
Competencias profesionales del educador social: comparación de las percepciones de estudiantes de grado y de profesionales en activo

Social Educators' Professional Competencies: Contrast of Perceptions from Undergraduate Students vs. Professional Social Workers

Emilio Jesús Lizarte Simón

Universidad de Granada

elizarte@ugr.es

<https://orcid.org/0000-0002-9964-7271>

Manuel Fernández Cruz

Universidad de Granada

mfernand@ugr.es

<https://orcid.org/0000-0001-6987-6690>

Fechas · Dates

Recibido: 2018-04-23

Aceptado: 2018-07-01

Publicado: 2018-12-27

Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Lizarte, E. J., & Fernández, M. (2018). Competencias profesionales del educador social: comparación de las percepciones de estudiantes de grado y de profesionales en activo. *Publicaciones*, 48(2), 257–277. doi:10.30827/publicaciones.v48i2.8343

Resumen

Fundamentada en la literatura reciente, partimos de la hipótesis de que las competencias que se abordan en la formación inicial de los educadores sociales no cubren las necesidades formativas que se demandan para el ejercicio profesional. Para contrastar esta hipótesis, se presenta una investigación dirigida a conocer las percepciones de estudiantes de primer y segundo curso del grado de Educación Social en la Universidad de Granada, sobre las competencias prioritarias para el desempeño profesional. Aplicando un cuestionario basado en uno anterior aplicado a profesionales en ejercicio, los resultados de esta investigación apuntan hacia una indefinición en el propio perfil de egreso, y a la debilidad del modelo formativo basado en competencias que se ha implantado en la educación superior.

Palabras clave: Educación Social, competencia profesional, formación profesional, Educación superior.

Abstract

Based on recent literature, we start from the hypothesis that the competences that are addressed in the initial training of social educators do not cover the training needs that are demanded for professional practice. To contrast this hypothesis, a research is presented aimed at knowing the perceptions of first and second year students of the degree of Social Education at the University of Granada, on the priority competencies for professional performance. Applying a questionnaire based on a previous one applied to practicing professionals, the results of this research point to a lack of definition in the graduate profile itself, and to the weakness of the competency-based training model that has been implemented in higher education.

Key words: Social Education, professional competence, professional training, Higher Education.

Introducción

Necesidades para la profesionalización del educador social

La dimensión europea de la Educación Superior y de la profesionalización de los titulados superiores, requiere de actuaciones formativas que den respuesta a las demandas de una sociedad en constante evolución (Caride, 2008; Fullana, Pallisera, Palaudàrias y Badosa, 2014; Moreno y Martín, 2014; Reparaz, Arbués, Naval y Ugarte, 2015). Y esto es así *máxime cuando muchas de ellas apelan directamente a una mayor y mejor correspondencia entre los aprendizajes que se promueven, el desempeño profesional y la inserción en el mundo laboral* (Caride, 2008, p.105).

El educador social no es ajeno a esta necesidad: la adecuación de su formación inicial requiere un análisis continuo que haga posible su reconstrucción permanente para adaptarla a las demandas sociales que van surgiendo sin cesar (Medina et al., 2014; Amador, Esteban, Cárdenas y Terrón, 2014). Este análisis puede realizarse a través del estudio de las competencias para la formación inicial que tanto los colectivos de educadores sociales como las universidades responsables de la formación inicial, establecen para planificar su formación.

La identificación de las necesidades de formación derivadas por la constante transformación social y el surgimiento de nuevos campos laborales emergentes, provoca que el desempeño profesional del educador social se delimite en los entornos de intervención educativa mediante sus competencias (Sánchez, 2014).

En el caso de los educadores sociales, además se plantea la problemática de su sobrecualificación para ocupar frecuentemente puestos de trabajo como los de monitores, auxiliares o técnicos medios, con tareas inespecíficas que, en principio, no se ajustan a su perfil y categoría (De la fuente y Reglero, 2004). Las condiciones laborales en las que el educador social ha venido desarrollándose como profesional, en buena parte, no han estado relacionadas suficientemente por su formación inicial (García, 2003), lo que se agravó durante la reciente crisis económica (Jurado de los Santos, Olmos y Pérez Romero, 2015; Gómez y Restrepo, 2014; García, Fernández y Moreno, 2013).

Las universidades deben proponer medidas para mejorar la concordancia entre la formación universitaria y las necesidades actuales del mundo laboral, posibilitando una mejor inserción laboral en el menor tiempo posible (Cantonnet, Berbegal-Mirabent y Ochoa, 2013; Del-Arco y Enciso, 2014; Rodríguez, 2003; Sologaistoa, Armenteros, Zermeño y Jaramillo, 2015; Tena, 2015). Esto requerirá de un trabajo conjunto entre las universidades y los colegios profesionales, para concretar el perfil de egreso y el conjunto de competencias que deben adquirir los educadores sociales en su formación inicial (Lizarte, 2017). En concreto, es necesaria la diferenciación de funciones y responsabilidades entre pedagogos sociales, educadores sociales, trabajadores sociales y animadores socioculturales *para superar algunas disfunciones o desajustes existentes, que provocan confusión e incluso malestar en las interacciones mutuas y con los otros profesionales de la acción social* (Riera, 1998, p.199). Es preciso, además, avanzar en el reconocimiento social que ayudará a decantar el conjunto de competencias específicas convenientes para intervenir en un área concreta, así como a confeccionar un código de conducta que reglamente todo aquello que está relacionado con los comportamientos dentro de esta profesión (Campillo y Sáez, 2012; Hipólito, 2017).

La reivindicación social de la valía ocupacional puede ser ejercida a través de la demostración de la capacidad para desempeñar su profesión, demostrando que es necesario el ejercicio de su actividad en las instituciones, asociaciones y centros de prácticas donde se interviene, ganando así en legitimidad. Es el propio educador social el que legitima en su *combate con otras profesiones* aquellas competencias consideradas propias y específicas de su profesión (Sáez, 2009). La adecuación entre teoría y práctica en educación social, permite establecer un modelo cuya estructura esté formada por conjeturas epistemológicas (Pereira y Solé, 2013; Pose y Bayón, 2017).

Dado que los requerimientos del mercado laboral son los que dictaminan las exigencias de los perfiles profesionales, éstos tienen que adaptarse a las necesidades existentes y ello provoca que hablemos de una renovación permanente del perfil profesional (Cantonnet et al., 2013; Olmos y Mas, 2017; Rodríguez Espinar, 2003). Para ello, los modelos tecnocráticos actuales deben transitar hacia una formación adaptada a los nuevos escenarios profesionales, donde *se pase de una formación basada en las disciplinas a una formación relacionada con la acción de los profesionales en las situaciones educativas* (Sáez y García Molina, 2010). Se requiere un cambio en la formación hacia un modelo menos tecnocrático, menos rígido en las exposiciones y más centrado en la aclaración, en la puesta en práctica de intervenciones basadas en experiencias, en trabajos que requieran toma de decisiones, en la demostración de las intervenciones, permitiendo así configurar y modificar las actuaciones futuras (París, 2015; Pérez, 2015; Pose y Bayón, 2017; Valverde, 2015).

Existe en el diseño formativo una fluctuación entre el conocimiento adquirido por los educadores sociales basado en la experiencia laboral (conocimiento tácito) y la base teórica sobre el mismo (conocimiento codificado), que sigue aún la estructura y procesos ya descritos a finales del siglo pasado (Úcar, 1999).

La formación basada en competencias es la que debe garantizar la capacitación para llevar a cabo las funciones y actividades que se tienen estipuladas en el desempeño profesional, algo que no ocurre en la actualidad (Domínguez, Medina y López, 2018; Fernández Cruz y Gijón, 2012; Leiva, 2018; Pereira y Solé, 2013). García (2003: 337) declara que *las condiciones laborales en las que se ve inmerso el educador no tienen mucho que ver, en la mayoría de los casos, con su formación, especialización o capacidad profesional*. Como indicamos anteriormente, en las últimas dos décadas, distintos estudios han puesto en evidencia que más del 50% de los contratos realizados a educadores sociales estaban por debajo de su categoría profesional (Navarro, 2000) en condiciones de precariedad, como ha mostrado Rodríguez Izquierdo (2011) en el ámbito de la Comunidad Autónoma Andaluza.

En relación con el marco de competencias necesarias para el desempeño profesional de los educadores sociales, nuestra investigación se centra en el contraste de las opiniones de los estudiantes y de profesionales de educación social, intentando establecer la utilidad de cada una de las competencias que se deben adquirir, en función del tipo de ámbito en que se quiera especializar el futuro educador social, y teniendo en cuenta que la profesionalización se materializa en la práctica profesional con la intención de que se pueda concretar un enfoque sobre qué, cómo, para qué, sirve cada una de las competencias que se deben adquirir en función del tipo de ámbito en que se quiera especializar el futuro educador social, teniendo en cuenta que la profesionalización se materializa en la práctica profesional (Touza y Segura, 2001; García y Tejada, 2017).

Método

Objetivos

A partir de la exposición anterior, el propósito general de esta investigación es el de conocer la percepción de las prioridades en el dominio de competencias para el desempeño profesional en Educación Social que muestran los estudiantes de primer y segundo curso de grado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

Participantes

La muestra productiva de la investigación la integran 124 sujetos que respondieron al cuestionario y que presentan las características que se muestran en la tabla 1.

Los 124 sujetos de esta muestra productiva representan el 51% de la población de referencia. La edad de los encuestados está comprendida entre los 19 y los 30 años, siendo mayoritaria la presencia de estudiantes de 19 años de edad. Las mujeres representan el 89,5% de los encuestados, mientras que los varones sólo representan el 10,5%.

Tabla 1

Muestra productiva de la investigación

	Varones	Mujeres	Total
Primer curso	8	63	71
Segundo curso	5	48	53
Total	13	111	124

Instrumento

Nuestra investigación se basa en la aplicación de un instrumento para la recogida de datos, referido a la percepción de la prioridad en el dominio de competencias para el desempeño profesional en educación social. Este cuestionario ha sido utilizado y validado previamente en una investigación por Fullana, Pallisera y Planas (2011) que profundizaron en las competencias que los educadores sociales desarrollan en el ejercicio de su profesión en los diferentes ámbitos de trabajo, con la intención de obtener un punto de vista unánime entre profesionales que permitan plantear prácticas de aprendizaje encaminadas a la adquisición de estas competencias.

El cuestionario, elaborado por Fullana et al. (2011), está basado en el listado de competencias que se propusieron en el Libro Blanco correspondiente a la titulación de grado en Educación Social, confeccionado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad (ANECA), con una distinción entre las competencias transversales (competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas) referidas a las competencias comunes con diferentes titulaciones; y las competencias específicas (conocimientos disciplinarios “saber” y competencias profesionales “saber hacer”).

Tabla 2

Competencias instrumentales

Instrumentales
Organización y planificación
Resolución de compromiso y toma de decisiones
Capacidad de análisis y síntesis
Gestión de la información
Comunicación oral y escrita en la lengua materna
Uso de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional
Comunicación en una lengua extranjera

Tabla 3

Competencias interpersonales

Interpersonales

Reconocimiento y respeto de la diversidad y multiculturalidad
 Habilidades interpersonales
 Capacidad crítica y autocrítica
 Compromiso ético
 Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en diferentes contextos

Tabla 4

Competencias sistémicas

Sistémicas

Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida
 Adaptación a situaciones nuevas
 Creatividad
 Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional
 Iniciativa y espíritu emprendedor
 Autonomía en el aprendizaje
 Gestión por procesos con indicadores de calidad
 Liderazgo

Tabla 5

Conocimientos disciplinarios

Conocimientos disciplinarios

Conocer los factores sociales que afectan los procesos socioeducativos
 Conocer las características fundamentales de los entornos sociales y laborales de intervención
 Conocer las políticas de bienestar social y la legislación que fundamenta los procesos de intervención socioeducativa
 Conocer la teoría y metodología para la evaluación en intervención socioeducativa
 Conocer los estadios evolutivos de la población con la cual se trabaja
 Conocer las bases psicológicas que están en la base de los procesos de intervención socioeducativa
 Conocer las bases pedagógicas que están en la base de los procesos de intervención socioeducativa
 Conocer las bases sociológicas que están en la base de los procesos de intervención socioeducativa
 Conocer las bases y fundamentos teóricos de la intervención socioeducativa y sus ámbitos de actuación
 Conocer el marco de la educación social y los modelos desarrollados en otros países con especial atención a las iniciativas de la Unión Europea
 Conocer los factores biológicos que afectan a los procesos socioeducativos
 Comprender la genealogía de los procesos históricos de consolidación de la profesión y de la intervención socioeducativa

Tabla 6

Competencias profesionales

Competencias Profesionales
Mostrar una actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia los sujetos e instituciones de educación social
Trabajar en equipo a diferentes niveles y con otros profesionales e instituciones relacionados con la intervención socioeducativa
Detectar factores de exclusión y discriminación que dificultan la inserción social y laboral de personas o grupos
Aplicar programas y estrategias de intervención socioeducativa
Diseñar programas y estrategias de intervención socioeducativa
Saber utilizar los procedimientos y técnicas socioeducativas para la intervención y el análisis de la realidad personal, familiar y social.
Identificar los factores habituales de crisis y desarrollar la capacidad de mediación y resolución de conflictos
Evaluar programas y estrategias de intervención socioeducativa en los diferentes ámbitos de trabajo
Producir medios y recursos para la intervención educativa
Desarrollar actitudes que posibiliten y favorezcan el trabajo en entornos multiculturales y plurilingüísticos
Analizar las intervenciones y situarlas en el contexto de los procesos y estructuras (sociales, educativas, culturales, etc.) que lo generan
Documentarse y buscar información que permita la actualización y profundización de conocimientos relacionados con el trabajo educativo
Organizar y gestionar proyectos y servicios socioeducativos
Diseñar y llevar a cabo proyectos de investigación sobre el medio social e institucional donde se realiza la intervención
Gestionar estructuras y procesos de participación y acción comunitaria
Diseñar, utilizar y evaluar los medios didácticos en la intervención socioeducativa
Colaborar y asesorar en la elaboración de programas socioeducativos en los medios y redes de comunicación e información (radio, televisión, prensa, Internet, etc.)
Utilizar las nuevas tecnologías con finalidades formativas

Hemos utilizado una escala de estimación numérica tipo Likert, en la que se ha establecido una equivalencia entre el valor numérico del 1 al 5 y el grado de prioridad asignada a una determinada competencia. El valor 5 representa la mayor valoración de una competencia.

Además de las competencias, hemos incluido los ámbitos generales de actuación de los educadores sociales, para que los estudiantes valoren el grado de preferencia del ámbito dónde querrían desempeñar su profesión una vez terminado su periodo de formación. Dichos ámbitos de actuación son: (a) Servicios de apoyo al entorno escolar; (b) Promoción de la animación sociocultural; (c) Respuesta a situaciones sociales y personales; (d) Opciones socio-laborales.

La escala consta de 54 ítems, 4 referidas al ámbito de actuación y 50 referidos a las competencias instrumentales, profesionales, sistémicas, conocimiento disciplinario e instrumentales.

El grado de fiabilidad de la escala propuesta medido mediante el alpha de Cronbach ofrece un valor de 0,871; en tanto que en el análisis realizado de Dos Mitades de Gutman, alcanza un valor de 0,812. Por ello puede considerarse que el instrumento utilizado es fiable.

Trabajo de campo

En cuanto a la aplicación del cuestionario, se eligió al conjunto de estudiantes de Grado de Educación Social de la Universidad de Granada, matriculados en primer y segundo curso, un total de 124 estudiantes: primer curso, 71; y segundo curso, 53. Estos estudiantes corresponden con la primera cohorte de estudiantes de Grado, tras la adaptación de la antigua diplomatura al Espacio Europeo de Educación Superior.

Los datos recogidos se han sometido a análisis estadísticos con el paquete estadístico SPSS V.20. Se ha realizado un respectivo análisis correlacional.

Resultados

Análisis de correlaciones

Se han explorado las correlaciones significativas entre variables, dos a dos, derivadas de la aplicación del coeficiente "p" de Pearson en un nivel de significatividad. Posteriormente se hace una descripción detallada de las relaciones esas mismas variables, en los casos en que se ha presentado una alta correlación entre ellas.

Presentamos en la tabla 7 el nivel de significatividad del 0,05 para una confianza del 95%:

Tabla 7

El nivel de significatividad del 0,05 para una confianza del 95%

Nº	Correlación bilateral	Coefficiente P de Pearson	Significatividad a 0,05
1	SEXO x RDM9	Correlación de Pearson	,338(*)
		Sig. (bilateral)	0,013
		N	53
2	EDAD x CE12	Correlación de Pearson	,271(*)
		Sig. (bilateral)	0,05
		N	53
3	C.A. x CIC11	Correlación de Pearson	,189(*)
		Sig. (bilateral)	0,035
		N	124
4	C. A. x CI16	Correlación de Pearson	,182(*)
		Sig. (bilateral)	0,043
		N	124

Nº	Correlación bilateral	Coefficiente P de Pearson	Significatividad a 0,05
5	C. A. x TEP33	Correlación de Pearson	,200(*)
		Sig. (bilateral)	0,026
		N	124
6	C.A. x EPE26	Correlación de Pearson	,203(*)
		Sig. (bilateral)	0,024
		N	124
7	C. A. x APE34	Correlación de Pearson	,227(*)
		Sig. (bilateral)	0,011
		N	124
8	C. A. x IFC37	Correlación de Pearson	,177(*)
		Sig. (bilateral)	0,05
		N	124
9	C. A. x PMR38	Correlación de Pearson	,211(*)
		Sig. (bilateral)	0,019
		N	124
10	C. A. x DBI40	Correlación de Pearson	,204(*)
		Sig. (bilateral)	0,023
		N	124
11	C. A. x DAP43	Correlación de Pearson	,188(*)
		Sig. (bilateral)	0,037
		N	124

Leyenda. RDM9: reconocimiento y respeto de la diversidad y multiculturalidad. CE12: compromiso ético. C.A.: curso académico. CIC11: capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en diferentes contextos. CI16: compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional. TEP33: trabajar en equipo a diferentes niveles y con otros profesionales e instituciones relacionados con la intervención socioeducativa. EPE26: conocer las bases pedagógicas que están en la base de los procesos de intervención socioeducativa. APE34: aplicar programas y estrategias de intervención socioeducativa. IFC37: identificar los factores habituales de crisis y desarrollar la capacidad de mediación y resolución de conflictos. PMR38: producir medios y recursos para la intervención educativa. DBI40: documentarse y buscar información que permita la actualización y profundización de conocimientos relacionados con el trabajo educativo. DAP43: desarrollar actitudes que posibiliten y favorezcan el trabajo en entornos multiculturales y plurilingüísticos.

Encontramos en la tabla 8 una relación significativa al 95% más alta entre el *sexo* de los estudiantes de grado de educación social y el *reconocimiento y respeto de la diversidad y multiculturalidad*, de tal manera que las mujeres consideran muy relevante la diversidad y multiculturalidad en tanto que los varones la consideran menos relevante. Cabe considerar que ambos sexos han puntuado con la máxima calificación, superando el 50% de los encuestados. La valoración 5, “muy relevante” ha supuesto una suma entre las valoraciones de los varones y mujeres del 87,1%, seguida de la segunda valoración, 4, que es “relevante”, con un total de 12,9% entre varones y mujeres, existiendo una diferencia de 74,2%. Sólo 13 encuestados son varones y 111 mujeres, por lo que la relación puede quedar influida por este dato.

En la segunda correlación (Tabla 9) encontramos una relación significativa entre la edad de los estudiantes de grado de educación social y el “compromiso ético”, de forma que mayoritariamente los alumnos entre 19 y 30 años consideran muy relevante el compromiso ético para desempeñar su profesión, siendo los de 21 y 26 los que la consideran una relevante pero no otorgándole la máxima valoración, que es 5.

Tabla 8

Correlación entre sexo y reconocimiento y respeto de la diversidad y multiculturalidad (rdm9)

		RDM9		Total
		Relevante	Muy Relevante	Relevante
Mujer	% de (Sexo)	30,8%	69,2%	100,0%
	Recuento	12	99	111
	% de (Sexo)	10,8%	89,2%	100,0%
	Recuento	16	108	124
Total	% de (Sexo)	12,9%	87,1%	100,0%

Tabla 9

Correlación entre edad y compromiso ético (ce12)

		COMPROMISO ÉTICO				Total Poco Relevante	
		Poco Relevante	Indiferente	Relevante	Muy Relevante		
EDAD	19	Recuento	0	1	3	7	11
	% del total	,0%	1,9%	5,7%	13,2%	20,8%	
	20	Recuento	1	1	1	4	7
	% del total	1,9%	1,9%	1,9%	7,5%	13,2%	
	21	Recuento	0	0	4	3	7
	% del total	,0%	,0%	7,5%	5,7%	13,2%	
	22	Recuento	0	0	4	7	11
	% del total	,0%	,0%	7,5%	13,2%	20,8%	
	23	Recuento	0	0	1	3	4
	% del total	,0%	,0%	1,9%	5,7%	7,5%	
	24	Recuento	0	0	1	2	3
	% del total	,0%	,0%	1,9%	3,8%	5,7%	
	25	Recuento	0	0	0	2	2
	% del total	,0%	,0%	,0%	3,8%	3,8%	
	26	Recuento	0	0	1	0	1
	% del total	,0%	,0%	1,9%	,0%	1,9%	
	27	Recuento	0	0	0	3	3
	% del total	,0%	,0%	,0%	5,7%	5,7%	
	28	Recuento	0	0	0	2	2
	% del total	,0%	,0%	,0%	3,8%	3,8%	
30	Recuento	0	0	0	2	2	
% del total	,0%	,0%	,0%	3,8%	3,8%		
Total	Recuento	1	2	15	35	53	
	% del total	1,9%	3,8%	28,3%	66,0%	100,0%	

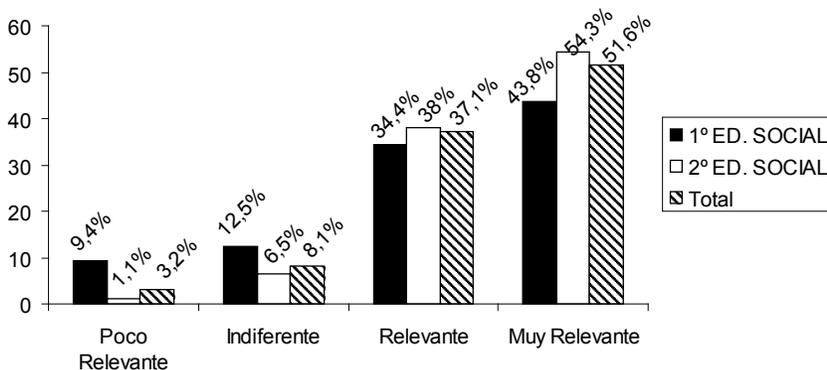


Gráfico 1. Correlación entre curso académico y capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en diferentes contextos (cic11).

En la cuarta correlación encontramos una relación significativa entre el curso académico y la *capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en diferentes contextos*, los alumnos de primero de grado de educación social consideran muy relevante la capacidad de relacionarse con otros expertos de otras áreas, al igual que los alumnos de segundo de grado de educación social. La valoración 5, “muy relevante” ha supuesto una valoración entre ambos cursos del 51,6%, cabe mencionar que primero de educación social no llega al 50%. La valoración 4, que es “relevante”, ha sido la segunda valoración más elegida, existiendo una diferencia entre ambos cursos de 3,6%.

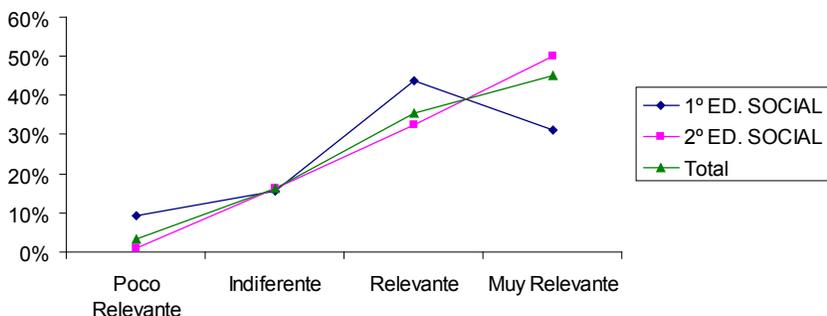


Gráfico 2. Correlación entre curso académico y compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional (cid16).

En la quinta correlación encontramos una relación significativa entre el curso académico y el *compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional*, los alumnos de primero de grado de educación social consideran relevante el desarrollo y ética profesional del educador social con una representación del 43,8%, mientras los alumnos de segundo de grado de educación social consideran muy relevante dicho compromiso, representando el 50%, aun así, la opción más considerada en ambos cursos es “muy relevante”, con un 45,2% de las valoraciones totales.

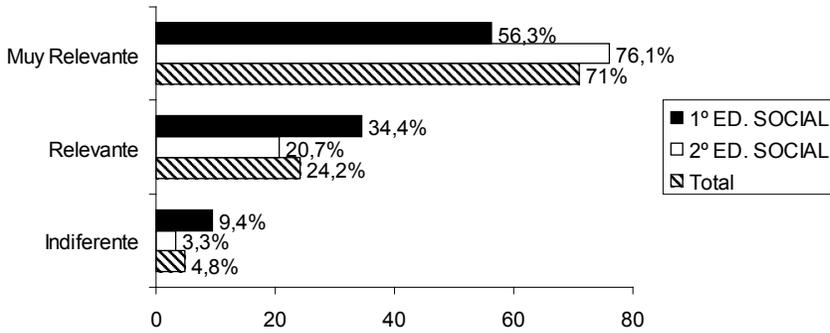


Gráfico 3. Correlación entre curso académico y trabajar en equipo a diferentes niveles y con otros profesionales e instituciones relacionados con la intervención socioeducativa (tep33).

En la sexta correlación se aprecia una relación significativa entre el curso académico y el “trabajar en equipo a diferentes niveles y con otros profesionales e instituciones relacionados con la intervención socioeducativa”, los alumnos de primero de grado de educación social consideran muy relevante trabajar en equipo con otros profesionales al igual que los de segundo curso de grado de educación social, existiendo una diferencia de 19,8% entre ambos, con una predominación mayor los de segundo curso. Lo contrario sucede con la segunda estimación más valorada, 4, que es “relevante”, existe una diferencia entre ambos cursos de 13,7%, siendo el primer curso el predominante.

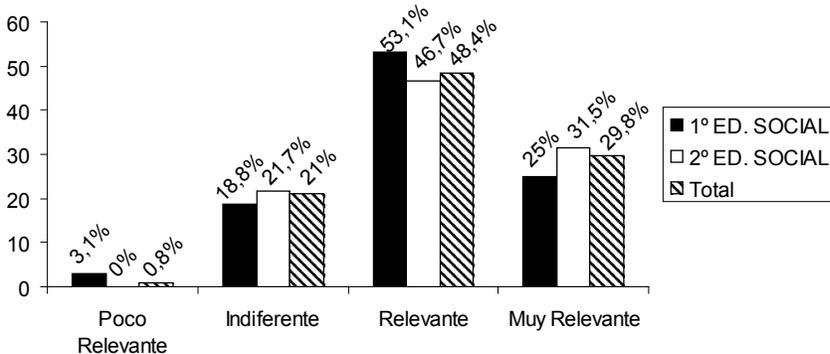


Gráfico 4. Correlación entre curso académico y conocer las bases pedagógicas que están en la base de los procesos de intervención socioeducativa (cbp26).

En la séptima correlación encontramos una relación significativa entre el curso académico y “conocer las bases pedagógicas que están en la base de los procesos de intervención socioeducativa”, de tal manera que los alumnos de primero de grado de educación social consideran relevante conocer los principios pedagógicos, al igual que los estudiantes de segundo de grado de educación social. Cabe destacar que ambos cursos han puntuado la valoración 4, “relevante” como la más valorada, pero los alumnos de primer curso está al frente de 43 valoraciones, un 53,1%, es decir, más de la

mitad de los encuestados, mientras que en el segundo curso, valoraron esta opción 60 alumnos, un 46,7%, no llegando a la mitad de los encuestados. Ambas valoraciones, “relevante”, representan el 48,4% de la representación total, a falta de un 1,6% para representar a la mitad de los encuestados.

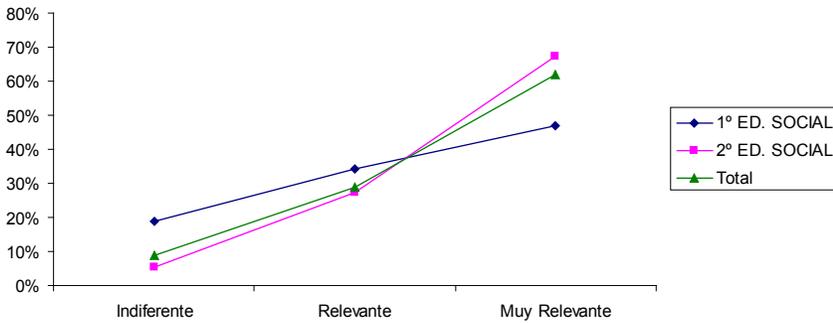


Gráfico 5. Correlación entre curso académico y aplicar programas y estrategias de intervención socioeducativa (ape34).

En este caso, encontramos una relación significativa entre el curso académico y saber *aplicar programas y estrategias de intervención socioeducativa*, de tal forma que el 46,9% de los estudiantes de primero de grado de educación social consideran muy relevante saber aplicar programas socioeducativos, mientras que el 67,4% del segundo curso de grado de educación social considera muy relevante conocer esa competencia. Se observa evidencia de que puede haber una mayor valoración forme se pasa de curso académico. La valoración 5, que es “muy relevante” ha sido la más valorada, existiendo una diferencia entre ambos cursos de 20,5%.

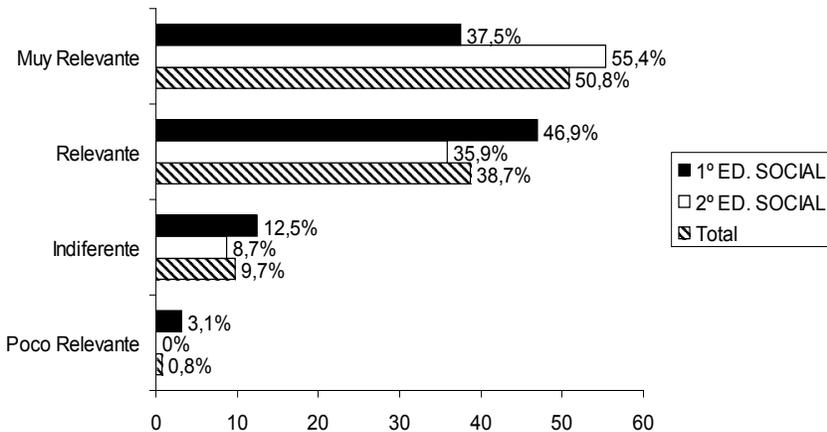


Gráfico 6. Correlación entre curso académico e identificar los factores habituales de crisis y desarrollar la capacidad de mediación y resolución de conflictos (ifc37).

En la novena correlación se muestra una relación significativa entre el curso académico e *identificar los factores habituales de crisis y desarrollar la capacidad de mediación y*

resolución de conflictos, los alumnos de primero de grado de educación social consideran relevante saber identificar y desarrollar resoluciones de conflictos, sin embargo, los alumnos de segundo curso de grado de educación social le dan más importancia al considerar muy relevante dicho conocimiento. La valoración de segundo curso es más elevada, al frente del 55,4% de sus encuestados, mientras que la valoración de primer curso no llega a representar a la mitad de los encuestados, al situarse en 46,9%, existiendo una diferencia entre ambas de 8,5%.

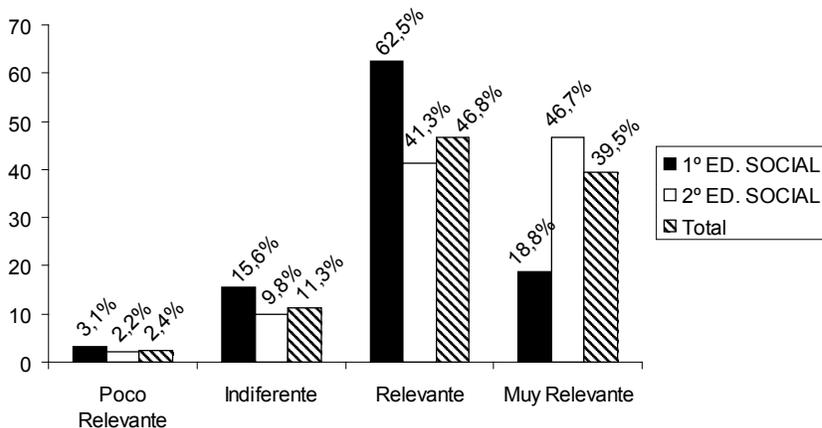


Gráfico 7. Correlación entre curso académico y producir medios y recursos para la intervención educativa (pmr38).

En la décima correlación se observa una relación significativa entre el curso académico y *producir medios y recursos para la intervención educativa*, los alumnos de primero de grado de educación social consideran relevante saber producir medios y recursos, mientras que los alumnos de segundo curso de grado de educación social, consideran muy relevante saber producir dichos recursos. Se observa evidencia de que conforme se pasa de curso académico aumenta la consideración respecto a producir medios y recursos, aunque no se obtenga el 50% respecto de la máxima valoración.

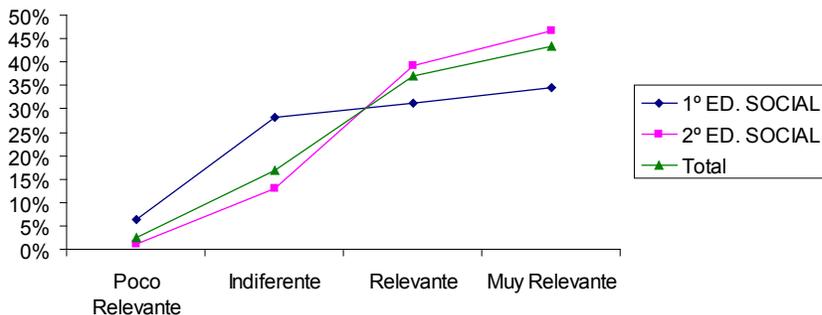


Gráfico 8. Correlación entre curso académico y documentarse y buscar información que permita la actualización y profundización de conocimientos relacionados con el trabajo educativo (dbi40).

En la decimoprimer correlación existe una relación significativa entre el curso académico y *documentarse y buscar información que permita la actualización y profundización de conocimientos relacionados con el trabajo educativo*, los alumnos de primero como los de segundo de grado de educación social consideran muy relevante saber instruirse para poder actualizarse y profundizar sus conocimientos previos. Existe una mayor valoración por parte de los alumnos de segundo curso, siendo la diferencia de 12,3%, pero ambas puntuaciones no consiguen representar al 50% de los encuestados, ni siquiera la suma de ambas tampoco representa la mitad de los encuestados totales.

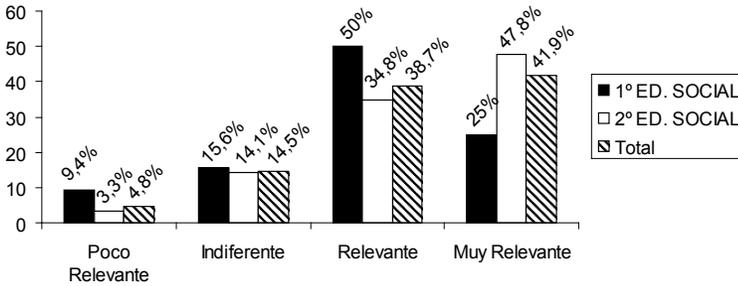
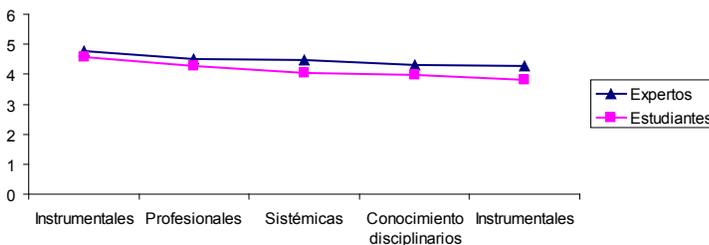


Gráfico 9. Correlación entre curso académico y desarrollar actitudes que posibiliten y favorezcan el trabajo en entornos multiculturales y plurilingüísticos (dap43).

En la duodécima correlación se presenta una relación significativa entre el curso académico y *desarrollar actitudes que posibiliten y favorezcan el trabajo en entornos multiculturales y plurilingüísticos*, de manera que los alumnos de primero de grado de educación social consideran relevante saber desarrollar actitudes que faciliten el trabajo en entornos multiculturales y plurilingüísticos, mientras que los alumnos de segundo de educación social consideran muy relevante dicha competencia. Cabe destacar que la valoración 4, “relevante” ha supuesto el 50% de los encuestados del primer curso, mientras que la apreciación más estimada de segundo curso, que ha sido la valoración 5, “muy relevante”, no ha llegado a representar a la mitad de sus encuestados.

Discusión

El análisis comparado del cuestionario aplicado a poblaciones distintas, educadores sociales en ejercicio profesional (Fullana, Pallisera y Planas, 2011) y estudiantes de grado de Educación Social), ofrece resultados que consideramos de interés para la reflexión sobre el plan de estudios de la titulación y su orientación futura.



Ambos colectivos valoran en mayor grado las competencias interpersonales que están referidas a: Reconocimiento y respeto de la diversidad y multiculturalidad; Habilidad-

des interpersonales, Capacidad crítica y autocrítica, Compromiso ético; y Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en diferentes contextos. Hay acuerdo en que estas son las más importantes para el desempeño profesional. Recordemos que ninguna de ellas forma parte específica ni del catálogo concreto de competencias del perfil profesional del educador social, ni del catálogo de cada una de las disciplinas que constituyen el plan de formación inicial. Sino que, son comunes a todos aquellos perfiles de los profesionales que prestan servicios en los que la contraprestación y la interacción personal son esenciales como puedan ser el de la pedagogía, la psicología, la docencia, la salud y otros similares.

Llama la atención que las competencias profesionales son mejor valoradas (en segundo lugar) por los estudiantes, que por los propios expertos (que lo hacen en cuarto lugar). Las competencias profesionales están referidas aspectos que nosotros consideramos tan importantes como el diseño y la aplicación de programas y estrategias o el dominio de técnicas de intervención o la evaluación de programas desarrollados. Interpretamos que los profesionales no dan tanto valor al uso de modelos preestablecidos de diseño, intervención y evaluación, como a la capacidad de generar intervenciones específicas para actuar en situaciones singulares no previstas, en las que el profesional debe generar respuestas nuevas y específicas a los problemas planteados.

Las competencias instrumentales están mejor situadas en la secuencia de valoración por los expertos (tercer lugar) que por los estudiantes (que la sitúan en el quinto lugar). Se refieren a aspectos tales como la organización, análisis, gestión de la información, comunicación y uso de TIC. Para los expertos estos aspectos son de gran importancia para su desempeño profesional, en tanto que los estudiantes no las consideran tan importantes, tal vez por su alejamiento del mundo de la práctica donde cada vez más todas estas competencias son mejor valoradas por el mercado profesional.

Los conocimientos disciplinarios son los menos valorados por los expertos (quinto lugar) y casi los menos valorados por los estudiantes (pues ocupan en su escala el cuarto lugar). Estos conocimientos se refieren a fundamentos teóricos de modelos de intervención y técnicas de aplicación, así como a normas y procedimientos específicos. Nosotros interpretamos que los expertos están denunciando la poca aplicabilidad del conocimiento disciplinar y que los estudiantes están anticipando, de alguna manera, los problemas de esta aplicabilidad y utilidad para su mejor desempeño en el futuro. No debemos olvidar que son, precisamente, los conocimientos disciplinarios los que nutren de manera principal el catálogo de competencias de las distintas disciplinas que componen el plan de estudios del educador social. Pues hay una cierta coincidencia en ambos colectivos de la menor importancia de este tipo de aprendizajes.

Conclusiones

La aplicación del coeficiente de correlación de Pearson entre las variables y las distintas competencias, permite concluir que existe una correlación positiva significativa entre el curso académico y distintas competencias, lo que apunta a un progresivo ajuste hacia las competencias que sustentan la profesión conforme avanza el estudiante en el grado. Serán necesarios posteriores estudios con sucesivas cohortes completas de estudiantes del grado de Educación Social para corroborar estas evidencias encontradas en nuestro estudio.

Por otra parte, la comparación entre nuestro estudio y el estudio de Fullana et al. (2011) nos sirve para reflexionar sobre la estructura y disposición temporal del plan

de formación inicial de los educadores sociales, así como sobre orientaciones para la formación permanente de los educadores sociales en ejercicio.

Observamos que existe un consenso doble: por un lado, la importancia que tanto estudiantes como profesionales dan a determinadas competencias interpersonales; y por otro, la menor importancia que se da los saberes disciplinares profesionales. Esto podría indicar que se considera que las primeras son las más importantes para el desempeño profesional, por lo que –desde su percepción– podría ser necesario reforzarlas las primeras en el currículo del Grado, incluso dando el carácter profesionalizante a algunas de ellas en la definición competencial del mismo.

Referencias bibliográficas

- 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*, 1, 51-70.
- Brint, S. (1994). *In an Age of Experts: The Changing Role of Professions in Politics and Public Life*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Campillo, M., & Sáez, J. (2012). Por una ética situacional en Educación Social. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 19, 13-36.
- Cantonnet, M. L., Berbegal-Mirabent, J., & Ochoa, C. (2013). *Formación académica e inserción laboral: ¿Una asignatura pendiente?*, ponencia presentada en el XXII Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación, 04-05 de julio, A Coruña, España.
- Caride, J. A. (2008). El grado en educación social en la construcción del espacio europeo de Educación Superior. *Educación XX1*, 11, 19-41.
- De La Fuente, G., & Reglero, M. (2004). *Factores sociales que condicionan la inserción laboral del educador social*. En Actas del IV Congreso Estatal del/a Educador/a Social. Santiago de Compostela.
- De-Juanas, A., Melendro, M., & Limón, M. R. (2014). Práctica profesional y formación del educador social en España. *Interfaces Científicas-Educação*, 3(1), 89-102.
- Del-Arco, I., & Enciso, P. (2014). Valoración de las competencias instrumentales de los titulados universitarios: estudio comparativo. *Bordón. Revista de pedagogía*, 63(3), 91-105.
- Domínguez, M. C., Medina, A., & López, E. (2018). Desarrollo de competencias en el primer curso de universidad: estudio de caso. *Publicaciones*, 48(1), 39-62.
- Fernández Cruz, M. (2014). *Formación y desarrollo de los profesionales de la educación. Un enfoque profundo*. Wisconsin MA: Deep University Press.
- Fernández Cruz, M., & Gijón, J. (2012). Formación de profesionales basada en competencias. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3(1)109-119.
- 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.
- Fullana, J., Pallisera, M., Palaudàrias, J. M., & Badosa, M. (2014). El desarrollo personal y profesional mediante el aprendizaje reflexivo. Una experiencia en el grado de Educación social. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 373-397.

- Fullana, J., Pallisera, M., Tesouro, M., & Castro, M. (2009). Professional Placement and Professional Recognition of Social Education Graduates in Spain: A 10-year Balance. *Social Work Education*, 28(4), 336-350.
- García, I., Fernández, M., & Moreno, M. (2013). El perfil ocupacional de los titulados en turismo dentro del sector turístico. *Gran Tour, Revista de Investigaciones Turísticas*, 7, 97-117.
- García, A. (2003). ¿Qué futuro profesional espera al educador social en el marco de las nuevas perspectivas laborales? *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 10, 321-345.
- García, R., & Tejada, F. (2017). Las competencias informacionales de los docentes y alumnos de Educación Secundaria. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 8(1), 127-140.
- Gil, F. (2011). Educación con teoría. Revisión pedagógica de las relaciones entre la teoría y la práctica educativa. *Teoría de la Educación*, 23, 19-43.
- Gómez, M. A., & Restrepo, D. (2014). El trabajo precario, una realidad distante del trabajo decente. *Katharsis*, 15, 173-194.
- Gripenberg, M., & Lizarte, E. (2012). El sistema educativo en Finlandia y su éxito en la prueba PISA. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3(1), 14-24.
- Hipólito, N. (2017). *Educación para el desarrollo y Educación social. Percepción de estudiantes de Educación Social sobre su formación en desarrollo humano, desigualdades norte/sur y ciudadanía global* (Tesis Doctoral). Universidad de Castilla-La Mancha, Castilla-La Mancha.
- Jurado, P., Olmos, P., & Pérez, A. (2015). Los jóvenes en situación de vulnerabilidad y los programas formativos de transición al mundo del trabajo. *Educación*, 51(1), 211-224.
- Leiva, J.J. (2018). La educación intercultural en la formación universitaria. En M. J. León y T. Sola (Eds.), *Liderando investigación y prácticas inclusivas* (pp.365-372). Granada, España: Universidad de Granada.
- Lizarte, E. J. (2015). Exploración de los factores del abandono académico en la educación superior: Una revisión de procedimientos e instrumentos. En E. Said (Ed.), *Las Sociedades ante el Reto Digital*. Simposio llevado a cabo en el II Congreso Internacional de la Sociedad Digital: Educación, Infancia y Derecho, Granada, España.
- Lizarte, E. J. (2017). Análisis de los factores familiares en el abandono universitario. Un estudio de caso en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. En M. Homrani (Presidencia), *El abandono universitario desde diversos enfoques interpretativos*. Simposio llevado a cabo en el II Congreso internacional SEI 2017: sociedad, educación e inclusión, Granada, España.
- López, S., & González, D. (2013). La evaluación del desempeño profesional en profesores de inglés desde su propia visión de la excelencia. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 4(2), 62-81.
- Medina, A., Pérez, R., Sevillano, M. L., Cuevas, J., Feliz, T., & Domínguez, M. C. (2014). *La formación práctica del educador social, del pedagogo y del psicopedagogo*. Madrid: Editorial UNED.
- Moreno, O., & Martín, N. (2014). Aproximación a la historia de vida a partir de un taller de formación con el alumnado de 1º de Grado de Educación Social. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 7(2), 91-104.
- Navarro, C. (2000). El procés d'inserci laboral de l'educador social a Catalunya: entre l'oportunitati el risc. *Educació social: revista d'intervenció socioeducativa*, 15, 10-31.

- Olmos, P., & Mas, Ò. (2017). Perspectiva de tutores y de empresas sobre el desarrollo de las competencias básicas de empleabilidad en el marco de los programas de formación profesional básica. *Educar*, 53(2), 261-284.
- Ortega, M. C. (2010). Competencias emergentes del docente ante las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 305-328.
- París, G. (2015). *Los profesionales de la Formación Profesional para el Empleo: competencias y desarrollo profesional*. (Tesis Doctoral). Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Pereira, C., & Sole, J. (2013). Professional qualification in Social Education: the role of the Practicum. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 21, 237-258.
- Pérez, I. (2015). La metodología participativa en la Educación Superior: una evaluación de los estudiantes de Sociología. *Espacio abierto*, 23(4), 643-660.
- Pérez, I. (2013). Una experiencia de innovación docente en la asignatura de Animación Sociocultural. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 6(2), 132-149.
- Pose, H., & Bayón, F. (2017). Construir el valor y la experiencia de la cultura en el espacio público. El caso de los centros de enseñanza obligatoria desde la óptica de la Educación Social. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 89(31.2), 131-143.
- Reglero, M. (2013). Factores de inserción laboral de jóvenes universitarios españoles. El caso de titulados en educación social. *Revista Digital de Educación*, 1, 179-196.
- Reparaz, C., Arbués, E., Naval, C., & Ugarte, C. (2015). El Índice Cívico de los universitarios: sus conocimientos, actitudes y habilidades de participación social. *Revista española de pedagogía*, 73(260), 23-52.
- Riera, J. (1998). *Concepto, formación y profesionalización del educador social, el trabajador social y el pedagogo social*. Valencia: NauLlibres.
- Rodríguez, S. (Dir.) (2003). *Educació superior i treball a Catalunya. Estudi de la inserció laboral dels graduats de les universitats públiques catalanes*. Barcelona: AQU.
- Rodríguez, R. M. (2011). Estudio sobre el proceso de integración laboral de las educadoras y educadores sociales en Andalucía. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(3), 314-328.
- 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, 9-20.
- Sáez, J., & García Molina, J. (2010). Educación Social: ¿Qué formación para qué profesional?. *Quaderns d'Educació Social*, 13, 11-27.
- Sáez, J., Campillo, M., & Bas, E. (2004). El mercado como actor clave en la profesionalización de los educadores sociales. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 11, 165-211.
- Sánchez, C. (2014). El Educador Social: Necesidades formativas y desarrollo profesional. En C. Sánchez. (Ed.), *Formación y desarrollo profesional del educador social en contextos de intervención* (pp.21-55). Madrid, España: UNED.
- Sologaistoa, A. G., Armenteros, M. C., Zermeño, L. O., & Jaramillo, M. (2015). Las Competencias Laborales: Estudio exploratorio en el sector industrial de la Comarca Lagunera. *Revista Internacional Administración & Finanzas*, 8(3), 31-51.

- Tena, M. T. (2015). *Metacognición de las competencias profesionales de los docentes en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Ponencia presentada en el IV Congreso Virtual Internacional sobre Educación Media y Superior, 22-26 de junio, Madrid, España.
- Touza, C., & Segura, M. P. (2001). Cuestionario de evaluación de la formación del educador social. *Educació i Cultura*, 14, 67-85.
- Úcar, X. (1999). La profesión del educador social: reflexiones sobre la dimensión práctica de la formación. En F. Esteban y R. Calvo (Ed.), *El prácticum en la formación de educadores sociales* (pp. 299-311). Burgos, España: Universidad de Burgos/Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Valverde, J. (2015). La formación inicial del profesorado en el grado en educación primaria. Valoración cualitativa del diseño y desarrollo curricular de recursos tecnológicos didácticos y de investigación. *Tendencias Pedagógicas*, 25, 207-228.