profesional de la educación social, por sus competencias en este ámbito, ante las demandas de nuevas necesidades de los mayores, sobre todo en el plano socioeducativo.

Por las razones mencionadas, el estudio que se presenta aborda un análisis de las competencias de este profesional tendentes a favorecer una forma de envejecer activa a partir de grupos de discusión con personas mayores y cuestionarios de trabajadores de instituciones dedicadas al colectivo, educadores sociales y los colegios profesionales de estos profesionales.

Las futuras políticas sociales deben contemplar la presencia de la educación en las actuaciones planificadas para las personas mayores

Marco teórico

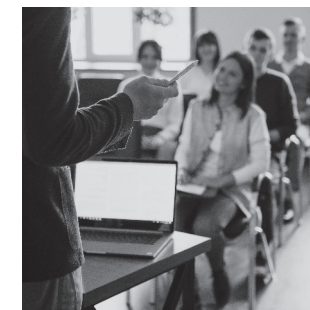
En los últimos años se ha concebido la edad de jubilación desde una perspectiva posibilitadora; una nueva etapa vital en la que es posible, y deseable, iniciar nuevos proyectos, cuidar la salud física y psíquica y disfrutar de un nuevo período de desarrollo personal, en el que no se considere un problema cumplir años, sino más bien una oportunidad, como ya se puso de manifiesto en el Año Europeo del Envejecimiento Activo y la Solidaridad Intergeneracional (2012).

En ese marco, han ido apareciendo una serie de teorías cuya orientación está más centrada en las posibilidades de las personas mayores que en sus incapacidades y problemas; de tal modo que las personas, con su trayectoria vital y actitudes, son el principal agente en la manera en la que se envejecerá (Oddone, 2013). Por eso,

se promueve un cambio positivo en la concepción de la vejez, donde se le considere desde un enfoque de ciclo vital, como proceso permanente del ser humano y como una etapa de vida activa, en la que sean posibles la autonomía individual y la autorrealización (Beltrán y Rivas, 2013, p. 286).

La sociedad en su conjunto debe implicarse en la meta de envejecer activamente, en un cambio de perspectiva que implique considerar los pilares del envejecimiento activo: salud, participación y seguridad, a lo que se añade un cuarto elemento, referente al aprendizaje continuo a lo largo de la vida (Centro Internacional de Longevidad de Brasil, 2015); considerando el envejecimiento activo como un recurso fundamental que sirve de apoyo y ayuda a las personas mayores para realizar y desarrollar su potencial de calidad de vida, participando en la sociedad de acuerdo a sus intereses, necesidades, deseos y capacidades (Libro Blanco de Envejecimiento Activo, 2011; Martínez, 2006). Así, es imperioso promocionar y favorecer una figura positiva de la persona mayor y que se sensibilice a la sociedad del valor del envejecimiento activo. Es aquí donde los centros sociales de personas mayores cobran sentido, definidos éstos como establecimientos públicos especializados, destinados a la atención y asistencia necesarias de dicho colectivo, en materia de servicios sociales (Estatuto Básico de Centros, Art. 1, 2009, p. 2), configurándose como unidades de fomento de la convivencia y promoción social, formación, información y desarrollo de actividades culturales y de ocio, dinamizadoras de las relaciones interpersonales y grupales.

Ante este panorama, es necesario, de acuerdo con Rodríguez y Rubiera (2016), optar por medidas que implementen las infraestructuras para poner en marcha acciones orientadas a adaptar las sociedades a la situación actual del colectivo de personas mayores, desarrollando estrategias, políticas y buenas prácticas; favoreciendo actividades significativas adecuadas a las



Los pilares del envejecimiento activo son: salud, participación, seguridad y aprendizaje continuo a lo largo de la vida

capacidades, ritmos y deseos de cada persona mayor y que se constituyan como herramienta importante para mejorar su calidad de vida (Martínez *et al.*, 2015).

En base a lo anterior, es imprescindible promover la dimensión socioeducativa en los mayores, el envejecimiento activo, con visiones posibilistas y posibilitadoras (Beltrán y Rivas, 2013); siendo necesario plantear y desarrollar programas que permitan al colectivo optimizar sus potencialidades para la autonomía, la promoción de la salud, la educación y la participación social (Miñano y Martínez de Miguel, 2011).

Para esos propósitos, se cuenta, entre otros recursos, con la educación social para favorecer “un derecho de la ciudadanía, para poder ver cumplidos los valores de un estado de derecho: igualdad, justicia social, dignidad humana, la no discriminación...” (Bigeriego y Rueda, 2015, p. 22). Siendo conscientes del cambio social y cultural del colectivo de personas mayores y las nuevas características, problemas, retos, necesidades, intereses, etc., que presentan, no es viable dar una respuesta desde una perspectiva asistencialista y/o paternalista, como se hacía hace décadas, por la ineficacia de la misma.

Es aquí donde el profesional de la educación social, a través de su rasgo característico y diferenciador, la intervención socioeducativa, cobra especial relevancia, siendo estos profesionales capaces de emprender actividades sociales y educativas que den respuesta a las nuevas incertidumbres, necesidades e intereses por desarrollar en las personas mayores, un colectivo heterogéneo y en transformación (Urpí y Zabal, 2005), pudiendo replantear el proceso de envejecimiento en la vejez a partir de procesos de aprendizaje y utilizando la educación para la mejora de situaciones personales y sociales.

Los educadores sociales deben ser capaces de emprender actividades socioeducativas que den equilibrio al déficit de formación y a la vez sean terapéuticas e importantes para el desarrollo y ejercicio de las capacidades cognitivas de los mayores, reforzando al mismo tiempo actitudes y modificando las que no sean eficaces para un envejecimiento activo. Basando su actuación en un modelo educativo que se apoye en el paradigma hermenéutico o socio-crítico, estableciendo el diálogo y la comunicación como base de la acción educativa y ofreciendo una respuesta a las nuevas necesidades e intereses por desarrollar en las personas mayores situaciones que la intervención socioeducativa puede favorecer (Urpí y Zabal, 2005).

El educador social puede ser un profesional que, a partir de procesos de aprendizaje, puede replantear el proceso de envejecimiento en la vejez, utilizando en su intervención socioeducativa la educación para la mejora de situaciones personales y la educación ciudadana para propiciar actitudes positivas con respecto a las personas mayores. Contribuyendo con ello a cambiar esquemas de pensamiento inadecuados y a romper estereotipos de la vejez como periodo en el que no se puede seguir aprendiendo ni envejeciendo de manera activa.

Tal y como afirman Pérez Serrano, De Juanas, Cuenca, Limón, Lancho, Ortega y Muelas (2013), el envejecimiento “es una revolución silenciosa que demanda cambios importantes en nuestra sociedad” (p. 13), debiéndose, por consiguiente, fomentar la cultura y el paradigma del envejecimiento activo para atender los nuevos retos de la sociedad actual en materia de personas mayores y referentes al ámbito socioeducativo, siendo el educador social, por las competencias que posee, imprescindible en este propósito.



Método

Teniendo en cuenta los objetivos del estudio y los participantes del mismo, se hace necesario que, para abarcar sus peculiaridades y características específicas, se opte por la complementariedad metodológica, utilizándose técnicas de carácter cualitativo, como los grupos de discusión, permitiendo con ellos llegar a tener un mayor conocimiento del mundo que les rodea; por otro lado, técnicas cuantitativas, a través del método de encuesta con los cuestionarios como instrumento, pudiendo ser más objetivo en relación con los hallazgos del estudio; buscando con ello la mejor forma de llegar a tener un mayor conocimiento mediante la adaptación de las herramientas a cada agente interviniente.

Objetivos

Objetivo general:

- Establecer las competencias del profesional de la educación social en la promoción del envejecimiento activo.

Objetivos específicos:

- Evidenciar la importancia de las competencias del educador social con el colectivo de personas mayores.
- Encontrar las claves que permitan dotar de prestigio y fundamentación teórica a la acción profesional del educador social en el favorecimiento del envejecimiento activo.
- Conocer las posibilidades del trabajo socioeducativo con el colectivo de personas mayores.

Población y muestra

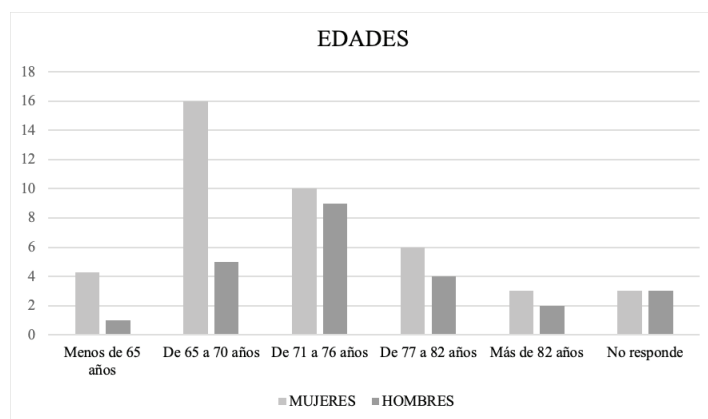
La investigación englobó a personas mayores, trabajadores de los centros sociales de personas mayores, educadores sociales, además de colegios profesionales de educadores sociales de seis comunidades autónomas.

La muestra de informantes es confeccionada de forma intencional, con la finalidad de poder obtener la mayor cantidad de información posible. De igual manera, se tiene en cuenta el principio de saturación en el tamaño de la misma a la hora de dar por finalizada la recogida de datos.

Los agentes involucrados en el estudio son:

- **Personas mayores:** se realizaron cinco grupos de discusión, que englobaban a personas de diferentes centros sociales de personas mayores, para recoger su percepción, siendo un total de 69 personas de entre 58 y 90 años y siendo mayor el rango de 65 a 70 años, apreciándose una mayoritaria participación femenina (65.2% mujeres y 34.8% hombres), de los cuales el 72.4% están casados y la mayoría refiere que tiene estudios primarios (42%), habiendo desarrollado su labor profesional en el sector terciario (34.8%) o siendo amas de casa (26.1%). Ello supone el 61.6% de los participantes totales de la investigación, los cuales quedan distribuidos de la siguiente manera según, sexo y edad (cuadro 1)

Cuadro 1. Distribución de las personas mayores participantes



Fuente: Elaboración propia.

- **Trabajadores de centros de personas mayores:** se llevaron a cabo 16 cuestionarios a los directivos y trabajadores sociales, siendo apreciable una gran mayoría femenina (81.3% mujeres y 18.7% hombres), con una media de 55 años y apreciándose la titulación de trabajo social la más mencionada. Suponiendo ello el 14.3% del total de participantes.

- **Educadores sociales:** la escasez de educadores sociales presentes en el ámbito de personas mayores repercute en el número de cuestionarios realizados, englobando a 21 personas, suponiendo ello un 18.8% del total de participantes. La edad de los encuestados está comprendida entre los 23 y los 61 años, y la media es de 42 años. Del total, el 85.7% son mujeres y el 14.3% hombres, y ocupan puestos de trabajo como el de monitor, técnico de animación sociocultural, cuidador, auxiliar educativo y educador social. Más de la mitad no están contratados bajo la titulación que poseen.
- **Colegios profesionales de educadores sociales:** de los 17 colegios profesionales son 6 los participantes, suponiendo ello un tercio del total de colegios. Dicha muestra supone un 5.3% del total de los participantes de este estudio.



El número de participantes asciende a 112, quedando distribuidos entre personas mayores (69), trabajadores de los centros de personas mayores (16), educadores sociales que desarrollan su labor profesional con el colectivo (21) y colegios profesionales de educadores sociales (6).

El número de participantes asciende a 112, distribuidos entre personas mayores, trabajadores de los centros, educadores sociales y colegios profesionales

Instrumentos

Los instrumentos que se han utilizado para la recogida de información han sido los siguientes.

a) Grupo de discusión

Se considera la elección de esta técnica por las particularidades de las personas mayores. Por un lado, por la amplitud de la mismas y, por otro, para facilitar y motivar su participación, por ser dicha estrategia más dinámica y participativa, proporcionando, a su vez, la detección de posibles carencias y aportando nuevas soluciones y propuestas desde la óptica de las personas mayores, pudiendo expresarse dentro de un ambiente enriquecedor y de intercambio; pero también, el hecho de dar a conocer si la opinión expresada a título personal es acogida y compartida por todo el grupo (Hernández, 2002).

Se llevan a cabo cinco grupos de discusión distribuidos en diferentes enclaves geográficos de la región de Murcia. Todas las personas mayores participantes habían tenido contacto con profesionales de la educación social a través de un proyecto anual que se realiza en coordinación con el grado de Educación Social de la Universidad de Murcia y los centros sociales de personas mayores del Instituto Murciano de Acción Social. Por lo que, a pesar de no contar con este perfil profesional en algunos de centros, sí que son conocedores, en cierto modo, de esta figura, bien a través del proyecto mencionado o de los alumnos que realizan sus prácticas de grado en ellos.

En los grupos de discusión se partió de las competencias establecidas de los Documentos Profesionalizadores que la Asociación Estatal de Educación Social y el Consejo General de Colegios de Educadores y Educadoras Sociales establecen para este profesional; abordando la relación de dichas funciones y competencias con el envejecimiento activo y el colectivo de personas mayores, destacando las que se consideraban más relevantes.

Cuadro 2. Funciones y competencias del profesional de la educación social

FUNCIÓN	COMPETENCIA
A. Transmisión, formación, desarrollo y promoción de la cultura	A.1. Saber reconocer los bienes culturales de valor social
	A.2. Dominio de las metodologías educativas y de formación
	A.3. Dominio de las metodologías de asesoramiento y orientación
	A.4. Capacidad para particularizar las formas de transmisión cultural a la singularidad de los sujetos de la educación
	A.5. Dominio de las metodologías de dinamización social y cultural
	A.6. Capacidad para la difusión y la gestión participativa de la cultura
B. Generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales	B.1. Pericia para identificar los diversos lugares que generan y posibilitan un desarrollo de la sociabilidad, la circulación social y la promoción social y cultural
	B.2. Conocimiento y destreza para crear y promover redes entre individuos, colectivos e instituciones
	B.3. Capacidad para potenciar las relaciones interpersonales y de los grupos sociales
	B.4. Capacidad para crear y establecer marcos posibilitadores de relación educativa particularizados
	B.5. Saber construir herramientas e instrumentos para enriquecer y mejorar los procesos educativos
	B.6. Destreza para la puesta en marcha de procesos de dinamización social y cultural
C. Mediación social, cultural y educativa	C.1. Conocimientos teóricos y metodológicos sobre mediación en sus diferentes acepciones
	C.2. Destreza para reconocer los contenidos culturales, lugares, individuos o grupos a poner en relación
	C.3. Dar a conocer los pasos o herramientas de los procesos en la propia práctica
	C.4. Saber poner en relación los contenidos, individuos, colectivos e instituciones

D. Conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos	D.1. Capacidad para detectar las necesidades educativas de un contexto determinado
	D.2. Dominio de los planes de desarrollo de la comunidad y desarrollo local
	D.3. Dominio de métodos, estrategias y técnicas de análisis de contextos socioeducativos
	D.4. Pericia para discriminar las posibles respuestas educativas a necesidades, diferenciándolas de otros tipos de respuestas posibles (asistenciales, sanitarias, terapéuticas, etc.).
	D.5. Conocimiento y aplicación de los diversos marcos legislativos que posibilitan, orientan y legitiman las acciones del educador social
	D.6. Capacidad de análisis y evaluación del medio social y educativo (análisis de la realidad)
	D.7. Conocimiento de las diferentes políticas sociales, educativas y culturales
E. Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos en cualquier contexto educativo	E.1. Capacidad para formalizar los documentos básicos que regulan la acción socioeducativa: proyecto de centro, reglamento de régimen interno, plan de trabajo, proyecto educativo individualizado y otros informes socioeducativos
	E.2. Dominio de técnicas de planificación, programación y diseño de programas y/o proyectos
	E.3. Capacidad para poner en marcha planes, programas, proyectos educativos y acciones docentes
	E.4. Conocimiento de las diversas técnicas y métodos de evaluación
F. Gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos	F.1. Dominar los distintos modelos, técnicas y estrategias de dirección de programas, equipamientos y recursos humanos
	F.2. Destreza en gestión de proyectos, programas, centros y recursos educativos
	F.3. Capacidad para la organización y gestión educativa de entidades e instituciones de carácter social y/o educativo
	F.4. Capacidad para supervisar el servicio ofrecido respecto a los objetivos marcados
	F.5. Dominio en técnicas y estrategias de difusión de los proyectos

Fuente: Elaboración propia.

b) Cuestionarios

La investigación hace uso de dos tipos de cuestionarios: de un lado, se estableció un modelo de cuestionario de respuesta cerrada, combinando preguntas dicotómicas, con escala, y otras preguntas abiertas más aclaratorias para obtener conocimiento de la figura del educador social en el territorio estatal, dirigido a los responsables del área de Envejecimiento de los colegios profesionales de educadores sociales. Dichas respuestas varían según



las cuestiones a tratar (cuadro 3), pudiendo contestar a ellas marcando la opción considerada correcta (apartados 2, 3, 4), ofreciendo un valor cuando se trata de escalas tipo Likert (5 y 6) u ofreciendo una respuesta abierta (1 y 7).

Está compuesto por 7 apartados, con un total de 58 ítems, que recogen información acerca del educador social en el ámbito de personas mayores, tal y como se muestra en el cuadro siguiente.

Cuadro 3. Ítems del cuestionario para la recogida de información

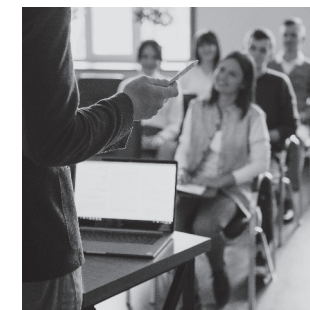
1. Perfil	Sexo, edad, género, titulación, ámbito de trabajo, años trabajados.
2. Reconocimiento de la profesión en el ámbito de personas mayores	Administración autonómica, ayuntamientos, carácter privado o de iniciativa social, titulación exigida.
3. Presencia del educador social en el sector público en personas mayores	Centros sociales, centros de estancias diurnas, residencias, asociaciones, empresas de ocio y tiempo libre
4. Presencia del educador social en el ámbito privado o de iniciativa social	Centros sociales, centros de estancias diurnas, residencias, asociaciones, empresas de ocio y tiempo libre.
5. Funciones profesionales de la educación social (ASEDES)	Transmisión, formación, desarrollo y promoción de la cultura. Generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales. Mediación social, cultural y educativa. Conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos. Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos en cualquier contexto educativo. Gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos.
6. Tareas del educador social por áreas	Salud. Sociocomunitaria. Cultural. Educativa. Ocupacional. Deportiva. Ocio y convivencia. Promoción cultural y externa.
7. Otras aportaciones	

Fuente: Elaboración propia.

Todas las cuestiones presentes en cada apartado se valoraron por expertos en función del grado de claridad, significación y adecuación, siendo 4 el valor máximo que se puede conceder. Dicho cuestionario fue sometido a un proceso de validación de expertos según el método Delphi.

De otro lado, un modelo de cuestionario de preguntas dicotómicas y abiertas, con un total de veinte interrogantes para los trabajadores de los centros sociales y para los propios educadores sociales, haciendo especial hincapié en las funciones y competencias que recoge la Asociación Estatal de Educación Social en los *Documentos Profesionalizadores*, y que se recogen en las páginas anteriores.

Y, dado que no existían instrumentos que pudieran responder al objetivo de la investigación, se diseñaron *ad hoc*. Para hallar la validez, se llevó a cabo una validación del contenido basada en valoraciones cuantitativas y cualitativas, a través de un juicio de expertos, que evaluó la claridad (atendiendo a la redacción comprensiva del ítem), la pertinencia (relación de cada ítem con la dimensión evaluada) y la relevancia (importancia de cada ítem sobre la dimensión evaluada), evaluando cada uno de los criterios según una escala Likert de 1 a 4 (siendo 1 *Nada* y 4 *Muy claro*) obteniendo una puntuación igual o superior a 3, por lo que se puede interpretar que atienden a una claridad, pertinencia y relevancia acorde con la dimensión evaluada, en el caso del primer modelo. En el segundo caso, en algunos ítems se obtuvo una calificación menor de 3, por lo que se realizó una valoración cualitativa mediante aportaciones y observaciones que consideraran necesarias para mejorar, modificar o eliminar aquellos ítems valorados con una puntuación inferior a tres en cualquiera de los criterios (claridad, pertinencia o relevancia) permitiendo mejorar la formulación de tres de ellos para su mayor claridad y comprensión. Y se añadieron dos nuevos ítems, no contemplados en el cuestionario original, los cuales se consideraron adecuados incluir, pues pueden aportar información relevante para el objetivo de la presente investigación.



Procedimiento de recogida y análisis de datos

Para la recogida y análisis de datos se garantizó que la información recabada sería utilizada exclusivamente para fines de investigación, previamente aclarados en una primera toma de contacto, dando todos su consentimiento informado.

En la realización de los grupos de discusión, se seleccionaron escenarios participativos, para contar con el mayor número de voces de personas mayores. Previo desplazamiento al lugar indicado, se utilizó un espacio amplio, en el que los participantes se sintieran cómodos, favoreciéndose un ambiente relajado y distendido donde pudieran expresarse libremente. Este proceso de recogida de información fue grabado, previo consentimiento de los participantes, para su posterior transcripción y análisis.

En cuanto a los cuestionarios con los trabajadores de los centros y con los educadores sociales, se desarrolló en su lugar de trabajo, para mayor comodidad de los encuestados. Es de destacar la dificultad de la recogida de información por parte de la muestra de los educadores sociales que trabajan en el ámbito de personas mayores, debido a la escasez de este perfil profesional en este ámbito.

De los cuestionarios de los colegios profesionales, los cuales fueron difundidos por el Consejo General de Educadores y Educadoras Sociales por todo el territorio estatal, se obtuvieron seis respuestas (el 35.3% del total de colegios

Es de destacar la dificultad de la recogida de información en el ámbito de personas mayores, debido a la escasez de este perfil profesional en este ámbito

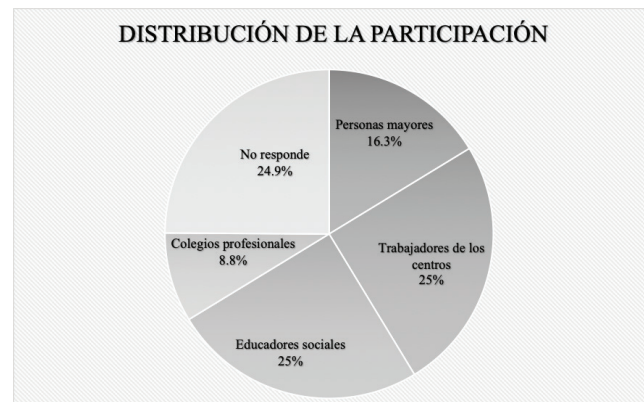
profesionales), siendo cumplimentados por los responsables de las áreas de envejecimiento.

La información obtenida fue codificada en términos cualitativos (tratamiento inductivo mediante la configuración de categorizaciones de contenido), usando las potencialidades del ATLAS.ti; y cuantitativos (análisis estadístico para la obtención de datos porcentuales que dan lugar a gráficas informativas), mediante el programa SPSS.

Resultados

Los resultados que se desprenden de esta investigación ofrecen información relevante del objetivo general de la misma, clarificando y delimitando las competencias del profesional de la educación social en la promoción del envejecimiento activo. El 75.1% del total de participantes hacen referencia a las competencias y funciones que desarrolla el educador social en el ámbito de las personas mayores como promotoras de un envejecimiento activo. Suponiendo ello el 65.2% del total de participantes de personas mayores, el 100% de los trabajadores de los centros y los educadores sociales y el 35.3% de los colegios profesionales de educadores sociales, quedando su participación distribuida de la siguiente manera (cuadro 4).

Cuadro 4. Distribución porcentual de las respuestas de la totalidad de participantes



Fuente: Elaboración propia.

De la totalidad de respuestas ofrecidas por cada uno de los grupos participantes al respecto, éstas se dividen porcentualmente entre las doce competencias referidas a continuación, y englobadas en base a los objetivos del estudio,

dando lugar a porcentajes que permiten una clasificación de la relevancia de dichas competencias, según la importancia otorgada por los participantes a cada una de ellas.

En cuanto al primer objetivo específico, que era evidenciar la importancia de las competencias del educador social con el colectivo de personas mayores, se destacan los siguientes resultados:

- Favorecer las relaciones, incluyendo las de carácter intergeneracional, tendentes a evitar la soledad de las personas mayores, trabajando a nivel emocional y socioafectivo, mejorando con ello la comunicación y repercutiendo en su estado anímico.

El 6.9% de las respuestas de las personas mayores hace mención a la competencia: *nos hacen sentirnos útiles* (PM54); *nos ha dado vida* (PM15); *el contacto lo genera esta figura* (PM58).

De los trabajadores, el 5.9% son respuestas que aluden a esta competencia: *facilitar y reforzar profesionalmente las relaciones dando dinamismo, actividades adecuadas y oportunas para las interrelaciones humanas* (T10).

En cuanto a los educadores sociales, el 3.4% de sus respuestas versa sobre la competencia referida: *transmitir estrategias y herramientas que faciliten la relación y la comunicación interpersonal* (ES7); *capacidad para potenciar las relaciones interpersonales y de los grupos sociales* (ES20).

En esta competencia, los colegios profesionales otorgan la mayor puntuación, un 5 sobre 5, suponiendo ello que el 100% de los participantes alude a la misma como muy propia del educador social en el trabajo con las personas mayores.

- Fomentar y mejorar el envejecimiento activo, generando recursos educativos y sociales que lo favorezcan, pudiendo replantear el proceso de envejecimiento y repercutiendo en la mejora de la calidad de vida, manteniendo las capacidades de las personas mayores el máximo tiempo posible.

Al respecto, el 15.6% de las respuestas de las personas mayores alude a esta competencia: *nos da una vida distinta a la que teníamos en casa con nuestra monotonía de todos los días. [...] Nos ofrecéis mejor vida de la que podríamos tener si estuviéramos todo el día en casa, porque nos proponéis cosas y nos permitís estar activos* (PM23).

De los trabajadores de los centros, el 10.5% versa sobre la competencia referida: *favorece el envejecimiento activo mediante actividades y talleres educativos, lúdicos y de ocio y con ello favorecen una buena forma de envejecer* (T4).



El 13.6% de las respuestas de los educadores sociales aluden a dicha competencia: *fomenta el envejecimiento activo, aporta nuevos conceptos de envejecimiento, de cómo entender la etapa de la vejez desde una perspectiva de oportunidades y crecimiento personal (ES4); mejora la calidad de vida, renueva la manera de afrontar la jubilación, favorece el envejecimiento activo (ES21).*

Los colegios profesionales puntúan esta competencia con un 4.7 sobre 5, suponiendo un 94%.

- Favorecer nuevas posibilidades a través de la facilitación de recursos e información y creación de espacios de participación que conlleven una mayor visibilidad del colectivo y supongan una mayor inclusión de las personas mayores en su comunidad.

Al respecto, el 3% de las respuestas de las personas mayores versa sobre esta competencia: *dais lugar a meternos en nuevas cosas, que por miedo o por falta de oportunidades anteriores no hemos tenido la posibilidad (PM21).*

De los trabajadores de los centros, también el 3% de sus respuestas la refiere: *abrirla y favorecería otras actuaciones y plataformas (T13).*

El 3.8% de las respuestas de los educadores sociales versan sobre la competencia enunciada: *abrimos nuevos horizontes y posibilidades que antes no se habían planteado (ES10); posibilitar espacios de promoción cultural del colectivo y crear un espacio inclusivo en este ámbito (ES20).*

Los colegios profesionales otorgan un 4.7 sobre 5, suponiendo un 94%.

- Partir del conocimiento del contexto para realizar intervenciones contextualizadas que repercutan en la transformación de las instituciones de personas mayores y del propio colectivo, aportando el componente socioeducativo.

El 3% de las aportaciones ofrecidas por las personas mayores versa sobre la competencia enunciada: *hablan con nosotros y preguntan cosas, qué nos gusta y qué no (PM42).*

El 8.9% de las respuestas de los trabajadores refiere esta competencia: *se centra más en la persona, en lo que quiere y necesita para su envejecimiento activo (T20).*

El 9.3% de las respuestas de los educadores sociales engloba dicha competencia: *cambio de los centros y del pensamiento de las personas que participan en ellos (ES10); interviene para cambiar contextos, centros y situaciones mediante diferentes técnicas (ES11); la intervención debe estar siempre basada en un análisis formal y sistemático de la realidad (ES16).*

Los colegios profesionales puntúan con un 4.7 sobre 5 esta competencia, suponiendo ello un 94%.

- Favorecer la educación social (educar socialmente) mediante la intervención socioeducativa.

De las respuestas ofrecidas por las personas mayores, el 4% versa sobre la competencia: *una manera de intervenir apoyada en lo social y lo educativo (PM2).*

El 12% de las respuestas de los trabajadores alude a esta competencia: *conoce estrategias, técnicas y materiales necesarios para incorporar actividades educativas (T4).*

El 7.7% de las respuestas aportadas por los educadores sociales refiere la competencia enunciada: *interviene haciendo que el entorno sea más estimulativo. Educando el entorno, se educa a su vez a las personas que lo conforman. (ES4); la perspectiva educativa y pedagógica es transversal a las funciones que desarrollan los educadores sociales (ES19).*

Los colegios profesionales otorgan un 4.7 sobre 5, suponiendo un 94%.

En relación con el segundo objetivo, encontrar las claves que permitan dotar de prestigio y fundamentación teórica la acción profesional del educador social en el favorecimiento del envejecimiento activo, los resultados muestran las siguientes competencias:

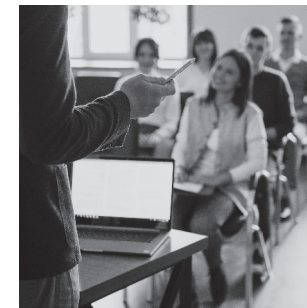
- Diseñar, desarrollar, gestionar y evaluar planes, programas, proyectos y actividades, englobando además la organización e impartición de cursos.

Las respuestas de las personas mayores que aluden a esta categoría asciende a un 19.6%: *hace todos los talleres para que tú no te quedes en tu casa, para que te sientas contento de vivir [...] (PM10); dais vida a los centros y a las personas mayores [...] (PM20).*

De los trabajadores de los centros se desprende un 11.2%: *realización, ejecución y evaluación de proyectos en un centro social (T11).*

De los educadores sociales se obtiene un dato porcentual del 14.1%: *diseño, implementación, evaluación de programas y proyectos educativos (ES7); es un agente de cambio que realiza, coordina y evalúa proyectos (ES8).*

Los colegios profesionales puntúan esta competencia con un 4.8 sobre 5, ascendiendo el porcentaje al 96%.



- Coordinar, gestionar y organizar recursos, actividades, personas e instituciones.

Al respecto, el 10.7% de las respuestas ofrecidas por las personas mayores versa sobre esta competencia: *la que tiene que llevar el engranaje de todo el desarrollo, de todos los talleres del centro, tiene que ser una persona que tenga la formación acorde a eso, porque si se pone a otra persona, nunca se va a sacar a los talleres el rendimiento que puede sacar una educadora social* (PM2).

El 3.7% de las alusiones de los trabajadores hace mención a la competencia referida: *coordinar y controlar que se hagan todas las actividades en función de las necesidades y de lo que piden los mayores* (T16).

De los educadores sociales, el 4.4% de sus discursos se refiere a la competencia enunciada: *destreza para reconocer los contenidos culturales, lugares, individuos o grupos a poner en relación; destreza en gestión de proyectos, programas, centros y recursos educativos; capacidad para la organización y gestión educativa de entidades e instituciones de carácter social y/o educativo; tramitación, gestión, organización, coordinación, búsqueda de recursos* (ES20).

Los colegios profesionales califican con un 4.3 sobre 5 esta competencia en relación con el ámbito de personas mayores, suponiendo esto un 86%.
Detectar carencias y necesidades socioeducativas para poder cubrirlas y/o solventarlas.

De las respuestas ofrecidas por las personas mayores, el 3% de ellas versa sobre esta competencia: *sois vosotros, con la formación que tenéis, los que os daríais cuenta de las carencias y las cubriríais* (PM51).

Del mismo modo, el 3% de las respuestas de los trabajadores refiere la siguiente: *aportaría el trato individualizado de la persona en cuanto a lo que quiere y necesita, a nivel propio y personal* (T14).

De los educadores sociales, se desprende que el 4% de sus respuestas refiere esta competencia: *dar respuesta a las demandas de acceso a la cultura, de bienestar social y de participación en la vida social* (ES7); *capacidad para detectar las necesidades educativas de un contexto determinado* (ES20).

Los colegios profesionales de educadores sociales la puntúan con un 4.7 sobre 5, suponiendo un 94%.

Por último, con respecto al objetivo de conocer las posibilidades del trabajo socioeducativo con el colectivo de personas mayores, se desprende lo siguiente:

- Dinamizar social y culturalmente, conllevando el fomento de la motivación a la participación social y la dinamización del centro de personas mayores y su participación en la comunidad.

El 10.8% de las respuestas ofrecidas por las personas mayores alude a esta competencia: *nos guía en el camino para poder hacerlo, porque solos no vamos a poder y al final acabamos en casa. Los mayores necesitamos un poco de salida y... que nos motiven a hacer los esfuerzos que tengamos que hacer para estar activos* (PM29).

El 20.8% de los trabajadores de los centros de mayores mencionan la misma: *su labor se basa en la dinamización cultural y social, movilizar a la gente y hacer que participen* (T4); *es un derecho ciudadano que debe ser guiado por un profesional que tenga las técnicas y conocimientos apropiados* (T13); *fomentar la participación y vida del centro* (T9).

De los educadores sociales, el 14% alude a esta competencia: *implantar recursos que favorezcan la participación de las personas mayores tanto en los centros de mayores como en la sociedad* (ES4); *facilitar las condiciones y recursos socioeducativos necesarios para favorecer la participación social y el desarrollo comunitario* (ES19).

De los colegios profesionales de educadores sociales, se desprende una puntuación de un 4.8 sobre 5, suponiendo ello un porcentaje del 96%

- Generar contextos educativos que favorezcan el aprendizaje en esta etapa vital, abogando por la educación a lo largo de la vida.

De las respuestas de las personas mayores, el 9.8% alude a esta competencia: *los educadores sociales nos vais ampliando nuestro campo de visión, nuestros conocimientos. Todo eso nos beneficia, tenemos interés por saber más cosas* (PM21).

De los trabajadores, el 11.2% la menciona: *genera contextos educativos y acciones mediadoras y formativas* (T12).

El 8.8% de los educadores sociales alude a ésta en sus discursos: *transmisión, desarrollo y promoción de la cultura, generar redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales* (ES7); *diseñar y generar contextos que palien sus necesidades desde un aspecto inclusivo y educativo* (ES17).

Los colegios profesionales la puntúan con un 4.7 sobre 5, suponiendo ello que un 94% de los participantes considera esta competencia.

- Asesorar y acompañar a personas mayores en procesos de desarrollo socioeducativo, favoreciendo su crecimiento personal, autonomía y empoderamiento.



Al respecto, el 12.6% de las respuestas de las personas mayores alude a dicha competencia: *que sea un punto de apoyo para nosotros [...] (PM64); que observe quién se puede dedicar a esto, quién se puede dedicar a lo otro, que vea y conozca las habilidades de cada uno y los vaya ubicando (PM10).*

El 9% de los discursos de los trabajadores de los centros versa sobre esta competencia: *el apoyo y acompañamiento directo de usuarios (T3); ayuda a potenciar sus capacidades y posibilidades (T15).*

Los educadores sociales mencionan la competencia en el 13.4% de sus alusiones: *es un acompañante de las personas en su proceso de socialización e incorporación social. Acompaña y gestiona los recursos de desarrollo educativo, asesora cuál es el recurso adecuado (ES4); empoderar al usuario, haciéndolos partícipes de su propio cambio y apoyándolos en su proceso, dentro del envejecimiento activo (ES17).*

Los colegios profesionales puntúan esta competencia con un 4.3 sobre 5, suponiendo ello un 86%.

- Fomentar un ocio de calidad y creativo, alejado del ocio meramente lúdico y con la única finalidad de entretener, aportando un componente socioeducativo al mismo.

Del total de respuestas de las personas mayores, únicamente el 1% hace mención a esta competencia: *ganas de seguir aprendiendo y haciendo cosas, haciendo buen uso del ocio (PM14).*

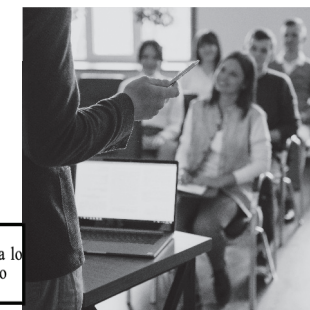
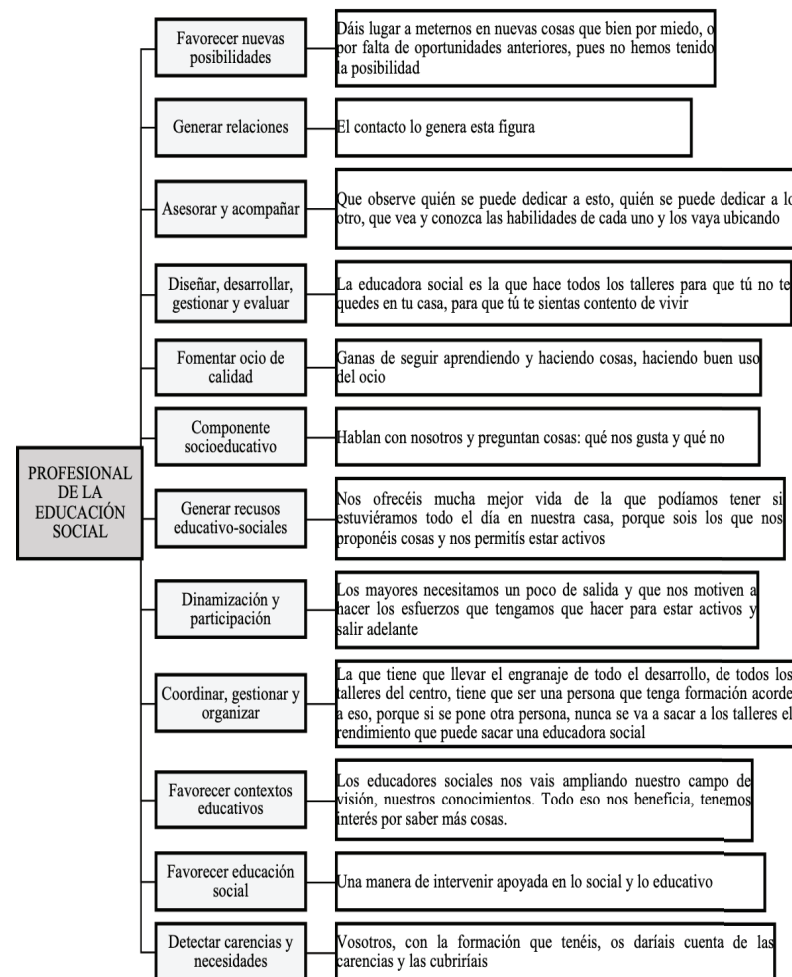
De los trabajadores, el 0.8% refiere en sus discursos la competencia enunciada: *uso creativo del tiempo libre (T6).*

El 1.7% de las respuestas ofrecidas por los educadores sociales versa sobre la competencia: *promover un buen uso del ocio y tiempo libre y enseñar recursos para aprovecharlo (ES11).*

Los colegios profesionales la puntúan con un 4.5 sobre 5, suponiendo ello un 90%.

En el siguiente cuadro (cuadro 5), se expone la red semántica que engloba las competencias referidas.

Cuadro 5. Red semántica de las competencias del profesional de la educación social



Fuente: Elaboración propia.

Clasificando porcentualmente las competencias referidas por la totalidad de los participantes, se obtiene el siguiente cuadro.

Cuadro 6. Competencias del profesional de la educación social en el ámbito de personas mayores

COMPETENCIA	CLASIFICACIÓN PORCENTUAL
Dinamizar social y culturalmente, conllevando el fomento de la motivación a la participación social y la dinamización del centro de personas mayores y su participación en la comunidad.	10.1%
Diseñar, desarrollar, gestionar y evaluar planes, programas, proyectos y actividades, englobando además la organización e impartición de cursos.	9.9%
Fomentar y mejorar el envejecimiento activo, generando recursos educativos y sociales que lo favorezcan, pudiendo replantear el proceso de envejecimiento y repercutiendo ello en la mejora de la calidad de vida, manteniendo las capacidades de las personas mayores el máximo tiempo posible.	9.4%
Generar contextos educativos que favorezcan el aprendizaje en esta etapa vital, abogando por la educación a lo largo de la vida.	8.7%
Asesorar y acompañar a personas mayores en procesos de desarrollo socioeducativo, favoreciendo su crecimiento personal, autonomía y empoderamiento.	8.5%
Favorecer la educación social (educar socialmente) mediante la intervención socioeducativa.	8.4%
Favorecer las relaciones, incluyendo las de carácter intergeneracional, tendentes a evitar la soledad de las personas mayores, trabajando a nivel emocional y socioafectivo, mejorando con ello la comunicación y repercutiendo en su estado anímico	8.2%
Partir del conocimiento del contexto para realizar intervenciones contextualizadas que repercutan en la transformación de las instituciones de personas mayores y del propio colectivo, aportando el componente socioeducativo.	8.1%
Coordinar, gestionar y organizar recursos, actividades, personas e instituciones.	7.4%
Detectar carencias y necesidades socioeducativas para poder cubrirlas y/o solventarlas.	7.4%
Favorecer nuevas posibilidades a través de la facilitación de recursos e información y creación de espacios de participación que conlleven una mayor visibilidad del colectivo y supongan una mayor inclusión de las personas mayores en su comunidad.	7.3%
Fomentar un ocio de calidad y creativo, alejado del ocio meramente lúdico y con la única finalidad de entretener, aportando un componente socioeducativo al mismo.	6.6%

Fuente: Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

El análisis de datos desprende la importancia de doce competencias del profesional de la educación social en la promoción del envejecimiento activo, estando en consonancia con investigaciones como la de Martínez de Miguel y Escarbajal de Haro (2009); Martínez de Miguel, Escarbajal de Haro y Salmerón, (2016); Pérez Serrano, (2000); Pinazo, Lorente, Limón, Fernández y Bermejo, (2010).

En base al objetivo de visibilizar la importancia de las competencias del educador social con el colectivo de personas mayores, es apreciable la relevancia de este profesional por la repercusión que su trabajo puede tener en la promoción del envejecimiento activo, la calidad de vida, el aprendizaje a lo largo de la vida, el afrontamiento de la jubilación de manera positiva, la participación y contribución social de las personas mayores en su comunidad, el acercamiento entre generaciones y la transformación de los centros de mayores y del propio colectivo, a través de la acción socioeducativa que caracteriza al educador social. Destacando entre sus competencias, la capacidad de generar recursos educativos y sociales que favorezcan y mejoren el envejecimiento activo, corroborándose ello con investigaciones como la de Muñoz (2008) y Vallés (2011), que destacan la imperiosa necesidad de este perfil profesional para este cometido.

En relación con el objetivo de ofrecer una mayor credibilidad a la acción profesional del educador social en el favorecimiento del envejecimiento activo, de acuerdo con Álvarez (2017) y ASEDES (2007), que ponen de manifiesto competencias de este perfil, las cuales están en consonancia con las que se desprenden de la investigación que se presenta, se destacan las de carácter más técnico, como el diseño, gestión y evaluación de planes, programas y proyectos; las intervenciones contextualizadas que se basan en un análisis de la realidad y la coordinación de recursos, actividades, personas e instituciones, siendo las mismas las que proporcionan una mayor credibilidad de la acción profesional del educador social.

El último objetivo, sensibilizar sobre las posibilidades del trabajo socioeducativo con el colectivo de personas mayores, engloba para los participantes de este estudio diversas competencias: la dinamización social y cultural, la generación de contextos favorecedores del aprendizaje, el asesoramiento y acompañamiento en procesos de desarrollo socioafectivo y el fomento de un ocio de calidad; competencias que corroboran Gutiérrez (2010), que pone de manifiesto la importancia de las relaciones intergeneracionales para las competencias que exponen los participantes, o Bigeriego y Rueda (2015) y Caride (2005), que refuerzan la competencia de la dinamización social y cultural y la generación de contextos favorecedores de aprendizaje, considerando la participación comunitaria y la animación sociocultural como base del envejecimiento activo.

A tenor de lo expuesto, las acciones educativas dirigidas al colectivo de personas mayores pueden facilitar espacios de aprendizaje para la acción participativa e implicación en su entorno (Almenar y Valera, 2009; Muñoz, 2008), contribuyendo a la mejora del bienestar y calidad de vida, favoreciendo nuevos aprendizajes, manteniendo y potenciando capacidades, promoviendo el establecimiento y mantenimiento de relaciones y, en definitiva, haciendo que vivan el envejecimiento con optimismo, ilusión, de forma sana y activa. Suponiendo todo ello que las personas mayores participen plenamente en la transformación y/o mejora de sus situaciones sociopersonales,



Es apreciable la relevancia de este profesional por la repercusión que su trabajo puede tener

aportando sus propias alternativas y transformando la óptica tradicional que se asienta en el asistencialismo, el paternalismo y el déficit, poniéndose el acento en las necesidades, intereses, deseos y capacidades, y favoreciendo una percepción más realista de la vejez, el envejecimiento y las personas mayores.

Todo ello requiere un cambio en la acción social que ponga en valor a la persona y favorezca su envejecer de manera participativa y activa

Todo ello requiere un cambio en la acción social que ponga en valor a la persona y favorezca su envejecer de manera participativa y activa. Es aquí donde las competencias del profesional de la educación social, como favorecedoras de un envejecimiento activo y optimizadoras de oportunidades de salud, de aprendizaje a lo largo de la vida, de participación y seguridad que conlleve una mayor oportunidad para disfrutar de una vejez con calidad de vida, se convierten en un factor imprescindible.

Gema Belchí Romero

Doctora en Educación

Graduada en Educación Social

Facultad de Educación – Universidad de Murcia

Educadora en la Concejalía de Igualdad del Ayuntamiento de Cartagena

gema.belchi@um.es

Silvia Martínez de Miguel López

Doctora en Pedagogía

Profesora titular del Departamento de Teoría e Historia de la Educación

Facultad de Educación – Universidad de Murcia

silviana@um.es

Juan Antonio Salmerón Aroca

Doctor en Ciencias de la Educación

Profesor asociado del Departamento de Teoría e Historia de la Educación

Facultad de Educación - Universidad de Murcia

jas2@um.es

Bibliografía

Almenar, M. N.; Valera, S. (2009). Educación a lo largo de la vida en la Unión Europea y los organismos internacionales. En M. A. Murga (Ed.), *Escenarios de innovación e investigación educativa* (pp. 253-266). Madrid: Universitat.

Álvarez, A. (2017). *El desempeño profesional del educador y la educadora social: funciones, competencias y creencias de autoeficacia* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación de Profesorado y Educación.

Asociación Estatal de Educación Social (2007). *Documentos Profesionalizadores*. Barcelona: ASEDES.

Beltrán, A. J.; Rivas, A. (2013). Intergeneracionalidad y multigeneracionalidad en el envejecimiento y la vejez. *Tabula Rasa. Bogotá - Colombia*, 18, 277-294.

Bigeriego, B.; Rueda, J.D. (2015). *Propuesta de intervención: La participación comunitaria como base del envejecimiento activo*. Valladolid: Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social.

Caride, J. A. (2005). La Animación Sociocultural y el Desarrollo Comunitario como Educación Social. *Revista de Educación*, 336, 73-88. Recuperado de <https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/115/455>

Centro Internacional de Longevidad de Brasil (2015). *Envejecimiento Activo. Un marco político ante la revolución de la longevidad*. Río de Janeiro: International Longevity Centre Brazil.

Consejo de la Unión Europea (2012). *Declaración del Consejo sobre el Año Europeo del Envejecimiento Activo y de la solidaridad intergeneracional: estrategia futura*. Recuperado de <http://register.consilium.europa.eu>

Carm (2009). *Estatuto Básico de Centros Sociales de Personas Mayores de la Región de Murcia*. Murcia: Instituto Murciano de Acción Social.

Gutiérrez, M. (2010). *Los programas intergeneracionales en la Región de Murcia. Análisis de la situación y propuesta de mejora* (tesis doctoral). Universidad de Murcia, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación.

Hernández, B. (2002). *Estrategias para un aprendizaje significativo*. México: Editorial Mc Graw Hill.

IMSERSO (2011). *Envejecimiento Activo. Libro Blanco*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.

Instituto Nacional de Estadística (2018). Avance de la Estadística del Padrón Continuo a 1 de enero de 2018. Recuperado de http://www.ine.es/prensa/pad_2018_p.pdf

Martínez, T. (2006). Envejecimiento activo y participación social en los centros sociales de personas mayores. En T. Martínez, B. Díaz, B. y C. Sánchez (Eds.). *Los Centros Sociales de personas mayores como espacios para la promoción del envejecimiento activo y la participación social* (p. 23-41). Oviedo: Gobierno del Principado de Asturias. Consejería de Vivienda y Bienestar Social.



Martínez, T.; Díaz-Veiga, P.; Rodríguez, P.; Sancho, M. (2015). Modelo de atención centrada en la persona. Presentación de los Cuadernos prácticos [versión electrónica]. *Revista Envejecimiento en red*, 12, 1-25. Recuperado de: <http://envejecimiento.csic.es>

Martínez de Miguel, S.; Escarbajal de Haro, A. (2009). *Alternativas socioeducativas para las personas mayores*. Madrid: Dykinson.

Martínez de Miguel, S.; Escarbajal de Haro, A.; Salmerón, J. A. (2016). El educador social en los centros para personas mayores. Respuestas socioeducativas para una nueva generación de mayores. *EDUCAR*, 52(2), 451-467. doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.717>

Miñano, L.; Martínez de Miguel, S. (2011). El asociacionismo y las necesidades socioeducativas en los centros de mayores del municipio de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 325-340.

Muñoz, I. M. (2008). *Perfil profesional del educador social con personas mayores. Identificación de competencias*. (tesis doctoral). Universidad de Granada, Departamento de Pedagogía, Facultad de Ciencias de la Educación.

Oddone, M. J. (2013). Antecedentes teóricos del Envejecimiento Activo [versión electrónica]. *Revista de Envejecimiento en red*, 4, 1-9. Recuperado de <http://envejecimiento.csic.es>

Pérez Serrano, G. (2000). *Modelos De Investigación Cualitativa en Educación Social y ASC. Aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea.

Pérez Serrano, G.; De Juanas, A.; Cuenca, E.; Limón, M. R.; Lancho, J.; Ortega, M. C.; y Muelas, A. (2013). *Calidad de vida en personas adultas y mayores*. Madrid: UNED.

Pinazo, S.; Lorente, X.; Limón, R.; Fernández, S.; Bermejo, L. (2010). Envejecimiento y aprendizaje a lo largo de la vida. En L. Bermejo (Ed.). *Envejecimiento activo y actividades socioeducativas con personas mayores. Guía de buenas prácticas* (pp. 3-10). Madrid: Panamericana.

Prieto, D.; Herranz, D.; Rodríguez, P. (2015). *Envejecer sin ser mayor. Nuevos roles en la participación social en la edad de la jubilación*. Madrid: Fundación Pílares para la Autonomía Personal.

Rodríguez, V.; Rubiera, F. (2016). Panorama de las buenas prácticas y políticas adoptadas en la Unión Europea frente al envejecimiento. *Investigaciones Regionales*, 34, 139- 171.

Salmerón, J. A.; Martínez de Miguel, S.; Escarbajal de Haro, A. (2014). *Vejez, Mujer y Educación*. Madrid: Dykinson.

Urpí, C.; Zabala, P. (2005). Foros Internacionales de Participación Social: una experiencia pedagógica. En X. Ucar (Ed.). *Participación, Animación e Intervención Socioeducativa* (p. 1-12). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. (CD-rom).

Vallés, J. (2011). *Análisis y valoración de las funciones de los educadores sociales en España* (tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Facultad de Educación.

Monike Gezuraga
Leire Darretxe
Idoia Legorburu
Zuriñe Sanz
Kattalin Izagirre

Buenas prácticas en la atención socioeducativa con las personas con TEA. Una aproximación a las necesidades formativas profesionales

Recepción: 29/11/201 / Aceptación: 10/03/2020

Resumen

Presentamos un estudio de caso en el que se da protagonismo a dos personas con trastorno del espectro autista (TEA), un familiar y varios profesionales de una asociación de referencia (APNABI). Los profesionales que trabajan con personas con TEA y sus familias deben ofrecer una respuesta adaptada a las diversas necesidades que presentan estas personas durante todo su ciclo vital. Este artículo tiene un doble objetivo: primero, busca esclarecer lo que se considera una buena práctica en relación con el TEA y, segundo, pretende aportar algunas recomendaciones para la formación de profesionales que trabajen en este ámbito. Durante la investigación se ha realizado una revisión de la literatura sobre la definición de buenas prácticas en relación con el TEA y un análisis de toda la información recogida a través de tres entrevistas y un grupo de discusión. Mediante estas herramientas se han identificado varios elementos clave para considerar en la formación de los profesionales de este ámbito.

Palabras clave

Trastorno de espectro autista, intervenciones basadas en evidencias, formación de profesionales, innovación, ética.

Bones pràctiques en l'atenció socioeducativa amb les persones amb TEA. Una aproximació a les necessitats formatives professionals

Good practices in socio-educational care with people with ASD. An approach to professional training needs

Presentem un estudi de cas en el qual es dona protagonisme a dues persones amb trastorn de l'espectre autista (TEA), un familiar i diversos professionals d'una associació de referència (APNABI). Els professionals que treballen amb persones amb TEA i les seves famílies han d'oferir una resposta adaptada a les diverses necessitats que presenten aquestes persones durant tot el seu cicle vital. Aquest article té un doble objectiu: primer, cerca aclarir el que es considera una bona pràctica en relació amb el TEA i, segon, pretén aportar algunes recomanacions per a la formació de professionals que treballen en aquest àmbit. Durant la investigació s'ha realitzat una revisió de la literatura sobre la definició de bones pràctiques en relació amb el TEA i una anàlisi de tota la informació recollida a través de tres entrevistes i un grup de discussió. Mitjançant aquestes eines s'han identificat diversos elements clau per a considerar en la formació dels professionals d'aquest àmbit.

We present a case study based on two people with autism spectrum disorder (ASD), a family member and several workers at a key association (APNABI). In it, those who work with people with ASD and their families have to provide responses according to the different needs that these people present throughout their life cycle. The article has a dual purpose: first, it seeks to clarify what is considered good practice in relation to ASD; and, second, it aims to provide recommendations for training workers engaged in this field. The research work included a review of the literature on the definition of good practices with regard to ASD and an analysis of all the information gathered in three interviews and a discussion group. These tools were useful in identifying various key elements that should be considered in training workers in this field.

Paraules clau

Trastorn d'espectre autista, intervencions basades en evidències, formació de professionals, innovació, ètica

Keywords

Autism spectrum disorder, evidence-based interventions, professional training, innovation, ethics

Cómo citar este artículo:

Gezuraga Amundarain, M.; Darretxe Urrutxi, L.; Legorburu Fernández, I.; Sanz Esparza, Z.; Izagirre Oyanarte, K. (2020). Buenas prácticas en la atención socioeducativa con las personas con TEA. Una aproximación a las necesidades formativas profesionales. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 76, p. 57-82.

Introducción

La atención a las personas con trastorno del espectro autista (de ahora en adelante, TEA) y a sus familiares requiere de la intervención de personal muy especializado (Koegel *et al.*, 2012; Mulas *et al.*, 2010; Powers, 2006). Esto nos lleva a indagar y a reflexionar sobre las buenas prácticas en TEA y a la revisión de la formación de los profesionales que trabajan en este campo. Aspecto de crucial importancia para el profesorado que nos dedicamos a planificar, impartir y evaluar la formación del alumnado universitario.

Tal y como veremos en este artículo, no es fácil definir qué es una buena práctica, menos aún, qué es una buena práctica en relación con el TEA (Detrich, 2008; Lubas *et al.*, 2016). De ahí que hayamos hecho una amplia revisión de la literatura que versa al respecto.

Nuestros objetivos principales en este estudio han sido los siguientes:

- Esclarecer la conceptualización de una buena práctica en TEA a nivel teórico.
- Acercarnos a una realidad de buenas prácticas en la acción socioeducativa de personas con TEA.

Es por ello que a lo largo de este trabajo nos acercaremos a elementos relacionados con la acción socioeducativa en TEA, las buenas prácticas en TEA, la formación de profesionales en este campo y los resultados obtenidos en el estudio que presentamos; así como unas conclusiones que creemos que pueden apoyar nuestra práctica, desde la acción socioeducativa sobre terreno, y desde la formación de los profesionales de la educación social.

La investigación se ha planteado como un estudio de caso; estudio que se ha desarrollado en el seno de APNABI, la asociación de referencia en TEA en Bizkaia. APNABI nació en la década de los setenta y, en la actualidad, da servicio a cerca de mil familias de Bizkaia.

El estudio ha sido desarrollado por un grupo especializado en innovación educativa, y se ha podido realizar gracias a la financiación del Servicio de Asesoramiento Educativo de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) en la convocatoria 2014-2016 y referencia 6838.

Marco teórico

En la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad del 2006 se reafirma que todas las personas con discapacidad deben gozar de los derechos humanos y las libertades fundamentales en igual-

dad de condiciones que las demás personas (Naciones Unidas, 2006). En el caso concreto de las personas con autismo, hay que matizar que tienen una discapacidad permanente del desarrollo que afecta independientemente del país, sexo, raza o condición socioeconómica. Concretamente, la Asamblea General de las Naciones Unidas declaró el 2 de abril como Día Mundial de concienciación sobre el autismo recordando que el diagnóstico precoz, la investigación y la acción socioeducativa apropiadas son vitales para el crecimiento personal (Naciones Unidas, 2008).



Atención a personas con TEA y sus familias

Las personas con TEA suponen una condición heterogénea (Anagnostou *et al.*, 2014; Kitzerow *et al.*, 2014; Martos y Llorente, 2013; May *et al.*, 2016; Shattuck *et al.*, 2012; Zheng, Grove y Eapen, 2019), definida en el *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (APA, 2014) como una disfunción en la vida social, la comunicación y las dimensiones de comportamiento. Debido a la gran heterogeneidad en la población con TEA, no existe un enfoque genérico que pueda satisfacer todas las necesidades educativas (Breitenbach *et al.*, 2013).

La mayoría de individuos con autismo y sus familias requieren de servicios específicos, así como de un amplio soporte en la salud, la educación y la asistencia social (Dillenburger *et al.*, 2016). Como las personas con autismo necesitan servicios durante toda su vida (Turcotte *et al.*, 2016), existe una responsabilidad desde los gobiernos para que sean de calidad. Siguiendo la estrategia española (Confederación Autismo España, 2015, p. 21) se afirma que “la persona con TEA tiene derecho a disfrutar durante todas las etapas de su ciclo vital de acciones socioeducativas basadas en la evidencia científica y en el consenso profesional, que incorporen sus intereses, los de su familia y maximicen su desarrollo personal y su calidad de vida”.

En la actualidad existe un acuerdo general según el cual el diagnóstico precoz del autismo resulta esencial para una mejor práctica y un mejor resultado (Bent, Barbaro y Dissanayake, 2020; Wing *et al.*, 2011). De ahí que una atención temprana de calidad mejore la calidad de vida del niño o niña y de su familia (Martos y Llorente, 2013). Sin embargo, existen altos niveles de insatisfacción con respecto al diagnóstico tanto de los niños y niñas como de los adultos con TEA (McKenzie *et al.*, 2016). Las familias suelen indicar un retraso en el diagnóstico, el cual conlleva un acceso tardío a los servicios. En este entorno clínico complejo existen guías basadas en la evidencia que ofrecen recomendaciones para el diagnóstico y la evaluación de la práctica en TEA, por ejemplo, la guía NICE (McKenzie *et al.*, 2016).

Aludiendo a la etapa escolar, cabe matizar que las políticas actuales recomiendan la inclusión del alumnado con TEA en las aulas ordinarias (Gua-

El diagnóstico precoz del autismo resulta esencial para una mejor práctica y un mejor resultado

reschi *et al.*, 2016; Gunn *et al.*, 2016; Majoko, 2016). Los beneficios que suponen las aulas de inclusión tanto para el alumnado con TEA como para el resto del alumnado han sido reconocidos por parte de familias y profesionales de la educación (Meindl, Delgado y Casey, 2020). Como indican Weizenmann, Pezzi y Zanon (2020), a pesar de que emerjan sentimientos de miedo e inseguridad en el profesorado, estos se van transformando en seguridad realizando adecuaciones pedagógicas de acuerdo con las características del alumnado. Esto requiere que el profesorado se adapte a los estilos de aprendizaje de los niños y niñas, incluyendo por ejemplo los intereses restringidos en la práctica de aula (Gunn y Delafield-Butt, 2016). En esta línea, Roberts y Simpson (2016) destacan la necesidad de traducir la teoría a la práctica para aumentar la capacidad de las escuelas en proporcionar programas educativos eficaces para los estudiantes con autismo. Y cabe matizar que considerar la perspectiva del alumnado resulta esencial (Luddeckens, 2020). Actualmente existen apuestas inclusivas como, por ejemplo, la de Breitenbach *et al.* (2013), que describen un programa educativo inclusivo para un joven con TEA.

Algunos autores también se están centrando en investigar el binomio TEA - juventud. Por ejemplo, Rue y Knox (2013) señalan que algunas de las necesidades únicas de los adolescentes con TEA incluyen el desarrollo de un plan de transición. La importancia de considerar las transiciones con este colectivo queda reflejada en la literatura. Ip *et al.* (2016) reconocen que la transición de escuelas infantiles a las escuelas de primaria es un desafío para los niños y niñas con necesidades especiales. Por ello, presentan un sistema de realidad virtual que facilita la adaptación social para estos niños y niñas en el marco de la educación inclusiva. También existe una gran necesidad de abordar la transición de los servicios de salud para los jóvenes con TEA (Kuhlthau *et al.*, 2016). La falta de modelos establecidos y bien evaluados de coordinación entre las agencias de bienestar infantil y otras instituciones públicas presenta desafíos para la preparación de los jóvenes a la transición a la edad adulta. Según Havlicek *et al.* (2016), algunas barreras para esta transición incluyen la percepción de dos sistemas separados y transiciones abruptas; la falta de formación, identificación y seguimiento del autismo; y confusión acerca de los servicios y la financiación. En cuanto a los facilitadores, se incluyen la persistencia y la construcción de relaciones profesionales; la comunicación consistente y el intercambio de información.

El abordaje de la sexualidad también está recabando cada vez más atención en las investigaciones. Las personas con autismo suelen encontrarse con numerosos prejuicios respecto a su sexualidad, como por ejemplo que son personas asexuales, hiper o hipo sexuales, infantiles y dependientes y/o que no les interesa el sexo (MacKenzie, 2018). Sin embargo, la mayoría de las personas con TEA tienen un interés sexual, independientemente del subtipo de TEA o del nivel de funcionamiento adaptativo (Fernandes *et al.*, 2016). En esta misma línea, Corona *et al.* (2016) sugieren que los adolescentes con TEA muestran interés y deseo por las relaciones, pero los déficits en habili-

La falta de modelos establecidos presenta desafíos para la preparación de los jóvenes a la transición a la edad adulta

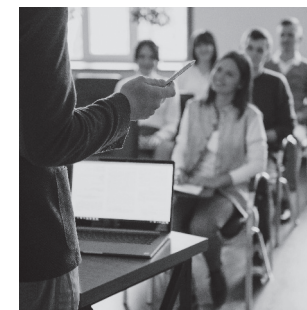
dades sociales y de comunicación pueden perjudicarles a la hora de buscar y mantener relaciones. Es por ello que las investigaciones han de ayudar a las personas con TEA a adquirir habilidades necesarias para tener relaciones con éxito (Tullis y Zangrillo, 2013) y como señalan Turner, Briken y Schoettle (2017) existen peculiaridades que deben considerarse en la educación sexual y en las intervenciones terapéuticas de las personas con TEA, esto es, mejorando el conocimiento sexual se podrían disminuir comportamientos sexuales inapropiados mejorando la salud sexual como parte de una vida saludable.

En cuanto a las personas adultas con TEA, Turcotte *et al.* (2016) indican que reciben menos servicios que los niños, niñas y adolescentes. Leigh *et al.* (2016) prevén que a medida que los niños, niñas y jóvenes con TEA se conviertan en adultos, será necesario un incremento de apoyo en el empleo, centros de atención en la comunidad y servicios de transportes. En este momento, comprender las necesidades de servicio de los adultos con TEA supone un imperativo urgente. Es decir, conocer las maneras de ayudarles a vivir de manera independiente y productiva y, al mismo tiempo, qué tipos de políticas pueden reducir los costos de los programas necesarios y beneficiosos para esta población. Shattuck *et al.* (2012) ya preveían que la demanda de los expertos para el tratamiento de adultos con autismo iba a ir aumentando con el tiempo. Finalmente, Marsack-Topolewski (2020) concluyen que las investigaciones deberían analizar la necesidad de servicios para adultos con discapacidades, específicamente con TEA.

Junto a la persona con TEA también hay que considerar que las familias juegan un papel importante en el apoyo durante toda la vida (Tint y Weiss, 2016). Las familias de niños y niñas con TEA en comparación con las familias de niños y niñas con desarrollo normalizado tienen menor calidad de vida, siendo algunas de las variables asociadas con la menor calidad de vida las dificultades de comportamiento del niño o niña, el desempleo, el convertirse en madre y la falta de apoyo social (Vasilopoulou y Nisbet, 2016). Hodgetts *et al.* (2015) sugieren que adaptar los servicios a las necesidades de las familias podría mejorar su calidad de vida. Por ejemplo, el “respiro” (*respite care*) ayuda a reducir el estrés y a su vez afecta a la calidad del matrimonio, de ahí que los responsables de las políticas y los profesionales deban desarrollar apoyos para brindar respiro a las familias que tienen hijos o hijas con TEA (Harper *et al.*, 2013).

Buenas prácticas en la acción socioeducativa de personas con TEA

El trabajo que aquí presentamos tiene como propósito ahondar en el concepto de buenas prácticas, unido a los procesos de acompañamiento a las personas con TEA y sus familias. Por eso, resulta imprescindible plasmar



Las personas adultas con TEA reciben menos servicios que los niños, niñas y adolescentes

lo que entendemos por buenas prácticas. Sabemos que no resulta sencillo apostar por una única definición de buena práctica. Nosotras entendemos que hablar de buenas prácticas en educación social nos lleva a pensar que deben estar basadas en evidencias científicas –Edmond *et al.* (2006) ya lo consideraban un elemento básico–, ser transferibles a diferentes campos de actuación socioeducativa, equitativas y justas, críticas con la realidad social, innovadoras, creativas y sostenibles (Hoffer, 2011; Hong *et al.*, 2007). Por ejemplo, Charman, Pelicano, Peacy, Peacy, Forward y Dockrell (2011) identifican ocho elementos relacionados con una buena práctica en la educación para personas con autismo: 1) ambiciones y aspiraciones; 2) observación del progreso; 3) adaptando el currículo; 4) participación de otros profesionales; 5) conocimientos del personal y formación; 6) comunicación efectiva; 7) una participación más amplia; y 8) estrecha relación con las familias.

En un comienzo la práctica basada en la evidencia (en adelante, PBE) se comenzó a utilizar en la medicina y posteriormente se ha ampliado a las ciencias sociales y en el campo de la educación. Según Lubas *et al.* (2016), las acciones socioeducativas que están basadas en la evidencia se consideran que son métodos que tienen una eficacia demostrada y apoyada por la investigación y, como indican Nunes y Schmidt (2019), se definen como estrategias de intervención científicamente eficaces.

Es cierto que cada vez existe un mayor interés por avanzar en la práctica basada en la evidencia en la práctica de las personas con TEA. Según McNeill (2019), la literatura sobre la acción socioeducativa en el autismo se centra en buena parte en el concepto de práctica basada en la evidencia. Una revisión de 113 estudios centrados en 13 PBE para niños y niñas con autismo menores de 6 años, realizada por Johnson, Fleury, Ford, Rudolph y Young (2018), revela informes incompletos dentro de las prácticas y entre las prácticas. Así que se trata de un tema controvertido (Lubas *et al.*, 2016). La literatura de la práctica en TEA se caracteriza por ciertas limitaciones metodológicas (McLeod *et al.*, 2015). Como señalan Lubas *et al.* (2016) existen tres características específicas en el autismo que crean limitaciones en la investigación: la amplia gama del espectro del autismo, posibles comorbilidades médicas y psicológicas y el entorno del niño o niña.

No obstante, la mayoría de los gobiernos han ideado leyes, políticas y estrategias para mejorar los servicios relacionados con el TEA, pero curiosamente los enfoques difieren considerablemente en todo el mundo, existiendo una especie de lotería (*postcode lottery*) de los servicios (Dillenburger *et al.*, 2014). A pesar de no existir un consenso en las definiciones de PBE, se espera que los educadores utilicen los métodos de enseñanza más recientes que describan lo que funciona en su campo (Kasner *et al.*, 2012).

El objetivo de las acciones socioeducativas existentes es facilitar la adquisición de habilidades, eliminar las barreras para el aprendizaje y mejorar las habilidades funcionales y la calidad de vida (Anagnostou *et al.*, 2014).

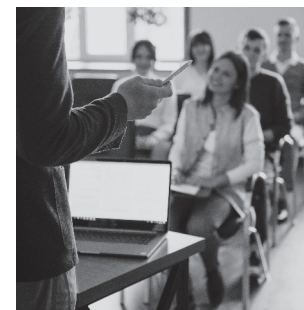
La mayoría de los gobiernos han ideado leyes para mejorar los servicios relacionados con el TEA, pero los enfoques difieren considerablemente en todo el mundo

Para las personas con TEA resulta fundamental adquirir habilidades para la vida diaria en sus primeros años (Hong *et al.*, 2015). Según Sparrow *et al.* (2005), las habilidades diarias se refieren al grado en que un individuo es competente para ser autosuficiente y autónomo en sus entornos, existiendo tres subdominios en las habilidades diarias: el personal (por ejemplo, comer, vestirse, lavarse, ir al baño); el doméstico (por ejemplo, tareas del hogar); y las habilidades de la comunidad (tiempo y administración del dinero, uso del teléfono y el ordenador, habilidades para el trabajo).

A pesar de que todavía no hay un consenso sobre qué modelo de práctica socioeducativa es el más adecuado, sí que existe bastante acuerdo sobre los principios metodológicos generales que deben guiar cualquier programa y actuación terapéutica y educativa (Martos y Llorente, 2013). También existe un consenso sobre los enfoques psicoeducativos (basados en los principios de la modificación de conducta y en las teorías del aprendizaje) y el apoyo comunitario como principales medios de tratamiento. Independientemente del modelo de acción, existen unos principios de calidad que permiten orientar a las familias (Martos y Llorente, 2013, p. 186-187):

- Todo programa de intervención debe ser individualizado.
- El diseño de los objetivos y estrategias de intervención se debe apoyar en una evaluación previa y exhaustiva de las destrezas y dificultades específicas de cada persona.
- El programa de intervención debe asegurar la generalización de los aprendizajes mediante el diseño de actividades en entornos naturales.
- La familia tiene que considerarse como un agente activo en el proceso de enseñanza.
- El modelo de intervención debe respetar la necesidad de orden, estructura, anticipación y predictibilidad que muestran las personas con TEA.
- El programa debe fomentar la adquisición de aprendizajes funcionales.
- Se deben utilizar los intereses de la persona con TEA en el diseño de tareas y actividades.
- El programa de intervención debe incluir objetivos concretos que sean fácilmente medibles y susceptibles de valoración.

Por ejemplo, los horarios de actividades visuales (*Visual Activity Schedules*) se consideran como PBE para individuos con TEA y se pueden utilizar para aumentar, mantener y generalizar una serie de habilidades de las personas desde la edad escolar hasta la etapa adulta (Knight *et al.*, 2015). Combes *et al.* (2016) apuestan por el uso de PBE en la provisión de habilidades sociales. Y Odom *et al.* (2010) reconocen que la investigación está activa, evidencia de ello es el hallazgo de diferentes PBE identificadas en varios estudios, como se indica en la tabla 1.



Existe bastante acuerdo sobre los principios metodológicos generales que deben guiar cualquier programa y actuación terapéutica y educativa

Tabla 1. Prácticas basadas en la evidencia (PBE)

Autores y números de PBE identificadas	PBE identificadas en común por los diferentes autores	PBE identificadas no comunes entre los diferentes autores
Hume <i>et al.</i> (2021) 28 PBE	<ul style="list-style-type: none"> • Antecedent-based interventions (ABI) • Cognitive behavioral/instructional strategies (CBIS) • Differential reinforcement of alternative, incompatible, or other behavior • (DR) • Discrete trial training (DTT) • Extinction (EXT) • Functional behavioral assessment (FBA) • Functional communication training (FCT) • Modeling (MD) • Naturalistic intervention (NI) • Parent-implemented intervention (PII) • Peer-based instruction and intervention (PBII) • Prompting (PP) 	<ul style="list-style-type: none"> • Augmentative and alternative communication (AAC) • Behavioral momentum intervention (BMI) • Direct instruction (DI) • Exercise and movement (EXM) • Music-mediated intervention (MMI) • Sensory integration (SI)
Morin <i>et al.</i> (2020) 27 BE	<ul style="list-style-type: none"> • Reinforcement (R) • Response interruption/redirection (RIR) • Self-management (SM) • Social narratives (SN) • Social skills training (SST) • Task analysis (TA) • Technology-aided instruction and intervention (TAII) 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercise (ECE) • Picture Exchange Communication System (PECS) • Pivotal Response Training (PRT) • Scripting (SC) • Structured Play Groups (SPG)
Morin, Sam, Tomaszewski, Waters y Odom (2020) 27 PBE	<ul style="list-style-type: none"> • Time delay (TD) • Video modeling (VM) • Visual supports (VS) 	

Fuente: Adaptado de Hume *et al.* (2021); Morin *et al.* (2020); Morin, Sam, Tomaszewski, Waters y Odom (2020).

En definitiva, las PBE son la base para que los profesionales que trabajan con personas con TEA y sus familias orienten su práctica.

Formación de los profesionales que trabajan con TEA

La cambiante sociedad en la que vivimos comporta una adaptación continua en la formación de los profesionales (Sparks, 2002; Vargas, 2001). Esta realidad implica un cambio en los valores y actitudes, y un cambio en los conocimientos que deben adquirir para poder desempeñar su trabajo. Hablamos de profesionales reflexivos (Moon, 2004; Schön, 1992), comprometidos con su propio proceso de aprendizaje, con capacidad de aprender a lo largo de la vida (Jarvis, 2004; Webster-Wright, 2009) y donde la ética profesional juega un importante papel (Bolívar, 2005).

En el caso de las personas con TEA y sus familias, es importante contar con personal cualificado ya que es clave para garantizarles servicios de calidad

(Dillenburger *et al.*, 2016). Iovannone *et al.* (2003) presentan las áreas competenciales que el profesorado que trabaja con alumnado con TEA debiera desarrollar, entre las que encontramos: 1) el conocimiento del trastorno, 2) la interacción/colaboración con la familia, 3) las metodologías, 4) otros aspectos del desarrollo curricular (atención individualizada, atención conjunta, etc.) o 5) las estrategias de comunicación.

Los sistemas educativos deben establecer planes de formación específicos previos a la intervención profesional y durante el desarrollo de la misma (Eikeseth, 2010). Peydró y Rodríguez (2007) destacan claves formativas como las siguientes:

- La necesidad de formarse para trabajar en red ya que la atención a personas con TEA y sus familias requiere de una atención multidisciplinar.
- Es preciso hacer un especial énfasis en la formación de formadores. La mayoría de los profesionales presentan una formación generalista en educación especial, pero evidencian lagunas en aspectos como las habilidades, conocimientos y la práctica con personas con TEA.
- Los programas de formación deben basarse en prácticas de éxito y evidencias científicas.
- Se recomienda que el personal que trabaje en terapia conductual tenga un apoyo y supervisión específica.

Recientes estudios, sin embargo, dejan entrever ciertas limitaciones que los sistemas educativos formales actuales presentan. Barnhill *et al.* (2011) descubrieron que, sobre una muestra de 87 instituciones de educación superior, el 41% evidenció no ofrecer formación específica en TEA dentro de su grado de Educación Especial.

Este panorama fuerza la búsqueda y promoción de vías alternativas de formación, muchas veces ofrecidas por asociaciones de familiares o profesionales, tanto de forma presencial, como telemática; así como desde otro tipo de instancias. En la tabla 2 podemos ver algunos de estos ejemplos.



Los sistemas educativos deben establecer planes de formación específicos previos a la intervención profesional y durante el desarrollo de la misma

Recientes estudios dejan entrever ciertas limitaciones que los sistemas educativos formales actuales presentan

Tabla 2. Formaciones ofrecidas por diferentes organizaciones en el panorama internacional

Título de la formación	Organización	Contexto	Reseña
AFIRM modules https://afirm.fpg.unc.edu/afirm-modules	National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders	EEUU (varios estados)	Los módulos AFIRM están diseñados para ayudar a los profesionales a planificar, desarrollar y evaluar prácticas basadas en evidencias. Dirigido a profesionales que trabajan con niños, niñas y jóvenes con TEA.
Curso de actualización en TEA http://aetapi.org/download/triptico-6a-edicion-curso-online/?wpdmdl=6489&refresh=5d827ada147641568832218	Asociación Española de Profesionales del Autismo	España	Curso dirigido a profesionales que buscan actualizar sus conocimientos sobre las personas con TEA.
Le alterazioni della sensorialità nell'Autismo https://www.fondazionetrentinaautismo.it/it/2020/12/22/corso-di-formazione-le-alterazioni-della-sensorialita-nellautismo/	Fondazione Trentina per l'Autismo	Italia (Trento)	Curso abierto a diferentes agentes que pretende esclarecer el funcionamiento y la integración sensorial de las personas con TEA.
Concept de TSA et modes d'accompagnement spécifiques http://www.cra-mp.info/fr/professionnels/formations-thematiques-2021/	Centre Régional, d'Education et de Services pour l'Autisme en Midi-Pyrénées	Francia	Formación dirigida a profesionales que presenta diversas formas de acompañamiento (estrategias educativas, etc.) a la persona con TEA.
Understanding the workplace for autistic employees https://www.autism.org.uk/what-we-do/professional-development/training-and-conferences/employment/understanding-the-workplace-for-autistic-employees	National Autistic Society	Reino Unido	Esta formación está dirigida a profesionales que necesitan entender la complejidad de la inclusión de la persona con TEA en el escenario laboral, y que además quieren dotarse de estrategias para favorecerla.
Prácticas educativas inclusivas para alumnos con autismo https://apadea.org.ar/actividades/practicas-educativas-inclusivas-para-alumnos-con-autismo-y-tea/	Asociación Argentina de Padres de Autistas	Argentina	Esta formación está dirigida a profesionales y trata desde el diagnóstico temprano de las personas con TEA hasta los planes de acompañamiento en el contexto escolar.
Creando una cultura del autismo en Chile https://www.senadis.gob.cl/sala_prensa/agenda/398/seminario-internacional-creando-una-cultura-del-autismo-en-chile	Apoyo Autismo Chile EPAA	Chile	Promueve la "cultura del autismo", por medio de la revisión actualizada de estrategias, metodologías de trabajo, la promoción de derecho y acceso en la atención de la persona con autismo y de su familia.
Curso Autismo paso a paso https://autismobolivia.com/	Autismo Bolivia	Bolivia	Este curso pretende aclarar las dudas más básicas sobre lo que significa tener en la familia una persona con TEA.
Certified Autism Specialist https://ibcces.org/blog/tag/st-andrews-autism-centre/	St. Andrew's Autism Centre	Diferentes países asiáticos	Este espacio de formación está dirigido a profesionales que, entre otras cuestiones, trabajarán la planificación y el desarrollo eficaz de procesos formativos con personas con TEA.

Understanding & Facing the Challenges of Social-Sexual Development http://nbsdev.vizhost.com/autismsingapore/en/k-event/autism-partnership-singapore-march-asd-workshops-on-maximizing-progress-and-social-sexual-development/	Autism partnership Singapore	Singapur	Esta formación pretende normalizar y visibilizar el desarrollo sexual de las personas con TEA, así como ofrecer estrategias de acompañamiento en este proceso.
WEBINAR - Early Days Progression to School https://enews.autismspectrum.org.au/eventsandworkshops/calendar	Autism Spectrum AUSTRALIA	Australia	Formación dirigida a familias que tienen hijos con TEA en sus primeros años de vida y están preocupadas por su proceso de escolarización.
Professional Development Series (antes llamado PRISM) https://www.altogetherautism.org.nz/professional-development/	Altogether Autism New Zealand	Nueva Zelanda	Se trata de una serie de talleres formativos dirigidos a profesionales que trabajan con TEA. Las temáticas tratadas son variadas: comunicación, comportamiento, habilidades sociales, etc.
Hands On Autism: Discovering Autism https://aut2know.co.za/hands-on-autism-training/	Autism South Africa	Sudáfrica	Formación dirigida a profesionales que trabajan con personas con TEA y/o que están interesados en este ámbito de estudio. Hace una aproximación a las últimas investigaciones, aspectos legales en el contexto de Sudáfrica, etc.
Autism Training http://www.autismcenterkenya.org/what-we-do.html#.YCLQXmCGM8	Autism Support Center (Kenya)	Kenia	Espacio que incluye talleres, charlas y recursos de información sobre TEA dirigido a familias, educadores, terapeutas, etc.

Fuente: Elaboración propia.

Las personas con TEA muestran necesidades de apoyo durante todo su ciclo vital. Por ello se requiere una implicación activa del profesional en la actualización constante de su formación y conocimientos (Martos y Llorente, 2013). Afortunadamente, el creciente número de estudios está facilitando información que pueda ser incorporada a la formación de los profesionales que en diferentes áreas están trabajando con personas con TEA y sus familias (Odom *et al.*, 2013). Y como señalan D'Agostino y Douglas (2020) cada vez se incluyen más niños con TEA en entornos de la primera infancia, por lo tanto, resulta fundamental la formación previa sobre TEA y la preparación para aplicar prácticas basadas en la evidencia.

Como hemos podido ver, la formación de los profesionales es una parte esencial para poder alcanzar la buena práctica, es por ello que, a lo largo de este trabajo, mostraremos algunos de los aspectos que nuestro estudio ha evidenciado como clave de esta formación en este campo.



Metodología

Este estudio de caso se enmarca, como comentábamos anteriormente, en una investigación más amplia que ha sido desarrollada por un grupo especializado en innovación educativa. Se organizó en tres equipos de trabajo diferenciados, centrándose en el estudio de tres contextos de acción socioeducativa: infancia en situación de desprotección, personas mayores y personas con discapacidad (diversidad funcional). En el caso que aquí presentamos, el equipo de investigación ha estado conformado por tres profesoras-investigadoras de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), una profesional de la asociación APNABI y una alumna de Educación Social de la UPV/EHU.

Diseño de la investigación

Hemos considerado que las personas pertenecientes a las realidades investigadas pudieran formar parte del proceso de estudio en términos de igualdad

Esta investigación es de corte cualitativo. En la misma, hemos considerado que las personas pertenecientes a las realidades investigadas pudieran formar parte del proceso de estudio en términos de igualdad. De hecho, desde la ética en la investigación educativa, la publicación de datos se asume y se entiende como un proceso de negociación permanente entre el investigador y los participantes, acordando los objetivos del trabajo, así como informando a la audiencia de ello (Parrilla, 2010). La incorporación de las voces, por tanto, ha sido esencial en este proceso de investigación. Para garantizar la horizontalidad en todo el proceso, hemos contado con un consejo asesor en el que han participado seis personas en representación de los tres ámbitos estudiados, además de un representante de la Comisión deontológica del Colegio de Educadores y Educadoras Sociales del País Vasco. Entre las funciones de este órgano asesor están: el aporte de conocimiento; la orientación sobre el desarrollo y proceso del proyecto; el control del mismo contando con todas las voces y el contraste de los avances y resultados obtenidos, en aras de que éstos contribuyan a transformar la realidad de los colectivos a los cuales va dirigido el estudio. El consejo asesor se ha reunido en las diferentes fases del estudio, tales como el primer diseño de la investigación, la recogida de datos o el análisis de los mismos, con el fin de cumplir con las funciones arriba mencionadas, haciendo llegar sus aportaciones al equipo investigador.

Se han realizado tres entrevistas semi-estructuradas a dos personas con TEA y a un familiar, y un grupo de discusión comunicativo

La recogida de información se ha llevado a cabo a través de una búsqueda y revisión de bibliografía científica sobre buenas prácticas, consultando diferentes revistas científicas y diversos manuales. Además, se han realizado tres entrevistas semi-estructuradas a dos personas con TEA y a un familiar, y un grupo de discusión comunicativo en el que han tomado parte cinco profesionales de la asociación.

Participantes

El proceso de recogida de información ha tenido gran relevancia, teniendo en cuenta las características de las personas a entrevistar, sus necesidades y su bienestar. Los participantes fueron seleccionados por la propia entidad optando por perfiles de personas que pudieran hacer un aporte significativo. Para ello, se tuvieron en cuenta criterios como la capacidad comunicativa o la implicación en los procesos de la asociación, entre otros. Para entrevistar a las dos personas con TEA se preparó con antelación la cita, siendo necesaria una estrecha colaboración con los profesionales de la asociación. Desde la entidad se seleccionaron dos personas con TEA que pudieran participar en el proceso. La entrevista de estas dos personas se llevó a cabo en la Facultad de Educación de Bilbao (UPV/EHU), que acudieron a la Universidad acompañadas por dos profesionales de APNABI con el fin de favorecer un clima acogedor.

La entrevista con el familiar se llevó a cabo en la universidad. Desde APNABI se facilitó el contacto con el padre de una persona con TEA de 33 años y con un gran recorrido en la entidad ya que había sido miembro de la Junta Directiva.

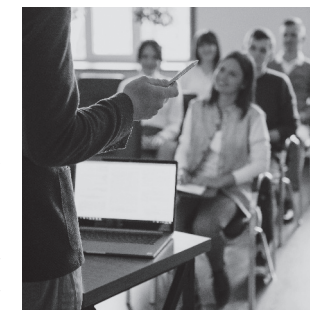
El grupo de discusión se desarrolló en uno de los locales de APNABI con cinco profesionales de la entidad. En la selección de estos profesionales se buscó que dicho grupo fuera heterogéneo en relación con su experiencia dentro de la entidad y con los perfiles de las personas con quienes trabajan.

Análisis de los datos

El análisis de la información recabada ha seguido un método inductivo-deductivo, que nos ha permitido crear un sistema categorial, el cual presentamos en la siguiente tabla.

Tabla 3. Sistema categorial

Actuaciones	Dimensión relacional
	Procedimientos
	Protocolos
	Dificultades y oportunidades
	Estrategias
	Formación
	Innovación
	Evaluación
Reflexión	



Criterios	Definición
	Fundamentación
	Cambio social
	Participación
	Dimensión ética
	Legitimidad
	Responsabilidad y corresponsabilidad
	Necesidades atendidas
	Necesidades no atendidas, retos
	Voces
Impacto	Aprendizajes
	Construcción colectiva de conocimiento
	Impacto en las personas
	Impacto en ámbito más amplio

Fuente: Elaboración propia.

El tratamiento de la información se ha llevado a cabo a través del Software N-Vivo.

En el presente estudio el respeto por los participantes, así como la construcción de un proceso democrático, han tenido gran relevancia en las diferentes fases. Como se ha comentado anteriormente, las personas y sus necesidades han sido tenidas en cuenta a la hora de la planificación, preparación y desarrollo de las sesiones. Además, los procesos como las técnicas de recogida y análisis de los datos han sido refutadas por el consejo asesor, compuesto por personas relativas al ámbito de estudio.

Así mismo, la investigación tiene como fin último la mejora de las condiciones de las personas participantes, atendiendo a los principios éticos universales, directamente ligados con los derechos humanos recogidos en la Declaración Universal (1948), en la que se establece que: *la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales.*

Resultados

Partiendo del sistema categorial creado, presentaremos los resultados obtenidos clasificándolos en las grandes categorías que parecen estar incidiendo en las buenas prácticas en la acción socioeducativa con personas con TEA y sus familias. Son las siguientes.

La investigación tiene como fin último la mejora de las condiciones de las personas participantes, atendiendo a los principios éticos universales

a) **Actuaciones:** cómo hacer, actuar, etc., en el mundo profesional. Las voces recogidas mediante las diferentes técnicas aplicadas evidencian la importancia de los elementos que presentamos en la siguiente tabla.

Tabla 4. Prevalencia de dimensiones unidas a las buenas prácticas. Categoría: Actuaciones

Dimensiones	Número de veces que la idea emerge en los relatos recogidos
Relacional	21
Procedimientos	12
Protocolos	4
Dificultades y oportunidades	24
Estrategias y actividades	23
Formación	17
Evaluación	4

Fuente: Elaboración propia.

Tal y como hemos podido observar, las dimensiones que emergen con más fuerza son las siguientes:

- La relacional. A continuación, presentamos una de las voces recogidas al respecto:

(¿Qué tal te llevas con los educadores y las educadoras?) R.: Muy bien [...]
(¿En qué crees tú que te ayudan?) R.: En todo. (En todo, ¿me puedes poner algún ejemplo?) R.: Pues tengo..., a lo mejor me agobio, me pongo nervioso o lo que sea. (Joven con TEA).

- La dimensión referida a las dificultades y oportunidades de crecimiento, aprendizaje, etc., que puede tener una persona con TEA. El siguiente relato es un ejemplo de ello:

R.: No sé, igual en pueblos pequeños es más fácil pero los que tenemos centro en Bilbao, por ejemplo, Bilbao como ciudad no facilita, ¿eh? R.: No. R.: Así de claro. No facilita piscina, no facilita polideportivo, no facilita transporte. O sea, quizás pueblos pequeños o más pueblos, no sé, ¿eh? (Profesionales)

- La dimensión relacionada con estrategias y actividades en las que este colectivo toma parte. La siguiente voz es una evidencia de esta idea:

R.: Los viernes solemos salir a tomar algo. (¿Y eso te gusta?) R.: Sí. (¿Qué te gusta más, las cosas que hacéis dentro del centro o fuera del centro?) R.: Fuera. (Joven con TEA)



- Y la que hace mención a la formación de los profesionales que trabajan en este ámbito (nos referimos al factor humano, al nivel de conocimientos, entre otros elementos). Idea que refleja el siguiente familiar:

R.: Por eso me parece fundamental que los estudiantes y las personas que van a dedicar su vida al trato con estas personas tengan las máximas fuentes de información y conocimientos, tanto sociales como médicos, como avances tecnológicos. (Familia)

Otras dimensiones que también han emergido, pero con menor fuerza, han sido: los procedimientos en la acción socioeducativa; los protocolos que acompañan los diferentes procesos de actuación; y la evaluación de procesos y resultados.

- b) Criterios:** elementos que orientan la acción socioeducativa. Los relatos recogidos en referencia a esta categoría han evidenciado la prevalencia que presentamos en la siguiente tabla.

Tabla 5. Prevalencia de dimensiones unidas a las buenas prácticas. Categoría: Criterios

Dimensiones	Número de veces que la idea emerge en los relatos recogidos
Definición de buenas prácticas	1
Fundamentación de las buenas prácticas	15
Cambio social	4
Participación	32
Dimensión ética de las buenas prácticas	5
Responsabilidad y corresponsabilidad en las buenas prácticas	2
Necesidades atendidas	16
Necesidades no atendidas (retos)	6

Fuente: Elaboración propia.

Como podemos observar, las dimensiones que muestran una mayor presencia son las siguientes:

- La fundamentación de las buenas prácticas (estarían relacionadas con acciones encaminadas a la calidad de vida, a la atención de necesidades, prácticas válidas, el trabajo en red, la coordinación con las familias, entre otros). Elemento que destaca este profesional:

R.: [...] Yo creo que renovarse. Además, estaba hablando de las nuevas tecnologías y nos quedamos muy atrás de ellos. Entonces hay que estar ahí también adaptando a todo lo que viene porque hay que dar respuesta. (Profesional)

- Participación (referida a la participación a distintos niveles, haciendo hincapié en el protagonismo de los jóvenes con TEA). Aspecto que se refleja en la siguiente voz:

R.: Yo soy el encargado de mandar email y eso, a los de la comida y eso, anular eso. (Sí, sí. O sea, que tienes una responsabilidad importante) R.: Sí. (Joven con TEA)

- Necesidades atendidas. Idea que destaca este familiar:

R.: Solicité la plaza de vivienda [...] y me costó, me costó, porque claro, tampoco era fácil, porque la vivienda es un recurso pues que no es fácil implementarlo, tiene un costo social importante, bueno, pues hay que esperar [...], tuve la suerte de que a mi hijo le dieron relativamente rápido la vivienda. (Familia)

- Necesidades no atendidas: la necesidad de vivienda, el abordaje de la sexualidad y los procesos relacionados con el envejecimiento han destacado como retos a trabajar. Así lo evidencia la voz que recogemos a continuación:

R.: Y en esa vorágine de incertidumbre, de desconocimiento, de cómo darle solución a la problemática de la sexualidad, pues estamos inmersos dentro de la asociación desde hace 33 años que formó la asociación [...], porque es que no sabemos cómo darle una salida pues normalizada o correcta o como tú quieras llamarlo, ¿no? Es una asignatura pendiente, una asignatura pendiente. (Familia)

Otras dimensiones que emergen con menor fuerza son: la dimensión ética, el cambio social, la responsabilidad y corresponsabilidad en las buenas prácticas y la definición de las mismas.

- c) Impacto:** el efecto de las acciones socioeducativas a diferentes niveles. El análisis realizado nos ha llevado a identificar los elementos que presentamos en la siguiente tabla.

Tabla 6. Prevalencia de dimensiones unidas a las buenas prácticas. Categoría: Impacto

Dimensiones	Número de veces que la idea emerge en los relatos recogidos
Aprendizajes	7
Construcción colectiva de conocimiento	4
Impacto en la sociedad	4

Fuente: Elaboración propia.



Podemos decir que no existen grandes diferencias en el peso que unas y otras dimensiones representan, siendo las que plasmamos a continuación:

- Aprendizajes (alcanzados por los jóvenes con TEA). Aspecto que evidenciamos a través del siguiente relato.

(¿Cuántas cosas has aprendido?) R.: Pues andar solo en el metro, que antes no sabía andar solo, no sabía ni utilizar el transporte público antes, y ahora sí. (Qué bien, ¿y más cosas que has aprendido desde que estás en el centro?) R.: Pues conocer el casco viejo de Bilbao, ahora estamos en el centro para que conozca más sitios de Bilbao, nos hemos orientado en eso. (Joven con TEA)

- Construcción colectiva de conocimiento, lo que ha reflejado los nexos entre asociaciones, universidad y centros educativos. Un familiar señalaba lo siguiente:

R.: Me parece muy bien esto, que entre la universidad y los centros o las asociaciones que tenemos, que están, en los que están estas personas, haya, digamos, una comunicación lo más fluida posible, para transmitirse mutuamente todos aquellos aspectos que puedan enriquecer la mejora de la vida de las personas. (Familia)

- Impacto en la sociedad. Así lo refleja este profesional:

R.: La verdad que el pueblo de Arrigorriaga y el ayuntamiento pues en ese sentido nos facilita muchísimas cosas. Se ha hablado con ellos, nos han dejado colocar dentro de la piscina como en la biblioteca, pictogramas, para que los chavales reconozcan, o sea, pues los espacios. Y la verdad que es un pueblo que así en ese sentido pues para mí es chapó, nos facilita mucho las cosas. (Profesional)

Discusión y conclusiones

La definición de buenas prácticas no está exenta de controversia, lo cual implica que también sea así en el caso de las buenas prácticas en TEA

La definición de buenas prácticas no está exenta de controversia, lo cual implica que también sea así en el caso de las buenas prácticas en TEA (Lubas *et al.*, 2016). Sin embargo, sí existe un acuerdo en lo referido a qué es una práctica basada en la evidencia. Actualmente la investigación está centrándose cada vez más en la importancia de que los profesionales que trabajan con personas con TEA y sus familias puedan responder en base a estas evidencias. Como señalan Hume *et al.* (2021), Morin *et al.* (2020) y Morin, Sam, Tomaszewski, Waters y Odom (2020), actualmente están identificadas diferentes prácticas basadas en evidencias.

Dependiendo del contexto, la administración pública ofrece una respuesta desigual a las personas con TEA y sus familias, lo cual implica desventajas en la posibilidad de recibir una atención centrada en buenas prácticas, existiendo, como señalan Dillenburger *et al.*, (2014), una especie de lotería (*postcode lottery*) a la hora de recibir los servicios.

El TEA implica una atención especializada e intensiva a lo largo del ciclo de la vida, marco en el cual se han identificado varias necesidades, desde un diagnóstico precoz y los servicios de atención temprana, pasando por una respuesta educativa inclusiva, etc. Sin embargo, hemos de decir que están emergiendo nuevas demandas a las cuales es preciso ir respondiendo, como por ejemplo el tema de las personas adultas (Marsack-Topolewski, 2020) y de la sexualidad (Turner, Briken y Schoettle, 2017).

Es necesario que los profesionales tengan una formación continua y especializada. Los resultados obtenidos en este estudio señalan que hay una serie de elementos que podrían ser clave en esta formación. En cuanto a las actuaciones destacan: el aspecto relacional en las acciones socioeducativas (el adecuado establecimiento del vínculo afectivo, la cercanía, el respeto, etc.); las actividades realizadas en un contexto comunitario inclusivo; y la detección de dificultades en la acción y la posibilidad de dar respuesta a las mismas convirtiéndolas en oportunidades, como sería el caso del acompañamiento en el desarrollo sexual y su visibilización (MacKenzie, 2018), como mencionamos previamente.

Aludiendo a los criterios: la fundamentación de las buenas prácticas es definida exclusivamente por los profesionales; se ve imprescindible la promoción de que las personas con TEA adopten un rol más activo en su propia vida, como señalaban Charman *et al.* (2011), que hablaban de una buena práctica basada en la posibilidad de tener una mayor participación (un mayor protagonismo) en distintos procesos y el responder a las necesidades, tanto explícitas como implícitas, de este colectivo.

En lo relativo al impacto, lo que, fundamentalmente, se refleja son los aprendizajes percibidos por la propia persona —elemento estrechamente relacionado con esas competencias que Sparrow *et al.* (2005) indican—, teniendo en cuenta que un individuo debe poder ser autosuficiente y autónomo en sus entornos más próximos.

Todos estos aspectos nos orientan a revisar y proponer nuevos planteamientos formativos de cara a los profesionales que trabajan con TEA, tanto en los niveles de formación inicial como en los de formación continua. En este sentido, entendemos que la universidad juega un papel fundamental a la hora de ofertar planes formativos que estén de acuerdo con las necesidades emergentes. Creemos, además, que es esencial seguir en la línea de interlocución, colaboración y construcción conjunta de conocimiento con todos los agentes involucrados en las acciones socioeducativas en TEA, tal y como hemos tenido la oportunidad de desarrollar en este proyecto.



Agradecimientos

Agradecemos a la asociación APNABI la colaboración en el desarrollo de este proyecto, así como la participación desinteresada de personas con TEA, familiares y profesionales de la entidad en los diferentes momentos del proceso.

Por último, las autoras agradecen la ayuda de la “Segunda semana de escritura para investigadoras”, organizada por la Dirección de Igualdad y Vicerrectorado del Campus de Gipuzkoa de la Universidad del País Vasco, entre el 4 y el 8 de julio de 2016, en Donostia, San Sebastián.

Monike Gezuraga Amundarain
Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad del País Vasco (UPV-EHU)
Facultad de Educación de Bilbao
monike.gezuraga@ehu.es

Leire Darretxe Urrutxi
Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad del País Vasco (UPV-EHU)
leire.darretxe@ehu.es

Idoia Legorburu Fernández
Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad del País Vasco (UPV-EHU)
idoia.legorburu@ehu.es

Zuriñe Sanz Esparza
Asociación de familias de personas afectadas de Trastorno del Espectro
Autista
(APNABI)
zurine.sanz@apnabi.org

Kattalin Izagirre Oyanarte
Universidad del País Vasco (UPV-EHU)
kizaguirre003@ikasle.ehu.es

Bibliografía

Anagnostou, E.; Zwaigenbaum, L.; Szatmari, P.; Fombonne, E.; Fernandez, B. A.; Woodbury-Smith, M.; Scherer, S. W. (2014). Autism spectrum disorder: Advances in evidence-based practice. *Canadian Medical Association Journal*, 186(7), p. 509-519.

APA (2014): *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-V*. London: American Psychiatric Association.

Barnhill, G.; Polloway, E.; Sumutka, B. (2011). A survey of personnel preparation practices in autism spectrum disorders. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 26 (2), p. 75-86.

Bent, C. A.; Barbaro, J.; Dissanayake, C. (2020). Parents' experiences of the service pathway to an autism diagnosis for their child: What predicts an early diagnosis in Australia? *Research in Developmental Disabilities*, 103, 103689. doi: 10.1016/j.ridd.2020.103689

Bolivar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), p. 93-123.

Breitenbach, M. M.; Armstrong, V. L.; Bryson, S. E. (2013). The implementation of best education practices for a student severely affected by autism. *International Journal of Inclusive Education*, 17(3), p. 277-294.

Charman, T.; Pelicano, L.; Peacy, L.V.; Peacy, N.; Forward, K.; Dockrell, J. (2011). ¿Qué es una buena práctica en la educación de personas con autismo? *AETAPI, CRAE*. Recuperado de: <http://aetapi.org/download/unabuena-practicala-educacion-personas-autismo>.

Combes, B. H.; Chang, M.; Austin, J. E.; Hayes, D. (2016). The use of evidenced-based practices in the provision of social skills training for students with autism spectrum disorder among school psychologists. *Psychology in the Schools*, 53(5), p. 548-563.

Confederación Autismo España (2015). *Estrategia Española sobre Trastornos del Espectro del Autismo*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Corona, L. L.; Fox, S. A.; Christodulu, K. V.; Worlock, J. A. (2016). Providing education on sexuality and relationships to adolescents with autism spectrum disorder and their parents. *Sexuality and Disability*, 34(2), p. 199-214.

D'Agostino, S. R.; Douglas, S. N. (2020). Early Childhood Educators' Perceptions of Inclusion for Children with Autism Spectrum Disorder. *Early Childhood Education Journal*, p.1-13. doi: 10.1007/s10643-020-01108-7

Detrich, R. (2008). Evidence-based, empirically supported, or best practice? a guide for the scientist-practitioner, en Luiselli, J. K., Russo, D. C., Christian, W. P., Wilczynski, S.N (Eds.): *Effective practices for children with autism. Educational and behavioral support interventions that work*. New York: Oxford University press.

Dillenburger, K.; Mckerr, L.; Jordan, J. (2014). Lost in translation: Public policies, evidence-based practice, and autism spectrum disorder. *International Journal of Disability Development and Education*, 61(2), p. 134-151.



Dillenburg, K.; Mckerr, L.; Jordan, J.; Keenan, M. (2016). Staff training in autism: The one-eyed Wo/Man. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 13(7).

Edmond, T.; Megivern, D.; Willians, C.; Rochman, E.; Howard, M. (2006). Integrating evidence-based practice and social work field education. *Journal of Social Work Education*, 42 (2), p. 388-396.

Eikeseth, S. (2010). Examination of qualifications required of an EIBI professional. *European Journal of Behavior Analysis*, 11, p. 239-246.

Fernandes, L. C.; Gillberg, C. I.; Cederlund, M.; Hagberg, B.; Gillberg, C.; Billstedt, E. (2016). Aspects of sexuality in adolescents and adults diagnosed with autism spectrum disorders in childhood, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(9), p. 3155-3165.

Guareschi, T.; Alves, M. D.; Naujorks, M. I. (2016). Autism and public policies for inclusion in Brazil. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, p. 246-250.

Gunn, K. C. M.; Delafield-Butt, J. T. (2016). Teaching children with autism spectrum disorder with restricted interests: A review of evidence for best practice. *Review of Educational Research*, 86(2), p. 408-430.

Harper, A.; Dyches, T. T.; Harper, J.; Roper, S. O.; South, M. (2013). Respite care, marital quality, and stress in parents of children with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 43(11), p. 2604-2616.

Havlicek, J.; Bilaver, L.; Beldon, M. (2016). Barriers and facilitators of the transition to adulthood for foster youth with autism spectrum disorder: Perspectives of service providers in Illinois. *Children and Youth Services Review*, 60, p. 119-128.

Hodgetts, S.; Zwaigenbaum, L.; Nicholas, D. (2015). Profile and predictors of service needs for families of children with autism spectrum disorders. *Autism*, 19(6), p. 673-683.

Hoffer, K. (2011). *Critical Best Practice perspective of social work- service centre for elderly people*. Interuniversity Centre Dubronik: Course Social Works Theories and methodologies.

Hong Chui, W.; Wilson, W. (Ed.). (2007). *Social Works and human services best practice*. Sydney: Federation Press.

Hong, E. R.; Ganz, J. B.; Ninci, J.; Neely, L.; Gilliland, W.; Boles, M. (2015). An evaluation of the quality of research on evidence-based practices for daily living skills for individuals with autism spectrum disorder, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(9), p. 2792-2815.

Iovannone, R.; Dunlap, G.; Huber, H.; Kinkaid, D. (2003). Effective educational practices for students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 18, p. 150-165.

Ip, H. H. S.; Wong, S. W. L.; Chan, D. F. Y.; Byrne, J.; Chen Li, Yuan, V. S. N.; Wong, J. Y. W. (2016). *Virtual reality enabled training for social adaptation in inclusive education settings for school-aged children with autism spectrum disorder (ASD)*. Blended Learning. Aligning Theory with Practices. 9th International Conference, ICBL. Proceedings: LNCS 9757, 94; 2016, p. 94-102.

Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice*. London: Routledge-Falmer.

Johnson, L. D.; Fleury, V.; Ford, A.; Rudolph, B.; Young, K. (2018). Translating Evidence-Based Practices to Usable Interventions for Young Children With Autism. *Journal of Early Intervention*, 40(2), p. 158-176. doi: 10.1177/1053815117748410

Kasner, M.; Reid, G.; Macdonald, C. (2012). Evidence-based practice: Quality indicator analysis of antecedent exercise in autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(4), p. 1418-1425.

Kitzerow, J.; Wilker, C.; Teufel, K.; Soll, S.; Schneider, M.; Westerwald, E. (...) Freitag, C. M. (2014). Frankfurt early intervention program (FFIP) for preschoolers with autism spectrum disorders (ASD). First results for language development. *Kindheit Und Entwicklung*, 23(1), p. 34-41.

Hume, K.; Steinbrenner, J. R.; Odom, S. L.; Morin, K. L.; Nowell, S. W.; Tomaszewski, B. (...) Savage, M. N. (2021). Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism: Third Generation Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. doi: 10.1007/s10803-020-04844-2

Knight, V.; Sartini, E.; Spriggs, A. D. (2015). Evaluating visual activity schedules as evidence-based practice for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(1), p. 157-178.

Koegel, L.; Matos-Fredeeen, R.; Lang, R.; Koegel, R. (2012). Interventions for Children With Autism Spectrum Disorders in Inclusive School Settings. *Cognitive and Behavioral Practice*, 19(3), p. 401-412.

Kuhlthau, K. A.; Delahaye, J.; Erickson-Warfield, M.; Shui, A.; Crossman, M.; Van Der Weerd, E. (2016). Health care transition services for youth with autism spectrum disorders: Perspectives of caregivers. *Pediatrics*, 137, p. S158-S166.

Leigh, J. P.; Grosse, S. D.; Cassady, D.; Melnikow, J.; Hertz-Picciotto, I. (2016). Spending by California's department of developmental services for persons with autism across demographic and expenditure categories. *Plos One*, 11(3), e0151970.

Lubas, M.; Mitchell, J.; De Leo, G. (2016). Evidence-based practice for teachers of children with autism: A dynamic approach. *Intervention in School and Clinic*, 51(3), p. 188-193.

Luddeckens, J. (2020). Approaches to Inclusion and Social Participation in School for Adolescents with Autism Spectrum Conditions (ASC)-a Systematic Research Review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*. doi: 10.1007/s40489-020-00209-8

MacKenzie, A. (2018). Prejudicial stereotypes and testimonial injustice: Autism, sexuality and sex education. *International Journal of Educational Research*, 89, p. 110-118. doi:10.1016/j.ijer.2017.10.007

Majoko, T. (2016). Inclusion of children with autism spectrum disorders: Listening and hearing to voices from the grassroots. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(4), p. 1429-1440.



Marsack-Topolewski, C. N. (2020). Parental caregivers' use of support networks for adults with autism by educational status. *Journal of Family Social Work*. doi: 10.1080/10522158.2020.1777239

Martos-Pérez, J.; Llorente-Comi, M. (2013). Treatment of autism spectrum disorders: Union between understanding and evidence-based practice. *Revista de Neurología*, 57, p. S185-S191.

May, T.; Mcginley, J.; Murphy, A.; Hinkley, T.; Papadopoulos, N.; Williams, K. J.; Rinehart, N. J. (2016). A multidisciplinary perspective on motor impairment as an early behavioural marker in children with autism spectrum disorder. *Australian Psychologist*, 51(4), p. 296-303.

Mckenzie, K.; Rutherford, M.; Forsyth, K.; O'hare, A.; McClure, I.; Murray, A. L.; Irvine, L. (2016). The relation between practice that is consistent with NICE guideline 142 recommendations and waiting times within autism spectrum disorder diagnostic services. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 26, p. 10-15.

McLeod, B. D.; Wood, J. J.; Klebanoff, S. (2015). Advances in evidence-based intervention and assessment practices for youth with an autism spectrum disorder. *Behavior Therapy*, 46(1), p. 1-6.

McNeill, J. (2019). Social Validity and Teachers' Use of Evidence-Based Practices for Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(11), p. 4585-4594. doi:10.1007/s10803-019-04190-y

Meindl, J. N.; Delgado, D.; Casey, L. B. (2020). Increasing engagement in students with autism in inclusion classrooms. *Children and Youth Services Review*, 111, 104854. doi: 10.1016/j.chilyouth.2020.104854

Moon, J. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. London: Routledge-Falmer.

Morin, K. L.; Sam, A.; Tomaszewski, B.; Waters, V.; Odom, S. L. (2020). Knowledge of Evidence-Based Practices and Frequency of Selection Among School-Based Professionals of Students With Autism. *Journal of Special Education*, 0022466920958688. doi: 10.1177/0022466920958688

Mulas, F. et al. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Revista de Neurología*, 50, p. 577-584.

Naciones Unidas (2008). Resolución aprobada por la Asamblea General el 18 de diciembre de 2007, 62/139. *Día de Concienciación sobre el Autismo*, del 21 de enero de 2008.

Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Nueva York: Naciones Unidas.

Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. París: Naciones Unidas.

Nunes, D. R. P.; Schmidt, C. (2019). Special Education and Autism: from Evidence-Based Practices to School. *Cadernos De Pesquisa*, 49(173), p. 84-103. doi: 10.1590/198053145494

Odom, S. L.; Collet-Klingenberg, L.; Rogers, S. J.; Hatton, D. D. (2010). Evidence-based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing school failure: Alternative education for children and youth*, 54(4), p. 275-282.

Odom, S. L.; Cox, A.; Brock, M. (2013). Implementation science, professional development, and autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, 79, p. 233-251.

Parrilla, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), p. 165-174.

Peydró, S.; Rodríguez, V. (2007). El autismo en el siglo XXI. Recomendaciones educativas basadas en evidencia. *Siglo Cero*, 38(2), p. 75-94.

Powers, M. D. (2006). *Niños autistas. Una guía para padres, terapeutas y educadores*. Sevilla: Editorial Trillas.

Roberts, J.; Simpson, K. (2016). Inclusive education for students with autism: A review of stakeholder perspectives. *Journal of Intellectual Disability Research*, 60(7-8), p. 807-807.

Rue, H. C.; Knox, M. (2013). Capacity building: Evidence-based practice and adolescents on the autism spectrum. *Psychology in the Schools*, 50(9), p. 947-956.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Shattuck, P. T.; Roux, A. M.; Hudson, L. E.; Taylor, J. L.; Maenner, M. J.; Trani, J. (2012). Services for adults with an autism spectrum disorder. *Canadian Journal of Psychiatry-Revue Canadienne De Psychiatrie*, 57(5), p. 284-291.

Sparks, D. (2002). *Designing Powerful Professional Development for Teachers and Principals*. Oxford: National Staff Development Council.

Sparrow, S. S.; Cicchetti, D. V.; Balla, D. A. (2005). *Vineland adaptive behavior scales* (2nd ed.), Circle Pines, MN: AGS.

Tint, A.; Weiss, J. A. (2016). Family wellbeing of individuals with autism spectrum disorder: A scoping review. *Autism*, 20(3), p. 262-275.

Tullis, C. A.; Zangrillo, A. N. (2013). Sexuality education for adolescents and adults with autism spectrum disorders. *Psychology in the Schools*, 50(9), p. 866-875.

Turcotte, P.; Mathew, M.; Shea, L. L.; Brusilovskiy, E.; Nonnemacher, S. L. (2016). Service needs across the lifespan for individuals with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(7), p. 2480-9.

Turner, D.; Briken, P.; Schoettle, D. (2017). Autism-spectrum disorders in adolescence and adulthood: focus on sexuality. *Current Opinion in Psychiatry*, 30(6), p. 409-416. doi: 10.1097/YCO.0000000000000369

Vargas, F. (2001). Escenarios y tendencias en el mundo del trabajo y de la educación en el inicio del siglo XXI: el nuevo paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida y la sociedad del conocimiento, en Blas F. A.; Y Planells, J. (coords.) *Retos actuales de la educación técnico-profesional*. Madrid: OEI.

Vasilopoulou, E.; Nisbet, J. (2016). The quality of life of parents of children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 23, p. 36-49.

Webster-wright, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research*, 79 (2), p. 702-739.



Weizenmann, L. S.; Pezzi, F. A. S.; Zanon, R. B. (2020). Inclusão Escolar E Autismo: Sentimentos E Práticas Docentes. *Psicologia Escolar E Educacional*, 24, e217841. doi: 10.1590/2175-35392020217841

Wing, L.; Gould, J.; Gillberg, C. (2011). Autism spectrum disorders in the DSM-V: Better or worse than the DSM-IV? *Research in Developmental Disabilities*, 32(2), p. 768-773.

Zheng, L.; Grove, R.; Eapen, V. (2019). Spectrum or subtypes? A latent profile analysis of restricted and repetitive behaviours in autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 57, 46-54. doi: 10.1016/j.rasd.2018.10.003

Un análisis comparativo internacional sobre la práctica profesional de la pedagogía social

Àngela Janer
Xavier Úcar

Recepción: 15/01/2020 / Aceptación: 07/04/2020

Resumen

Este estudio presenta un análisis comparativo de la visión que tienen los profesionales de la pedagogía social de diferentes países sobre su acción socioeducativa en el marco de la pedagogía social. Surge del interés por construir una mirada global, actual e integrada sobre la pedagogía social. Se utiliza una metodología cualitativa con la realización de una serie de entrevistas semiestructuradas a profesionales expertos del ámbito de la pedagogía social de diez países diferentes. El contenido de las entrevistas se analiza a partir de las principales dimensiones que configuran la pedagogía social, definidas por los expertos académicos en una búsqueda previa (Janer y Úcar, 2016a). Estas se codifican en una serie de categorías de análisis tratadas con el programa Atlas.ti. Según los profesionales entrevistados, la pedagogía social no tiene una traducción profesional directa; no tiene un reconocimiento social y no existe acuerdo sobre su estatus epistemológico. Hay una serie de aspectos concretos que consideran que se desarrollan de forma específica en función de cada contexto. Coinciden en que es posible generar un marco teórico y práctico común para la pedagogía social ya que hay elementos comunes entre las tradiciones de los diferentes países. Afirman, sin embargo, la necesidad de crear y potenciar entornos de diálogo entre teóricos y prácticos; entre académicos y profesionales.

Palabras clave

Pedagogía social comparada, práctica profesional, reflexión.

Una anàlisi comparativa internacional sobre la pràctica professional de la pedagogia social

Aquest estudi presenta un anàlisi comparativa de la visió que tenen professionals de la pedagogia social de diferents països sobre la seva acció socioeducativa en el marc de la pedagogia social. Sorgeix de l'interès per construir una mirada global, actual i integrada sobre la pedagogia social. S'utilitza una metodologia qualitativa amb la realització d'una sèrie d'entrevistes semiestructurades a professionals experts de l'àmbit de la pedagogia social de deu països diferents. El contingut de les entrevistes s'analiza a partir de les principals dimensions que configuren la pedagogia social, definides pels experts acadèmics en una recerca prèvia (Janer i Úcar 2016a). Aquestes es codifiquen en una sèrie de categories d'anàlisi tractades amb el programa Atlas.ti. Segons els professionals entrevistats, la pedagogia social no té una traducció professional directa; no té un reconeixement social i no hi ha acord sobre el seu estatus epistemològic. Hi ha una sèrie d'aspectes concrets que consideren que es desenvolupen de manera específica en funció de cada context. Coincideixen en el fet que es possible generar un marc teòric i pràctic comú per a la pedagogia social ja que hi ha elements comuns entre les tradicions dels diferents països. Afirment, però, la necessitat de crear i potenciar entorns de diàleg entre teòrics i pràctics; entre acadèmics i professionals.

Paraules clau

Pedagogia social comparada, pràctica professional, reflexió.

An international comparative analysis of the professional practice of social pedagogy

This paper presents a comparative analysis of the vision that social pedagogy professionals from different countries have regarding their socio-educational action in the framework of social pedagogy. The study was driven by interest in building a global, up-to-date, integral view of social pedagogy. A qualitative methodology was used, based on conducting a series of semi-structured interviews with experienced professionals in the field of social pedagogy from ten different countries. Analysis of the content of the interviews was based on the main dimensions that make up social pedagogy, as defined by academic experts in previous research (Janer and Úcar, 2016a). These dimensions were coded into a series of analysis categories and processed using Atlas.ti software. According to the workers interviewed, social pedagogy does not have a direct professional translation; it receives no social recognition and there is no agreement on its epistemological status. There are a number of specific aspects that are developed in specific ways according to each different context. These workers agree that it would be possible to generate a common theoretical and practical framework for social pedagogy, as there are common threads among traditions in different countries. They observe, however, that there is a need to create and enhance environments for dialogue between theorists and practitioners, between academics and workers.

Keywords

Comparative social pedagogy, professional practice, reflection.

Cómo citar este artículo:

Janer Hidalgo, À.; Úcar, X. (2020). Un análisis comparativo internacional sobre la práctica profesional de la pedagogía social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 76, p. 83-108.

Este estudio forma parte de una investigación más amplia sobre pedagogía social comparada (Janer y Úcar, 2020). La finalidad última es realizar un análisis exhaustivo y riguroso sobre la conceptualización disciplinar, la formación universitaria y la profesionalización de la pedagogía social desde una perspectiva internacional.

Entendemos la pedagogía social como un sistema social que integra la ciencia (investigación), la educación (disciplina) y las actividades ocupacionales (la profesión) (Hämäläinen, 2013); un modelo donde confluyen el ámbito teórico, el formativo y el profesional. Por ello, para desarrollar una visión sólida y común sobre la pedagogía social, es necesario analizar tres perspectivas clave: la académica (Janer y Úcar, 2016), la formativa (Janer y Úcar, 2019) y la profesional. En este estudio se presenta la última fase de esta investigación: el análisis del ámbito profesional de la pedagogía social.

Las preguntas de investigación de esta fase son: ¿Cómo se desarrolla la acción profesional de la pedagogía social en los diferentes países? ¿Cuáles son los ámbitos de intervención más importantes? ¿Cómo se desarrollan en la práctica profesional las dimensiones más importantes de la pedagogía social definidas por los académicos? ¿Qué relación establecen los profesionales con la teoría?

El objetivo de esta fase consiste en analizar, a través de una serie de entrevistas semiestructuradas, la percepción que tienen los profesionales de la pedagogía social sobre su acción socioeducativa para observar semejanzas y diferencias entre países y/o ámbitos de intervención. Se pretende contrastar las formas de hacer y de trabajar entre los profesionales entrevistados. Los resultados obtenidos obedecen a la perspectiva particular de cada profesional, por lo que no se pueden generalizar a nivel de país. Sin embargo, un estudio de estas características permite captar las distintas maneras en que la pedagogía social se concreta a través de sus prácticas en diferentes contextos.

Este trabajo comienza con el marco teórico en el que se contextualiza la investigación. A continuación, se describe la metodología utilizada, la muestra, el tratamiento de los datos y las variables de análisis. En el tercer apartado, se dan a conocer los resultados más relevantes del estudio comparativo. Por último, se aportan las conclusiones y la discusión de los resultados.

El objetivo de esta fase consiste en analizar la percepción que tienen los profesionales de la pedagogía social sobre su acción socioeducativa

La pedagogía social entre la teoría y la práctica, entre la academia y los profesionales

A lo largo del tiempo, numerosos autores han intentado construir unos cimientos científicos sólidos y mundialmente consensuados para la pedagogía social. Esta disciplina ha sido caracterizada de varias maneras: como una ciencia, como una práctica y como un arte; pero, también, como una manera de interpretar el mundo y explicar la vida. Hay que decir, sin embargo, que no es solo una disciplina académica, sino que supone también un compromiso con la práctica educativa y social (Schugurensky y Silver, 2013; Janer y Úcar, 2019). La forma como se concreta la pedagogía social en las distintas prácticas profesionales deriva de los enfoques ideológicos, políticos y culturales propios de los países donde se desarrolla. Eso ha hecho que el concepto de pedagogía social se haya empleado con diferentes significados en diferentes contextos (Lorenz, 2008; Kornbeck y Rosendal, 2009; Coussé *et al.*, 2010; Storo, 2012; Hämäläinen, 2013; Janer y Úcar, 2016 y 2020).

La complejidad de la pedagogía social, tanto desde el punto de vista teórico como práctico, ha generado algunos conflictos, a lo largo de su historia, entre los académicos y los profesionales. Esto ha contribuido a dificultar aún más una visión unificada de la pedagogía social y, también, el logro del prestigio académico y social (Rosendal, 2009; Kornbeck, 2009; Úcar, 2011).

Una posible razón de este distanciamiento entre académicos y profesionales podría ser la creciente academización que se ha producido en las últimas décadas dentro de las ciencias sociales (Storo, 2012). Esta academización, concretada en el deseo de tener un estatus científico reconocido, ha causado que los conocimientos se hayan convertido en más académicos y se hayan alejado de la práctica. La idea de que los académicos solo teorizan mientras que son los prácticos quienes tienen que lidiar con los problemas reales no se ha producido únicamente en la pedagogía social sino en buena parte de las ciencias sociales. Es eso lo que, en muchos casos, ha contribuido a generar recelos recíprocos, que lastran, desde nuestro punto de vista, la pedagogía social como disciplina que, como la gran mayoría de autores defiende, es a la vez teórica y práctica.

No es de extrañar que se plantee que uno de los principales retos actuales de la pedagogía social es el de intentar integrar la teoría y la práctica. Según Storo (2013), cada profesional necesita tanto una teoría explicativa como una teoría para la acción, es decir, se precisa tanto la teoría para explicar lo que pasa, como para guiar las acciones que deben dar respuesta a lo que pasa.

En España, esta problemática ha sido abordada por Ortega, Caride y Úcar (2013), quienes afirman que la creación o validación de conocimiento, sea de prácticas o metodologías en el campo de la pedagogía social, les corresponde



La complejidad de la pedagogía social ha generado algunos conflictos, a lo largo de su historia, entre los académicos y los profesionales

tanto a la academia como a la profesión. En la figura 1 se puede observar como estos autores plantean un modelo de integración entre el campo académico y el profesional.

Figura 1. La convivencia de académicos y profesionales en la pedagogía social y la educación social



Fuente: Ortega, Caride y Úcar (2013, p. 20).

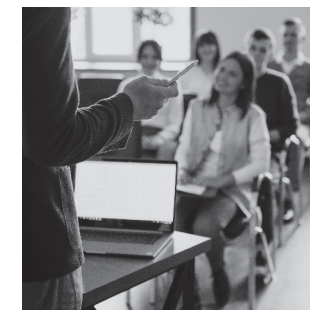
Teoría y práctica constituyen la pedagogía social, pero ninguna de las dos puede hacerlo de una forma completa por separado

Úcar (2016) apunta que las acciones e intervenciones socioeducativas son complejas, ya que se nutren y se desarrollan de forma transversal en la teoría y en la práctica. Integradas, teoría y práctica, constituyen y explican la pedagogía social, pero ninguna de las dos puede hacerlo de una forma completa o suficiente por separado:

Como ciencia práctica o práctica científica, la pedagogía social genera nuevos conocimientos a partir de sus prácticas. Estos nuevos conocimientos obtenidos vuelven a ser aplicados en prácticas concretas para generar, una vez más, conocimientos teóricos y prácticos, otra vez nuevos, en una espiral acumulativa siempre creciente y siempre en movimiento. (Úcar, 2016, p. 20)

Marynowicz-Hetka (2007) apunta que, entendida como una construcción teórica, epistemológica, ontológica y axiológica, la pedagogía social debería proporcionar una orientación práctica para la acción social. Pero hasta ahora, la diversidad de ámbitos de intervención de la pedagogía social y la enorme heterogeneidad de situaciones objeto de intervención en cada contexto han dificultado la elaboración de los parámetros clave de esta orientación teórica y práctica.

Señala Hämäläinen (2013) que tanto la orientación práctica como la acción profesional pueden ser diversas en función de la concepción teórica que se tenga sobre la pedagogía social. En algunos casos, esta conceptualización se ha focalizado sobre procesos de resocialización; en otros, sobre determinados grupos de edad específicos; en otros, en métodos educativos particulares; o, por último, en la acción desarrollada en determinadas instituciones sociales o educativas.



Lo que es un hecho es que, a lo largo de la historia de la pedagogía social, se ha desarrollado más el ámbito de las necesidades y la asistencia social que el de la educación comunitaria o el ámbito escolar y de ocio (Cameron y Moss, 2011; Cousée *et al.*, 2010; Storo, 2013; March, Orte y Ballester, 2016; Janer y Úcar, 2016a y 2016b).

Para ejemplificarlo se puede señalar que, en los países nórdicos como Finlandia, Dinamarca, Noruega y Suecia, la pedagogía social se ha desarrollado en gran medida en el contexto del sistema de asistencia social (Eriksson, 2010). En España, la pedagogía social se ha desarrollado históricamente en el ámbito de la inadaptación infantil y juvenil y en el de la animación sociocultural y la acción comunitaria. En el contexto anglosajón, por último, la pedagogía social se ha centrado prioritariamente en la atención de los niños y jóvenes de los centros residenciales (Petrie *et al.*, 2009).

Estudios recientes han comenzado a tratar desde una perspectiva comparada la situación actual de la pedagogía social en el mundo (Ribas Machado, 2013; Eriksson, 2014; Janer y Úcar, 2016, 2019 y 2020). Los resultados muestran la posibilidad de consensuar unos indicadores clave, universalmente aceptados, sobre la pedagogía social. Pretenden ser una primera aproximación a la elaboración de un marco teórico, práctico y formativo sólido de la pedagogía social. Janer y Úcar (2016) han analizado la visión sobre la pedagogía social que tienen algunos expertos académicos de diferentes países del mundo. Estos expertos consensúan, desde su punto de vista, las ocho dimensiones clave para analizar la pedagogía social. Son las siguientes:

1. *Contextual*: existe un núcleo común y homogéneo de la pedagogía social, pero se concreta en cada contexto específico.
2. *Histórica*: nace de la necesidad de dar una respuesta educativa a problemas sociales que sufren los individuos, los grupos y las comunidades.
3. *Epistemológica*: es considerada una ciencia, una práctica y un arte.
4. *Funcional*: su función como ciencia es sistematizar teóricamente los conocimientos contribuyendo al desarrollo científico y académico. Su función como práctica es dar respuesta educativa a problemas sociales.
5. *Profesional*: puede actuar en una multiplicidad de ámbitos de intervención y está relacionada directamente con otras profesiones sociales como el trabajo social, la educación social, la pedagogía, el trabajo con niños, jóvenes y adultos, y la intervención sociocomunitaria.

6. *Metodológica*: utiliza métodos propios que pueden ser cualitativos, cuantitativos y creativos.
7. *Normativa*: en las intervenciones socioeducativas desarrolla una serie de normas pedagógicas que guían la acción a favor de lo que se considere necesario y deseable para mejorar la vida de las personas y la cohesión social.
8. *Política y ética*: el contexto político y ético influye directamente en la consideración de la pedagogía social. Tiene un fuerte compromiso con la justicia social y persigue valores éticos de equidad e igualdad.

Estos mismos autores apuntan que, para llegar a construir una mirada global, actual e integrada de la pedagogía social, hay que analizarla a través de tres perspectivas clave: la académica, la formativa y la profesional (Janer y Úcar, 2020). Es en este contexto donde se sitúa el presente estudio que, como se ha apuntado, pretende realizar un análisis descriptivo y comparativo sobre la visión que tienen de la propia acción profesional del ámbito de la pedagogía social de diferentes países.

Metodología de la investigación

La metodología utilizada es cualitativa. Se ha realizado una serie de entrevistas semiestructuradas a profesionales reconocidos en cada país que tienen una larga trayectoria en el ámbito de la pedagogía social. Aunque se utiliza el término pedagogía social, entendemos que, a efectos prácticos y profesionales, equivale a los conceptos de *trabajo social* y *educación social*, debido a las diferencias que existen entre países en las profesiones específicamente asociadas a la pedagogía social (Janer, 2016).

Se escoge la entrevista semiestructurada para recoger los datos porque permite la expresión libre del entrevistado, tanto en el orden como en el contenido del discurso (Castillo y Cabrerizo, 2004).

El diseño de la entrevista se ha elaborado a partir de los datos obtenidos de las dos fases de investigación previas: el estudio de la perspectiva académica de la pedagogía social (Janer y Úcar, 2016) y el estudio de la perspectiva formativa (Janer y Úcar, 2019). De ahí se extraen las variables de análisis que recogen y estudian las ocho dimensiones clave de la pedagogía social elaboradas por los expertos académicos. A partir de esas variables se estructura el guión utilizado para desarrollar las entrevistas.

Las entrevistas se han realizado a través de Skype, debido a la imposibilidad del entrevistador de desplazarse a cada país, y se han traducido a la lengua española para facilitar su análisis.

Este estudio se ajusta a las pautas éticas aceptadas internacionalmente. El Comité de ética sobre experimentación animal y humana (CEEAH) de la Universidad Autónoma de Barcelona aprobó este estudio el 25 de mayo de 2018 (referencia 4270). Cabe señalar también que todas las personas expertas participantes de este estudio dieron su consentimiento para la publicación de estos resultados.



La muestra

La muestra es de tipo intencional. La selección de los entrevistados se ha hecho a partir de los siguientes criterios:

- Trabajan en el ámbito de la pedagogía social, la educación social o el trabajo social.
- Tienen una reconocida trayectoria profesional y un mínimo de diez años de experiencia práctica en este campo.
- Conocen el desarrollo de la pedagogía social en su país.

En la tabla 1 se presenta la muestra final, que consta de diez profesionales de diez países diferentes. Inicialmente se contaba con dos profesionales más de Rusia y Japón, pero el idioma fue una dificultad a la hora de realizar las entrevistas.

Tabla 1. Muestra final de profesionales entrevistados

País	Muestra		Edad	Años de dedicación profesional
	♂	♀		
Alemania		1	42	15
Bélgica	1		60	31
Brasil		1	35	17
Dinamarca	1		42	20
España	1		52	32
Finlandia	1		45	18
Noruega	1		62	42
Suecia		1	46	20
Uruguay		1	43	22
Reino Unido		1	-	40
	5	5		
TOTAL		10		

Fuente: Elaboración propia.

De los 10 profesionales entrevistados, 3 tienen una experiencia en el ámbito profesional menor de 20 años; 3 tienen una experiencia de entre 20 y 25 años; y 4 tienen más de 30 años de experiencia. Su concepción de la pedagogía social y su visión de la acción profesional derivan de su bagaje pro-

fesional y personal. Los ámbitos profesionales donde actualmente trabajan son: trabajo con niños y jóvenes; familias; atención a grupos marginados y servicios sociales; en ámbitos de formación; en supervisión educativa; y, por último, en investigación.

Entre octubre y noviembre de 2015, se hizo el primer contacto con los profesionales. Las entrevistas se realizaron entre los meses de febrero y marzo de 2016.

Categorías de análisis, tratamiento y análisis de la información

Una vez recogida la información, se realiza un análisis del discurso y del contenido mediante el programa informático Atlas.ti (versión 6.2.). En el análisis del discurso se han contemplado dos dimensiones: el texto (las diferentes ideas y argumentos de los entrevistados) y el contexto (país específico del entrevistado). El tratamiento y análisis de la información obtenida sigue los siguientes pasos:

1. Creación de categorías de análisis
2. Organización de la información
3. Codificación de la información
4. Presentación de los principales resultados

Una vez introducidas las entrevistas en el programa, se han asignado uno o varios códigos a las categorías de análisis de la investigación y se han introducido en el programa Atlas.ti. El análisis de la información mediante el sistema de códigos sigue una lógica deductiva-inductiva: se parte de unas categorías generadas de las dimensiones y variables de la investigación (deducción) y se incorporan nuevos códigos o se reformulan los ya existentes durante la reflexión del investigador en el análisis (inducción) (Nuñez, 2014). En la tabla 2, se pueden observar las categorías de análisis utilizadas en el Atlas.ti, con los respectivos códigos.

Tabla 2. Categorías de análisis

Categorías de análisis		Código Atlas.ti
Dimensión	Variable	
1. Información personal del profesional	1.1. Motivación 1.2. Trayectoria profesional 1.3. Trabajo actual	Motivación Trayectoria Trabajo actual
2. Información académica del profesional	2.1. Formación académica 2.2. Valoración formación	Formación Valoración formación
3. Contextual	3.1. Pedagogía social en el contexto	Contextual
4. Epistemológica	4.1. Epistemología de la pedagogía social 4.2. Relación teoría-práctica	Epistemológica Teoría-práctica
5. Funcional	5.1. Funciones 5.2. Coordinación con otros profesionales y/o disciplinas	Funcional Coordinación
6. Profesional	6.1. Ámbitos de intervención 6.2. Trabajo con otros profesionales 6.3. Diferencias entre pedagogía social y trabajo social	Profesional Trabajo con otros profesionales Pedagogía social-trabajo social
7. Metodológica	7.1. Métodos y técnicas 7.2. Evaluación de resultados	Metodológica Evaluación resultados
8. Normativa	8.1. Normas pedagógicas 8.2. Importancia de la normatividad	Normativa
9. Ética y política	9.1. Influencia política 9.2. Valores éticos	Política Ética
10. Perspectiva futura	10.1. Dificultades actuales 10.2. Cambios futuros 10.3 Otros datos	Dificultad Cambio Otros

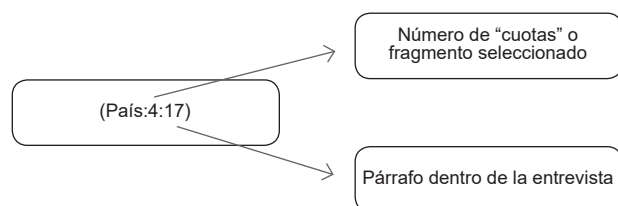
Fuente: Elaboración propia.

La dimensión histórica no se ha contemplado en el análisis porque muchos de los entrevistados pueden no tener información exacta del origen o el nacimiento de la pedagogía social en su país.

Los resultados se presentan mediante fragmentos literales de las entrevistas con el fin de reforzar el análisis. Cada uno de los fragmentos literales se acompaña de un código que sitúa el origen de la fuente. Se utiliza el país de cada entrevistado para dar relevancia al contexto.

A continuación, se presenta un ejemplo de la codificación realizada en los fragmentos literales.



Gráfico 1. Ejemplo gráfico de los códigos utilizados en los fragmentos literales

Fuente: Elaboración propia.

Resultados de la investigación

A continuación, se presentan los principales resultados de esta investigación en cada dimensión estudiada y se complementan con fragmentos literales de los entrevistados. Las variables relativas al entrevistado (formación académica, trayectoria profesional, motivación, trabajo actual) se pueden consultar en el anexo 1.

Los resultados obtenidos no se pueden generalizar a nivel de país ni tampoco dentro del ámbito general de la pedagogía social, ya que la muestra de profesionales expertos entrevistados en cada país no es representativa. Como se ha apuntado, el objetivo de esta investigación es ofrecer una visión panorámica internacional, rica y profunda de las percepciones de profesionales reconocidos, en sus respectivos países, sobre cómo se encarna y se desarrolla en cada uno de ellos la pedagogía social.

Principales resultados en las dimensiones de la pedagogía social

Contextual

La dimensión contextual tiene que ver con el desarrollo de la pedagogía social en cada contexto particular y la posibilidad de construir un marco teórico común, sólido y universalmente aceptado. La mayoría de los entrevistados está de acuerdo con la idea de que la pedagogía social requiere de un corpus teórico y práctico que garantice su consolidación académica y social y que, sin embargo, la concrete según el contexto específico donde se desarrolle.

La mayoría está también de acuerdo en que la pedagogía social no existe como tal, ya que es definida de un modo diferente en cada país. Tampoco existe una traducción profesional directa, pero sí se producen esfuerzos para desarrollar y dar a conocer esta disciplina, como una herramienta potente para trabajar con personas, grupos y comunidades con dificultades y problemas sociales a través de la educación. Los entrevistados de países como Inglaterra, Bélgica, Dinamarca, Suecia y Noruega coinciden en que en su contexto existe una cultura pedagógica social en las instituciones y un claro interés para que empiece a tomar fuerza como ciencia teórica y práctica.

Estamos y hemos estado muy en contacto, por ejemplo, con Dinamarca y Suecia y también los últimos tres años con el Reino Unido porque les interesa mucho desarrollar un poco de teoría y práctica de la pedagogía social. (Noruega:44:126)

Los entrevistados de Brasil, Uruguay y España señalan que la pedagogía social se entiende como una disciplina dentro de la formación de los educadores sociales; se convierte en un espacio para sistematizar la educación social. Estos profesionales hablan de la existencia de la educación social y no de la pedagogía social que, desde su punto de vista, se ocupa más de investigar que de intervenir.

En el contexto de la formación, es una disciplina que sistematiza la educación social. Eso da este perfil más teórico en la práctica, que es la educación social. (Brasil:53:139)

Por el contrario, los entrevistados de Finlandia y Suecia consideran que la pedagogía social es una especie de paraguas que engloba la educación, el trabajo social y la política social. Sin embargo, señalan que aún perdura el debate sobre qué hace un pedagogo social, cómo se caracteriza, en una teoría o una práctica y, por último, qué lugar debe ocupar en los planes de estudio.

En mi opinión, la pedagogía social es un camino transversal entre el trabajo social, la psicología, la educación y la sociología, tal vez es eso lo que hace que los pedagogos sociales sean más exigentes porque hay áreas donde buscan pedagogos sociales, incluso en Suecia. (Suecia:13:43).

Epistemológica

No existe consenso sobre cuál es el estatus epistemológico de la pedagogía social. Existe una gran variedad de opiniones sujetas al contexto específico donde se desarrolla esta disciplina.

Por un lado, encontramos profesionales que consideran que la pedagogía social es ciencia, práctica y arte, como los entrevistados del Reino Unido, Suecia, Finlandia y Alemania.



La pedagogía social no existe como tal, ya que es definida de un modo diferente en cada país

No existe consenso sobre cuál es el estatus epistemológico de la pedagogía social

Son todas estas cosas porque lo ponemos en práctica pero, al mismo tiempo, estudiamos mucho, escribimos las teorías, el diálogo, establecemos conexión entre teoría y práctica en todo momento y, además, es un poco de arte. Es arte cuando se trabaja con personas porque podemos emplear mucha creatividad [...]. Es realmente una forma creativa de trabajar. (Finlandia:72:169)

Creo que es sobre todo una mezcla de práctica y ciencia, pero también creo que es algún tipo de arte, la manera de hacerlo, pero, por supuesto, depende de cómo se defina ciencia, práctica y artes, pero creo que es una mezcla compleja de todo. (Suecia:31:71)

Otros creen que la pedagogía social solo es una disciplina que sistematiza la educación social, y es la educación social la que tiene la consideración de ciencia, práctica y arte (entrevistados de Brasil y España).

[La educación social] es muy práctica, y es también, es un punto más que científica, es artística. Yo creo que es una combinación de las tres, pero destaca la práctica, para mí le seguiría el arte, y la última sería la científica. (España:67:150)

Y otros consideran que la pedagogía social es algo entre ciencia y práctica (entrevista de Dinamarca) o simplemente es una práctica (entrevista de Uruguay).

Creo que es algo entre una ciencia y una práctica. Pero creo que es muy acertado pensarla como ciencia porque hay muchas cosas que sabemos de manera científica, que definen las cosas, pero siempre hay que ponerlas en el contexto de las personas que trabajan. No se pueden obtener respuestas exactas, por lo que este es el problema de denominarla ciencia porque normalmente con la ciencia se obtendría una respuesta exacta [...], pero creo que podemos aprender mucho sobre el enfoque científico del pedagogo social, aunque es bastante difícil porque es una novedad en Dinamarca. (Dinamarca:21:104).

En relación con la conexión entre teoría y práctica, los resultados muestran que sigue existiendo un claro distanciamiento entre teóricos y prácticos, entre la academia y la profesión. Todos los entrevistados señalan la necesidad de crear más entornos de diálogo y de experiencias compartidas. Desde su punto de vista, la teoría y la práctica deben estar íntimamente conectadas. La educación tiene dos dimensiones, la práctica y la teórica; y es a partir de las prácticas y las experiencias como se construye la teoría. Según ellos, cualquier profesional necesita saber más sobre la teoría para mejorar la conexión entre la teoría y la práctica.

Por otra parte, la mayoría de los profesionales cree que la formación que han recibido en el ámbito de la pedagogía social, el trabajo social o la educación social ha sido más teórica que práctica. Esto refuerza la idea de que sigue existiendo un distanciamiento entre el ámbito académico y el ámbito profesional.

Funcional

Según los entrevistados de España y Dinamarca las funciones que corresponden al pedagogo social se desarrollan y se aprenden en el lugar de trabajo.

Cuando hablas de funciones, dependerá siempre del ámbito [...], las específicas de intervención, de acción, porque yo sí pienso que estas sí son concretas para cada tipo de colectivo (España:35:76).

Algunos profesionales (Brasil e Inglaterra) ven la necesidad de diferenciar entre las funciones que tienen los teóricos y las funciones de los prácticos. Desarrollar la parte más teórica ayuda a ordenar y describir las diferentes situaciones en las que un profesional puede intervenir. La teoría también aporta más conocimiento del contexto (entrevistados de Bélgica, Noruega y Suecia).

Creo que si trabajas en este campo, un aspecto importante es que tengas conocimiento, especialmente conocimientos sobre el campo que trabajas [...]. Por lo tanto, debes entender los antecedentes de las estructuras legales en que trabajas. Este es un aspecto. Otro que creo que es muy importante para trabajar en este campo es que los trabajadores sociales o los pedagogos sociales son capaces de crear entornos, crear ambientes donde se pueda hacer lo que se necesite de forma flexible. (Bélgica:14:57).

Cada entrevistado enumera las funciones más importantes que el profesional de la pedagogía social debe desarrollar en su lugar de trabajo. Estas funciones pueden variar en función del ámbito concreto de intervención, del proyecto y de los participantes. Por ejemplo: según el entrevistado de España, las funciones de acompañamiento son funciones que hacen todos los colectivos profesionales, pero esta función será muy diferente si se desarrolla cuando hay una demanda, cuando no la hay, cuando se trabaja en medio abierto, en medio cerrado, etc. El entrevistado de Dinamarca apunta que la formación que reciben los profesionales sociales es muy general y cuando estos son contratados en ámbitos muy especializados, como un centro juvenil, no tienen suficientes conocimientos. Por eso, afirman que las funciones que deben desarrollar se aprenden y se adquieren en el lugar de trabajo.



La mayoría de los profesionales cree que la formación que han recibido en el ámbito de la pedagogía social ha sido más teórica que práctica

Las principales funciones que los entrevistados enumeran como comunes para todos los colectivos profesionales son:

- Saberse situar y dar una respuesta educativa a los problemas sociales
- Realizar un análisis permanente de la práctica
- Acompañar
- Supervisar equipos educativos
- Crear entornos propicios para el diálogo, tanto en las relaciones interprofesionales como en las relaciones entre servicios
- Empoderar a los jóvenes y hacer que participen en la vida pública y política
- Actuar en el ámbito de los derechos humanos
- Mediar
- Enseñar
- Cuidar

Profesional

La dimensión profesional de la pedagogía social se ha analizado según la variedad de ámbitos donde puede intervenir y el trabajo y la coordinación con otros profesionales sociales. Todos los profesionales entrevistados consideran que es clave trabajar de forma coordinada con otros profesionales y otras disciplinas. Sin embargo, afirman que, en muchos casos, esta coordinación es débil o inexistente.

A menudo somos como una red que combina diferentes tipos de profesionales alrededor de un ciudadano, alrededor de una de las personas con las que trabajamos. Así pues, estamos en contacto con el médico y el odontólogo y conocemos la escuela y cualquier otro profesional que haya a su alrededor. (Dinamarca:23:106).

En cuanto a la diferenciación y relación entre la pedagogía social y el trabajo social, algunos entrevistados creen que en los países nórdicos se tiene muy clara la línea entre la pedagogía social y el trabajo social, mientras que en otros países esta línea es más difusa, como en Alemania y España. En los países nórdicos, el trabajo social es más terapéutico, dirigido a dar soluciones a las personas con dificultades y problemas sociales, está orientado más a la parte social y deja a un lado la parte más pedagógica.

La diferencia es el tipo de pedagogía social que tiene una vertiente pedagógica y una política social, un aspecto educativo y una conciencia social, [...] en el trabajo social la vertiente pedagógica no está tan presente. (Finlandia:31:88)

Todos los profesionales entrevistados consideran que es clave trabajar de forma coordinada con otros profesionales y otras disciplinas

La mayoría de los entrevistados considera que los ámbitos concretos de acción de los profesionales dependen de cada contexto. Se puede hablar de una heterogeneidad de ámbitos de acción, entre los que destacan: pedagogía penitenciaria, atención a la infancia, jóvenes y personas mayores, trabajo en la comunidad, personas con discapacidades, atención a grupos marginados, centros de menores, pedagogía hospitalaria, pedagogía en la calle, políticas de infancia y adolescencia, inmigración, ONG, educación ambiental y pedagogía en la escuela. Desde el punto de vista de los entrevistados todos estos son ámbitos de profesionalización de la pedagogía social.

Existe consenso entre los profesionales en relación con que, en un futuro cercano, los ámbitos de intervención se ampliarán y/o cambiarán como resultado de las situaciones problemáticas generadas por el contexto socioeconómico actual. Los entrevistados afirman que las acciones profesionales se orientarán más a paliar las situaciones de pobreza. También que se focalizarán más sobre las problemáticas sociales que sobre las educativas. Cada vez más, los educadores estarán en el ámbito de las políticas sociales, para poner más énfasis en la igualdad en un contexto de grandes diferencias, como por ejemplo la situación actual de los refugiados.

Metodológica

Los resultados indican que la mayoría de los entrevistados consideran que la pedagogía social utiliza métodos mayoritariamente cualitativos, aunque algunos también añaden los cuantitativos, como es el caso de los entrevistados de Dinamarca y España.

Creo que es más cualitativo porque creo que es la forma en que pensamos sobre la práctica de la pedagogía social aquí, en Noruega. Pensamos mucho en ello, ya que trabajamos directamente la relación con los niños y los jóvenes. Por lo tanto, se basa mucho en la relación. (Noruega:23:81)

Se trata de métodos y técnicas que trabajan las competencias sociales y la resolución de conflictos (entrevista de Alemania); que fomentan la participación y el diálogo con el fin de construir un espacio de confianza y comunicación, a través de métodos sociodramáticos (entrevista de Finlandia y Bélgica); estrategias de juego y registro sistemático de las acciones (entrevista de Brasil).

También en este caso se afirma que estos métodos dependen en cierto modo del ámbito de trabajo, del contexto y del tiempo.



La mayoría de los entrevistados consideran que la pedagogía social utiliza métodos mayoritariamente cualitativos

Son cualitativos, pero eso depende mucho de los ámbitos de trabajo. No es lo mismo trabajar con niños de 4 años que con adultos que buscan trabajo. Hay algunas cuestiones que son transversales a cualquier profesional de la educación o de las ciencias sociales, como puede ser los registros, cuestiones que tienen que ver más con la planificación y la proyección, todo este tipo de cuestiones más metodológicas. (Uruguay:22:43)

Los métodos se aprenden cuando estamos en un puesto de trabajo (Dinamarca:14:75).

El enfoque se pone en la calidad y no en la cantidad [...], utilizamos muchas técnicas de conversación, hay trabajo en grupo, trabajamos a menudo con las artes culturales, las artes visuales, el vídeo y la musicoterapia. Por lo tanto, utilizamos muchas técnicas diferentes. (Bélgica:20:93)

Existe una gran dificultad a la hora de evaluar los resultados de la intervención dado que son a largo plazo. Tampoco existe una evaluación continua y sistemática. Hay una gran discusión sobre cómo evaluar los resultados. Los entrevistados señalan que hay que preguntarse cuáles son, exactamente, los resultados obtenidos y cuál es el lenguaje utilizado para comunicarlos. Desde su punto de vista es importante ser capaz de hablar de resultados con las personas con las que se trabaja, para encontrar el sentido que le dan al resultado (involucrar a los ciudadanos en los procesos de mejora).

Creo que es importante ver la relación entre nuestra acción y el resultado y entonces trabajar realmente intentando construir esta relación en nuestro trabajo. Intentamos ayudar a la gente a reflexionar sobre lo que realmente pasó cuando hicimos algo, hicimos alguna intervención y cuáles fueron los resultados. (Finlandia:46:112)

Normativa

La dimensión normativa es clave en cualquier intervención socioeducativa. Se trata de una posición ética ante la acción, que se concreta en unas normas pedagógicas que guían esta acción. Los entrevistados están de acuerdo en que hay normas que no es necesario consensuar con los participantes, aquellas que se refieren al respeto a la persona, a la no violencia y a la igualdad. Por otro lado, se debe involucrar, en lo posible, a la persona, el grupo o la comunidad a ser partícipes con sus propias decisiones en la acción socioeducativa.

Creo que algunas normas éticas no se pueden discutir. No se puede hablar de matar a alguien, atacar o utilizar la violencia. Esto no se puede discutir, solo se puede presentar. Pero, por supuesto, las otras normas, tales como cómo comportarse con otras personas, son discutibles. Además intentamos mostrar estrategias educativas, por ejemplo, se puede hablar de un nivel de igualdad, igualdad entre

el profesional y los clientes. Por lo tanto, según nuestra opinión, no empezamos con normas prefijadas, salvo las de no matar y no violar, no utilizar la violencia... Intentamos construirla entendiendo cuál puede ser una norma sensata. (Bélgica:23:126)

Invitamos a los participantes a tomar sus propias decisiones. Los implicamos en su vida y en las decisiones que se toman a su alrededor o con ellos y creo que las cosas se mueven en este sentido, ahora mismo. Creo que es mejor implicar a estas personas en sus propias vidas y no decidir por ellas, qué es lo mejor para ellas. (Dinamarca:16:83)

También las normas pedagógicas varían y dependen del contexto específico, del proyecto y de los participantes con los que se interviene. El bagaje personal y profesional del propio profesional también juega un papel clave en las normas éticas y pedagógicas que aplica en su trabajo.

Creo que depende mucho de lo que se esté haciendo [...], creo que todo depende del individuo. ¿Cuál es nuestro itinerario de estudios? De qué tipo, porque estas normas también están relacionadas con la intervención que se hace, depende mucho de los estudios y los enfoques individuales que se tengan. (Finlandia:50:130)

En algunos países, como por ejemplo Noruega, estas normas pedagógicas que guían la acción se elaboran teniendo como referencia unas pautas éticas que han sido elaboradas entre profesionales de la pedagogía social y del trabajo social. Según el entrevistado de Noruega, se renuevan cada cuatro o cinco años. Actúan como un tipo de regulación y ofrecen unas pautas de cómo trabajar con niños, jóvenes y adultos.

Ética y política

Existe un acuerdo total sobre la gran influencia que tiene la política en la pedagogía social y en cómo la política afecta las intervenciones socioeducativas. Los entrevistados remarcan que los profesionales del ámbito social deberían participar en la elaboración de las políticas sociales y educativas, algo que actualmente no se da.

El contexto político y el contexto social influyen con creces en la acción práctica, tanto local como nacional. (Reino Unido:23:67)

Creo que esta es una especie de declaración política, también [...]. Diría que la conciencia social es el aspecto político que dirige nuestro trabajo. (Finlandia:65:155)

Las políticas del ámbito social deberían estar definidas con la participación de los profesionales sociales (España:92:201)



Los entrevistados remarcan que los profesionales del ámbito social deberían participar en la elaboración de las políticas sociales y educativas

El marco político e ideológico de cada país, así como su desarrollo histórico, económico y social, influye en la posición que se otorga a la pedagogía social. Los valores éticos del contexto y del propio profesional juegan un papel clave en el desarrollo de las intervenciones socioeducativas. Los valores más importantes que un profesional debería tener interiorizados en su trabajo, según la visión de los entrevistados, son: consideración del otro, el respeto, la igualdad, la promoción de la autonomía, independencia para tomar decisiones, la solidaridad y pluralidad, libertad, una actitud activa y crítica, el diálogo y la democracia.

Todas estas dimensiones analizadas ofrecen una panorámica global sobre las semejanzas y diferencias en maneras de hacer y de percibir la acción profesional en el ámbito de la pedagogía social.

Discusión y conclusiones principales

Históricamente los académicos y los profesionales han considerado la pedagogía social como un campo poco estructurado, sin una filiación científica y académica precisa y con una situación poco definida entre la ciencia y la práctica. Esto ha generado numerosas interpretaciones y opiniones a cerca de lo que es la pedagogía social (Úcar, 2013; Janer y Úcar, 2016).

Los resultados de este estudio muestran que los diferentes profesionales tienen una concepción propia sobre el quehacer de la pedagogía social adaptada al contexto donde se ubican y al ámbito de intervención donde trabajan. Esto se debe, por un lado, a que el sistema político y los valores morales de cada país tienen una influencia directa sobre las acciones socioeducativas (Lorenz, 2008; Kornbeck y Rosendal, 2012; Úcar, 2013); y, por otro lado, a que el ámbito profesional de la pedagogía social es muy amplio y heterogéneo, con una multiplicidad de ámbitos de acción. La pedagogía social se constituye como un cuerpo teórico fundamentado en el marco del trabajo educativo, social y cultural, orientado en, por y hacia la práctica (Janer y Úcar, 2020).

La forma en que se concreta la pedagogía social en las diversas prácticas deriva de diferentes aspectos, entre los que destacamos los siguientes:

- Los enfoques ideológicos, políticos y culturales propios de cada país donde se desarrolla (Lorenz, 2008; Kornbeck y Rosendal, 2009; Cousé *et al.*, 2010; Smith, 2012; Storo, 2012; Hämäläinen, 2013; Ezechil, 2015; Janer y Úcar, 2016, 2020).
- Las ideas pedagógicas y sociales importadas de otros países y contextos.
- La institucionalización académica y profesional de la pedagogía social que va ligada al papel que desempeña en la educación superior como disciplina académica.

- El prestigio científico y social que tiene la pedagogía social en el contexto de referencia.
- La relación de convergencia y/o divergencia con otras profesiones sociales del contexto.

Aunque la pedagogía social aún se encuentra en un periodo de búsqueda de su identidad, sí podemos observar que existe una fuerte cultura pedagógica social que puede influir positivamente en el proceso de descubrir su potencial para transformar la sociedad.

No existe un acuerdo entre los profesionales entrevistados sobre el estatus epistemológico de la pedagogía social. No se tiene claro si es una ciencia, una práctica, un arte, una disciplina o una combinación de todas. Los entrevistados consideran que no hay una traducción profesional directa de la pedagogía social. Eso podría ser debido a que su campo profesional es muy complejo y responde a una diversidad y heterogeneidad de planteamientos en relación con los objetivos, ámbitos, metodologías, técnicas, espacios y participantes. También a que la pedagogía social ha seguido trayectorias de desarrollo diferenciadas en los países donde se ha implementado.

Los profesionales reclaman la necesidad de construir espacios de diálogo entre la teoría y la práctica, puesto que están poco conectadas y, en muchos casos, tienen la sensación de que no hablan el mismo lenguaje que los académicos. Aún así reconocen la importancia de desarrollar más la teoría; el tipo de teoría que ayuda a ordenar e interpretar las situaciones donde deben intervenir.

Pese a que la pedagogía social se desarrolla de manera particular en cada contexto, los profesionales creen que es posible elaborar un marco común y universal. Para entender y valorar la pedagogía social hay que partir de unos principios básicos y universales sobre el concepto, objeto, objetivos y metodología. Es imprescindible también considerar el marco institucional y político de cada país para poder desarrollar acciones e intervenciones de la pedagogía social adecuadas a cada contexto (Janer y Úcar, 2016).

Todos los entrevistados coinciden en que cada una de las dimensiones estudiadas se desarrolla y se especifica de forma particular en función del contexto, del proyecto concreto que se trate y de los participantes implicados. A pesar de ello, se pueden observar una serie de aspectos comunes entre las diferentes maneras de trabajar planteadas por los entrevistados:

- *Dimensión funcional.* Los profesionales aprenden y desarrollan las funciones que les corresponde en su ámbito de trabajo. Aunque algunas funciones podrían ser comunes a todos los colectivos profesionales (acompañar, mediar, enseñar, empoderar, supervisar, etc.), las funciones dependen del contexto y del proyecto que se desarrolla. Se trata de funciones más pedagógicas que terapéuticas, las cuales, según los entrevistados, serían funciones más propias del trabajo social.



Para entender y valorar la pedagogía social hay que partir de unos principios básicos y universales sobre el concepto

- *Dimensión ética y política.* El sistema político y ético de cada país tiene una influencia directa sobre las acciones socioeducativas (Lorenz, 2008; Kornbeck y Rosendal, 2012; Úcar, 2013; March *et al.*, 2016). Los profesionales necesitan conocer el marco político y social donde actúan; cuál es la orientación de las políticas existentes; qué genera contradicciones o conflictos; y, por último, en qué momentos el profesional puede actuar sobre estas contradicciones y conflictos. La pedagogía social tiene una cimentación ideológica porque, por un lado, integra valores (Stores, 2013) y, por otro, las relaciones socioeducativas que promueve inscriben, se producen y se reproducen en campos ideológicos que conforman acciones políticas y estratégicas (Eichsteller y Holthoff, 2012).

Desde el punto de vista de los profesionales, las políticas del ámbito social deberían estar definidas con la colaboración de los distintos profesionales, quienes aportan conocimientos que pueden ayudar a elaborar unas políticas educativas y sociales coherentes, éticas y orientadas al bienestar de las personas, grupos y comunidades.

- *Dimensión normativa.* Las normas pedagógicas son necesarias para guiar la acción socioeducativa. Se precisan unas normas que conduzcan a los individuos y a la comunidad a aprendizajes y comportamientos específicos (Hämäläinen, 2003; Marynowicz-Hetka, 2007; Petrie *et al.* 2009; Brache-Chyrek y Sunka, 2009). Según los profesionales, estas normas dependen del contexto específico de actuación, pero todos coinciden en que se debe promover la participación de las personas en la toma de decisiones. No obstante, afirman que hay normas que no son negociables: todas aquellas que atentan contra los derechos de la persona.
- *Dimensión metodológica.* La gran mayoría de métodos y técnicas que utilizan los profesionales son cualitativos. También en este caso variarán en función del proyecto y los participantes. Se observa, sin embargo, que existe un acuerdo entre los entrevistados en relación con la dificultad y complejidad a la hora de evaluar los resultados de la intervención. Desde su punto de vista existe una falta de evaluación continua y sistemática.
- *Dimensión profesional.* Existe mucha heterogeneidad y diversidad de ámbitos de intervención en el marco de la pedagogía social. Los profesionales subrayan la importancia de establecer una coordinación con otros profesionales como psicólogos, trabajadores sociales, educadores sociales, maestros, etc. Eso no se refiere solo a la forma en que los profesionales individuales deberían trabajar, se refiere también a la forma en que el equipo, la organización y el sistema en general se coordinan y se interrelacionan, basados en principios similares y compartidos (Eichsteller, 2009). Los profesionales creen que su intervención es más pedagógica

que terapéutica. Esto va ligado a que se empieza a superar la idea de que la pedagogía social se centra solo en el ámbito de las necesidades y la asistencia social. La educación comunitaria, la atención a niños, jóvenes, adultos y familias ha ido tomando importancia dentro de la pedagogía social a lo largo de las últimas décadas (Cameron y Moss, 2011; Coursée *et al.*, 2010; Storo, 2013; Janer y Úcar, 2016).

La pedagogía social todavía tiene mucho camino por recorrer para lograr una visión disciplinar y profesional unificada. En este camino, tanto los expertos académicos como los profesionales entrevistados en este estudio manifiestan la necesidad de diálogo y espacios de trabajo compartido. El interés por la pedagogía social crece en muchos países, y es importante que se trabaje para superar las fronteras que históricamente han separado los académicos/teóricos de los profesionales/prácticos. Los profesionales no pueden ser, en ningún caso, unos simples aplicadores de conocimientos y de técnicas que otros elaboran. Es necesario que ellos también sean creadores. Y para crear nuevos conocimientos y técnicas adaptadas al contexto y a los participantes, es necesario investigar, mirar y actuar en la realidad y sobre la realidad con los ojos y la actitud de los investigadores (Úcar, 2016). Como señala Mylonakou-Keke (2015), la pedagogía social “se trata de una disciplina que se transforma directamente en una forma de pensar y una forma de vida que invade la vida cotidiana de las personas, se convierte en una forma de vida, un modo de acción, una experiencia y, en definitiva, un reflejo, una práctica y una acción de lo que denominamos *ethos social y pedagógico*”.

Los resultados obtenidos en este estudio nos han aportado nuevos elementos para desarrollar una visión comparada sobre la pedagogía social y discernir lo que es común a las diferentes tradiciones, objetivo general de la investigación (Janer y Úcar, 2020). La pedagogía ofrece una forma de pensar teórica y metodológica particular y, en la práctica, presenta un conjunto de acciones pedagógicas organizadas que buscan influir y cambiar los funcionamientos sociales y educativos.

Situándonos en el marco político, social y cultural de cada país, la pedagogía social es una ciencia, una práctica y un arte que nace de la necesidad de dar una respuesta educativa a situaciones y problemáticas socioculturales, individuales y colectivas, que confrontan personas, grupos y comunidades. Por un lado, como disciplina académica es un saber que desarrolla procesos formativos que se articulan en diferentes ámbitos profesionales y, por otro lado, como práctica puede intervenir en una gran heterogeneidad de ámbitos de actuación. Usar métodos propios adaptados al contexto, al ámbito y a los participantes, que incidan y promuevan el cambio y la mejora de la calidad de vida de las personas, grupos y comunidades. Tiene una clara dimensión ética y política y un fuerte compromiso con la justicia social, respondiendo a un propósito social normativo: su misión es actuar e intervenir en la reali-



La pedagogía social todavía tiene mucho camino por recorrer para lograr una visión disciplinar y profesional unificada

dad con criterios que orienten la toma de decisiones y la acción pedagógica social a favor de lo que se estima necesario y deseable para mejorar la vida de las personas y la cohesión social (Janer y Úcar, 2020).

Àngela Janer Hidalgo
Universidad Internacional de la Rioja
angela.janer@unir.net

Xavier Úcar Martínez
Universidad Autónoma de Barcelona
xavier.ucar@uab.cat

Bibliografía

- Cameron, C.; Moss, P.** (2011). *Social Pedagogy and Working with Children and Young People: Where Care and Education Meet*. London: Jessica Kingsley.
- Castillo, S.; Cabrerizo, J.** (2004). *Evaluación de programas de intervención socioeducativa: Agentes y ámbitos*. Madrid: Pearl Educación.
- Coussée, F.; Bradt, L.; Roose, R.; Bouverne-De Bie, M.** (2010). The emerging social, pedagogical paradigm in UK Child and Youth Care: Deus ex machina or walking the beaten path. *British Journal of Social Work*, 40(3), 789-805
- Eichsteller, G.** (2009). Social Pedagogy in Britain – Further Developments. *International Social Work y Society News Magazine*. Disponible en: <http://www.socmag.net/?p=456#comment-6177>
- Eichsteller, G.; Holthoff, S.** (2012). The Art of Being a Social Pedagogue: Developing Cultural Change in Children's Homes in Essex. *International Journal of Social Pedagogy*, 1(1), 30-46.
- Eriksson, L.** (2010). Community development and social pedagogy: Traditions for understanding mobilisation for collective development. *Community Development Journal Advance*, 18, 1-18.
- Eriksson, L.** (2014). The understandings of social pedagogy from northern European perspectives. *Journal of Social Work Advance*, 14(2), 165-182. Doi: 10.1177/1468017313477325
- Hämäläinen, J.** (2003). The concept of social pedagogy in the field of social work. *Journal of Social Work*, 3, 69-80.
- Hämäläinen, J.** (2013). Defining Social Pedagogy: Historical, Theoretical and Practical Considerations. *British Journal of Social Work*, 1-17.
- Janer, A.** (2016). La pedagogía social versus otras disciplinas y/o profesiones sociales. *Olhar de Professor*, 1 – 19. Doi: 10.5212/OlharProfr.v.19i1.0001

Janer, A. (2019). Análisis de las perspectivas académica y formativa de la pedagogía social desde una mirada comparativa internacional. *Foro de Educación*, 7 (26).

Janer, A; Úcar, X. (2016). Analysing the dimensions of social pedagogy from an international perspective. *European Journal of Social Work*, 2 - 20, 203 - 218. Doi: 10.1080/13691457.2016.1188782.

Janer, A; Úcar, X. (2019). An international comparative analysis about the training of Social Pedagogy at universities. *Journal of Social Work*, 19 (2), 253-275. Doi: <https://doi.org/10.1177/1468017318757398>

Janer, A; Úcar, X. (2020). Social pedagogy in the world today: an analysis of the academic, training and professional perspectives. *The British Journal of Social Work*, 50 (3), 701-721. Doi: <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcz025>.

Kornbeck, J. (2009). Important but widely misunderstood: The problem of defining social pedagogy in Europe. En J. Kornbeck; N. Rosendal Jensen (Eds.). *The diversity of Social pedagogy in Europe. Studies in comparative social pedagogies and international social work and social policy* (p. 11-235). Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH y Co. KG.

Kornbeck, J.; Rosendal, N. (eds.). (2009). *The Diversity of Social Pedagogy in Europe. Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Work and Social Policy*. Bremen: EuropäischerHochschulverlag.

Kornbeck, J.; Rosendal, N. (2012). *Social Pedagogy for the Entire Lifespan*. Bremen: Europaischer Hochschulverlag.

Kornbeck, J. (2014). Alternatives to convergence? Social work and social pedagogy in higher education (1989-2004) and the question of Europeanisation. Bremen: EHV Academic Press.

Lorenz, W. (2008). Paradigms and politics: Understanding methods paradigms in an historical context: The Case of Social Pedagogy. *British Journal of Social Work*, 38 (4), 625-644.

March, M.; Carmen Orte, C.; Ballester, L. (2016). La Pedagogía Social en España: de la reconstrucción académica y profesional a la incerteza científica y social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 27, 95-132.

Marynowicz-Hetka, E. (2007). Towards the Transversalism of Social Pedagogy. *Social work and society*. Vol. 5.

Mylonakou-Keke, I. (2015). 1844-2014: 170 Years of Social Pedagogy – Can Greece's Economic Crisis Highlight the Potential of Social Pedagogy? *International Journal of Social Pedagogy*, 4(1), 2-23.

Nuñez, H. (2014). Funciones y estrategias socioeducativas de los técnicos comunitarios en procesos de Evaluación Participativa de Acciones Comunitarias (EPAC). (Phd). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.

Ortega, J.; Caride, J. A.; Úcar, X. (2013). La Pedagogía Social en la formación-profesionalización de los educadores y las educadoras sociales, o de cuando el pasado construye. *RES. Revista de Educación Social*, 17.

Petrie, P.; Boddy, J.; Cameron, C.; Heptinstall, E.; McQuail, S.; Simon, A.; Wigfall, V. (2009). Pedagogy – a holistic, personal approach to work with children and young people, across services. *Briefing Paper*. Londres: Thomas Coram Research Unit, Institute of Education.



Rosendal, N. (2009). Will social pedagogy become an academic discipline in Denmark. En J. Kornbeck; N. Rosendal Jensen (Eds.). *The diversity of social pedagogy in Europe. Studies in comparative social pedagogies and international social work and social policy* (p. 189–210). Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH y Co. KG.

Ribas Machado, E. (2013) *O desenvolvimento da Pedagogia Social sobre a perspectiva comparada: estágio atual no contexto iberoamericano*, Universidad de Sao Pablo.

Schugurensky, D.; Silver, M. (2013). Social pedagogy: Historical traditions and transnational connections. *Education Policy Analysis Archives*, 21 (35)

Storø, J. (2012). The difficult connection between theory and practice in social pedagogy. *International Journal of Social Pedagogy*, 1(1), 17–29. Retrieved from <http://www.internationaljournalofsocialpedagogy.com>

Storø, J. (2013). *Practical social pedagogy. Theories, values and tools for working with children and young people*. Bristol: The Policy Press.

Úcar, X. (2011). Social pedagogy: Beyond disciplinary traditions and cultural contexts? En J. Kornbeck; N. Rosendal Jensen (Eds.), *Social pedagogy for the entire human lifespan* (p. 125–156). Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH y Co. KG.

Úcar, X. (2012). The diversity of social pedagogy in Europe (studies in comparative social pedagogies and international social work and social policy, Vol. VII). *European Journal of Social Work*, 15(5), 734–736. Doi:10.1080/13691457.2012.750501

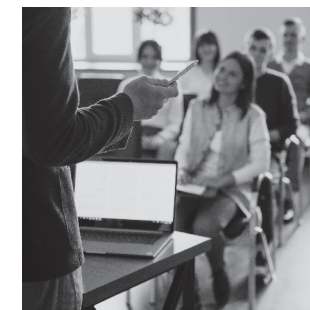
Úcar, X. (2013). Exploring different perspectives of Social Pedagogy: towards a complex and integrated approach. *Education Policy Analysis Archives*, vol. 21 (36).

Úcar, X. (2016). Los profesionales de lo socioeducativo como investigadores: la creación de conocimientos. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 62, p. 11-23.

Anexos

Anexo 1. Variables personales de los profesionales entrevistados

Pais	Motivación	Formación	Trayectoria profesional	Ámbito de trabajo actual
Alemania	Ámbito social.	Doble diplomatura en Pedagogía Social y Trabajo Social.	Pedagogía social del tiempo libre. Trabajo con jóvenes con problemas sociales. Trabajo político.	Trabajo con jóvenes. Formación política.
Bélgica	Trabajo con inmigrantes y jóvenes a partir de una idea de la justicia social.	Derecho y criminología. Doctorado en pedagogía.	<i>Special youthcare</i> . Profesor asistente en la universidad.	Trabajo con jóvenes e inmigrantes.
Brasil	Área de los derechos de los niños y adolescentes. Proyecto de juegos con niños de la calle.	Graduado en Educación Física. Formación específica sobre política social, infancia y adolescencia. Doctorado.	Derechos de los niños y adolescentes. Juego y educación física de los niños de la calle.	Universidad. Trabajo con niños. Pedagogía social del tiempo libre.
Dinamarca	Trabajo con las personas. Educación especial.	Pedagogía social. Máster de Trabajo Social y Educación.	Trabajo con jóvenes. Centros residenciales.	Política social. Activista. Supervisión y evaluación de instituciones.
España	Experiencia en el mundo del tiempo libre y los movimientos de esplai.	Licenciado en Filosofía y Educación, opción Psicología. Especialización en servicios sociales municipales.	Trabajo con niños. Servicios sociales. Educador de calle.	Servicios sociales municipales. Ámbito de atención a las personas (servicios sociales, cultura, deporte, juventud, personas mayores, comunicación, participación ciudadana...) y promoción de las personas.
Finlandia	Desarrollada a través de la adquisición de más conocimientos y experiencia.	Grado de Trabajo Juvenil. Máster en Educación. Pedagogía en Sevilla para conocer más la pedagogía social y la animación sociocultural. Estudios abiertos sobre supervisión. Curso sobre teatro social.	Cruz Roja. Trabajo con jóvenes sin trabajo, con problemas mentales y de drogas. Programa de comunidad urbana. Capacitaciones internacionales para mentores.	Formación, evaluación y <i>mentoring</i>
Noruega	Atención residencial.	Diploma de Pedagogía del bienestar del niño.	Atención residencial. Trabajo con jóvenes.	Universidad. Investigación.



Suecia	Trabajo con las personas.	Programa de atención social con especialización pedagógica social. Pedagoga social. Trabajadora social. Máster en formas de apoyo a la educación especial.	Educación preescolar. Home Care Service. Trabajo con niños y jóvenes con NESE.	Trabajo con niños. Educación especial.
Uruguay	Temas lúdicos, recreativos y de animación sociocultural.	Grado de Educación Social. Postgrado de políticas sociales.	Educadora social. Profesora y colaboradora en la universidad.	Atención a grupos marginados. Trabajo con jóvenes. Trabajo con familias.
Reino Unido	Área de trabajo con niños y familias. Política social. Desarrollo de la teoría de la pedagogía social.	Sociología. Maestro en drama. Máster en desarrollo infantil. Doctorado en desarrollo infantil.	Trabajo con niños y jóvenes. Investigación en pedagogía social.	Formación. Investigación. Trabajo con niños. Trabajo con las familias. Atención residencial.

María Dolores Eslava
Carlota de León
Ignacio González

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

Recepción: 31/07/2020 / Aceptación: 25/01/2021

Resumen

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. Analizada y discutida la diversidad competencial, se propone un perfil compuesto por veinticuatro competencias: las competencias básicas, que desde un enfoque integrador aúnan 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.

La professió de l'educació social a Espanya. Una mirada universitària

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'un 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. Analitzada 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.

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

Cómo citar este artículo:

Eslava Suanes, M. D.; de León Huertas, C.; González López, I. (2020). La profesión de la educación social en España. Una mirada universitaria. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 76, p. 109-128.



Introducción

La inexistencia de una ley específica que regule la educación social como profesión ha derivado en condiciones de inseguridad laboral, falta de reconocimiento profesional, intrusismo laboral, desconocimiento de las funciones y competencias de los educadores sociales, así como dificultades a la hora de delimitar conceptualmente funciones, competencias y áreas de acción socio-educativas (López Jiménez, Navarro-Segura y Torras Genís, 2017). Como señala Vilar (2018), el afianzamiento de la identidad de la educación social como profesión debe pasar por la creación de una ley que regule la práctica socioeducativa, siendo uno de los elementos clave sobre los que se debe reflexionar llegando a acuerdos compartidos entre el ámbito académico y el profesional, la formación competencial básica de los educadores sociales.

La identidad del educador social y del título que lo habilita se deben construir a través de competencias que capaciten al profesional para la intervención socioeducativa en una realidad social muy diversa (Caride, 2008; Sáez, 2009 y Ledesma 2009). En este sentido, como señalan Amador, Esteban, Cárdenas y Terrón (2014), la implantación del grado en Educación Social supone una formación universitaria que debe proporcionar los conocimientos, capacidades y destrezas necesarias para el desarrollo profesional. Sin embargo, los profesionales de la educación social perciben que la adaptación de los planes de estudio al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supuso un cambio estructural sin tener incidencia en el reconocimiento identitario y social de sus competencias, así como en la disposición de éstas como mecanismo de enlace entre el ámbito académico y el profesional (Gómez Sánchez y Rumbo Arcas, 2018).

Hoy en día, continúa siendo una necesidad definir el rol profesional bajo la finalidad de favorecer no solo la consolidación de la profesión, como señalan Ruíz-Corbella, Martín-Cuadrado y Cano-Ramos (2015), sino también la incorporación al mercado laboral mediante el desempeño eficaz de sus funciones. No obstante, a pesar de los avances producidos en los últimos años en la formación inicial, los profesionales siguen demandando la renovación y el reciclaje formativo como estrategia para hacerse con los recursos necesarios para satisfacer las necesidades de la diversidad social a la que atienden (Rebolledo, 2018).

Teniendo en cuenta el afán por converger lo pragmático y lo teórico, o por cómo aproximar la formación inicial universitaria en competencias a la realidad laboral, el interés de este trabajo reside en la descripción que se hace sobre cómo las diferentes universidades españolas en plena autonomía universitaria definen el perfil competencial del educador social al amparo del diseño del título universitario de graduado en Educación Social, sin obligada supeditación a un catálogo previamente establecido, tal y como recoge el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordena-

ción de las enseñanzas universitarias oficiales, no siendo un fin en sí mismo, sino el acercamiento de estos perfiles competenciales a lo establecido por los profesionales de la educación social.

La profesionalización de estos agentes supone la formación en competencias profesionales para que sean capaces de poner en acción una relación entre conocimientos, procedimientos y actitudes que los lleven a saber hacer, a saber estar capacitados y ser aptos para el desempeño profesional. Sin embargo, hay que tener en cuenta que el saber hacer o el saber estar no son un fin en sí mismo, sino que dependerán de su puesta en acción, en ejercicio, para poder entenderse como competencia para desempeñar una acción. Como señalan García Molina y Sáez Carreras (2011), el alumnado de educación social es un actor cuyas “habilidades y competencias no son irradiadas desde una estructura individual, sino que se ponen en juego en la acción desplegada en entornos de participación y tránsito colectivo” (p. 8-9).

La definición de la educación social nos adentra en un sistema complejo de aportaciones que dificulta poder establecer una evolución en el tiempo al ser una profesión que nace y se consolida en la práctica real como una manera de dar respuesta a las necesidades educativas y sociales (ASEDES, 2011; Losada, Muñoz y Espiñeira, 2015; Ruiz, Martín y Cano, 2015 y Castro, Espiga y Pérez, 2015), y cuya teoría ha sido desarrollada a través de la práctica, nutriéndose de la pedagogía social, ya que ésta le aporta un marco científico, teórico y normativo (Vallés, 2011).

Al consolidarse como una profesión cuyo origen se circunscribe a la práctica, se concibe como un tipo de intervención educativa y social (García, 2011; Saéz Carreras y García Molina, 2014). En esta línea se encuentran las aportaciones de Quintana (1994), Caride (1998) y Ortega (1999), que recogen la esencia de la profesión, como es la intención educativa tanto en el individuo como en colectivos para la transformación social en cuanto a la eliminación de desigualdades e inclusión social se refiere.

Coincidiendo con Ruiz, Martín y Cano (2015), la educación social es una profesión con una larga trayectoria ya que el educador ha desarrollado sus funciones independientemente de que estas se consideraran parte o no de una profesión específica. Actualmente, la educación social es una profesión legitimada, como destaca Álvarez (2017), en la medida en que dispone de un título universitario, un marco normativo y una regulación legal.

Su reconocimiento comienza en la comunidad universitaria, como indican Chamseddine (2013) y Duta, Forés y Novella (2015), con la creación de la diplomatura en Educación Social y los campos de intervención dentro del ámbito de la educación no formal (la educación de adultos, la inserción social de personas desadaptadas y con diversidad funcional y la acción socio-educativa) (Boletín Oficial del Estado de 10 de noviembre de 1991). Sin embargo, no es hasta 1999, tras la firma de la Declaración de Bolonia,



La educación social es una profesión que nace y se consolida en la práctica real como una manera de dar respuesta a las necesidades educativas y sociales

Continúa siendo una necesidad definir el rol profesional bajo la finalidad de favorecer la incorporación al mercado laboral mediante el desempeño eficaz de sus funciones

cuando comienza a hablarse de competencias definitorias de perfiles profesionales (Caride, 2008). La posterior recogida de estas competencias en la nueva titulación de Grado en Educación Social crea la conciencia de que es la institución universitaria la que debe proporcionar las herramientas, entendidas en términos de conocimientos, los procedimientos y las actitudes que capaciten al profesional de la educación social (Chamseddine, 2013 y Silva, Castro, Espiga y Pérez, 2015).

La mayoría de las iniciativas en torno a la concreción de la formación en competencias que el educador social debe poseer sientan sus bases en los resultados del Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003), documento que recoge las competencias transversales y específicas de cada disciplina, así como en la información recogida por la ANECA (2005) para el título de grado en Pedagogía y Educación Social, donde aparecen diferenciadas las competencias transversales –que incluyen competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas– y las competencias específicas –que incluyen los conocimientos disciplinarios (saber) y las competencias profesionales (saber hacer)– y no tanto en los documentos profesionalizadores dispuestos por la Asociación Estatal de Educadores Sociales (ASEDES) que definen en 2007 la profesión, instaurando el código deontológico del educador social, así como el catálogo de funciones y competencias, donde establece una serie de competencias profesionalizadoras distribuidas en competencias básicas y funciones singulares. Las competencias básicas son un total de diez y están asociadas a cinco bloques que hacen referencia a la capacidad comunicativa, de relación, de análisis y síntesis, crítico-reflexivas, así como a la capacidad de selección y gestión de la información. Las competencias singulares o específicas, un total de treinta y cinco, dan cuenta de la acción socioeducativa del educador social. Estas competencias se organizan en torno a seis bloques, de modo que las competencias específicas que definen el perfil de este profesional hacen referencia a la transmisión, desarrollo y promoción de la cultura; la capacidad para generar vínculos sociales y promover redes a través de la generación de recursos educativos y sociales; el desarrollo de conocimientos sobre la mediación social, educativa y cultural, así como el procedimiento para llevarla a cabo; la capacidad de analizar, investigar y evaluar los contextos sociales y educativos; la capacidad para diseñar, implementar y evaluar los programas y proyectos educativos llevados a cabo; y la capacidad para gestionar, dirigir, coordinar y organizar las instituciones y los recursos disponibles.

Metodología

El trabajo realizado tiene por objetivo delimitar el perfil profesional del educador social a partir de un estudio documental comparativo de los diferentes planes de estudio de las universidades españolas. Para ello, se contemplan las siguientes metas:

- Identificar y analizar los perfiles competenciales definidos por cada institución universitaria para el educador social.
- Elaborar una taxonomía de competencias profesionales del grado en Educación Social tomando como referencia los documentos profesionalizadores de ASEDES (2007).

La investigación llevada a cabo responde a un estudio documental comparativo que supone, como advierten Massot, Dorio y Sabariego (2004), una actividad sistemática y planificada en la que se realiza un análisis pormenorizado del contenido del documento escrito bajo la finalidad, como destacan Del Rincón, Latorre, Arnal y Sans (1995, p. 342), “de obtener información retrospectiva y referencial sobre un fenómeno o programa concreto” garantizando así la respuesta al objetivo propuesto.

La metodología o conocimiento del método implica dominar las fases para la descripción, análisis o predicción del fenómeno objeto de estudio (Jurado, 2002). Así pues, siguiendo las fases necesarias para la implementación de la investigación documental como técnica, en este trabajo se distinguieron las siguientes etapas:

- Se rastreó y se creó un inventario de los documentos existentes y disponibles que definían el perfil competencial del educador social en España. Se accedió al catálogo de funciones y competencias propuesto por ASEDES, así como a las diferentes memorias de grado en Educación Social de las universidades españolas en las que se imparte esta titulación.
- Se llevó a cabo una lectura en profundidad del contenido de los planes de estudios y se extrajeron los diferentes elementos que configuran los perfiles profesionales y competenciales definidos por cada institución universitaria para el educador social.
- Se identificaron patrones en los diferentes planes de estudio: número de competencias, tipología de competencias y módulos formativos.
- Se realizó una lectura cruzada y comparativa de los diferentes planes de estudio atendiendo a los patrones hallados.
- Se elaboraron fichas de contenido con cada una de las memorias de grado en Educación Social en las que se recoge la universidad de procedencia, los módulos formativos, el tipo de competencias y el número de competencias atribuido a cada módulo. Se recoge también el número total de competencias según la tipología, un apartado de observaciones en el que se define el perfil profesional del educador social y la referencia bibliográfica.
- Se seleccionaron las competencias específicas de las memorias de grado en Educación Social.
- Se construyó la primera síntesis del perfil competencial del educador social en base a las dimensiones dispuestas por ASEDES, es decir, las capacidades expresadas por ASEDES como básicas para el desempeño de la profesión y las funciones singulares.



Resultados obtenidos

Los resultados expuestos siguen un orden lógico y temporal en base a cada una de las fases de la investigación planteadas previamente.

Fase 1: Rastreo e inventariado de documentación

Se accede a los documentos profesionalizadores donde ASEDES (2007) recoge la definición de educación social, el código deontológico del educador social y presenta el catálogo de funciones y competencias de estos profesionales.

Además de la institución profesional y teniendo en cuenta que es en la universidad donde profesionales de la educación social reciben la formación inicial, se accedió de manera directa a 33 memorias de grado en Educación Social verificadas de las 37 universidades españolas, con un porcentaje de éxito del 89%. La información de las cuatro universidades restantes se logró a través de la página web de cada universidad.

Se comprueba, siguiendo la huella digital, que el título de graduado en Educación Social es impartido en 38 universidades españolas y tiene una duración de cuatro cursos académicos, en los que se distribuyen 240 créditos, que contienen toda la formación teórica y práctica pertinente. Los primeros títulos inscritos en el Registro Universitario de Centros y Títulos (RUCT) se corresponden con la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad de las Islas Baleares y la Universidad de Deusto, mientras que las últimas incorporaciones han sido realizadas por la Universidad de Córdoba y la Universidad de Jaén.

Treinta y seis de estas universidades se reparten entre trece comunidades autónomas, siendo cuatro las comunidades en cuyas universidades no se recoge esta titulación: La Rioja, Cantabria, Comunidad Foral de Navarra y Aragón. La Universidad Nacional de Educación a Distancia, que tiene competencias académicas en todo el territorio español, imparte el título de Educación Social en sus diferentes sedes.

Esta primera fase culmina con el acopio documental del catálogo de funciones y competencias propuesto por ASEDES y el perfil competencial de todas las universidades españolas que imparten esta titulación.

Fase 2, 3 y 4: Lectura, identificación y cruce de patrones en la documentación procedente de las memorias de grado

La tipología de competencias halladas en los planes de estudio de cada universidad desvela el uso de diferentes nomenclaturas para cada nivel competencial (tabla 1): básicas o generales, transversales o genéricas, específicas y propias de cada universidad (con carácter genérico o transversal).

Tabla 1. Tipología y número de competencias contemplado en cada memoria de grado en Educación Social

Universidades	Básicas (B)		Transversales (T)		Específicas	Propias de cada universidad	Total	
	Generales (G)		Genéricas (g)					
	B	G	T	g				
Andalucía,	Almería	5		10	8		23	
	Córdoba	5	3		9	3	20	
	Granada		7	14	29		50	
	Huelva	8 (g)		4	25		37	
	Ceuta y Melilla	Jaén	5	8	20	26		59
		Málaga	5	1		8		14
		Pablo de Olavide	5	4	5	11		25
Canarias	Las Palmas de Gran Canaria			5	20		25	
Castilla-La Mancha	Castilla-La Mancha		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	
Cataluña	Autónoma 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		
Comunidad de Madrid	Autónoma de Madrid			5	20	5	30	
	Alcalá		6		18		24	
	Complutense de Madrid		28	11	71		110	



Comunidad Valenciana	Catódica de Valencia	5	20		22	47	
	Valencia	5	22		31	58	
Extremadura	Extremadura	5		20	20	45	
Galicia	La Coruña	8	6		21	35	
	Santiago de Compostela		6	4	12	22	
	Vigo	5	6	20	22	53	
Islas Baleares	Las Islas Baleares			16	11	27	
País Vasco	Deusto		21		31	51	
	País Vasco	5	6	22	26	59	
Principado de Asturias	Oviedo	5	21		20	46	
Región de Murcia	Murcia	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

Fuente: Elaboración propia.

Respecto al número de competencias recogidas en cada plan de estudios, se puede observar que es la Universidad de Málaga la que menos competencias incluye (N=14), mientras tanto, en el polo opuesto, se sitúa la Universidad Complutense de Madrid con el máximo, 110 competencias, cuando la media se corresponde con 38. Con un recorrido de 96 y una desviación típica de 19 se observa la disparidad en el número de competencias propuestas para cada título de Educación Social.

Si centramos la atención en las competencias específicas, por ser estas las que son propias y exclusivas de una formación determinada como indican Montero (2010) y Guzmán (2012), se observa que existe un rango de 65 competencias entre las 37 universidades, siendo la Universidad Autónoma de Barcelona la que menos competencias específicas atribuye al título de Educación Social, con un total de 6, mientras que el máximo de competencias específicas encontradas en el título lo tiene la Universidad Complutense de Madrid con 71. La media de número de competencias específicas es de 21, mientras que la desviación típica, con una puntuación de 12, ratifica la dispersión de los datos en cuanto a la carencia de analogía entre las diferentes universidades.

Analizando el perfil profesional del educador o a través del perfil competencial (tabla 2) definido por las diferentes universidades, se observa que 30 de las 37 universidades españolas que imparten la titulación (81%) muestran un perfil competencial dimensionado por módulos formativos. La Universidad de Jaén, la Universidad de Girona y la Universidad de La Coruña dimensionan el perfil competencial por materias, mientras que la Universidad de

Santiago de Compostela lo hace por asignaturas. No se tienen datos al respecto de la Universidad Pontificia de Salamanca, la Universidad Autónoma de Barcelona y la Universidad de Deusto.

Tabla 2. Perfil competencial dimensionado por módulos

Módulos	Número de universidades	Número de competencias específicas
Intervención-acción en contextos y ámbitos socio-educativos	18	158
Formación básica	17	181
Formación específica	15	235
Diseño, desarrollo, evaluación e innovación de planes, programas y proyectos de educación social	13	107
Bases conceptuales y contextuales de la educación social	12	81
Análisis, evaluación e investigación de la realidad socioeducativa	10	55
Dirección, gestión y coordinación de organizaciones socioeducativas. Acción socioeducativa	7	50
Técnicas, medios y recursos en la intervención socioeducativa	4	36
Fundamentos metodológicos e instrumentales de la educación social	3	20
Desarrollo profesional de los educadores sociales	2	16
Habilidades personales y de comunicación	1	5
Aprendizaje a lo largo de la vida y desarrollo comunitario	1	11
Antropología y deontología profesional	1	7
Las personas y el derecho a la educación	1	15
Los contextos en la educación	1	4
Las profesiones educativas	1	6
Dinamización social y perspectiva comunitaria	1	2
Mediación socioeducativa	1	6

Fuente: Elaboración propia.

Fase 5: Descripción de las fichas de contenido

La información recogida a través de las fichas de contenido muestra que las competencias básicas (B) contempladas por la mayoría de las universidades se corresponden explícitamente con las cinco competencias básicas para grado recogidas en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales; competencias que no fueron modificadas por el Real Decreto 861/2010 ni por el Real Decreto 43/2015. Las fichas de contenido reflejan cómo en cada módulo se contribuye al desarrollo de una o varias competencias básicas.



Algunas particularidades se han hallado en la Universidad de Huelva, cuyas competencias recogidas en la memoria de la titulación como básicas o genéricas no se corresponden con las competencias básicas establecidas en el Real Decreto 1393/2007, así como tampoco son genéricas puesto que no son transversales a cualquier profesión, sino que son competencias propias del educador social, ya que, redactadas de manera más global, recogen competencias específicas de este profesional.

La Universidad de Deusto señala 21 competencias básicas o generales (G), que, analizadas semánticamente, se corresponden con las competencias transversales al ser comunes a diferentes titulaciones.

La Universidad Rovira i Virgili, así como la Universidad de La Coruña, acuñan unas competencias denominadas nucleares, sin embargo, son competencias que también muestran un carácter transversal.

Finalmente, la Universidad Pablo de Olavide aúna las cinco competencias básicas establecidas por el Real Decreto 1393/2007 con las cuatro competencias generales establecidas por la propia universidad para el título de Educación Social y con las cinco competencias de carácter transversal y común a todos los títulos, competencias aprobadas por el Consejo Andaluz de Universidades (2009).

La mayoría de las universidades contemplan en sus planes de estudios unas competencias transversales (T). Estas se corresponden en mayor o menor medida, dependiendo de cada universidad, con las establecidas por la ANECA (2005).

Respecto a las competencias específicas (E), todas las universidades contemplan en sus planes de estudios este tipo de competencias. Así pues, la mayoría hacen referencia implícita o explícita a las establecidas por la ANECA (2005), o suponen una adaptación de las mismas. Según sus componentes, a pesar de figurar competencias disciplinarias y actitudinales, la mayoría poseen carácter procedimental.

La Universidad de Valladolid, junto a la Universidad de León, presentan exactamente el mismo perfil competencial. La Universidad de Almería, la Universidad de Málaga y la Universidad Pablo de Olavide también recogen un perfil competencial parecido tanto en número de competencias como en el contenido de las mismas. Por otro lado, la Universitat Oberta de Catalunya, Alcalá de Henares, Extremadura, La Coruña, León, Pablo de Olavide, Pontificia de Salamanca, Salamanca, Valencia, Valladolid, Vigo y la Universidad Nacional de Educación a Distancia, a pesar de mostrar un número de competencias para cada perfil muy diferente entre unas y otras, tienen muchas competencias como elemento común. Finalmente, la Universidad Autónoma de Barcelona es la que menos competencias expresa para definir el perfil profesional y estas no tienen ningún nexo de unión con las competencias específicas presentadas por el resto de universidades.

Fase 6: Selección y categorización de las competencias específicas de las memorias de grado en Educación Social

Una vez realizadas las fases anteriores, se seleccionaron las competencias específicas de las diferentes memorias de grado en Educación Social para realizar un análisis semántico. Haciendo uso del programa NVIVO10, se introdujo como recurso el perfil competencial de cada universidad, tomando como unidad de análisis cada una de las competencias. Las categorías de análisis fueron establecidas a priori de acuerdo con el marco teórico y la necesidad de tener como referente la práctica profesional, optando por tomar como eje temático acorde al cual se realizarían las categorías de contenido del perfil competencial diseñado por la Asociación Estatal de Educadores Sociales (ASEDES, 2007). A continuación, se realizó la codificación y se generaron las categorías expuestas en la siguiente fase como dimensiones y subdimensiones de análisis concretadas en las diferentes competencias.



Fase 7: Esbozo del primer perfil competencial

Fruto de la fase anterior, se esboza el primer perfil competencial del educador social que aúna los esfuerzos tanto de ASEDES como de las instituciones universitarias por definir un perfil consensuado y acorde a los nuevos yacimientos de acción socioeducativa.

Al tener como referente las competencias profesionalizadoras de ASEDES, nos remitimos a Zabalza (2008) para esclarecer el paso de unas competencias específicas universitarias a un modelo profesionalizador que contempla competencias básicas y profesionales. El desarrollo de competencias está vinculado al desarrollo integral del individuo durante su estancia en la universidad: a través de aprendizajes relacionados con el desarrollo personal y social, la adquisición de conocimientos disciplinares y el aprendizaje práctico ligado al ejercicio profesional. González y González (2008) indican que la formación integral hacia el desempeño profesional precisa tanto el entrenamiento de competencias básicas y comunes a todas las titulaciones como de las competencias específicas propias de una determinada profesión. En todo caso todas ellas son consideradas como específicas, las propias de cada titulación y las que están orientadas a la consecución de un perfil profesional concreto.

La formación integral hacia el desempeño profesional precisa tanto del entrenamiento de competencias básicas y comunes como de las competencias específicas propias

Dicho esto, se trabajó con un total de 918 referencias, de las cuales 301 están vinculadas a las competencias básicas y 617 a las competencias profesionales.

De este perfil (tabla 3) se desprenden cinco subdimensiones de análisis vinculadas a las competencias básicas, de las que se derivan 13 competencias. Respecto a la dimensión competencias profesionales, son 2 las subdimensiones contempladas y a las que a su vez se circunscriben 8 competencias.

Tabla 3. Dimensiones y subdimensiones de análisis

Dimensión	f	%	Subdimensión	f	%	Competencias	f	%			
Competencias básicas	301	33	Capacidades comunicativas	23	2,5%	Comunicación mediática	11	1,2%			
						Uso y dominio de una lengua extranjera	12	1,3%			
			Capacidades crítico-reflexivas	41	4,5%	Comprensión de los referentes teóricos y contextuales de la educación	20	2,2%	Pensamiento crítico	21	2,3%
									Empatía	8	0,9%
			Capacidades relacionales	30	3,3%	Valores sociales	30	3,3%	Respeto	8	0,9%
									Solidaridad	7	0,8%
									Confianza	7	0,8%
			Conocimientos disciplinares	201	21,9%	Capacidad para la selección y gestión de la información	6	0,7%	Selección y gestión de la información	6	0,7%
									Teoría de la educación	69	7,5%
									Historia de la educación	32	3,5%
									Orientación educativa	2	0,2%
									Atención a la diversidad	2	0,2%
									Psicología del desarrollo	34	3,7%
Sociología de la educación	27	2,9%									
Antropología	35	3,8%									
Promoción de la cultura	81	8,8%									
Generación de redes sociales	66	7,2%									
Competencias profesionales	617	67	Competencias funcionales	580	63,2%	Creación de recursos socioeducativos	40	4,4%			
						Mediación social, cultural y educativa	39	4,2%			
						Evaluación de contextos sociales y educativos	101	11%			
						Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos educativos	155	16,9%			
						Gestión de instituciones	98	10,7%			
						Identidad profesional	37	4%			
			Identidad profesional	37	4%						
Total	918	100									

Fuente: Elaboración propia.

Atendiendo a las subdimensiones, se observa que en las competencias básicas el mayor peso recae en los conocimientos disciplinares, aquellos contenidos constituidos con características comunes y que delimitan cada una de las disciplinas científicas al poseer un conocimiento científico-técnico diferenciado con un peso del 21,9%, y especialmente en Teoría de la educación, con un 7,5%, comprensible al ser la disciplina que analiza la evolución del conocimiento existente sobre la educación, según sea el enfoque que el hombre le haya dado en un contexto determinado a esa transmisión del saber (Rodríguez, 2006; Sáez, 2007 y Tourián, 2008).

Los planes de estudio reflejan que el componente más relevante en la formación del educador social son los procedimientos. Cabe destacar que un 63,2% de las referencias recabadas se corresponden con competencias funcionales, entendidas como aquellas necesarias para desempeñar las funciones que se derivan de una actividad profesional (Mayev *et al.*, 2014). Dentro de estas competencias destacan las siguientes funciones:

- “Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos educativos”, lo que implica la acción socioeducativa que se lleva a cabo en las instituciones hecha explícita a través de actividades, programas y proyectos.
- “Evaluación de contextos sociales y educativos”, un proceso de investigación, análisis de la realidad y reflexión sobre lo acontecido, sobre un contexto, sobre políticas sociales y educativas, etc. (Moyano, 2012).
- “Gestión de instituciones”, un proceso sistemático de planificación que pretende la armonización de todas las actividades que se llevan a cabo en la institución, es decir, desde la planificación hasta la evaluación, pasando por un proceso reflexivo (Barrigüete y Pena, 2011).
- “Promoción de la cultura”, identificado por Moyano (2012) como un saber hacer fundamentado en el conocimiento de unos contenidos culturales.
- “Generación de redes sociales”, entendido como el contacto y la vinculación con instituciones y colectivos, lo que produce esquemas de colaboración (ASEDES, 2007).

Conclusiones

La educación social es un “derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico” (ASEDES, 2007, p. 12), una práctica educativa intencionada e institucionalizada cuya finalidad es acompañar a las personas a través de su intervención al máximo nivel de socialización y a lo largo de la vida (Juliá, 2011).



El componente más relevante en la formación del educador social son los procedimientos

Se aprecia mayor intencionalidad en incorporar un listado de posibles competencias, que un perfil competencial factible

Las enseñanzas universitarias deben ofrecer una formación profesionalizadora que no parta únicamente de los conocimientos teóricos sino de los problemas que acontecen en la práctica real (García, 2011 y Caride, 2016). Como indica Rebolledo (2018), los profesionales siguen demandando la renovación de los planes de estudio para que exista mayor transferibilidad a la práctica socioeducativa. Esto supone un procedimiento de abstracción que va de la práctica a la teoría, donde se promueve el desarrollo de competencias del alumnado. No obstante, la autonomía académica de las universidades, amparada en el Real Decreto 1393/2007, de la mano de la incorporación de una formación basada en competencias y junto a la falta de regulación de la profesión, ha provocado, atendiendo a los resultados expuestos, que las competencias que los profesionales de la educación social deben haber adquirido tras su paso por la universidad no estén muy consensuadas, como se refleja tanto en la tipología de competencias que manifiestan, como en el número de competencias que cada universidad se compromete a desarrollar. Aprobando la percepción de López Gómez (2016), se aprecia mayor intencionalidad en incorporar un listado de posibles competencias, que un perfil competencial factible y vinculado al desempeño de unas funciones propias de la titulación.

Como consecuencia de esta circunstancia y siguiendo a Gómez Sánchez y Rumbo Arcas (2018), los educadores sociales perciben que la modificación de los planes de estudios al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto un cambio fundamentalmente estructural; sin tener mayor repercusión en el conocimiento de las competencias, ni en la disposición de estas como vehículo conector entre el ámbito académico y el ámbito laboral, razón por la cual determinan necesaria una definición más exhaustiva del perfil competencial de este colectivo.

No solo los educadores sociales no perciben que la estructura de un plan de estudios en competencias favorezca la incorporación al mercado laboral, sino que de acuerdo con Gómez Sánchez y Rumbo Arcas (2018), Rodríguez-Izquierdo (2017) y Moreno (2018), los perfiles profesionales existentes no garantizan la formación suficiente para que el egresado pueda desenvolverse de manera eficaz en previsibles o emergentes áreas de acción socioeducativa.

Este hecho podría estar motivado, entre otros aspectos, por el principio de parsimonia, recogido por Zabalza (1998), que indica que lejos de prescindir de aquellos procesos formativos menos relevantes, se opta por el acopio e inclusión de los mismos para no romper el *status quo* y mantener los propios intereses del profesorado al imponer su propia disciplina, considerada “imprescindible” para la formación de los educadores (Sáez, 2011). Esto permite el despliegue de competencias observado en el diseño de los planes de estudio.

Por otro lado, se encuentra la diversidad de nomenclaturas para referirse a las diferentes tipologías de competencias. Se podría considerar que el profesorado universitario no se encontraba lo suficientemente capacitado para embarcarse en la ardua tarea de diseñar el proceso de enseñanza y aprendi-

zaje por competencias (Rodríguez *et al.*, 2011). No obstante, la falta de regulación de la profesión ha propiciado que no existan unos referentes teóricos consolidados sobre los que reflexionar desde la academia. De ahí la falta de un criterio académico que aúne la teoría y la práctica.

La realización del trabajo aquí expuesto recoge la primera taxonomía de competencias que definen el perfil profesional, un total de 24, que capacitan a un profesional polivalente para la acción socioeducativa (tabla 4).



La falta de regulación de la profesión ha propiciado que no existan unos referentes teóricos consolidados sobre los que reflexionar

Tabla 4. Perfil competencial del educador social

Dimensión	Subdimensión	Competencias	Descripción
Competencias básicas	Capacidades comunicativas	Comunicación mediática	Conocer y hacer un uso efectivo de las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y a la comunicación en los procesos de gestión, organización e intervención socioeducativa.
		Uso y dominio de una lengua extranjera	Conocer una segunda lengua a nivel de usuario independiente, haciendo uso de las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas aplicadas a un contexto con el fin de favorecer la comunicación y las relaciones al trabajar en entornos multiculturales y plurilingüísticos.
	Capacidades crítico-reflexivas	Comprensión de los referentes teóricos y contextuales de la educación	Comprender los referentes teóricos, históricos, culturales, comparados, políticos, ambientales y legales que constituyen al ser humano como protagonista de la educación y su aplicación a los distintos ámbitos y grupos de intervención.
		Pensamiento crítico	Identificar y emitir juicios razonados sobre problemas socioeducativos para mejorar la práctica profesional, así como responsabilizarse de las tareas encomendadas y tomar decisiones fundamentadas teniendo en cuenta las consecuencias para todas las partes implicadas.
	Competencias para la selección y gestión de la información	Selección y gestión de la información	Interpretar, analizar y sintetizar la información que proporciona el trabajo cotidiano y los medios de información y comunicación social con la finalidad de verificar la información relevante y mejorar las estrategias profesionales de intervención.
	Capacidades relacionales	Valores sociales	Desarrollar una actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia las personas e instituciones objeto de la intervención socioeducativa.
	Conocimientos disciplinares	Teoría de la educación	Conocer la evolución del conocimiento educativo al amparo de las teorías y enfoques pedagógicos y bases legislativas que a lo largo del quehacer educativo se han ido construyendo.
		Historia de la educación	Conocer la evolución histórica de la educación social a nivel comunitario, estatal, europeo e internacional para comprender la configuración de su campo e identidad profesional.
		Orientación educativa	Conocer las características, sentido y estrategias de la acción tutorial y de los servicios de orientación valorando su importancia para la sociedad.
		Atención a la diversidad	Conocer los principios y fundamentos de la atención a la diversidad para dar una respuesta socioeducativa adecuada.
		Psicología del desarrollo	Conocer los estadios evolutivos y el desarrollo madurativo en las diferentes áreas: motora, cognitiva, comunicativa y socioafectiva, con la finalidad de adecuar la acción socioeducativa de la población con la que se trabaja.
		Sociología de la educación	Conocer y comprender la dinámica de construcción social de la realidad, el proceso de socialización y las principales teorías sociológicas en torno al mismo, necesario en la formación de los agentes de intervención socioeducativa.

		Antropología	Conocer los supuestos antropológicos de la intervención socioeducativa y ser capaz de distinguir la multiculturalidad en el proceso de globalización mundial actual y aplicar la mirada antropológica en el desarrollo de su profesión a través del uso crítico del relativismo cultural en normas sociales, políticas, filosóficas y religiosas.
Competencias profesionales	Competencias funcionales	Promoción de la cultura	Reconocer los valores culturales desde el respeto a la diversidad para dinamizar la generación y promoción de actividades que permitan la transformación sociocultural de la realidad como base para que el profesional de la educación social pueda llevar a cabo la promoción de la cultura.
		Generación de redes sociales	Conocer y saber aplicar las distintas estrategias metodológicas y técnicas de intervención individual, grupal y comunitaria.
			Diseñar, desarrollar y promover procesos de dinamización, participación social y cultural y desarrollo comunitario a través de la organización y gestión de proyectos.
		Creación de recursos socioeducativos	Elaborar, utilizar y evaluar recursos educativos e instrumentos de recogida de información para enriquecer y mejorar los procesos y contextos educativos y sociales.
		Mediación social, cultural y educativa	Conocer y aplicar técnicas de resolución de conflictos para mediar e intervenir, asesorando, acompañando y promocionando a personas y grupos en contextos de exclusión social.
		Evaluación de contextos sociales y educativos	Analizar, diagnosticar e investigar los contextos sociales, culturales y educativos para detectar los elementos de intervención en escenarios socioeducativos.
		Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos socioeducativos	Elaborar, aplicar y supervisar planes, programas y proyectos de acción socioeducativa en diversos contextos.
	Gestión de instituciones socioeducativas	Conocer distintos sistemas de gestión de organizaciones.	
Gestionar y coordinar centros, instituciones y asociaciones de acuerdo con los diferentes contextos y necesidades en los ámbitos de intervención socioeducativa			
Competencias definitorias de la identidad profesional	Identidad profesional	Preocuparse por el desarrollo profesional desde los aspectos éticos y deontológicos, desde los elementos profesionalizadores corporativos y desde la generación de nuevo conocimiento a través de la investigación, la innovación y la formación permanente.	
		Incrementar el conocimiento de sí mismo (autocuidado, autocontrol, equilibrio emocional, manejo del estrés y control de la incertidumbre durante la intervención socioeducativa) favoreciendo un proceso de crecimiento, integración y actualización de las potencialidades profesionales.	

Fuente: Elaboración propia

En el perfil expuesto se ponen de manifiesto dos dimensiones: las competencias básicas, que desde un enfoque integrador aúnan 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). De estas dimensiones emanan siete subdimensiones, cinco relacionadas con las competencias básicas –donde se recoge un total de trece, definidas a través de competencias cognitivas o disciplinares, técnicas y actitudinales–; y dos subdimensiones propias de las competencias profesionales –que acogen a once competencias, aquellas que el profesional de la educación social debe adquirir para desempeñarse profesionalmente en cualquier área de intervención.



A partir de aquí, se puede afirmar que la educación social es entendida como una acción social y educativa al amparo de una formación inicial universitaria generalista que capacita al profesional para el desarrollo de unas labores profesionales dentro de las diferentes áreas de acción socioeducativa. Se entiende, al igual que ocurre en el estudio de Gómez Sánchez y Rumbo Arcas (2019), que el modelo formativo basado en competencias contribuye tanto a la empleabilidad del alumnado como a la definición de su identidad profesional. Al mismo tiempo, se ha de insistir en que la formación universitaria es inicial y de carácter generalista, por lo que, dadas las exigencias de acceso al mercado laboral, la formación del educador social debe ser permanente y no ceñirse a un diseño curricular (Montes, Seoane y Bermúdez, 2016). Trasladando las palabras de Caride (2020) a la propia educación y formación del educador social, la formación de estos profesionales debe darse a lo largo de la vida y sin discernir entre educación formal, no formal e informal. Así mismo, para garantizar su efectividad, debe ser asumida con libertad de elección; ser innovadora y consecuente adecuándose a la realidad social; y debe haber un compromiso con la cualificación que se está dispuesto a recibir (Tourrián, 2019).

María Dolores Eslava Suanes
 Universidad de Córdoba
 Miembro del Grupo de Investigación SEJ-049
 (Evaluación Educativa e Innovación) de la Junta de Andalucía
 mdolores.eslava@uco.es

Carlota de León Huertas
 Profesora contratada - Doctora
 Área de Didáctica y Organización Escolar
 Universidad de Córdoba
 Miembro activo del Grupo de Investigación SEJ-049
 (Evaluación Educativa e Innovación) de la Junta de Andalucía
 edllehuc@uco.es

Ignacio González López

Catedrático de Universidad
 Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
 Universidad de Córdoba
 Coordinador del Grupo de Investigación SEJ-049
 (Evaluación Educativa e Innovación) de la Junta de Andalucía
 ignacio.gonzalez@uco.es

Bibliografía

- 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.* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma 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.* Recuperado de: <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143>.
- Asociación Estatal de Educación Social (2011).** La gestación del título de Grado, desde la mirada del colectivo profesional. *Revista de Educación Social, 13*. Recuperado de: 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.* Recuperado de: 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: Universidad 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. Recuperado 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*. Recuperado de: 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.* Recuperado de: 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*. Recuperado de: 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: Universidad 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.
- Julià, A.** (2011). El Educador Social: Una figura profesional surgida de diversas prácticas e identidades profesionales. *Revista de Educación Social, 12*. Recuperado de: 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*. (Tesis doctoral). Universidad de Castilla-La Mancha, 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.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (Boletín Oficial del Estado número 260, de 30 de octubre de 2007).

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

Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado (Boletín Oficial del Estado número 29, de 3 de febrero 2015).

Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (Boletín Oficial del Estado número 161, de 3 de julio 2010).

Rebolledo, 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 los 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* (pp. 35-63). Huelva. Universidad 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). Recuperado 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. Recuperado 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.



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.

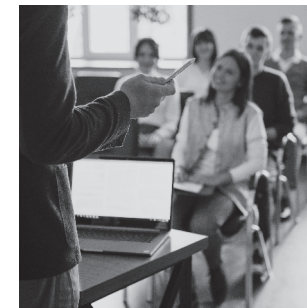
En un análisis comparativo entre cuatro universidades españolas¹ que imparten el título de grado en Educación Social, como parte de una investigación más amplia (Álvarez, 2017), se obtuvo como resultado –entre otros– que la formación superior se basa en un perfil profesional concreto, centrado en las 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.

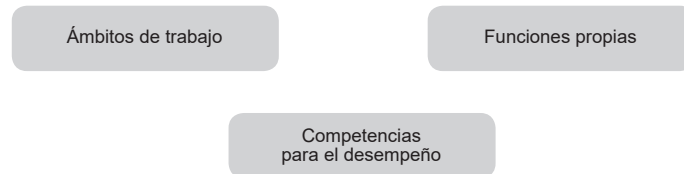
El desempeño profesional de la educación social: ámbitos, funciones y competencias

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).

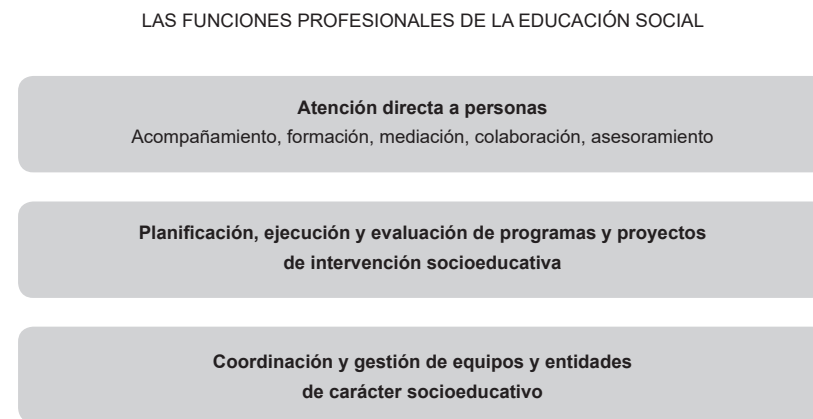


El contenido de cada una de las seis agrupaciones, sus intersecciones, correspondencias y asociaciones nos aporta la evidencia de la gran variedad y heterogeneidad de espacios, sectores, colectivos y contextos donde los profesionales están realizando su trabajo y de la complejidad que supone definirlos. 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.

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.



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

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).

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.



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

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@lasallecampus.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@lasallecampus.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 Gado en Pedagogía y Educación Social*. http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf
- Arroyo, 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). Metodología 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.

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

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

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

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

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

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

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



La calidad de la formación en las organizaciones del tercer sector social. Situación actual y propuestas de mejora

Sonia Fajardo

Recepción: 05/03/2019 / Aceptación: 01/04/2020

Resumen

Las entidades del tercer sector social viven un cambio de época, deben cubrir más necesidades sociales y, a la vez, afrontar una disminución de recursos. La formación de los profesionales es una estrategia que ofrece grandes oportunidades, siempre que cumpla criterios de calidad (Dalmau, 2018). Sin embargo, ¿la formación que implementan las entidades del tercer sector social es de calidad?, ¿qué propuestas de mejora se pueden realizar para que ésta aumente? Este artículo analiza la calidad de la formación que se implementa en las entidades sociales, y que reciben los profesionales voluntarios y remunerados, a partir de una serie de criterios como la realización de un proceso de detección de necesidades riguroso, la evaluación de los resultados, la planificación de recursos, etc. Mediante el paradigma interpretativo y una metodología mixta, se aplica un cuestionario a más de ciento diez entidades y dos grupos de discusión con veintiún expertos. Los resultados permiten constatar el aumento de la formación en el sector en los últimos años y la necesidad de mejorar su calidad. Así mismo, algunas propuestas de mejora son elaborar planes de formación que respondan a los objetivos estratégicos de las entidades y al desarrollo de las competencias de los profesionales y voluntarios, asegurar un presupuesto anual, implementar modelos de detección de necesidades formativas más rigurosos, utilizar modalidades formativas más punteras y aplicar modelos de evaluación más eficaces. Además, el estudio ofrece pautas para los responsables del tercer sector que contribuyan a la mejora de la calidad de la formación y, por lo tanto, que contribuya al desarrollo de las competencias de los profesionales y voluntarios de la intervención socioeducativa.

Palabras clave

Tercer sector social, calidad, formación, detección de necesidades, evaluación de la formación.

La qualitat de la formació a les organitzacions del tercer sector social. Situació actual i propostes de millora

Les entitats de tercer sector social viuen un canvi d'època, han de cobrir més necessitats socials i, alhora, han de fer front a una disminució de recursos. La formació dels professionals és una estratègia que ofereix grans oportunitats, sempre que compleixi criteris de qualitat (Dalmau, 2018). No obstant això, la formació que implementen les entitats de tercer sector social és de qualitat?, quines propostes de millora es poden realitzar perquè sigui de més qualitat? Aquest article analitza la qualitat de la formació que s'implementa a les entitats socials, i que reben els professionals voluntaris i remunerats, a partir d'una sèrie de criteris com la realització d'un procés de detecció de necessitats rigurosos, l'avaluació dels resultats, la planificació de recursos, etc. Mitjançant el paradigma interpretatiu i una metodologia mixta, s'aplica un qüestionari a més de cent deu entitats i dos grups de discussió amb vint-i-un experts. Els resultats permeten constatar l'augment de la formació en el sector en els últims anys i la necessitat de millorar-ne la qualitat. Així mateix, algunes propostes de millora són elaborar plans de formació que responguin als objectius estratègics de les entitats i al desenvolupament de les competències dels professionals i voluntaris, assegurar un pressupost anual, implementar models de detecció de necessitats formatives més rigorosos, emprar modalitats formatives més punteres i aplicar models d'avaluació més eficaços. A més, l'estudi ofereix pautes per als responsables del tercer sector que contribueixin a la millora de la qualitat de la formació i, per tant, que contribueixi al desenvolupament de les competències dels professionals i voluntaris de la intervenció socioeducativa.

Paraules clau

Tercer sector social, qualitat, formació, detecció de necessitats, avaluació de la formació.

Quality of training at third social sector organisations. Current situation and proposals for improvement

Organisations in the third sector of social action are undergoing a change of era; they are called on to cover more social needs while, at the same time, they have to manage a sharp drop in resources. Professional training is a strategy that offers great opportunities, as long as it meets quality criteria (Dalmau, 2018). However, is the training provided by third sector organisations training of quality? What proposals for improvement can be made to increase its quality? This article analyses the quality of the training provided by third sector of social action organisations, and which voluntary and paid workers receive, through a series of criteria such as a rigorous process of needs detection, results evaluation, resource planning, etc. Using the interpretive paradigm and a mixed methodology, a questionnaire was administered to more than one hundred and ten organisations and two discussion groups formed by twenty-one experts. The results reflect both an increase in training in the sector in recent years and the need to improve its quality. The paper also notes that proposals for improvement include designing training plans that respond to the strategic objectives of the organisations and the development of the competencies of both professional and volunteer workers; ensuring the provision of an annual budget; implementing more rigorous models for detecting training needs; employing cutting-edge training procedures; and applying more effective evaluation models. The study also suggests guidelines to enable third sector organisation heads to contribute to improving the quality of training and, thereby, to the developing the competencies of socio-educational intervention workers, both professional and voluntary.

Keywords

Third sector of social action, quality, training, needs detection, training evaluation.

Cómo citar este artículo:

Fajardo Martínez, S. (2020).

La calidad de la formación en las organizaciones del tercer sector social.

Situación actual y propuestas de mejora.

Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 76, p. 154-174.

Introducción

Estamos viviendo nuevos fenómenos derivados de la llamada nueva economía y la acelerada globalización, algunos de los cuales son positivos para la humanidad, pero, al mismo tiempo, se generan otros fenómenos que conllevan deshumanización y desequilibrios sociales (Fresno y Rauchberger, 2016). Asistimos a un cambio de paradigma en la relación entre el tercer sector *versus* la sociedad, la economía y el estado. La sociedad requiere una intervención social mayor y con urgencia en una crisis económica que marca un cambio de época. El tercer sector social posee un papel relevante frente a estos cambios, que le exigen un mayor esfuerzo e incluso reinventarse (Fantova, 2015).

El tercer sector social vive un momento crucial por diferentes motivos, que han hecho posible su consolidación. En las últimas décadas se ha producido un aumento del número de entidades, y estas, a su vez, han crecido. Ha enfatizado su rol y su reconocimiento en la sociedad para cubrir más necesidades sociales insatisfechas a nivel local, autonómico, nacional y mundial. Ha avanzado en el proceso de profesionalización de las entidades, ofreciendo respuestas de mayor calidad e impacto. El sector público le considera un aliado en la provisión de servicios en la cartera de servicios sociales básicos y especializados (Vidal, 2013). Además, otro potencial del sector es, a nivel micro, su aportación en las innovaciones sociales, que afecta al desarrollo socioeconómico de las sociedades, mejorando sus capacidades y promoviendo bienestar. Y, a nivel macro, influyendo en las formas de gobierno, así como en el desarrollo de las comunidades locales (Enjolras, 2018).

Tras este crecimiento y consolidación del sector de las últimas décadas, la crisis económica del 2008 también ha provocado cambios. La disminución de recursos provenientes de las administraciones públicas, la competitividad de las entidades lucrativas por asumir servicios sociales con ánimo de lucro, el descrédito de las entidades sociales como escenarios de participación social, entre otros. En Cataluña, con la crisis, el número de personas atendidas se ha incrementado un 3,4% mientras que los ingresos solo lo han hecho un 2,9% (Codina *et al.*, 2016).

Por lo tanto, las entidades del tercer sector están inmersas en un contexto complejo. En los próximos años se deberán tomar decisiones para superar las dificultades e incorporar las oportunidades de cambio de época. Asistiremos a retos como la innovación social, la optimización de recursos, la transformación social, la diversificación de proyectos y la financiación, etc. (Vidal y Fernández, 2017). Así, una de las herramientas clave para afrontar retos en las entidades es la formación. Son escasas las investigaciones que relacionan ambos objetos de estudio: la calidad de la formación y el tercer sector. Encontramos estudios del sector que incorporan la variable de formación de forma muy global y escueta, dentro de otras variables tratadas más en pro-



En Cataluña, con la crisis, el número de personas atendidas se ha incrementado un 3,4%, mientras que los ingresos solo lo han hecho un 2,9%

fundidad. Estos estudios recientes constatan el problema de investigación, señalan un déficit de la calidad de la formación en sentido estricto. “Se realizan cursos y se asiste a jornadas, pero las acciones formativas no siempre se gestionan adecuadamente. Así, aunque sea necesario mejorar la cantidad es vital incrementar la calidad de las acciones formativas, cuidando su gestión” (Martín, Mimenza, Etxebarria y López Aróstegui, 2007, p. 217).

Situación de la formación continua en el tercer sector

Las entidades deben repensarse, garantizar la mayor calidad en la prestación de los servicios y obtener financiación suficiente

El llamado tercer sector social acoge una variedad de entidades y, por lo tanto, puede conducir a confusiones. El tercer sector es aquella red de organizaciones, privadas, que no reparten beneficios, autónomas y con la participación de voluntarios (Salomon y Anheier, 1999), surgidas de la libre iniciativa ciudadana (Consejo Estatal de ONG de Acción social, 2013), que promueven el cooperativismo social (García, 2010) y que cumplen funciones sociales (Fundación Luis Vives, 2012). La crisis actual ofrece un nuevo escenario: asistimos a una intervención no solo asistencialista sino también social, a la innovación social, la optimización de recursos y la diversificación de proyectos (Fantova, 2015); las entidades deben repensarse (Vidal y Fernández, 2013), garantizar la mayor calidad en la prestación de los servicios y obtener financiación suficiente (Codina y Barba, 2016).

En los últimos años se han generado diferentes sistemas de evaluación de la calidad, cuyo objetivo es garantizar la eficacia de los servicios prestados, cubriendo las expectativas de las necesidades formativas y la satisfacción generada por la formación en las entidades y los participantes. Para asegurar la calidad en la formación es preciso que el proceso sea sistemático, objetivo, participativo y flexible (Duart y Martínez, 2015). Además, la literatura alude a la denominada *era de la rendición de cuentas (accountability)* en la educación como un enfoque que ha propiciado la creación de instrumentos para medir diferentes aspectos de los centros educativos (Altrichter y Kemethofer, 2015; Sahlberg, 2010; en Abellan *et al.*, 2017). Desde un enfoque micro la evaluación se centra en programas aunque, en última instancia, también en el retorno económico para la empresa (ROI). En definitiva, la evaluación de la calidad de la formación permite dotar de un mejor fundamento las decisiones de gestión de la formación potenciando el logro de los mejores resultados (Ramírez y Garrido, 2011).

La última reforma del Sistema de Formación Profesional para el Empleo desarrollada mediante la Ley 30/2015 afecta de una forma importante al tipo de formación llevada a cabo en las empresas y entidades, denominada hasta ahora *formación de demanda o acciones de formación en las empresas*. El Real Decreto 395/2007 y la Orden TAS 2307/2007 siguen en vigor en todos

aquellos aspectos que no entran en contradicción con la nueva norma. Se define la formación programada por las empresas para sus trabajadores como aquella que está formada por las acciones de formación, que deberán estar relacionadas con la actividad de la empresa (FUNDAE, 2015).

Diferentes estudios muestran criterios que orientan sobre cómo implementar una formación de calidad. La formación debe ser un proceso sistemático, continuo, que permita desarrollar competencias, que incluya objetivos a corto, medio y largo plazo. La formación está cada vez más ligada a los planes estratégicos y a los objetivos de la organización, determinantes en el aumento sostenible de la calidad de la formación continua (EAPC, 2013).

La formación en las organizaciones debe cumplir diferentes funciones. No puede ser únicamente generadora de competencias, sino que también debe ser transformadora de la cultura, agente de cambio y consultor para acompañar la estrategia. Cabe destacar que el papel que tiene la formación en las organizaciones para la innovación permite aportar ventajas competitivas, añadir valor a sus servicios y productos y, asimismo, hace que la formación sea estratégica. La formación colabora con el aumento de la competitividad y la calidad de la organización, permite la integración de la organización, proporciona respuestas a las necesidades de la actividad, facilita los cambios y mejora la imagen social (Tejada y Ferrández, 2012).

Los estudios apuntan a que la formación ha ido en aumento desde las últimas décadas. En cuanto a la categoría profesional de los participantes, los porcentajes se mantienen prácticamente estables, con ligeras variaciones a lo largo de los últimos años. Los trabajadores cualificados siguen siendo mayoría, el 42,9%. Le siguen los no cualificados con un 22,8% y los técnicos con un 20,4%. Por debajo de estos datos, se sitúan los mandos intermedios con un 10% (este grupo realiza la formación de más corta duración, 19,5 horas de media frente a 22,1 del total) y los directivos con un 3,7%. Este último grupo es el que realiza la formación de más larga duración (24 horas de media) (FUNDAE, 2015).

Las empresas que optan por la calidad de la formación como un medio para conseguir sus objetivos suelen tener presupuestos abiertos y planes flexibles, de tal forma que tienen capacidad de desarrollar alguna actividad no prevista en sus inicios y que pueden encontrar necesaria llevarla a cabo (FUNDAE, 2015). Para que la formación sea de calidad, los modelos de detección y análisis de necesidades formativas deben integrar la participación de todos los miembros de la organización y se debe apostar por un mayor rigor en las técnicas y la metodología (EAPC, 2012). Además, los departamentos de formación deben adoptar el rol de consultores en la mejora del rendimiento de la organización (ASTD).



La formación colabora con el aumento de la competitividad y la calidad de la organización

Las modalidades formativas más utilizadas son cursos, talleres y seminarios; *coaching* y *mentoring*; *elearning* y aprendizaje virtual; el aprendizaje en el puesto de trabajo, el *outdoor* training; los simuladores, másteres y postgrados y la gestión del conocimiento (Cabrera *et al.*, 2008; ASTD, 2013). Además, están aflorando nuevas maneras de aprender, como el aprendizaje informal y entre iguales (Gairín, 2017), así como el aprendizaje social, colaborativo y situado (Martínez, 2016). Por último, cabe destacar que es necesario optimizar los métodos de formación y las técnicas de formación para adecuarlos a las necesidades de formación a cubrir y para garantizar la transferencia de los aprendizajes realizados (ASTD, 2013).

Para que la formación se considere de calidad, debe conseguir los resultados esperados, no únicamente la satisfacción por parte de los participantes, sino también la transferencia de los aprendizajes en el puesto de trabajo, el impacto en el contexto y responder a criterios de rentabilidad (ASTD, 2013; FUNDAE, 2015). Los sistemas actuales de medición de la formación permiten predecir la transferencia y el impacto mediante la presencia o la ausencia de factores para rentabilizar la inversión y conseguir los máximos beneficios para la empresa y los trabajadores (Pineda y Quesada, 2012).

Por otro lado, los estudios que relacionan la formación y el tercer sector son escasos. Encontramos estudios que incorporan el análisis de la formación, pero de forma muy global. Estos estudios recientes constatan el problema de investigación como real, señalan un déficit de la formación en sentido estricto. Las entidades llevan a cabo acciones formativas, pero deben surgir de procesos de detección de necesidades rigurosos y se deben implementar procesos de evaluación que permitan medir los resultados generados (Ruiz, Solé, Vidal y Villa, 2007).

En el último Anuario de la Ocupación del Tercer Sector Social de Cataluña (2017), se apunta que en 2016 el 62% de las entidades cuenta con un plan de formación y el 22% lo está desarrollando. Los diferentes estudios aconsejan implementar una oferta formativa ajustada a las necesidades del sector e incentivar su participación, un tratamiento estratégico que permita alinearse a la misión, visión, proyectos y competencias de su personal (Vidal, 2013).

Por lo tanto, se considera indispensable reforzar la formación en las políticas de desarrollo de personas en las entidades del tercer sector para potenciar el talento y mejorar la calidad de sus servicios (Vidal *et al.*, 2017). En los últimos años se ha observado un crecimiento en el desarrollo de políticas de gestión de personas, sin embargo, se consideran insuficientes para poder dar respuestas a las necesidades sociales y generar impacto en los servicios prestados (Ruiz *et al.*, 2015). Recientemente en los estudios del sector se han incorporado dos datos nuevos referentes a la gestión de la formación de las entidades, que muestran el creciente interés de la formación y su necesidad de recoger dicha información para analizarla y mejorar (Codina y Barba *et al.*, 2018; Enjolras *et al.*, 2018; Fajardo *et al.*, 2011; Ruiz *et al.*, 2015; Vidal,

2014; Vidal y Fernández, 2018). Así mismo, se puede afirmar que existe una mayor conciencia sobre la necesidad de implementar procesos de formación de mayor rigurosidad.

Por último, la formación en las organizaciones de todos los sectores ha evolucionado, pasando de ser una mera herramienta de transmisión de conocimientos a poseer un carácter estratégico que potencia el desarrollo competencial de las organizaciones y de los profesionales. Es necesario identificar los elementos clave que influyen en la calidad y la suficiencia de la formación (Cabrera *et al.*, 2008; Charrier, 2014; Dalmau, 2018; Fundación Estatal para la Formación en el Empleo, 2016; Gairín *et al.*, 2012; Escola d'Administració Pública de Catalunya, 2013; Pineda y Quesada, 2013; Tejada y Ferrández, 2012; Martínez, 2016) para mejorar la formación del tercer sector social. Esta se debe analizar mediante mecanismos de seguimiento y control, como recogen los sistemas de calidad (González, 2008), que permiten mejorar la detección de necesidades y las respuestas formativas dirigidas a las organizaciones y a las personas (Muñoz-Cantero *et al.*, 2015).

A partir de estas premisas surge la necesidad de realizar este estudio, que tiene como objetivo general describir y analizar la calidad de la formación en las organizaciones del tercer sector y realizar propuestas de mejora. Es decir, en primer lugar, se identifican y se describen las características de una formación de calidad y, posteriormente, se analizan estas características en la formación de las entidades del tercer sector social. Por último, se proponen estrategias de mejora que puedan promover las entidades para favorecer la calidad de la formación en el tercer sector social.

Metodología

El estudio se basa en el paradigma interpretativo, que pretende comprender e interpretar la realidad para dotarla de significados contextualizados. Es decir, dicha descripción y análisis se basan en una aproximación a la realidad de la calidad de la formación en el tercer sector social para interpretar y comprender la visión de dichas entidades en la implantación de sus políticas y procesos formativos, así como comprender las variables que permiten adecuar la formación a sus necesidades e implantar procesos de mayor calidad.

La metodología escogida es mixta, es decir, combina los enfoques cuantitativo y cualitativo. Se ha aplicado un cuestionario dirigido a responsables de formación de entidades del tercer sector catalán. A partir de los resultados obtenidos se ha realizado un grupo de discusión con responsables de formación de las entidades, que ha permitido contrastarlos e interpretarlos. Para el análisis de los datos obtenidos con los cuestionarios, se ha utilizado el análisis estadístico descriptivo e inferencial; para los grupos de discusión se ha utilizado la técnica del análisis de contenido.



Es necesario identificar los elementos clave que influyen en la calidad y la suficiencia de la formación para mejorar la formación del tercer sector social

Los estudios que relacionan la formación y el tercer sector son escasos

Los planteamientos éticos adoptados son la confidencialidad de los datos recogidos y el retorno de los resultados a los participantes a través de un informe.

La población del estudio es de 2.941 entidades miembro de las 35 federaciones de la Taula del Tercer Sector Social de Catalunya, censadas en el Mapa de entidades sociales de Cataluña (Codina, 2015). Se ha calculado la muestra probabilística, con el objetivo de reducir el error en la predicción (a partir de Fernández, 2014; Johnson, 2014; Bowen, 2006).

La muestra es de 110 entidades; para el cálculo de la muestra probabilística se han considerado los siguientes requisitos, aconsejables para estudios sociales:

- Tamaño de la población: 2.941 entidades miembro de las federaciones de la Taula del Tercer Sector censadas en el Mapa de entidades sociales de Cataluña
- Margen de error del 7%
- Nivel de confianza del 90%
- $P=q=0,5$

Para la selección de los informantes para los dos grupos de discusión se utiliza un muestreo intencional. Para ello, se seleccionan 21 responsables para cada grupo de discusión de formación de entidades significativas que hayan cumplimentado el cuestionario y que expresen predisposición para colaborar en la discusión grupal. Los criterios de selección se detallan en el siguiente apartado.

El cuestionario

La mayoría de las preguntas del cuestionario son cerradas, contienen categoría u opciones de respuestas dicotómicas o con varias respuestas. El motivo por el cual se han utilizado preguntas cerradas es que son más fáciles de codificar y su análisis es más fácil de preparar (a partir de Fernández, 2014; Burnett, 2009).

Las distintas dimensiones y variables se han extraído del análisis documental, utilizando clasificaciones propias de estudios del tercer sector social. A continuación, se relacionan las dimensiones y las variables del cuestionario.

Tabla 1. Cuestionario de la formación en el tercer sector

Dimensiones	Variables
1. Características de la organización	1.1 Nombre
	1.2 Año de creación
	1.3 Forma jurídica
	1.4 Nivel de su organización
	1.5 Territorio de actuación
	1.6 Ámbito de actuación
	1.7 Número de personas atendidas
	1.8 Presupuesto
2. La formación en las organizaciones	2.1 Tiene un plan de formación escrito
	2.2 Objetivos de la formación
	2.4 Recursos invertidos en formación (económicos)
	2.4 Profesionales y voluntarios formados y por categorías
	2.5 Detección de necesidades
	2.6 Estrategias formativas
	2.7 Técnicas de formación: utilización
	2.8 Evaluación de la formación
	2.9 Retos de la formación

Fuente: Elaboración propia.

Para garantizar la fiabilidad del cuestionario se ha realizado una prueba piloto, aplicándolo en tres entidades. Para responder a la validez se ha utilizado la validación por jueces/expertos a partir de los criterios de univocidad, pertinencia, importancia y claridad. Los cambios más importantes realizados después de la validación han sido los referidos a la tabulación de respuestas multivariadas, las preguntas referentes a la financiación y los retos de la formación.

Se han recopilado 110 cuestionarios completos. El análisis de resultados se ha establecido mediante el programa de análisis estadístico SPSS Statistics Versión 20. Los análisis planteados se basan en la estadística descriptiva mediante medidas de tendencia central y dispersión. También se han analizado las diferencias según el volumen económico de las entidades, siguiendo la clasificación del Anuario del Tercer Sector Catalán (Vidal y Fernández, 2013): entidades pequeñas hasta 60.000 euros; entidades medianas hasta



600.000 euros; entidades grandes más de 600.000 euros hasta alrededor de 45 millones de euros. Dicho análisis se basa en la estadística diferencial mediante los resultados de ANOVA y pruebas Post Hoc. Para el análisis de las diferencias de medias entre entidades se utilizó la t de Student analizando el test de Levene para la estimación de la igualdad entre varianzas.

Grupo de discusión

Una vez obtenidos los resultados del cuestionario, se han creado dos grupos de discusión con expertos. El diseño del grupo de discusión se ha basado en los resultados obtenidos en el análisis de datos cuantitativos. Se ha consultado si estos resultados son representativos para sus entidades y si afectan a la calidad de la formación. Se ha seguido el esquema que se puede encontrar en: “Anexo 10. Instrumento de recogida de información del panel de experto”.

Se ha seguido, también, la recomendación de Quintana (2012), para quien el número ideal de participantes oscila entre cinco y diez. El grupo lo formaron veintiún responsables de formación de entidades del tercer sector. Los criterios de selección han sido disponer de ocho años o más de experiencia en el área de formación en el tercer sector catalán. También se ha priorizado contar con dos grupos diversos que puedan representar los tres tamaños de entidades del tercer sector social, según el volumen económico, descritos anteriormente, como entidades pequeñas, medianas y grandes.

Resultados

El perfil de los profesionales que han contestado dicho cuestionario ha sido el siguiente: el 38% corresponde a la dirección y presidencia de la entidad; el 25%, profesionales del departamento de recursos humanos y formación; el 16%, departamento de administración; y el resto corresponde a otros perfiles técnicos y administrativos.

El 42% de las entidades participantes se ubican en la ciudad de Barcelona, y la distribución por provincia es la siguiente: el 76,9% de las entidades son de Barcelona; el 12,8%, de Lleida; el 2,6%, de Girona; y el 7,7%, de Tarragona. Según el territorio de actuación, el 89% de las entidades actúan en Cataluña; el 12,7%, en todo el territorio español y el 2%, en el internacional.

La forma jurídica de las entidades es la siguiente: el 54,5% son asociaciones, el 29,1% son fundaciones, el 2% son cooperativas de iniciativa social y el resto tiene otras tipologías. Además, el 72% de las entidades pertenece a una federación del sector. El 31,6% de las organizaciones se creó a partir del año 2000; el 49,4%, entre 1975 y 1999; y el 13,9%, antes de 1975. La media del

número de personas usuarias atendidas por las entidades es de 11.599. La media del presupuesto de las entidades según percentiles de 122.500 € (percentil 25), 601.370 € (percentil 50) y 2.114.359 € (percentil 75).

Por último, los ámbitos de actuación mayoritarios son la intervención socioeducativa (17,7%), la atención psicosocial (15,2%), la inserción sociolaboral (11,4%) y la información y orientación (10,1%).

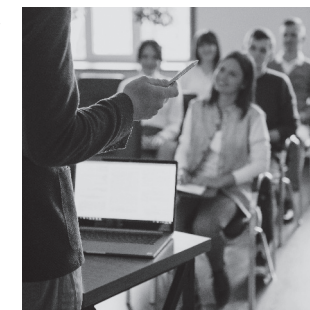
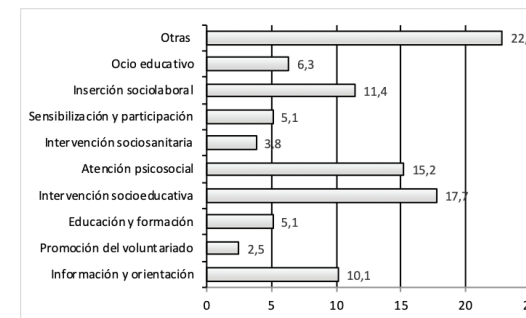


Gráfico 1. Ámbitos de actuación de las entidades



Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se describen los resultados de la calidad de la formación de las entidades del tercer sector social. El 51,9% de las entidades tiene un plan de formación formal (planificado periódicamente y formalizado en un documento), mientras que el 45,6% no dispone de dicho plan. El 71% de las entidades grandes dispone de un plan de formación (planificado periódicamente y formalizado en un documento) y el 30% de las entidades pequeñas y medianas dispone de dicho plan.

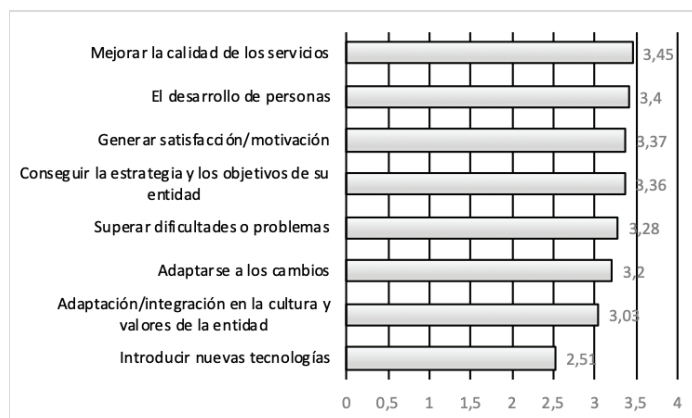
No disponer de un plan de formación influye negativamente en la calidad porque no se responde a las necesidades de las entidades y, por consiguiente, perjudica en la obtención de los resultados de la formación. “Se actúa por improvisación y los resultados generados apuntan a que puedan ser inferiores” (F. R.). También obliga a priorizar y gestionar mejor los recursos existentes. Además, los procesos de detección de necesidades participativos favorecen la motivación de un conjunto de personas que no acostumbra a formarse o facilita la justificación para que la formación sea obligatoria, si se requiere.

Algunas dificultades destacadas en las discusiones de expertos para establecer un plan de formación son la capacidad para elaborar y llevar a cabo el diseño del plan de formación, la desmotivación de los participantes por formarse, la poca disponibilidad para destinar horas de formación, la falta de recursos económicos y la priorización por realizar formación por parte de la entidad.

El gráfico muestra los objetivos que persigue la formación en las entidades

El gráfico muestra los objetivos que persigue la formación en las entidades, los más valorados son: la mejora de la calidad de los servicios, el desarrollo de personas, la generación de satisfacción y motivación y la consecución de la estrategia y los objetivos de la entidad. En cambio, los objetivos menos valorados son: superar dificultades o problemas, adaptarse a los cambios, integrarse en la cultura y los valores de la entidad e introducir nuevas tecnologías.

Gráfico 2. Objetivos de la formación

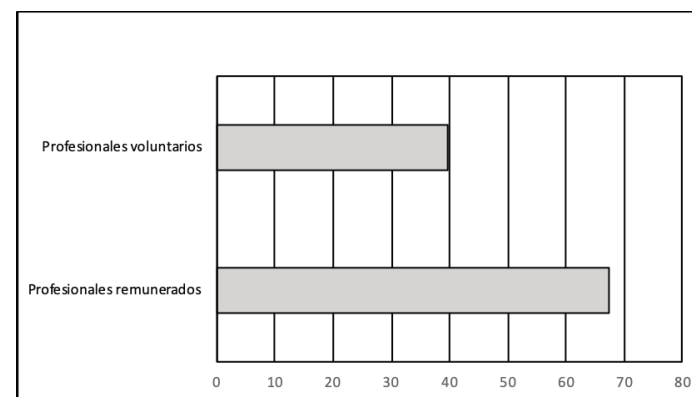


Fuente: Elaboración propia.

Además, se considera que la cultura y los valores de las entidades del tercer sector son relevantes y se deben transmitir mediante formación

Los expertos de la discusión grupal consideran que estos resultados influyen en una peor calidad, y deberían incluirse objetivos que permitan introducir un rol proactivo de la formación, responder a dificultades o problemas, la innovación y la digitalización. Se considera que se ha avanzado desde los últimos años, sin embargo, no es suficiente para ofrecer una formación de calidad. Un responsable de formación expone que “la crisis ha ayudado a orientarse a los objetivos y estrategia, un sector que depende de subvenciones, que obliga a autoanalizarse y mejorar. Pero no es suficiente” (S. M.). Además, se considera que la cultura y los valores de las entidades del tercer sector son relevantes y se deben transmitir mediante formación, sin embargo, los expertos opinan que se reflejan poco en los objetivos debido a la complejidad del diseño de acciones formativas y del seguimiento de su eficacia. En el siguiente gráfico se muestra el volumen de personal formado por las entidades. En concreto, se forma el 67% de los profesionales remunerados y el 39% de los voluntarios.

Gráfico 3. Personal remunerado y voluntario formado per la entidad



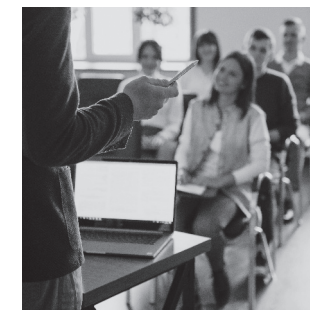
Fuente: Elaboración propia.

Los expertos consideran que es un porcentaje insuficiente y, por lo tanto, influye en la calidad de los servicios. Además, consideran que ciertas categorías deberían recibir más formación como la dirección, los responsables de proyecto y de departamentos. “Con los retos que posee actualmente el tercer sector, la formación recibida no es suficiente y menos en el equipo de dirección y responsables, sobre todo para adaptarse a los cambios” (S. L.).

La media de presupuesto del que disponen las entidades para realizar formación es de 199,64 € para las entidades pequeñas, 1.620 € para las entidades medianas y 36.676 € para las entidades grandes. Y las fuentes de financiación de la formación son las siguientes: el 45,75% proviene del crédito de formación programada (FUNDAE), el 34,48% de fuentes propias de la entidad, el 12,22% de fuentes públicas y el 7,55% de fuentes privadas (terceras). Los expertos consultados exponen que el presupuesto destinado es insuficiente: “Al final la gente se llena la boca diciendo que se ha de hacer formación, pero si no se invierte, si no tienes la partida presupuestaria esto no se hace” (J.).

Además, se observan diferencias en la utilización del crédito de la formación bonificada: únicamente el 14,3% de las entidades pequeñas y muy pequeñas lo utilizan, el 47,4% de las entidades medianas lo utilizan y el 92,9% de las entidades grandes también. Por otro lado, cabe destacar que las entidades que sí que lo utilizan gastan el 74,45% de sus fondos económicos.

Los expertos consultados consideran que las entidades pequeñas y medianas desconocen el funcionamiento de la financiación del crédito de bonificación y que no tienen capacidad para responder a la complejidad que comporta su utilización. En consecuencia, repercute con una menor financiación para implementar una formación de calidad. Por el contrario, para las entidades grandes que cuentan con un mayor crédito y capacidad para gestionarlo, si se utiliza cumpliendo unos criterios, entonces sí puede considerarse suficiente.



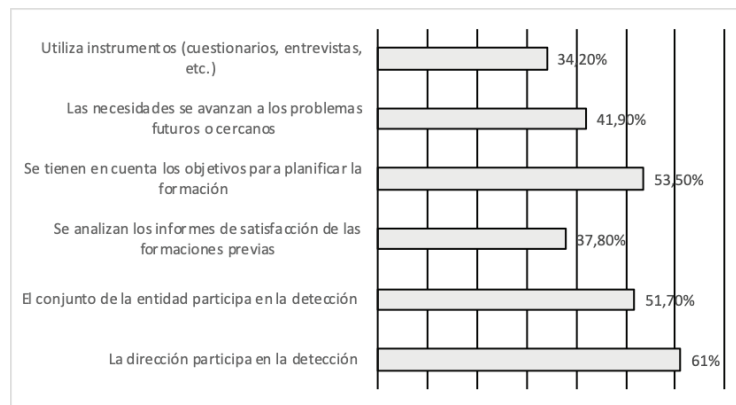
“Al final la gente se llena la boca diciendo que se ha de hacer formación, pero si no se invierte, si no tienes la partida presupuestaria esto no se hace”

Por otro lado, los expertos consideran que no se dispone de información sobre la oferta formativa subvencionada por la administración pública dirigida a profesionales en activo.

Por otro lado, las entidades afirman que las características más relevantes del proceso de detección de necesidades formativas son dos. En primer lugar, la participación de la dirección y el personal en la identificación de las necesidades y, en segundo lugar, que la detección sirve para solucionar problemas actuales. Por el contrario, consideran que no dispone de un rol proactivo y que no se utilizan instrumentos rigurosos, así como tampoco se analiza la satisfacción de las formaciones realizadas para obtener información.

Además, las entidades grandes consideran más que las pequeñas y medianas los siguientes aspectos: analizan las satisfacciones de las formaciones previas, tienen en cuenta los objetivos institucionales y utilizan instrumentos como cuestionarios y entrevistas. Los expertos consultados consideran que estos aspectos influyen de manera relevante en la calidad de la formación de las entidades pequeñas y medianas y además se considera que dichos criterios en las entidades grandes no son suficientes para responder a criterios de calidad y a la complejidad de las necesidades formativas que deben atender.

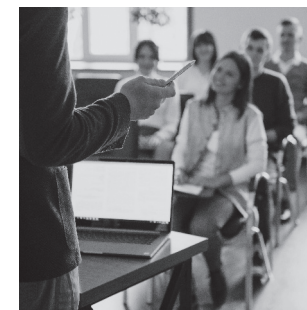
Gráfico 4. Detección de necesidades formativas



Fuente: Elaboración propia.

Los responsables de formación, participantes de los grupos de discusión, exponen que dichos resultados muestran que la detección de necesidades formativas es insuficiente y poco rigurosa, y tiene influencia en la calidad de la formación. Comentan que, al no incorporar criterios técnicos en dicho proceso, repercute en los resultados de la formación de manera negativa. “A veces funcionamos por impulsos [...], nos fijamos en la subjetividad, que puede afectar a lo que realmente es necesario, pienso que sí se debería tener más en cuenta, y hacer de manera más estructurada” (M. - SGG).

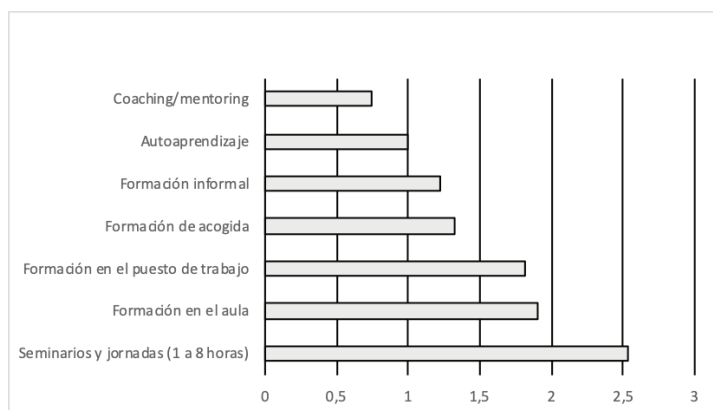
Con relación a las tipologías de formación, los resultados cuantitativos muestran que las más utilizadas en las entidades son la formación presencial (81,71%), seguida de la formación mixta (7,17%), la formación a distancia (5,95%) y la formación *elearning* (5,17%). Los datos cualitativos recogidos de los responsables de formación muestran la valoración de la formación presencial como la estrategia más útil para la formación de las entidades. Aporta reflexión, debate y supervisión directa. A su vez, es necesaria para abordar competencias relacionadas con la atención social, que requieren un contacto personal. Su valoración se relaciona con una cuestión cultural de las entidades, y otro tipo de formación no se considera apropiada para la mayoría de las formaciones del sector. Así mismo, se considera que la formación *elearning* debería potenciarse más, y se asocia su baja utilización a que existen prejuicios en relación con esta modalidad, porque se considera que no es útil para la formación en temas sociales, o bien, por las malas experiencias sucedidas. Se propone implantar más dicha formación dado que es muy útil en la formación de personas distribuidas en diferentes territorios. “Afecta en la suficiencia, porque es muy útil en el tercer sector utilizar formación *elearning* o mixta, dada la dispersión geográfica de los servicios, formas a muchas personas en poco tiempo y llegan a más trabajadores” (M. V.).



Las estrategias que las entidades más utilizan para formar a su personal son los seminarios y jornadas, la formación en el puesto de trabajo y la formación en el aula. Y las que menos son el *coaching/mentoring*, el autoaprendizaje y la formación informal. En el siguiente gráfico se muestran las puntuaciones medias de estrategias, valoradas entre el 1 y el 4, siendo 4 el mayor valor. Los expertos consideran que la formación *elearning* debería aumentarse en el sector porque ofrece grandes oportunidades dada la dispersión geográfica de los trabajadores y la imposibilidad de formarse de manera presencial. Además, si se desea mejorar la calidad de la formación se propone ofrecer mayor diversidad en las estrategias formativas para adecuarse mejor a las necesidades, como, por ejemplo, la formación *elearning*, el *coaching* o *mentoring* y formaciones informales como, por ejemplo, la participación en comisiones.

Las estrategias que las entidades más utilizan para formar a su personal son los seminarios y jornadas, la formación en el puesto de trabajo y la formación en el aula

Gráfico 5. Estrategias formativas



Fuente: Elaboración propia.

Se da un bajo índice de respuestas al bloque sobre la evaluación de la formación porque la mayoría de las entidades no implementa procesos de evaluación en sus entidades. El 77% evalúa la satisfacción de los participantes de las formaciones (contesta el 32% de las entidades); un 64%, el aprendizaje (contesta el 35% de entidades); el 51,5%, la transferencia (contesta el 22% de las entidades); el 54,5%, el impacto (contesta el 19% de las entidades); el 45,3%, la rentabilidad (contesta el 12% de las entidades).

Por último, los expertos consultados consideran que mayoritariamente solo se evalúa la satisfacción y en algunos pocos casos el aprendizaje. Y en cuanto a los niveles de transferencia, impacto y rentabilidad, únicamente la implementan entidades con profesionales que pueden realizar dicha evaluación, dada su complejidad, y se propone compartir los instrumentos entre las entidades del sector. Un responsable expone que “hace años la cuestión era que la evaluación no se hacía, y ahora ya hay alguna entidad que parece que se atreva a hacer algo, o algún nivel más (S. M. - SGT)”. Además, se propone analizar los instrumentos destinados a dicha evaluación, porque se considera que no son eficaces. “Por eso se debería preguntar qué instrumentos se utilizan para evaluar la rentabilidad y otros [...]” (R. L). “Creo que hay poco conocimiento sobre cómo hacer esta evaluación” (L.).

Se concluye diciendo que la evaluación de la formación en el sector no se considera un reto, debido a la falta de cultura de evaluación. Sin embargo, exponen que se debería cambiar esta percepción para poder demostrar los resultados que genera la formación en el desarrollo de competencias, en beneficio de los profesionales remunerados y voluntarios, las entidades y las personas destinatarias de los proyectos sociales. Por ello, es necesario incorporar técnicas e instrumentos en las entidades del sector. “Hemos empezado

hablando del plan de formación, si el plan de formación es importante, y depende de cómo se entiende el plan, desarrollan los indicadores para evaluar el impacto. Esto es lo que debería ser, aun así, existen muchas dificultades y desconocimiento sobre cómo llevarlo a cabo” (M. A.).

Discusión y conclusiones

La mayoría de las entidades grandes dispone de un plan de formación (planificado periódicamente y formalizado en un documento) y solo un tercio de las entidades pequeñas y medianas dispone de dicho plan. En el Anuario de la Ocupación del Tercer Sector Social de Cataluña (2017), el 62% de las entidades dispone de un plan de formación y el 22% lo está desarrollando. Estos datos afectan a la calidad de la formación, porque sin un plan de formación no existe un proceso formal de detección, diseño y evaluación del proceso formativo. Y como afirman algunos autores, dicho proceso debe ser un proceso sistemático y continuo (Serramona, 1992; Pineda, 1995; Cabrera, 2012).

Las propuestas que presentamos y que apuntan los expertos consultados son las siguientes. Se recomienda realizar campañas de difusión del valor de la formación en las entidades del tercer sector social. Asesorar y acompañar a las entidades pequeñas y medianas para implantar planes de formación formalizados. Potenciar que las entidades grandes implanten mecanismos que aseguren la calidad, como procesos rigurosos en la detección de necesidades y sistemas de evaluación de su eficacia.

Los objetivos que persiguen las entidades del tercer sector son la mejora de la calidad de los servicios, el desarrollo de personas y generar satisfacción y motivación. Si se compara con otros sectores, como apunta Cabrera (2012), se le otorga mayor importancia a conseguir los objetivos estratégicos de las organizaciones y permite adaptarse a los cambios. Además, se utiliza de manera reactiva y proactiva, es decir, la formación permite dar respuestas a necesidades actuales y también futuras.

Por otro lado, la formación de valores y cultura de las entidades del tercer sector es relevante, sin embargo, no aparece como uno de los objetivos más valorados porque se considera que este tipo de formación requiere una mayor capacidad técnica, y en ocasiones no se dispone de ella. Por último, cabe destacar que la función de innovación no está muy presente en este sector, y es necesaria en el cambio de época que estamos viviendo, tal como apuntan los expertos (Vidal, 2015; Tessaring 2004).

Proponemos revisar los planes de formación para incorporar los diferentes roles de la formación: reactivo, proactivo, a corto y a largo plazo, adaptación a los cambios del contexto, integración con los valores, innovación, digi-



La formación de valores y cultura de las entidades del tercer sector requiere una mayor capacidad técnica, y en ocasiones no se dispone de ella

talización, etc. Además, es necesario estudiar cómo debe ser la formación que permita reforzar los valores y la cultura de las entidades, por ejemplo, a través de incorporar metodologías participativas.

Según el informe de FUNDAE sobre la formación en otros sectores, observamos que el tercer sector dispone de un presupuesto menor destinado a formación y, además, utiliza en menor medida la financiación del crédito de formación programada (FUNDAE), lo que provoca disponer de menos recursos para la formación. Los expertos consultados del sector concluyen que, si no se utiliza dicho crédito o bien se utiliza mal, la financiación es insuficiente para cubrir las necesidades, lo que repercute en la calidad de los servicios que ofrecen en la atención a personas.

A través de este estudio, proponemos realizar un proyecto de asesoramiento para las entidades pequeñas y medianas para que puedan aumentar su presupuesto, a través de la utilización del crédito de formación bonificada. También se aconseja la coordinación a nivel de sector para poder optimizar las fuentes de financiación, por ejemplo, aportando plazas libres de cursos y financiados por otras entidades.

Las categorías formadas por el tercer sector difieren con otros sectores. En otros sectores se forma más la dirección, los mandos intermedios y el personal poco cualificado (FUNDAE, 2015). Cabe añadir, según Cabrera (2010), que se apuesta por la democratización de la formación en beneficio de la organización y del participante.

Este estudio permite constatar la necesidad de invertir más recursos en formación, sobre todo para formar a más categorías. En primer lugar, a los responsables de áreas y proyectos por el impacto que supone en las entidades. En segundo lugar, a los perfiles auxiliares para democratizar dicha formación. Y, por último, se aconseja formar en mayor grado a la dirección para poder ejercer el liderazgo necesario para hacer frente a los retos del contexto y a los retos propios de las entidades.

Por otro lado, la detección de necesidades formativas en las entidades del tercer sector se caracteriza por ser participativa y, como todo proceso de evaluación participativa, permite empoderar a sus participantes (Planas *et al.*, 2014). Sin embargo, para que la detección de necesidades sea de calidad también debe incorporar técnicas rigurosas de análisis de información del contexto externo e interno de la entidad. Los responsables de formación deben analizar informes de satisfacción de los alumnos y formadores, las evidencias objetivas de transferencia (Escola d'Administració Pública de Catalunya, 2013). Como muestra el presente estudio, estas características aparecen poco instauradas en las entidades del tercer sector. Por ello se propone implantar y compartir procesos e instrumentos más rigurosos, incluso incorporar recursos *online*, para asegurar la calidad de la formación que, como se aprecia, se ve perjudicada por no disponer de dichos aspectos.

Este estudio permite constatar la necesidad de invertir más recursos en formación, sobre todo para formar a más categorías

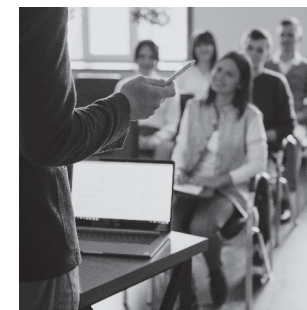
En relación con las modalidades de formación, si las comparamos con otros sectores, en el informe de FUNDAE (2015) las modalidades son el 60% presencial, el 14% formación a distancia, el 12% mixta y el 13% a través de formación *elearning*. En cambio, en el tercer sector la modalidad presencial aparece como casi la única opción, y apenas se aprecian las otras modalidades. En consecuencia, se constata la necesidad de ampliar las modalidades basadas en las nuevas tecnologías que permitan dar respuestas flexibles a las entidades y a sus participantes.

Como propuestas se apuesta por la realización de estudios y campañas de sensibilización que muestren los beneficios de la formación *elearning* y mixta. Además, se aconseja ampliar el catálogo de formaciones *elearning* destinadas al sector.

Los seminarios y las jornadas son estrategias de muy corta duración y, por este motivo, si se abusa o si es el único formato utilizado, pueden afectar a la calidad debido al limitado tiempo de aprendizaje, sobre todo para el desarrollo de competencias. Se apunta a que los motivos se deben a que el tercer sector dispone y destina menos recursos a la formación, y por eso no se priorizan formaciones más largas. El informe de la Escola de l'Administració Pública de Catalunya (2013) considera que se deben diversificar las estrategias de aprendizaje para poder atender mejor las necesidades formativas y las realidades de los colectivos. La evaluación de la formación es un reto relevante para el sector, donde prácticamente solo se evalúa la satisfacción y parcialmente el aprendizaje. Como se anunció en la conferencia de la ASTD (American Society for Training and Development) (2013), se ha apreciado una mayor toma de consciencia de la importancia de demostrar la rentabilidad de las acciones de formación y desarrollo. Además, dada la coyuntura socioeconómica, las empresas están centrando más que nunca sus esfuerzos en conseguir un retorno de la inversión formativa, y se ha incrementado el uso de herramientas con el fin de medir el impacto generado en los participantes (Charrier, 2014).

Se propone aumentar la aplicación de los niveles de evaluación de manera gradual en el sector: empezar por los primeros niveles y empoderar a las entidades al respecto, para poder analizar sus propios informes y avanzar en la consecución de resultados. También se propone realizar y difundir manuales y herramientas que expliquen cómo llevar a cabo dichas evaluaciones.

Por último, cabe destacar que los resultados del estudio han permitido conseguir los objetivos planteados: describir y analizar la calidad de la formación en el tercer sector social catalán y realizar propuestas de mejora. Se constata un aumento de la formación y, a la vez, se requiere mejorar la calidad. En este sentido, las principales propuestas a partir de los resultados obtenidos son que la formación debe acompañar a la consecución de las estrategias de las organizaciones, mediante el desarrollo de los profesionales y voluntarios. También debe responder a objetivos de adaptación, promoción, compensa-



Se apuesta por la realización de estudios y campañas de sensibilización que muestren los beneficios de la formación *elearning* y mixta

Los procesos de planificación y gestión deben incluir modelos reactivos y proactivos

ción, reacción y prevención. Para ello debe destinarse un presupuesto para gestionar dicha formación, tanto por parte de las organizaciones pequeñas, como de las medianas y las grandes. Los procesos de planificación y gestión deben incluir modelos reactivos y proactivos, en los que la dirección y el conjunto de la organización deben participar; además se deben diseñar instrumentos específicos integrados con el conjunto de políticas de gestión de personas. Las modalidades y estrategias deben incorporar nuevos métodos eficaces e innovadores para poder ofrecer la mejor respuesta, no únicamente basados en cursos presenciales, sino que también se requiere aprovechar las posibilidades de la formación *elearning*, entre otras modalidades. Y, por último, debe incorporar procesos de evaluación que aseguren la medición de resultados para favorecer la eficacia y el impacto.

Como limitaciones y prospectiva del estudio, el objeto de estudio de la formación en el tercer sector social catalán es muy especializado y la bibliografía al respecto es limitada. Además, se aconseja ampliar la muestra de la investigación; en este sentido, ya se ha iniciado un estudio de mayor envergadura. Las principales líneas de investigación futura son abordar nuevas estrategias formativas y modelos de detección de necesidades formativas adaptados al sector y potenciar la evaluación de la formación que genere transferencia e impacto.

Sonia Fajardo Martínez

Directora de Formación profesional, académica y orientación sociolaboral

Fundación Pere Tarrés

Profesora asociada de Pedagogía

Universidad Autónoma de Barcelona

sfajardo@peretarres.org

Bibliografía

Cabrera, F.; Millan i Guasch, M. D.; Navío Gámez, A.; Romans Siqués, M. M. (María M.; Rubio Hurtado, M. J.; Viladot, G.; Viladot V.) (2008). Tendencias de la formación en las organizaciones. *Revista de Investigación Educativa RIE*. Retrieved from <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/21725>

Codina, T. (Dir.); Barba, A. (2016) El baròmetre del Tercer Sector Social 2016. Barcelona: Taula d'Entitats del Tercer Sector Social de Catalunya.

Codina, T. (Dir.); Albareda, A.; Carné, X.; Civit, R. (2018) El baròmetre del Tercer Sector Social 2018. Barcelona: Taula d'Entitats del Tercer Sector Social de Catalunya.

Dalmau, O. (2018). Formación y desarrollo del talento. Una experiencia innovadora en organizaciones de salud. Fundació Universitària del Bages. Manresa. ISBN 978-84-09-00277-1

Enjolras, B.; Salomon, Lester M.; Sivesind, K. H.; Zimmer, A. (2018) The Third Sector as a renewable Resource for Europe. Concepts, impacts, challenges and Opportunities. Palgrave. Macmillan. Cham, Switzerland. ISBN 978-3-319-71472-1. ISBN 978-3-319-71473-8 (eBook) <https://doi.org/10.1007/978-3-319-71473-8>

Escola d'Administració Pública de Catalunya (EAPC). (2013). Pautas y recomendaciones para la calidad de la formación de los empleados públicos. Retrieved from http://eapc.gencat.cat/web/.content/home/biblioteca/r_aprenentatge/formacio/pautes_qualitat_formacio/pautas_calidad_formacion.pdf

Fantova, F. (2015). Innovación social y tercer sector de acción social. En Plataforma de ONG de acción social y Plataforma Tercer Sector. Análisis prospectivo sobre los retos actuales y futuros del Tercer Sector de Acción social Parte II: Los retos del tercer sector social de acción social. (p. 157-177). Madrid.

Fresno, J. M.; Rauchberger, C. (2016). Estudio tercer sector y provisión de servicios. Prácticas europeas y lecciones para España. Plana Inclusión. http://www.plenainclusion.org/sites/default/files/estudio_tercer_sector_y_provision_de_servicios.pdf

Fundación Estatal para la Formación en el Empleo (FUNDAE). Memoria de actividades 2015. Madrid. 2016.

Gairín Sallán, J. (Dir.) (2012), Gestión del conocimiento y desarrollo organizativo: formación y formación corporativa. Editorial Wolters Kluwer Educación. Madrid ISBN 978-84-9987-057-5

Charrier, F. (2014). Estado de la formación y desarrollo en habilidades entre las empresas del Ibx 35. *Revistas Wolters Kluwer*.

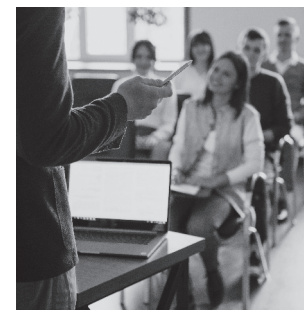
Muñoz Cantero, J. M.; Espiñeira Bellón, E. M.; Rebollo-Quintela (2015). Evaluación de la formación mediante indicadores de calidad. Departamento de Filosofía y Métodos de Investigación en Educación, Universidad da Coruña, España. *Revista de estudios e investigación en psicología*. eISSN: 2386-7418, 2015, vol. Extr., núm. 10. DOI: 10.17979/reipe.2015.0.10.471

Paradise, A.; Association for Talent Development (ASTD) (2013). Indicadores de la formación y desarrollo en las organizaciones. EEUU: Steve Fife.

Pineda Herrero, P.; Quesada, C. (2013) Evaluación de la transferencia de la Formación continua mediante el modelo ETF de Factores. *Revista Iberoamericana de Educación*. ISSN:1681-5652, núm. 61/1- 15-01-2013.

Pineda-Herrer, P.; Durán Bellonch, M. del M.; Ciraso Calí, A.; Espona Barcons, B. (2015). La formación para la innovación en España: situación, características y perspectivas de eficacia. *Revista Iberoamericana de Educación*, ISSN-e 1681-5653, vol. 67, núm. 2, 2015, p. 9-36 (vol. 67). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI.

Planas Lladó, A.; Pineda Herrero, P.; Gil Pasamontes, E.; Sánchez Casals, L. (2014) *Pedagogía Social*. *Revista interuniversitaria*. ISSN:1139-1712. DOI: 10.7179. PSRI 2014.24.05. núm. 24, p. 105.134.



Ramírez-del-Río, A.; Garrido Casas, J. (2011). Evaluación del impacto formativo en la empleabilidad de los trabajadores en el contexto de modelo formativo tripartito español. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 17, núm. 2, art. 4. http://www.uv.es/RELIEVE/v17n2/RELIEVEv17n2_4.htm

Ruiz, R. (Dir.); Ramírez, A.; Delgado, B; Gómez, E. (2015). *El tercer sector de acción social en 2015: impacto de la crisis*. Madrid: Masa Creativa.

Salamon, Lester M.; Helmut K. Anheier (1999). *Defining the Nonprofit Sector: A Cross-National Analysis* (Manchester, R.U.: Manchester University Press).

Tejada Fernández, J.; Ferrández Lafuente (2012). El impacto de la formación continua: claves y problemáticas. *Revista Iberoamericana de Educación*. ISSN: 1681-5653, núm. 58/3- 15/03/12).

Vidal, P. (2013). Cambio de época en el tercer sector. *Revista española del tercer sector*, núm. 23.

Vidal, P.; Fernández, A. A. (Observatori del Tercer Sector i la Societat Civil) Coordinación: Laia Grabulosa y Gemma Huerta (La Confederació Empresarial del Tercer Sector Social de Catalunya) (2017). *Anuari de l'Ocupació del Tercer Sector Social de Catalunya 2017 3ª edición*. Retrieved from <http://www.laconfederacio.org/wp-content/uploads/2017/07/2017-07-ANUARI-OCUPACIÓ-TSS-2017-WEB.pdf>



Foto: Martine et Stéphane - Fotolia.com

Resumen

El objetivo del estudio que se presenta es conocer la percepción de jóvenes extutelados beneficiarios de programas de autonomía gestionados por Aldeas Infantiles SOS Barcelona, en relación con la orientación recibida en el centro residencial en cuanto a la promoción de su red de apoyo social y sus habilidades formativo-laborales, con la finalidad de establecer implicaciones prácticas para la transición a la vida adulta. Para ello se ha utilizado un diseño de corte cualitativo en el que han participado 12 jóvenes de entre 18 y 25 años. Los resultados muestran que los chicos recibieron orientación desde el centro residencial y estaban involucrados en entidades y asociaciones. A pesar de haberse constatado una alta movilidad escolar y de recurso de protección, actualmente todos siguen un itinerario académico o laboral y presentan una red de apoyo. Especialmente, se corrobora que la estabilidad en el mismo recurso de protección genera mayores niveles de vinculación.

Palabras clave

Transición a la vida adulta, jóvenes extutelados, programas de autonomía, red de apoyo social, orientación académico-laboral, atención residencial, CRAE.

Percepcions dels joves tutelats i extutelats sobre l'atenció residencial rebuda pel sistema de protecció català

L'objectiu de l'estudi que es presenta és conèixer la percepció de joves extutelats beneficiaris de programes d'autonomia gestionats per Aldees Infantils SOS Barcelona, quant a l'orientació rebuda al centre residencial al voltant de la promoció de la xarxa de suport social i les habilitats formatives-laborals, amb la finalitat d'establir implicacions pràctiques per a la transició a la vida adulta. S'ha emprat un disseny de tall qualitatiu en què han participat 12 joves d'entre 18 i 25 anys. Els resultats mostren que els nois van rebre orientació des del centre residencial i que, a més, estaven involucrats en entitats i associacions. Tot i haver-se constatat una alta mobilitat escolar i de recurs de protecció, actualment tots continuen un itinerari acadèmic o laboral i compten amb xarxa de suport social. Especialment, es corrobora que l'estabilitat al mateix recurs de protecció genera nivells més alts de vinculació.

Paraules clau

Transició a la vida adulta, joves extutelats, programes d'emancipació, xarxa de suport social, orientació acadèmica-laboral, atenció residencial, CRAE.

Perceptions of young people currently and formerly in the system regarding the residential care received under the Catalan child protection system

The goal of this study is to ascertain in detail young care leavers' points of view regarding the emancipation programmes offered by Aldeas Infantiles SOS Barcelona children's home organisation, specifically the coaching offered at the residential placement to boost their social support networks and their work and academic skills, aimed at establishing a bridge to the transition into adult life. The study was conducted using a qualitative approach, with a sample group formed by 12 people aged 18-25. The results show that young care leavers received guidance at the residential centre and were involved in entities and associations. Despite having also demonstrated high rates of school mobility and residential placement, all the participants are currently still enrolled in academic pursuits or employed, and belong to a support network. It is notable that stability at the placement itself can encourage a greater sense of belonging.

Keywords

Transition to adulthood, young care-leavers, emancipation programmes, personal networks, academic and career guidance, foster care, CRAE residential action education centres

Cómo citar este artículo:

Marzo Arpón, M.; Galán Sanz, P. (2020). Percepciones de los jóvenes tutelados y extutelados acerca de la atención residencial recibida por el sistema de protección catalán. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 76, p. 177-199.

Introducción

La juventud extutelada, es decir, aquellos jóvenes que han estado tutelados por la administración hasta cumplir los dieciocho años, deben hacer frente al mundo de los adultos mucho antes que el resto de la población.

El inicio de este proyecto se encuentra en las prácticas realizadas en el Proyecto de Autonomía de la organización Aldeas Infantiles SOS a raíz del máster universitario en Modelos y Estrategias de Acción Social y Educativa en la Infancia y la Adolescencia, cursado en la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés de la Universidad Ramon Llull. Estas prácticas permitieron conocer los retos diarios de los jóvenes y plantear la gran necesidad de trabajar ciertas habilidades que favorezcan su bienestar como personas en un contexto en el que su trayectoria de vida se ve claramente truncada. Así se gestó el trabajo final de máster “Jóvenes extutelados: El itinerario formativo-laboral y la red de apoyo social como factores protectores”.

Debemos considerar que estos jóvenes se encuentran, del mismo modo que otros de su misma edad, en una etapa vital compleja que implica cambios a nivel bio-psico-social. No obstante, la juventud viene marcada por comportamientos que cada sociedad define como propios, contribuyendo a establecer una construcción cultural de esta etapa vital. La etapa de la adolescencia y la juventud enmarcada en nuestra cultura lleva consigo la contradicción propia de dejar atrás el mundo de la infancia para encararse al de la adultez, proceso que reclama conocer y entender su historia personal. La sociedad española se define por ser una sociedad occidental postmoderna que da cabida a una prolongada adolescencia debido, en parte, a la tendencia en retrasar la emancipación de casa de los progenitores como muestran los datos publicados por el Observatorio de la Emancipación (2018) (solo un 6'2% de jóvenes entre 16 y 24 años emancipados en el segundo semestre de 2018). El abandono prematuro de los estudios tampoco ayuda a una emancipación temprana (17'9% de 18 a 24 años no finaliza la educación secundaria y no sigue formación en el 2018, según datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional, del curso 2019-2020), circunstancia que conlleva que la juventud española albergue altas tasas de paro (31'68% entre 16 y 24 años en el tercer trimestre de 2019, según el Idescat).

Los jóvenes extutelados llevan consigo una trayectoria especialmente sensible marcada por haber podido sufrir algún tipo de maltrato, por inestabilidad, cambios de referente, reducción de redes de apoyo social, niveles formativos bajos y cierta fragilidad emocional, debido a su recorrido vital (Bàrbara, 2009). Todo esto conlleva que estos jóvenes se encuentren en una situación de vulnerabilidad mayor que el resto de la juventud y que la transición a la vida adulta se presente de manera forzada y prematura; aunque el contexto social y económico y, en definitiva, lo que se espera de ellos es igual para toda la juventud.

La sociedad española se define por ser una sociedad occidental postmoderna que da cabida a una prolongada adolescencia

Para facilitar la lectura de este artículo se ha optado por utilizar un lenguaje neutro (chicos, jóvenes, adolescentes, etc.) sin que ello signifique ningún tipo de discriminación.

Las medidas de protección a la infancia y adolescencia en Cataluña

El artículo 166.3, apartado a), del Estatuto de Autonomía de Cataluña estipula que corresponde a la Generalitat, en materia de menores: “la competencia exclusiva en materia de protección de menores, que incluye, en todo caso, la regulación del régimen de la protección y de las instituciones públicas de protección y tutela de los menores desamparados, en situación de riesgo y de los menores infractores, respetando en este último caso la legislación penal”.

Ante la situación de los jóvenes tutelados y extutelados, Cataluña articula servicios y programas que ofrecen soporte a este colectivo en respuesta a la Ley 14/2010, de 27 de mayo, de Derechos y oportunidades en la infancia y adolescencia (LDOIA). Esta ley contempla las medidas de protección a la infancia y adolescencia desamparada que se concretan a continuación:

- Acogimiento familiar simple o permanente.
- Acogimiento convivencial de acción educativa (UCAE).
- Acogimiento en centro: centro de acogida (CA) y centro residencial de acción educativa (CRAE).
- Acogimiento preadoptivo.
- Medidas de transición a la vida adulta y de autonomía personal.

Esta última medida es gestionada por el Área de Soporte a los Jóvenes Tutelados y Extutelados (en adelante ASJTET), que depende de la Dirección General de Atención a la Infancia y la Adolescencia (en adelante DGAIA) y ofrece a estos jóvenes de entre 16 y 21 años un apoyo técnico y socioeducativo con el objetivo de que dispongan de habilidades necesarias para vivir de manera autónoma (FEPA, 2009).

El bienestar y las oportunidades educativas como factores propulsores hacia una emancipación exitosa

A menudo, en el campo de estudio de la juventud extutelada, sobre todo en cuanto al itinerario académico-laboral y la red de apoyo social se refiere, son recurrentes conceptos como autonomía, emancipación, resiliencia, éxito y fracaso escolar y abandono temprano de los estudios.

La Ley 14/2010, de 27 de mayo, contempla las medidas de protección a la infancia y adolescencia desamparada

Las relaciones sociales refuerzan el *capital social*, ya que mantienen activas las conexiones entre personas, grupos y organizaciones

Según la Federación de Entidades con Proyectos y Pisos Asistidos (en adelante FEPA), *autonomía* se define como “la capacidad para plantar cara a los retos de la vida adulta participando de las redes sociales y colaborando en el establecimiento de éstas” (FEPA, 2009, p. 32). Encontramos aquí una fuerza que sostiene la razón de ser de los seres humanos y nutre la necesidad de comunicación y de compartir que nos caracteriza: las relaciones sociales. La autonomía lleva intrínseca la adquisición de una serie de valores como son: responsabilidad, perseverancia, autoestima, autocrítica, toma de decisiones, paciencia y asunción de riesgos, entre otros (FEPA, 2009; Sala Roca, Villalba, Jariot y Rodríguez, 2009). Las relaciones sociales refuerzan el *capital social*, ya que mantienen activas las conexiones entre personas, grupos y organizaciones, como asociaciones o entidades culturales, factor que promueve la confianza, el afecto y el compromiso cívico.

La *resiliencia* es entendida como la capacidad humana para superar traumas y heridas, “[...] una actitud vital, positiva, que estimula a reparar daños sufridos convirtiéndolos, a veces, en obras de arte” (Ruiz y Torres, 2015, p. 2). La resiliencia es, además, la capacidad de salir fortalecido de las adversidades; pero ésta no surge de la nada, sino que es necesario “un conjunto constituido por un temperamento personal, una significación cultural y un sostén social” (Cyrulnik, 2010, p. 27). Podemos afirmar que esta capacidad no es innata y que además se puede trabajar, educar y potenciar a través de factores protectores. Por tanto, los programas de transición a la vida adulta deben capacitar y motivar al joven para ello. Es interesante reflexionar sobre la oportunidad que tienen los chicos para entrenar sus habilidades de autodeterminación y toma de riesgos en un contexto excesivamente protector que ayuda a fomentar la dependencia institucional, dificultando su salida de estos centros (Cameron, Hynes, Maycock, O’Neill y O’Reilly, 2017; Comasòlivas, Sala-Roca, Marzo, 2018). En las etapas de la adolescencia y juventud, cuando nuestras experiencias no están aún marcadas por un sistema excesivamente rígido, resulta necesario equivocarse para despertar ciertos instintos que guían nuestro camino. Así pues, tal y como expresa Camacho (2013, p. 62): “los educadores no pueden hacer el camino por nadie, pero sí lo pueden recorrer junto a ellos”.

Ruiz y Torres (2015) han investigado acerca de los factores protectores que ayudan a que los jóvenes extutelados se desenvuelvan en la vida una vez emancipados. En su estudio entrevistan a siete jóvenes de entre 19 y 26 años para identificar factores que ayudaron a desarrollar sus habilidades resilientes una vez emancipados del sistema de protección, y concluyeron que algunos de estos factores son tener una relación estable y comprometida con el educador de referencia, mantener relaciones y actividades normalizadas fuera del centro, mantener el vínculo con los hermanos, tener amistades y sufrir pocos cambios en los diferentes recursos de protección.

Por lo que respecta a la trayectoria académico-laboral, finalizar la educación secundaria obligatoria (ESO) sitúa en una posición mínima necesaria

para optar a un mundo laboral en constante evolución, además de permitir el acceso a educación superior. A pesar de que las investigaciones han demostrado que el **éxito escolar** en la ciudadanía aporta grandes beneficios en el crecimiento y el empleo (Objetivos educativos europeos y españoles, 2013), las cifras de abandono escolar temprano en España son de las más altas de la Unión Europea (Villa, 2015). Tampoco la población extutelada presenta unos resultados satisfactorios de éxito escolar (Montserrat, Casas y Baena, 2015).

De la misma manera, son varios los autores que coinciden en que los jóvenes extutelados suelen presentar un nivel educativo bajo y abandono escolar prematuro. Jariot, Sala Roca y Arnau (2015) y Montserrat y Casas (2010) afirman que, aunque la tutela les proporcione oportunidades educativas, sus experiencias individuales están caracterizadas por una alta movilidad escolar, baja autoestima académica, experiencia escolar previa con absentismo y escaso o nulo apoyo familiar, organización rígida de la oferta educativa, falta de espacio y atención en el centro residencial, necesidad de trabajar al salir del sistema de protección y una expectativa demasiado focalizada (desde el sistema educativo y el sistema de protección) en seguir una vía laboral.

Sin embargo, algunas investigaciones han constatado la tendencia de que una mayor permanencia en el mismo tipo de acogimiento se relaciona con mayores puntuaciones tanto de bienestar subjetivo como en la obtención de estudios superiores (Courtney, 2016; Biehal, Sinclair y Wade, 2015, citado en Comasòlivas, 2018). Quinn, Davidson, Milligan, Elsley y Cantwell (2017) muestran diferentes programas exitosos de transición a la vida adulta, que destacan por empezar a aplicarse al menos un año antes de su salida del centro, que se caracterizan por trabajar de manera multidimensional el conjunto de las habilidades intrapersonales, sociales y técnicas, y brindar oportunidades educativas y de inserción laboral.

A modo de resumen, los factores protectores identificados por la literatura científica más reciente que inciden tanto en la dimensión social como en la formativo-laboral son:

- Estabilidad: en el mismo recurso de protección y en el mismo centro educativo, así como un espacio adecuado para el estudio y atención por parte de los educadores.
- Referente adulto: que exista, al menos, una figura adulta referente en sus vidas con quien establecer una vinculación de apego y confianza.
- Mantener la vinculación con los hermanos (cuando hay): en ocasiones son el único arraigo familiar que tienen. Esto implica no separarlos en diferentes centros, a excepción de que se requiera lo contrario por el bien bio-psico-social de las partes.
- Pertenencia a un grupo de amistades: incluyendo aquí grupos de amigos fuera del contexto residencial.

Una mayor permanencia en el mismo tipo de acogimiento se relaciona con mayores puntuaciones tanto de bienestar subjetivo como de estudios superiores

- Actividades de ocio y tiempo libre: ayudan a realizar actividades de su propio interés y a relacionarse con gente fuera de este contexto, expandiendo sus redes sociales.
- Coordinación del sistema educativo y de protección: una buena comunicación entre ambos sistemas para trabajar en base al mismo plan de trabajo, pero también para facilitar el acceso a la oferta formativa a aquellos jóvenes que han abandonado en algún momento los estudios o no han seguido el itinerario más común, como es el caso de la formación profesional.

Realizar actividades que les gustan junto con el apoyo de personas de confianza contribuye a crear un sentimiento de seguridad y motivación

Realizar actividades diarias que les gustan junto con el apoyo de personas de confianza en sus vidas contribuye a crear un sentimiento de seguridad y motivación que beneficia enormemente la gestión emocional, la autodeterminación, la perseverancia y la paciencia (Sala Roca *et al.*, 2009; Llosada-Gistau, Montserrat y Casas, 2017) necesarias en un futuro próximo formativo-laboral y de relaciones sociales. Todo ello, que contribuye a reforzar su capital social y a desarrollar mecanismos de resiliencia, abre el camino hacia el compromiso con un proyecto de vida.

Objetivos

Los objetivos que guiaron el estudio fueron los siguientes:

- Conocer la percepción de los jóvenes acogidos en pisos gestionados por Aldeas Infantiles SOS Barcelona, sobre la efectividad de los programas de preparación a la vida adulta en el CRAE en cuanto a las habilidades sociales y formativo-laborales
- Plantear propuestas de mejora en base a la percepción experimentada por los jóvenes respecto a la orientación recibida en el CRAE sobre habilidades sociales y formativo-laborales

El contexto: Aldeas Infantiles SOS: línea pedagógica

La Aldea

Aldeas Infantiles SOS es una organización internacional, privada, de ayuda a la infancia, sin ánimo de lucro, interconfesional e independiente de toda orientación política y con presencia en ciento treinta y cinco países.

La Aldea Infantil, que se enmarca en la tipología de CRAE, se encuentra en la provincia de Barcelona y acoge a niños y adolescentes entre 3 y 18 años. Se divide en cinco casitas de nueve plazas cada una. Cada casita cuenta con un equipo educativo formado por cinco educadores sociales y un coordinador, que es la figura de referencia de los chicos.

La Aldea Infantil se caracteriza por seguir una metodología basada en tres ejes:

- *Procesos de acogida, adaptación y desinternamiento*: a través de un entorno cálido.
- *Vida cotidiana*: desde el propio centro se trabaja el sentimiento de pertenencia y la convivencia, así como el fomento de su participación en actividades extraescolares y de asociacionismo.
- *Acción tutorial*: que orienta y acompaña al joven en su proyecto de vida.

Programas: Barlovento y Proyecto de Autonomía

Los programas de apoyo a la autonomía gestionados por Aldeas Infantiles Cataluña SOS son el Programa Barlovento (en adelante PB) y el Proyecto de Autonomía (en adelante PA). Estos programas ofrecen apoyo a nivel social, académico, laboral, jurídico, psicológico, acompañamiento y vivienda con presencia de un equipo que realiza un seguimiento. Su ámbito de actuación es distinto: el primero atiende a jóvenes de entre 16 y 21 años y el segundo, de los 18 en adelante.

Todo joven ha de pasar una entrevista para incorporarse a uno de los programas, así como pactar una serie de acuerdos a través de un contrato-compromiso y establecer, en el caso de los jóvenes extutelados, las prestaciones que recibirá. Para cada joven se establece un plan de trabajo según la edad, sus necesidades e intereses, si es tutelado o extutelado, cuya duración depende del proyecto personal.

Comisión Tránsito a la Vida Adulta

La Comisión de Tránsito a la Vida Adulta (en adelante TVA) se desarrolla en los diferentes programas de Aldeas Infantiles SOS de manera transversal. Esta comisión atiende a chicos a partir de los 16 años con el objetivo de prepararlos y acompañarlos en su proceso de emancipación a través de talleres y jornadas.

Para cada joven se establece un plan de trabajo según la edad, sus necesidades e intereses, si es tutelado o extutelado

Método

Este estudio se enmarca en la tipología de investigación aplicada ya que su objetivo se centra en obtener información de una realidad concreta y convertirla en conocimiento práctico y reflexivo a través de propuestas de mejora. Además, se trata de un estudio de carácter cualitativo ya que se utiliza la entrevista-semiestructurada como instrumento de recogida de información que permite conocer la experiencia de los participantes de manera más directa y completa.

Muestra

La muestra de estudio es incidental ya que han sido susceptibles a participar los jóvenes de entre 16 y 25 años acogidos en los pisos asistidos (N=17).

Participaron 12 jóvenes (6 chicas y 6 chicos), siendo los 19 años la edad predominante. Solo 2 de los jóvenes son participantes de PB, mientras que los 10 restantes lo son de PA; 5 de los jóvenes han estado, por lo menos, en dos recursos de protección (CA y CRAE), mientras que 4 han pasado por tres recursos (incluyendo aquí acogimiento en familia extensa y pisos de autonomía para menores de edad) y solo 3 de los jóvenes han convivido en un único recurso (CRAE), siendo todos ellos de La Aldea Infantil.

Instrumentos y procedimiento

Como técnica de recogida de información se ha utilizado la entrevista semiestructurada ya que da margen a la espontaneidad propia del diálogo. Para elaborar las preguntas se tuvo en cuenta el marco teórico y los objetivos del estudio. La entrevista se dividía en dos grandes bloques, uno orientado al área formativo-laboral y otro al área de la red de apoyo social, que a su vez se dividían en dos ejes: la preparación en el CRAE (7 ítems) y la situación actual (12 ítems).

Las entrevistas se realizaron en los pisos asistidos o en el espacio público y siempre de manera individual, respetando el tiempo narrativo de cada joven. Todas contaron con el consentimiento informado de los jóvenes y con su participación voluntaria.

Las entrevistas se realizaron en los pisos asistidos o en el espacio público y siempre de manera individual, respetando el tiempo narrativo de cada joven

Análisis de datos

Las entrevistas fueron registradas en audio y transcritas textualmente. El análisis de los datos se ha realizado mediante el programa *ATLAS.ti. 8 Windows Qualitative Data Analysis*. Las categorías y subcategorías de análisis han sido definidas a partir de la literatura científica consultada, aunque éstas han sido reestructuradas a medida que avanzaba la codificación y aparecían temas nuevos (véase tabla 1).

Tabla 1. Categorías y subcategorías de análisis

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Preparación CRAE	Orientación relaciones personales
	Orientación académico-laboral
	Entorno favorable habilidades personales y sociales
	Entorno favorable académico-laboral
Situación actual	Participación actividades
	Formación
	Trabajo
	Red de amistades de apoyo
Expectativas	Resultados percibidos
	Expectativas académico-laborales
Comisión Tránsito a la Vida Adulta	Expectativas personales y sociales
	Fortalezas y carencias habilidades y sociales
Fortalezas y carencias	Fortalezas y carencias académico-laborales
	Educador referente
Trayectoria vital	

Fuente: Creación propia.

Resultados

La trayectoria vital de los jóvenes entrevistados suele estar marcada por grandes cambios en sus vidas. Antes de los 18 años la gran mayoría ha vivido en dos o tres recursos de protección, donde el CA está siempre presente. Los jóvenes suelen relatar su experiencia en los CA como traumática por acceder desde la incertidumbre de su situación, sobre todo aquellos que llegaron de otros países. En algunos casos, concretamente cuando han sido acogidos en familia extensa y retornados después, se denota cierta frialdad y resignación. Los resultados se presentan en concordancia con los bloques en los que se divide la entrevista.

Bloque: Área red de apoyo social

Preparación CRAE

La mayoría de los jóvenes (N=7) expresó haber recibido orientación en relación con habilidades personales y sociales a través de charlas y talleres, así como orientación directa por parte del tutor referente.

En general, los jóvenes identificaron, al menos, a un referente adulto dentro del CRAE con el que establecieron un vínculo fuerte, el cual solía ser el tutor. Es importante destacar que la gran mayoría expresó estabilidad con el tutor, pero aquellos que sufrieron cambios describen las experiencias como muy negativas. Asimismo, identificaron a sus compañeros del centro residencial como personas de confianza y apoyo.

La gran mayoría de los jóvenes expresó una elevada satisfacción en cuanto a realizar actividades concretas fuera del centro, como actividades extraescolares. No obstante, se observa cierta contradicción en cuanto a la promoción de sus amistades (visitas de amigos, celebración de cumpleaños, etc.), pues cinco de los jóvenes sí se sentían bastante satisfechos. En relación con las actividades organizadas en el propio CRAE, como pueden ser talleres o asambleas, solo tres manifestaron una alta implicación, mientras que los demás expresaron participar de forma intermitente.

De sus narraciones se desprenden los aprendizajes adquiridos a través de las relaciones diarias entre los chicos y los educadores, así como entre los educadores, como expresaba uno de los chicos entrevistados.

No la orientación, pero sí el día a día, es lo que tú decías que el día a día, o sea, es muy distinta la actuación de según qué educadores y verlo, en plan ver las distintas reacciones o ver los distintos modos de hacer de los educadores, pues te hacen ver cosas. (E., 21 años, 19/22)

Situación actual

En general, los jóvenes expresaron sentirse satisfechos con su red de amistades de apoyo, aunque la describieron como reducida y dispersa debido a los diferentes lugares donde han vivido y los contextos en los que han participado: el centro educativo, actividades deportivas, asociacionismo juvenil, pisos asistidos, amistades derivadas de la pareja, los compañeros y amigos de los centros residenciales y amistades de toda la vida. Asimismo, cinco jóvenes comentaron estar inmersos en una relación de pareja.

La mayoría comentó haberse dado cuenta de la importancia de contar con personas de confianza cerca suyo debido a la soledad con la que tienen que lidiar en el piso. Una soledad que, a su vez, si la saben gestionar, les es beneficiosa. Este sentimiento se recoge en la siguiente cita:

La verdad que yo es que creo que desde que estoy aquí estoy rehaciéndome, ¿sabes? Pieza a pieza. Y aún falta por acabarme, pero..., voy haciendo, sí. Yo me veo mucho más maduro y mucho más capaz de mantener una relación de amistad con alguien, me veo mucho más preparado, sí. Supongo que la soledad aquí también ayuda bastante, ¿sabes? Ayuda mucho, te da que pensar. (R., 18 años, 18/20)

La mayoría comentó haberse dado cuenta de la importancia de contar con personas de confianza debido a la soledad

Bloque: Área formativo-laboral

Preparación CRAE

Las acciones orientativas concretas tales como charlas, talleres o derivación a entidades externas fueron reconocidas solo por cuatro jóvenes. No obstante, la mayoría (N=8) expresó haber recibido orientación formativo-laboral por parte de su tutor referente a través de encuentros en los que consensuaban objetivos a seguir.

Los datos revelan que más de la mitad de los jóvenes (N=8) expresaron haber cambiado de escuela al menos una vez desde que estaban tutelados. Por otro lado, cinco de ellos expresaron tener la posibilidad de recibir refuerzo escolar. Además, existe especial consenso en indicar que el contexto residencial no es el espacio adecuado para seguir un itinerario académico por la falta de un espacio idóneo, falta de atención por parte de los educadores y por un ambiente ruidoso e inestable:

Material y eso sí..., había de todo, pero, o sea espacio, éramos todos en un comedor..., que, a ver, el comedor era muy grande, ¿no? Pero éramos todos, entonces, pues unos no hacían nada, la liaban, había ruido... (G, 19 años, 3/27)

Así como en otro comentario:

[...] Y más que nada también es que es difícil que los educadores se centren en este tema académico porque los niños vienen con problemas emocionales y en verdad se concentran más en esos temas porque si no tienes unas cosas, una..., bases cubiertas, pues no puedes ir avanzando. (E., 19 años, 8/30)

Situación actual

Todos los jóvenes se encuentran siguiendo un itinerario formativo que se enmarca dentro de la educación obligatoria, post-obligatoria y superior. El último curso académico más elevado que han realizado es PFI¹ (3 jóvenes), CFGM² (4), CFGS³ (2), bachillerato (1) y estudios universitarios (2). En cuanto a su situación laboral, tres jóvenes trabajan y estudian, y cinco han tenido contacto con el mundo laboral.

A pesar de que la gran mayoría expresó no poseer ni las técnicas ni la rutina necesaria para el estudio, ahora son más conscientes de la importancia de tener una formación que les permita optar a puestos de trabajo dignos que sean de su agrado. Los jóvenes manifestaron sentirse satisfechos con sus resultados hasta el momento, aunque consideren que el proceso para alcanzar sus metas se haya prolongado más de lo esperado.

En definitiva, desde su salida del centro hasta la actualidad, se destacan grandes cambios en su forma de pensar y actuar; en general, manifiestan que ahora son más conscientes de la importancia del estudio, arrepintiéndose algunos de no haber finalizado el itinerario académico que seguían en el CRAE. Asimismo, la gran mayoría también comentó ser ahora más conscientes de la expansión de sus redes sociales, y algunos relataron saber escoger mejor a sus amistades y, a la vez, saber disfrutar de sí mismos.

En general, y aunque siguen aprendiendo, la mayoría relató los mecanismos que ha ido adquiriendo para seguir adelante en un contexto marcado por la libertad y la soledad, generándose en ellos el bienestar propio de la autogestión y la satisfacción al avanzar en su propio camino. La siguiente cita refleja esa fuerza interior que surge de dentro cuando se necesita:

Pero es eso, que si tú estás solo y no hay nadie que te diga, si tú estás solo y piensas que no vales para nada, que no sirves para nada, que no vas a conseguir nada, pero no hay nadie a tu lado que te diga lo contrario, entonces tú vas a seguir siempre pensando eso, ¿sabes? Entonces te vas a hundir. Entonces la fuerza esta que se necesita para no pensar eso. (R., 18 años, 18-19/20)

Discusión y conclusiones

El primer objetivo, centrado en conocer la percepción de los jóvenes sobre la efectividad de los programas de preparación a la vida adulta en el CRAE en cuanto a habilidades sociales y formativo-laborales se ha alcanzado. Se han podido identificar factores protectores que ayudan al joven a comprometerse con un proyecto y a tener éxito en la vida como son: la estabilidad, poseer habilidades resilientes y obtener un nivel educativo más allá de la enseñanza básica obligatoria. La falta de referentes familiares estables durante el proceso de emancipación de los jóvenes (Sala Roca *et al.*, 2009; Cameron *et al.*, 2017), acentuado por los cambios de centro residencial y de escuela, e incluso medida protectora (Montserrat *et al.*, 2010; Villa, 2015; Jariot *et al.*, 2015; Llosada-Gistau *et al.*, 2017), dificultan la posibilidad de poder proyectar su propia imagen en personas con las que han establecido un vínculo real y duradero, y ponen de manifiesto que estos jóvenes se sienten desubicados y desarraigados y que, precisamente por ello, necesitan mantener vínculos seguros y estables en el tiempo.

A través de las experiencias vitales de los jóvenes entrevistados se ha constatado que existen ciertos factores desarrollados en el CRAE que han promocionado el desarrollo de estas habilidades y otras que las han dificultado e, incluso, obstaculizado.

Factores protectores

Los factores protectores identificados en este estudio son: la existencia de (al menos) una *figura adulta referencial*, pertenecer a un *grupo de amistades* (dentro y fuera del CRAE) y la realización de *actividades de ocio y tiempo libre*.

Los jóvenes relataron cómo la *persona adulta referente* con la que entablaron un vínculo fuerte, fuera su tutor o no, constituyó un apoyo muy importante en su paso por el centro y una fuente de conocimiento en momentos de duda. Es importante tener claro que cada chico necesita su proceso y su tiempo, pero todos tienen la necesidad de cariño y apoyo incondicional. Algunos de ellos siguen manteniendo el vínculo con sus educadores después de su desinternamiento, hecho que hace patente de nuevo el fomento de la *mentoría social*, acompañando al joven en esta transición, antes y después de su emancipación (Villa, 2015; Quinn *et al.*, 2017).

A pesar del hándicap que supone los continuos cambios, todos los jóvenes expresaron sentirse parte de un *grupo de amistades* durante su tutela y en la actualidad aún siguen conservando aquellas que entablaron a raíz de actividades extraescolares y de asociacionismo. De esta manera, se constata cómo la realización de *actividades en el ocio y tiempo libre* facilita el estableci-

Se han podido identificar factores protectores que ayudan al joven a comprometerse con un proyecto y a tener éxito en la vida

Se constata cómo la realización de actividades en el ocio y tiempo libre facilita el establecimiento de relaciones de amistad posteriores a su emancipación

miento de relaciones de amistad posteriores a su emancipación (Llosada-Gistau *et al.*, 2017; Ruiz y Torres, 2015; Villa, 2015). Asimismo, algunos de los chicos manifestaron saber mantener relaciones más sanas en la actualidad, hecho que no se puede conseguir sin una regulación emocional y otras habilidades relacionadas con la autonomía, como son la capacidad para sopesar riesgos, posponer la satisfacción inmediata y tolerar la frustración (Sala Roca *et al.*, 2009; FEPA, 2009).

Asimismo, que *todos sigan un itinerario académico* que, en su mayoría, se encuentra dentro de la etapa de la educación postobligatoria (etapa mínima deseable en la sociedad actual), que todos cuenten con perspectivas de seguir estudiando y que algunos de ellos (los más mayores) se encuentren insertados en el mundo laboral es un resultado claramente positivo, pero no suficiente. Estos datos contrastan con los que presentan algunas investigaciones (Jariot *et al.*, 2015; Sala Roca *et al.*, 2009) ya que destacan el alto índice de fracaso escolar entre los jóvenes extutelados.

A mayor nivel educativo, más posibilidades de acceder a puestos mejor cualificados y tener mejores condiciones de vida (Montserrat y Casas, 2010; Objetivos educativos europeos y españoles, 2013; Villa, 2015; Jariot *et al.*, 2015 y Courtney, 2016). No obstante, el fenómeno que se produce con estos chicos es el mismo que exponen Casas *et al.* (2010) y Courtney (2016) en cuanto al retardo progresivo que acumulan los jóvenes extutelados en sus itinerarios académicos a partir de la educación postobligatoria. El sistema educativo no facilita la continuidad formativa a aquellos jóvenes que dejan de seguir el itinerario educativo ordinario (ESO) y optan por otros alternativos (FP, PCPI), requiriendo más peldaños y retardando sus itinerarios formativos más que los de la población general.

Considerando que el acompañamiento y el apoyo que ofrece el ASJTET se prolonga hasta los 21 años, podríamos afirmar que estos chicos tienen de plazo hasta esa edad para haber cursado unos estudios satisfactorios acordes con el mundo globalizado y competitivo en el que vivimos. De nuevo, nos encontramos ante una desigualdad de oportunidades que exige respuesta y que no hace sino más patente la urgencia de que las políticas sociales se orienten de forma más concreta a cubrir las necesidades que se derivan de la realidad de estos jóvenes.

Factores de riesgo

Aquellos factores protectores identificados por la literatura científica que no se han visto reflejados en esta investigación son: *estabilidad* en el mismo recurso de protección y en el mismo centro educativo, así como *espacio y atención adecuada para el estudio*.

Un resultado revelador y que va en concordancia con Llosada-Gistau *et al.* (2017), Ruiz y Torres (2015) y Cameron *et al.* (2017) es que los jóvenes que han pasado por un único recurso de protección (N=3) son los que en la actualidad manifiestan sentirse más seguros en sus relaciones, mientras que aquellos que pasaron por dos recursos (N=5) o más (N=4) expresaron no disponer de una red social estable, así como poca disposición por establecer relaciones sociales en general.

Es importante recordar que los seres humanos somos seres sociales y el afecto y el amor son el pilar base que sustenta todas las dimensiones de la vida, ya que ayuda a proyectarse en otros y a situarse en el mundo (estabilidad), así como a definirse en uno o varios grupos (sentido de pertenencia).

Por otro lado, los resultados muestran una *alta movilidad escolar* (todos los chicos cambiaron de escuela cuando fueron tutelados), hecho que ha repercutido directamente tanto en el área académica como en su red de apoyo social. Muestra de ello es la falta de hábitos de estudio una vez emancipados o el contraste entre sus expectativas académicas antes de salir del centro y el choque con la realidad. No obstante, nadie puede afirmar que sea fácil seguir una rutina estructurada a los 16 o 18 años, etapa que viene marcada por los avances y retrocesos propios de quién está explorando su personalidad. Asimismo, resulta interesante el hecho de que todos los jóvenes describen *el espacio de estudio como inadecuado*, situación acrecentada por diversos factores, como son la estructura física del centro o la falta de preparación de los educadores sociales en didácticas que ayuden y fomenten los hábitos de estudio.

Estos datos son coincidentes con Llosada-Gistau *et al.* (2016); Montserrat *et al.* (2010); Villa (2015); Jariot *et al.* (2015) y Casas *et al.* (2010), cuando afirman que la movilidad escolar y la falta de condiciones necesarias para el estudio son las razones principales que explican el abandono escolar prematuro entre los jóvenes extutelados, la excesiva focalización en una formación profesional y el alto índice de fracaso escolar.

Cabe destacar que las situaciones que llevan a que los chicos cambien, en muchas ocasiones, de recurso y escuela se debe mayoritariamente a la falta de inversión de recursos en el área de atención a la infancia. Esto incluye mejorar el equipamiento de los CRAE, disminuir las ratios, mejorar la calidad de vida de los chicos ofreciendo una oferta amplia de posibilidades, desarrollar programas de apoyo a la emancipación, entre otros, sin olvidar una apuesta clara por la medida en acogimiento familiar antes que recurrir al acogimiento en centro. Así pues, resulta totalmente necesario que los programas de transición a la vida adulta se inicien antes de la salida del centro de protección, centrando sus esfuerzos en promover la red de apoyo social dentro y fuera de la comunidad, así como ofrecer oportunidades educativas y de inserción laboral, en una red articulada por el sistema educativo, el sistema de protección, las organizaciones implicadas y las empresas colaboradoras.

Los jóvenes que han pasado por un único recurso de protección son los que en la actualidad manifiestan sentirse más seguros en sus relaciones

La Comisión de Tránsito a la Vida Adulta es una herramienta clave para iniciar a los chicos que aún no han realizado su proceso de desinternamiento del centro residencial

Teniendo en cuenta las experiencias positivas de los jóvenes dentro del programa de emancipación de Aldeas Infantiles SOS, podríamos considerarlo como un ejemplo de éxito en un contexto en el que además hace falta más recursos de este tipo. La Comisión de Tránsito a la Vida Adulta es una herramienta clave para iniciar a los chicos que aún no han realizado su proceso de desinternamiento del centro residencial y para obtener experiencias de primera mano por parte de jóvenes extutelados que comparten este mismo proceso.

En definitiva, de sus relatos se desprende la consciencia de que, a pesar de que su tránsito a la vida adulta es mucho más brusco que el de la juventud no tutelada, se aprende más rápido y se madura antes. Este aprendizaje es posible gracias a la resiliencia que han sabido desarrollar, la actitud que planta cara a la vida y entiende las dificultades como procesos de reconstrucción. En este sentido, desde el mismo recurso residencial se debe trabajar la responsabilidad y la autonomía de forma paulatina, según la edad y la situación, en detrimento de la excesiva sobreprotección, ya que esta provoca una cierta infantilización y una vivencia traumática de este proceso. Todo ello necesita ir acompañado de un engranaje compuesto por sus propias habilidades y por un entorno facilitador, promovido, principalmente, por el sistema de protección y el sistema educativo, pero también por la sociedad en general y, en especial, por las políticas sociales.

Implicaciones para la práctica de la protección infantil

El segundo objetivo, centrado en plantear propuestas de mejora en base a la percepción experiencial de los jóvenes, se concreta en un conjunto de aportaciones y orientaciones dirigidas a aquellos profesionales que trabajan con chicos que se encuentran en recurso residencial, que provienen y son el reflejo de las experiencias vividas por los jóvenes y su motivación para cambiar y mejorar su entorno. Se considera necesario iniciar la preparación explícita y programada de estas competencias a los 12 años, primera etapa de la adolescencia.

Para orientar las acciones expuestas a continuación, utilizaremos la estructura que propone Fernández del Valle, Bravo, Martínez y Santos (2012) en “Estándares de calidad en acogimiento residencial” (EQUAR) puesto que, aunque se haya puesto el foco en la dimensión social y en la formativo-laboral, es indiscutible que ambas van de la mano de otros principios que señalan estos autores como son la seguridad, la participación, la estructura física, el apoyo a las familias, la promoción de la autonomía o la coordinación profesional, entre otros. Y que, como en un engranaje sistémico, para el buen funcionamiento de un elemento, es necesario el funcionamiento de todos.

A continuación, se presentan las propuestas de mejora que se han identificado como promotoras de procesos de transición más satisfactorios, como resultado del proceso de triangulación entre el contenido de las entrevistas, el marco teórico y el conocimiento de la investigadora, fundamentado en las prácticas realizadas en PA y en su trayectoria académica en el campo social (véase tabla 2 y 3).

Tabla 2. Propuestas de mejora: Área emocional-relacional

ÁREA EMOCIONAL-RELACIONAL (AE-R)	
(AE-R) OBJETIVO OPERACIONAL: Reforzar las interacciones sociales de los chicos con sus iguales, con el exterior y con el tutor	
ACCIONES	INDICADORES
Atención e interés por las actividades realizadas por el chico en el día a día	<ul style="list-style-type: none"> - Número de veces que el chico se dirige a los educadores por iniciativa propia para explicar/solicitar orientación/ayuda o compartir algo - Número de veces que el tutor se dirige al chico para acompañar en el proceso - Grado de participación en las actividades internas (planificadas por el propio CRAE)
Programación de tutorías que permitan crear el ambiente idóneo para abordar intereses e inquietudes del chico	<ul style="list-style-type: none"> - Número de tutorías realizadas por trimestre con cada uno de los chicos - Calidad del contenido tratado en las tutorías por trimestre - Acuerdos, cambios y propuestas anotadas en el plan de trabajo
Planificación de actividades internas (juegos, yincanas, talleres, charlas, etc.) por parte de los chicos y consensuada por el equipo educativo	<ul style="list-style-type: none"> - Número de actividades anuales realizadas que han sido diseñadas por los chicos en relación con el número total de actividades organizadas en el centro - Número de asistentes a las actividades - Grado de satisfacción de los chicos en relación con la organización asamblearia
Planificación de salidas a partir de las propuestas de los chicos mediante metodología asamblearia y consensuada con el equipo educativo	<ul style="list-style-type: none"> - Número de salidas anuales realizadas que han sido diseñadas por los chicos en relación con el número total de salidas organizadas en el centro - Número de asistentes a las actividades - Grado de satisfacción entre los chicos en relación con la organización asamblearia

Participación en actividades de ocio educativo, culturales y/o deportivas	<ul style="list-style-type: none"> - Número de actividades anuales realizadas por cada uno de los chicos en entidades, clubs, asociaciones, proyectos, etc. - Grado de satisfacción por parte del chico en las actividades escogidas
Realización de talleres de desarrollo de habilidades sociales por parte de profesionales externos, así como por los educadores	<ul style="list-style-type: none"> - Número de talleres realizados al año - Número de chicos que de forma voluntaria han atendido a los talleres - Grado de satisfacción por parte del chico en los talleres escogidos
Realización de charlas-testimonios de jóvenes extutelados en relación con experiencias de emancipación	<ul style="list-style-type: none"> - Número de charlas-testimonios realizados al año - Número de chicos que de forma voluntaria han atendido a los talleres - Grado de utilidad de las experiencias para los chicos
(AE-R) OBJETIVO OPERACIONAL: Fomentar la técnica de la mediación como estrategia para la resolución de conflictos	
Realización de talleres de mediación	<ul style="list-style-type: none"> - Número de talleres de mediación realizados al año en relación con el número total de talleres organizados en el centro - Número de chicos que de forma voluntaria han atendido a los talleres - Grado de satisfacción por parte del chico en los talleres escogidos
Práctica de la técnica de la mediación en los conflictos cotidianos del CRAE	<ul style="list-style-type: none"> - Número de conflictos mediados por parte de los educadores - Número de conflictos mediados por parte de los chicos - Grado de satisfacción por parte del chico en relación con la resolución del conflicto
Implicación de los chicos en la comunidad a través de actividades colectivas de mediación (jornadas, puestos informativos, contacto con otros grupos de jóvenes, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> - Número de chicos que participan en las actividades de mediación de forma anual - Grado de integración de la técnica de la mediación en la resolución de los conflictos diarios

Fuente: Creación propia.

Tabla 3. Propuestas de mejora: Área académica-laboral

Área académica-laboral (AA-L)	
(AA-L) OBJETIVO OPERACIONAL: Orientar en el itinerario formativo-laboral de los chicos	
Presentación de charlas por parte de profesionales expertos en la materia en relación con diversas temáticas y técnicas de estudio	<ul style="list-style-type: none"> - Número de charlas formativo-laborales realizadas por año en relación con el número total de charlas realizadas en el centro - Número de chicos que de forma voluntaria han atendido a los talleres - Grado de satisfacción por parte del chico en las charlas
Realización de charlas/testimonios de jóvenes extutelados que presenten itinerarios educativos y/o sociolaborales como ejemplos de emancipación	<ul style="list-style-type: none"> - Número de charlas formativo-laborales realizadas por año en relación con el número total de charlas realizadas en el centro - Número de chicos que de forma voluntaria han atendido a los talleres - Grado de satisfacción por parte del chico en las charlas
Incorporación de una figura orientadora en el CRAE a la que poder acudir y poder obtener respuestas adecuadas a cada situación	<ul style="list-style-type: none"> - Número de charlas llevadas a cabo por jóvenes extutelados al año en relación con el número total de charlas realizadas en el centro - Número de chicos que de forma voluntaria han atendido a los talleres - Grado de utilidad de las charlas como ejemplos-espejo en su proceso de emancipación
Organización de salidas a jornadas, talleres, ferias, etc., que presenten la oferta formativa disponible	<ul style="list-style-type: none"> - Contratación/formación de la figura de orientador - Grado de satisfacción en la resolución de las inquietudes de los chicos - Número de salidas realizadas en relación con el número total de salidas llevadas a cabo en el centro - Número de asistentes a las salidas
Realización de coordinaciones mensuales (o las máximas que se puedan) con el centro escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Número de tomas de contacto realizadas con el tutor escolar (encuentros, e-mails, teléfono...) siendo preferible el encuentro - Calidad de los encuentros, identificación de factores de protección y de riesgo en relación con la situación del chico que afectan a su itinerario educativo
(AA-L) OBJETIVO OPERACIONAL: Fomentar la motivación por el itinerario educativo cursado	
Apoyo en la realización de tareas escolares	<ul style="list-style-type: none"> - Número de chicos que aprueban el curso del itinerario educativo que realizan - Grado de satisfacción en la ayuda con las tareas
Fomento de la motivación a partir de felicitaciones y momentos compartidos	<ul style="list-style-type: none"> - Número de momentos dedicados e incentivos brindados a los chicos - Grado de satisfacción en cuanto al apoyo recibido

(AA-L) OBJETIVO OPERACIONAL: Disponer de espacios adecuados para el estudio	
Habilitación de espacios favorables para el estudio y el trabajo en grupos reducidos	<ul style="list-style-type: none"> - Número de espacios adaptados a las necesidades del colectivo de chicos - Horas de formación destinadas a mejorar las didácticas escolares
(AA-L) OBJETIVO OPERACIONAL: Promover la inmersión lingüística de chicos inmigrantes (tanto procedentes de otra comunidad autónoma como de otro país)	
Fomento de la comprensión de los idiomas oficiales del territorio mediante la comunicación interpersonal	<ul style="list-style-type: none"> - Número de veces que el chico se comunica con los educadores o compañeros en el idioma del territorio
Formación en alfabetización lingüística	<ul style="list-style-type: none"> - Grado de mejora del chico a partir de los 6 meses de su llegada al centro residencial en las competencias lingüísticas (gramaticales, ortográficas, adecuación en relación con la lectura, escritura e interacción verbal, etc.)
Realización de actividades para la interacción personal como la mentoría o las parejas lingüísticas	<ul style="list-style-type: none"> - Grado de satisfacción por parte de los chicos en relación con la actividad realizada - Grado de mejora del chico a partir de los 6 meses de su llegada al centro residencial en cuanto a expresión y coherencia en la comunicación verbal, y en la comprensión de la realidad del territorio.

Fuente: Creación propia.

Cada recurso debe valorar estas propuestas y adaptarlas a su realidad

Las propuestas presentadas pretenden aportar una herramienta de sistematización y seguimiento periódico de las acciones que los recursos implementan de forma ordinaria para medir resultados, analizarlos y mejorar de forma continuada en aquellos elementos que requieran profundización. Cada recurso debe valorar estas propuestas y adaptarlas a su realidad; en muchos casos, de una forma u otra ya se llevan a cabo acciones que promuevan la participación y reflexión de los jóvenes acerca de su proyecto de vida, en otros, es un elemento de reflexión de las prácticas existentes, y para otros será una aportación a su programación en estas áreas.

A menudo, aquello que nutre nuestra alma y es capaz de llenarnos de felicidad es aquello más esencial en la vida. Desde la atención residencial no siempre es fácil cuantificar este bienestar y no existen fórmulas mágicas para ello, pero sí podemos sistematizar ciertos estándares basados en las experiencias positivas de los centros residenciales y en las vivencias de los propios chicos creando así un ciclo de retroalimentación en su propio proceso. De esta manera, podremos valorar el camino hecho hasta el momento, crear espacios de discusión que nos permitan avanzar y mejorar y alentarnos a seguir haciéndolo.

Y, sobre todo, tal como nos indican algunas de sus frases, nunca hay que olvidar que son los gestos de apoyo y estima cotidianos los que nos conmueven y nos empujan a seguir adelante.

[...] porque estaba en un momento de bajón y me salvaron, han tenido paciencia conmigo porque saben que no soy el mismo, ¿sabes? Porque estaba con problemas de la familia y saben quién soy y que voy a recuperar, así que me apoyaron en momentos difíciles y lo agradezco para siempre. (Y., 19 años, 7/30)

[...] Gracias a ellos, estoy donde estoy. (E, 18 años, 4/28)

Maite Marzo Arpón
Profesora de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés
Miembro del Grupo de investigación Innovación y Análisis Social (GIAS)
Universidad Ramon Llull
mmarzo@peretarres.url.edu

Paula Galán Sanz
Educatora social especializada en infancia y adolescencia
Máster en Modelos y Estrategias de Acción Social y Educativa en la Infancia y la Adolescencia
Universidad Ramon Llull
paulagalan6@gmail.com

Bibliografía

- Bàrbara, M.** (2009). Qui m'ajuda a fer-me gran? L'acompanyament socio-educatiu en l'emancipació dels joves extutelats. *Educació Social*, 42, 60-71.
- Camacho, J.** (2013). *De la dependència a l'emancipació dels joves tutelats i extutelats: Claus per a l'acompanyament en aquest procés*. Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar social i família. *Col·lecció Eines*, 15.
- Cameron, L.; Hynes, A.; Maycock, Y.; O'Neill, E.; O'Reilly, A. M.** (2017). Promoting Resilience among Young People Transitioning from Care to Independent Living: Experiences from Residential Social Care Workers. *Journal of Social Care*, 1(1), 8. DOI:10.21427/D7J72B
- Cataluña. Ley 14/2010, de 27 de mayo**, de Derechos y oportunidades de la infancia y la adolescencia. *Diario oficial de la Generalitat de Cataluña*, 2 de junio 2010, núm. 5641, p. 42475-42536
- Comasòlivas, A.; Sala-Roca, J.; Marzo, T. E.** (2018). Los recursos residenciales para la transición hacia la vida adulta de los jóvenes tutelados en Cataluña. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31, 121-133. DOI: 10.7179/PSRI_2018.31.10
- Consejo de la Juventud de España** (2019). *Balance general. 2º semestre*

2018. Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social. Observatorio de Emancipación.

Courtney, M. E. (2016). *El impacto de las políticas de emancipación: los estudios de seguimiento de jóvenes que han pasado por el sistema de protección de menores*. Ponencia presentada en: El soporte de los recursos de transición a la vida adulta de los jóvenes extutelados: ¿qué tenemos que hacer para tener más impacto? Organizada por FEPA. Barcelona.

Cyrułnik, B. (2010). *Los patitos feos*. Gedisa.

Del Valle, J.; Bravo, A.; Martínez, M.; Santos, I. (2012). *Estándares de calidad en acogimiento residencial. EQUAR, versión genérica*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Federación de Entidades con Pisos Asistidos (2009). *Propuesta de modelo marco, Pisos de autonomía*. Federación de Entidades con Pisos Asistidos.

Instituto de Estadística de Cataluña (2019). *Tasas de actividad, ocupación y paro. Por sexo y grupos de edad*. (España, III trimestre 2019). Generalitat de Cataluña.

Jariot, M.; Sala Roca, J.; Arnau, L. (2015). Jóvenes tutelados y transición a la vida independiente: Indicadores de éxito. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26 (2), 90-103.

Llosada-Gistau, J.; Montserrat, C.; Casas, F. (2017) ¿Cómo influye el sistema de protección en el bienestar subjetivo de los adolescentes que acoge? *Sociedad e Infancias*, vol. 1, 261-282.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Datos y cifras. Curso escolar 2019-2020* (Edición 2019). Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Montserrat, C.; Casas, F. (2010). Educación y jóvenes extutelados: revisión de la literatura científica española. *Educación XXI*, 13, 117-138.

Montserrat, C.; Casas, F.; Baena, M. (2015). *La educación de niños, niñas y adolescentes en el sistema de protección. ¿Un problema o una oportunidad?* Documenta Universitaria.

Parlamento de Cataluña (2013). *Estatut d'autonomia*. Generalitat de Catalunya.

Quinn, N.; Davidson, J.; Milligan, I.; Elsley, S.; Cantwell, N. (2017). Moving Forward: towards a rights-based paradigm for young people transitioning out of care. *International Social Work*, 60(1), 140-155.

Ruiz, N.; Torres, M. (2015). La resiliència en un grup de joves extutelats. *Butlletí Inf@ncia*, 90, 1-16.

Sala Roca, J.; Villalba, A.; Jariot, M.; Rodríguez, M. (2009). Characteristics and Sociolabour Insertion of Young People after Residential Care. *International Journal of Child and Family Welfare*, 12(1), 22-34.

Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades (2013). *Objetivos educativos europeos y españoles, Estrategia Educación Formación 2020*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Villa, A. (2015). *Joves extutelats. El repte d'emancipar-se avui*. Barcelona: Taula d'Entitats del Tercer Sector Social de Catalunya. *Debats Catalunya Social*, 41. Recuperat a http://www.tercersector.cat/sites/www.tercersector.cat/files/dossier_joves_extutelats._el_repte_demancipar-se_avui_3.pdf

-
- 1 Programas de Formación e Inserción.
 - 2 Ciclo Formativo de Grado Medio.
 - 3 Ciclo Formativo de Grado Superior.
-

Resumen

Las consecuencias de una hospitalización tienen un impacto psicológico, físico y social en los pacientes. En el tratamiento de los pacientes intervienen diferentes profesionales que conforman los equipos multidisciplinares, donde encontramos los profesionales de la educación social. En el presente trabajo se analiza la intervención del educador social con personas diagnosticadas con trastorno del espectro autista que están recibiendo tratamiento en un ámbito hospitalario. Desde la educación social se trabaja fuera del recinto hospitalario para acercar al paciente a la comunidad, proporcionando herramientas y estrategias para que el paciente adquiera aprendizajes para desarrollar sus plenas capacidades en su entorno social. Debido a las características nucleares del trastorno del espectro autista resulta de vital importancia la intervención de este profesional para realizar la vinculación de los pacientes con la comunidad para mejorar el tratamiento. Las intervenciones del profesional de la educación social tienen por objetivo dotar al paciente de herramientas y estrategias para conseguir una mayor autonomía para poder desarrollar una vida con el máximo de capacidades posible. Otro de los objetivos es la vinculación a recursos comunitarios, con lo que se quiere conseguir tejer una mayor red de soportes a la persona.

Palabras clave

Autismo, intervención, comunidad, hospital, educación social.

El rol de l'educador social a la unitat hospitalària de referència del trastorn de l'espectre autista

Les conseqüències d'una hospitalització tenen un impacte psicològic, físic i social en els pacients. En el tractament dels pacients intervien diferents professionals que conformen els equips multidisciplinaris, on trobem els professionals de l'educació social. En el present treball s'analitza la intervenció de l'educador social amb persones diagnosticades amb trastorn de l'espectre autista que estan rebent tractament en un àmbit hospitalari. Des de l'educació social es treballa fora del recinte hospitalari per apropar el pacient a la comunitat, proporcionant eines i estratègies perquè el pacient adquireixi aprenentatges per desenvolupar les seves plenes capacitats en el seu entorn social. A causa de les característiques nuclears del trastorn de l'espectre autista és de vital importància la intervenció d'aquest professional per a realitzar la vinculació dels pacients amb la comunitat per tal de millorar el tractament. Les intervencions del professional de l'educació social tenen com a objectiu dotar el pacient d'eines i estratègies per aconseguir més autonomia per poder desenvolupar una vida amb el màxim de capacitats possible. Un altre dels objectius és la vinculació a recursos comunitaris, amb la qual cosa es vol aconseguir teixir una xarxa més gran de suports a la persona.

Paraules clau

Autisme, intervenció, comunitat, hospital, educació social.

Recepción: 09/03/2020 / Aceptación: 08/02/2021

The role of the social educator at a referral hospital unit for people with autism spectrum disorder

The consequences of hospitalisation generate psychological, physical and social impact in patients. Various professionals in multidisciplinary teams are involved in the treatment of patients, and these include social education workers. This paper analyses the intervention of the social educator on people diagnosed with autism spectrum disorder who are receiving treatment in a hospital environment. From outside the hospital, social education works to bring the patient closer to the community, providing tools and strategies for them to acquire learning and develop their full capabilities within their social environment. Due to the nuclear nature of autism spectrum disorder, the intervention of this worker is vital to connect patients with the community and improve their treatment. Interventions by social educators are aimed at providing the patient with resources enabling them to achieve greater autonomy and a fuller life with as much capacity as possible. Another aim is to link these patients with community resources, weaving a larger network of support for people.

Keywords

Autism, intervention, community, hospital, social education.

Cómo citar este artículo:

Salmerón Medina, M.; Real Gisbert, L. (2020). El rol del educador social en la unidad hospitalaria de referencia del trastorno del espectro autista *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 76, p. 200-218.

Temática que se aborda

En el presente trabajo se aborda la intervención realizada por profesionales de la educación social en ámbito hospitalario con personas que padecen un trastorno del espectro autista (en adelante, TEA).

Con la apuesta por la intervención de estos profesionales se pretende mejorar la salud de los pacientes, ya que nuestro objetivo es trabajar educativa y terapéuticamente no solo los aspectos psicopatológicos del trastorno sino también ofrecer herramientas y estrategias a las familias, a las escuelas y a los recursos comunitarios en los que el paciente esté vinculado antes o durante el proceso del ingreso.

Mediante las acciones comunitarias y el trabajo en red trabajamos para suprimir el estigma que la sociedad otorga a pacientes ingresados en hospitales. Pretendemos abrir todos los recursos externos y poder ofrecer un trabajo conjunto y coordinado para el proceso de adaptación del paciente a su comunidad y mejorar, de este modo, la calidad de vida de todas aquellas personas usuarias de los servicios prestados.

Para poder realizar este trabajo comunitario y en red, el profesional trabaja semanalmente con el paciente, acompañándolo a los recursos y realizando el puente entre el nuevo servicio, ya sea académico, de ocio y/o laboral. Es el profesional quién, a partir de las necesidades detectadas y de los intereses del paciente, realizará una búsqueda de recursos que se ajusten a sus características, a partir de una reunión/tutoría donde se abordan las necesidades detectadas. Una vez realizado esto, el profesional realiza el primer contacto con la entidad o servicio para concertar una cita y poder explicar el perfil del paciente. Seguidamente, el educador social acompañará al adolescente al lugar y le ayudará en lo necesario (preparación de la entrevista, postura corporal, posibles preguntas o dudas que se plantean, etc.). El profesional será quien se encargue no solo de realizar este acompañamiento inicial sino también de realizarlo durante todo su proceso hasta el alta, teniendo un control asistencial y de funcionamiento, coordinándose por tanto con los profesionales externos y promocionando el trabajo en red. En esta fase, cabe destacar la relevancia del papel de las familias, las cuales estarán informadas de todo el proceso. Se intentará que, cuando las circunstancias se adecuen, sean ellas quienes realicen los acompañamientos de seguimiento y quienes también nos informen durante el proceso de cómo evolucionan sus hijos e hijas. De esta manera obtenemos información del paciente, de la familia y de los profesionales externos, los cuales nos permiten observar y detallar si dicho recurso se adapta a las necesidades reales del paciente.

El profesional será quien se encargue de realizar este acompañamiento durante todo su proceso hasta el alta

Intervenir con pacientes con diagnóstico del TEA representa trabajar las dos áreas de la psicopatología afectadas, tales como las conductas anómalas en interacción social, comunicación y conducta, y el tener un repertorio de inte-

rés repetitivo y estereotipado. Todo ello conlleva que estos pacientes muestren grandes dificultades en la relación con su entorno, incluso familiar. Para todo ello, ofrecemos estrategias, herramientas y acompañamiento en todo su proceso de ingreso e incorporación a su entorno natural.

La psiquiatría comunitaria ha descansado principalmente en la utilización de dispositivos intermedios de salud mental de media y larga estancia. Persiste sin embargo en el sistema de salud mental un gran desequilibrio entre las necesidades asistenciales de los pacientes y la provisión de servicios comunitarios para el tratamiento de la patología psiquiátrica aguda y grave (Vázquez, J. *et al.*, 2012, p. 1).

El trabajo comunitario tiene como una de sus finalidades desestigmatizar el proceso hospitalario en menores

Es por este motivo que el trabajo comunitario es vital, dado que tiene como una de sus finalidades desestigmatizar el proceso hospitalario en menores, así como normalizar su proceso terapéutico y su incorporación a la comunidad para trabajar, también, la normalización de su proceso socioeducativo.

Entender que tener salud física y mental es vital para que nuestras vidas funcionen sería la primera consideración que deberíamos tener. “Las políticas de salud mental se han orientado hacia un asistencialismo pragmático, dejando a un lado la prevención comunitaria y la rehabilitación de los enfermos llamados crónicos” (González, 2000, p. 255). Desde la educación social se hace hincapié en abordar las necesidades para que el paciente tenga una red de soporte donde asistir durante todo el tratamiento.

En su conjunto, se entiende la acción socioeducativa como una acción transformadora que mejora la calidad de vida de las personas.

Contexto de aplicación donde surge la necesidad. ¿Qué entendemos por salud?

La salud engloba no solo lo que concierne a los síntomas del individuo, del *cuerpo subjetivo* (Caponi, 2010, p. 153), sino a la relación de éste con su entorno, por tanto, se comprende la situación de la persona de una manera integral. Se entiende que la salud está influenciada por los procesos físicos, mentales y sociales. Por tanto hay que “considerar la salud desde todas sus dimensiones: física, mental, social y espiritual” (Guerrero y León, 2008, p. 613).

Con estas definiciones de salud se abandonan claramente las antiguas dicotomías del “cuerpo frente a la mente y de lo físico frente a lo psíquico” (Bertolote, 2008, p. 114). Según Carrazana (2003):

La salud no es solamente la ausencia de enfermedades sino la resultante de un complejo proceso donde interactúan factores biológicos, económicos, sociales, políticos y ambientales en la generación de las condiciones que permiten el desarrollo pleno de las capacidades y potencialidades humanas, entendiendo al hombre como un ser individual y social (p. 1).

La salud está determinada por diversos factores biológicos, psicológicos y sociales. Así, se entiende que un clima que respete y proteja los derechos sociales y culturales básicos favorecerá llevar a cabo una mejor prevención de la salud. Los factores biológicos son los hereditarios y constitucionales, como son los déficits intelectuales o los diferentes síndromes, como por ejemplo el síndrome de Down. Los factores psicológicos, en cambio, son fruto de un comportamiento y de factores ambientales o sociales, que tienen que ver con el estilo de vida y las relaciones sociales de la persona. La vulnerabilidad del individuo está condicionada por su manera de relacionarse con el medio, por lo que adaptarse al contexto de la situación le facilitará la integración.

La vulnerabilidad del individuo está condicionada por su manera de relacionarse con el medio

Las consecuencias que una enfermedad o un trastorno tienen en la vida cotidiana de las personas, tanto de quien las padece como de sus familiares y allegados, dependerá del grado de afectación, del tratamiento recibido y su resultado, del compromiso del paciente con la enfermedad o trastorno, del acompañamiento y soportes de que disponga y del contexto social en el cual resida.

Entendemos que la hospitalización “puede afectar al bienestar del sujeto, las relaciones interpersonales y el desarrollo de la persona; pero también puede ser una oportunidad para enriquecer su experiencia y lograr que desarrolle resiliencia, si se dan las condiciones necesarias” (García y De la Barra, 2005, p. 237). Por eso, nuestra función no es solo conseguir los objetivos planteados anteriormente, sino eliminar esa visión negativa de la estancia en un centro hospitalario, ya que para nosotros es fundamental poder proporcionar una mejor visión de la intervención.

“El hospital es un hecho estresor por sí mismo, que implica además muchas otras situaciones nuevas estresoras, nuevos horarios, exploraciones dolorosas, pérdida del ambiente familiar, pérdida de actividades escolares, falta de estimulación social, etc.” (Rodríguez, 2002, p. 185). El ingreso o asistencia a un hospital de forma regular es la entrada a un lugar extraño, a veces hostil, que puede generar temor en los pacientes, por la inseguridad que ello conlleva.

Objetivos de la propuesta

En el año 1987 la Organización Mundial de la Salud apostó por una nueva estrategia de promoción de la salud. En su informe *Los hospitales y la salud para todos* potenciaba la participación de la población y la atención comunitaria en materia de prevención y, por ello, se apostaba porque individuos vinculados a recursos próximos a sus núcleos de residencia gozasen de mejor calidad de vida. En la misma línea, Cárdenas y López (2005, p. 59) afirman que “todo ser humano es social y no podemos perder de vista esta característica, ya que la práctica de lo social en individuos ingresados en centros hospitalarios favorece la recuperación del paciente”, entendiéndose por tanto que la figura del profesional de la educación social resulta importante para realizar un acompañamiento progresivo a la realidad del paciente. Se toma como premisa englobar todo el contexto que envuelve al paciente para trabajar en un modelo de intervención basado en lo social y comunitario.

Los objetivos de nuestra intervención es mejorar la calidad de vida de los pacientes mediante las acciones socioeducativas. Nos marcamos como principales objetivos:

- Reconocimiento y trabajo de la patología.
- Ofrecer estrategias de autoregulación emocional.
- Conocimiento de materiales de autoregulación emocional y conductual (manta de peso, chaleco de aire, cascos antiruido, mordedores, etc.).
- Potenciar autonomía personal (higiene, movilización en su entorno).
- Potenciar la comunicación verbal y no verbal.
- Vinculación del paciente a recursos externos de la comunidad (educativos y de ocio).
- Asistencia al centro educativo.
- Acompañamiento en el proceso de adaptación al retorno natural del paciente (escuela, familia, recursos externos).
- Conocimiento de recursos y entidades de interés para la familia y el paciente.

Fundamentación teórica de la propuesta

El TEA es un trastorno del neurodesarrollo que está presente desde la primera infancia

El TEA, según el DSM-IV, “se caracteriza por un déficit severo y generalizado en varias áreas del desarrollo: habilidades de interacción social recíproca, habilidades de comunicación, o por la presencia de conductas, intereses y actividades estereotipadas” (1994, p. 65). El DSM-V (2013) actualiza la definición y estipula que es un trastorno del neurodesarrollo que está presente desde la primera infancia, y consiste en la presencia de dominios sintomáticos tales como conductas anómalas en las áreas de interacción social, comunicación y conducta y alteraciones sensoriales junto a un repertorio de intereses restringidos, repetitivos y estereotipados.

Este trastorno está presente desde la primera infancia, y consiste en la presencia de conductas anómalas en los campos expuestos anteriormente. “El autismo no se expresa como una enfermedad específica, ya que no tiene una etiología determinada; por esto, se considera como un síndrome que ocasiona una disfunción neurológica manifestada por un trastorno profundo de la conducta” (Rodríguez-Barrionuevo y Rodríguez-Vives, 2002, p. 72).

Los criterios diagnósticos en el TEA establecidos en el DSM-V (APA, 2013) son los siguientes:

1. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos:
 - Deficiencias en la reciprocidad socioemocional (acercamiento social anormal y fracaso de la conversación, disminución de intereses, emociones o afectos, fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales).
 - Deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social (comunicación verbal y no verbal poco integrada, anomalías del contacto visual y del lenguaje corporal, deficiencias de la comprensión y el uso de gestos, falta total de expresión facial y de comunicación no verbal).
 - Deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones (dificultades para compartir juegos imaginativos, hacer amigos, ausencia de interés por otras personas).
2. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, tales como:
 - Movimientos (habla o utilización de objetos estereotipados o repetitivos).
 - Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal (angustia ante cambios pequeños, dificultades de transiciones, pensamientos rígidos, entre otros aspectos).
 - Intereses muy rígidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés (apego o preocupación fuerte por objetos inusuales, intereses perseverantes).
 - Hiper o hipoactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno (indiferencia aparente al dolor o la temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicas, fascinación visual por las luces, entre otras).
3. Los síntomas han de presentarse en las primeras fases del período del desarrollo (pero pueden no manifestarse totalmente hasta que la demanda social supera las capacidades limitadas o pueden estar enmascarados por estrategias aprendidas en fases posteriores de la vida).

4. Los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual.
5. Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o por el retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro autista con frecuencia coinciden. Para hacer diagnósticos de comorbilidades del trastorno del espectro autista y de discapacidad intelectual, la comunicación social ha de estar por debajo de lo previsto para el nivel general del desarrollo.

Aunque se han producido numerosos avances en lo referente a la calidad de los tratamientos y a la concepción como personas con plenos derechos de aquellos que sufren TEA, aún se encuentran con adversidades a la hora de integrarse en la sociedad, ya que en ocasiones son víctimas de una discriminación tanto social como familiar. Además, se suma la dificultad para encontrar trabajo, por tanto, para insertarse en el mundo laboral. Estos hechos hacen aumentar su frustración y disminuir su autoestima. Todas estas alteraciones repercuten en el día a día de los pacientes, sobre todo en aquello que tiene que ver con la interacción con lo que les rodea y con quien les rodea.

Las personas con diagnóstico de TEA tienen problemas de socialización: evitan el contacto visual, prefieren jugar solos, son inexpresivos o tienen expresiones faciales inapropiadas, no entienden los límites en el espacio personal, evitan o rechazan el contacto físico. También presentan problemas de comunicación de forma variada, algunas personas hablan bien, otras hablan muy poco y en algunos casos no hablan nada (Fernández, Vázquez y Piñón, 2017, p. 107).

El cambio de visión y tratamiento está ligado a la cultura, la cual es responsable de determinar qué es normal y qué no lo es, en otras palabras, quien está sano y quien no lo está. Entonces nos encontramos con que los factores que determinan el concepto de salud son diferentes dependiendo de la cultura y el tiempo donde el sujeto esté insertado.

La salud y la enfermedad son conceptos opuestos y construimos el significado de uno en función del otro, sobre todo del más conocido. Así, de la misma forma que la vida es lo opuesto a la muerte, la salud tradicionalmente se ha representado como la ausencia de enfermedades e invalideces (Gavidia y Talavera, 2012, p. 165).

Nos encontramos con que los factores que determinan el concepto de salud son diferentes dependiendo de la cultura y el tiempo donde el sujeto esté insertado

Tratamiento social del TEA

Vamos a centrarnos en aquellos menores de edad con diagnóstico del TEA, los cuales ven afectada esa capacidad de socializar debido a la patología que sufren. Como hemos mencionado anteriormente, este trastorno se encuentra caracterizado por tener mermadas dos áreas psicopatológicas, como son la comunicación social (problemas sociales y de comunicación) y la conducta en patrones repetitivos restringidos y estereotipados de actividades e intereses. Por tanto, nos encontramos ante dos áreas que en la etapa de la adolescencia experimentan su máxima vivencia.

Uno de los hechos que dota de más capacidad reflexiva a los jóvenes es el despertar de la curiosidad para conocer el entorno donde desarrollan su día a día. “Los adolescentes autistas de todos los niveles de capacidad intelectual suelen mostrar un empeoramiento de los síntomas de conducta y un deterioro del funcionamiento social” (Sigman y Capps, 2000, p. 160). En los adolescentes con TEA nos encontramos que presentan un interés restringido hacia aquello que les rodea, representando una gran dificultad a la hora de despertar su curiosidad y de relacionarse e interactuar con sus iguales. Es por estos motivos que en la práctica nos encontramos que estos pacientes, en reiteradas ocasiones, sin un aprendizaje específico e individualizado, no son capaces de extraer sus propias conclusiones de todo aquello que les rodea y les sucede. Teniendo en cuenta la información planteada, nos encontramos con adolescentes que, a veces, están en un proceso en el que necesitan de un trabajo terapéutico o de soporte de profesionales para normalizar en la medida de lo posible sus vidas.

Resulta fundamental poder realizar un diagnóstico precoz puesto que con éste se consigue empezar a trabajar en los primeros años con el paciente. El desarrollo de las capacidades en las primeras edades es esencial, aunque “es imposible hablar de desarrollo cognitivo en esta etapa evolutiva, sin otorgar especial atención al mundo afectivo del niño y al contexto social y cultural, que le permite ver, oír, tocar, gustar, y le proporciona recursos con los cuales genera acciones, movimientos, afectos” (Villarroel, 2012, p. 87).

Schreibman *et al.* (1981) postulaban que los niños autistas pueden aprender, pero parece que solo lo hacen en condiciones de aprendizaje muy cuidadas. Por ello se considera que no se promueve un aprendizaje a menos que se sigan, de forma muy escrupulosa, reglas específicas de enseñanza, identificadas a través de la investigación en el área del aprendizaje. Los adolescentes con diagnóstico TEA requieren de una enseñanza concreta y específica, detallada en las características nucleares del adolescente y de la propia persona. Cada uno presenta unas características únicas e intransferibles, por lo que hay que adaptar el aprendizaje según el ritmo con el que vaya interiorizando los conceptos, y teniendo presente el momento en que se encuentra en su entorno para asimilar, retener y aplicar los aprendizajes.

El trabajo que se realiza con pacientes adolescentes con diagnóstico TEA conlleva llevar a cabo un acompañamiento individualizado y singular en todos ellos

El trabajo que se realiza con pacientes adolescentes con diagnóstico TEA conlleva llevar a cabo un acompañamiento individualizado y singular en todos ellos, con la finalidad de lograr una incorporación a la sociedad lo más normalizada posible. Las ayudas para la adaptación de las personas con TEA a su entorno resultan de vital importancia para mejorar su calidad de vida. “La estrategia general es intentar aumentar los niveles de comportamiento adaptativo y eliminar las barreras que pueden existir en el ambiente que limitan el acceso de las personas a las cosas que quieren o necesitan” (Paula, 2018, p. 173).

Según Soto (2002) “la intervención educativa en las personas con autismo debe abordarse de forma integral, por lo tanto, también se hace necesario el trabajo en otras áreas como: autonomía personal, coordinación visomotora, psicomotricidad, atención a las conductas inadecuadas” (p. 54).

Es muy importante trabajar las dimensiones de bienestar físico, psicológico y social, y no podemos olvidar la “dimensión de bienestar funcional, que está relacionada con la capacidad de realizar actividades de autovalimiento, autonomía y responsabilidad” (Benites, 2010, p. 11) que son las que dotarán de mayor calidad de vida a los pacientes. En consonancia con lo anterior, está el principio que afirma que una persona experimenta calidad de vida cuando se cumplen sus necesidades básicas y cuando tiene las mismas oportunidades que el resto para perseguir y lograr metas en los contextos de vida principales, como son el hogar, la comunidad, la escuela y el trabajo (Benites, 2010, p. 12).

Repercusiones familiares y sociales del TEA

Como ha señalado Zúñiga (2018):

La familia es el primer lugar en que el ser humano se desarrolla, aprende a ser y hacer, conoce y explora aquel mundo que le espera dentro de la sociedad. Es una constitución universal, todos venimos de una y posiblemente construiremos una; es la institución más significativa que ha acompañado a la humanidad de generación a generación, transmitiendo tradiciones, costumbres, historias, etc. (p. 13).

Y es con la familia con quien el adolescente diagnosticado de TEA va a pasar el mayor tiempo, ya que en ocasiones las características de su patología precisan de cuidados intensivos o supervisados.

La característica principal que presentan los familiares a cargo de estos pacientes es la incertidumbre de observar que a esa persona le pasa algo. “Es clave que la familia reciba también apoyo y orientación para la construcción de un escenario favorable que permita enfrentar los retos que dicha condición trae” (Zúñiga, 2018, p. 14). Es una vez obtenido el diagnóstico que el estado de incertidumbre disminuye.

La característica principal que presentan los familiares a cargo de estos pacientes es la incertidumbre

Dependiendo del grado de afectación de la persona con TEA los familiares experimentan unos estados u otros, por ejemplo, existen diferentes grados de afectación de la comunicación, desde los no verbales hasta los que presentan una comunicación de cualquier persona neurotípica. Otro de los aspectos que se pueden ver afectados es el referente a la motricidad, ya que en algunas ocasiones presentarán, por ejemplo, una movilidad dificultosa. Por lo general, “la convivencia con un hijo con TEA provoca en los padres niveles de estrés muy superiores a los producidos por la paternidad en sí misma e incluso por la paternidad de hijos con otras discapacidades” (Martínez y Bilbao, 2008, p. 222), ya sea por los cuidados que precisa su hijo o hija en ese momento o por pensar qué será de ellos en un futuro, etc.

Vivir con una persona diagnosticada del TEA representa un impacto importante en la familia, ya que “la persona autista presenta una serie de comportamientos raros y no convencionales que le dificultan e impiden interactuar y adaptarse en su ambiente familiar y social. Son percibidos como seres extraños, diferentes” (Benites, 2010, p. 2).

Tener un hijo con una enfermedad o trastorno no es deseado, numerosas familias pasan por:

Enfrentarse con la muerte de su “hijo ideal” o “hijo esperado”, sobre todo por la preocupación de que no será “amorosamente” aceptado a nivel social, incluido como sujeto “normal” y capaz de “valerse por sí mismo”. Esto hace que este hecho sea siempre algo que marcará la vida de todos y cada uno de los integrantes de la familia (Zúñiga, 2018, p. 30).

Las familias ven modificadas sus dinámicas debido a la prestación de cuidados y necesidades del paciente.

“La mayor preocupación de los padres y de estas familias en general es conocer cuál va a ser el futuro de sus hijos, esta preocupación puede causar muchas veces estrés y angustia, las cuales aumentan en la medida que aumenta el nivel o grado de discapacidad” (Benites, 2010, p. 9). Los progenitores necesitan de una atención psicoeducativa para entender qué les pasa a sus hijos y cómo actuar con ellos. Tienen que ser conocedores de las características del TEA y de sus posibles intervenciones a nivel clínico y social. Necesitan tener una toma de conciencia de qué les pasa a sus hijos para poder afrontar el presente y el futuro, ya que afrontar que un hijo o hija padece una enfermedad o un trastorno no es fácil.

Las dificultades que muestran los pacientes en el área de la comunicación hacen imposible una interacción normalizada con sus progenitores (dependerá del grado de afectación, no olvidemos que dentro del espectro puede haber pacientes con altas capacidades y otros que sean no verbales). Por ejemplo, cosas tan simples en personas neurotípicas como “el contacto ocu-

Las familias ven modificadas sus dinámicas debido a la prestación de cuidados y necesidades del paciente

lar, la mirada, la sonrisa, los gestos, las posturas, el acercamiento, el abrazo, etc., no ocurre entre un bebé con autismo y su madre” (Martínez y Bilbao, 2008, p. 222) y aún menos en adolescentes.

Otros problemas que se presentan en las familias es el aislamiento social que padecen tanto los hijos e hijas como ellos debido a la estigmatización.

Estigmatizar quiere decir generar efectos contraproducentes en las expectativas y atribuciones de los demás. De hecho, a veces, se tiende a clasificar a la persona, no al comportamiento atípico o disfuncional de dicha persona, pudiendo variar la forma de interactuar con ella: desde atender comportamientos acordes a la etiqueta, en detrimento de otros, hasta generalizar las características del comportamiento disfuncional o problemático a otros repertorios (Lozano *et al.*, 2017, p. 145).

Ante estas atribuciones que se generan hacia ellos, por lo general los pacientes adolescentes optan por quedarse recluidos en sus hogares, interactuando lo mínimo con el mundo exterior.

Unidad de referencia del trastorno del espectro autista (URTEA)

La unidad de referencia del trastorno del espectro autista (en adelante, URTEA) se crea en 2018 para la atención de niños, niñas y adolescentes con trastorno del espectro autista con la intención de proporcionar una atención especializada a esta población. Se ofrece una hospitalización parcial, que proporciona una estructura física, organizativa y de personal específicamente diseñada para el tratamiento de menores de edad en situación de descompensación psicopatológica.

Debido a la complejidad de todos los pacientes, se apuesta por la intervención de los educadores sociales para llevar a la práctica todo aquello que los terapeutas y psiquiatras trabajan con ellos en las consultas o grupos.

Esta unidad está compuesta por un equipo multidisciplinar, formado por:

- Tres psiquiatras
- Tres psicólogos
- Un docente
- Un trabajador social
- Un enfermero
- Dos educadores sociales

Se apuesta por la intervención de los educadores sociales para llevar a la práctica todo aquello que los terapeutas y psiquiatras trabajan con ellos en las consultas o grupos

Se trabaja en equipo de forma coordinada y cada uno atiende a las diferentes necesidades que pueda presentar el paciente y la familia.

Como mencionábamos con anterioridad, no solo trabajamos el reconocimiento y la atención a la patología sino que realizamos un trabajo en red y comunitario con todos los servicios que atiendan el caso, desde la familia, la escuela, los recursos externos, el equipo de atención psicopedagógica (EAP) y servicios sociales, en casos necesarios.

Nuestro objetivo en la unidad es poder ofrecer al paciente y a la familia todos los recursos necesarios para poder gestionar su día a día, así como desplegar todas las ayudas, prestaciones y recursos adecuados y adaptados a las necesidades del menor.

Para poder realizar este trabajo, es necesario que, previamente, los pacientes hayan recibido tratamiento en un centro de salud mental infantojuvenil (CSMIJ) o en un hospital de día. Una vez finalizado el tratamiento en estos servicios o al constatar que no se produce una mejora en los pacientes, han de realizar una solicitud de derivación a la persona responsable de la URTEA. Una vez recibida la solicitud, se valora si se cumplen los criterios para entrar (llevar más de un año diagnosticado, haber realizado una terapia específica en TEA, pauta farmacológica adecuada y que la familia haya realizado formación en TEA) y se presenta el caso a todo el equipo. Éste realiza una valoración sobre quién será el referente del caso (siempre asignando un profesional de cada ámbito), así como el tipo de intervención a realizar. Una vez realizado esto, se pauta una primera visita con un psicólogo o psiquiatra y otra con un trabajador social, en las cuales se lleva a cabo una valoración del paciente y de la situación familiar. Seguidamente, se realiza una visita con el educador social, que hará una valoración del paciente (vinculaciones a recursos, escuela, visita domiciliaria para valorar el núcleo familiar, etc.). Posteriormente, se marca si la intervención precisa que el paciente acuda al hospital de día de la URTEA a realizar grupos y visitas terapéuticas o si tan solo es necesario realizar visitas semanales con los terapeutas y profesionales asignados. En el caso de que se plantee que el paciente precisa una intervención aguda, éste acude al hospital una a dos veces por semana y, mediante los grupos y visitas terapéuticas, realizamos el trabajo específico que sea necesario. En el caso de que el paciente esté vinculado y acuda a la escuela o al instituto o realice labores pre-laborales, se prioriza que éste no pierda su rutina y tan solo se marcan visitas.

Intervención desde la educación social

Desde la URTEA del Hospital Clínic se realiza una intervención por parte de los educadores sociales basada en la práctica y en la exposición. El trabajo que se lleva a cabo de manera práctica es:

Desde la URTEA del Hospital Clínic se realiza una intervención por parte de los educadores sociales basada en la práctica y en la exposición

- Fomentar la correcta expresión facial y corporal: se enseña al paciente estrategias de interacción, como mirar al interlocutor cuando se interactúa, mantener una postura corporal adecuada, etc. Por ejemplo, mediante un *role playing* de situaciones cotidianas.
- Correcta utilización del lenguaje expresivo, comprensivo y figurado: se trabaja la comprensión del sarcasmo, las metáforas, las bromas y la ironía. Por ejemplo, mediante la visualización de fragmentos de vídeos.
- Correcta expresión emocional: modular las expresiones emocionales. Por ejemplo, mediante el *role playing* y el juego se proponen situaciones que tienen que resolver.
- Fomentar la flexibilidad: se trabaja la capacidad negociadora para no cerrarse en un pensamiento único. Por ejemplo, mediante el consenso del grupo se escoge una actividad o un lugar que visitar.
- Autorregulación: poner en práctica todas aquellas estrategias enseñadas por el equipo multidisciplinar para identificar la ansiedad y cómo regularla. Se trabaja el autocontrol como habilidad de control de los propios impulsos. Por ejemplo, se enseñan técnicas de relajación, se informa de materiales de regulación como cascos anti ruido, manta de peso, chaleco de peso, etc.
- Fomentar la comunicación verbal y no verbal: se enseña a respetar los turnos de palabras, buscar temas comunes de conversa, etc. Por ejemplo, fomentando excursiones y el deporte.
- Escucha activa: fomentar la capacidad de escuchar con comprensión en todas las actividades que se realizan en el hospital de día. Por ejemplo, mediante un *role playing* de situaciones cotidianas.
- Empatía y asertividad: se trabaja el respeto hacia las otras personas y el desarrollo de una “empatía cognitiva”. Por ejemplo, mediante grupos terapéuticos se les enseña a comprender sentimientos y emociones.
- Relación con los iguales, con los familiares, con la comunidad: se dota de estrategias básicas al paciente con la finalidad que pueda realizar de forma autónoma una correcta relación en su entorno inmediato. Por ejemplo, fomentando grupos de trabajo, vinculaciones a recursos de interés del paciente, etc.
- Asegurar el mantenimiento de las relaciones sociales: dotar de estrategias para mantener de forma adecuada relaciones sociales estables en el tiempo. Por ejemplo, fomentando las relaciones entre los miembros del grupo en base a sus intereses particulares, realizando salidas, etc.
- Autonomía en el transporte: fomentar la exposición al transporte público con la finalidad de adquirir autonomía para moverse por la ciudad. Por ejemplo, aprender a situar sitios en el mapa y cómo desplazarse hasta ellos, saber preguntar por un sitio, etc.
- Autonomía en las compras: trabajar los precios, los cambios, la búsqueda de productos, etc. Por ejemplo, ir al supermercado a hacer la compra.
- Aprendizaje de rutinas: establecer unas pautas (agenda visual, plafón, horarios, etc.) que ayuden al paciente a estructurar su día o semana mediante la utilización de pictogramas y secuencias.

Funciones del educador social en el ámbito sanitario

El profesional de la educación social se orienta a la personalización de la atención sociosanitaria, a encontrar las potencialidades del entorno y la comunidad del paciente, así como del núcleo familiar y de las personas de su círculo próximo para atender las necesidades externas del paciente. En cuanto al ámbito social, en salud mental comunitaria y en el TEA, esto “implica el desarrollo general de los aspectos psicosociales y conductuales, la percepción de la salud y la calidad de vida por parte de la población, la forma con que se cubren las necesidades básicas y se aseguran los derechos humanos y la atención de trastornos mentales” (Carrazana, 2003, p. 2).

La intervención se basa en dar herramientas a los pacientes para que sean capaces de adaptarse a una nueva realidad y a su entorno. Dado su trabajo flexible, los educadores sociales se adaptan a las necesidades y demandas de los pacientes, leyendo e interpretando sus realidades para elaborar un acompañamiento durante el proceso de recuperación, convalecencia, reinserción e intervención social y comunitaria.

Nos encontramos ante la necesidad de ofrecer estrategias, recursos y respuestas para que los pacientes puedan continuar con su proceso de socialización dentro y fuera del ámbito hospitalario, promoviendo las relaciones humanas y preparando al paciente para vivir en comunidad. “La socialización provee confianza y seguridad a la hora de realizar destrezas académicas y al estar con sus pares en tiempo de ocio (Meléndez, 2009, p. 74). De esta manera se conseguirá mejorar y reforzar su integración social.

Una vez conocido al paciente en el ámbito hospitalario, se puede extrapolar la intervención a la comunidad, ya que el profesional de la educación social realiza un trabajo de campo que le permite ser conocedor de los recursos existentes en el entorno próximo del paciente. Este hecho permite ofrecer un amplio abanico de posibilidades tanto culturales, deportivas, de ocio, laborales, académicas, etc., fomentando con ello un acompañamiento en el proceso de rehabilitación y recuperación personal. El profesional y el paciente, mediante la negociación y la búsqueda de recursos adaptados a las necesidades de la persona y en función de la demanda, buscarán el mejor lugar para trabajar su normalización en la vida comunitaria.

El profesional de la educación social asume el rol de coordinación entre diferentes profesionales para medir el estado del paciente, ya que actúa de enlace en el medio comunitario y el clínico, además de “propiciar la participación de todas las personas que interaccionan con el paciente, fundamentalmente la familia, buscando la normalización de la vida del enfermo, así como la readaptación del paciente a su vida cotidiana una vez que abandone el hospital, principalmente en aquellos casos de estancias largas” (Cárdenas y López, 2005, p. 59).

El profesional de la educación social asume el rol de coordinación, ya que actúa de enlace en el medio comunitario y el clínico

Partimos del vínculo que el paciente establece con el profesional como método de ayuda y soporte para la evolución, adquisición de metas y objetivos. Mediante un acompañamiento individualizado y singular, se establece un programa con el objetivo de una incorporación a la sociedad lo más normalizada posible. Para crear un buen vínculo que ayude tanto al profesional a diseñar la intervención como al paciente a creer en el profesional, “las investigaciones en psicología apuntan a que, para establecer un buen vínculo con el usuario, el profesional debe ser cálido, empático y aceptarlo de forma incondicional” (Idareta, 2013, p. 8).

Por lo tanto, dicha intervención consiste en enseñar técnicas y herramientas para poder llevar a cabo una socialización óptima que les permita integrarse en la sociedad como individuos con plenas garantías. Esta intervención social y educativa resulta fundamental en la mejora de la calidad de vida de los pacientes. La intervención del educador social es una intervención basada en la práctica, en modelos que integran las habilidades de comunicación, relacionales, en el abordaje de conductas disruptivas mediante el apoyo conductual positivo y la potenciación de actividades con iguales. Cuanto más temprano se inicia una intervención, mejores resultados se evidencian en las relaciones sociales y con la comunidad, ya que la prevención del autocuidado personal evitará o paliará alteraciones en la salud del individuo.

Como educadores sociales nuestro objetivo es reducir el estigma y la marginación a través de la prevención y ayudar a la persona enferma a conseguir autonomía

Como educadores sociales hemos de dotar de los servicios oportunos y de la ayuda necesaria para minimizar limitaciones de aceptación social, ya que la discriminación dificulta el proceso de recuperación, rehabilitación e inserción, por lo tanto nuestro objetivo es reducir el estigma y la marginación a través de la prevención y ayudar a la persona enferma a conseguir el máximo grado de autonomía posible.

En nuestro trabajo, y como punto de partida para realizar un buen diagnóstico, nos valemos de la entrevista social para hacer una valoración de la esfera funcional del paciente. A través de esta entrevista recogeremos información de la persona y de sus actividades. También haremos una valoración de la esfera mental, tanto a nivel cognitivo como a nivel afectivo, que nos ayudarán a establecer qué actuación es la más adecuada.

En las entrevistas se tienen que tener en cuenta aspectos como la privacidad, la confidencialidad y la comodidad. Al mismo tiempo que nos mostramos cordiales, empáticos, respetuosos y flexibles. Las entrevistas nos sirven para obtener mucha información del paciente y de su entorno.

En este proceso de comunicación, el investigador estimula al interlocutor a hablar de lo que él conoce, busca alargar la conversación para aprender más, trata de comprender y obtener las formas cómo se define la realidad y los vínculos que se establecen entre los elementos del fenómeno que se estudia (López y Deslauriers, 2011, p. 3).

El enfoque multidisciplinar permite que los profesionales puedan atender a la persona de forma integral, ya que están preparados para dar respuesta a las demandas tanto del sistema sanitario como del social. El objetivo de nuestro trabajo es dar apoyo a las personas con problemas mentales para mejorar su calidad de vida y el grado de autonomía.

Tenemos que prestar atención directa a los pacientes, analizar sus demandas para hacer una valoración social y familiar que nos ayudará a establecer el diagnóstico y el posterior tratamiento. Este tratamiento tiene que estar cargado de la particularidad de cada persona y de cada profesional, hay que tener en cuenta el estilo de vida del paciente, sus relaciones sociales, etc.

Nos encontramos ante el reto de contemplar al paciente desde una dimensión social para mejorar su calidad de vida y ayudarlo a empoderarse frente a situaciones reales de la vida. Cada persona presenta una singularidad única, con unas dificultades y necesidades específicas a su enfermedad o trastorno, que requieren un abordaje y unas medidas socioeducativas particulares. La intervención se basa en una perspectiva de “un modelo biopsicosocial, en que se considera la enfermedad física en conjunto con variables psicológicas y sociales” (García y De la Barra, 2005, p. 236).

Resultados

Desde que se crea la unidad en 2018 se han atendido un total de 67 pacientes, interviniendo directamente el profesional de la educación social en 46 casos, y en 29 de ellos de forma intensiva en hospital de día. Se ha conseguido vincular a recursos comunitarios a un total de 27 pacientes, los cuales realizan actividades de ocio en su entorno.

Para poder llevar a cabo dichas vinculaciones se han realizado 208 acompañamientos a los pacientes en los recursos seleccionados. La recogida de datos se hace mediante la escala de impacto sociocomunitario que elaboramos los educadores sociales a la entrada y salida del paciente en la unidad, en la que se recogen los datos de los recursos a los que acuden, rutinas dentro y fuera del domicilio y autonomía en diferentes campos medidos en un periodo de tiempo.

Para poder conocer los recursos que ofrece la comunidad, los profesionales han visitado 42 recursos específicos que trabajan con población que padece un TEA. Así, se ha obtenido información relevante para poder ofrecer tanto a las familias como a pacientes.

En el trabajo permanente que se realiza para facilitar herramientas a los docentes y también para hacer un seguimiento académico de los pacientes se han visitado 28 centros educativos.

Por último, remarcar las 107 visitas domiciliarias que se han realizado, para poder adaptar los domicilios a las características de cada paciente. Informando a los progenitores de maneras, técnicas, espacios y herramientas para tratar con sus hijos e hijas.

Hemos podido constatar que la intervención del educador social dentro de un ámbito hospitalario resulta beneficiosa y necesaria para llevar a cabo aprendizajes y vinculaciones en entidades sociocomunitarias.

Se observa la importancia del trabajo comunitario –teniendo en cuenta las características del adolescente– para su desarrollo personal a través de la exposición y el acompañamiento que se realiza en su entorno.

Consideramos importante que la figura del profesional de la educación social siga creciendo dentro del ámbito hospitalario ya que permite realizar un trabajo terapéutico y educativo y permite incidir en la importancia de lo que el paciente se encontrará después de su paso por el hospital. Por todo lo mencionado nos encontramos con que los educadores sociales podemos ser una pieza muy importante del sistema de salud.

La buena salud de una sociedad es el pilar donde se edifica un sistema de bienestar equitativo

La buena salud de una sociedad es el pilar donde se edifica un sistema de bienestar equitativo. Por tanto, se incorpora en la atención a los pacientes a todos aquellos profesionales que suman, para ofrecer una mejor terapia, diagnóstico, intervención y acompañamiento. Mediante las incorporaciones, vinculaciones y acompañamientos a otros espacios de ámbito no hospitalario (la comunidad), se construyen otros vínculos saludables, que son complementarios al tratamiento clínico.

Miquel Salmerón Medina
Educador social
Hospital Clínic de Barcelona
Unidad de Referencia del Trastorno del Espectro Autista
misalmeron@clinic.cat

Laura Real Gisbert
Educadora social
Hospital Clínic de Barcelona
Unidad de Referencia del Trastorno del Espectro Autista
lreal@clinic.cat

Bibliografía

- Benites, L.** (2010). Autismo, familia y calidad de vida. *Cultura: Revista de la Asociación de Docentes de la USMP*, (24), 1-20.
- Bertolote, J. M.** (2008). Raíces del concepto de salud mental. *World Psychiatry* (Ed Esp), 6(2), 113-116.
- Caponi, S.** (2010). Georges Canguilhem: del cuerpo subjetivo a la localización cerebral. *Salud colectiva*, 6, 149-161.
- Cárdenas Rodríguez, R.;** López Noguero, F. (2005). Hacia la construcción de un modelo social de la Pedagogía Hospitalaria. *Pedagogía social: revista interuniversitaria* (12-13), 59-70.
- Carrazana, V.** (2003). *El concepto de salud mental en psicología humanista existencial*. Ajayu - Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBS, 1(1), 1-19. Recuperado de: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-21612003000100001&lng=es&tlng=es
- España, V. S.** (2012). Alternativas comunitarias a la hospitalización de agudos para pacientes psiquiátricos graves. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 40(6), 323-32.
- Fernandes, S. M.;** Vázquez-Justo, E.;
- Piñón Blanco, A.** (2017). *TDAA y TEA (Trastornos del Espectro del Autismo): Comorbilidad y diagnóstico diferencial*, 102-111. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11328/2095>
- García, R.;** De la Barra, F. (2005). Hospitalización de niños y adolescentes. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 16(4), 236-241.
- González Duro, E.** (2000). De la psiquiatría a la salud mental. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 20(74), 249-260.
- Guerrero, L.;** León, A. (2008). Aproximación al concepto de salud. Revisión histórica. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 18(53), 610-633.
- Idareta Goldaracena, F.** (2013). Ética y alianza terapéutica en el Trabajo Social. *Portularia: revista de trabajo social*, 13(2). 1-13.
- López, R. E.;** Deslauriers, J. P. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales*, 61, 2-19.
- Lozano-Segura, M. C.;** Manzano-León, A.;
- Aguilera-Ruiz, C.;** Yanicelli, C. (2017). Dificultades parentales relacionadas con el efecto de estigma en el ámbito de los trastornos generalizados del desarrollo y estrategias de intervención en familias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 3(1), 141-152.
- Martínez Martín, M.;** Bilbao León, M. C. (2008). Acercamiento a la realidad de las familias de personas con autismo. *Psychosocial Intervention*, 17(2), 215-230.
- Meléndez, E.** (2009). Desarrollo de la socialización a través de la adquisición de destrezas deportivas para los estudiantes con autismo del nivel elemental (tesis de doctorado). Universidad Metropolitana, Lima.
- Paula, I.** (2018). *La autolesión en el autismo*. Alianza Editorial.
- Rodríguez-Barrionuevo, A. C.;** Rodríguez-Vives, M. A. (2002). Diagnóstico clínico del autismo. *Revista de Neurología*, 34(1), 72-77.

Rodríguez Bausá, L. (2002). Características y déficits inherentes a la hospitalización infantil. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 27(12), 179-206.

Schreibman, L.; Koegel, R. L.; Mills, J. I.; Burke, J. C. (1981). Social validation of behavior therapy with autistic children. *Behavior Therapy*, 12(5), 610-624.

Sigman, M.; Capps, L. (2000). *Niños y niñas autistas: una perspectiva evolutiva* (vol. 25). Madrid: Morata.

Soto, R. (2002). El síndrome autista: un acercamiento a sus características y generalidades. *Revista Educación*, 26(1), 47-61.

Villaruel Dávila, P. (2012). La construcción del conocimiento en la primera infancia. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (13), 75-89.

Zúñiga Gómez, D. C. (2018). Acompañamiento a las familias de miembros diagnosticados con trastorno del espectro autista (tesis de doctorado). Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia. Recuperado de:

<http://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/handle/10495/15249>

Laia Mas-Expósito
Juan Antonio
Amador-Campos
Mercè Triay
Lluís Lalucat

Evaluación de dos años de funcionamiento de un servicio de apoyo y atención emocional en centros educativos de alta complejidad del Plan de Barrios de la ciudad de Barcelona

Recepción: 14/04/2020 / Aceptación: 25/01/2021

Resumen

El servicio de apoyo y atención emocional (SAAE) de 27 centros educativos del Plan de Barrios de Barcelona tiene la finalidad de mejorar el desarrollo integral del niño en el marco escolar, mediante un abordaje que incluya las dimensiones emocionales, sociales, físicas e intelectuales. Este artículo describe el SAAE y presenta un análisis de su implementación, tras dos años de funcionamiento, teniendo en cuenta: 1) los cambios asociados al servicio; 2) los facilitadores y barreras encontrados; y 3) algunas propuestas de mejora y de futuro. Se han examinado las memorias de centro siguiendo la metodología de análisis de documentos. Del análisis se desprende que el SAAE garantiza el desarrollo de competencias socioemocionales y la cohesión y convivencia en las aulas. Los facilitadores y barreras identificados son amplios e incluyen factores al nivel de toda la comunidad educativa. Se sugieren propuestas de mejora y de futuro en la interrelación de: a) la filosofía y valores de centro; b) el encaje, la coordinación y la colaboración entre profesionales; y c) la definición, funcionamiento y evaluación de las intervenciones. Este servicio podría extenderse a otros centros educativos con características o necesidades distintas.

Palabras clave

Educación, evaluación, intervención socioeducativa, competencias socioemocionales, clima escolar.

Avaluació de dos anys de funcionament d'un servei de suport i atenció emocional en centres educatius d'alta complexitat del Pla de Barris de la ciutat de Barcelona

Evaluation after two years' operation of a support and emotional care service at highly complex schools in the Neighbourhood Plan of Barcelona

El servei de suport i atenció emocional (SSAE) de 27 centres educatius del Pla de Barris de Barcelona té la finalitat de millorar el desenvolupament integral de l'infant en el marc escolar, mitjançant un abordatge que inclogui les dimensions emocionals, socials, físiques i intel·lectuals. Aquest article descriu el SSAE i presenta una anàlisi de la seva implementació, després de dos anys de funcionament, tenint en compte: 1) els canvis associats al servei; 2) els facilitadors i barreres trobats; i 3) algunes propostes de millora i de futur. S'han examinat les memòries de centre seguint la metodologia d'anàlisi de documents. De l'anàlisi es desprèn que el SSAE garanteix el desenvolupament de competències socioemocionals i la cohesió i convivència a les aules. Els facilitadors i barreres identificats són amplis i inclouen factors al nivell de tota la comunitat educativa. S'hi suggereixen propostes de millora i de futur en la interrelació de: a) la filosofia i valors de centre; b) l'encaix, la coordinació i la col·laboració entre professionals; i c) la definició, funcionament i avaluació de les intervencions. Aquest servei es podria estendre a altres centres educatius amb característiques o necessitats diferents.

The emotional support and care service (SSAE) provided at 27 schools in the Barcelona Neighbourhood Plan is aimed at improving the integral development of children in the school environment through an approach that includes the emotional, social, physical and intellectual dimensions. This article describes the SSAE and presents an analysis of its implementation, after two years of operation. The paper takes into account: 1) changes that have affected the service; 2) facilitators and barriers found; and 3) proposals for improvement and the future. Reports from the centre were examined according to the document analysis methodology. The analysis shows that the SSAE promotes the development of socio-emotional skills and cohesion and coexistence in the classroom. The facilitators and barriers identified are broad-ranging and include factors at the level of the entire educational community. The conclusions include proposals for improvement and the future as regards: a) the philosophy and values of the centre; b) liaison, coordination and cooperation among workers; and c) definition, operation and evaluation of interventions. The service could be extended to other schools with different characteristics or needs.

Paraules clau

Educació, avaluació, intervenció socioeducativa, competències socioemocionals, clima escolar.

Keywords

Education, assessment, socio-educational intervention, socio-emotional competencies, school climate.

Cómo citar este artículo:

Mas-Expósito, L.; Amador-Campos, J. A.; Triay, M.; Lalucat i Jo, L. (2020). Evaluación de dos años de funcionamiento de un servicio de apoyo y atención emocional en centros educativos de alta complejidad del Plan de Barrios de la ciudad de Barcelona. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 76, p. 219-236.



Introducción

El Ayuntamiento de Barcelona tiene el compromiso de trabajar para reducir las desigualdades entre barrios y grupos sociales de la ciudad de Barcelona. Con esta finalidad ha diseñado el Plan de Barrios, con un conjunto de objetivos destinados a transformar aspectos clave en los ámbitos de la educación, los derechos sociales, la actividad económica y la ecología urbana. En el ámbito de la educación destacan los aspectos vinculados a la escuela, el entorno y la comunidad, la educación formal y la educación en el ocio. En el ámbito de los derechos de la ciudadanía, se han elaborado objetivos vinculados a la cultura, el alojamiento, la salud comunitaria, los programas de atención social y la equidad de género, además de actuaciones de salud pública.

El Plan de Barrios pretende incidir en algunos ámbitos estratégicos como, por ejemplo, la igualdad de oportunidades para personas con rentas bajas, oportunidades educativas, salud física y mental o la atención a colectivos con necesidades especiales

Para llevar a cabo este plan de mejora de los barrios se han seleccionado aquéllos que presentaban más necesidades mediante un instrumento que mide, entre otros aspectos, la distribución territorial de la renta familiar disponible, el nivel formativo de la población, la tasa de desempleo o de embarazos entre adolescentes. El Plan de Barrios pretende incidir en algunos ámbitos estratégicos como, por ejemplo, la igualdad de oportunidades para personas con rentas bajas, las oportunidades educativas, las condiciones de salud física y mental o la atención a colectivos con necesidades especiales.

Un ámbito de intervención priorizado es el trabajo en centros educativos destinado a potenciar las salidas laborales y vitales de niños y adolescentes. Por este motivo, se contemplan los centros educativos como centros de influencia más allá de la educación formal y las clases regladas y se prevé implicar a las familias, adaptándose a las realidades sociales del entorno y manteniendo una atención continuada al alumnado a lo largo de la etapa educativa. En una primera formulación, el Plan de Barrios de Barcelona propuso, en el ámbito educativo, los siguientes objetivos y propuestas de intervención:

- Un liderazgo pedagógico con equipos potentes, que faciliten la formación del profesorado más allá del ámbito normativo, innovando los métodos y haciéndolos partícipes.
- Centros educativos a tiempo completo, que amplíen la oferta horaria para dar acceso al alumnado a actividades extraescolares lúdicas, expresivas, artísticas, de apoyo educativo y deportivas para una educación integral.
- Un trabajo coordinado con servicios de salud y sociales, para garantizar que todas las intervenciones educativas, de salud y sociales, que se dirigen a un mismo niño o adolescente y a su familia, estén coordinadas y vayan en la misma dirección, implementando, si hace falta, la presencia periódica del trabajador social de la zona en el mismo centro educativo.
- Una acción de apoyo al proceso de educación comunitaria para reforzar la relación de las familias con los centros educativos.
- Una intervención para mejorar la convivencia y la inclusión, atendiendo a la diversidad.

- Un abordaje dirigido a promover la salud mental y prevenir y detectar problemas de salud mental en niños y adolescentes desde la perspectiva comunitaria.

Los barrios y los centros educativos seleccionados para el Servicio de Apoyo y Atención Emocional (SAAE) en los centros educativos responden a esta filosofía del Plan de Barrios. En octubre de 2107 la Fundació Privada Centre d'Higiene Mental Les Corts (FPCHMLC) ganó la licitación del Consorci d'Educació de Barcelona (CEB) para poder desarrollar este servicio. Se trata de un proyecto de tres años de duración que supone la incorporación a veintisiete centros educativos del Plan de Barrios de Barcelona de veinte profesionales (psicólogos, psicopedagogos, maestros de educación especial, etc.).

Objetivos

El objetivo de este artículo es doble: 1) dar a conocer el funcionamiento del SAAE; y 2) presentar un análisis de su implementación, tras dos años de funcionamiento, teniendo en cuenta:

- Los cambios asociados a su implementación.
- Los facilitadores y las barreras encontrados.
- Las propuestas de mejora y de futuro.

El Servicio de Apoyo y Atención Emocional

El SAAE de los centros educativos del Plan de Barrios de Barcelona tiene la finalidad de mejorar el desarrollo integral del niño en el marco escolar, mediante un abordaje que incluya las dimensiones emocionales, sociales, físicas e intelectuales del alumnado. Un aspecto importante del funcionamiento del SAAE es la incorporación de la educación socioemocional al trabajo educativo. Esta educación socioemocional se entiende de forma transversal e implica a todas las materias académicas y, por tanto, a todo el profesorado que las imparte. El concepto de desarrollo integral del niño se enmarca en un movimiento de amplio alcance surgido en el mundo occidental en el que se constatan diferentes dificultades aparecidas en el funcionamiento y en los resultados de los sistemas educativos. Se han identificado, entre otros, los problemas siguientes: tasas elevadas de fracaso escolar y la no superación de la enseñanza obligatoria, absentismo, abandono escolar, aparición e incremento de conductas disruptivas en el aula, situaciones de conflicto y conductas violentas entre el alumnado, acoso escolar, manifestaciones comportamentales de sufrimiento psicológico, manifestaciones incipientes de trastornos mentales, de trastornos de la conducta y de consumos de alcohol y drogas.

El SAAE de los centros educativos tiene la finalidad de mejorar el desarrollo integral del niño en el marco escolar

La incidencia de estas manifestaciones resulta desigual, según el contexto social y cultural de las poblaciones escolares y de sus entornos comunitarios.

El SAAE se enmarca dentro de los objetivos del Plan de Barrios anteriormente descritos y su planificación y despliegue se fundamenta en los siguientes objetivos:

- Fomentar las competencias socioemocionales del alumnado mejorando la capacidad para conocer sus emociones y regularlas.
- Fomentar la autonomía personal, la competencia social, la calidad de vida y el bienestar personal.
- Mejorar la capacidad para contener y disminuir el malestar emocional del alumnado, reduciendo así las conductas disruptivas y violentas en el ámbito escolar.
- Mejorar la gestión de los conflictos y las conductas disruptivas y violentas en las aulas.
- Dotar a los equipos docentes de conocimientos y herramientas en el ámbito de la educación emocional para poder incorporar estos aspectos en el plan anual de centro.

Estos objetivos se pueden resumir en dos ámbitos: 1) desarrollo de competencias socioemocionales y 2) instauración de un clima emocional favorable para la convivencia y el aprendizaje. El cuadro 1 recoge un resumen del enfoque, la misión, la visión y los valores del SAAE.

La población destinataria del SAAE está formada por toda la comunidad educativa de veintisiete centros educativos del Plan de Barrios de Barcelona. Estos centros están situados en zonas especialmente desfavorecidas a nivel social. El Plan de Barrios de Barcelona se desarrolla en un total de dieciséis barrios distribuidos en tres ejes: Besòs, Muntanya Turons y Litoral. La distribución territorial de los centros educativos es la siguiente: una escuela en Horta-Guinardó, cuatro escuelas y tres institutos escuela en Nou Barris, tres escuelas, un instituto y un instituto escuela en Sant Andreu, ocho escuelas en Sant Martí y seis escuelas y un instituto en Sants-Montjuïc. El conjunto de centros educativos supone un total de 7.689 alumnos. Como ya se ha comentado anteriormente, el SAAE dirige su intervención a toda la comunidad educativa incluyendo tanto el trabajo directo en las aulas con el alumnado como el trabajo con las familias. En el cuadro 2 se incluye la cartera de servicios del SAAE y se detallan las actividades que el profesional puede desarrollar en los centros educativos, según ámbito de intervención.

Los objetivos se pueden resumir en dos ámbitos:
1) desarrollo de competencias socioemocionales y 2) instauración de un clima emocional favorable para la convivencia y el aprendizaje

Cuadro 1. Enfoque, misión, visión y valores del SAAE

Enfoque	<p>Apoyo y atención socioemocional:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaborar y programar en coordinación con los claustros las actuaciones a llevar a cabo. - Dotar a los claustros de recursos teóricos y prácticos para incorporar nuevas prácticas en las actuaciones de centro. - Asesorar a los claustros sobre dificultades de relación interpersonal y problemas de conducta. - Dar atención directa al alumnado en las aulas para el trabajo preventivo y la detección de dificultades en el desarrollo.
Misión	<p>Desarrollo de la educación socioemocional en los centros educativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Integrar transversalmente la educación socioemocional en el conjunto de las actividades educativas. - Facilitar la adquisición de competencias socioemocionales de toda la comunidad educativa. - Mejorar el clima emocional de los centros educativos.
Visión	<p>Fomentar centros educativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Con el alumnado como centro. - Que faciliten el aprendizaje de naturaleza social. - Que generen competencia social. - Que integren las emociones en el aprendizaje. - Que generen un buen clima emocional. - Que reduzcan los problemas de comportamiento. - Con resultados académicos adecuados. - Con un alumnado y profesorado participativo, respetuoso con la diferencia y resolutivo ante los conflictos.
Valores	<p>Inclusión, solidaridad, cooperación, innovación, reducción de las desigualdades, despliegue de los derechos sociales y de la convivencia, compromiso y calidad educativa.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Desde el SAAE se ha considerado como línea estratégica la capacitación de sus profesionales en la formación de docentes en habilidades socioemocionales. La capacitación se ha hecho desde una formación intensiva y exhaustiva en prácticas restaurativas y, más específicamente, en círculos de diálogo. Estas prácticas provienen de la justicia restaurativa en el campo de la justicia criminal, donde se usan para la resolución de problemas interpersonales dando voz a la víctima a la vez que el agresor se hace responsable de sus actos (Bevington, 2015). En el campo de la educación, las prácticas restaurativas se han definido como una nueva filosofía que sitúa las relaciones interpersonales en el corazón de la experiencia educativa. Las prácticas restaurativas construyen y mantienen redes inclusivas de relaciones interpersonales positivas (Corrigan, 2012) y, más específicamente, permiten el trabajo de habilidades socioemocionales como una medida preventiva, a la vez que permiten una mejor gestión del conflicto (Payton *et al.*, 2000). En algunos centros educativos se desarrollan enfoques parciales de prácticas restaurativas para la resolución de conflictos, por ejemplo, la mediación o los círculos restaurativos; otros enfoques más globales incluyen metodologías para el desarrollo de las competencias socioemocionales y la cohesión de grupo, o

En el campo de la educación, las prácticas restaurativas se han definido como una nueva filosofía que sitúa las relaciones interpersonales en el corazón de la experiencia educativa

métodos preventivos para los conflictos. Cabe señalar que los centros educativos en los que el SAAE despliega su intervención son de alta complejidad y se caracterizan por un alto nivel de conflictividad, lo que requiere un abordaje global, que sea reactivo, pero a la vez preventivo, y que incluya a toda la comunidad educativa. Es por ello que se ha priorizado la formación de profesionales en este enfoque y en sus prácticas, círculos de diálogo, con el objetivo final de poder hacer una transferencia de la formación a los docentes. Cabe señalar, finalmente, que la psicomotricidad y el arteterapia son actividades que forman parte, también, de la línea estratégica del servicio.

Cuadro 2. Cartera de servicios del SAAE

Ámbito	Servicio
Aula	<ul style="list-style-type: none"> - Atención directa al alumnado en el grupo aula que permita realizar un trabajo de prevención y detección de dificultades del desarrollo y relacionales. - Conducción de grupos con un proyecto específico relacionado con el acompañamiento emocional.
Docentes	<ul style="list-style-type: none"> - Dotar al profesorado de los recursos teóricos y prácticos suficientes para realizar y ejecutar la programación referida al trabajo tutorial. - Acompañamiento emocional y apoyo al equipo docente sobre las dificultades relacionales y conductuales que surgen en el día a día en las aulas. Transferencia de conocimientos. - Diseñar actividades dirigidas al desarrollo integral del alumnado, en contextos inclusivos, que ayuden a cohesionar los grupos. - Crear materiales curriculares destinados a promover el aprendizaje socioemocional. - Participación en grupos de trabajo o comisiones dirigidas a mejorar el desarrollo integral del alumnado.
Docentes y otros profesionales	<ul style="list-style-type: none"> - Participación en las reuniones con otros profesionales incluyendo docentes, educadores sociales, trabajadores de inserción social, promotores, etc. Su finalidad es hacer un trabajo conjunto para la mejora del desarrollo integral del alumnado y del clima del centro educativo.
Claustro	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyo en la elaboración de la programación del Plan Tutorial de Centro y de otros documentos sobre convivencia que reúnan las condiciones siguientes: adaptados, funcionales y operativos para dar respuesta a las necesidades planteadas. - Participación en las reuniones de claustro con la finalidad de: 1) ayudar a integrar en su intervención los aspectos socioemocionales, físicos e intelectuales del alumnado, y 2) mejorar el clima emocional del centro.
Familia	<ul style="list-style-type: none"> - Participación en reuniones con las familias con la presencia de otros profesionales (docentes, trabajadoras de inserción social etc.). - Conducción de grupos de familias, conjuntamente con los docentes, con la finalidad de mejorar la capacidad de regulación emocional, disminuir el malestar, y prevenir y mejorar la gestión de los conflictos.

Fuente: Elaboración propia.

Metodología

La evaluación continuada del funcionamiento del SAAE constituye una parte relevante del proyecto sobre la que se fundamenta el análisis de resultados, la introducción de cambios y mejoras, además de la formulación del círculo de calidad del servicio. Esta evaluación se fundamenta en dos pilares: 1) La evaluación de las actividades del Servicio. Es responsabilidad de cada profesional del servicio recoger en un registro las actividades que realiza en cada centro educativo. 2) La memoria que cada profesional del servicio realiza para el centro educativo en el que trabaja a finales de cada curso escolar. La estructura de la memoria de centro tiene un formato común que contiene los siguientes apartados:

- a) Presentación del centro educativo.
- b) Plan de trabajo realizado en común con otros nuevos perfiles profesionales del Plan de Barrios.
- c) Plan de trabajo del profesional del SAAE.
- d) Despliegue del plan de trabajo del profesional del SAAE.
- e) Valoración del profesional del SAAE en relación con cambios, y barreras y facilitadores asociados a la implementación del servicio.
- f) Propuestas de mejora y de futuro.

Cabe señalar que estos dos últimos apartados, *e* y *f*, cumplimentados desde la perspectiva del profesional, son el foco de análisis de este trabajo. Una vez finalizadas las memorias de cada centro ($n=27$) se aseguró su autenticidad, credibilidad, exactitud y representatividad. En todas se trataba de forma completa, comprensiva y similar los apartados señalados como foco de análisis.

La metodología utilizada ha sido la del análisis de documentos descrita por Bowen (2009). Se trata de un proceso iterativo que combina elementos del análisis de contenido y del análisis temático. Primeramente, se realizó el análisis de contenido, en el que se identificaron los datos de cada memoria de centro que eran significativos y relevantes. Se siguió el siguiente proceso: a) extracción en un único documento del contenido de los apartados considerados como foco de análisis; y b) eliminación de duplicados y reagrupación de aportaciones. Después, se realizó el análisis temático. Se buscó la información específica y se llevó a cabo su codificación y la construcción de categorías para identificar los temas pertinentes a los objetivos de este trabajo. No se contempló su cuantificación teniendo en cuenta la metodología propuesta por Bowen (2009). El análisis de documentos fue llevado a cabo por una de las investigadoras del proyecto (LME). La propuesta se presentó a dos de los integrantes del grupo (JAAC y LLJ) para una revisión exhaustiva en una sesión de trabajo. Los desacuerdos entre investigadores se resolvieron mediante discusión hasta llegar a un consenso con la participación de todos los investigadores. Finalmente, se integraron las diferentes aportaciones en un único documento, que se revisó y se aprobó por parte de todos los autores de este trabajo.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis de documentos. Este apartado se ha organizado en tres subapartados:

- 1) Cambios asociados a la implementación del SAAE.
- 2) Facilitadores y barreras encontrados en su implementación.
- 3) Propuestas de mejora y de futuro para el servicio.

Para facilitar la presentación de resultados, cada apartado se ha dividido en subapartados, que se corresponden con: alumnado, dirección, claustro, familias, profesionales del SAAE y otros. No en todos los apartados había información referida a los subapartados especificados.

Cambios

A continuación, se presentan los cambios asociados al funcionamiento del SAAE desde la perspectiva del profesional del servicio.

En relación con el alumnado:

- Reconocimiento, vínculo y demanda del profesional del SAAE.
- Creación de espacios de confianza y específicos para el trabajo socioemocional.
- Empoderamiento socioemocional.
- Trabajo preventivo y de detección de necesidades en el desarrollo socioemocional del alumnado.
- Prácticas restaurativas para la resolución de conflictos.
- Aumento de la cohesión y la comunicación grupal.
- Integración e inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales.
- Aceptación de nuevas maneras de trabajar en el aula (psicomotricidad, arteterapia, círculos de diálogo, yoga, meditación, etc.).
- Mejora del bienestar en el entorno escolar y del clima de convivencia.

En relación con el claustro de profesores:

- Vínculo con el profesional del servicio y valoración positiva del mismo.
- Mayor sensibilidad en relación con las competencias socioemocionales del alumnado como aspecto clave en su formación.
- Capacitación socioemocional.
- Mayor seguridad en las intervenciones con las familias.
- Aprendizaje de nuevos conocimientos y metodologías para el trabajo en el aula (educación emocional, psicomotricidad, hábitos comunicativos, prácticas restaurativas, yoga, meditación, etc.).

- Asesoramiento y acompañamiento a los docentes (participación en las comisiones, elaboración de material, trabajo en red, trabajo en el aula con el grupo clase, etc.).
- Mejora del bienestar en el entorno escolar y del clima de convivencia.

En relación con las familias:

- Aproximación e interés hacia el profesional.
- Acompañamiento a entrevistas juntamente con el tutor del aula.
- Participación en talleres específicos y aumento de la participación (por ejemplo, consciencia corporal, *mindfulness*, psicomotricidad, taller de hábitos saludables, acompañamiento familiar para madres y padres, etc.).
- Mayor consciencia de las necesidades de sus hijos como alumnado.
- Mejora del vínculo entre familias y familia-escuela.

Facilitadores y barreras

El cuadro 3 recoge un resumen de los facilitadores y barreras relacionados con la implementación del SAAE desde la perspectiva del profesional de este servicio.

Propuestas de mejora y futuro

A continuación, se presenta una síntesis de las propuestas de mejora y de futuro sugeridas por los profesionales del servicio.

Propuestas de mejora

En relación con la dirección y el claustro:

- Seguir trabajando en el encaje entre los diferentes perfiles profesionales del Plan de Barrios para garantizar un enfoque global y holístico, que incluya toda la comunidad educativa, y sin solapamiento de tareas y funciones entre profesionales.
- Más protocolos de acogida e intervención.
- Mejorar el acceso a los recursos del centro educativo.
- Más liderazgo de los tutores y los docentes en las actividades dirigidas al grupo clase.
- Incluir proyectos que puedan facilitar la vida y el clima de centro, reduciendo los conflictos dando instrumentos al alumnado para facilitar las relaciones y promoviendo el vínculo entre las familias y el centro.
- Mejorar las coordinaciones con el claustro y las diferentes comisiones: asistentes, frecuencia, metodología, etc.

- Promover más vínculos y coordinación entre profesionales externos, orientadores, docentes de educación especial y el claustro.
- Ampliación de los proyectos del centro educativo en ciclos iniciales a ciclos superiores.

En relación con el profesional del SAAE:

- Disponer de un espacio de trabajo de referencia, que permita las intervenciones en un marco de confidencialidad y tranquilidad.
- Poder trabajar en grupos pequeños.
- Introducir los círculos de diálogo en las tutorías y hacer formación en los claustros para potenciar las prácticas restaurativas en los diferentes niveles del centro educativo.
- Dar continuidad a las intervenciones.
- Participar en los canales de comunicación del centro educativo para favorecer la comunicación y seguir trabajando en la formación y transformación del equipo docente.
- Aprovechar mejor el horario del profesional del servicio que está en el centro educativo para que realice intervenciones específicas a su perfil.
- En cuanto a las actividades específicas llevadas a cabo por el profesional del servicio, se propone una programación que incluya: a) objetivos específicos, claros y concretos; b) características de la población diana con especial énfasis en el alumnado con necesidades especiales o mayor vulnerabilidad socioeconómica; c) espacio, tiempo y recursos/materiales necesarios y/o disponibles; y d) procedimiento sistemático de seguimiento y evaluación.

Cuadro 3. Resumen de facilitadores y barreras desde la perspectiva del profesional del SAAE

Facilitadores	Barreras
<p><i>Dirección y claustro:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Apertura a nuevas intervenciones o formaciones (por ejemplo, para la resolución de conflictos o el trabajo emocional). - Reelaboración del Plan de Convivencia. - Buen clima de trabajo y de relación en el centro. - Capacitación socioemocional. - Trabajo en red. 	<p><i>Dirección y claustro:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Dificultades para aceptar nuevos enfoques en las intervenciones educativas. - Prácticas educativas basadas en estilos estrictos de disciplina, castigo, etc. - Priorización de las competencias académicas frente a las competencias socioemocionales. - Dificultades en la realización de las tutorías programadas. - Canales de comunicación y coordinación con dificultades para estructurarse. - Necesidad de unificar pautas de intervención para el alumnado con necesidades especiales. - Dificultades en la implementación de intervenciones dirigidas al claustro (espacios, recursos, tiempo, predisposición, prioridades del centro educativo, etc.). - Cambios frecuentes en la plantilla de docentes.
<p><i>Alumnado:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de necesidades por parte del alumnado, apertura a realizar un trabajo para cubrir las y participación en este trabajo. - Propuestas de intervención y materiales que tienen en cuenta la mirada del alumnado. - Capacitación socioemocional. 	<p><i>Alumnado:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencias socioemocionales poco desarrolladas. - Necesidades individuales que interfieren en el trabajo grupal. - Alumnado con necesidades especiales, con problemas de conducta o de salud mental. - Presencia de barreras lingüísticas y/o culturales. - Alumnado en riesgo social (situación familiar compleja, por ejemplo).
<p><i>Familias:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Predisposición y necesidad de las familias de recibir atención. - Poder ofrecer un espacio de intercambio para conseguir que se sientan parte de la comunidad educativa. - Capacitación socioemocional. 	<p><i>Familias:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencias socioemocionales poco desarrolladas. - Dificultades para que el profesional acceda a las familias (resistencias, no derivación de familias o derivación a otras figuras del Plan de Barrios, pocas coordinaciones con los tutores, etc.). - Dificultades para implicar a las familias. - Tiempo y espacios limitados para poner en funcionamiento intervenciones solicitadas por las familias.
<p><i>Profesional del SAAE:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Acuerdo con la dirección del centro en relación con el plan de trabajo a desarrollar y con su enfoque. - Buena acogida del profesional y de sus propuestas por parte del alumnado y del equipo educativo. - Buen vínculo y encaje con el alumnado y el equipo educativo incluyendo la dirección del centro, el equipo de atención psicosocial, el equipo de comedor y los profesionales externos y el equipo de atención psicopedagógica. - Disponer de los materiales, espacios, recursos y tiempo. - Participación en las evaluaciones. - Continuidad en las intervenciones. - Trabajo en equipo y coordinación con la tutora, otros docentes, el equipo directivo y otras figuras del Plan de Barrios. 	<p><i>Profesional del SAAE:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Desajuste en las expectativas hacia la figura del profesional del servicio. - Realización de tareas no pertinentes por el profesional del SAAE. - Necesidad de atender la urgencia. - Limitaciones en la frecuencia y duración de las intervenciones. - Necesidad de resultados inmediatos. - Trabajo en grupos muy grandes. - Dificultades en la coordinación con el claustro. - Optimizar las dinámicas de trabajo con el equipo educativo. - Trabajar media jornada en el centro educativo. - Jornada laboral repartida en dos centros educativos.

Otros:	Otros:
<ul style="list-style-type: none"> - Características del centro educativo: una única línea por curso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Complejidad del centro educativo. - Disposición del aula, por ejemplo, espacio demasiado estructurado. - Solapamiento de actividades. - Jornada intensiva en el centro educativo. - Dificultades en el acceso al trabajo con el equipo de monitores de comedor (resistencias personales, contratación externa, horario no coincidente con el del profesional, etc.).

Fuente: Elaboración propia.

Propuestas de futuro

En relación con la dirección y el claustro de profesores:

- Abrir el enfoque de las prácticas restaurativas a toda la comunidad educativa.
- Proporcionar formación en prácticas restaurativas al claustro.
- Mejorar los espacios de trabajo con el claustro y los tutores.
- Promover la coordinación entre el equipo docente y los profesionales externos.
- Garantizar el trabajo en red.

En relación con el alumnado:

- Elaborar protocolos e instrumentos que faciliten la coordinación y la intervención con el alumnado en temas de acogida, absentismo, problemas de disciplina, expulsiones de clase, situaciones de alta complejidad, clima escolar y la mejora del vínculo del alumnado con el centro educativo, etc.

En relación con las familias:

- Elaborar protocolos e instrumentos para la acogida de las familias y que faciliten la intervención en problemas de disciplina, expulsiones de clase, situaciones de alta complejidad, etc.
- Procurar/favorecer el acompañamiento de las familias, juntamente con el tutor o la dirección.
- Fomentar la participación de las familias en las actividades de proyectos del centro y aprovechar estos espacios para concienciarlas de la importancia de la educación socioemocional.

En relación con el profesional del SAAE:

- Participar en la implementación y realización del Plan Educativo de centro, el Plan de Convivencia, el Plan de Mediación, el Plan Tutorial, el Programa de Educación Emocional de centro, etc.
- Crear y/o mantener herramientas, recursos y espacios para favorecer el desarrollo de las competencias socioemocionales (psicomotricidad, EMOTeca, espacio de cuidados para el equipo educativo, reflexionar sobre el funcionamiento del patio o el espacio de comedor, por ejemplo).
- Estructurar las intervenciones de forma coordinada con el resto de profesionales incluyendo al equipo educativo u otros profesionales presentes en el día a día del centro educativo como, por ejemplo, los nuevos perfiles profesionales del Plan de Barrios, los equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógica, promotores, etc.
- Mejorar las condiciones laborales (trabajar a jornada completa en un centro educativo, igualdad económica con el resto de perfiles profesionales del Plan de Barrios, encaje de la jornada laboral con las necesidades del centro educativo, etc.).

Otros:

- Llevar a cabo proyectos conjuntos con el resto de perfiles profesionales del Plan de Barrios.
- Iniciar o seguir trabajando, según sea el caso, el espacio de comedor y acompañamiento de personal de apoyo del centro educativo.
- Evaluar resultados a largo plazo.

Discusión

El SAAE de los centros educativos del Plan de Barrios de Barcelona tiene la finalidad de mejorar el desarrollo integral del niño en el marco escolar, mediante un abordaje que incluya las dimensiones emocionales, sociales, físicas e intelectuales del alumnado. Sus objetivos generales se pueden resumir en dos ámbitos: 1) desarrollo de competencias socioemocionales y 2) instauración de un clima emocional favorable para la convivencia y el aprendizaje. La población destinataria del SAAE está formada por toda la comunidad educativa de veintisiete centros educativos de alta complejidad del Plan de Barrios de la ciudad de Barcelona. En estos centros la intervención del SAAE incluye tanto el trabajo directo en las aulas con el alumnado como el trabajo con las familias. La línea estratégica del servicio son las prácticas restaurativas y, más específicamente, los círculos de diálogo.

En estos centros la intervención del SAAE incluye tanto el trabajo directo en las aulas con el alumnado como el trabajo con las familias

El objetivo de este artículo es describir el SAAE y presentar un análisis de su implementación, tras dos años de funcionamiento, teniendo en cuenta: 1) los cambios asociados al servicio; 2) los facilitadores y las barreras encontrados; y 3) propuestas de mejora y de futuro. Se han examinado las memorias de centro siguiendo la metodología de análisis de documentos (Bowen, 2009).

Los resultados relacionan el aprendizaje socioemocional con el desarrollo positivo del alumnado

El SAAE se ha asociado, tras dos años de funcionamiento, a la incorporación del aprendizaje socioemocional en los centros educativos, de forma transversal, partiendo de una mirada del alumnado más integral. Otras mejoras a destacar son el empoderamiento del alumnado en cuanto a competencias socioemocionales, mejoras en la participación, la cohesión grupal y el clima escolar, reducción de la conflictividad y aproximación al conflicto desde una perspectiva preventiva. Estos resultados concuerdan con los resultados de diferentes revisiones sistemáticas que señalan resultados positivos a nivel de conducta y de competencias socioemocionales asociados a los programas de educación socioemocional (Catalano, Beglund, Ryanm, Lonczak y Hawkins, 2002; Greenberg *et al.*, 2003; Di Fabio y Kenny, 2011). El metanálisis de Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger (2011), que analiza los resultados de unos doscientos programas, con una muestra de más de 270.000 alumnos desde educación infantil hasta secundaria, muestra mejoras significativas en habilidades socioemocionales, actitudes, conducta y rendimiento académico. Taylor, Oberle, Durlak y Weissberg (2017) actualizan el metanálisis anterior y concluyen que los beneficios observados se mantienen a lo largo del tiempo. Los resultados relacionan el aprendizaje socioemocional con el desarrollo positivo del alumnado incluyendo habilidades socioemocionales, actitudes e indicadores de bienestar. Para la evaluación del SAAE se propone elaborar un conjunto de indicadores que permitan valorar la eficacia de las intervenciones del servicio que incluya los datos que tienen, de forma general, los centros educativos tales como absentismo, problemas de disciplina, expulsiones o evaluación de competencias académicas. Futuras experiencias de evaluación también deben tener en cuenta la interrelación de las intervenciones del SAAE con las intervenciones de otros perfiles profesionales del Plan de Barrios o las promovidas desde el propio centro y sus necesidades.

Cabe señalar la Resolución ENS/585/2017 en relación con la elaboración e implementación del proyecto de convivencia en los centros educativos dentro del proyecto educativo del centro y de obligado cumplimiento en el año 2020. Este proyecto comparte objetivos el SAAE, así como la metodología propuesta para alcanzarlos. El objetivo final de ambos es contribuir al máximo al desarrollo personal, académico y social del alumnado. En relación con la metodología, comparten la educación socioemocional y prácticas como, por ejemplo, los círculos de diálogo para favorecer la convivencia y la resolución positiva del conflicto, así como su prevención. La puesta en marcha de este proyecto es una de las iniciativas pioneras que ejemplifica la puesta en funcionamiento de estrategias específicas para alcanzar los objetivos del proyecto de convivencia.

Nuestros resultados sugieren que los facilitadores y las barreras relacionados con la implementación del servicio son amplios (Chackley *et al.*, 2018) e incluyen factores al nivel de toda la comunidad educativa. Los autores del presente trabajo proponen, en lugar de centrarse en el análisis de barreras, centrarse en aquellas acciones que crean las condiciones necesarias para superarlas. A destacar la importancia del apoyo del equipo directivo y del claustro de los centros educativos. Estos resultados coinciden con los de otros estudios en los que se defiende que la dirección de la escuela sea instrumental en la implementación de intervenciones (Payne, Gottfredson y Gottfredson, 2006). El éxito del servicio podría relacionarse con buenas habilidades de gestión y un apoyo directo por parte del equipo directivo (Forman, Olin, Hoagwood, Crowe y Saka, 2009). En relación con el claustro, los resultados apuntan a que la implementación efectiva del servicio podría estar relacionada con su nivel de apoyo (Nunnery, 1998). Se recomienda conseguir más apoyo del claustro alineando las acciones de desarrollo profesional con los objetivos e iniciativas de los centros educativos y/o visibilizando resultados ligados al servicio (Forman *et al.*, 2009). Una buena implementación del servicio permitiría optimizar y mejorar las intervenciones destinadas a cubrir las necesidades del alumnado y sus familias. En general, el análisis de documentos pone en evidencia las dificultades de acceso a las familias y su baja participación. Nuestros datos concuerdan con datos de otros estudios llevados a cabo en contextos similares en los que factores como la renta o un nivel educativo bajo son barreras para la participación familiar (Williams y Sánchez, 2013). Destacamos así la importancia de acciones dirigidas a su inclusión ya que la evidencia señala que la implicación de las familias se asocia a resultados académicos positivos especialmente en educación secundaria (Hill y Tyson, 2009). Cabe destacar también la importancia de los factores específicos del contexto, así como del sistema y de su organización (Chackley *et al.*, 2018).

De forma resumida, las propuestas de mejora y de futuro analizadas sugieren la necesidad de trabajo en los niveles siguientes: a) filosofía y valores de centro; b) el encaje, la coordinación y colaboración entre profesionales del centro educativo; y c) la definición, funcionamiento y evaluación de intervenciones. De especial importancia es el trabajo a realizar para alinear la filosofía y los valores del centro, y el resto de intervenciones en funcionamiento en los centros educativos, con las intervenciones promovidas desde el SAAE. Esto sugiere que el encaje del servicio con su contexto es importante (Hoagwood, Kelleher, Murry y Jensen, 2006) pero no solo en la fase de implementación sino también en su funcionamiento y evaluación a lo largo del tiempo.

De especial importancia es el trabajo a realizar para alinear la filosofía y los valores del centro

Conclusiones y propuestas

Los resultados relacionan el aprendizaje socioemocional con el desarrollo positivo del alumnado

Los resultados de evaluación del SAAE evidencian una estrategia que garantiza el desarrollo de competencias socioemocionales y la cohesión y convivencia en las aulas, y que puede ser reproducible y escalable. Este servicio podría extenderse a otros centros educativos de alta complejidad o a centros educativos con características o necesidades distintas.

Laia Mas-Expósito
 Doctora en Psicología Clínica y de la Salud
 Departamento de Investigación
 Associació Centre d'Higiene Mental Les Corts
 Barcelona
 laia.mas@chmcorts.com

Juan Antonio Amador-Campos
 Maestro de Educación Primaria
 Psicólogo clínico
 Catedrático de Evaluación Psicológica
 Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona
 jamador@ub.edu

Mercè Triay
 Psicóloga
 Coordinadora del Servicio de Apoyo y Atención Emocional
 Fundació Privada Centre d'Higiene Mental Les Corts
 Barcelona
 merce.triay@fchmsm.com.com

Lluís Lalucat i Jo
 Psiquiatra
 Director médico de la Associació Centre d'Higiene Mental Les Corts
 Barcelona
 lluis.lalucat@chmcorts.com

Bibliografía

- Bevington, T. J.** (2015). Appreciative evaluation of restorative approaches in schools. *Pastoral Care in Education*, 33(2), 105-115. <https://doi.org/10.1080/02643944.2015.1046475>
- Bowen, G. A.** (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Catalano, R. F.; Berglund, M. L.; Ryan, J. A. M.; Lonczak, H. S.; Hawkins, J. D.** (2004). Positive Youth Development in the United States: Research Findings on Evaluations of Positive Youth Development Programs. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 98-124. <https://doi.org/10.1177/0002716203260102>
- Chalkley, A. E.; Routen, A. C.; Harris, J. P.; Cale, L. A.; Gorely, T.; Sherar, L. B.** (2018). A retrospective qualitative evaluation of barriers and facilitators to the implementation of a school-based running programme. *BMC Public Health*, 18, 1189. <https://doi.org/10.1186/s12889-018-6078-1>
- Corrigan, M.** (2012). Restorative Practices in NZ: the evidence base. Recuperado de <http://www.rpforschools.net/articles/School%20Programs/NZ%20Ministry%20of%20Education%202012%20Restorative%20Practices%20in%20NZ%20The%20Evidence%20Base.pdf>
- Forman, S. G.; Olin, S. S.; Hoagwood, K. E.; Crowe, M.; Saka, N.** (2009). Evidence-based intervention in schools: Developers' views of implementation barriers and facilitators. *School Mental Health: A Multidisciplinary Research and Practice Journal*, 1(1), 26-36. <https://doi.org/10.1007/s12310-008-9002-5>
- Hill, N. E.; Tyson, D. F.** (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45, 740-763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Hoagwood, K. E.; Kelleher, K.; Murray, L. K.; Jensen, P. S.** (2006). Implementation of evidence-based practices for children in four countries: a project of the World Psychiatric Association. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 28(1), 59-66. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462006000100012>
- Di Fabio, A.; Kenny, M. E.** (2011). Promoting Emotional Intelligence and Career Decision Making Among Italian High School Students. *Journal of Career Assessment*, 19(1), 21-34. <https://doi.org/10.1177/1069072710382530>
- Durlak, J. A.; Weissberg, R. P.; Dymnicki, A. B.; Taylor, R. D.; Schellinger, K. B.** (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-32. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Forman, S. G.; Olin, S. S.; Hoagwood, K. E.; Crowe, M.; Saka, N.** (2009). Evidence-Based Interventions in Schools: Developers' Views of Implementation Barriers and Facilitators. *School Mental Health*, 1, 26-36. <https://doi.org/10.1007/s12310-008-9002-5>

Greenberg, M.; Weissberg, R.; O'Brien, U.; Zins, J.; Fredericks, L.; Resnik, H.; Elias, M. (2003). Enhancing School-Based Prevention and Youth Development Through Coordinated Social, Emotional, and Academic Learning. *American Psychologist*, 58 (6-7), 466-474. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>

Nunnery, J. A. (1998). Reform ideology and the locus of development problem in educational restructuring: Enduring lessons from studies of educational reform. *Education and Urban Society*, 30, 277-295.

Payne, A. A.; Gottfredson, D. C.; Gottfredson, G. D. (2006). School Predictors of the Intensity of Implementation of School-Based Prevention Programs: Results from a National Study. *Prevention Science*, 7, 225-237. <https://doi.org/10.1007/s11121-006-0029-2>

Payton, J. W.; Wardlaw, D. M.; Graczyk, P. A.; Bloodworth, M. R.; Tompsett, C. J.; Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: a framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *The Journal of School Health*, 70(5), 179-185.

Resolución ENS/585/2017, del 17 de marzo, por la que se establece la elaboración y la implementación del Proyecto de Convivencia en los centros educativos dentro del marco del Proyecto Educativo de Centro. DOGC 7336. <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/7336/1599535.pdf>

Taylor, R. D.; Oberle, E.; Durlak, J. A.; Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>

Williams, T. T.; Sánchez, B. (2013). Identifying and Decreasing Barriers to Parent Involvement for Inner-City Parents. *Youth & Society*, 45(1), 54-74. <https://doi.org/10.1177/0044118X11409066>

El presente artículo ha sido escrito por los autores que lo firman, en representación del Grupo de Trabajo del Servicio de Apoyo y Atención Emocional. Forman parte de este Grupo de Trabajo los profesionales siguientes: Àngela Pujol, Guillermo Gorostiza, Carola Marimon, Clara Canals, Elisabet Aulet, Èlia Carpio, Eva Barjola, Maria Isabel Calsina, Joan Tous, Laia Ferragut, Laia Rota, Laura Micó, Lorena Casanova, Mairi Garcia, Marta Pujol, Marc Tebar, Naiana Ferrer, Nuria Ortuño, Silvia Garcia, Sonia Caja y Tània Subirats, junto con los cuatro autores del artículo.



Foto: Carlo Süßmich - Fotolia.com



La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI

Jaques Delors
UNESCO: 1996

Desde la ilustración, y especialmente en la época contemporánea, podemos decir que existe una total unanimidad cuando se afirma que la educación es el motor de desarrollo de las personas y de las comunidades. Esta afirmación ha sido una constante en todos los grandes informes y planes de actuación de alcance mundial en el conjunto de organizaciones internacionales a lo largo del siglo XX (UNESCO, UNICEF, ONU, etc.) y así ha quedado reflejado en las diferentes propuestas elaboradas por estos organismos.

Sin embargo, cabe destacar que el informe Delors (este es el nombre “coloquial” con que se le conoce), a la hora de plantear sus propuestas, identificó algunas características que se adivinaban para el siglo XXI, tales como la globalización, la facilidad para el acceso a la información pero, a la vez, el exceso de la misma, el cambio acelerado y la necesidad de formación permanente, la diversidad, las contradicciones y las crisis, las interferencias, las tensiones en sociedades cada vez más heterogéneas, la perspectiva de un mundo cada vez más acelerado, la caducidad de las certezas, los efectos del deterioro medioambiental, entre otros, en definitiva, lo que hoy día se engloba dentro de la expresión *mundo complejo* y que ya se estaba desarrollando desde principios del siglo XX. Autores como L.

V. Bertalanffy y la Teoría general de sistemas o, más tarde, a partir de los años setenta, Morin y su Teoría de la complejidad, o Bronfenbrenner con la idea de la ecología del desarrollo humano, han marcado las bases para unas nuevas epistemologías para interpretar la realidad y construir nuevas formas integradas de acción.

En el informe Delors hay dos aspectos básicos a destacar, del todo vigentes hoy en día, que son la idea de la *educación a lo largo de toda la vida* y la necesidad de definir los elementos centrales en los que basar la educación del futuro, a saber, *los cuatro pilares de la educación*.

La educación a lo largo de toda la vida. Este concepto es de especial relevancia en la medida en que definitivamente rompe con el binomio clásico de asociar educación únicamente con escolarización. Eso había hecho que todos los esfuerzos estuvieran centrados en una mirada restringida de la educación, muy puesta en la instrucción básica y, en segundo lugar, pensada fundamentalmente para los niños (con algunas aportaciones de formación permanente para personas adultas).

La idea de la educación a lo largo de toda la vida abre la puerta a reconocer y potenciar otras educaciones en servicios no escolares (el tiempo libre, los recursos de protección a la infancia, los centros abiertos, etc.), también recur-

Los educativos no pensados para niños (inserción laboral, talleres ocupacionales, comunidades terapéuticas, pisos de acogida, etc.), así como otras formas de educación que incluyen toda la comunidad como agente formador (educación comunitaria, creación de redes de apoyo y convivencia, etc.). Es decir, se hacen visibles y se legitiman todo tipo de recursos que tradicionalmente quedaban escondidos en la mal denominada educación no formal y que hoy forman parte del universo de la educación social (conscientes, intencionales y sistematizados), recursos y servicios que tienen como objetivo la capacitación de las personas para una vida integrada y autónoma.

Esta apertura hacia otras formas de entender la educación obliga a repensar también cuáles son los grandes fundamentos que permitan pensar qué y cómo plantear una educación que debe capacitar para vivir en un mundo complejo, esto es, dinámico, contradictorio, global, imprevisible e incierto.

Los cuatro pilares de la educación. El segundo elemento central del informe Delors es la definición de estos cuatro elementos esenciales en que debe basarse la educación del futuro, y que se exponen a continuación.

Aprender a conocer: el acceso a la cultura y al bienestar implica adquirir conocimiento. Ahora bien, si tradicionalmente

la gran dificultad era acceder a la información, ahora el problema es cómo elegir entre la gran cantidad de información a la que se tiene acceso. En un mundo hiperinformado y con una gran multiplicidad de canales y de fuentes, se hace imprescindible aprender a tener criterio, a seleccionar y a usar el conocimiento.

Aprender a hacer: el conocimiento tiene sentido en la medida en que, de una forma u otra, se traduce en acciones que evidencian la utilidad de estos saberes. Así pues, la formación también debe estar orientada al uso del conocimiento y no solo a su almacenamiento.

Aprender a ser: la educación no puede consistir solo en adquirir información, hacer o tener, sino también, y de manera relevante, debe contribuir de forma relevante a comprender el desarrollo del mundo interior, a satisfacer las necesidades no materiales, a construir elementos de solidez personal que ayuden a dar un sentido a la existencia. Cuanta más diversidad y cambio, más necesario se hace construir una identidad desde donde interactuar con el mundo.

Aprender a vivir juntos: finalmente, la sociedad del siglo XXI solo se puede entender de forma global, en un escenario de permanentes interacciones entre los diferentes grupos humanos, en sus múltiples diversidades (culturales, económicas, ideológicas, etc.). Este escenario está lleno de contradicciones y de poten-

ciales situaciones de tensión. Si, como nos indica la ética cívica, no hay una autoridad superior que esté en disposición de imponer una verdad absoluta, si, a la vez, no se puede caer en un relativismo donde todo sea justificable en nombre de la singularidad, entonces la única alternativa es hacer el gran esfuerzo de aprender los requisitos éticos y cívicos que permitan vivir desde el respeto en un escenario contradictorio, lleno de interdependencias.

Como se puede ver, el informe Delors no fue un informe más, sino que es un documento muy relevante de plena vigencia en la actualidad. De manera lúcida, aportó unos criterios o ejes claros que deben servir de referencia para asegurar que la educación realmente pueda contribuir a la construcción de un siglo XXI humanizado, justo, sostenible, esperanzado.

Jesús Vilar Martín
 Profesor de la Facultad de Educación
 Social y Trabajo Social
 Pere Tarrés – Universidad Ramon Llull



La pandemia de la desigualdad. Una antropología desde el confinamiento

José Mansilla
Barcelona: Bellaterra Edicions,
2020

No todo el mundo se ha percatado de que la pandemia no ha afectado a todos y todas por igual. La situación previa de las personas y de las familias enteras ha marcado el desenlace en forma de emergencia social que se está viviendo. Y es que los costes de las medidas de limitación de movimiento para un sector de la población para el que es literalmente vital poder salir de casa son mucho más elevados que para otras personas, tal y como nos explica la obra de José Mansilla.

Los profesionales de la acción social, los de la educación social y el trabajo social supimos desde el primer minuto que esto era una crisis social paralela a la sanitaria. Demasiado tardaron algunos medios de comunicación en darse cuenta ya que muchos de estos solo imaginan a los habitantes del país como de clase media, blancos y nacidos “aquí”. Y es que el libro nos relata como la heroicidad de unos supuso la supervivencia, otra vez literal, de los otros.

Mansilla nos explica los cuatro primeros meses de pandemia desde la fragilidad de un sistema que abandona todavía más a aquel al que no le ha dejado entrar en él. Nos lo relata desde una perspectiva que nos deja bien claro que, desde lo individual, la mirada sobre la pandemia es

muy limitada, pero también lo es desde lo global si ello nos lleva a no fijarnos en determinadas realidades que ya venían de situaciones de exclusión y de vulneración de derechos tan básicos como el de tener una vivienda y un trabajo digno.

El texto aporta muchísima información en forma de datos que han ido viendo la luz durante los primeros meses de pandemia. Lo hace de forma ordenada y acaba siendo un muy buen relato a partir de la recopilación de investigaciones y sucesos que era necesario publicar. Nos descubre cómo las desigualdades y las situaciones de exclusión social se han acentuado en pocas semanas y quizás todavía políticamente no se ha querido reconocer la magnitud del impacto del virus en la vida cotidiana de muchas personas a nuestro alrededor. Si los hospitales han tenido que rendir muy por encima de lo habitual e improvisar espacios de emergencia, todavía estamos esperando la reacción política para reducir el golpe social que está suponiendo.

La pandemia de la desigualdad no se deja temas esenciales como la discusión sobre el control social al que hemos estado sometidos con el argumento de la seguridad y la salud, que está teniendo implicaciones psicológicas en muchas personas. Imposiciones en forma de decisiones políticas que no han dejado de tener también críticas desde algunos sectores, muchos de los cuales han insistido en aspectos como haber olvidado

por completo a los niñas y niños, que han tenido durante muchos días menos libertad de movimiento que los perros. Sin olvidar las nuevas formas de trabajo que han invadido los espacios privados con el relato romántico del teletrabajo.

Y, por supuesto, un libro de Mansilla no podía dejarse las cuestiones relativas al espacio público. Además, lo hace con una introducción teórica que deja autores como lecturas pendientes para poder comprender mejor lo que explica y lo que está por venir en esta materia. De todos modos, con este tiempo de recorrido de pandemia, es suficiente para hacernos fijar la mirada en muchos detalles y nos ayuda a comprender lo que ha sucedido, desde esta perspectiva, durante estos meses pasados. La llamada distancia social ha generado cambios importantes en muchas ciudades. Otras no lo han hecho, pero todas coinciden en la revalorización del espacio en las calles especialmente si es para apropiarse de manera individual y privada para hacer negocio. De hecho, mientras el autor cerraba la obra, la Federación de Asociaciones de Vecinos y Vecinas de Barcelona ya se había organizado para hacer un comunicado contra la *ampliación indiscriminada de terrazas*.

Y es que la fuerza vecinal en tiempos postcovid-19 será fundamental teniendo en cuenta que los grandes poderes van a querer aprovechar la situación para exigir flexibilidad con motivos privados

que van a ir en contra del bien común. Ha sucedido siempre, pero una crisis siempre es una buena excusa para arrebatar todavía más espacio público de manera permanente. Porque todos sabemos que echar para atrás este tipo de medidas, a los ayuntamientos, les va a costar mucho.

Este bien tan preciado para los comerciantes puede arrebatar a vecinos y vecinas el derecho al uso de buena parte de la ciudad y en muchos casos, como sucede en la actualidad, puede destrozar derechos tan básicos y universales como la accesibilidad necesaria para poder moverse por la ciudad de manera segura. En este sentido, el libro nos provoca el debate sobre la supuesta democratización del espacio público en nuestros barrios.

En ciudades cercanas a la capital catalana como L'Hospitalet de Llobregat, protagonista al inicio de los rebrotes de julio y con el kilómetro cuadrado más denso de Europa, ni tan solo hay discusión pública ni transparente sobre la situación del espacio público tras el intento fallido de abrir calles algún fin de semana durante el desconfinamiento. Algunos deseamos que Mansilla, en un futuro próximo, pueda profundizar en la segunda ciudad de Catalunya porque ha tenido muchas situaciones para analizar desde la antropología tan cercana y cotidiana que siempre nos ofrece.

El autor nos deja claro que nuestras poblaciones no deberían ser iguales en la era postcovid-19 y nos invita a soñar con una clara apuesta por una vida más sostenible en contra del discurso único de los lobbies del motor, por ejemplo. Y es que, efectivamente, como explica en algunos fragmentos, el poder está ya organizado y preparado para decirnos cómo tiene que ser la que ya han querido bautizar como nueva normalidad. Una normalidad que siempre ha excluido al que se sale de la norma dictada no precisamente de manera democrática.

Para los que seguimos por redes sociales a José Mansilla el libro es un auténtico regalo de lectura entendedora. Un relato pasado por sus ojos es lo que más podíamos apreciar de un libro que, sin duda alguna, se recomienda para cualquier persona que quiera ver su calle, su barrio, su ciudad o su mundo desde una perspectiva crítica y con la posibilidad de llegar a entender lo que nos espera.

Oscar Martínez Rivera
Profesor de la Facultad de Educación
Social y Trabajo Social Pere Tarrés
Universidad Ramon Llull

Libros recibidos

Casanovas, T.; Plans, M.; Romeu, R. (2020). *Treball social comunitari a Catalunya de 1960 a 1980*. Col·legi Oficial de Treball Social de Catalunya.

Cuesta, A. (2020). *Brechas digitales en menores y jóvenes extranjeros no acompañados*. ACCEM.

Rubiol, G. [Coord.]. (2019). *Inicis del treball social als hospitals de Catalunya*. Col·legi Oficial de Treball Social de Catalunya.

Propuestas

Próximos números monográficos

Pobreza, situaciones de crisis y repercusiones en la sociedad: reflexión urgente

La crisis económica y financiera de los últimos doce años y su repercusión social ha hecho desarrollar nuevas formas de pobreza, incrementando el número de personas sin trabajo, sin vivienda, sin recursos económicos y, lo más grave, con pocas posibilidades de dejar atrás esta situación. Un panorama desalentador si a todo esto se añaden los recortes, especialmente en cuanto a políticas y prestaciones sociales, que lo han acompañado.

Algunos sectores de nuestra sociedad se han visto especialmente afectados por esta situación que deja al descubierto la difícil realidad que sufren. Pocas mejoras habrá por aquellas personas que más lo necesitan si no se producen cambios políticos y sociales que tengan una incidencia directa en los colectivos más vulnerabilizados de la sociedad.

Con este artículo monográfico, se quiere ofrecer una reflexión desde diferentes entornos de relación y desarrollo de las personas, como son la educación, la salud y la sociedad.

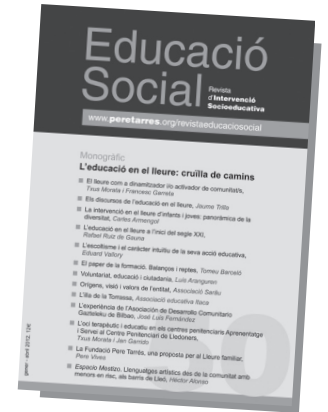
Pautas generales para la presentación de originales

Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa está abierta a las aportaciones de experiencias, trabajos e investigaciones de los diversos ámbitos de la intervención socioeducativa. Se priorizan aquellos artículos que realizan aportaciones significativas para la práctica profesional o tratan aspectos innovadores con respecto a los campos de intervención o los modelos y métodos de trabajo.

Los artículos o colaboraciones deben enviarse a la plataforma de la revista y deben cumplir los requisitos e instrucciones para su revisión. Para formalizar el envío de un artículo, es necesario enviarlo a través de la plataforma RACO:

<https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/index>

- Se hace una primera revisión, previa al proceso de evaluación externa, a fin de comprobar que los artículos recibidos (tanto los que integran los monográficos como los publicados en el resto de secciones) se ajustan a los criterios de la Revista en relación con la temática, la calidad de redacción y la extensión; además, se constatará que se trata de trabajos de investigación originales, no publicados antes en ningún otro medio ni en ninguna otra lengua.
- Los trabajos pueden presentarse en catalán o en castellano, indistintamente.
- Para asegurar el anonimato de los artículos, **la presentación se realizará en un fichero** en el que se adjuntará el artículo sin ninguna referencia a los autores, de forma que sea totalmente anónimo.
- En el caso de ser un artículo con tablas y gráficos, estos deberán ser **editables** para que se puedan traducir.
- Las **notas a pie de página** se numerarán por orden de aparición y se presentarán **al final del texto**. Se recomienda que estas anotaciones sean mínimas y se utilicen exclusivamente para hacer aclaraciones del texto y no para poner referencias bibliográficas.
- Las referencias bibliográficas se presentarán al final del texto y por orden alfabético de autores siguiendo el formato de **citación APA 6th ed.**
- Los datos de **la autoría y filiación** se introducen en el paso **"Introducción de metadatos"** del envío del artículo.
- Los artículos irán acompañados de un **resumen** de como máximo **150-190 palabras** y de **5 palabras clave**.
- Los **artículos se presentarán utilizando las plantillas siguientes** en función de la sección a la que corresponden (las plantillas contienen indicaciones sobre extensión, tipo de letra, cita bibliográfica):
 1. Plantilla de la sección "Monográfico" o la sección "Intercambio"
 2. Plantilla de la sección "Opinión"
 3. Plantilla de la sección "Publicaciones" o la sección "Libros recuperados"



El Consejo de Redacción elegirá los trabajos para que sean evaluados y comunicará a los autores la decisión tomada. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa* se publica en acceso abierto bajo la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial (by-nc): se permite el uso de su contenido siempre que se cite a los autores y la publicación, con su dirección electrónica exacta. Se permite la generación de obras derivadas siempre que no se les dé un uso comercial. Tampoco se puede utilizar la obra original con finalidades comerciales.

© Facultat de Educació Social y Trabajo Social Pere Tarrés. Universitat Ramon Llull