



VNIVERSITAT
E VALÈNCIA

FACULTAT DE FILOSOFIA I CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ

Departament de Teoria de l'Educació

CURSO DE DOCTORADO: *Acciones Pedagógicas y Desarrollo Comunitario.*

“El aprendizaje de la Educación Social a través del Prácticum.

Estudio de las funciones del alumnado en el centro profesional”

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

Empar Guerrero Valverde

DIRIGIDA POR:

Dra. D^a. Paz Cánovas Leonhardt

Dr. D. Joan Antoni Aparisi Romero

Valencia, 2012

A Carles, a qui tant estime.

A família i amics per la seua estima.

AGRADECIMIENTOS

Un trabajo de estas características es difícil llevarlo a cabo sin la ayuda de todas las personas a las que necesitamos en los diferentes momentos del proceso. Por ello quiero agradecer a todos los que me han apoyado para hacer realidad esta tesis y que tanta paciencia han tenido conmigo.

La ayuda que en todo momento me han prestado Paz Cánovas y Joan Antoni Aparisi, como directora y co-director de la tesis, ha supuesto un aliciente para continuar. Gracias por sus revisiones continuas, sus aportaciones y su apoyo moral.

Parte de este trabajo no hubiera sido posible sin la ayuda de M^a Jesús Perales que me facilitó toda la información solicitada, me hizo fácil el acceso y el camino.

La colaboración de los tutores profesionales de los centros de prácticas, alumnos y tutores académicos de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir” y de la Universitat de Valencia ha sido fundamental para recoger la información necesaria. Gracias a todos ellos.

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	13
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO.....	23
1.LA UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI. LA CREACIÓN DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR.....	25
1.1. Antecedentes Internacionales del Espacio Europeo de Educación Superior.....	34
1.2. Antecedentes Europeos del Espacio Europeo de Educación Superior.....	49
1.2.1. Declaraciones Ministeriales.....	50
1.2.1.1. Declaración de la Sorbona.....	50
1.2.1.2. Declaración de Bolonia.....	52
1.2.1.3. Declaración de Praga.....	54
1.2.1.4. Declaración de Berlín.....	56
1.2.1.5. Declaración de Bergen.....	58
1.2.1.6. Declaración de Londres.....	60
1.2.1.7. Declaración de Lovaina.....	61
1.2.1.8. Declaración de Budapest.....	65
1.2.2. La Comisión de las Comunidades Europeas en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior.....	69
1.2.2.1. El papel de las universidades en la Europa del conocimiento.....	71
1.2.2.2. Desarrollo de las cualificaciones y las competencias.....	75
1.2.2.3. Agenda de modernización para las universidades.....	76
1.2.2.4. Modernización con vistas a la competitividad en Europa.....	80
1.2.2.5. Nueva asociación para la modernización de las universidades.....	81
1.2.2.6. Internacionalización de la Educación Superior.....	83
1.3. Las Universidades Europeas y su aportación al Espacio Europeo de Educación Superior.....	85
1.3.1. Carta Magna de las universidades europeas.....	86

1.3.2. Declaraciones de los Rectores de las universidades europeas.....	88
1.3.2.1. Convención de Salamanca, 2001.....	89
1.3.2.2. Declaración de Graz, 2003.....	91
1.3.2.3. Declaración de Glasgow, 2005.....	94
1.3.2.4. Declaración de Lisboa, 2007.....	97
1.3.2.5. Declaración de Praga, 2009.....	100
1.4. Los nuevos retos del EEES en el contexto español y la formación del estudiante del siglo XXI.....	102
1.4.1. Documentos Ministeriales y Gubernamentales.....	105
1.4.1.1. La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior.....	105
1.4.1.2. Ley Orgánica 4/2007.....	109
1.4.1.3. Real Decreto 1393/2007.....	112
1.4.2. Declaraciones aprobadas por la CRUE.....	115
1.4.2.1. Adaptación del sistema universitario español al Espacio Europeo de Educación Superior.....	115
1.4.2.2. Apoyo al proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior.....	117
1.5. A modo de conclusión.....	120
2.NUEVAS PERSPECTIVAS EN LA FORMACIÓN DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO.....	125
2.1. La Formación del estudiante universitario: Entre la teoría y la práctica.....	130
2.2. Aportación del Prácticum a la formación del estudiante universitario.....	172
2.2.1. Conceptualización del Prácticum.....	182
2.2.2. Modelos de Aprendizaje que subyacen en esta materia.....	186
2.2.3. Modelos para el desarrollo del Prácticum.....	191
2.2.4. Funciones del Prácticum.....	199
2.2.5. Funciones de alumnos, tutores académicos y tutores profesionales.....	201
2.3. Conclusión.....	214

3. EDUCACIÓN SOCIAL: PASADO, PRESENTE Y FUTURO.....	217
3.1. Perspectiva histórica de la educación social.....	220
3.2. La educación social en la sociedad actual.....	248
3.2.1. Conceptualización de la educación social.....	249
3.2.1.1. La construcción de la educación social Contemporánea.....	250
3.2.1.2. Aproximación conceptual al término “Educación Social”	256
3.2.1.3. La profesionalización de la educación social.....	267
3.2.2. Contextos, Ámbitos y Áreas de intervención del educador social.....	274
3.2.3. Funciones del profesional de la educación social.....	290
3.3. Nuevas realidades sociales: Nuevos retos para la educación social.....	307
3.3.1. La Sociedad del Siglo XXI: Nuevas realidades sociales.....	308
3.3.2. La Educación Social ante los nuevos retos del S. XXI.....	317
3.4. A modo de síntesis.....	322
4. EL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL Y LA FORMACIÓN DEL EDUCADOR SOCIAL EN Y DESDE LA PRÁCTICA.....	325
4.1. Aproximación a los planes de estudio del Título de Grado de Educación Social.....	328
4.2. El Prácticum en Educación Social y su contribución a la formación del educador social.....	356
4.2.1. Organización del Prácticum.....	358
4.2.2. Objetivos planteados en el Prácticum.....	365
4.2.3. Contextos laborales para el desarrollo de las prácticas.....	370
4.2.4. Modalidades del Prácticum.....	382
4.2.5. Metodologías utilizadas en el desarrollo del Prácticum.....	389
4.3. Síntesis.....	395

SEGUNDA PARTE: MARCO EMPÍRICO.....	397
5. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	399
5.1 Metodología de investigación en educación social.....	405
5.1.1. Investigación cuantitativa.....	411
5.1.2. Investigación cualitativa.....	416
5.2 Paradigmas y Métodos de Investigación.....	419
5.2.1. El paradigma positivista.....	419
5.2.2. El paradigma interpretativo o hermenéutico.....	422
5.2.3. El paradigma sociocrítico.....	426
5.3 Los paradigmas y la acción socioeducativa.....	430
5.4 A modo de conclusión.....	438
6. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	441
6.1. Introducción.	443
6.2. Planteamiento del problema.....	447
6.3. Objetivos de la investigación.....	454
6.4. Hipótesis de la investigación.....	458
6.5. Población y muestra.....	459
6.6. Diseño de la investigación.....	475
6.7. Descripción técnica de los instrumentos para la recogida de datos cuantitativos y cualitativos utilizados en el estudio.....	481
6.7.1. Cuestionarios.....	482
6.7.2. Entrevistas.....	500
6.7.3. Fuentes Documentales.....	508
7. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.....	513
7.1. Análisis e interpretación de los resultados obtenidos a través de los cuestionarios.....	516
7.1.1. Análisis de las áreas de prácticas.....	518
7.1.2. Análisis de las funciones.....	525

7.1.3. Análisis de las funciones según las áreas.....	557
7.1.3.1. Área de Infancia en Situación de Riesgo.....	559
7.1.3.2. Área de Juventud en Situación de Riesgo.....	581
7.1.3.3. Área de Infancia.....	601
7.1.3.4. Área de Discapacidad.....	619
7.2. Análisis e interpretación de los resultados obtenidos a través de las entrevistas.....	636
7.2.1. Categorización de la información obtenida.....	639
7.2.2. Análisis de la información agrupada en las diferentes categorías.....	642
7.3. Análisis de las fuentes documentales.....	682
8. CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES.....	685
8.1. Conclusiones generales.....	690
8.2. Implicaciones del estudio.....	706
8.3. Líneas futuras de investigación.....	716
BIBLIOGRAFÍA y WEBGRAFÍA.....	719
INDICE DE TABLAS, CUADROS Y GRÁFICAS.....	755
Índice de Tablas.....	757
Índice de Cuadros.....	765
Índice de Gráficas.....	767
ANEXOS.....	773
Anexo I. Siglas.....	775
Anexo II. Cuestionarios.....	781
Anexo III. Guión de las entrevistas.....	789
Anexo IV. Selección de fragmentos de las entrevistas	797

INTRODUCCIÓN

Las universidades españolas han estado inmersas en cambios significativos marcados por la necesidad de adecuarse al Espacio Europeo de Educación Superior. *“La configuración de un Espacio Europeo de Educación Superior, a partir de la Declaración denominada de Bolonia (1999) y de toda la documentación a que ha dado lugar con posterioridad representa la narrativa cuya vocación es reconstruir el proyecto de universidad en Europa”* (Rué, 2007:22). Para desarrollar este proceso ha sido necesario replantear el modelo formativo tradicional con el objetivo de adecuarlo a las nuevas necesidades sociales y a las nuevas realidades.

Entre los cambios producidos se encuentran la reorganización de los planes de estudio, la aparición de nuevas titulaciones universitarias y la extinción de otras, la integración de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje y la integración de nuevos referentes conceptuales en el proceso formativo tales como resultados de aprendizaje y competencias.

En todo este cambio producido en las instituciones universitarias, subyacen dos ideas:

- La primera es que la universidad debe abrirse más a la sociedad, debe estar más conectada a la realidad, reforzándose los vínculos entre enseñanza

superior, el mundo del trabajo y otros sectores de la sociedad. *“Las instituciones educativas superiores deberán propiciar la consecución por los estudiantes de una formación universitaria que aúne conocimientos generales básicos y conocimientos transversales relacionados con su formación integral, junto con los conocimientos y capacidades específicos orientados a su incorporación al ámbito laboral”* (RD 55/2005: 2842).

- La segunda, es que la enseñanza universitaria debe favorecer la conexión entre la teoría y la práctica. Estas deben estar unidas. Ya no basta con que el alumno acumule conocimientos sino que se debe promover la combinación de conocimientos teóricos y prácticos, superando la separación existente entre ambas. *“...admitir que toda acción educativa está basada en un componente teórico, un componente práctico y un componente dinámico (motivos, intenciones), que con demasiada frecuencia se ha ignorado o desestimado, puesto que desde el punto de vista de lo que podríamos llamar científicismo, se ha propugnado de forma extremada la separación entre el mundo del pensamiento de los sujetos y el mundo de sus intenciones y valores”* (Clemente, 2007: 31).

En muchas titulaciones universitarias el Prácticum se ha presentado como una asignatura adecuada para superar esta separación. El alumno se integra en contextos laborales reales para aprender nuevas estrategias, nuevas formas de hacer, nuevos métodos adecuados a las realidades sobre la que se interviene, etc.

Esto le convierte en el espacio idóneo para conectar la práctica y la teoría, aunque todavía existen dificultades para llevar a cabo adecuadamente esta vinculación ya que, tradicionalmente, el Prácticum ha estado más centrado en aspectos organizacionales que en aspectos curriculares.

“Los primeros momentos de cualquier iniciativa de Prácticum suelen consumir buena parte de las energías de sus promotores en cuestiones logísticas y de organización. Es necesario «colocar» en centros de prácticas a un gran número de estudiantes y eso requiere poder contar con esos centros, establecer convenios de colaboración, encontrar los periodos adecuados para ambas partes, etc.” (Zabalza, 2011:31).

En la actualidad esta realidad está cambiando y cada vez son más las voces que defienden un Prácticum integrado en los planes de estudio de forma transversal y que cuente con profesorado universitario especializado en esta materia, como ocurre en las otras asignaturas, de modo que haya un mayor conocimiento acerca de todo lo que ocurre en el proceso de aprendizaje en los centros de prácticas, haya una mayor conexión entre éstos, la universidad y los alumnos y se favorezca esa conexión entre teoría y práctica.

Todo ello hace de esta asignatura una realidad compleja en su gestión pero rica en las experiencias y posibilidades que ofrece y por ello es una de las más valoradas por los estudiantes universitarios.

Entre las titulaciones que han integrado desde sus inicios esta asignatura está educación social. Es una titulación relativamente joven cuya propuesta formativa se encuentra muy unida a las realidades sociales y que prepara a los estudiantes para dar respuestas adecuadas a las necesidades sociales. Resultado de ello ha sido la creación de una profesión diversa y variada, cuya intervención se lleva a cabo en contextos y ámbitos diversos. Esta variedad y la complejidad de la intervención con los diferentes colectivos, ha dificultado, en gran medida, poder delimitar algunas cuestiones sobre la educación social, aspectos sobre los que se deberá incidir más para ofrecer una formación adecuada y ajustada a la realidad de lo que se espera de un educador social.

Para ello y más en una titulación de estas características, entre otras, se planteó el Prácticum como asignatura curricular siendo la que más carga lectiva ha tenido desde siempre. Existen por tanto, experiencias en este sentido y se han recogido propuestas sobre cómo debe llevarse a cabo, cómo puede plantearse o cómo se puede mejorar el proceso. Pero existen algunos interrogantes a los que todavía no se ha dado respuesta y sobre los que se deberá investigar. Algunos de ellos se configuran como ejes fundamentales para el desarrollo de esta tesis.

Así, se puede afirmar que la justificación de este trabajo se basa en la necesidad de continuar profundizando en el conocimiento de lo que ocurre en el Prácticum de educación social, por la importancia que adquiere esta asignatura, y con ello se pretende poder contribuir a mejorar el proceso de aprendizaje del estudiante, abrir nuevas posibilidades respecto a su realización y conocer mejor qué hace el alumno en los centros de prácticas. Además este estudio es adecuado si se tiene en cuenta que la

educación social genera diferentes respuestas adecuadas a las realidades sociales en las que interviene el educador social y en las que se sumergen los estudiantes universitarios para realizar sus prácticas formativas.

Se plantean algunas cuestiones alrededor de qué es lo que ocurre en ese proceso, qué funciones se le asignan al alumno, de qué depende que se le asignen unas funciones u otras, qué porcentaje realiza con respecto a las que lleva a cabo el tutor profesional o si es posible determinar las funciones que se le asignarán al estudiante en función del área en la que interviene.

Estas cuestiones junto a las posibilidades formativas que ofrece el Prácticum, a la experiencia como coordinadora del Prácticum de educación social durante cuatro años y a las posibilidades de mejora que se pueden generar a través de la investigación y el análisis, nos ha conducido a desarrollar este trabajo centrado en el Prácticum de educación social y más concretamente en las funciones que el alumno desarrolla cuando está en los centros de prácticas, con la finalidad de establecer un repertorio de funciones que guíe la práctica del alumno, centre el proceso de aprendizaje y ayude a mejorar el Prácticum de dicha titulación. Con estos y otros objetivos se plantea la tesis que se presenta y que se ha dividido en dos partes. Cada una está configurada por cuatro capítulos los cuales se han organizado del modo siguiente:

- Primera Parte: *Marco Teórico*: Esta primera parte está conformada por los cuatro primeros capítulos. En ellos se analizan los aspectos teóricos relacionados con la formación de los estudiantes universitarios en general y de los estudiantes de

educación social en particular, pasando por el análisis de la realidad de la educación social como profesión. Todo ello se describe y analiza a través de cuatro capítulos distribuidos del modo siguiente:

- Capítulo 1. *La Universidad del Siglo XXI. La creación del Espacio Europeo de Educación Superior.* En este primer capítulo se describe cual ha sido el proceso hasta llegar a crear el Espacio Europeo de Educación Superior en el contexto Internacional y Nacional. En él se exponen diferentes “*Declaraciones*” realizadas por ministros europeos y españoles, rectores de las universidades europeas y nacionales, así como por diferentes organismos oficiales. Esto permite acercarse a los nuevos retos que se han generado en las instituciones universitarias y que configuran la formación del estudiante universitario del S. XXI.

- Capítulo 2. *Nuevas perspectivas en la formación del estudiante universitario.* En este capítulo se analizan los nuevos ejes que han surgido de la creación de ese nuevo Espacio Europeo. Entre ellos existe uno que es fundamental y que se centra en la necesidad de aunar teoría y práctica en la formación universitaria. Para ello es necesario introducir cambios metodológicos, reformar los planes de estudio de las diferentes titulaciones y buscar nuevas fórmulas que permitan adaptar la formación del estudiante universitario a las demandas sociales actuales. Entre los cambios que se ejercen en las instituciones universitarias se incide en la necesidad de aunar teoría y práctica como elemento clave para la formación del estudiante. Una de las asignaturas en la

que mejor se relacionan la teoría y la práctica es el Prácticum. Por ello esta asignatura debe avanzar y cambiar algunos elementos en los que se ha sustentado hasta el momento. En este capítulo también se analiza cual es el estado actual del Prácticum y hacia donde debe dirigirse.

- Capítulo 3. *La Educación Social: pasado, presente y futuro*. Con el objetivo de ir centrando el tema en el que se basa el estudio empírico, en este tercer capítulo se analiza la educación social¹ desde diferentes perspectivas. En primer lugar desde una perspectiva histórica en la que se describe la evolución de esta disciplina hasta consolidarse como titulación universitaria y como profesión. En segundo lugar se analiza la educación social actual incluyendo las áreas en las que interviene el educador social y las funciones que realiza, ya que esto nos permitirá acercarnos más a la realidad de la educación social y a la formación adecuada del educador social. En tercer lugar se apuntan algunas ideas sobre el futuro de la educación social y qué respuestas deben darse desde la intervención del educador social².

- Capítulo 4. *El Grado de Educación Social y la formación del educador social en y desde la práctica*. En este capítulo se describe y analiza la situación actual de

¹ A lo largo del texto el término “educación social” se expone en minúsculas sin diferenciar educación social como titulación académica y educación social como profesión o disciplina, con el objetivo de mantener coherencia terminológica que facilite la lectura.

² Atendiendo al “principio de economía”, en esta tesis se utilizan términos masculinos como genéricos. Así, “educador social”, “alumno”, “tutor profesional” y “tutor académico”, incluyen “educadoras sociales”, “alumnas”, “tutoras profesionales” y “tutoras académicas”, ya que no se nos olvida que son muchas las mujeres que forman parte de esta profesión. En ningún caso la utilización del masculino genérico supone una discriminación sexista.

los estudios de Grado en Educación Social, centrándose principalmente en las propuestas formativas que presentan algunas universidades. Se incide directamente en el análisis del Prácticum que se ofrece a los futuros educadores sociales revisando la organización, los objetivos, los centros de prácticas, las modalidades y las metodologías utilizadas en su desarrollo.

- Segunda Parte: *Marco Empírico*. En esta parte se analizan las diferentes metodologías de investigación especialmente de investigación educativa. Esto da paso a la descripción del diseño de la investigación llevada a cabo, análisis e interpretación de los datos obtenidos, para finalizar con las conclusiones generales, limitaciones de la investigación y nuevas líneas de investigación. Todo ello se desarrolla a través de cuatro capítulos, que van desde el quinto hasta el octavo de la tesis.

- Capítulo 5. *Metodología de la Investigación*. El capítulo nos acerca a los diferentes paradigmas y metodologías de investigación cuantitativa y cualitativa. Además de los diferentes paradigmas, en el capítulo se hace referencia a la relación que se establece entre éstos y la acción socioeducativa. Este análisis, permite justificar el paradigma y la metodología más adecuada para el desarrollo del estudio empírico utilizado en esta tesis.

- Capítulo 6. *Metodología y Diseño de la Investigación*. En este capítulo se plantea el problema sobre el que se va a investigar, los objetivos que se persiguen y las hipótesis de trabajo. Además se describe la población

participante en el mismo, así como los instrumentos utilizados para su desarrollo.

- Capítulo 7. *Análisis e interpretación de los datos*. Una vez descritos los elementos anteriores y recabada la información necesaria a través de los diferentes instrumentos, se procede al análisis e interpretación de los datos obtenidos, tanto cuantitativos como cualitativos.

- Capítulo 8. *Conclusiones generales y consideraciones finales*. En este capítulo se confrontan los objetivos e hipótesis planteados con los resultados obtenidos, de modo que se obtienen unas conclusiones finales generales sobre la información obtenida en la investigación. A estas le acompañan las consideraciones finales en las que se reflejan las líneas de investigación futuras que pueden generarse a partir de los datos obtenidos, aportando algunas orientaciones que permitan diseñar un proceso de aprendizaje en el Prácticum adecuado a lo que se espera y pretende en el mismo.

Además se añaden algunos apartados que complementan la información de esta tesis. Así se citan las fuentes documentales y la *relación bibliográfica* de todos los documentos utilizados para el desarrollo de esta tesis para lo cual se ha tenido en cuenta la normativa de la American Psychological Association. También se añaden el índice de *siglas* que han sido utilizadas a lo largo del trabajo, así como las *tablas y gráficas*. Para finalizar se añaden diferentes anexos que se presentan en soporte de CD que se adjunta al documento presente.

Es necesario advertir que en lo referente al Espacio Europeo de Educación Superior se producen cambios constantes, por lo que en el momento de presentar este trabajo, algunas cuestiones de las que aquí se reflejan pueden haber quedado modificadas. Asimismo, estos cambios en el proceso de Bolonia, están conllevando la introducción de nuevas normativas que regulan las universidades nacionales y esto puede suponer que al finalizar el presente trabajo exista algún nuevo Real Decreto y/o Orden Ministerial que ejerza cambios sobre lo que aquí se expone referente a las universidades del territorio nacional.

PRIMERA PARTE

MARCO TEÓRICO

Capítulo 1

LA UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI. LA CREACIÓN DEL ESPACIO

EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

A lo largo de la historia las universidades han desempeñado un papel destacado en el desarrollo de la sociedad, a través de su triple función: educación, investigación e innovación, caracterizándose por ser decisivas, en algunos casos, en la configuración de la sociedad desde el punto de vista político, social y económico, puesto que han ofrecido a las sociedades titulados capaces de comprender la realidad, de reconocer e identificar los problemas básicos y de aportar soluciones nuevas.

En los últimos años se ha detectado que las universidades europeas han ido perdiendo el prestigio y la influencia que habían tenido históricamente. Esto unido a algunas cuestiones como la separación cada vez mayor con respecto a las necesidades sociales, en algunos casos, una formación alejada de las necesidades del mercado laboral o la incidencia de los cambios económicos y políticos, hace que se plantee una nueva forma de entender la formación en la educación superior, más adaptada a las nuevas realidades.

Diversos países europeos han adoptado medidas para reformar la estructura y organización de sus enseñanzas universitarias con el fin de favorecer la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, ampliando los objetivos de la Unión europea, que durante mucho tiempo han estado relacionados con aspectos políticos, económicos y mercantiles, buscando una Convergencia Europea, a nivel educativo.

La Unión Europea nace en los años 50, en la segunda mitad del S. XX como respuesta a las guerras mundiales acontecidas, y con el objetivo de acabar con los conflictos entre vecinos³.

A lo largo de su historia, ha ido creando “espacios únicos” como el monetario (euro), como el político (Parlamento europeo, Consejo europeo), o como el judicial (Tribunal de Justicia), cuyas funciones han sido revisadas en el Tratado de Lisboa firmado en 2007, con la incorporación a la Unión Europea de los últimos países. El apartado “educación” no aparece ni en el Tratado de Roma ni en Tratados Europeos posteriores ya que durante mucho tiempo el objetivo principal de la Unión Europea se ha centrado sobre todo en el ámbito económico. Desde finales del S. XX y ante la aparición de nuevos retos sociales sujetos a un nuevo orden económico y social y a una nueva reestructuración de la economía, surge la necesidad de introducir cambios profundos en las Instituciones Europeas de Educación Superior. La Convergencia Europea de Educación Superior se presenta como un nuevo desafío para las políticas europeas cuyo proceso no ha estado exento de dificultades e interrogantes.

³ El nombre adoptado fue el de Comunidad Económica Europea (CEE) con una intención clara, crear un mercado común para los estados miembros con el fin de reforzar la economía y potenciar su crecimiento. Esta Comunidad estaba formada por seis países y todavía no tenía ante sí desafíos a escala planetaria, ni tampoco necesitaba diversificar sus objetivos. Estos dos últimos aspectos cambiarán a medida que se van incorporando nuevos países a esta Comunidad hasta llegar a ser 27, constituyéndose en el año 2007, la Unión Europea tal y como la conocemos actualmente. Surgen nuevas necesidades sociales, políticas y económicas y esto requerirá respuestas globales y una diversificación de sus objetivos.

En 1998⁴ con la Declaración de la Sorbona “Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo” se inicia el proceso para el desarrollo de una “Europa del Conocimiento”, con la finalidad de consolidar y desarrollar las dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas del continente, desembocando en lo que se ha denominado Proceso de Bolonia y concretamente en lo que hoy conocemos como Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y con el objetivo de situar las universidades en el “*centro del pensamiento comunitario*”⁵.

Ante la Unión Europea surge un nuevo reto, crear un espacio unificado respecto a la Educación Superior, atendiendo, entre otras, a la necesidad de recuperar el prestigio y el reconocimiento de la universidad europea. *“La creación programada del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es uno de los acontecimientos mayores en la historia de la universidad europea moderna. Supone un muy profundo cambio de paradigma, tanto en cuanto al papel de las universidades en la sociedad europea como en el marco legislativo y regulador dentro del cual funcionan”* (Haug, 2008: 285).

Hasta llegar a constituir este “espacio único”, el proceso ha sido largo, resultado de una evolución en la concepción de “Universidad” y de reflexiones realizadas en diferentes Conferencias y Encuentros entre estados tanto a nivel mundial como europeo.

⁴ Antes de iniciar este proceso, en 1986, con un claro carácter “europeizante” se ponen en marcha los programas de intercambio de estudiantes Erasmus que contribuye a internacionalizar los programas de estudio. Estos programas han ido ampliándose y diversificándose.

⁵ Diario Oficial de la Unión Europea, 18.05.2010. *“Dictamen del Comité Económico y Social Europeo sobre el tema “Universidad para Europa”*.

La necesidad de este proceso, algunos autores, la ven centrada en cuatro factores fundamentales:

1. - El inicio de este proceso coincide con una pérdida del reconocimiento mundial de las universidades europeas en pro de algunas universidades de EEUU siendo éste el destino preferido de los estudiantes en los años 90.
2. - Los sistemas de educación superior mantienen estructuras muy rígidas y carreras largas de modo que la eficiencia de esta educación está en entredicho.
3. - Está emergiendo un mercado laboral único en los países de la Unión Europea y esto plantea la necesidad de aumentar la “empleabilidad” de los estudiantes armonizando su formación.
4. - La voluntad de fomentar una movilidad más generalizada. En el tratado de Maastricht en 1993 se amplía el número de programas que facilitaban la movilidad y cooperación entre las universidades europeas. Programas como Erasmus, Commet, Sócrates o Leonardo Da Vinci, fueron claves para entender que debía continuarse con este tipo de programas. El problema surgía en el cómo establecer las bases jurídicas que permitieran el reconocimiento de los estudios llevados a cabo en otras universidades, cuando todavía no se había iniciado el proceso de armonización de los estudios.

Estos aspectos conducen a reflexionar sobre el modelo formativo que se implantará en las universidades europeas y los objetivos que desean alcanzarse en la formación de los ciudadanos. La Educación Superior debe reestructurarse y modernizarse porque de ello va a depender que sea más competitiva y adquiera el reconocimiento internacional. Para alcanzar estos objetivos la sociedad europea ha puesto en marcha diferentes acciones algunas de las cuales han sido llevadas a cabo por ministros de los estados miembros, algunas por la Comisión de las Comunidades Europeas o por rectores tanto europeos como nacionales.

Para explicar el proceso llevado a cabo, este capítulo se divide en cinco apartados en los que se expondrán las ideas centrales aportadas en cada una de las declaraciones realizadas desde diferentes instituciones.

En el primer apartado se reflejarán las ideas centrales expuestas en las Conferencias Mundiales⁶ y que mayor incidencia han tenido en la forma de entender el espacio universitario del siglo XXI, en cuanto a objetivos que debe cumplir, tipo de formación que debe impartir, temas centrales que deben contemplar o cambios que deben producirse en su estructura u organización y que son considerados antecedentes internacionales del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

⁶ Se han escogido aquellas que resultan de mayor interés para el tema objeto de esta tesis, existiendo más conferencias y encuentros entre Estados(a los que se hacen referencias breves a lo largo del texto).

En el segundo apartado se expondrán las principales iniciativas europeas que directamente han influido en la construcción del EEES propiamente dicho, desde diferentes Organismos, analizando las directrices marcadas en las Declaraciones Ministeriales realizadas por los ministros de los estados miembros y algunos documentos elaborados por la Comisión de las Comunidades Europeas y que son considerados como antecedentes europeos del Espacio Europeo de Educación Superior⁷.

En el tercer apartado se analizarán los documentos elaborados por las universidades europeas, fijando la atención en los documentos elaborados desde la Asociación de universidades europeas (EUA)⁸. El análisis de estos documentos permite observar las aportaciones realizadas por el ámbito universitario europeo a la construcción del espacio único de educación. Son de especial relevancia puesto que las universidades como parte implicada en la construcción del EEES han desarrollado un papel esencial en todo el proceso a través de sus representantes: rectores, docentes y alumnos.

En el cuarto apartado, se hará un breve repaso del proceso seguido por las universidades españolas, describiendo como se ha llevado a cabo la integración de las universidades españolas en el EEES, analizando el proceso seguido, los cambios producidos y en qué medida afecta todo ello a una nueva concepción de la Universidad

⁷ Destacar que estas recomendaciones no tienen validez jurídica siendo acuerdos políticos sin efectos jurídicos pero su impacto ha sido enorme y ha conllevado que a nivel nacional se hayan realizado los cambios legislativos oportunos y se hayan regulado iniciativas con el fin de conseguir los objetivos establecidos en las diferentes conferencias.

⁸ En algunos documentos revisados las siglas que aparecen son EHEA, adoptando la forma anglosajona, "European Higher Education Area".

y de la Formación Superior. Todos estos cambios en las universidades, han sido previamente recogidos en una base legislativa que ha regulado el cambio estructural de los estudios: nomenclaturas, duración, sistema de evaluación, etc.

En el quinto apartado se hará un resumen de lo expuesto a lo largo del capítulo incidiendo en los aspectos más relevantes del mismo.

Este recorrido sobre la construcción del EEES tanto a nivel internacional como europeo y nacional permitirá acercarnos a la universidad del siglo XXI, a sus funciones, a sus objetivos y al tipo de formación que debe impartirse en sus aulas.

1.1 Antecedentes Internacionales del Espacio Europeo de Educación Superior.

El sistema educativo universitario ha entrado, en las últimas décadas, en un proceso de reflexión y de cambio provocado, entre otros, por la necesidad de construir un Espacio Europeo de Educación Superior en el que han participado los estados miembros de la Unión Europea. Las universidades de estos estados han desarrollado e implementado diferentes actuaciones atendiendo a las directrices marcadas por diferentes Organismos con la idea clara de constituirse en centro de referencia mundial para la educación superior. El proceso que ha culminado con la construcción de este Espacio Europeo ha sido fruto de las reflexiones suscitadas a nivel mundial y europeo. Éstas han sido recogidas en los documentos elaborados por diferentes organismos y han sido tratadas en las Conferencias Mundiales que sobre Educación se han celebrado en diversos países.

Las aportaciones realizadas en cada una son importantes para entender la evolución del sistema educativo y la forma de entender la educación del Siglo XXI. Ésta debe ser una educación que dé respuesta a problemas globales y responda a las necesidades de una sociedad que ha sufrido cambios profundos. Destacar algunos encuentros como la Conferencia Mundial sobre *“Educación para Todos”* (Jomtien, Tailandia, 1990), la 45ª reunión de la Conferencia Internacional De Educación sobre la *“Función de los Docentes en un Mundo Cambiante”* (Ginebra, 1996) y la Conferencia Internacional de Educación de Adultos (Hamburgo, 1997)⁹.

⁹ De estas conferencias se deben señalar tres puntos esenciales que, en mayor o menor medida, serán recogidas en el proceso de Bolonia y en la Declaración de Praga de 2001, y definen la forma de entender la educación. Estos son:

La forma de entender el sistema educativo universitario, compartida por los estados miembros de la unión europea, encuentra sus antecedentes no solo en el ámbito europeo sino también en el ámbito internacional, destacando los trabajos realizados por diferentes autores a petición de la UNESCO. En este sentido debemos citar dos informes que han tenido especial incidencia en la evolución de la educación en general y de la universidad en particular: *“Aprender a Ser”*, informe coordinado por Faure, E. (1973) y *“La educación encierra un tesoro”*, coordinado por Delors, J. (1996).

De estos dos informes destacaremos algunas cuestiones importantes, no solo por ser innovadoras en el momento que se producen, sino porque suponen un antecedente de lo que es actualmente el Espacio Europeo de Educación Superior. En 1971 se crea la Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación auspiciada por la UNESCO¹⁰ y presidida por Edgar Faure publicándose un extenso informe¹¹, *“Aprender a Ser”*, sobre la situación de la Educación en el mundo y sobre las nuevas líneas estratégicas que debían ser desarrolladas en los sistemas educativos de las nuevas sociedades caracterizadas por los cambios políticos, demográficos, económicos y tecnológicos.

llegar a establecer una educación para todos, desarrollar el concepto de educación a lo largo de la vida, y resaltar la necesidad de adaptar la educación a una sociedad en continuo cambio.

¹⁰ UNESCO, organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Coordina el movimiento educación para todos considerando que la educación además de ser un derecho es un Bien que posibilitará el desarrollo de los pueblos y la igualdad entre personas. Defiende la necesidad de una educación permanente que abarque todas las edades, todos los ámbitos y todos los pueblos. Entre sus objetivos está el proponer a los Estados miembros líneas generales para desarrollar programas educativos y/o culturales atendiendo siempre a los derechos básicos del Ser Humano. En este sentido destacan los informes elaborados en diferentes momentos históricos en los que se ha considerado necesario reorientar un sistema educativo decimonónico.

¹¹ Aprender a Ser. La educación del futuro. Los autores de dicho informe fueron: Edgar Faure, Felipe Herrera, Abdul-Razzak Kaddoura, Henri Lopes, Arthur V. Petrovski, Majid Rahnema, Frederick Champion Ward. Este informe se publicó por primera vez en 1973.

Este informe ha sido muy utilizado en los foros educativos ya que aporta gran cantidad de enfoques nuevos hacia lo que debe ser la educación y como debe desarrollarse, considerando que ésta debe darse en todas las etapas de la vida y debe abarcar a toda la población sea del país que sea.

Para adaptarse a las nuevas realidades los sistemas educativos deben introducir cambios, mejorando la cooperación internacional, promoviendo un intercambio más libre y sistemático de documentación y experimentación entre los diferentes países, preparando a los hombres¹² para tipos de sociedades que todavía no existen de modo que, la función de la educación, ya no debe centrarse en reproducir la sociedad ni las relaciones sociales existentes como había ocurrido hasta el momento¹³.

Asimismo en este documento se refleja la necesidad de desarrollar una acción educativa que ponga énfasis en el “humanismo científico” y en la “tecnología”, permitiendo al hombre adquirir una mejor comprensión sobre lo que le rodea y asegurar la eficacia de su acción global, llegando a construir una enseñanza tecnológica y moderna.

¹² Se utiliza el término “hombre” como genérico respetando la utilización que se hace en el documento consultado, FAURE, E. (1973), *Aprender a Ser*. Consultado en <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132984s.pdf>

¹³ “La escuela del porvenir deberá hacer del objeto de la educación el sujeto de su propia educación; del hombre que soporta la educación, el hombre que se educa a sí mismo; de la educación de otro, a la educación de sí. Este cambio fundamental en la relación entre seres, al programar un trabajo creador permanente del hombre sobre él mismo, es el problema más difícil que se plantea a la enseñanza para los futuros decenios de la Revolución científica y técnica.” (Faure, *ibid.*:241).

Para que todo lo anterior se haga realidad deben producirse cambios, entre otros, en la organización y estructuración de los conocimientos, se debe modificar el papel del enseñante¹⁴, debe ampliarse la correlación entre los productos de la educación institucionalizada y las necesidades de la sociedad abriendo la escuela al mundo.

La reforma educativa debe centrarse en los objetivos del desarrollo tanto social como económico y a su vez el desarrollo de la sociedad no se puede concebir sin renovar la educación. Cabe destacar la aportación que este Informe hace respecto al concepto de Educación Permanente y al compromiso que deben adquirir las sociedades a través de sus representantes políticos para fomentar una educación al alcance de todos, que promueva la paz entre los pueblos y fomente la libertad y la justicia social, considerando que el sistema educativo contempla entre otras finalidades las siguientes:

- Desarrollar una formación basada en pensamiento científico que ayude a solucionar los problemas planteados en la sociedad.
- Buscar nuevos valores: Creatividad, no-conformismo.
- Desarrollar acciones de formación permanente.
- Unir la acción y la reflexión.
- Fomentar la participación y la tendencia hacia la democracia.
- Formar individuos que aprenden, conocen y comprenden el mundo.
- En definitiva el acto de enseñar cede el paso al acto de aprender.

¹⁴ *"La función magistral de transmisión de conocimientos viene completada por funciones de diagnóstico de las necesidades del alumno, la motivación y el estímulo para el estudio"* (Faure, *ibid.*:212).

En 1996, la Comisión Internacional Sobre la Educación del Siglo XXI, presidida por Jacques Delors y creada en el marco de la UNESCO, elabora un nuevo informe, **“La educación encierra un tesoro”**¹⁵. En él se destaca la convicción de que la educación es esencial para el desarrollo de un ser humano más armonioso y genuino, así como para hacer retroceder la pobreza o la exclusión. Además, parte del convencimiento de que la educación es un factor indispensable para conseguir los valores de paz, libertad y justicia social.

Esta educación debe afrontar diferentes “tensiones” que deberán ser superadas para conseguir un mundo más “vivable” y más justo. Algunas de las tensiones que se nombran en el preámbulo de dicho informe (y que continúan vigentes en la actualidad) son:

- La tensión entre lo mundial y lo local: Ser ciudadanos del mundo sin perder las raíces de lo local.
- La tensión entre lo universal y lo singular: Una cultura globalizada que llega a todos sin olvidar el carácter único de cada persona y la riqueza de las tradiciones de cada individuo y de cada sociedad.
- La tensión entre la tradición y la modernidad: relacionada con la anterior propone adaptarse sin negarse a sí mismo, enfrentándose al desafío de las nuevas tecnologías para dominar el progreso científico.

¹⁵ Jacques Delors , Presidente de la Comisión compuesta por otros autores. In’am Al Mufti; Isao Amagi; Roberto Carneiro; Fay Chung; Bronjislav Geremek; William Gorham; Alexandra Kornhauser; Michael Manley; Marisela Padrón Quero; Marie-Angélique Savané; Karan Singh; Rodolfo Staven hagen; Myong Won Suhr; Zhou Nanzhao.

- La tensión entre el largo plazo y el corto plazo: Predominio de lo efímero y concentración en problemas inmediatos, dando respuestas rápidas. Destaca la existencia de problemas que son de largo plazo para los que deberán diseñarse soluciones y estrategias planificadas y negociadas, como es el caso de las políticas educativas.
- La tensión entre la indispensable competencia y la preocupación por la igualdad de oportunidades. Se constata que la educación permanente permite conciliar estos dos frentes, pero será necesaria una reforma que enseñe a vivir mejor mediante el conocimiento, la experimentación y la formación de una cultura personal, preservando los elementos esenciales de la educación.
- Por último, la tensión entre lo espiritual y lo material. La educación deberá suscitar en cada persona la superación de sí mismo, la elevación del pensamiento y el espíritu hasta lo universal.

En este informe se destaca además, la importancia de la educación para toda la vida, de hacer extensiva esa educación a todos (para todos) y construir una sociedad basada en la solidaridad y en los valores citados anteriormente. Esta sociedad estará condicionada por la interdependencia planetaria y la globalización y esto conllevará (o debe conllevar) un cambio en las estructuras de las organizaciones internacionales y en sus funciones contribuyendo más al desarrollo humano.

Del Informe se desprende la idea que cualquier proyecto educativo debe sustentarse en cuatro pilares básicos de la educación:

- *Aprender a conocer:* Teniendo en cuenta las transformaciones sociales derivadas de los avances de las ciencias y las nuevas formas de actividad económica y social, conviene una cultura general amplia que posibilite estudiar a fondo un número reducido de materias. Esta cultura debe suponer un aliciente y sentar las bases para aprender durante toda la vida.
- *Aprender a hacer:* Conviene no limitarse a conseguir el aprendizaje de un oficio. Se deben adquirir competencias que permitan hacer frente a numerosas situaciones, algunas imprevisibles, y que facilite el trabajo en equipo, dimensión demasiado olvidada en los métodos de enseñanza tradicionales y que han perdurado en el tiempo. En numerosos casos esta competencia y estas calificaciones se hacen más accesibles si los estudiantes cuentan con la posibilidad de evaluarse y de enriquecerse participando en actividades profesionales o sociales de forma paralela a sus estudios, lo que justifica el lugar más relevante que deberían ocupar las distintas posibilidades de alternancia entre la escuela y el trabajo.
- *Aprender a ser:* Descubrir los talentos que como tesoros, están enterrados en cada persona: la memoria, el raciocinio, la imaginación, las aptitudes, el sentido de la estética, la facilidad para comunicar con los demás. Todo ello viene a confirmar la necesidad de conocerse a uno mismo.
- *Aprender a vivir juntos:* Conocer la historia de los demás, sus tradiciones y su espiritualidad para crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los conflictos, desde la pluralidad, la comprensión mutua y la paz.

La educación debe adaptarse a los cambios constantes de la sociedad sin dejar de transmitir el saber adquirido a lo largo de la historia y a través de la experiencia, dando respuestas válidas a las demandas sociales. Para conseguirlo será necesario determinar la validez de los conocimientos que se transmiten y las metodologías utilizadas así como la estructura del sistema educativo. Este sistema se concibe en toda su fecunda y rica pluralidad: metodológica, académica, de protagonistas, de espacios, de tiempos, etc. enriqueciendo el concepto del saber: pasar de la idea de un saber por acumulación a la idea de un conocimiento consciente de sus métodos y objetivos. Ya no se trata solo de aprender, sino que hay que aprender a aprender. Es así como profesor y alumno deben interrelacionarse e interactuar.

En lo concerniente a la formación básica el informe considera que debe ser reforzada y debe adaptarse a los contextos en los que se desarrolla, dando un valor especial a la alfabetización y a la educación de adultos con el fin de conseguir una educación para todos y a lo largo de toda la vida.

Respecto al papel de las universidades, a las que les otorga total independencia y responsabilidad, considera que deberán contribuir a la reforma del sistema diversificando su oferta. Se concibe una Universidad abierta a la sociedad siendo la Institución garante de los valores universales y del patrimonio cultural:

- Como lugar de ciencia y fuente de conocimiento que llevan a la investigación teórica o aplicada, o a la formación de profesores.

- Como medio de adquirir calificaciones profesionales conforme a unos estudios universitarios y unos contenidos adaptados constantemente a las necesidades de la economía, en los que se aúnen los conocimientos teóricos y prácticos a un alto nivel.
- Como plataforma privilegiada de la educación durante toda la vida, al abrir sus puertas a los adultos que quieran reanudar los estudios, adaptar y enriquecer sus conocimientos o satisfacer sus ansias de aprender en todos los ámbitos de la vida cultural.
- Como interlocutor privilegiado en una cooperación internacional que permita el intercambio de profesores y estudiantes, y facilite la difusión de la mejor enseñanza mediante cátedras internacionales.

Se señala también la necesidad de superar la oposición que enfrenta la lógica de la administración pública y la del mercado de trabajo, así como de atender el desarrollo tecnológico. Este desarrollo debe conllevar una reflexión general sobre el conocimiento del futuro y se recomienda un mayor uso de las nuevas tecnologías en la formación de adultos, en la educación a distancia y en la formación continua de los docentes. En octubre 1998, se aprueba la **“Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción”**¹⁶, en el marco de la primera Conferencia Mundial sobre la Educación Superior.

¹⁶ UNESCO (1998). “La Educación superior del siglo XXI: Visión y acción y Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior”.

http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion

Esta Declaración se centra en “La Educación superior del siglo XXI: Visión y acción y Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior”. Se lleva a cabo en un momento en el que se constata que la demanda de educación superior ha aumentado de forma considerable, la masificación de la educación superior es una manifestación evidente y esto ha ido acompañado de una gran diversificación de la misma. La renovación es necesaria para hacer frente a los desafíos del S. XXI.

Aunque se recogen algunas de las directrices desarrolladas en conferencias anteriores, el objetivo de este encuentro, tal y como se refleja en la introducción de la Declaración, era sentar los principios fundamentales que deberían regir la reforma profunda de los sistemas de educación superior en todo el mundo, ya que la educación superior debe contribuir a la edificación de la paz, equidad, justicia, solidaridad y libertad. La renovación no debe olvidar los vínculos que existen con el mundo del trabajo y el servicio a la sociedad. Ésta cada vez más, está basada en el saber, de modo que la Universidad deberá garantizar la formación de ciudadanos responsables y conscientes, especialistas cualificados y contribuir con ello al desarrollo económico, social, cultural y político, de modo que el desarrollo de la educación superior debe establecerse como prioridad nacional.

La Conferencia apunta algunos cambios que deben producirse en este nivel educativo para poder cumplir con su misión adecuadamente: Debe hacerse más flexible; debe diversificar sus estructuras, sus estudios y sus modos y formas de organizarlos; debe anticiparse a la evolución de las necesidades de la sociedad y de los individuos; debe

abrirse a la formación de personas adultas para actualizar sus conocimientos. *“En resumen, la educación superior del S. XXI deberá inscribirse decididamente en el proyecto global de educación permanente para todos, convertirse en su motor y espacio idóneo y contribuir a incorporar en ella los demás niveles y formas de educación estrechando sus vínculos entre sí”* (UNESCO, 1998:2).

La educación permanente (lifelong learning), el aumento del número y proporción de empleos que exigen conocimientos y competencias de alto nivel, junto con el aumento continuo de la necesidad de formación hace que, a más o menos plazo, según los países, los ciudadanos pasen más de una vez, por estudios superiores o estudios de postgrado¹⁷, haciendo necesaria una mayor diversificación, no solo en el tipo de estudios, sino también en procedimientos de acceso y duración de los estudios e implicará una mayor utilización de las tecnologías de la información y la comunicación. Esta evolución de la educación superior la convierte en un *“espacio privilegiado de encuentros, de comunicación de conocimientos y de enriquecimiento mutuo de los docentes de todos los niveles”* (UNESCO, *ibid*: 4).

En cuanto a las funciones de la educación superior en la Conferencia Mundial, además de las misiones tradicionales de la enseñanza, se destacan las siguientes¹⁸:

¹⁷ En el documento aparece el concepto “postsecundaria”, pero puesto que en España este tipo de estudio es el equivalente a postgrado, se ha considerado conveniente utilizar este otro término.

¹⁸ En el texto original estas funciones aparecen en forma de artículos y organizadas en bloques temáticos: *“Misiones y funciones de la educación superior, Forjar una nueva visión de la educación superior, de la visión a la acción”*. No se han transcrito todas las funciones que aparecen reflejadas en el texto ya que se han seleccionado las más significativas para el enriquecimiento del texto.

- Formación, investigación y estudio, destacando la formación de estudiantes altamente cualificados.
- Favorecer el desarrollo integral de la persona y formar ciudadanos responsables, informados y comprometidos, para mejorar el futuro de la sociedad.
- Contribuir a la solución de grandes problemas de alcance mundial, regional y local.
- Promover el desarrollo de valores fundamentales como la solidaridad, el respeto a los derechos humanos, la democracia, la igualdad, etc.
- Función ética y cultural.
- Destacar el valor de la equidad, la igualdad en el acceso y fomentar la participación de las mujeres.
- Reforzar la relación con la sociedad, atendiendo las necesidades laborales, sociales, culturales, etc.
- Introducir métodos educativos innovadores que fomenten el pensamiento crítico y la creatividad.

Asimismo en el texto se destacan tres cuestiones fundamentales que también se encontrarán presentes en el proceso de construcción del EEES: la evaluación de la calidad, reforzar la financiación de la educación superior y poner en común los conocimientos teóricos y prácticos entre países y continentes.

En 2009 se celebra la siguiente Conferencia Mundial sobre Educación Superior en París, del 5 al 8 de julio, *“The New Dynamics of Higher Education and Research For Societal Change and Development”*, (UNESCO, 2009), reconociendo la vigencia de los resultados de la Declaración anterior, así como de las recomendaciones dadas en las seis conferencias regionales anteriores: Cartagena de Indias, Macau, Dakar, New Delhi, Bucharest y Cairo.

En el preámbulo de la Comunicación de esta Conferencia se reconoce que *“El último decenio demuestra que la educación superior y la investigación contribuyen a la erradicación de la pobreza, al desarrollo sostenible y el progreso hasta alcanzar los objetivos acordados que incluyen el Desarrollo de los Objetivos del Milenio (ODM) y Educación para Todos (EPT). La Agenda de Educación Mundial debe reflejar estas realidades”* (UNESCO 2009: 1). Por ello los ejes que vertebran la Conferencia son:

- La Responsabilidad Social de la Educación Superior.
- Acceso, Igualdad y Calidad.
- Internacionalización, regionalización y mundialización.
- Aprendizaje, investigación e innovación.
- Educación Superior en África.

Los participantes en esta Conferencia Mundial ponen el énfasis en la existencia de retos globales como *“Entre otras, seguridad alimentaria, cambio climático, gestión del agua, diálogo intercultural, energías renovables y salud pública”* (UNESCO, *ibid*: 2) y en que la Educación Superior debe contribuir al desarrollo sostenible, la paz, el respeto

y desarrollo a los Derechos Humanos y a la igualdad de género, temas presentes y en plena vigencia en la sociedad del siglo XXI. Se reconoce que la ampliación al acceso de estudios superiores ha sido una prioridad de la mayoría de los estados miembros pero continúan existiendo desigualdades, especialmente de género.

En esta ampliación la enseñanza superior debe atender los objetivos de equidad, pertinencia y calidad siendo necesaria la implicación de todas las partes interesadas. Se deben diseñar e implementar sistemas de calidad y de evaluación y promocionar la cultura de calidad dentro de las instituciones. Asimismo, la sociedad del conocimiento requiere que los sistemas de educación y las instituciones promuevan la excelencia en la investigación, innovaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje y desarrollar nuevos enfoques educativos. La Educación Superior debe estar al servicio de la sociedad y debe formar personas preparadas para el S. XXI.

Esto requerirá nuevas formas de pensar la educación en cualquiera de sus niveles, incluyendo la educación a distancia (EAD) y la tecnología de la información y la comunicación (TIC) y el desarrollo de áreas de investigación que aborden cuestiones relacionadas con el bienestar de la población y establecer una base sólida para la Ciencia.

El Comunicado acaba con una “Llamada a la acción para los estados miembros” y “Llamada a la acción: UNESCO”, comprometiendo a ambas partes para la consecución de los objetivos y apuntando cuestiones básicas que deberán ser tenidas en cuenta en la formación superior, destacando:

- La necesidad del aumento de la inversión en la educación superior con el fin de mantener la calidad y la equidad y fomentar la diversificación. Estas inversiones deberán estar adecuadas a las expectativas y necesidades de la sociedad.
- Establecer y fortalecer los sistemas de calidad sistemas.
- Garantizar el acceso y la participación de los grupos con menor representación en la educación superior.
- Asegurar un mejor reconocimiento del aprendizaje y experiencia previa.
- Mejorar el atractivo de las titulaciones académicas.
- Apoyar la integración de las TIC y promover la educación abierta y a distancia para satisfacer las crecientes demandas de la educación superior.
- Fomentar Convenios para el reconocimiento de las cualificaciones.
- Asegurar el seguimiento de los temas tratados en esta Conferencia:
“Identificar los temas más importantes y prioritarios para la acción inmediata; seguimiento de las tendencias, reformas y desarrollos nuevos; y la promoción de la integración regional y cooperación académica para apoyar la creación y el desarrollo de áreas regionales de educación superior y la investigación y fortalecimiento de las unidades regionales de la UNESCO en coordinación con las redes existentes” (UNESCO, 2009: 10).
- Posibilitar el intercambio de conocimiento entre profesores y entre alumnos de diferentes países.

1.2 Antecedentes Europeos del Espacio Europeo de Educación Superior.

Lo que se conoce como *“Proceso de Bolonia”*, tal y como hemos comentado anteriormente, tiene sus inicios en el encuentro de ministros europeos¹⁹ llevado a cabo en La Sorbona en 1998. Se pone de manifiesto una voluntad decidida de potenciar una Europa del Conocimiento y por primera vez se acuña el término de *“Espacio Europeo de Educación Superior”*.

En un momento histórico de fuertes cambios sociales, culturales, económicos, se ve la necesidad de diseñar y desarrollar un espacio educativo potente en el que deben introducirse los cambios oportunos para adaptarse a las necesidades sociales y convertirse en un referente mundial. El compromiso político, el apoyo económico y la participación de todas las partes implicadas, serán elementos esenciales para alcanzar con éxito el proyecto iniciado en la Sorbona. Este proceso implicará cambios legislativos en los estados miembros y el éxito de su construcción radica en *“la complementariedad entre Bolonia²⁰ y Lisboa²¹”* (Haug, 2008). Para entenderlo y enriquecer el sentido de lo que es en la actualidad la Educación Superior y vincularlo todo ello a los cambios producidos, es necesario fijarse en las Declaraciones realizadas por los ministros de los estados miembros participantes realizadas a lo largo de estos años y en las Declaraciones derivadas de las Comisiones del Consejo Europeo.

¹⁹ Los países representados en este encuentro eran Francia, Alemania, Italia y Reino Unido.

²⁰ Proceso de Bolonia, iniciado en 1998 y sin vinculación jurídica para los estados miembros.

²¹ Tratado de Lisboa, 2007 con carácter vinculante para los estados miembros los cuales incorporan cambios a nivel legislativo para regular el sistema educativo de educación superior.

1.2.1 Declaraciones Ministeriales.

Desde 1998, y a raíz del primer encuentro llevado a cabo en La Sorbona, se han sucedido distintas Declaraciones Ministeriales con el objetivo de conseguir *“la armonización del diseño del sistema de Educación Superior Europeo”* (Declaración de la Sorbona, 1998). Los objetivos de la Unión Europea se diversificaban y se iniciaba una *“Europa del Conocimiento”* en la que se pretendía consolidar un nuevo *“espacio”* más relacionadas con la educación y la cultura, para *“construir una Europa más completa e influyente, especialmente a través del refuerzo de sus dimensiones intelectuales, culturales sociales, científicas y tecnológicas”* (Declaración de Bolonia 1999: 1).

1.2.1.1 Declaración de la Sorbona²².

En el encuentro que mantienen los ministros de Francia, Reino Unido, Italia y Alemania en La Sorbona, se forja la necesidad de *“participar en una iniciativa de creación de una zona Europea dedicada a la Educación Superior, donde las identidades nacionales y los intereses comunes puedan relacionarse y reforzarse para el beneficio de Europa, de sus estudiantes y en general de sus ciudadanos”* (Declaración de la Sorbona, 1998:2). Este objetivo se plantea siendo conscientes de los cambios sociales y sobre todo educativos, que se están produciendo.

Por ello se remarca no solo la necesidad, sino la obligación, de fomentar una formación continua y diversificar los estudios y las carreras respetando la diversidad y

²² *“Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo”*. París, 25 de Mayo de 1998. Esta declaración es el preámbulo de lo que se conoce como *“proceso de Bolonia”*.

fomentando el esfuerzo continuo para desarrollar un marco de enseñanza y aprendizaje, favoreciendo una movilidad y una cooperación más estrecha.

Entre los cambios que se proponen, para conseguir originalidad y flexibilidad de la formación superior europea, se plantea el “Sistema Europeo de Transferencia de Créditos” (ECTS) y la organización de los estudios por semestres. Las universidades deben facilitar que el acceso al mundo académico pueda producirse en cualquier momento de la vida profesional de los estudiantes, así como, desde diversos campos y deben facilitar *“estudios multidisciplinares, el perfeccionamiento de idiomas y la habilidad para utilizar nuevas tecnologías informativas”* (Declaración de la Sorbona: 1).

La titulación de primer ciclo debe cualificar adecuadamente a los estudiantes para la inserción en el mundo laboral. En el ciclo de postgrado cabría la elección entre la titulación de Máster de corta duración y una titulación de doctorado más extensa con la posibilidad de cambiar entre uno y otro poniendo el énfasis en la investigación y el trabajo autónomo.

La movilidad de los estudiantes y los profesores es un aspecto fundamental que se contempla dentro de esta Declaración. *“Se animaría a los estudiantes a pasar un semestre, como mínimo, en universidades ubicadas fuera de sus países. A su vez habría más personal docente y dedicado a la investigación realizando actividades profesionales en otros países europeos diferentes a los de origen”* (ibid: 1).

Los gobiernos deben desempeñar un papel significativo mediante la promoción de medios que permitan la convalidación de los conocimientos adquiridos y las respectivas titulaciones. La armonización progresiva del marco general de las titulaciones y ciclos podrá lograrse con la consolidación de las experiencias ya existentes y las titulaciones conjuntas.

La Declaración finaliza haciendo un llamamiento a otros estados miembros de la Unión Europea, a otros países europeos y a las universidades para consolidar la presencia de Europa en el mundo a través de “*la educación continua y actualizada*” (*ibid*: 2).

1.2.1.2. Declaración de Bolonia²³.

En la Declaración de Bolonia los representantes de los Gobiernos Europeos²⁴ acuerdan que se deben desarrollar políticas coordinadas para poder continuar avanzando y alcanzar los objetivos propuestos.

Las instituciones de enseñanza superior han aceptado este reto siguiendo los principios de la *Magna Charta Universitatum*, adoptada en Bolonia el 18 de septiembre de 1988. La Europa del conocimiento es un factor fundamental para el desarrollo social y humano y para consolidar y enriquecer la ciudadanía europea.

²³ *El espacio europeo de la enseñanza de educación superior*. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999.

²⁴ La reunión celebrada el 18 de junio de 1999 contó con la participación de expertos y académicos de todos los países europeos y se aportaron ideas de gran utilidad acerca de iniciativas que podrían adoptarse de cara al futuro.

La sociedad presenta nuevos retos y nuevos desafíos a los que los ciudadanos deben ser capaces de responder con valores compartidos y pertenencia a un espacio social y cultural común. El Espacio Europeo de Enseñanza Superior debe constituirse en un plazo de diez años y debe adoptar las siguientes medidas:

- Adoptar un sistema de títulos comprensibles y comparables con el fin de promover la empleabilidad de los ciudadanos europeos y la competitividad del sistema de enseñanza superior.
- El sistema se basa en dos ciclos: El primer ciclo cuyo título cualificará al estudiante para acceder al mercado de trabajo. El segundo ciclo debería culminar con la obtención de un título final o doctorado.
- El sistema de créditos ECTS posibilitará una mayor movilidad entre los estudiantes y las universidades podrán reconocer la obtención de estos créditos en el marco de la educación permanente.
- Promoción de la movilidad de estudiantes y profesores mediante la eliminación de los obstáculos al ejercicio efectivo del derecho a la libre circulación.
- Promoción de la cooperación europea en materia de calidad.
- Promoción de la dimensión europea especialmente en lo que respecta a la elaboración de programas de estudios, la cooperación interinstitucional, los programas de movilidad y los programas integrados de estudios, formación e investigación.

La Declaración finaliza con el compromiso por parte de los estados presentes de hacer efectivos estos principios en el marco de las competencias institucionales correspondientes y en pleno respeto a la *“diversidad de las culturas, las lenguas, los sistemas nacionales de enseñanza y la autonomía universitaria con el fin de consolidar el espacio europeo de enseñanza superior”* (ibid:3).

1.2.1.3. Declaración de Praga²⁵.

El 19 de mayo de 2001 se realiza la *“Declaración del encuentro de Ministros Europeos en funciones de la Educación Superior”* en Praga. Esta reunión era la tercera que se llevaba a cabo y el objetivo principal que se plantea en ella, es estudiar el nivel de desarrollo del EEES alcanzado en cada uno de los diferentes Estados, buscando la implicación de todos los países europeos y de todas las partes implicadas.

Los ministros reafirman, en esta declaración, su compromiso para establecer el Área de Educación Superior de Europa para el año 2010. Se revisa y examina el informe *“Fomentando el Proceso de Bolonia”* desarrollado por la Comisión de seguimiento y se constata que los objetivos están siendo alcanzados por la mayoría de los países, lo cual reafirma tanto el interés como el compromiso de alcanzar, desarrollar y consolidar una Educación Superior común.

²⁵ *Hacia el Área de la Educación Superior Europea. Declaración del encuentro de los Ministros Europeos en funciones de la Educación Superior en Praga, 19 de mayo de 2001.*

Este compromiso parte del ámbito político pero también del educativo, las universidades, a través de la EUA y los estudiantes, a través de la ESIB²⁶. Se revisan los seis objetivos expuestos en la declaración de Bolonia y se constata que han sido abordados por diferentes instituciones y que se ha ido avanzando en su consolidación.

Se propone a los estados que todavía no han avanzado en este sentido, que inicien el proceso para conseguir dichos objetivos y además, en esta declaración se propone la consecución de algunos más. Trabajar en el concepto del aprendizaje a lo largo de toda la vida ya que la sociedad del siglo XXI se caracteriza por ser una sociedad basada en el conocimiento y que va a requerir ciudadanos capaces de dar respuesta a los desafíos de ésta. Para ello se deben establecer estrategias de aprendizaje que permitan mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida, siendo el aprendizaje a lo largo de toda la vida un elemento esencial de la Europa futura. Respecto a las instituciones y estudiantes de educación superior se debe conseguir la construcción de un Área de Educación Superior eficiente, diversificada y adaptable que se consolidará con la participación activa de las universidades, instituciones de educación superior y estudiantes.

Los programas de estudio deben combinar la calidad académica con la capacidad de obtención de empleo y además se reafirma la necesidad de tener en cuenta la dimensión social en el proceso de Bolonia.

²⁶ ESIB: Uniones Nacionales de Estudiantes en Europa.

Mejorar el atractivo del Área de Educación Superior para estudiantes de Europa y de otras partes del mundo pasa por establecer un marco común que permita la legibilidad y comparabilidad de las titulaciones en la educación superior, la garantía de calidad en la formación e investigación y mecanismos de acreditación y certificación.

Deberá existir un seguimiento continuado sobre el proceso iniciado en el que se destaca la necesidad de continuar con la cooperación intergubernamental para continuar desarrollando el proceso de Bolonia beneficiándose de las diferencias entre culturas, lenguas y sistemas nacionales. Esta Declaración Ministerial finaliza con el emplazamiento en Berlín en el 2003 para un nuevo encuentro y para continuar con la revisión de los objetivos alcanzados y de las mejoras que deben establecerse. Se fijan como temas centrales *“la cooperación con respecto a la acreditación y garantía de calidad, asuntos de reconocimiento y el uso de créditos en el proceso de Bolonia, el desarrollo de Grados de unión, la dimensión social, con atención específica a los obstáculos en la movilidad y la ampliación de proceso de Bolonia, aprendizaje de duración larga y compromiso estudiantil”* (Declaración de Praga, 2001: 5).

1.2.1.4. Declaración de Berlín²⁷.

Para analizar el progreso realizado en los diferentes países europeos se reúnen en Berlín 33 países, lo cual supone un impulso importante al proceso, teniendo en cuenta que cinco años antes éste se había iniciado con tan solo cuatro países reunidos en

²⁷ Educación Superior Europea. Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior, mantenida en Berlín el 19 de septiembre de 2003.

París. Además de revisar los objetivos marcados en los encuentros anteriores y comprobar que los compromisos adquiridos estaban siendo cumplidos, se proponen nuevas líneas de trabajo cuya revisión se haría en el 2005.

Los estados empiezan a adoptar un sistema de educación superior organizada en dos ciclos principales y un tercero que corresponde a la obtención del Doctorado. Esto se convierte en un objetivo prioritario para el siguiente encuentro. Se reafirma la necesidad de eliminar los obstáculos relacionados con la movilidad docente y estudiantil, siendo el sistema ECTS un factor importante para facilitar esta movilidad.

Debe asegurarse un período de estudio en el extranjero en programas relacionados con el área de conocimiento pertinente, facilitando el aprendizaje de una lengua diferente a la propia, desarrollando el sentido de la ciudadanía y ampliando las posibilidades laborales. El Sistema de Transferencia de Crédito Europeo (ECTS) debe aplicarse de forma consistente y convertirse en un sistema de transferencia pero también de acumulación para el reconocimiento de estudios y refuerzo de la flexibilidad de modo que se flexibilice el reconocimiento de las distintas titulaciones.

Respecto a la garantía de calidad se señala la necesidad de desarrollar criterios compartidos y metodologías dirigidas a alcanzar esta garantía. Algunos aspectos que se deben incluir son: la definición de las responsabilidades de las partes implicadas, revisiones externas y participación de estudiantes con la publicación de los resultados y revisión del sistema de acreditación y certificación.

Por último, destacar de esta Declaración, la importancia de la investigación como parte integral de la educación superior en toda Europa y la relevancia de las instituciones de educación superior en el desarrollo de la investigación tecnológica, social y cultural, así como, todo lo relacionado con las necesidades de la sociedad.

Los ministros entienden que todo ello requiere un importante impulso financiero y un compromiso de los gobiernos nacionales e instituciones europeas. Se acuerda aceptar nuevos países para desarrollar el Área de Educación Superior llegando a cuarenta países.

1.2.1.5. Declaración de Bergen²⁸.

Las metas que se han estado proponiendo a lo largo de los años anteriores están siendo alcanzadas en la mayoría de los países gracias al compromiso de las partes implicadas de los estados miembros. En esta Declaración se comprometen a prestar ayuda a los países recién incorporados para que alcancen los objetivos propuestos a lo largo de las diferentes declaraciones, con el fin de conseguir que el proceso de Bolonia quede implementado en el 2010.

Se incide en la adaptación de unos estándares nuevos para garantizar la calidad en la enseñanza propuesto por la ENQA²⁹ e instaurar un registro europeo sobre calidad en cooperación con la Asociación de Universidades Europeas (EUA), con la Asociación de

²⁸ *El Espacio Europeo de Educación Superior. Alcanzando las metas.* Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior. Bergen Mayo de 2005.

²⁹ ENQA: Red Europea de Garantía de la educación Superior

Estudiantes ESIB y con la Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior (EURASHE). Se hace hincapié en la dimensión social del Proceso de Bolonia insistiendo en la necesidad de establecer las condiciones apropiadas para eliminar los obstáculos de acceso relacionados con el origen social y económico de los estudiantes.

Otro aspecto a destacar de esta declaración con incidencia en la actualidad, es la necesidad de desarrollar planes nacionales para mejorar la calidad de los procesos asociados al reconocimiento de títulos extranjeros y al reconocimiento de aprendizajes previos (informal y no formal) para acceder a programas de educación superior, dando así respuesta, al principio del aprendizaje a lo largo de la vida. Esto conllevará flexibilidad en los estudios y diversificación adaptándose a las necesidades de la sociedad. Establecer un modelo global del Marco de Cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior.

Una necesidad imperante es la de aumentar las líneas de investigación a nivel europeo, con el fin de ampliar el conocimiento de los ámbitos de estudio, para lo cual se urge a las universidades a desarrollar programas doctorales que promuevan la formación interdisciplinar y el desarrollo de competencias de acuerdo con el mercado de trabajo. Se emplaza a la Comisión de seguimiento a establecer unos principios básicos de los estudios de doctorado para que sean presentados en el 2007.

1.2.1.6. Declaración de Londres³⁰.

El Espacio Europeo de Educación Superior es cada vez más, una realidad presente en las universidades de los estados miembros. Esta siendo desarrollado basado en *“la autonomía institucional, la libertad académica, la igualdad de oportunidades y los principios democráticos, lo que facilitará la movilidad, aumentará la empleabilidad y fortalecerá el atractivo y la competitividad de Europa”* (Declaración de Londres, 2007:1). La Educación Superior debe adaptarse a las transformaciones sociales permanentes y responder a los retos de la Globalización con eficacia. Los estudiantes deben ser preparados como ciudadanos activos para un futuro profesional y capacitarles para su desarrollo personal. Asimismo, en esta Declaración se destaca el papel de las universidades en la creación y conservación de conocimiento avanzado y en la investigación e innovación.

Sobre el reconocimiento de los aprendizajes previos, compromiso adoptado en la Declaración de Bergen, todavía son pocos los países que han desarrollado algún sistema para tal reconocimiento. En vista de ello se hace hincapié en la consecución de este objetivo y para ello se sugiere trabajar en cooperación con las redes ENIC³¹/NARIC³² y atender las sugerencias realizadas en la Convención del Consejo de Europa sobre el reconocimiento de cualificaciones de la educación superior en la región europea.

³⁰ *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado.* Londres, 2007

³¹ ENIC: Red Europea de Centros de Información en la Región Europea.

³² NARIC: Centros de Información Nacional de Reconocimiento Académico de la Unión Europea.

Otro aspecto a tratar como prioritario es el tema de la Calidad, sobre todo porque con el establecimiento de un sistema adecuado se reforzará la confianza en el ámbito de la educación superior en el EEES y facilitará el reconocimiento de certificaciones de calidad y acreditación. Se sugiere la creación de un Registro Europeo de Agencias Certificadoras de Calidad de la Enseñanza Superior.

1.2.1.7. Declaración de Lovaina³³.

En el preámbulo de esta Declaración se especifica que “en la década que culmina en 2020, la educación superior europea contribuirá de manera fundamental a la realización de una Europa del conocimiento que sea altamente creativa e innovadora. Ante el reto de una población que envejece, Europa sólo podrá triunfar en este empeño si aprovecha al máximo el talento y la capacidad de todos sus ciudadanos y se implica plenamente en el aprendizaje a lo largo de la vida además de ampliar la participación en la educación superior”.

Las sociedades europeas se encuentran inmersas en una crisis financiera y económica global lo cual requiere una educación superior europea dinámica y flexible que permita la innovación y la investigación a todos los niveles por lo que la inversión pública en la educación superior es una prioridad crucial.

³³ *El Proceso de Bolonia 2020. El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década.* Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de educación Superior. Abril 2009.

Los cambios propuestos en las declaraciones anteriores se han visto afectados por el momento económico que se atraviesa a nivel mundial. Esto conlleva que algunos países y algunas universidades no consigan alcanzar los objetivos. Este refuerzo económico y el compromiso político, así como la participación de las partes implicadas va a ser fundamental para constituir un espacio de educación superior capaz de enfrentarse a los retos de la globalización, formando ciudadanos activos, y centrandolo el aprendizaje en el desarrollo de competencias necesarias en el mercado laboral.

Se deja constancia de la dificultad para cumplir todos los objetivos que habían sido establecidos en las Declaraciones anteriores y por ello se considera que debe seguir el empeño para alcanzar las metas propuestas.

En esta declaración se analizan los objetivos propuestos anteriormente y se recogen algunas ideas claves para la construcción del EEES. Algunas de ellas son las siguientes:

- El proceso de Bolonia conduce a una mayor compatibilidad y comparabilidad de los sistemas de educación superior y está facilitando la movilidad de estudiantes.
- Alumnos y profesores deberán estar preparados para afrontar los cambios constantes que se producen en la sociedad.
- La Universidad cumple distintas funciones y entre ellas, además de la docencia, la investigación debe estar al servicio de la comunidad y debe implicarse en la cohesión social y el desarrollo cultural.

- Se enfatiza el carácter social de la Educación Superior y con ello la igualdad de oportunidades en una educación de calidad, así como la mejora del entorno de aprendizaje y la creación de condiciones económicas apropiadas para que el alumnado pueda beneficiarse de las oportunidades de estudio en todos los niveles.
- Para el desarrollo del aprendizaje a lo largo de la vida deberá tenerse en cuenta las aportaciones realizadas por las universidades europeas y deberá estar apoyado por estructuras organizativas y de financiación. Este aprendizaje se verá reforzado con el desarrollo del Marco de Cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior en 2012.
- Los alumnos deberán ser formados en habilidades y competencias, así como en conocimientos avanzados para el desarrollo de su actividad laboral y esta formación deberá contemplarse a lo largo de toda su vida profesional.
- El aprendizaje centrado en el estudiante requiere nuevos enfoques de enseñanza y de una formación orientada al desarrollo de resultados de aprendizaje³⁴. El plan de estudios deberá estar más centrado en el alumno a lo largo de los tres ciclos.

³⁴ Centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumno supone cambiar el modo de entender dicho proceso. Se hace necesario incorporar nuevas metodologías de enseñanza y también nuevas formas de evaluar los aprendizajes del alumno, centrándose en los resultados de aprendizaje pero también estableciendo una evaluación continua. Esto supone, necesariamente, una reducción en la ratio de alumnos tutorizados por el profesor y una distribución de espacio diferente a la conocida o establecida hasta el momento. Aspectos, estos, que todavía no han sido resueltos adecuadamente por parte de la mayoría de universidades.

- Se cita también la necesidad de tener en cuenta los empleadores, junto a los estudiantes y docentes para establecer un proceso continuado cuyo resultado será el desarrollo de itinerarios educativos de alta calidad, flexibles e individualizados.
- Se incide en aspectos como la investigación y la innovación, así como la movilidad dentro de la estructura de los programas de estudio tanto de investigadores como alumnos.

Para finalizar, en la Declaración se exponen algunas cuestiones sobre las que deberá trabajarse hasta el nuevo encuentro que tendrá lugar en Marzo de 2010. Estas son³⁵:

- Definir los indicadores utilizados para medir y supervisar la movilidad y la dimensión social en relación con la recogida de datos;
- Reflexionar sobre cómo lograr la movilidad equilibrada en el EEES;
- Controlar el desarrollo de los mecanismos de transparencia y que se informe a la conferencia ministerial de 2012;
- Configurar una red, haciendo un uso óptimo de las estructuras existentes, para una mejor información y promoción del proceso de Bolonia fuera del EEES;
- Efectuar un seguimiento de las recomendaciones para el análisis de los planes nacionales de acción en materia de reconocimiento.

³⁵ Recogidas literalmente de la declaración, (p. 7).

1.2.1.8. Declaración de Budapest.

Esta Declaración marca el final de la primera década del proceso de Bolonia, ya que cuando se inició la construcción del EEES, los ministros europeos marcaron el 2010 como el año definitivo para la implantación de este sistema. Se presenta oficialmente el Espacio Europeo de Educación Superior y a él se adhieren un total de 47 países.

El proceso va más allá de los estados miembros de la Unión Europea, enmarcándose como Convenio Cultural Europeo. Se destaca la colaboración establecida entre instituciones públicas, instituciones de enseñanza superior, incluyendo alumnos y docentes, así como empresarios y organizaciones internacionales e instituciones europeas, siendo éste un ejemplo sin precedentes de cooperación regional y transnacional en materia de enseñanza superior. Esta cooperación, ha sido un factor esencial para alcanzar con éxito los objetivos propuestos a lo largo de los años, ha supuesto un impulso para la visibilidad de la educación superior europea y ha reforzado el interés en otros países del mundo.

Los ministros presentes en este encuentro reconocieron que los objetivos no habían sido alcanzados plenamente en todos los países y por ello proponen un nuevo encuentro en el 2012 para poder revisar todo el trabajo realizado. Además se hacen eco de las propuestas llevadas a cabo en diferentes países, entre ellos España, y se comprometen a escuchar las voces discordantes. No obstante se valora positivamente el proceso y la consecución de los objetivos.

Otros temas tratados en este encuentro y sobre los que se incidirá especialmente a partir de ese momento son:

- Libertad de Cátedra, autonomía y responsabilidad de las instituciones de enseñanza.
- La enseñanza superior como responsabilidad pública por lo que deberán recibir los recursos necesarios para desarrollar sus programas formativos y alcanzar los objetivos propuestos en el proceso de Bolonia.
- Necesidad de doblar esfuerzos para hacer realidad la igualdad de oportunidades en el marco de una educación de calidad y en la que estén representados colectivos con poca representación.
- Mejorar la comunicación con la sociedad y entre los miembros de la institución académica.

De todas estas Declaraciones Ministeriales y con el objetivo de aportar una mayor concreción a todo lo dicho hasta ahora, se puede afirmar que el proceso de Bolonia avanza en diferentes frentes necesarios para completar la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior.

Los cambios se centran en: reformas estructurales, reformas curriculares y metodológicas, creación de sistemas que faciliten y refuercen la movilidad, creación de sistemas que garanticen la calidad. Sobre estos temas y de modo más concreto se pueden resaltar algunas ideas como:

- Reformas estructurales: En este punto se incluye los cambios relativos a:
 - La ordenación de las titulaciones entre Grado, Máster y Doctorado.
 - La duración de los estudios.
 - La división por semestres.
 - La introducción generalizada de los ECTS.
 - Mayor flexibilidad en el acceso y en el cambio de estudios.
 - Organización de las enseñanzas respetando el principio de aprendizaje a lo largo de la vida.
 - Nuevos sistemas de financiación para hacer realidad esos cambios y construir una universidad competitiva.

- Reformas curriculares y metodológicas: En este punto se incluye los cambios relativos a:
 - Cambio en los contenidos de los estudios con una mayor preocupación por la formación por competencias y valoración de los resultados de aprendizaje.
 - Desarrollo de áreas curriculares más cercanas al fomento de la empleabilidad del estudiante, no solo a nivel nacional sino también europeo.
 - Utilización de una metodología más activa y participativa que refuerce el trabajo autónomo del alumno.
 - Preparar al alumno para responder adecuadamente a una sociedad cambiante.
 - Utilización de nuevos sistemas de evaluación.

➤ Creación de sistemas que faciliten y refuercen la movilidad, de profesorado y alumnado, así como el intercambio de conocimientos y la cooperación entre universidades para el desarrollo del conocimiento.

➤ Creación de sistemas que garanticen la calidad y la acreditación de los estudios, a través de la creación de agencias nacionales y europeas. Se deberán establecer procesos para evaluar la calidad de las universidades y esto será a través de la creación de las agencias evaluadoras de los títulos de Grado y del personal docente.

El impacto del proceso de Bolonia es evidente ya que prácticamente los 47 países que han formado parte de este proceso han ido cumpliendo los objetivos propuestos a raíz de las Declaraciones y ha sido en el 2010, el año en el que los cambios se han introducido en las universidades europeas, en unas con más éxito que en otras. La implementación de los principios que guían la consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior ha sido posible gracias a la implicación de todos los agentes implicados en el proceso.

Esto conllevó la necesidad de desarrollar acciones paralelas desde diferentes frentes, desde las Comisiones Europeas y desde las universidades tanto a nivel europeo como nacional, cuyas aportaciones han sido esenciales para la construcción del EEES.

1.2.2. La Comisión de las Comunidades Europeas en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior

Desde la Unión Europea, en el marco de la Comisión de las Comunidades Europeas³⁶ y el Consejo Europeo³⁷ se refuerza el trabajo desarrollado por los ministros y por las universidades europeas, de modo que paralelamente se van estableciendo compromisos políticos en el ámbito europeo que derivarán en cambios legislativos también en el ámbito nacional, de cada estado miembro.

El Tratado de Lisboa, surge en el marco del Consejo Europeo extraordinario de Lisboa celebrado en marzo de 2000. Nace con la voluntad de dar un nuevo impulso a las políticas comunitarias en un contexto con clara desaceleración económica y dificultades estructurales en los estados miembros. Se reconoce que es necesario adoptar medidas que permitan responder a las necesidades económicas y sociales que están surgiendo. La universalización de la economía y el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación conllevan una doble consecuencia: la necesidad de revisar el sistema educativo europeo y garantizar un acceso a la formación permanente.

³⁶ La Comisión Europea está compuesta por los Comisarios designados y el funcionariado de la UE, propone la legislación europea y comprueba que se aplique correctamente en toda la Unión. Trabaja en interés del conjunto de la UE.

³⁷ El Consejo Europeo determina la dirección y las prioridades políticas generales de la Unión Europea. Con la entrada en vigor del Tratado de Lisboa, el 1 de diciembre de 2009, ha pasado a ser una institución. Está formado por los Jefes de Estado o de Gobierno de los estados miembros, así como por su Presidente y el Presidente de la Comisión.

El objetivo principal es conseguir el pleno empleo en una sociedad con claras dificultades económicas y con debilidades del mercado laboral debido, entre otras, a una tasa elevada de desempleo de larga duración, envejecimiento de la población, falta de adecuación entre la oferta y la demanda o la insuficiencia en la creación de empleos en sectores importantes para la economía europea.

Ante esta perspectiva el Consejo de Lisboa propone nuevos retos a los que deberán dar respuestas las universidades de los diferentes países:

- Ampliar el acceso a las TIC, como elemento fundamental para mejorar la cantidad y la calidad en el empleo.
- Elevar el nivel de conocimiento de la población europea coordinando mejor la enseñanza y la investigación.
- Mejorar las condiciones de investigación y fomentar el espíritu emprendedor.
- Desarrollar un modelo social europeo basado en el conocimiento, la innovación y la formación continua.

En la última década la Comisión de las Comunidades Europeas se ha encargado de desarrollar diversas propuestas y de establecer líneas de acción para cumplir con los objetivos establecidos en el marco del “Tratado de Lisboa”, en el marco de “Educación y formación 2010” y en el marco del proceso de Bolonia, con el fin de adecuar las universidades a la sociedad del conocimiento, hacerlas más competitivas y atractivas no solo a nivel europeo, sino también a nivel internacional.

En este apartado se recogen algunas cuestiones relevantes tratadas en la Comisión. Concretamente se analizan 6 comunicaciones llevadas a cabo desde el 2003 hasta el 2009. En ellas se puede observar que esta Comisión Europea recoge las propuestas realizadas por los ministros y compromete a los gobiernos de los estados que forman parte de este proceso para que se lleve a cabo su implantación en los plazos previstos.

1.2.2.1 El papel de las universidades en la Europa del conocimiento³⁸.

En la Unión Europea se han puesto en marcha diferentes acciones e iniciativas a efectos de la aplicación de la Agenda de Lisboa. Algunas de estas iniciativas son: desarrollo del Espacio Europeo de la Investigación; en el ámbito de la educación y la formación se desarrolla el Espacio Europeo del aprendizaje permanente; y se están sentando las bases para la convergencia de los sistemas de enseñanza superior dentro del proceso de Bolonia (iniciado en el 98) y de los sistemas de formación profesional en consonancia con la declaración de Copenhague.

El objetivo de esta Comunicación es iniciar un debate sobre el papel de las universidades en la sociedad del conocimiento en Europa y sobre las condiciones en las que podrán desempeñar ese papel. Son concebidas como espacios idóneos para producir nuevos conocimientos y contribuir al crecimiento de la sociedad del conocimiento porque desempeñan un papel fundamental en tres ámbitos: la investigación y explotación de sus resultados, la educación y la formación y el desarrollo regional y local al que pueden contribuir de manera significativa.

³⁸ Comunicación de la Comisión. Bruselas 05. 02.2003.

En una sociedad en continuo cambio y cada vez más globalizada las universidades europeas deben plantearse ser más competitivas y deben ponerse al nivel de las mejores universidades del mundo para atraer y conservar a los más cualificados y así dar respuestas adecuadas a las nuevas necesidades sociales y económicas.

Las reflexiones se realizan alrededor de tres ejes: Las universidades europeas en la actualidad; los retos europeos; convertir las universidades europeas en una referencia a nivel internacional.

En el primer eje las universidades europeas se apuntan algunos desafíos a los que deberán enfrentarse:

1. El aumento de la demanda de formación superior cuya tendencia continuará en los años siguientes. Las universidades deberán dar respuestas para absorber la demanda ofreciendo al mismo tiempo un acceso amplio, equitativo y democrático y a su vez mantener la calidad y reforzar la excelencia con lo cual se presenta el reto de la financiación.

2. La internacionalización de la educación y la investigación ya que las universidades europeas ofrecen un entorno menos atractivo a investigadores y estudiantes *“porque a menudo no cuentan con la masa crítica necesaria”* (Comunicado de la Comisión, 2003:7).

3. Transferencia de conocimientos y cooperación entre la universidad y el mundo industrial para lo cual deberán establecerse contactos eficaces y explotar de forma adecuada los resultados de las investigaciones. En este punto la Comisión Europea se compromete a seguir analizando las barreras existentes y los factores que propicien esta cooperación.

4. La reorganización de los conocimientos combinando la investigación básica e investigación aplicada. Por una parte la diversificación y la especialización cada vez mayores de los conocimientos y el carácter interdisciplinario de los grandes problemas de la sociedad.

5. Las universidades deberán responder a las nuevas necesidades en materia de educación y formación surgidas con la economía y la sociedad del conocimiento y con la necesidad de enseñanza científica y técnica. Además se requiere una mayor permeabilidad entre los distintos elementos y niveles de los sistemas de enseñanza y formación. Todo ello se configura con la adquisición de competencias transversales y aprendizaje permanente además de una mayor participación de la universidad en la sociedad.

En el segundo eje se plantea la compatibilidad y transparencia de los sistemas de reconocimiento de las cualificaciones atendiendo a las demandas de la convergencia de Bolonia así como la movilidad de los estudiantes e investigadores.

La aparición de un mercado europeo de trabajo conlleva una oferta globalizada y por tanto se debe tender a una mayor libertad para desplazarse y fomentar el reconocimiento de cualificaciones adquiridas. Para ello se han desarrollado programas de movilidad como Erasmus y Sócrates.

Para reflexionar sobre el tercer eje, convertir las universidades europeas en una referencia a nivel internacional, se hace referencia a tres objetivos que deben perseguirse para conseguir convertir el espacio europeo en una auténtica referencia a escala internacional. Estos son:

1. Garantizar que las universidades dispongan de recursos suficientes y duraderos y los utilicen eficazmente. Se considera que la financiación de las universidades europeas es escasa y esto dificulta la retención y atracción de los mejores talentos y para reforzar la excelencia en la investigación y la enseñanza. Para ello se propone la diversificación de los ingresos de las universidades, utilizar más eficazmente los recursos financieros disponibles y lograr una mayor eficacia de la explotación de los resultados del trabajo científico.

2. Reforzar su excelencia, tanto en materia de investigación como de enseñanza mediante la creación de redes. Para crear las condiciones de excelencia es necesario planificar a largo plazo, diversificar la financiación y contar con una gestión eficaz ya que *“gestionar una universidad moderna es una tarea muy compleja que debe estar abierta a profesionales no pertenecientes al ámbito puramente académico”*

(Comunicado de la Comisión, 2003: 19). El trabajo interdisciplinario y la creación de redes europeas de excelencia serán también garantía del fomento de la excelencia.

3. Lograr una mayor apertura de las universidades hacia el exterior e incrementar su atractivo a escala internacional. Estas universidades deben competir con centros de otros continentes y deben atraer a estudiantes e investigadores. Para ello la Comisión presenta el programa “Erasmus World” con el fin de atraer a investigadores y doctorandos de terceros países.

1.2.2.2 Desarrollo de las cualificaciones y las competencias³⁹.

En el Diario Oficial de la Unión Europea (24.11.2005) se puede encontrar el acuerdo alcanzado en el Consejo de la UE en el que están presentes los representantes de los estados miembros, en el que se señala la necesidad de aumentar las cualificaciones y competencias de los trabajadores para mejorar la productividad y desarrollar el aprendizaje a lo largo de la vida.

Estas cualificaciones y competencias *“contribuyen a la realización personal, a la ciudadanía activa, a la cohesión social, a la vez que proporcionan una base para el crecimiento económico. También contribuyen a la adaptabilidad, la innovación y el desarrollo del espíritu emprendedor.”*(D.O.U.E⁴⁰, 2005: 292/3).

³⁹ *Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los estados miembros*”. Diario Oficial de la Unión Europea 24.11.2005

⁴⁰ Diario Oficial de la Unión Europea.

Para alcanzar este objetivo, los ministros acuerdan que será necesario desarrollar políticas de educación y formación que sean capaces de anticiparse a las necesidades de la sociedad y la economía. La construcción de un marco europeo de titulaciones posibilitará un reconocimiento de las competencias y cualificaciones en los diferentes estados miembros mejorando la empleabilidad y el desarrollo económico.

1.2.2.3 Agenda de modernización para las universidades⁴¹.

Siguiendo con los trabajos de la Comisión relacionados con el ámbito del Espacio Europeo de Educación Superior, en el año 2006, las recomendaciones se fijan en la modernización de las universidades atendiendo a los ámbitos de la educación, la investigación y la innovación, considerando que son estos los ámbitos principales que le corresponden. Las universidades europeas poseen un gran potencial no solo por su historia, sino por el número de alumnos e instituciones. Pero esto no ha conllevado un rendimiento adecuado al potencial que posee. Conseguirlo pasará, entre otros, por abrirse a nuevos estudios, nuevas formas de acceso y nuevos perfiles de estudiantes, así como nuevas formas de financiación o nuevas formas de gestión.

El objetivo principal es conseguir que las universidades desarrollen todo su potencial y sean competitivas a nivel internacional. Los cambios necesarios se fijan en nueve ámbitos de acción: 1) eliminar las barreras, 2) garantizar la autonomía y responsabilidad de las universidades, 3) fomentar asociaciones estructuradas con la comunidad empresarial, 4) combinar adecuadamente el desarrollo de capacidades y

⁴¹ "Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo". Bruselas 10.05.2006.

competencias al mercado de trabajo, 5) mejorar la eficacia de la financiación en la educación y la investigación, 6) aumentar la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, 7) activar el conocimiento en interacción con la sociedad, 8) recompensar la excelencia, 9) hacer que el Espacio Europeo de Educación Superior y el de Investigación sean más atractivos para el resto del mundo.

Para introducir cambios atendiendo a estos ámbitos, desde la Comisión se recomiendan llevar a cabo, entre otras, las siguientes medidas:

- Aumentar la movilidad geográfica e intersectorial. Para ello las cualificaciones deberán ser comparables, los planes de estudio flexibles y modernizados y los procedimientos para el reconocimiento académico deberá ser más ágil y simplificado.

- Los estados miembros deberán garantizar la autonomía y la responsabilidad real para que las universidades sean innovadoras y reaccionen al cambio. Deberán desarrollarse nuevos sistemas de gobernanza interna, basados en la superación de su fragmentación y en la priorización institucional de investigación, docencia y servicios.

- El mejor modo de compartir los resultados de las investigaciones llevadas a cabo en las universidades, pasa por establecer relaciones estructuradas con el ámbito empresarial. Esto posibilitaría aportar nuevos modos de financiación a las universidades, así como mejorar la empleabilidad de los investigadores y adecuar los programas educativos y formativos de los estudiantes a las necesidades empresariales.

- Las universidades deben afrontar los retos y oportunidades del aprendizaje permanente abriéndose a un alumnado de edad más avanzada y con otras necesidades formativas, no solo en el contenido sino también en la metodología.
- Debe encontrarse un equilibrio adecuado entre la financiación básica, la competitividad y los resultados. *“La financiación competitiva debería basarse en sistemas de evaluación institucionales y en rendimientos diversificados con objetivos claramente definidos, apoyados en evaluaciones comparativas internacionales”*(Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo, 2006:9).
- Las investigaciones llevadas a cabo deben centrarse menos en disciplinas científicas y más en ámbitos de investigación fomentando una interacción entre alumnos, investigadores y equipos de investigación. Debe desarrollarse una mayor movilidad entre disciplinas, sectores y entornos de investigación.
- Las universidades deben abrirse, no solo al mercado laboral, sino también a la sociedad, compartiendo sus conocimientos y reforzando el diálogo con las partes interesadas a través de las oportunidades que ofrece el aprendizaje permanente y de conferencias, foros de debate, etc.
- Para que las universidades europeas puedan atraer a mejores profesores e investigadores deben ser más competitivas y algunas de las iniciativas que pueden llevarse a cabo son la creación del Instituto Europeo de Tecnología y el Centro Europeo de Investigación ya que la excelencia en los centros de educación superior deben fomentarse creando redes.

- Para que las universidades europeas sean más atractivas a nivel internacional se precisa un esfuerzo en varios frentes: que las titulaciones europeas sean reconocidas con más facilidad fuera de Europa, acelerar los procedimientos legales y administrativos para la entrada de alumnos e investigadores no europeos, desarrollar una cooperación internacional más estructurada con el resto de países (europeos o no), favorecer el intercambio de personal entre universidades, realizar cursos entre varias universidades europeas.

Para posibilitar todas estas recomendaciones la Comisión, dado que *“no actúa directamente en la modernización de las universidades, pero puede desempeñar el papel de catalizador, dando impulso político y proporcionando financiación específica en apoyo de la reforma y la modernización”* (ibid: 12), se compromete a impulsar la interacción coordinada de los estados miembros para identificar y difundir las mejores prácticas.

En este comunicado los ministros presentes se comprometen a facilitar el diálogo entre universidades, agentes sociales y empleadores para promover las asociaciones estructuradas con la comunidad empresarial. Entre las acciones que puede hacer la Comisión también se encuentra proporcionar una mayor financiación a los estados, que incluya incentivos a las universidades para cumplir los objetivos esbozados en esta comunicación a través de Fondos Estructurales. Qué duda cabe que la cuestión económica es una de las mayores preocupaciones en el seno de la construcción del EEES ya que de ello dependerá, en gran parte, el éxito de su construcción.

A ello hay que añadir el momento económico que Europa atraviesa de crisis y de los problemas estructurales surgidos en casi todos los países miembros.

1.2.2.4. Modernización con vistas a la competitividad en Europa⁴².

La Comisión continúa trabajando en el tema de la modernización de las universidades partiendo de las recomendaciones establecidas en el anterior documento y del trabajo realizado en otros espacios como el realizado por los Ministros en el marco del proceso de Bolonia. En el presente informe se proponen nuevas acciones en algunos campos necesarios para continuar con el plan de modernización de las universidades. Entre los temas centrales se encuentran la movilidad académica, no solo en el programa Erasmus sino en todas las formas de aprendizaje para que se convierta en norma y no en una excepción. Se intensificarán los esfuerzos para impulsar la movilidad geográfica y sectorial de los investigadores mediante una estrecha cooperación con los estados miembros.

Otro tema en el que se centra la Comisión, y como continuidad del trabajo realizado en el informe anterior, es la definición de nuevas habilidades para nuevos empleos a partir de los trabajos realizados en el Marco Europeo de Cualificaciones de Bolonia y la armonización de las estructuras educativas de Europa. Hay que conseguir proporcionar el equilibrio justo entre habilidades y competencias para el mercado laboral, adaptando así la formación de los estudiantes a las necesidades del mercado laboral. Por ello se ve necesario continuar con las iniciativas de coordinación con la empresa.

⁴² Informe de la Comisión al Consejo. Bruselas 30.10.2008.

En este mismo Comunicado la Comisión plantea financiar un estudio de viabilidad de recogida de datos sobre las universidades europeas para crear una base de datos comparables como puntos de referencia internacionales de universidades. Lo que se persigue con ello es mejorar la transparencia en el funcionamiento de la enseñanza superior.

1.2.2.5 Nueva asociación para la modernización de las universidades⁴³.

Atendiendo a las iniciativas de los comunicados anteriores se crea el Foro Universidad y Empresa con el objetivo de diseñar estrategias de acercamiento entre los dos ámbitos. Desde el 2008, este foro se reúne adquiriendo una mayor relevancia ya que son cada vez más las instituciones que participan en las reuniones, siendo esta una muestra de la necesidad de dar respuestas adecuadas para conseguir este acercamiento.

El primer tema tratado, corresponde a la necesidad de aumentar la empleabilidad de los estudiantes universitarios. Para ello los planes de estudio y los métodos de aprendizaje deben cambiar de forma global, incluyendo las capacidades transversales y transferibles así como nociones fundamentales de economía y tecnología a todos los niveles de cualificación.

⁴³ *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Bruselas 02.04.2009.*

Estos cambios pasan también por mejorar los métodos de examen, más dirigidos a la evaluación del aprendizaje y la adquisición de competencias y diversificando los perfiles de admisión así como adoptando un carácter interdisciplinar en la educación y la investigación. *“Este cambio solo será posible si la estructura interna de las universidades proporciona un marco en el que se contemplen y recompensen estos esfuerzos”* (Comunicación de la Comisión Europea, 2009:4).

Incentivar el crecimiento y el empleo, es el segundo tema en el que se centra esta comunicación. Algunas iniciativas que deberían tomarse son ampliar las formas de cooperación con la empresa, los períodos de prácticas y el trabajo de proyecto final de Grado. También se propone el desarrollo de una cultura empresarial, la educación del espíritu empresarial de forma global y abierta a todos los estudiantes interesados, así como implicar a empresarios y otros profesionales relevantes para participar puntualmente en actividades académicas.

El tercer aspecto en el que se centra este encuentro, es la transferencia de conocimiento y la necesidad de relacionar la teoría y la práctica. Se considera que, establecer un marco de cooperación entre empresas y universidades, mejorará la transferencia de conocimientos entre estos dos ámbitos a través de asociaciones y desarrollo de proyectos conjuntos e intercambios de personas, asegurándose la interdisciplinariedad.

Este intercambio debe realizarse por parte de los estudiantes (formación práctica) como por parte del profesorado con el fin de poder anticiparse a las necesidades cambiantes del mundo empresarial en materia de formación e innovación. Los aspectos administrativos a los que deberá atenderse para desarrollar iniciativas en este sentido, será la creación de marcos jurídicos para apoyar la movilidad entre la universidad y la empresa o reconocer y acreditar la movilidad de académicos e investigadores o estudiantes a las empresas.

1.2.2.6. Internacionalización de la Educación Superior⁴⁴.

Tal y como puede observarse, la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior ha conllevado la implicación de diferentes instituciones y estamentos y ha sido amplio y diverso el trabajo realizado. A modo de conclusión de este apartado se considera interesante exponer las conclusiones del Consejo llevadas a cabo en Mayo del 2010 ya que en este documento publicado en el Diario Oficial de la Unión Europea quedan expuestas algunas de las ideas mantenidas hasta el momento sobre la internacionalización de la Educación Superior y sobre las que seguro se continuará trabajando. Entre las líneas principales sobre las que se incide en esta publicación son:

1. Fomentar la cultura internacional en las universidades. Para ello se propone la creación de redes entre la universidad y el mundo empresarial, fomentar la movilidad de estudiantes, desarrollar una formación basada en competencias para trabajar en un

⁴⁴ Diario Oficial de la Unión Europea, 26.5.2010

entorno internacional abierto, garantizar planes de estudios de calidad, aplicar métodos de enseñanza con proyección internacional.

2. Conseguir que las universidades europeas sean más atractivas para alumnado de terceros países. Esto puede conseguirse fomentando la excelencia académica, mejorando la calidad en los servicios de apoyo y acogida a estudiantes e investigadores de otras partes del mundo, participar en redes y proyectos de cooperación internacional, facilitando el reconocimiento de cualificaciones y de los períodos de estudio realizados en el extranjero.

3. Promover la dimensión internacional y la conciencia de la responsabilidad social fomentando nuevas formas de cooperación internacional, fomentando y aumentando la igualdad en el acceso a la educación superior y a los programas de movilidad y reorientando el conocimiento hacia la sociedad a escala local, nacional y mundial.

A través de la documentación expuesta en este apartado, se hace evidente el avance realizado en la convergencia europea para la construcción y consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior apoyado por los ministros de los estados miembros así como por la Comisión de las Comunidades Europeas, lo cual supone un compromiso firme de las instituciones europeas. Pero estos avances han sido también reforzados por los miembros de las universidades, tanto en el espacio europeo como en el nacional, a través de la Asociación de las Universidades Europeas y de la Comisión de los Rectores de las Universidades Españolas, (CRUE), cuyas aportaciones serán reflejadas en los apartados siguientes.

1.3 Las Universidades Europeas y su aportación al Espacio Europeo de Educación Superior.

Hasta la mitad de los años ochenta la educación superior europea se ha caracterizado por un marcado aislamiento y por ser estática. Han existido varios modelos universitarios en el continente europeo con escasa comunicación y cooperación entre ellos⁴⁵, convirtiéndose en instituciones nacionales aunque sus enfoques han sido similares y bastante homogéneos. Estos factores, unidos a la falta de iniciativas en el marco europeo con respecto a la educación, hasta el inicio del proceso de Bolonia, ha hecho que las universidades europeas vayan perdiendo protagonismo en el ámbito internacional y hayan dejado de ser un referente educativo atractivo para estudiantes y docentes de todo el mundo, sin perder de vista que durante algunos periodos históricos han gozado de gran prestigio algunas de las universidades europeas más antiguas.

Ante esta situación, la aparición de nuevos retos de una sociedad globalizada y de un mercado laboral cambiante, las universidades y los estados miembros de la Unión Europea, ven necesario introducir cambios en el sistema educativo, especialmente en el superior.

Algunas cuestiones ya han sido dirimidas en los apartados anteriores y han sido reforzadas por la institución académica a través de los trabajos realizados por los

⁴⁵ El Tratado de Roma introducía un artículo que dejaba constancia de esta situación. En el artículo 127 se prohibía todo intento de armonizar los sistemas o las políticas nacionales de educación general y superior.

miembros de esta institución y como resultado de los encuentros mantenidos por los rectores llegando a constituir la Asociación de Universidades Europeas (EUA), llevándose a cabo un proceso paralelo entre ministros, Comisión y universidades de los estados miembros que convergerá en la consolidación y creación del EEES.

1.3.1 Carta Magna de las universidades europeas⁴⁶.

En el IX Centenario de la universidad europea más antigua, los rectores de algunas universidades europeas se reúnen en Bolonia para establecer los principios fundamentales que deberán guiar la actividad de la educación superior en una sociedad en continua transformación e internacionalización. Consideran que el desarrollo cultural, científico y técnico que se desarrolla en las universidades será fundamental para el futuro de la humanidad y debe abrirse a esa nueva sociedad haciendo realidad el proyecto de formación permanente.

En este documento se reflejan los principios fundamentales que deben sustentar el presente y el futuro de las universidades europeas y se establecen los medios eficaces para conseguirlo. Algunas de las ideas básicas son:

- Autonomía e independencia moral y científica de la universidad, frente a cualquier poder político, económico e ideológico. Es necesario adoptar medios eficaces que pasan por facilitar al conjunto de los miembros de la comunidad

⁴⁶ La Charta Magna se aprueba en Bolonia 1988

universitaria los instrumentos adecuados para mantener esa libertad en la investigación y la enseñanza.

- La docencia y la investigación son actividades indisolubles. La enseñanza debe seguir la evolución de las necesidades y exigencias de la sociedad y los conocimientos científicos. Este principio indisoluble debe tenerse en cuenta en la selección de profesores, así como en la reglamentación de su actividad.

- Se debe garantizar y promover la libertad de investigación, de enseñanza y formación y esta garantía debe asegurarla los poderes públicos y las universidades, respetando la especificidad de cada universidad.

- Las universidades deben superar fronteras geográficas o políticas para asumir su misión. El intercambio recíproco de información y documentación y la multiplicación de iniciativas comunes son fundamentales para el progreso continuado de conocimientos.

Por todo ello, los rectores presentes en este encuentro, alientan a la movilidad de profesores y estudiantes y consideran que deberá desarrollarse una política general de equivalencia en materia de estatutos, de títulos, de exámenes y concesión de becas.

1.3.2 Declaraciones de los Rectores de las universidades europeas. (EUA)⁴⁷

A lo largo de las diferentes Declaraciones llevadas a cabo por los rectores de las universidades europeas, se van tratando temas diversos presentes en la agenda de la convergencia de la Educación Superior. Pretenden actuar como cauce de información y diálogo entre todos los actores que forman parte del proceso de cambio en las universidades europeas. Sus aportaciones son claves en la construcción de este nuevo espacio, ya que el éxito dependerá de la implicación de todos los agentes implicados que forman parte del proceso.

Junto a las aportaciones realizadas por los ministros representantes de los estados miembros de la Unión Europea se destacan las cinco Declaraciones emitidas en los encuentros llevados a cabo por los rectores de las universidades europeas las cuales han servido de base para trabajar posteriormente a nivel nacional en cada Estado Miembro.

Sus aportaciones han permitido conocer las posibilidades y limitaciones de las universidades europeas para afrontar la implementación del proceso de Bolonia.

⁴⁷ Asociación de Universidades europeas. Sus aportaciones sobre la construcción del EEES se reflejan en las Declaraciones expuestas en este apartado, pero cabe resaltar los informes “Trends” (Tendencias) elaborados cada dos años con el objetivo de reunir en un único informe bianual toda la información disponible sobre cómo se están desarrollando las políticas de educación superior en el continente y ofrecer un mapa real y actual sobre la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en todos los países europeos. Consultado en <http://www.crue.org/espacioeuropeo/pEuropaDocumentosEUA.html>

1.3.2.1. Convención de Salamanca. 2001

En este encuentro, los rectores de las universidades europeas hacen un llamamiento a los gobiernos para que impulsen el cambio y posibiliten la creación de un marco de coordinación y asesoramiento que facilite la convergencia. Este llamamiento se dirige tanto a los gobiernos nacionales como europeos. Entre las propuestas que se reflejan en la convención de Salamanca se destacan las siguientes:

- Es necesario definir una nueva forma de entender la enseñanza superior y la investigación que sea adecuada para toda Europa.
- Remodelar y actualizar todos los planes de estudio de la enseñanza superior.
- Ampliar y desarrollar la labor investigadora de la enseñanza superior.
- Aprobar mecanismos de aceptación mutua para la evaluación, garantía y certificación de la calidad.
- Reforzar la dimensión europea partiendo de los denominadores comunes y asegurar la compatibilidad entre instituciones, estudios y Grados.
- Promover la movilidad de estudiantes y profesores y la empleabilidad de los diplomados en Europa.
- Apoyar los esfuerzos de modernización de las universidades en los países donde el desafío de un Espacio Europeo de la Enseñanza Superior es más difícil de lograr.
- Alcanzar un sistema legible, atractivo y competitivo a nivel nacional, europeo e Internacional.
- Seguir defendiendo la enseñanza superior como un servicio público esencial.

La calidad es considerada como la clave para dotar al Espacio Europeo de Educación Superior de cinco principios fundamentales: confianza, pertinencia, movilidad, compatibilidad y atractivo. Deben diseñarse mecanismos de reconocimiento mutuo de garantía de calidad siendo la acreditación una opción favorable. Estos mecanismos deberán respetar las diferencias existentes entre los países y no pueden correr a cargo de un solo organismo.

Las enseñanzas deben adaptarse a las necesidades del mercado laboral adecuando las competencias reflejadas en los planes de estudio y debe promoverse el aprendizaje permanente como mejor opción para lograr la empleabilidad⁴⁸. La libre circulación de estudiantes y profesores constituye un aspecto esencial del Espacio Europeo de la Enseñanza Superior. Las universidades europeas quieren fomentar una mayor movilidad tanto "horizontal" como "vertical". Para fomentar este principio se requiere flexibilizar el reconocimiento de formación y eliminar las trabas que impedía, en ocasiones, continuar con los estudios en otro país europeo. La movilidad también será favorecida si se crea un marco para regular la compatibilidad de las cualificaciones basado en dos ciclos pregrado⁴⁹ y postgrado⁵⁰, así como la organización de las enseñanzas en un sistema de acumulación y transferencia de créditos (ECTS).

⁴⁸ "Esta formación debe contemplar calidad intrínseca de la enseñanza, la diversidad de orientaciones y tipos de cursos, la flexibilidad de los programas con múltiples posibilidades de entrada y de salida así como el desarrollo de habilidades y competencias transversales tales como comunicación e idiomas, capacidad de manejar la información, de resolver problemas, de trabajar en equipo y de desenvolverse socialmente" (Convención de Salamanca, 2001:3).

⁴⁹ Existe amplio acuerdo en que el primer ciclo o pregrado debe comportar entre 180 y 240 ECTS si bien los créditos no serán los mismos según se trate de una titulación destinada a ejercer un empleo o de una preparación para proseguir estudios de postgrado.

⁵⁰ En ciertos casos una Universidad podrá crear un currículo integrado que lleve directamente a la obtención de un Máster. Las redes de cooperación universitaria por materias influirán de manera decisiva dichas decisiones.

Respecto al quinto tema principal, aumentar el atractivo de las Instituciones Europeas de Enseñanza Superior, pasa por adaptar un sistema de titulaciones fácilmente legible dentro y fuera de Europa. Las titulaciones impartidas deben garantizar al estudiante la posibilidad de seguir ampliando sus estudios y/o ejercer una carrera en cualquier parte de Europa, así como atraer a estudiantes de otras universidades. Para ello debe garantizarse la calidad, así como mejorar los planes de acogida o agilizar el proceso para la resolución de becas.

Esta declaración realizada al hilo de la Convención de Rectores en Salamanca, supone un claro compromiso por parte de las universidades europeas ante el reto que se abre para adaptar las instituciones de educación superior a nuevas realidades sociales y a la construcción del EEES.

1.3.2.2. Declaración de Graz. 2003⁵¹.

El 2010 se fijaba como el año en el que el proceso de Bolonia debía concluir y en el que todas las partes implicadas debían hacer reales los compromisos adquiridos. Los procesos han sido diferentes entre las universidades y entre países, pero lo cierto es que la mayoría de universidades inmersas en este proceso han llegado, en mayor o menor medida, a desarrollar estrategias para afrontar los nuevos retos. En Bruselas las universidades reunidas elaboran un documento con ocho ejes centrales en los que se señala, explícitamente, la implicación de los gobiernos de los estados que forman parte del proceso.

⁵¹ El documento aprobado es “Después de Berlín: el papel de las universidades”, en Graz, 2003

El primero hace referencia al papel de las universidades hasta llegar al 2010 y más allá de este año. Éstas son esenciales para el desarrollo de la sociedad europea ya que crean y transmiten conocimientos vitales además de cultivar los valores y la cultura europea. Actúan a escala mundial haciendo aportaciones a la innovación y al desarrollo sostenible a través de la investigación que junto a la equidad, la calidad, la diversidad cultural y lingüística y la competitividad son sus valores fundamentales. Esta última junto con la excelencia debe mantener el equilibrio con el acceso y la cohesión social por lo que las universidades deberán también fomentar una sociedad civil más fuerte en Europa.

El segundo eje se centra en la responsabilidad pública de las universidades con el fin de mantener los valores cívicos y académicos fundamentales, estimular la excelencia y generar fondos a partir de varias fuentes. Todas las partes, gobiernos, universidades y estudiantes deben comprometerse con la Europa del conocimiento. Las universidades deben mantener su papel para alcanzar el desarrollo social, económico y cultural y deben mantener su autonomía. Todo ello debe ser reforzado desde los gobiernos.

En el tercer eje se destaca la relación entre la educación superior y la investigación, como rasgo definitorio de las universidades europeas. La relación y coordinación entre el Espacio Europeo de Educación Superior y el área Europea de Investigación debe ser impulsado desde los gobiernos. La diversidad de las universidades europeas proporciona un gran potencial para avanzar en la colaboración europea y la movilidad, siendo esta última importante para el entorno investigador y docente y sobre la que se ha incidido de forma especial en el proceso de Bolonia.

La calidad académica es el cuarto eje sobre el que gira esta Declaración. Para que las reformas se pongan en marcha con éxito se requiere liderazgo, calidad y gestión estratégica en el seno de cada institución. Las universidades deben fomentar ese liderazgo y deben crear estructuras de gobierno que permita el control de calidad interno, rendición de cuentas y la transparencia necesaria, para garantizar la calidad y la excelencia.

El impulso al proceso de Bolonia se configura como el quinto eje y en él se reflejan los puntos de referencia y descriptores de niveles comunes y cursos. Las universidades consideran acciones prioritarias las siguientes:

- Consolidar el sistema ECTS como medio para reestructurar y desarrollar los estudios y crear vías de aprendizaje flexibles, centrados en el alumno e incluyendo el aprendizaje a lo largo de toda la vida.
- Debatir y desarrollar definiciones comunes de titulaciones y resultados de aprendizaje a nivel europeo manteniendo las ventajas de la diversidad y de la autonomía institucional en relación a los currícula.
- Asegurarse que los programas de primer ciclo ofrecen la opción de acceder al mercado laboral definiendo las destrezas que deben ser adquiridas para ello.

El sexto eje se centra en la movilidad de estudiantes y profesores y en la dimensión social de las universidades. Para hacer efectivo el EEES los gobiernos deben superar los obstáculos actuales, mejorando la información, otorgando incentivos y apoyo a la movilidad también para estudiantes de mayor edad y aplicar medidas especiales en el marco de la perspectiva de género.

Para finalizar cabe destacar que en este documento se destaca el protagonismo que han ido adquiriendo las universidades y todas las partes implicadas en el proceso de Bolonia, aunque fue impulsado a nivel político. Todos coinciden en que las reformas deben integrarse plenamente en las principales funciones institucionales. Las universidades deben disponer de tiempo para convertir los cambios legislativos en realidades institucionales y en objetivos académicos significativos, con el fin de garantizar el éxito en la implantación del EEES.

1.3.2.3 Declaración de Glasgow, 2005⁵².

La Declaración de Glasgow, constituye la base para el diálogo político entre las universidades y las autoridades públicas. En ella se proponen acciones que garantizarán la plena contribución de las universidades a la construcción europea, como uno de los actores principales en un contexto global.

⁵² De este encuentro surge el documento, “Universidades fuertes para una Europa fuerte”.

Las universidades se comprometen a mejorar sus estructuras de gobierno y su liderazgo con el fin de incrementar su eficiencia y su capacidad de innovación, ya que Europa necesita universidades fuertes y creativas para dar forma a la sociedad europea del conocimiento. Las diversas funciones de las universidades son: la creación, conservación, evaluación, difusión y explotación del conocimiento, contribuyendo al desarrollo de la sociedad, al crecimiento económico y haciendo frente a los retos de la competencia internacional.

En un contexto globalizado es necesaria la cooperación interinstitucional. Las universidades deben estar abiertas al trabajo con la sociedad. Aceptan su responsabilidad para llevar a cabo la implantación de las Reformas de Bolonia y el cumplimiento de los objetivos de la agenda de Lisboa. Los gobiernos deben asumir que este proceso requiere tiempo y recursos financieros y humanos para asegurar su sostenibilidad a largo plazo.

Las universidades se comprometen a introducir métodos innovadores de enseñanza adaptándose a las necesidades del mercado laboral y de la sociedad. Asimismo se comprometen a asumir el reto del aprendizaje permanente y el reconocimiento del aprendizaje anterior. También destacan la necesidad de incrementar los esfuerzos para promover la formación centrada en el estudiante, introducir el sistema ECTS y garantizar la flexibilización.

En la implantación del proceso de Bolonia, las universidades deben dar prioridad a la dimensión social y desarrollar políticas, para incrementar y ampliar las oportunidades de acceso y apoyo a los grupos poco representados. Se debe incrementar la movilidad del personal académico y fomentar la creación de redes y sistemas de cooperación para la formación y la investigación. En todo este proceso además de las universidades y los gobiernos deberán participar los estudiantes como parte activa del proceso.

En el documento se hace referencia a la necesidad de impulsar la investigación y la innovación mediante el uso óptimo de recursos y el desarrollo de estrategias de investigación, prestando su apoyo a la creación y desarrollo del Consejo Superior de Investigación. Los programas doctorales garantizarán que avance el conocimiento a través de la investigación y la formación de personal investigador. Asimismo se comprometen a crear un sistema de calidad que conduzca a una mejora estratégica defendiendo el equilibrio entre autonomía y responsabilidad.

Todo ello deberá derivar en un incremento de la financiación. Serán los gobiernos los que deben garantizar niveles de financiación adecuados para mantener y mejorar la calidad de las instituciones. Se apunta también la necesidad de diversificar las fuentes de financiación desarrollando modelos de cooperación con otros agentes sociales.

A modo de conclusión y reafirmando lo dicho hasta el momento, el encuentro de rectores finaliza con la siguiente declaración:

“Las universidades intentan dar forma al debate estratégico sobre su papel dentro de la Europa del conocimiento. Las universidades instan a los gobiernos a considerar los presupuestos en educación superior e investigación como una inversión en el futuro. Las universidades acogen favorablemente el diálogo iniciado en Glasgow al máximo nivel político europeo y transmiten el mensaje de que una Europa fuerte necesita universidades fuertes” (Declaración de Glasgow, 2005: 17).

1.3.2.4 Declaración de Lisboa, 2007.

Las universidades desempeñan un papel fundamental para ayudar a la sociedad civil a afrontar los retos del S. XXI. Tal y como se refleja a lo largo del texto, algunos de estos retos son el cambio climático, los problemas energéticos, el aumento de la longevidad, la rápida evolución de la tecnología, la interdependencia socio-económica a escala mundial y las crecientes desigualdades económicas dentro de Europa y entre Europa y otros continentes: todos estos temas necesitan de la investigación básica y aplicada para transformar el conocimiento en innovación tecnológica y social.

Los cambios sociales y una mayor masificación en las universidades, deben conllevar la necesidad de aumentar la diversificación en la oferta de estudios. Para ello se debe ampliar la gama de titulaciones que puedan convalidarse de unas instituciones a otras, desarrollando las habilidades adecuadas, adaptadas a la sociedad moderna y transmitiendo y aplicando los conocimientos. Una de las fortalezas destacadas en las universidades europeas es la capacidad para desarrollar estas habilidades a través de una educación disciplinada, con un componente práctico basado en la investigación.

Las universidades europeas aceptan su responsabilidad pública en la promoción de la equidad social y de una sociedad integradora, asegurando el acceso y la igualdad de oportunidades de desarrollo a personas cualificadas, cuyo potencial les permita beneficiarse de la educación superior. Esto requiere una estrecha colaboración entre las universidades, los gobiernos y otras instancias del sistema educativo.

De este documento se desprende, que las universidades están plenamente comprometidas en la construcción del EEES, pero consideran que en este proceso existe poca interlocución con la sociedad. Los objetivos centrales de esta reforma siguen siendo el desarrollo de una enseñanza centrada en el estudiante, la empleabilidad, la movilidad, el fomento de la investigación y la innovación, desarrollar procesos de calidad y la integración social.

Las universidades deben evolucionar hacia un aprendizaje cuya figura principal es el estudiante. Se requiere un enfoque más centrado en el alumno. Estimular el uso de los resultados del aprendizaje, avivar el pensamiento crítico, explicitar lo que se espera que los titulados aprendan y la participación de los estudiantes son algunos de los aspectos que deberán introducirse en las universidades.

En este momento, las universidades se enfrentan a dos grandes retos: Fomentar el diálogo con el sector laboral y desarrollar sistemas que permitan dar a conocer las competencias y los resultados de aprendizaje de sus titulados. Además se insta a los Gobiernos a que adapten las estructuras de empleo público a la nueva estructura de Grado.

La “Marca Bolonia” se observa con creciente interés en todo el mundo, ya que el EEES adquiere una filosofía y una metodología coherente. Se sirve de herramientas transparentes como los ECTS. Esto facilita la movilidad de los estudiantes a otras universidades europeas o de otros continentes. En este mismo sentido, se apunta la necesidad de comprometerse en hacer de Europa un destino elegido por estudiantes, profesores e investigadores. Para conseguirlo se plantean acciones como la promoción del proceso de Bolonia a actores internacionales, la contribución al debate político europeo⁵³, y el diálogo con asociaciones de educación superior en diversas regiones del mundo.

Las instituciones de educación superior deberán asegurar el nexo entre la formación y la investigación, proporcionando a los estudiantes la experiencia y estímulo necesarios para desarrollar el interés por una carrera investigadora. Asimismo, las universidades deberán ofrecer programas de doctorado de alta calidad atendiendo a los principios marcados en febrero de 2005 en Salzburgo⁵⁴.

⁵³ Se urge a la Comisión Europea y a los gobiernos nacionales para que apoyen este proceso de internacionalización mediante el desarrollo de instrumentos flexibles de financiación que permitan a las instituciones ejecutar sus estrategias internacionales y a tomar medidas para facilitar la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores. En particular, se insta a las autoridades nacionales a adaptar sus leyes de inmigración y regulación de visados para que estas estrategias sean realizables.

⁵⁴ Se establecieron los 10 principios básicos que debían contemplar los programas de doctorado. Estos son: 1) Fomentar la investigación original adecuada a las necesidades del mercado de trabajo; 2) Ofrecer programas diseñados para hacer frente a los nuevos retos sociales; 3) Fortalecer la importancia de la diversidad; 4) Considerar a los doctorandos profesionales; 5) Mayor transparencia de responsabilidades compartidas entre los candidatos doctorales, los supervisores y la institución; 6) Fomentar la masa crítica; 7) Regular la duración; 8) Desarrollar estructuras innovadoras; 9) Aumentar la movilidad; 10) Asegurar una financiación apropiada. En 2010 en Salzburgo II, se revisaron y se reforzaron estos principios.

Las universidades intentarán incrementar la capacidad de innovación en colaboración con organizaciones externas mejorando sus procesos de transferencia de conocimiento y buscando sinergias entre las iniciativas regionales, nacionales y europeas.

Respecto a los procesos de calidad, en este documento, las universidades reconocen la importancia de complementar una cultura interna de calidad con procesos externos de evaluación ligados a los procesos que se desarrollen en las universidades⁵⁵.

1.3.2.5 Declaración de Praga, 2009.

Las universidades europeas se reúnen en Praga, en marzo de 2009, para debatir sobre una nueva línea temática: “Retos mundiales: estrategias europeas para las universidades europeas”. Este encuentro se produce en un momento en el que la crisis económica está incidiendo en todos los países del continente europeo. Por ello se reflexiona sobre el impacto que la misma tendrá en el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior. Por ello en la primera parte de esta declaración los rectores presentes instan a los líderes políticos a que adopten medidas inmediatas para hacer frente a la crisis.

⁵⁵ Se buscará la colaboración con las instituciones de educación superior, los estudiantes, las agencias nacionales de calidad y los gobiernos y se constituirá el Registro Europeo de Agencias de Calidad, basado en un consorcio de actores que diseñarán un sistema de control, proporcionará la base para la confianza y la transparencia necesarias en el mundo universitario y dará lugar a un EEES más atractivo.

A lo largo de la segunda parte de esta declaración se propone un programa estratégico a largo plazo para las universidades e identifican los diez factores que determinarán el éxito futuro. Estos diez factores se enmarcan en dos grandes ejes: el primero propone acciones para que las universidades puedan ejercer sus principales tareas docentes e investigadoras y el segundo aporta ideas para la consolidación de universidades fuertes y flexibles en busca de la excelencia. Todas las propuestas refuerzan y amplían las acciones sugeridas en la Declaración de Lisboa en 2007.

El primer eje se configura con las siguientes acciones:

- Hacer que el aprendizaje permanente sea una realidad para garantizar las posibilidades de seguir aprendiendo, ampliando las oportunidades de participación en la educación superior de nuevos perfiles de estudiantes y asegurando medidas que permitan completar con éxito los estudios.
- Mejorar las carreras investigadoras garantizando una mayor independencia.
- Proporcionar programas de estudios innovadores y consistentes, ofreciendo vías flexibles para el aprendizaje de competencias adaptadas al mercado de trabajo.
- Desarrollar distintos perfiles institucionales de investigación fortaleciendo mecanismos de cooperación en redes y grupos regionales a nivel europeo.

Para consolidar el segundo eje las acciones que se proponen son:

- Dar forma, reforzar e implantar la autonomía de las universidades.
- Incrementar y diversificar los ingresos para poder ser sostenibles.
- Aumentar la calidad y mejorar la transparencia proporcionando información fidedigna tanto a estudiantes como a los patrones y empresarios sobre la misión institucional, las actividades y los resultados obtenidos.
- Promover la internacionalización aumentando la colaboración mundial y la presencia más allá de Europa.
- Aumentar y mejorar la calidad de la movilidad proporcionando oportunidades estructuradas y eliminando obstáculos existentes para la movilidad del personal académico.
- Desarrollar redes de socios para fortalecer las diferentes funciones de las universidades teniendo en cuenta la colaboración en tareas investigadoras y las actividades de innovación.

1.4. Los nuevos retos del EEES en el contexto español y la formación del estudiante del siglo XXI.

“Converger no es ser iguales sino acercarse, avanzar en una misma dirección, compartir unos elementos comunes, y eso es lo que persigue fundamentalmente con la implantación del EEES” (Vázquez, 2008: 25). Las universidades españolas tienen ante sí el reto de diseñar una nueva formación adaptada a las necesidades del EEES. A lo largo de las declaraciones expuestas en los apartados anteriores se observa que el proceso de construcción de este Espacio Europeo ha sido largo y ha requerido la implicación de todos los agentes implicados en el ámbito político, social y académico.

El Gobierno Español, a través del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte comparten plenamente los objetivos establecidos en el marco de la Unión Europea. Asumiendo su responsabilidad se *“compromete a llevar a cabo las modificaciones que hayan de realizarse en las estructuras de los estudios universitarios para alcanzar la plena integración del sistema español en el espacio europeo de enseñanza superior”* (MEC, 2003: 2).⁵⁶ La introducción de estas modificaciones se presenta como una clara oportunidad para adaptar la universidad a los nuevos retos sociales del S. XXI, haciéndola más flexible y más adecuada a la demanda social y laboral.

Éste y otros aspectos quedan reflejados en el Documento-Marco publicado en febrero de 2003 por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: *“La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior”*. Asimismo, los cambios introducidos en las universidades españolas, atendiendo a las directrices de la convergencia del EEES, son recogidos, entre otros, en la Ley Orgánica 4/2007, 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades; Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado y en el RD. 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

⁵⁶ Documento-marco: *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Ministerio de Educación Cultura y deporte. (2003).

Desde la CRUE⁵⁷ se contribuye también a la creación del EEES en las instituciones académicas y algunas de sus aportaciones son recogidas en los informes elaborados a lo largo de estos años. Algunos de estos informes son: El crédito europeo y el sistema educativo español (octubre 2002); El Suplemento Europeo al Título (septiembre 2002); Sobre la duración de los estudios de Grado (junio 2004); Las TIC en el sistema universitario español (2008); Evolución de las TIC en el sistema universitario español 2006-2010.

En el marco de la Asamblea General de la CRUE también son aprobadas diferentes Declaraciones de las cuales cabe destacar:

- La Conferencia de Rectores aprueba un documento para adaptar el Sistema Universitario Español al Espacio Europeo de Enseñanza Superior, (14 de diciembre de 2000).
- La Declaración de Bolonia y su repercusión en la estructura de las titulaciones en España. Acuerdo de la Asamblea General de la CRUE, (celebrada el 8 de julio de 2002).
- La Declaración de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas sobre el Espacio Europeo de Educación Superior, (6 de octubre de 2003).

⁵⁷ La Conferencia de Rectores de Universidades Españolas nace en 1994 con los siguientes objetivos: **Impulsar** la promoción y el desarrollo de la educación superior y la investigación universitaria; **Fomentar** la cooperación entre las universidades españolas y extranjeras; **Intercambiar** información, promover estudios, informes y recomendaciones que redunden en una mayor y más eficaz cooperación con las administraciones públicas; **Reforzar** la proyección social de la universidad y su compromiso con la sociedad.

- La Declaración de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) sobre el Espacio Europeo de Enseñanza Superior, (12 de septiembre de 2003).
- La Declaración de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas sobre la organización de las enseñanzas universitarias, (14 de noviembre de 2006).

1.4.1. Documentos Ministeriales y Gubernamentales.

En este apartado se exponen algunos de los documentos que los ministros de los Gobiernos Españoles han ido elaborando a lo largo de todo el proceso de construcción del EEES.

1.4.1.1. La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior.

A pesar de los cambios experimentados en las universidades españolas, en este documento, se reconoce la necesidad de abordar los retos derivados de la sociedad del conocimiento siendo necesario innovar en las formas de generación y transmisión del conocimiento. *“Una adecuada comprensión de los cambios que han de introducirse en la estructura y en el funcionamiento de las enseñanzas universitarias sólo resulta posible concibiéndolos como eficaces instrumentos orientados al logro de una mejora*

de la calidad y de una plena adecuación de estas enseñanzas a las exigencias que una sociedad del conocimiento demanda” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003: 2).

El desarrollo de la sociedad del conocimiento precisará de estructuras organizativas flexibles en la educación superior y de una nueva concepción en la formación académica, centrada en el aprendizaje del alumno y en una revalorización de la función docente del profesor universitario.

Reconociendo el papel decisivo que ha jugado la institución universitaria en el desarrollo cultural, económico y social en los estados europeos, se hace necesario incrementar el carácter universal de la institución universitaria y constituirse como referencia mundial para la educación superior y las universidades españolas deben conseguir y mantener los niveles de calidad y competitividad que lo hagan posible.

El documento-marco recoge las propuestas reflejadas en las Declaraciones Ministeriales llevadas a cabo desde la Sorbona y las medidas contempladas en diferentes artículos la LOU⁵⁸, para integrar el Sistema Universitario Español en el EEES.

Estas propuestas son:

⁵⁸ LOU, Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades. En esta Ley se resalta la necesidad de integrarse en el nuevo espacio universitario europeo que se empezaba a configurar adoptando medidas para fomentar la movilidad del personal académico, para mejorar la calidad de la docencia y la investigación, establecer el sistema europeo de créditos y promover la integración de las Universidades en el espacio europeo de enseñanza superior.

a) Implantación de Sistema de Créditos Europeos (ECTS). *“El crédito europeo debe quedar definido como la unidad de valoración de la actividad académica en las que se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas y el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos educativos”*(Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003:6).

Esta nueva unidad debe contemplar nuevos modelos educativos ya que no se basa en las horas de clase ni en la docencia del profesor, sino que se centra en la carga de trabajo del alumno y en su aprendizaje.

Las programaciones de cada una de las materias que conformen el plan de estudios deben acogerse a esta unidad de medida integrando las clases teóricas y prácticas así como las horas de preparación de la materia por parte del estudiante.

b) Necesidad de armonizar la estructura cíclica de las enseñanzas universitarias con el esquema propugnado por la Declaración de Bolonia. Esta estructura alcanza los siguientes niveles: Grado⁵⁹ y Postgrado⁶⁰.

⁵⁹ ESTUDIOS DE GRADO: En este documento – marco se somete a consideración del Consejo de Coordinación Universitaria dos alternativas: a) el primer nivel dará lugar al título oficial de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, para lo cual debe haberse superado 240 créditos europeos; b) ofrecer una formación entre 180 y 240 créditos europeos en las enseñanzas correspondientes para obtener dichos títulos.

⁶⁰ Respecto a los estudios de Postgrado se plantean las diversas opciones presentes en otros países. Se somete a consideración si la obtención del título de Máster debe ser requisito para acceder al doctorado, si se debe abrir la posibilidad de regular circunstancias extraordinarias que permitan diseñar programas de postgrado en los que se establezcan los requisitos para el acceso (sin haber obtenido el título de Máster), o si esta posibilidad no debe considerarse con carácter extraordinario sino generalizable a determinados tipos de Máster en función de sus

El objetivo de esta estructura es proporcionar una formación universitaria integral formando al alumno en la adquisición de competencias genéricas y específicas que posibiliten una orientación profesional para una futura integración en el mundo laboral.

c) Los Gobiernos serán los encargados de establecer las directrices generales de los planes de estudio dotando a las universidades de cierta flexibilidad para diversificar su oferta, adecuando las competencias específicas a la orientación profesional, asociada a los perfiles profesionales.

d) Se introduce el Suplemento Europeo al Título como un elemento de transparencia ya que su objetivo será *“hacer comprensibles y comparables los títulos universitarios en Europa por medio de una información académica y profesional relevante para la sociedad, la universidad y los empleadores”* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 200:11).

e) Se hace necesario desarrollar sistemas de calidad con criterios comunes para dar soporte a una metodología común y conseguir así una confianza mutua entre las instituciones de enseñanza superior, conseguir niveles de excelencia y facilitar la comparabilidad y reconocimiento de las calificaciones y títulos de Europa.

objetivos y contenidos formativos. Se utiliza el término Máster por ser el más utilizado en los sistemas universitarios de la UE. La obtención del mismo requiere haber superado un mínimo de 60 Créditos y un máximo de 120 en función de la formación previa acreditada y de la orientación investigadora, científica o profesional que tengan cada uno de estos estudios de postgrado. Asimismo se propone revalorizar los estudios de Doctorado. La formación en esta etapa consistirá en la elaboración y defensa de una tesis doctoral.

f) Al final del documento se añaden dos temas más: Uno, referente a la corresponsabilidad económica del Gobierno y de las Comunidades Autónomas, necesaria para que se desarrolle adecuadamente el proceso de Bolonia y otro, que hace referencia a como debe ir desarrollándose este proceso, ya que, debido a la complejidad de los cambios, deberá atenderse a dos criterios: La flexibilidad, tanto en la reforma de las titulaciones como en el calendario que se establezca para la implantación de las mismas y las simplificación en los procesos de adaptación de los alumnos.

En este documento se concluye que el espacio europeo es un objetivo que debe ser construido entre todos los estados y en el que las universidades españolas deben desempeñar un papel activo.

1.4.1.2 LEY ORGÁNICA 4/2007⁶¹.

La Ley Orgánica de Universidades del año 2001 recogía en su exposición de motivos, las finalidades de las universidades españolas para diseñar una arquitectura normativa que permitiera integrarlas en el nuevo espacio universitario europeo y así formar parte de los mejores centros de enseñanza superior.

Las reformas previstas para ello se reflejaban en el Título XIII de dicha Ley y se proponían los siguientes cambios:

⁶¹ LEY ORGÁNICA 4/2007, 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades.

- Adoptar medidas para que los títulos oficiales expedidos por las universidades vayan acompañados del Suplemento Europeo al Título.
- Reformar o adaptar las modalidades cíclicas de cada enseñanza y los títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.
- Desarrollar medidas para instaurar el sistema europeo de créditos.
- Fomentar la movilidad de estudiantes mediante programas de becas, ayudas y créditos al estudio.

Cinco años después habiéndose detectado deficiencias en el funcionamiento de las universidades, se dispone una nueva Ley que modifica la anterior. Esta Ley sienta las bases precisas para realizar una profunda modernización de la Universidad española. El inicio del EEES era ya inminente ya que en la Declaración de Bolonia se fijaba el 2010 como horizonte para la plena consecución de sus objetivos.

Con el objetivo de mejorar la calidad de las universidades españolas y adaptarse a los acuerdos en política de educación superior en Europa, se apuesta por la armonización de los sistemas educativos superiores siendo necesaria una profunda reforma en la estructura y organización de la enseñanza. Los niveles de formación serán Grado, Máster y Doctorado de acuerdo a los principios de un espacio común basado en la movilidad, el reconocimiento de titulaciones y la formación a lo largo de la vida. Se presenta una nueva forma de entender la universidad y sus relaciones con la sociedad, considerando necesario atender a los retos y desafíos del conocimiento, dando respuestas adecuadas y rápidas.

Las instituciones de educación superior, deben implicarse, por tanto, en las respuestas a las demandas de la sociedad y el sistema productivo. Eso debe hacerse persiguiendo una formación adecuada de sus graduados y graduadas, para que sean capaces de adaptarse, tanto, a estas nuevas demandas sociales, como, a las demandas de carácter científico y tecnológico. Las universidades se deben convertir en agentes activos para la transformación de Europa, en una economía integrada en la sociedad del conocimiento.

Adquieren un papel relevante como transmisoras esenciales de valores, *“el reto de la sociedad actual para alcanzar una sociedad tolerante e igualitaria, en la que se respeten los derechos y libertades fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debe alcanzar, sin duda a la universidad”* (BOE, 2007: 16242)⁶².

En esta Ley también se establece el proceso que deberá seguirse para la acreditación del profesorado universitario y dando soporte a la autonomía de las universidades, se establecen las modalidades contractuales del personal docente. Asimismo, en el Título VI, se expone la nueva estructuración de las enseñanzas y títulos universitarios oficiales, que permiten reorientar, el proceso de convergencia europea.

Algunos aspectos de esta Ley serán modificados con la finalidad de ajustar más el sistema universitario al EEES, y éstos se verán reflejados en el Real Decreto 1393/2007 cuyas ideas principales se exponen a continuación.

⁶² LEY ORGÁNICA 4/2007, 12 de abril. BOE núm. 89, viernes 13 abril 2007. Preámbulo, pp. 16242.

1.4.1.3 REAL DECRETO 1393/2007⁶³.

Este Decreto, siguiendo los principios sentados en la Ley Orgánica 4/2007, profundiza en algunos de los temas iniciados en la citada Ley. La construcción del EEES se encuentra en una fase muy avanzada y faltarán tres años para la plena implantación de dicho proceso. Del Real Decreto citado, cabe destacar lo que se apunta en el preámbulo y en el Capítulo III, donde se deja constancia de los cambios que las universidades van a introducir.

- Autonomía universitaria: Serán las propias universidades las que crearán y propondrán, de acuerdo con las reglas establecidas, las enseñanzas y títulos que hayan de impartir y expedir, sin sujeción a la existencia de un catálogo previo establecido por el gobierno.

- Flexibilidad de la organización de las enseñanzas universitarias, promoviendo la diversificación curricular y permitiendo que las universidades aprovechen su capacidad de innovación, sus fortalezas y oportunidades.

- La nueva organización de las enseñanzas universitarias impulsa un cambio en las metodologías docentes, centrando el objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante, en un contexto que se extiende a lo largo de la vida.

⁶³ REAL DECRETO 1393/2007⁶³, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

- El título se diseñará siguiendo la estructura de un proyecto y por tanto se reflejarán no solo los contenidos formativos, sino también, otros elementos propios de un proyecto como justificación, objetivos, etc⁶⁴. Los planes de estudio, por tanto, deberán tener en el centro de sus objetivos, la adquisición de competencias ampliando el tradicional enfoque en contenidos y horas lectivas.

- Se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje y en los procedimientos para evaluar dicho aprendizaje. Los planes de estudio deben concentrarse en ECTS como unidad de medida, los cuales reflejan los resultados de aprendizaje, volumen de trabajo autónomo del estudiante, etc.

- La introducción de prácticas externas refuerza el compromiso con la empleabilidad de los futuros graduados, enriqueciendo la formación de los estudiantes, en un entorno que les proporciona un conocimiento más profundo acerca de las competencias que necesitarán en el futuro.

- Los principios generales que deben inspirar el diseño de los nuevos títulos son: el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, respeto y promoción de los derechos humanos, respeto a los valores propios de una cultura de paz y valores democráticos.

⁶⁴ Véase RD 1393/2007, de 29 de octubre. BOE núm 260, Martes 30 de octubre de 2007 (p. 44037).

- Desarrollar sistemas de Garantía de la Calidad, sistemas de verificación y acreditación, garantizar los derechos académicos adquiridos por los estudiantes y titulados en sistemas educativos anteriores, fomentar la movilidad y reconocer la acumulación de créditos cursados en otras universidades, serán algunos de los aspectos, que también se atenderán en el presente Real Decreto, consolidando el desarrollo de la Convergencia Europea en el sistema universitario español.

- La estructura general de las enseñanzas universitarias queda establecida en Grado, Máster y Doctorado.

En el Capítulo III sobre “*enseñanzas universitarias oficiales de Grado*”, Art. 12, se hace referencia a las prácticas externas las cuales tendrán una extensión máxima de 60 créditos y deberán ofrecerse, preferentemente en la segunda mitad del plan de estudios. La modificación de la LOU y la implantación del EEES en las universidades españolas, supone plantear una transformación de los estudios superiores en los que se exigen cambios, no solo estructurales, sino también cambios en la forma de entender la educación y la formación universitaria.

Para ello se requiere desarrollar una enseñanza centrada en el estudiante, la adopción de nuevas metodologías educativas, implantar una oferta formativa adaptada a las nuevas realidades sociales, dar respuesta a las nuevas demandas del mercado laboral, garantizar una formación de calidad y conseguir una universidad más competitiva. La formación del estudiante debe ser una formación integral.

1.4.2 Declaraciones aprobadas por la CRUE.

Para la construcción del Espacio Europeo de Educación la implicación de las universidades, junto a las administraciones (Gobierno y Autonomías) ha sido clave para la implantación de los nuevos estudios en el 2010.

Los rectores de las universidades españolas se han reunido a lo largo de todo el proceso recogiendo, en diferentes documentos, las iniciativas que debían ir tomándose en cada momento del proceso. En este apartado destacaremos algunos de los documentos editados con este fin.

1.4.2.1. Adaptación del Sistema Universitario Español al Espacio Europeo de Enseñanza Superior.

Para adaptar el Sistema Universitario Español al EEES, se establece la necesidad de realizar un estudio general del valor del crédito, según el sistema de ECTS y sus antecedentes. En algunos países ya está instaurado este sistema y por ello será necesario hacerlo compatible con los ECTS con los que ya están trabajando otras universidades europeas. El reconocimiento de los estudios y los títulos será una condición previa para alcanzar un espacio europeo abierto, en el que alumnado y profesorado puedan desplazarse sin obstáculo. Para conseguirlo se debe instaurar un sistema de créditos compatible en todas las universidades europeas de modo que los ECTS constituirán el instrumento adecuado para la transparencia y el reconocimiento de los resultados académicos entre universidades.

Respecto al crédito español y su convergencia al crédito europeo, se debe modificar ya que, hasta el momento, los créditos asignados a cada materia solo contemplan las horas lectivas sin tener en cuenta el trabajo del estudiante. Esta modificación debe tener en cuenta los puntos siguientes:

- El crédito debe estar basado en el trabajo que el alumno debe realizar para tener la formación adecuada, lo cual hará necesario desarrollar una nueva metodología.
- La labor del profesor se enriquece ya que amplía su cometido.
- Se adoptan 60 créditos⁶⁵ por curso académico: El valor estimado del trabajo del alumno es de 40h por semana, aproximadamente 1600 horas por curso académico y por tanto 25-26 h. de trabajo por crédito.

La escala de calificación ECTS se propone como una unidad común para evaluar la calidad de los resultados académicos. El sistema de calificaciones español deberá perfeccionarse con la introducción de notas numéricas con un decimal y el cálculo de los porcentajes relativos, de cada curso para su adaptación al sistema ECTS, facilitando la transferencia en todos los estados miembros.

⁶⁵ Crédito: unidad de valoración de la actividad económica que integra armónicamente las enseñanzas teóricas y prácticas, otras actividades académicas dirigidas y el trabajo personal del estudiante, permitiendo así medir el volumen total del trabajo que el estudiante debe realizar para superar cada una de las asignaturas.

1.4.2.2 Apoyo al proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior⁶⁶.

En la Asamblea General de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas el 6 de octubre de 2003 se acuerda reiterar el apoyo al proceso y a los objetivos de construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior ya que consideran que el nuevo marco europeo representa una gran oportunidad y un reto para el sistema universitario.

Se establece la existencia de un único Título de Grado con objetivos amplios y formación polivalente, aunque pudiera tener una duración distinta, 180 ó 240 créditos, con el fin de potenciar la adecuación al empleo de los titulados universitarios y se propone una mayor autonomía de las universidades en la organización de los planes de estudio.

Esta declaración finaliza analizando el “Proyecto de Real Decreto de Postgrado”, acercándose, a lo que debe tenerse en cuenta para dar cumplimiento a lo establecido en la Ley. Se recomienda la autonomía de las universidades para regular la composición y el funcionamiento de la Comisión de Estudios de Postgrado. Estos estudios deben contar con los máximos niveles de flexibilidad e interdisciplinariedad y deben garantizar una calidad adecuada⁶⁷.

⁶⁶ Declaración de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas sobre el Espacio Europeo de Educación Superior, (6 de octubre de 2003).

⁶⁷ Algunos de estos aspectos serán nuevamente desarrollados en la Declaración de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas sobre la organización de las enseñanzas universitarias, (14 de noviembre de 2006),

En este apartado, se ha llevado a cabo una breve exposición de las aportaciones que se han realizado desde las instituciones que han formado parte del proceso de configuración del EEES. Una vez finalizado este proceso de convergencia educativa e implantados los estudios de Grado en la totalidad de universidades que se han acogido a este nuevo EEES, recordando que se fijaba el año 2010 como meta para la consolidación del mismo, es oportuno destacar algunas reflexiones al respecto.

La Universidad del Siglo XXI se presenta como una universidad que debe atender a la formación integral del estudiante orientada, no solo a la adquisición de competencias conducentes al desempeño profesional, sino también, a aquellas que le permitan adquirir nuevas capacidades para seleccionar y analizar la información, para dar respuestas creativas a los nuevos desafíos o para desarrollar nuevos valores.

La oferta de estudios de Grado configurados en períodos de cuatro años y distribuidos en ECTS, debe adaptarse a las nuevas demandas sociales. Quizás sea una de las asignaturas pendientes en el nuevo sistema universitario. Ante la evidencia de un nuevo orden económico y social y ante plazas ofertadas no cubiertas o ante demandas de estudios no atendidas, es necesario que se presenten nuevas formaciones más adaptadas al mercado laboral actual. Por ello es necesario que las universidades, junto a las empresas y junto a otros agentes sociales, trabajen conjuntamente para mejorar y ampliar la oferta de estudios universitarios.

además de unificar criterios con respecto a la organización de las enseñanzas universitarias a partir del documento elaborado por el MEC.

A lo largo de todo el proceso se aboga por una universidad más competitiva, lo cual plantea la necesidad de diseñar titulaciones que incorporen el correspondiente análisis organizativo y metodológico, la introducción de sistemas de calidad que permitan evaluar la calidad de programas formativos y de las metodologías utilizadas, así como, el análisis del sistema de movilidad o el nivel de integración laboral de los titulados. Esta competitividad pasa, no solo por instaurar o mejorar estos sistemas de calidad, sino, que deben establecerse criterios que permitan definir el nivel de competitividad de las mismas. Una universidad competitiva requiere una mayor dotación económica y requiere establecer un marco adecuado de incentivos.

El sistema de créditos ECTS, cuyas posibilidades de transferencia entre universidades debe hacerse realidad de forma absoluta, se presenta como oportunidad para la movilidad de estudiantes entre las diferentes universidades europeas o internacionales. Esto requiere flexibilizar la estancia de los estudiantes en los diferentes países, agilizar la asignación y reconocimiento de créditos y por supuesto ampliar y mejorar las competencias lingüísticas en otros idiomas de los estudiantes universitarios, muy especialmente de los españoles.

Estos compromisos deben ser asumidos por los Gobiernos de los estados miembros, que tal y como se ha descrito a lo largo de este apartado, han llevado a cabo diferentes iniciativas en este sentido.

1.5. A modo de conclusión.

A lo largo del capítulo, se han expuesto las aportaciones realizadas desde diferentes ámbitos, para conseguir construir un espacio de educación superior europeo, armonizado y coordinado, en los países que han formado parte de este proceso.

El curso académico 2010-2011, se presentaba como fecha clave para que el proceso estuviera terminado. Esto ha supuesto un gran cambio para las universidades, no solo a nivel académico, sino también administrativo y organizativo.

Se ha realizado un gran esfuerzo por parte de las instituciones implicadas y desde diferentes asociaciones. Todas ellas han hecho grandes aportaciones y resultado de ello ha sido la creación del EEES en la fecha establecida, 2010, momento en el que las universidades han implementado sus estudios de Grado, con los cambios oportunos.

Estos cambios se han reflejado en el diseño de los planes de estudio y títulos de Grado, que las universidades han llevado a cabo. En las universidades españolas, se han diseñado los Títulos atendiendo a las directrices marcadas por la ANECA⁶⁸, la cual se ha encargado también de verificar los estudios de Grado diseñados por las diferentes universidades.

⁶⁸ **ANECA**, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Fue creada el 19 de julio de 2001 por acuerdo de Consejo de Ministros. Es una fundación estatal, que tiene como objetivo, contribuir a la mejora de la calidad del sistema de educación superior mediante la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones.

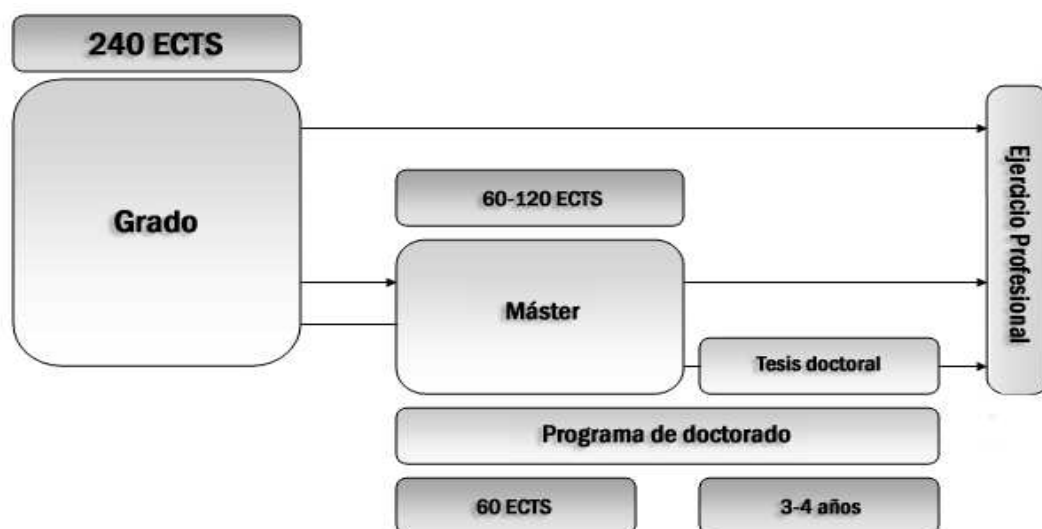
En líneas generales los cambios generales introducidos en la Educación Superior Europea, entre otros han sido los siguientes:

1. Una nueva organización de los estudios de educación superior, adoptando un sistema organizado en dos niveles. El primer ciclo constituido por el Grado y el segundo ciclo por el Postgrado (Máster y Doctorado). Se unifican los años de estudios y el proceso formativo de los estudiantes universitarios europeos con la finalidad de unificar las titulaciones.

Esta estructura se representa en el esquema siguiente en el que se puede apreciar la totalidad de Créditos ECTS para los títulos de Grado y para los estudios de posgrado.

Cuadro 1

“Estructura de los estudios de grado”



Fuente: Ministerio de Educación⁶⁹

⁶⁹ Extraído de <http://www.educacion.gob.es/boloniaees/estructura.html>

2. Adopción de un sistema de créditos que permitan la transparencia y la comparación de los títulos universitarios. Los ECTS permiten establecer criterios unificados para el reconocimiento y la comparación entre los estudios realizados en diferentes universidades de diferentes países europeos. Este sistema consolida la promoción de una dimensión europea de la enseñanza superior, más fuerte, de mayor calidad y con el objetivo de ser referente a nivel mundial recuperando el prestigio y adquiriendo un mayor reconocimiento.

3. La promoción de la movilidad para estudiantes y profesorado, el establecimiento de sistemas de calidad y la promoción de la investigación, quedan también reflejados en los procesos establecidos por las universidades en los nuevos planes de estudio.

4. Los estudios universitarios adquieren una concepción más interdisciplinar. Los planes de estudio se organizan en torno a Módulos, materias y asignaturas, lo cual conlleva, que todas las asignaturas y materias de un mismo módulo deban organizarse entorno a un mismo eje, para la consecución de unas competencias determinadas. Ya no se concibe un profesor universitario, impartiendo una asignatura de forma aislada.

5. Cambiar la organización de los estudios superiores y desarrollarlos bajo los parámetros de la Convergencia europea, además de lo expuesto, supone también introducir cambios en las materias a impartir y por supuesto cambios en la metodología. Los estudios superiores adquieren nuevas orientaciones en la formación, pasando de una orientación centrada en la enseñanza a una orientación basada en el aprendizaje.

Requiere un aprendizaje más activo y más dinámico, en el que alumno y profesor adquieren nuevos roles. *“El Giro necesario hacia sistemas didácticos centrados en el usuario, implica la implementación de entornos didácticos y físicos, que permiten una enseñanza y un aprendizaje activo”* (Huber, 2008: 59).

6. Se producen cambios significativos en las demandas del mundo productivo y de los empleadores. Existe una fuerte presión por el empleo. Los estudios superiores deben preparar al estudiante para acceder al mercado de trabajo, cualificándolo adecuadamente para este acceso.

Este requerimiento pasa por adaptar los contenidos académicos a las necesidades del mercado laboral y acercar la empresa al mundo académico. La educación superior debe diversificarse siendo capaz de combinar la formación académica y la promoción de acceso al empleo.

7. El conocimiento que debe adquirir el alumno debe estar centrado en las competencias genéricas y específicas. Esto plantea una nueva forma de entender el concepto de formación (Villa y Poblete, 2007), ampliándolo hacia lo que supone el saber, saber hacer y actuar y saber ser. Cada titulación establece las competencias que deben ser adquiridas por los estudiantes y que les capacitarán para el ejercicio de la profesión que vaya a desempeñar. Cada una de las materias que forman parte del plan de estudios, deberá tener asignado un repertorio de competencias. El nivel de adquisición de las mismas será valorado al finalizar el semestre como resultado de aprendizaje.

Capítulo 2

NUEVAS PERSPECTIVAS EN LA FORMACIÓN DEL ESTUDIANTE

UNIVERSITARIO

En todo el proceso de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior se aprecia la necesidad de ejercer cambios en las universidades europeas, haciendo especial hincapié en la necesidad de desarrollar estudios universitarios más adaptados a las necesidades sociales y laborales. Estos cambios, pasan por concebir el proceso de enseñanza como un medio, que permita adquirir al estudiante, competencias adecuadas al mercado laboral actual, mejorando su empleabilidad, pero, sin abandonar el conocimiento teórico, que tradicionalmente ha estado presente en las instituciones universitarias.

Una de las mayores críticas que se ha hecho a las universidades es la falta de adecuación entre el mundo universitario y la sociedad ya que a los estudiantes, tradicionalmente, se les ha preparado con gran cantidad de conocimientos teóricos pero alejados de los cambios producidos en las nuevas sociedades, sociedades del conocimiento, abriéndose una brecha entre ambos, entre la universidad y la sociedad.

Barnett (2001) plantea cuatro proposiciones respecto a la relación entre la Educación Superior, el Conocimiento y la Sociedad:

- Considera que cada vez más se superponen intereses y compromisos entre la sociedad y la educación superior, convirtiéndose esta última, en una institución de la sociedad para dejar de ser una institución alejada de ésta.
- El conocimiento se está tornando una fuerza distinta e independiente de la educación superior.
- La sociedad está estableciendo sus propias definiciones de conocimiento.
- La educación superior está recibiendo esas definiciones externas de conocimiento y está aceptando los requerimientos, aunque a veces existan resistencias.

Por tanto ante este nuevo panorama es necesario replantear el conocimiento que se transmite en las universidades y cómo se transmite. Este tema se abordará a lo largo de dos apartados.

En el primero se hará referencia a la formación general que recibe el estudiante universitario planteando diferentes cuestiones que nos conducirán a determinar qué se transmite y qué objetivos se persiguen en las universidades del S. XXI.

En el segundo apartado se abordará la formación del estudiante universitario a través del Prácticum. Para poder diseñar adecuadamente esta materia adaptándola, no solo al EEES, sino también a las nuevas realidades sociales emergentes. Es oportuno realizar una aproximación teórica a esta materia, conocer cual es la situación actual del Prácticum en las nuevas titulaciones, acercarse a los modelos de aprendizaje que subyacen en su desarrollo o aproximarse a los elementos que lo conforman.

En la nueva concepción de la enseñanza universitaria, el Prácticum se concibe como una materia integradora de la teoría y la práctica, por su carácter globalizador y curricular. Esta forma de entender la asignatura se ha ido incorporando a lo largo de la historia de las titulaciones donde estaba presente.

En la Ley Orgánica 11/1983, de la Reforma Universitaria (LRU), se enfatizaba que el Prácticum⁷⁰ debía articularse sobre el contacto del estudiante con la realidad profesional propia de los estudios que se estuvieran realizando, resaltando la necesidad y obligatoriedad del mismo para algunas titulaciones universitarias. Las universidades asumen esta materia definiéndolo como el conjunto integrado de prácticas a realizar en centros universitarios o vinculados a la Universidad por convenios o conciertos y que pusieran al estudiante en contacto con situaciones propias de la práctica profesional (Santibáñez, 2006).

En la reforma reciente de los planes de estudio de las universidades, se continúa resaltando la necesidad de que el alumnado realice prácticas en contextos profesionales reales, distinguiéndolo por tanto de las “prácticas” realizadas en las aulas de la Universidad.

⁷⁰ El cambio conceptual de Prácticas a Prácticum (Ley de Regulación Universitaria, 1983) supuso un paso importante en la concepción de esta materia. Ya no se trata de una práctica realizada como parte de una asignatura, sino que adopta un carácter transversal, con una visión más curricular e integrada en los estudios. El Prácticum pasa a ser un elemento clave en el proceso de formación de los estudiantes universitarios *“destinado a enriquecer la formación complementando los aprendizajes académicos (teóricos y prácticos) con la experiencia (también formativa) en centros de trabajo”* (Zabalza, 2006:314).

Esta distinción ha conducido a que se utilice el término Prácticum cuando posee la característica de ser externa, se realiza en contextos laborales reales, intervienen otros profesionales en el proceso de formación del estudiante y conlleva tareas de diferente índole.

En el tercer apartado se realizará un breve resumen en el que se recogerán las ideas centrales de lo expuesto a lo largo del capítulo.

2.1 La Formación del Estudiante Universitario: Entre la teoría y la práctica.

El sistema educativo en general y la universidad en particular se han ido constituyendo como instituciones formativas alejadas de la realidad social en las que la separación entre la teoría y la práctica es evidente. *“La educación nos ha enseñado a separar, a compartimentar, a aislar y no a unir conocimientos, el conjunto de estos constituye un rompecabezas ininteligible. La incapacidad de organizar el saber disperso y compartimentado conduce a una atrofia de la disposición mental natural para contextualizar y globalizar”* (Morín, 2001: 52). Esta realidad no se ajusta a las necesidades del ser humano que vive en un mundo caracterizado por la existencia de cambios vertiginosos.

Éstos, no son solo sociales, sino también culturales, tecnológicos, educativos, políticos, que exigen nuevas formas y nuevos procesos educativos ya que, sociedad y educación, están en constante interrelación e interdependencia (Bas, 2005).

La educación es parte de un sistema, de modo que, desde ella, se puede y se debe dar respuesta a las demandas y necesidades de una sociedad compleja, dinámica y de cambios impredecibles.

A la educación se le han ido asignando diferentes finalidades y funciones, dependiendo del momento histórico y de la ideología predominante, ya que, la educación, constituye un instrumento poderoso para generar cambios, entre otros, en los estilos de vida o en el comportamiento del ser humano.

Se convierte en una cuestión que interesa a grupos sociales y políticos, viendo en ella un instrumento oportuno para resolver los problemas a los que se enfrenta la sociedad tratando de ofrecer soluciones desde diversas perspectivas (Núñez y Romero, 2007).

- a) Desde la ética, fomentando el desarrollo de valores relacionados con la solidaridad y el respeto de los derechos humanos.
- b) Desde la moral, con el objetivo de conseguir que los niños y jóvenes distingan las acciones correctas de las que no lo son.
- c) Desde la política, contribuyendo al desarrollo de valores democráticos y favoreciendo el respeto hacia la pluralidad cultural e ideológica.
- d) Desde la justicia y la equidad para evitar la exclusión y la desigualdad.

e) Desde la ecología, educando para la conservación de la naturaleza y la concienciación para un desarrollo sostenible.

f) Desde la sociología, con el fin de eliminar las diferencias entre clases, entre norte y sur y conseguir una aldea global.

g) Desde los medios de comunicación, fomentando una utilización correcta de las Nuevas Tecnologías.

La educación se ha ido adaptando a los cambios constantes de las sociedades sin dejar de transmitir el saber adquirido a lo largo de la historia a través de la experiencia y dando respuestas válidas a las demandas sociales. Ha estado siempre determinada por el ideal de “hombre” vigente en cada momento.

La acción educativa ha estado y está al servicio de ese ideal y esto conlleva definir qué modelo de ser humano se perfila en cada sociedad y así poder establecer las finalidades de la acción educativa y a su vez determinar la formación que reciben los estudiantes.

El ser humano posee diferentes dimensiones, que de un modo u otro, serán atendidas por el sistema educativo, el cuál incidirá en mayor o menor medida en cada una de ellas, según el ideal de hombre que busque la sociedad.

Las dimensiones a las que tradicionalmente se hace referencia son: La dimensión biológica, psíquica, social y la espiritual. Si se hace un breve recorrido por la historia de la educación se observa que los objetivos perseguidos han ido variando:

- La Grecia Clásica, en líneas generales, puesto que existieron diferentes períodos, buscaba el descubrimiento del sentido humano, del sentido de su existencia. Esta se caracterizaba por el racionalismo ya que el ser humano es considerado como un ser racional, autónomo y sociable. El fin de la educación es el perfeccionamiento del ser humano a través de la relación con el otro, la búsqueda del bien y de lo bello, así como la búsqueda de la libertad.

- En la Edad Media, la educación se ve influenciada por el carácter Teocéntrico de la cultura y por la síntesis fe-razón, presente en la sociedad. Se busca restaurar la imagen divina del hombre. La formación moral y religiosa adopta un papel relevante. Los principios educativos están basados en la búsqueda de la divinidad. Lo fundamental de la educación es la formación espiritual, en una sociedad en la que la educación está destinada a sectores determinados de la sociedad.

- La Edad Moderna se caracteriza por dar un giro en la concepción de la educación de la Edad Media. Los tres períodos de la Edad Moderna más relevantes fueron el Humanismo, el Realismo y la Ilustración. Entre ellos se perciben diferencias en el modo de entender algunos aspectos de la educación, de modo que en líneas generales se pueden resaltar las siguientes

características: Mayor formación intelectual, la educación es considerada como un derecho fundamental (especialmente en la Ilustración), a través de la educación se llega a la perfección de la naturaleza humana y por tanto la educación debe ser funcional. Destacar la importancia que se le concede a la Razón humana y a la soberanía del pueblo. Además, y especialmente en la época de la Ilustración la educación se concibe con carácter nacional, universal, obligatorio y cívico.

Con este movimiento se llega al S. XIX y S. XX y con ello surgen las corrientes del pensamiento pedagógico contemporáneo cuya herencia ha sido recogida por los sistemas educativos actuales.

Con el mismo objetivo, el de mostrar cómo la educación, se diseña en función de cómo se concibe el ser humano en cada momento histórico, se mostrarán algunos de los movimientos con mayor incidencia en el mundo educativo.

- El movimiento de la escuela nueva: Este movimiento se caracteriza por su riqueza en las aportaciones pedagógicas, por su diversidad de enfoques y por conformarlo multitud de autores relevantes⁷¹. Esta diversidad hace difícil detallar qué es lo que busca la educación enmarcada en este movimiento, pero intentado ser fiel a todos los autores, en general, la acción educativa es concebida del siguiente modo:

⁷¹ En el movimiento de la escuela nueva se sitúan gran cantidad de autores relevantes. Destacar, Dewey en la escuela americana, Claparède y Decroly desde la psicología educativa, Montessori de la escuela Italiana, Luzuriaga o Sensat del contexto español, entre otros.

- El ser humano debe ser preparado para vivir en sociedad, por tanto debe ser formado para la vida en general. Pero esta educación debe respetar los intereses y características individuales, así como la naturaleza de cada uno. Esta formación debe abarcar todas las dimensiones del ser humano, la social, la física, la intelectual, pero también la moral y la espiritual.

- La educación debe darse desde pequeños, en un entorno de libertad, que favorezca las experiencias novedosas y la creatividad, así como la creación de una conciencia crítica. Algunos de los autores pertenecientes a este movimiento, dan importancia a dos aspectos fundamentales, la preparación para el trabajo y el interés científico.

- La figura del profesor cambia, con respecto a la educación tradicional. Pasa de ser el eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje y transmisor de conocimientos, a ser concebido como guía en la formación del alumno.

- La escuela moderna⁷² surge a principios del siglo XX con un carácter social y laico. Su objetivo principal era poder ofrecer una educación a los niños de las clases sociales más desprotegidas. El profesor se plantea como una figura de apoyo a las necesidades educativas de los menores con nuevas metodologías.

⁷² De la escuela moderna destacar Ferrer i Guardia o Freinet, aunque existen otros autores.

Se introduce la imprenta en la escuela y la base pedagógica se centra en una educación para la acción, para la transformación.

- La Educación Socialista, a lo largo de su historia y a través de algunos de sus autores más relevantes, Marx, Engels, Makarenko, incide en la colectividad como centro de la educación. Se combina la educación intelectual y física con la politécnica y el trabajo, el cual adquiere valor social. La formación debe ir unida a la productividad del individuo ya que este será el modo de cambiar y mejorar la sociedad. La formación profesional generalizada debe estar adaptada a las necesidades sociales. Lo primero es educar al ciudadano para que sea capaz de cumplir los deberes y las responsabilidades para con la sociedad.

Deben ser formados en la participación, la cooperación y unir esfuerzos individuales para alcanzar metas sociales. La colectividad y la sociedad se encuentran por encima del individuo y éste debe contribuir a la mejora y al desarrollo social.

- El movimiento antiautoritario⁷³ se caracteriza por fomentar la libertad del alumno para autogestionar su propia educación. No existen las evaluaciones puesto que se parte de la idea del proceso y desarrollo natural del niño, con lo cual las evaluaciones no se consideran adecuadas. La educación pasa a ser mixta (niños y niñas).

⁷³ Algunos autores representativos de este movimiento son Tolstoi, Neill o Carl Rogers

Las agrupaciones de los alumnos se realizan de forma aleatoria, respetando el interés del menor. Todo el proceso educativo gira entorno a los intereses, deseos y valores del niño.

- Las Teorías Personalistas: aunque los autores representativos de estas teorías, entienden la educación de un modo diferente y diverso y esto hace difícil encajarlas en una única vertiente, se pueden resaltar algunas ideas generales acerca de como entienden la educación. Así, destacar que estas teorías dan una gran importancia al individualismo, a las características propias del individuo, por encima de lo social y colectivo. La educación debe contemplar esas características individuales. Dan gran importancia a las instituciones educativas y es, a través de éstas, desde donde se puede generar una conciencia crítica y reflexiva, necesaria para captar la opresión a la que está sometido y entenderla como limitante y transformable. Esta educación debe cambiar puesto que la pedagogía dominante es la pedagogía de las clases dominantes (Freire, 1970).

- La Escuela única se desarrolla a lo largo del S.XX y tiene sus máximos exponentes en el modelo Alemán, Francés, Inglés y Español, aunque en este último no alcanzó los niveles de otros países. En líneas generales, se puede afirmar que *“La Escuela Única no prejuzga la monopolización por parte del Estado de la enseñanza, así como tampoco impone el laicismo, ni está pensada para los más aptos”* (Negrín, 2009: 327).

La educación se extiende a todas las clases y se unifica el sistema educativo, desde la primaria, hasta la secundaria y la universitaria. Va surgiendo un nuevo modelo educativo basado en el esfuerzo y el mérito individual. La acción del Estado es evidente y es el encargado de controlar e inspeccionar el sistema educativo. Esto conlleva la homogeneización de la educación, así como su integración en la sociedad. La idea de Estado-Nación⁷⁴, el desarrollo socio-económico y el sentido democrático del Estado son aspectos que determinan la acción educativa de cada país.

A partir del S.XX, y en el S.XXI, en sociedades desarrolladas, existe un sistema educativo obligatorio, extensivo a todos los grupos sociales y con una presencia firme del Estado. Se ha ido creando una extensa red de escuelas públicas que dan respuesta a las necesidades de escolarización de la población.

Las Leyes Educativas son un ejemplo del interés que el sistema educativo despierta en los Gobernantes, ya que, como se ha venido exponiendo, es a través de la acción educativa como se consigue modelar al ciudadano adecuado para cada momento histórico y social. Sirviéndonos del ejemplo del contexto español, a través de las diferentes Leyes Educativas, que regula el sistema educativo obligatorio, se percibe ese cambio en el modo de entender la educación y en los objetivos que se pretende alcanzar.

⁷⁴ Estado-Nación: poder y toma de decisiones centralizado, encargado de generar y distribuir riqueza. Este concepto se diferencia del de, Estado-Naciones: Descentralización política y administrativa del poder. Las decisiones se adoptan localmente, o en el caso de España, este concepto estaría relacionado con la “transferencia de poder” a nivel autonómico.

No es oportuno detallar las Leyes, pero sí es relevante destacar algunos aspectos que aparecen en las mismas y que definen qué es lo que se busca con la educación en cada momento, haciendo alusión a la educación obligatoria en el contexto español⁷⁵.

- La primera Ley educativa que surge en nuestro contexto en el S. XX, es la Ley Orgánica 14/1970, General de Educación y Financiamiento de reforma educativa. Los fines de la educación que se plantean para los niveles de educación obligatoria son:

1. La formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad, inspirados en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y cultura patrias; la integración y promoción social y el fomento del espíritu de convivencia; todo ello de conformidad con lo establecido en los Principios del Movimiento Nacional y demás Leyes Fundamentales del Reino.
2. La adquisición de hábitos de estudio y trabajo y la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales que permitan impulsar y acrecentar el desarrollo social, cultural, científico y económico del país.
3. La incorporación de las peculiaridades regionales, que enriquecen la unidad y el patrimonio cultural de España, así como el fomento del espíritu de comprensión y de cooperación internacional.

⁷⁵ Se hará alusión a las Leyes Educativas del sistema educativo obligatorio implementadas en la historia reciente del Estado Español (Finales del S. XX y S. XXI). Éstas son: Ley General de Educación (LGE), 1970; Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE), 1980; Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), 1990; La Ley de Ordenación de Centros Educativos (LOCE), 2002; Ley Orgánica de Educación (LOE), 2006.

- La siguiente ley surge una vez instaurada la democracia en el Estado Español. En 1980 se aprueba la Ley Orgánica 5/1980, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE). Las finalidades de la educación deben cumplir los siguientes principios:

1. La educación en estos centros buscará el pleno desarrollo de la personalidad mediante una formación humana integral y el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales, así como la adquisición de hábitos intelectuales y de trabajo y la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.

2. En la actividad ordinaria de los centros estará incluida la orientación educativa y profesional de los alumnos a lo largo de su permanencia en ellos y de manera especial al finalizar la escolaridad obligatoria y en los momentos de ejercitar sus opciones académicas.

- En la Ley Orgánica 8/1985, del 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE), continuando en la línea de un sistema educativo cada vez más mediatizado por el Estado, y con una red de centros cada vez más extendida, no solo para primaria, sino también para secundaria, para la formación profesional y el nivel universitario, se plantean los siguientes principios para la educación obligatoria:

1. Una educación básica para todos los españoles que les permita el desarrollo de su propia personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad.

Esta educación será obligatoria y gratuita en el nivel de Educación General Básica y, en su caso, en la formación profesional de primer grado, así como en los demás niveles que la Ley establezca.

2. Todos, asimismo, tienen derecho a acceder a niveles superiores de educación, en función de sus aptitudes y vocación, sin que en ningún caso el ejercicio de este derecho esté sujeto a discriminaciones debidas a la capacidad económica, nivel social o lugar de residencia del alumno.

3. Los extranjeros residentes en España tendrán también derecho a recibir la educación a que se refieren los apartados uno y dos de este artículo.

Otros principios planteados en esta Ley hacen referencia a los siguientes aspectos:

- a. La búsqueda del pleno desarrollo de la personalidad del alumno.
- b. La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, de la igualdad entre hombres y mujeres y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.
- c. La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.
- d. La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.
- e. La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.
- f. La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.
- g. La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos y para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos y no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.

- La siguiente Ley que se aprueba en España es la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Algunas de las cuestiones más relevantes que nos lleva a determinar las finalidades de la educación son:

1. El sistema educativo tendrá como principio básico la educación permanente. A tal efecto, preparará a los alumnos para aprender por sí mismos y facilitará a las personas adultas su incorporación a las distintas enseñanzas.
2. El sistema educativo se organizará en niveles, etapas, ciclos y grados de enseñanza de tal forma que se asegure la transición entre los mismos y, en su caso, dentro de cada uno de ellos.
3. La actividad educativa se desarrollará atendiendo a los siguientes principios:
 - a. La formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida, personal, familiar, social y profesional.
 - b. La participación y colaboración de los padres o tutores para contribuir la mejor consecución de los objetivos educativos.
 - c. La efectiva igualdad de derechos entre los sexos, y el rechazo a todo tipo de discriminación, y el respeto a todas las culturas.
 - d. El desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico.
 - e. El fomento de los hábitos de comportamiento democrático y las habilidades y técnica en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos.

- f. La autonomía pedagógica de los centros dentro de los límites establecidos por las leyes, así como la actividad investigadora de los profesores a partir de su práctica docente.
- g. La atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional.
- h. La metodología activa que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- i. La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de los centros docentes y de los diversos elementos del sistema.
- j. La relación con el entorno social, económico y cultural.
- k. La formación en el respeto y defensa del medio ambiente.
- l. El desarrollo del espíritu emprendedor.
- m. La formación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar.

- Ya más reciente, surge la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación de Ordenación de Centros Educativos, (LOCE), coincidiendo con un cambio de gobierno a nivel estatal. Algunos de los principios que determinan el sentido de la educación son:

- La concepción de la educación como un proceso permanente, cuyo valor se extiende a lo largo de toda la vida.
- La consideración de la responsabilidad y del esfuerzo como elementos esenciales del proceso educativo.

- La flexibilidad, para adecuar su estructura y su organización a los cambios, necesidades y demandas de la sociedad, y a las diversas aptitudes, intereses, expectativas y personalidad de los alumnos.
 - Todos los alumnos tienen el derecho y el deber de conocer la Constitución Española, con el fin de formarse en los valores y principios reconocidos en ellos y en los Tratados y Acuerdos Internacionales de Derechos Humanos ratificados por España.
 - Todos los alumnos tienen derecho a que su dedicación y esfuerzo sean valorados y reconocidos con objetividad, y a recibir orientación educativa y profesional.
- La última Ley Educativa que regula el sistema educativo es la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE), aprobada el 3 de mayo de 2006 y que es la que está vigente en la actualidad. Sobre los Fines de la educación obligatoria (primaria y secundaria) se establece que deberá tenerse en cuenta:
- a) El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.
 - b) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.
 - c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.

- d) La educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal.
- e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.
- f) El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.
- g) La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.
- h) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte.
- i) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.
- j) La capacitación para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras.
- k) La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.

Las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación como medio de transmisión de los elementos culturales fundamentales de la sociedad y también como medio para la transmisión de valores y se considera el medio más adecuado para construir la personalidad de los estudiantes, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica (LOE, 2006)⁷⁶. A esto se le une la idea de una educación obligatoria para todos y todas en unas etapas determinadas y la creación de una red extensa de centros para educación infantil, para la educación de adultos y la presencia de las universidades.

En este contexto las finalidades de la educación se van ampliando y cambiando de modo que en líneas generales algunos de los objetivos asignados actualmente a la educación son:

- La promoción del pensamiento, la reflexión crítica.
- La interrelación del conocimiento.
- La comprensión de realidades diferentes.
- El desarrollo de capacidades y competencias múltiples, relacionadas con el “ser”, con el “saber” y con el “saber hacer”, debe ser una actividad práctica relacionada con la actividad teórica, convirtiéndose en un proceso interactivo en el que la teoría y la práctica, se complementan, porque la educación es la vida misma (Dewey, 2004).

⁷⁶ La Ley Orgánica de educación es la Ley educativa vigente en la actualidad, y que regula el sistema educativo obligatorio.

Todo ello configurado desde una perspectiva de educación permanente a lo largo de la vida. La educación permanente adquiere sentido en una sociedad en continuo cambio y en constantes avances en todos los ámbitos: culturales, tecnológicos, económicos, etc. Es un proyecto encaminado a reestructurar el sistema educativo y a desarrollar todas las posibilidades de formación en cualquier contexto y en cualquier momento. Por tanto, esta educación debe abarcar todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que puedan adquirirse.

Educación y política se unen para desarrollar un sistema educativo obligatorio y gratuito configurando el modelo de hombre o de ciudadano adecuado a cada momento socio-político. La educación se amplía y no solo se limita a los niveles obligatorios sino que se desarrolla una red de universidades para formar futuros profesionales. Desde este ámbito, el político, se aprueban leyes para configurar un sistema universitario que no siempre ha dado respuesta a las demandas sociales, pero que si han ido construyendo un conocimiento científico que en un sentido u otro ha ayudado a avanzar a las sociedades.

La Universidad, enmarcada en este sistema, ha ido experimentando profundos cambios *“impulsados por la aceptación por parte de nuestras Universidades de los retos planteados por la generación y transmisión de los conocimientos científicos y tecnológicos. Nuestra sociedad confía hoy más que nunca en sus Universidades para afrontar nuevos retos, los derivados de la sociedad del conocimiento en los albores del presente siglo”*. (BOE, 307: 49400)⁷⁷.

⁷⁷ Ley Orgánica 6/2001 de Universidades, publicada en el Boletín Oficial del Estado el 24 de diciembre de 2001.

Delimitar el sentido de la formación del estudiante universitario supone acercarse, no solo, a lo que busca la sociedad en cada momento, sino también al modo de entender esa formación y a su finalidad. Diferentes corrientes sociológicas han aportado algunas consideraciones respecto a la finalidad de la educación superior y al sentido que adquiere:

- Una primera forma de entender la formación universitaria es considerar que el logro educativo es determinante para el logro ocupacional. Esta idea es central en la “Teoría Sociológica Funcionalista”, en la que la educación será un factor influyente en la posición social, económica y bienestar material.

- Una segunda forma de entender la educación, en sintonía con la anterior, es la “Teoría del capital humano” en la que se considera que la educación transmite conocimientos valiosos para el rendimiento en el trabajo. Educación y productividad están íntimamente unidas.

- La tercera teoría es la “Teoría Credencialista” la cual considera que la educación transmite la cultura de grupos con un status determinado. Los títulos académicos son credenciales que certifican la pertenencia a un grupo, grupos que comparten una cultura y una visión del mundo.

- Por último, la cuarta teoría es la “Teoría de las señales” la cual entiende la educación como un indicador de las capacidades que afectan al rendimiento futuro en el trabajo.

“El valor de un título académico es absoluto. Se entiende que cuanto más educación (títulos académicos), corresponde mayor productividad y, como consecuencia, un mayor rendimiento salarial en el mercado de trabajo independientemente de la distribución de los niveles de estudio de la sociedad” (Requena y Bernardi, 2006: 233).

Los títulos poseen un “valor discriminante”, reflejan una información y unas características determinadas pero a mayor número de egresados con un título determinado, su poder discriminante disminuye.

La universidad del Siglo XXI se encuentra ante nuevas formas productivas, nuevos ámbitos laborales, nuevas economías y nuevas necesidades sociales y por tanto debe plantearse nuevos retos. Según Michavila (2000), algunos de los nuevos retos a los que deberá hacer frente la universidad, son:

1. La formación debe vincularse con el entorno social y laboral, en conexión con la empresa para que los titulados se incorporen en condiciones adecuadas al mundo del trabajo, cuidando la formación básica e instrumental.
2. Las universidades deben regirse por parámetros de competitividad social, primando principios de calidad, de organización, de planificación, de decisión, de capacidad de análisis y síntesis.
3. Mejorar la eficiencia y el rendimiento de su gestión diversificando las fuentes económicas o los sistemas internos de asignación de recursos y dando una mayor transparencia a la distribución de estos recursos.

4. Utilizar las Nuevas Tecnologías, incorporándolas como metodología educativa, así como para elaborar materiales didácticos y constituir redes virtuales de formación e intercambio de experiencias.
5. Desempeñar un papel importante en el desarrollo laboral y económico generando nuevos empleos y nuevas actividades y estableciendo colaboraciones con empresas e instituciones.
6. Avanzar en los procesos de integración nacional e internacional fomentando la movilidad de estudiantes y profesorado y/o fomentando programas de investigación o la interdisciplinariedad de las enseñanzas.

El sistema universitario también ha estado regulado por diferentes Leyes en las que se ha especificado el modelo universitario y la finalidad de la educación. Existen diferentes Leyes que han ido configurando el sistema universitario hasta llegar a nuestros días. En líneas generales cabe resaltar los siguientes aspectos de las diferentes Leyes Educativas relacionadas con las universidades.

En la Ley de Reforma Universitaria de 1983 se planteaba la universidad como servicio público. Posteriormente se aprueba la Ley Orgánica de Universidades en el 2001, que posteriormente sería modificada en el 2007. Las funciones que se le asignaban a las universidades en estas dos primeras Leyes eran básicamente:

- a) Creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia y de la cultura.
- b) Preparación para el ejercicio de actividades profesionales.
- c) Apoyo científico y tecnológico para el desarrollo cultural, social y económico.

La formación universitaria debe proporcionar el nivel cultural, científico y técnico adecuado a las nuevas demandas de la sociedad. En la actualidad ha experimentado un nuevo impulso por la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior. Para ir adecuando el sistema universitario español a las exigencias del EEES se ha modificado la Ley Orgánica 6/2001 de universidades. Aparece un nuevo sentir respecto a la formación del estudiante universitario del S. XXI. En el Título Preliminar de esta Ley se establece que las funciones de las universidades deben ser:

- a) La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura.
- b) La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística.
- c) La difusión, la valorización y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de la vida, y del desarrollo económico.
- d) La difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida.

Esta Ley se aprueba dando respuesta a la necesidad de regular el sistema universitario. La ampliación de centros universitarios, la masificación de alumnos, la incorporación de nuevos estudios y la aparición de un nuevo mercado laboral junto a nuevas demandas sociales, son algunas de las causas que incentivan su aprobación.

Con todo ello y con una necesidad clara como es unificar un espacio único europeo de estudios superiores, surge la Ley Orgánica 4/2007⁷⁸, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Algunas cuestiones que plantea esta Ley sobre la función de la universidad en la sociedad actual son:

- Esta Ley tiene la voluntad de potenciar la autonomía de las universidades, a la vez que se aumenta la exigencia de rendir cuentas sobre el cumplimiento de sus funciones. Este principio es impulsado por la Unión Europea apoyando la modernización de las universidades europeas con el fin de convertirlas en agentes activos para la transformación de Europa en una economía plenamente integrada en la sociedad del conocimiento.
- Las universidades, además de un motor para el avance del conocimiento, deben ser un motor para el desarrollo social y económico del país. Junto a la investigación básica, la universidad deberá impulsar la transferencia al sector productivo de los resultados de su investigación en coordinación y complementariedad con los demás agentes del sistema de ciencia y tecnología.

⁷⁸ Esta Ley ha ido modificándose a través de los principios marcados en diversos Decretos con la finalidad de adaptar las universidades españolas al EEES. Véase, entre otros, RD 1044/2003, de 1 de agosto, RD1125/2003, de 5 de septiembre, RD 1509/2005 de 16 de diciembre, RD 1393/2007, de 29 de octubre.

- La sociedad reclama a la universidad del futuro una activa participación en sus procesos vitales. Por esta razón, la acción de la universidad no debe limitarse a la transmisión del saber; debe generar opinión, demostrar su compromiso con el progreso social y ser un ejemplo para su entorno.

Para desarrollar estos principios se hace necesario determinar la validez de los conocimientos que se transmiten y las metodologías utilizadas, así como determinar si la estructura del sistema educativo, tal y como está concebida, responde o no, a las demandas de la sociedad actual. Se trata de enriquecer el concepto del saber: pasar de la idea de un saber por acumulación, a la idea de un conocimiento consciente de sus métodos y objetivos. Este punto de vista de la educación conduce a concebir el sistema educativo en toda su fecunda y rica pluralidad: metodológica, académica, de protagonistas, de espacios, de tiempos, etc. Ya no se trata solo de aprender, sino que hay que aprender a aprender. El rol de ambos debe variar.

Es necesario redefinir la función de la educación en todos sus niveles muy especialmente la función de la Universidad. La Universidad del S. XXI será necesariamente ciudadana y está llamada a desempeñar un papel decisivo en la profundización de la democracia. La Universidad debe abrirse asimismo al mundo profesional y tener en cuenta las necesidades reales de la sociedad (Mayor Zaragoza, 2001). Ésta ya no puede permanecer encerrada en sí misma. La apertura de la misma exige una formación de calidad, amplia e integral en la que teoría y práctica estén interconectadas.

La práctica entra en relación de complementariedad e interacción con la teoría, la relación entre teoría y práctica debe afrontarse desde la perspectiva de la mejora de la acción (Vázquez, 1987). Las posiciones mayoritariamente asumidas sostienen que la relación entre teoría y práctica no debe ser entendida como una dependencia de la práctica respecto a la teoría.

El docente presentará a los alumnos un mundo de nuevos conocimientos dentro de contextos que favorezcan su participación crítica y desarrollo del pensar propio (Martínez, Gros y Romaña, 1998). Asimismo deberá despertar el interés del alumno, haciéndole pensar, descubriéndoles nuevos caminos y estimulando su pensamiento.

Esto conlleva al alumno a ser parte activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No debe darse una transmisión unidireccional de conocimientos (por parte del profesor), sino que esa transmisión debe provocar respuestas abiertas y conectadas con otros conocimientos adquiridos.

Actualmente el divorcio entre teoría y práctica es claro (Tejada, 2005). Prevalece la teoría frente a la práctica y, en muchas ocasiones, la oferta formativa está desconectada de las necesidades sociales y laborales.

Se evidencia que la formación inicial para el trabajo recibida en la Universidad es insuficiente para satisfacer los requerimientos del mundo laboral, *“entre formación y empleo hay un salto estructural que no es consecuencia de un déficit en la formación ni el objetivo que justifica reivindicaciones de nuevas demandas de cualificación en los*

planes de estudio. Este salto estructural nace de la distancia y diferencia que hay que mantener entre objetivos de la empresa y objetivos del sistema educativo” (Tourrián, et al. 1998: 25).

En la sociedad actual, se ve cada vez más necesario conectar la formación teórica con la formación práctica, por ello la Universidad se verá abocada a conectar la formación inicial teórica con las necesidades generadas en el mundo laboral.

Orientar los estudios a la adquisición de competencias propias para el desarrollo de una profesión, resulta difícil en una formación universitaria en la que ha primado una formación académica caracterizada por su nivel teórico y la formación práctica ha quedado relegada a un segundo plano. La necesidad de este cambio está asumida en la Educación Superior desde hace tiempo, otra cosa es su implantación (Tejada, 2005). El nuevo tipo de sociedad requiere una profesionalización distinta a la que surgió en la sociedad industrial.

En la Conferencia Mundial sobre Educación Superior convocada por la UNESCO en 1998 se remarcó la importancia de combinar estudio y trabajo, intercambiar personal entre el mundo laboral y las instituciones de Educación Superior, revisar los planes de estudio para adaptarlos mejor a las prácticas profesionales, crear y evaluar conjuntamente modalidades de aprendizaje, programas de transición, de evaluación y reconocimiento de los saberes previamente adquiridos por los estudiantes, integrar la teoría y la formación en el trabajo.

Las universidades deben jugar un papel activo en la sociedad del S. XXI, aportando cambios profundos en su estructura, funciones, objetivos y métodos.

Son muchos los cambios que la Educación Superior ha introducido *“desde la masificación y progresiva heterogeneidad de los estudiantes hasta la reducción de fondos, desde una nueva cultura de calidad a nuevos estudios y nuevas orientaciones en la formación (fundamentalmente el paso de una orientación centrada en la enseñanza a una orientación basada en el aprendizaje), incluyendo la importante incorporación del mundo de las nuevas tecnologías y de la enseñanza a distancia”* (Zabalza, 2007: 24).

Las propuestas formativas deben mantener una estrecha relación con el sistema productivo en el cual se desarrolla, ya que la sociedad del conocimiento genera nuevos tipos de demandas formativas. El conocimiento adquiere un nuevo carácter. Las universidades modernas captan los problemas del aquí y el ahora de la sociedad en general y por tanto adoptan el papel de *“servidores de la sociedad”* (Barnett, 2001: 78).

En la siguiente tabla (tabla 1) quedan representadas algunas de las nuevas demandas formativas generadas por la sociedad del conocimiento cada vez más globalizada.

Tabla 1

“Proyección del tipo de demandas formativas en relación a los principios de la sociedad del conocimiento”

F. PRODUCTIVAS	TIPO DE CAMBIO	NUEVAS DEMANDAS SOBRE APRENDIZAJE
Valor económico base.	El conocimiento en vez de la producción.	Curriculums, abiertos y negociados. Proyectos, estudios de caso. Interacción social y cognitiva. Creatividad, Pensamiento creativo y divergente, Investigación. Actitudes de implicación personal.
Materia prima.	Información en lugar de recursos básicos.	Desarrollo de marcos relevantes para organizar y comprender la información.
Tipo de comunicación.	Código digital y oral, lenguaje textual.	Desarrollo de su manejo, práctica frecuente en diferentes contextos.
Productos, su ciclo vital.	Corto en vez de a largo plazo. Adaptado al cliente en lugar de estandarizado.	Observación / Escucha/ Comprensión de necesidades, deseos. Capacidades de Análisis y de Síntesis.
Lugar de trabajo: perfil y ciclo de vida.	Variable en lugar de permanente.	Formación en los campos/aspectos conceptuales e instrumentales centrales de la profesionalidad. Competencias sociales y emocionales. Aprendizaje autónomo.
Mercados.	Global en lugar de nacional	Conocimiento intercultural. Autoevaluación en valores, códigos, tiempos y organización. Lenguas extranjeras.
Estructura productiva.	El valor añadido la proporciona estar en redes en lugar de distritos industriales.	Saber manejarse en red.
Acceso a la formación superior.	Sectores progresivamente más grandes, en lugar de minorías homogéneas en procedencia .	Heterogeneidad y diversidad de edades, orígenes, intereses, deseos, valores y expectativas.

Fuente: Rué, (2007: 120).

La formación no va tan dirigida al desarrollo de un trabajo específico sino que va más dirigida a enfoques transversales con una interrelación de las materias y a una formación integrada. En este nuevo sentido se introduce en la formación universitaria el aprendizaje por competencias, la evaluación basada en resultados de aprendizaje, la utilización de nuevas metodologías, así como, una nueva relación entre enseñanza-aprendizaje, en la que la figura del profesor cambia y el alumno asume una mayor autonomía en su proceso de aprendizaje⁷⁹. Asimismo se puede apreciar la relación que existe entre las funciones productivas, el tipo de cambio que se ha desarrollado y las nuevas demandas sobre aprendizaje que todo lo anterior demanda.

El conocimiento adquiere un nuevo carácter. Las universidades modernas captan los problemas del aquí y el ahora de la sociedad en general y por tanto adoptan el papel de *“servidores de la sociedad”* (Barnett, 2001: 78). En esta tabla quedan representadas algunas de las nuevas demandas formativas generadas por la sociedad del conocimiento cada vez más globalizada. Se centra más en el *“que aprende”* y *“la educación se sitúa dentro de un contexto más amplio: educación continua, donde el individuo necesita ser capaz de manejar el conocimiento, actualizarlo, seleccionar lo que es apropiado para un contexto determinado, estar en permanente contacto con las fuentes de información, comprender lo aprendido de tal manera que pueda ser adaptado a situaciones nuevas y rápidamente cambiantes”* (González y Wagenaar, 2003: 73)⁸⁰.

⁷⁹ Todo ello forma parte del proceso de Bolonia descrito en el apartado primero de esta Tesis.

⁸⁰ González y Wagenaar (2003), (Eds). *Tuning Educational Structures in Europe*. El proyecto Tuning, surge con el deseo de contribuir a la formación y al desarrollo del EEES, así como de mejorar la calidad de las universidades. Este proyecto lo conforman diferentes universidades como parte del proceso de Bolonia. Está financiado por la Comisión

Se entiende por competencia el conjunto de conocimientos, saber hacer, habilidades y aptitudes que permiten desarrollar adecuadamente los niveles requeridos para el desempeño de una profesión, en definitiva, *“el buen desempeño en contextos diversos y auténticos basado en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores”* (Villa y Poblete, 2010: 24).

Las competencias están relacionadas con la formación integral de las personas y son transferibles a múltiples funciones y tareas. Aunque existen diferentes clasificaciones respecto a las competencias la más extendida dentro del marco del EEES y siguiendo estos mismos autores, es la que establece tres tipos de competencias: instrumentales, interpersonales y sistémicas.

➤ **Competencias instrumentales**

Suponen la combinación de habilidades manuales y capacidades cognitivas que posibilitan la competencia profesional. Incluyen destrezas en manipular ideas y el entorno en el que se desenvuelven las personas, habilidades artesanales, destreza física, comprensión cognitiva, habilidad lingüística y logros académicos. Éstas se concretan en la capacidad que el estudiante debe adquirir para:

Europea, en el marco del Programa Sócrates. En este proyecto se proponen líneas generales para el desarrollo de los nuevos planes de estudio que las universidades europeas desarrollan: Metas y objetivos, Competencias genéricas; Competencias específicas a cada área temática; Nuevas perspectivas del ECTS como sistema de transferencia y acumulación de créditos y por último, Enfoques de enseñanza y aprendizaje, evaluación, rendimiento, y calidad. Información extraída de

http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf. Consultado en mayo de 2011.

- El análisis y la síntesis.
- Organización y planificación.
- Conocimiento general básico.
- Saber fundamentar el conocimiento básico de la profesión.
- Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s.
- Comunicación en una lengua extranjera.
- Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional.
- Gestión de la información (capacidad para seleccionar y analizar la información).
- Resolución de problemas y toma de decisiones.

➤ **Competencias interpersonales**

Suponen habilidades personales y de relación. Hacen referencia a la capacidad, habilidad o destreza en expresar los sentimientos propios y emociones de modo adecuado y aceptando los sentimientos de los demás.

Se relaciona con la habilidad para actuar con generosidad y comprensión hacia los demás así como la colaboración y el trabajo cooperativo. Implican capacidades de objetivación, identificación e información de sentimientos y emociones propias que favorecen la interacción con los demás. Estas se concretan en la capacidad que el estudiante debe adquirir para:

- La crítica y la autocrítica.
- Trabajar en equipo.
- Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos (trabajo interdisciplinario).
- Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad.
- Habilidades interpersonales.
- Compromiso ético.

➤ **Competencias Sistémicas:**

Hacen referencia a las destrezas y habilidades relacionadas con la totalidad de un sistema, que permitan ver como se relacionan y conjugan las partes de un todo. Incluyen la habilidad para planificar cambios que introduzcan mejoras en los sistemas o crear y diseñar nuevos sistemas. Las capacidades integradas en estas competencias son:

- Capacidad para aplicar el conocimiento en la práctica.
- Habilidades de investigación.
- Autonomía en el aprendizaje.
- Adaptación a situaciones nuevas.
- Creatividad.
- Liderazgo.
- Iniciativa y espíritu emprendedor
- Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

- Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional.
- Gestión por procesos con indicadores de calidad.

Todo esto expresa aquello que el alumno conocerá, comprenderá y será capaz de aplicar al finalizar un determinado periodo de formación. Los estudios de Grado deben capacitar al alumno para adquirir estas competencias y otras más específicas de la titulación académica. Esto influye directamente con la evaluación, centrada en los aprendizajes, y en la metodología utilizada que debe ser favorecedora de la adquisición de estas competencias. El aprendizaje pone el acento en el proceso que seguirá el alumno para conseguir los resultados deseados. Por tanto, el profesor deberá centrar su atención en aquello que los estudiantes han aprendido al finalizar una materia o módulo y no en las actividades concretas que nos llevan a conseguirlo.

Los resultados del aprendizaje son un elemento clave para describir y evaluar las cualificaciones, dado que indican qué se espera que sepa, que comprenda y sea capaz de hacer alguien que posea una cualificación determinada. Deberán traducirse en competencias o conjuntos de competencias que el estudiante habrá de adquirir tras haber superado el programa de estudios o una parte del mismo. Para alcanzar las competencias establecidas, el programa formativo debe reorganizar los distintos elementos metodológicos que configuran el proceso de enseñanza-aprendizaje (De Miguel, 2006). Las universidades han introducido cambios en las maneras de organizar y llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje para adecuarse a todas estas nuevas demandas que se han ido exponiendo.

Estos nuevos planteamientos exigen cambios en el papel del alumno y del profesor. *“Ello supone un cambio en el papel del profesor que debe actuar como mediador, como diseñador de entornos de aprendizaje....y exige un cambio, también, en el papel del alumno, que no puede limitarse a ser el receptor y reproductor de los conocimientos transmitidos por el profesor, sino un sujeto activamente implicado en el proceso de aprendizaje...”* (Gargallo, Fernández y Jiménez, 2007:19).

Estos nuevos elementos metodológicos recogen aspectos de los diferentes modelos didácticos⁸¹ que se han ido configurando a lo largo de los años. Mallart (2009) expone cinco modelos didácticos diferentes: Modelo Clásico, Modelo Tecnológico, Modelo Comunicativo, Modelo Constructivista y Modelo Colaborativo. Cada uno de ellos se caracteriza por poseer elementos diferenciados que sirven para explicar el proceso de enseñanza-aprendizaje, analizarlo y guiar la acción.

El EEES ha dado impulso a un enfoque más plural y diverso respecto a las modalidades del proceso de enseñanza-aprendizaje en la enseñanza universitaria. Distintos autores han clasificado estas modalidades en presenciales y no presenciales⁸², de modo que la descripción y finalidad de estas modalidades quedan reflejadas en la tabla siguiente, (tabla 2).

⁸¹ *“ Un modelo es una representación abstracta más o menos provisional y aproximada de la realidad, un esquema conceptual que implica cierto alejamiento para poder ver esta realidad a distancia. (...) Un modelo didáctico debe mostrar los diferentes elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a fin de alcanzar los objetivos previstos del mejor modo posible en unas condiciones fijadas”* (Mallart, 2009:54).

⁸² Véase De Miguel, M (Coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Alianza editorial. Madrid.

Tabla 2

“Metodologías para el proceso de enseñanza-aprendizaje”

	MODALIDAD	FINALIDAD Y DESCRIPCIÓN
HORARIO PRESENCIAL	Clases teóricas	<i>Hablar a los estudiantes</i> Exposición de contenidos por parte del profesor, análisis de competencias, explicación y demostración de capacidades, habilidades y conocimientos en el aula.
	Seminarios-Taller	<i>Construir conocimiento a través de la interacción y la actividad</i> Sesiones monográficas supervisadas con participación compartida (profesorado, estudiantes, expertos). Se desarrolla en un “espacio físico o escenario donde se construye con profundidad una temática específica del conocimiento en el curso de su desarrollo y a través de intercambios personales entre los asistentes”. (Alfaro, 2006).
	Clases Prácticas	<i>Mostrar como deben actuar</i> Cualquier tipo de prácticas de aula (Estudio de casos, análisis diagnósticos, problemas, estudio de campo, aula de informática, visitas, búsqueda de datos, bibliotecas, en red, Internet, etc).
	Prácticas externas	<i>Lograr aprendizajes profesionales en un contexto laboral</i> Formación realizada en empresas y entidades externas a la universidad.
	Tutorías	<i>Atención personalizada a los estudiantes</i> Atención personalizada de ayuda, donde un profesor-tutor atiende, facilita y orienta a uno o varios estudiantes en el proceso formativo.
HORARIO SEMIPRESENCIAL	Estudio y trabajo en grupo	<i>Hacer que aprendan entre ellos</i> Preparación en grupo de seminarios, lecturas, ensayos, resolución de problemas, seminarios, trabajos, memorias, etc. para exponer o entregar en las clases teóricas, clases prácticas y/o tutorías de pequeño grupo.
	Estudio y trabajo autónomo e individual	<i>Desarrollar la capacidad del autoaprendizaje</i> Las mismas actividades que en la celda anterior, pero realizadas de forma individual, pero además incluye el estudio personal fundamental para el aprendizaje autónomo.

Fuente: Adaptado, De Miguel (2006: 21)

El objetivo de la utilización de estas modalidades es que el estudiante se enriquezca con un aprendizaje activo y participativo. Se requiere una nueva metodología para el proceso de enseñanza-aprendizaje adecuándolas al perfil de los estudiantes universitarios actuales. Los métodos de enseñanza más repetidos en la adaptación de las universidades al EEES son:

- *Método expositivo/lección Magistral*, cuya finalidad es la transmisión de conocimientos y activación de procesos cognitivos en el estudiante. Se utiliza fundamentalmente la exposición verbal de los contenidos, objeto de estudio, como estrategia didáctica por parte del profesor. Éste provoca la actividad mental del alumno a través de conflictos cognitivos y relaciona contenidos.

- *Estudio de casos*, cuya finalidad es favorecer la adquisición de aprendizajes mediante el análisis de casos reales o simulados, para entrenarse en los procedimientos alternativos de solución. Supone el análisis intensivo y completo de un hecho, problema o suceso real con la finalidad de conocerlo, interpretarlo, resolverlo y generar hipótesis, entre otras.

- *Aprendizaje basado en problemas*, cuya utilización favorece el desarrollo de aprendizajes activos a través de la resolución de problemas. Se parte de una situación compleja. No se ofrece toda la información necesaria para resolver el problema ni los criterios para evaluar las soluciones probables.

Por tanto, supone una metodología adecuada para enfrentar al alumno a situaciones cercanas a la realidad pero complejas, ya que lo que se pretende, es que adquieran competencias para resolver problemas. Las fases que conforman esta metodología son: a) presentación de la situación problemática, b) análisis del problema, c) generar una o varias hipótesis, d) identificar carencias formativas, e) decisión sobre metas de aprendizaje, f) intercambio de resultados.

- El Aprendizaje por proyectos es una metodología que permite conectar diferentes asignaturas para favorecer el aprendizaje integrado y significativo.

“El método de proyectos de aprendizaje hace hincapié en la unificación de aprendizaje teórico y práctico, colaboración de alumnos y la inclusión de elementos de la vida fuera de las instituciones de educación” (Huber, 2009:149).

El objetivo es preparar el desarrollo de un proyecto a corto, medio o largo plazo siguiendo varias fases que van desde el esbozo del proyecto hasta su desarrollo.

- El Aprendizaje Cooperativo favorece el desarrollo de aprendizajes activos de forma cooperativa. Incluye diferentes técnicas y métodos. El trabajo cooperativo va más allá del colaborativo y sigue principios tales como “consigo mis metas si los demás también lo consiguen”, se refuerza e incentiva la calidad del trabajo en grupo y conlleva la interacción con los demás componentes del equipo de trabajo. Se valora más el producto grupal que los aprendizajes individuales.

El profesor pasa a ser dinamizador de la actividad de los equipos de trabajo formados por los estudiantes. Planifica, plantea, da pautas de desarrollo, media en conflictos y realiza una observación atenta del proceso para poder guiarlo y evaluarlo. El alumno, junto con sus compañeros contribuye a la construcción activa del aprendizaje buscando y procesando la información y realizando las actividades planteadas de forma cooperativa.

- Otro método de enseñanza a tener en cuenta en el nuevo marco del EEES es el Contrato de Aprendizaje. Éste es adecuado para el desarrollo del aprendizaje autónomo. Es una metodología personalizada que permite dirigir el trabajo independiente del alumno. El contrato didáctico o de aprendizaje supone un intercambio de opiniones entre el profesor y el alumno. A través de este contrato se decide la forma de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y se refleja por escrito. Los principios en los que se basa esta técnica es: 1) Consentimiento mutuo. Ante una oferta se produce una respuesta con una aceptación o demanda y si consienten se inicia el proceso; 2) Aceptación positiva del alumno, en tanto que es quien mejor se conoce y quien en definitiva realiza la actividad mental de aprender; 3) Negociación de los diferentes elementos; y 4) Compromiso recíproco entre el profesor y el alumno de cumplir el contrato.

A estas nuevas estrategias metodológicas, debe añadirse una nueva forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje en las universidades y una mayor conexión entre la teoría y la práctica, además de, una nueva estructura de los planes de estudio, nuevas formas de organización en la gestión del aula y nuevas funciones del profesorado. En cuanto a los nuevos planes de estudio el diseño de los estudios de Grado adaptados al EEES han supuesto definir el perfil profesional de los graduados.

Este perfil requiere *“de un tratamiento no superficial y que permita incluir los elementos suficientes como para que la configuración del currículo formativo resulte completa y coherente”* (Zabalza, 2009: 37) y por tanto deben atender a las salidas profesionales, a los ámbitos de formación prioritarios y a la formación básica y sociocultural que se considera recomendable para el desarrollo profesional en la sociedad actual. Estos planes de estudio deben caracterizarse por:

- a) Ser flexibles, tanto en su diseño como en su ejecución, facilitando el tránsito de unas carreras a otras o la incorporación de materias optativas.
- b) Mantener el rigor académico en el trabajo curricular proporcionando contenidos formativos adecuados, utilizando nuevos recursos metodológicos, pedagógicos, etc. y estableciendo una nueva organización.
- c) Desarrollo de materias desde una visión interdisciplinar y transversal.
- d) Un mayor acercamiento de las empresas o entidades sociales a la formación universitaria.

- e) Incorporación de nuevas materias más prácticas. El Prácticum adquiere mayor importancia e incluso aparece como asignatura obligatoria en titulaciones con menos tradición en el desarrollo de esta materia.

Todo esto comporta nuevas formas de aprendizaje para el estudiante, pero también nuevas funciones para el profesorado universitario. Enseñar es una tarea apasionante pero también compleja, en la que intervienen multitud de variables.

No existe un único modelo de docencia, ni tampoco un conocimiento científico firme de cuál es “el mejor modelo de enseñanza”, justo por su complejidad y multitud de variables. Aunque las investigaciones que se están llevando a cabo confirman, cada vez más que el modelo formativo que debe incorporarse en la universidad es el modelo “Centrado en el Aprendizaje” que *“busca como producto del aprendizaje el cambio mental. El uso que se espera de lo aprendido es para la vida y para interpretar la realidad”* (Gargallo, et al, 2010: 10).

Pero sí puede determinarse algunas de las funciones que el profesorado desarrolla, así como las competencias que “un buen profesor” debe poseer o las que la sociedad está demandando.

- a) El profesor universitario planifica el proceso de enseñanza-aprendizaje, atendiendo a los descriptores establecidos en los planes de estudio de grado, así como, el marco curricular en el que se ubica la disciplina y las características del alumno.

- b) Seleccionan los objetivos que se pretenden conseguir, las competencias que el alumno adquirirá en el aprendizaje de dicha disciplina, la temporalización en la que van a presentarse los contenidos y el modo en que va a hacerse dicha presentación. Utilización de estrategias y metodologías de enseñanza.
- c) Selecciona los contenidos relevantes de la disciplina. Las tres funciones básicas requeridas en este punto son la selección, la secuenciación y la estructuración de dichos contenidos. No todos poseen la misma relevancia para la formación del estudiante y el profesor deberá ser capaz de establecer esta diferencia y presentarla adecuadamente al alumno.
- d) Ofrece informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas. La información debe ser presentada de forma adecuada. La comunicación verbal y no verbal serán elementos clave para que esto se produzca.
- e) Determina los modelos metodológicos didácticos que van a ser utilizados en el aula. Esto debe estar en consonancia con las nuevas formas metodológicas que requieren los nuevos estudios de Grado (tareas y actividades concretas). Diseña la metodología y establece las actividades que van a ser llevadas a cabo a lo largo del curso académico.
- f) Evalúa al alumno en función de los resultados de aprendizaje y de las competencias que se pretende conseguir. Los instrumentos de evaluación se diversifican. Esto conlleva una mayor pluralidad en las actividades evaluativas en las que el examen (entendido en su sentido tradicional) es una parte más de esa evaluación (ni la única, ni tampoco la más importante).

- g) Tutoriza al alumno para guiarle en su estudio. En un momento en el que el alumno accede a la información de manera inmediata, accede a las mismas fuentes que el profesor, la función del profesor como guía y como orientador, adquiere mayor relevancia. No obstante es muy interesante la diferencia que hace Barnett sobre información y conocimiento. La información puede ser adquirida a través de diferentes medios (libros, ordenadores, prensa...) pero el conocimiento requiere un nivel distinto y este se encuentra en las universidades, identificándolas como “bancos de conocimiento”.
- h) Utiliza las Nuevas Tecnologías como acceso a la información, intercambio de información con sus estudiantes y con otros colegas o como soporte didáctico. En definitiva son utilizadas como un instrumento de trabajo cotidiano y que ofrece gran cantidad de posibilidades.
- i) Investiga sobre su propia práctica para mejorarla. Tal y como afirman Carr y Kemmis (1988) los profesores prácticos deben adquirir cierto grado de comprensión de lo que hacen y un conjunto elaborado de convicciones acerca del sentido que tienen sus actuaciones prácticas.
- j) Investiga para ampliar el conocimiento sobre un área científica determinada. Cada vez más se fomenta la investigación en equipos interdisciplinarios, e interuniversitarios. Esto unido a la publicación de artículos, libros, ensayos, etc.

Estas funciones del docente universitario suponen la introducción de cambios en el proceso de enseñanza- aprendizaje y por tanto también supone un cambio de rol para el estudiante universitario. Se le va a exigir una mayor implicación en el proceso de aprendizaje, debe ser más autónomo y debe adquirir unas competencias

determinadas, no solo relacionadas con el “saber”, sino también con el “saber hacer” y “ser”. Su formación, por tanto, es más integral pero requiere un mayor compromiso, ya que pasa de ser receptor a ser parte activa del proceso.

2.2 Aportación del Prácticum a la Formación del estudiante universitario.

En los nuevos planes de estudio de las carreras universitarias el Prácticum se implementa como una materia presente en estudios donde no existe tradición de dicha materia y se le asigna mayor número de créditos. En esta asignatura se reflejan con claridad los cambios introducidos en los estudios superiores adquiriendo una dimensión específica y relevante en los planes de estudio.

“El Prácticum no es un componente más de las carreras (como si se añadiera una nueva materia al Plan de Estudios) sino un componente transversal de la formación que debe verse afectado por todas las materias del Plan de Estudios. La naturaleza formativa del Prácticum o de las prácticas en empresas se desnaturaliza y pierde sentido si aparece desligado de los contenidos, metodologías y referencias que se hacen en el resto de las materias” (Zabalza, 2007: 174).

En el RD⁸³ 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, el Prácticum adquiere una relevancia específica.

⁸³ En este documento se establece que los planes de estudio tendrán 240 créditos que contendrán toda la formación teórica y práctica que el estudiante debe adquirir. Un mínimo de 60 créditos deberán adecuarse a la formación básica. Los créditos restantes deberán estar configurados por materias básicas de la misma u otras ramas de conocimiento o por otras materias siempre que se justifique su carácter básico para la formación inicial del

En el documento se establece que los estudios que programen prácticas externas, éstas tendrán una extensión máxima de 60 créditos y deberán ofrecerse preferentemente en la segunda mitad del plan de estudios.

Cada universidad ha implementado su propio plan de prácticas externas desde el prisma del concepto de Prácticum al que se ha aludido anteriormente. Si bien, cada una le ha asignado un número diferente de créditos ECTS, todas coinciden en la importancia del mismo dotándole de una carga de créditos mayor que al resto de asignaturas.

En este nuevo Real Decreto, el Prácticum queda muy ligado al fomento de la mejora para el empleo de los estudiantes universitarios de tal modo que, las enseñanzas universitarias, deben incrementarla, lo cual induce a pensar que *“ la posibilidad de introducir prácticas externas viene a reforzar el compromiso con la empleabilidad de los futuros graduados y graduadas, enriqueciendo la formación de los estudiantes de las enseñanzas de Grado en un entorno que proporcionará tanto a ellos como a los responsables de la formación un conocimiento más profundo acerca de las competencias que necesitarán en el futuro”* (RD. 1393/2007, BOE núm. 260: 44037).

estudiante o su carácter transversal. Estas materias deberán concretarse en asignaturas, con un mínimo de 6 créditos cada una.

Por las características que el propio Prácticum posee, su desarrollo favorece la integración de algunos de los principios que ha marcado el proceso de Bolonia y que actualmente están presentes en los estudios superiores. Ahora cabe preguntarse cuáles son los principios que deberán regir esta materia para dar respuesta a las necesidades que el proceso de Bolonia demanda.

En el Prácticum confluyen conocimientos adquiridos en otras asignaturas. En él se ponen en marcha muchas de las competencias que el propio Grado establece que deben ser adquiridas por el alumnado, especialmente las relacionadas con el saber hacer, pero sin dejar de desarrollar competencias relacionadas con la dimensión del saber y del ser, ya que éste, amplía su formación en contextos profesionales reales. Pero delimitar estas competencias ha resultado un camino incierto y bastante complejo y esto ha conllevado la necesidad de realizar investigaciones respecto a las competencias que el alumno en prácticas adquiere en esta materia. Zablaza (2007) le asigna al Prácticum cuatro competencias concretas:

- Competencia de *“experiencia concreta”*: Los estudiantes deben implicarse de manera abierta en las nuevas experiencias que se les propone.

- Competencia de *“Observación reflexiva”*: Los estudiantes deben estar familiarizados con el proceso y deben poseer herramientas con las que puedan observar y reflexionar lo que están viviendo.

- Competencia “*de experimentación activa*”: Los estudiantes deben estar en condiciones de explorar nuevas posibilidades. Los conocimientos que poseen y la experiencia acumulada durante las propias prácticas, favorece esta experimentación.
- Competencia de “*Conceptualización abstracta*”: Los estudiantes deben ser capaces de integrar los diversos componentes de la práctica, para crear nuevas conceptualizaciones sobre los conocimientos adquiridos.

En este momento se han llevado a cabo investigaciones para determinar qué competencias adquiere el alumno en el Prácticum en titulaciones concretas, o qué es lo que aprende⁸⁴. Otro aspecto relevante en el Prácticum, es que, permite de modo directo, acercar el ámbito profesional al ámbito universitario, aspecto sobre el que se incide en el proceso de Bolonia. Los centros profesionales adquieren un papel relevante en esta materia, ya que son los que acogen al alumnado. Esto permite a la universidad conocer las necesidades que el mercado laboral actual posee y las nuevas realidades sociales. Los centros de prácticas definen los perfiles necesarios para cada puesto mientras que la universidad debe atender estas demandas e ir adaptando la formación del alumnado al mercado laboral. En este sentido, el mundo académico adopta un nuevo sentido, ya que la formación que ofrece debe estar vinculada a la sociedad, a la presión del mercado laboral y a las necesidades del alumnado.

⁸⁴ Sirva de ejemplo algunos estudios publicados recientemente: González Sanmamed, M. y Fuentes Abeledo, E. J. (2011). *El Prácticum en el aprendizaje de la profesión docente*. En Revista de educación, 354, pp. 47-70. Armengol Asparó, C., Castro Caecero, D., Jariot García, M., Massot Verdú, M. y Sala Roca, J. (2011). El Prácticum en el Espacio Europeo de Educación Superior (EES): mapa de competencias del profesional de la educación. En Revista de educación, 354, pp. 71-93

El proceso de enseñanza-aprendizaje en el EEES se centra en los Resultados de Aprendizaje que haya adquirido el alumno. Esto requiere desarrollar nuevas metodologías y favorecer el trabajo autónomo del alumno, el cual debe estar claramente guiado por el profesor. La aparición de estas nuevas metodologías también se hace eco en el Prácticum, de modo que el modelo y la propuesta deben cambiar.

Esta asignatura, tradicionalmente, ha sido considerada como el momento en el que el alumno está en un centro profesional, en mayor o menor medida realiza funciones concretas, se llevan a cabo seguimientos tutorizados desde la universidad y posteriormente, el alumno, refleja algunas reflexiones personales en una memoria, siguiendo el guión propuesto desde la universidad.

Con el EEES esto debe cambiar ya que se deben establecer nuevos procesos metodológicos que permitan evaluar competencias y que atiendan a una evaluación en calidad de resultados de aprendizaje, previamente establecidos. Esto determinará el tipo de prácticas que deben realizarse y qué se espera que el alumno aprenda desde una triple dimensión: Social, profesional y personal.

La nueva estructura que requiere el EEES va a requerir de las Facultades una profunda reflexión sobre el proceso del Prácticum. Las que poseen una mayor tradición en el desarrollo de esta materia y como resultado de la experiencia adquirida parten de elementos esenciales para el adecuado funcionamiento del Prácticum pero éstos deben reformularse para su adaptación al espacio europeo.

De este modo, las universidades deben integrar en sus planes de estudio nuevas formas de organización respecto al Prácticum e ir desarrollando nuevas estrategias que complementen la formación de los estudiantes. Algunas propuestas que ya están siendo recogidas por las universidades son:

- Organizar el Prácticum atendiendo al número de créditos asignados, las competencias que debe adquirir el alumno y los resultados de aprendizaje. Asimismo deberá contemplarse la transversalidad con asignaturas impartidas en el Grado correspondiente, distribución de carga lectiva, aplicación de nuevas metodologías y asignación de profesorado específico que no solo tutorice, sino que se le asigne como una asignatura.

- Diseñar nuevos instrumentos para su desarrollo. Hasta ahora, básicamente ha sido la Guía del Prácticum, el guión de memoria y el proyecto de intervención (en algunos casos). Con los nuevos estudios se plantea un nuevo modelo que contemple las diferentes fases por las que el alumno debe pasar:

- a) anticipación y planificación de las posibles acciones;
- b) realización de las acciones en sus respectivos contextos;
- c) construcción del significado de la actividad a través de la reflexión y/o la remodificación de la experiencia;
- d) generalización de experiencias a través del intercambio comunicativo con otros compañeros para identificar los elementos comunes a varias experiencias;

e) reconsideración de experiencias similares halladas en la historia de otros Prácticum siguiendo el modelo del aprendizaje experiencial en lo que se refiere a las diversas fases por las que éste debe pasar (Zabalza, 2007).

- Preparar al alumno en competencias previas para mejorar el aprendizaje a adquirir en el Prácticum. Determinar qué competencias han adquirido antes de incorporarse a los centros profesionales y evaluar las adquiridas al acabar sus prácticas hará posible especificar qué competencias son las adquiridas en las mismas.

- Diseñar nuevos instrumentos de evaluación que posibiliten determinar qué competencias ha adquirido el alumno y qué resultados de aprendizaje han sido alcanzados.

Además de todo ello, la utilización de las Nuevas Tecnologías formará parte de esta asignatura. La comunicación entre las tres partes del Prácticum debe ser fluida, eficaces y en muchos casos inmediata. En este sentido la utilización del correo electrónico, la webcam, de las redes sociales, (Blogs, etc), los foros o los chats pueden resultar muy útiles para el desarrollo adecuado de esta asignatura. Una de las dificultades que puede existir es la falta de tradición en el uso de estos instrumentos, pero, sin duda, en la era del conocimiento y la información, así como de los avances tecnológicos, deben estar presentes en todo el proceso. Las ventajas de las Nuevas Tecnologías aplicadas al Prácticum son:

- Inmediatez en la información a través del correo electrónico o los foros. Bien para hacer llegar la documentación oportuna o para plantear temas de reflexión en el que puedan participar las tres partes.
- Bajo coste en desplazamiento, si se utiliza la webcam, ya que permite encontrarse cara a cara, el tutor profesional y el tutor académico, e incluso el alumno y realizar un seguimiento adecuado sin necesidad de desplazamiento.
- Posibilidad de realizar seguimientos semanales a través del correo.
- Son herramientas de uso fácil, más económicas y con muchas posibilidades.

Se hace imprescindible replantear y reformular algunas cuestiones relativas al Prácticum en el marco del EEES así como unificar criterios dentro de una misma facultad o entre varias. En definitiva el Prácticum requiere adoptar iniciativas novedosas, creativas y originales.

La formación práctica se convierte en una de las principales demandas realizadas tanto por parte del alumnado como por parte de los empresarios a la hora de contratar. Ha tomado un papel relevante en la creación del Espacio Europeo de Educación Superior. Se ha demostrado que cuando los alumnos inician su trayectoria laboral la experiencia práctica es una de las principales demandas realizadas por las empresas contratantes. Ésta y otras realidades, ha generado una respuesta desde la universidad incorporando las prácticas casi en todas las titulaciones. Las universidades están realizando avances a este respecto una vez constatada la necesidad de una formación más adecuada a las necesidades laborales del S. XXI.

Determinados estudios universitarios introdujeron prácticas externas en sus currícula, especialmente las relacionadas con Medicina, Ingeniería o Enfermería⁸⁵. Otras titulaciones han introducido las prácticas externas más recientemente. Pero, tanto en un caso como en otro, lo que sí se ha confirmado es que estas prácticas van adquiriendo un papel fundamental en la formación del estudiante universitario. La incorporación del estudiante al espacio profesional y la observación de referentes profesionales son algunas de las cuestiones centrales del Prácticum ya que suponen ampliar el aprendizaje del alumno. Pero el Prácticum no solo es esto. Schön plantea que:

“Un Prácticum es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real. Aprender haciéndose cargo de proyectos que simulan y simplifican la práctica, o llevar a cabo, relativamente libre de las presiones, las distracciones y los riesgos que se dan en el mundo real al que, no obstante, el Prácticum hace referencia. Se sitúa en una posición intermedia entre el mundo de la práctica, el mundo de la vida ordinaria, y el mundo esotérico de la Universidad. Es también un mundo colectivo por derecho propio, con su mezcla de materiales, instrumentos, lenguajes y valoraciones. Incluye formas particulares de ver, pensar y hacer que, en el tiempo y en la medida que le preocupe al estudiante, tienden a imponerse con creciente autoridad” (Schön, 1992: 45).

⁸⁵ Las titulaciones universitarias con mayor tradición en la realización de prácticas, tanto realizadas en el aula como en contextos laborales reales, corresponden a las llamadas “de Ciencias”.

Hasta hace poco tiempo, y aún hoy, las prácticas de aula junto a la formación práctica “en el terreno” o los talleres de prácticas han sido las “hermanas pequeñas” de la Universidad, las asignaturas consideradas de menor importancia y quizás por esta razón han sido impartidas y dirigidas por profesorado nuevo y personal becario con la idea implícita de que su impartición resulta más sencilla en comparación con otras materias, además de no contar con una especificación ni de contenidos ni de metodología (Santibáñez, 2006), ni de un marco teórico concreto y específico, siendo esta situación un reflejo más de la preeminencia de la teoría frente a la práctica.

Las prácticas externas están diseñadas, o al menos esto se pretende, no tanto como una práctica profesional, en sentido estricto, sino como una oportunidad de aprendizaje. El objetivo de este tipo de prácticas es lograr aprendizajes profesionales en un contexto laboral sujeto a cierto control. Los estudiantes que participan en ellas acceden a modos de hacer profesionales en contextos laborales reales.

Este acercamiento a la práctica profesional va a permitir aprendizajes que incluyan saber (nuevos conocimientos, profundización en los ya adquiridos), saber hacer (manejo de útiles, herramientas, situaciones, aplicación de procedimientos), saber estar (trabajar con otros, dirigir y coordinar equipos) y saber ser (ejercicio responsable, respeto al código deontológico), (García, 2006). A pesar de que cada titulación ha ido desarrollando su propio Prácticum, todas coinciden en considerar las prácticas como un aprendizaje útil que prepara al estudiante para su desarrollo profesional.

Se debe tener en cuenta que no todas las prácticas son de por sí valiosas, formativas o significativas para el estudiante. Para que sea así, deberán cumplirse una serie de condiciones que hagan de la práctica un proceso formativo.

Algunas de estas cuestiones están relacionadas con: la Conceptualización del Prácticum; los modelos de aprendizaje que subyacen en esta materia; el modelo de base para su desarrollo; las funciones que debe cumplir; funciones que cumple cada una de las partes intervinientes en el mismo.

2.2.1. Conceptualización del Prácticum.

La inclusión del Prácticum en los planes de estudio y su evolución ha conllevado la necesidad de enmarcar teóricamente este concepto. Tradicionalmente se ha caracterizado por priorizar aspectos organizativos, carecer de referentes teóricos y por tanto convivir con una cierta indefinición. Esto ha supuesto una escasa calidad en el desarrollo del Prácticum.

Para evitar estas situaciones y avanzar en el estudio, conocimiento y desarrollo de la materia se hace necesario realizar una aproximación conceptual al término. Varias son las definiciones que se han hecho del mismo, en función del ámbito en el que se desarrolle o de las experiencias de los autores que las han formulado.

Una primera aproximación es la que ofrece Lobato (1996). Éste define el Prácticum como *“un espacio de interconexión entre Universidad y Sistema Productivo a través del cual se contribuye a desarrollar en los futuros profesionales conocimientos, habilidades y actitudes propias de un desempeño profesional, por medio de su implicación en actividades profesionales en contextos y condiciones reales para la consecución de un mayor grado profesional”* Lobato (1996: 11). Estos espacios ofrecían a los estudiantes universitarios varias posibilidades, entre ellas conocer los ámbitos laborales, situarse en contextos reales y además conectar la Universidad con el sistema productivo.

Los contextos laborales sitúan al estudiante en condiciones reales lo cual permite el desarrollo de nuevas competencias que no serían alcanzables en otros contextos. No obstante esta inmersión debe formar parte del currículum académico y por tanto debe estar integrado dentro del plan de estudios de la titulación.

Hay autores que consideran que el Prácticum también hace referencia a acciones prácticas que pueden ser desarrolladas dentro de la misma universidad siendo el *“periodo del currículum académico universitario mediante el que se forma a los estudiantes en la práctica de verdaderos actos profesionales siguiendo una dificultad gradual. Esta formación puede realizarse dentro del recinto universitario o fuera de él, ya en centros de trabajo”* (Pérez Boullosa, 1996: 87). No obstante, sean en contexto laboral o en contexto universitario lo que si se espera de las prácticas es que *“sirvan para que los futuros profesionales vean, observen, compartan, imiten, cuestionen, y en definitiva, puedan llegar a sentirse un poco profesionales”* (Marcelo, 1996: 15).

El Prácticum se concibe como una vía para superar la posible fragmentación del conocimiento adquirido en las diferentes disciplinas, relacionarlo con las situaciones reales de la práctica profesional comprobando su pertinencia o no (Bas, 2005). Supone la posible superación de la separación entre la teoría y la práctica, que tantas veces ha sido planteada como crítica a la formación del estudiante universitario.

Implica no solo el escenario real laboral, sino también, el inicio de la socialización profesional, por tanto el Prácticum se entiende como el período de formación que pasan los estudiantes en contextos laborales propios de la profesión: en fábricas, empresas, servicios, etc. Constituye un período de formación fuera de la Universidad trabajando con profesionales de su sector en escenarios reales (Zabalza, 2006).

Permite desarrollar el aprendizaje activo en el estudiante al ser necesario establece conexiones entre la teoría y la práctica. Este aprendizaje se realiza fuera del aula en entornos laborales reales y por tanto exige también la adaptación del alumno a contextos formativos diferentes al aula. El ejercicio de la práctica profesional, como parte de la formación y el conocimiento experiencial de la futura actividad profesional en contextos laborales reales, favorece el desarrollo de habilidades y capacidades relacionadas con la futura práctica profesional. *“El Prácticum es un periodo formativo-práctico, que responde a una programación curricular, por lo general se desarrolla en centros externos a la institución universitaria, implicando a diferentes colectivos (alumnado, tutores de universidad y de empresa), que trata de integrar la teoría y la práctica en una situación real de actividad profesional, mediante la participación y el aprendizaje activos de los practicantes”* (Ventura, 2005: 28).

De esta definición se desprende que el Prácticum también favorece la interconexión entre el mundo formativo y el mundo productivo, implicando al estudiante en su propio desarrollo a través *“de un aprendizaje activo en contextos profesionales reales diseñados por todos los implicados, a partir del cual los estudiantes aprenden de su contacto con la realidad laboral para la que se están preparando, siendo una situación ideal para establecer relaciones reflexivas entre los contenidos teóricos aprendidos durante los estudios académicos y la práctica profesional, a fin de poder interiorizar el modo de ser de la profesión”* (Hevia, 2009: 18).

De todo lo dicho se desprende que el Prácticum se conceptualiza en los siguientes términos: Es una materia curricular integrada en el plan de estudios de la titulación universitaria correspondiente. Para su desarrollo es necesaria la colaboración, el intercambio de información y la asunción de funciones específicas, de los diferentes agentes que intervienen en el mismo, aportando cada uno los elementos formativos correspondientes.

El objetivo del Prácticum es que el estudiante universitario adquiera e integre competencias relacionadas con las tres dimensiones, el saber, saber hacer y ser, a través de un proceso práctico y reflexivo. Se desarrolla en situaciones laborales reales y en contacto con profesionales del ámbito profesional correspondiente a la titulación del estudiante universitario.

2.2.2. Modelo de aprendizaje que subyace en esta materia

El conocimiento que adquiere el estudiante universitario, inmerso en el Prácticum, vendrá determinado por diferentes factores. Algunos de ellos están relacionados con las características de los centros en los que se desarrolla este Prácticum, con las aptitudes y actitudes del tutor profesional y académico y con los planteamientos pedagógicos que se establecen desde la universidad. Todo ello vendrá determinado por la concepción que se tenga de esta materia y del modelo de aprendizaje en el que se enmarca. Respecto a la concepción del Prácticum, Schön (1992) sugiere tres modelos:

- Desde una concepción técnica en la que el conocimiento profesional se ve en términos de hechos, reglas y procedimientos aplicados de una forma no conflictiva a los problemas instrumentales. Se espera que el tutor observe la actuación de los alumnos y detecte errores de aplicación y señale las respuestas correctas. El material que se utiliza para aprender son las lecturas, las charlas y la observación.

- Desde una concepción basada en las reglas para el desempeño de una profesión. Los alumnos aprenden hechos y operaciones relevantes, pero aprenden también la forma de indagación para razonar acerca del camino a seguir en situaciones problemáticas. Se supone que hay una respuesta correcta para cada situación.

A los estudiantes se les permite desarrollar nuevas reglas y métodos propios como resultado de la construcción y comprobación de nuevas categorías de conocimiento, estrategias de acción y maneras de formular los problemas.

- Desde una concepción de reflexión en la acción. Se aprende a reflexionar en la acción aprendiendo primero a reconocer y aplicar reglas, hechos y operaciones estándar, para posteriormente razonar sobre los casos problemáticos y llegar a desarrollar y comprobar nuevas formas de conocimiento. El autor considera que los profesionales competentes de la práctica poseen a menudo la capacidad de generar un nuevo conocimiento en la acción a través de una reflexión emprendida en aquellas zonas indeterminadas de la práctica.

Para desarrollar este Prácticum reflexivo en y desde la acción, se requiere una participación activa del estudiante. Huber (2008) establece cinco rasgos que debe poseer el aprendizaje orientado a la participación activa en los procesos de educación/formación:

- Aprendizaje constructivo. El conocimiento individual es una construcción personal. Los estudiantes construyen su conocimiento sobre todo interpretando sus percepciones o experiencias, dependiendo de sus conocimientos u opiniones disponibles. Estas experiencias no dependen de los hechos, eventos y estructuras en el mundo, que existen independientemente del individuo, sino de como este mismo individuo, construye hechos invariables que necesita asimilar y organizar.

- Aprendizaje activo. Cada persona debe aprender por sí misma. Los entornos ricos en experiencias favorecen un aprendizaje adecuado.
- Aprendizaje autorregulado. Los estudiantes tienen que percibir sus propias actividades correctamente, evaluar los resultados y retroalimentar las actividades. Las destrezas de autorregulación deben ser entendidas, no solo como medios de aprendizaje, sino también como metas que se deben aumentar.
- Aprendizaje situado. Se comprende el aprendizaje como proceso situado cuando el contexto de aprender ofrece o al menos refleja oportunidades reales de aplicar los conocimientos adquiridos. En este modelo se destaca la importancia de identificar centros de prácticas adecuados que respondan a las necesidades del aprendizaje del estudiante⁸⁶.
- Aprendizaje social. Cada proceso de enseñanza y aprendizaje es una interacción social. Cuando se trata de comprender procesos cognoscitivos se tienen que entender los detalles de la situación social donde aparecen; una marca de los procesos y cambios cognoscitivos es su dirección, son dirigidos al interior y serán independientes del control externo; cuando se quiere promover el desarrollo de conocimiento y pensamiento se tienen que crear situaciones sociales adecuadas⁸⁷.

⁸⁶ Actualmente se están diseñando instrumentos para evaluar las diferentes dimensiones del Prácticum, entre ellas la relativa al centro de prácticas. Una posible propuesta es la que realiza Zabalza (2011) "Evaluar la calidad del Prácticum: una propuesta", actas del XI Symposium *Evaluación y supervisión del practicum: el compromiso con la calidad de las prácticas*. (pp. 101-128).

⁸⁷ Estos tres aspectos del aprendizaje social están basados en las aportaciones que Vygotsky hace dentro del enfoque de la teoría sociocultural.

Enseñar y aprender son dos acciones que van íntimamente unidas pero, a menudo, se han considerado independientes e inconexas. En el caso del Prácticum estas dos acciones están relacionadas, o al menos así debe ser concebido. Cuanto más se sepa de los procesos internos que llevan al sujeto a aprender se estará en mejor disposición para optimizar el proceso y organizarlo de modo que los resultados de aprendizaje resulten efectivos y adecuados.

Zabalza (2011), plantea esta cuestión y añade que los modelos constituyen formas de representación retrospectiva, pero también un marco de referencia prospectivo. No existe un modelo claro que defina la organización del Prácticum pero existe ya una trayectoria que permite acercarse a las formas de aprendizaje que están presentes en el desarrollo del Prácticum. Recopilando las aportaciones de diferentes autores, se plantean los siguientes modelos basados en la experiencia y el contexto:

- Aprendizaje experiencial de Kolb. La experiencia está configurada como un proceso de acción al que acompaña y sigue otro de reflexión y se continúa por un periodo de extracción de generalizaciones y de preparación para experimentar la siguiente experiencia. Este tipo de aprendizaje se produce a través de círculos progresivos: La práctica inicial la cual va seguida de una reflexión sobre la misma, lo que permite progresar hacia una práctica más elaborada, sobre la que también se reflexiona y así poder progresar de nuevo, alcanzando una práctica cada vez mejor fundamentada y mejor adaptada al contexto en el que se lleva a cabo.

La riqueza de este aprendizaje va a depender tanto del valor formativo de la experiencia como de los procedimientos y dispositivos que se hayan puesto en marcha para propiciar la reflexión.

- Las Coreografías de la enseñanza de Oser y Baeriswyl. Una de las doce coreografías es la del aprendizaje a través de la experiencia en el que se busca propiciar el aprendizaje a través de una secuencia que combina la experiencia directa y la reflexión. La secuencia de operaciones que debe realizar el estudiante son: a) anticipación del plan de acción a desarrollar e identificar los problemas previsibles; b) realización de las actividades previstas en los correspondientes contextos; c) construcción del significado de la acción a través de un intercambio comunicativo; d) generalización de la experiencia a través de la identificación de los elementos comunes en las experiencias de diversos sujetos; e) reflexión sobre experiencias similares conocidas.

Los modelos de aprendizaje presentados en este apartado son solo una posible guía para determinar los modelos que subyacen al Prácticum de las titulaciones universitarias. Para avanzar en su desarrollo y mejorar la calidad del mismo es necesario determinar modelos pedagógicos, contenidos teóricos e ir dotándole de la consistencia que le corresponde como materia integrada en los planes de estudios, siendo como es, la que más créditos ECTS suele tener asignados.

2.2.3. Modelos para el desarrollo del Prácticum.

Además de los aspectos señalados en los dos apartados anteriores, el Prácticum debe enmarcarse en un modelo de base que dé coherencia y sentido a su desarrollo y favorezca un marco teórico consistente. Tampoco, en este caso, existe unidad de criterios, pero a través de algunas propuestas se podrá determinar que esta materia se ha asumido y desarrollado atendiendo diferentes perspectivas.

El primer modelo con el que se desarrolló el Prácticum, cuando se integró en los planes de estudio, correspondería al Modelo Organizacional entendiendo como tal, aquel Prácticum centrado en elementos organizacionales (distribución de profesorado universitario para tutorizar alumnos, búsqueda de centros de prácticas, etc.) y administrativos (convenios, certificados, etc.). Este modelo empieza a estar superado puesto que correspondería a los primeros momentos de la aparición del Prácticum como materia. Se caracteriza por una planificación unidireccional desde la universidad en la que los centros de prácticas se convierten en receptores de estudiantes. Se carece de vías de comunicación efectiva y eficaz.

No existe una especificación de las tareas a realizar y de los objetivos concretos a conseguir. La información facilitada a los centros es muy general y poco concreta. La evaluación en este modelo está muy centrada en la memoria presentada por el alumno en la que, a menudo, tampoco se concretan elementos objetivos para su evaluación ni el tipo de aprendizaje desarrollado. El Prácticum es concebido como una materia marginal sin conexión con el resto de las materias.

Este modelo ha ido evolucionando y también ha ido cambiando el sentido formativo del Prácticum. Diversos autores han clasificado posibles modelos con los que enmarcar esta materia. En este apartado se mostrarán algunas clasificaciones encontradas.

Ventura (2005), plantea cuatro posibles perspectivas del Prácticum. Éstas son:

- El Prácticum como aprendizaje sobre el terreno. El alumnado necesita conocer y analizar diferentes situaciones y diversos problemas vinculados al ámbito profesional correspondiente, en contextos reales, sobre el terreno. Es aquí donde aprende a discernir y valorar aptitudes para el ejercicio de la profesión, adquirir habilidades para dar respuesta a situaciones y desarrollar capacidades profesionales adecuadas.
- El Prácticum como aplicación y cuestionamiento de la teoría. Los conocimientos teóricos adquiridos por el alumnado podrán ser experimentados, cuestionados y reflexionados a través de la práctica. Ésta le posibilitará determinar en qué medida esos conocimientos les sirve para enfrentarse a las complejas situaciones que deberán abordar.
- El Prácticum como producción y fuente de teoría. Las profesiones deben poseer un marco referencial constituido por conocimientos teóricos, enriquecido por la práctica, elaborando conceptualizaciones teóricas, tendencias, etc.
- El Prácticum como formación del futuro profesional. El Prácticum se convierte en un factor dinamizador del saber en la medida que permita la aplicación de los conocimientos y metodologías propios de cada ámbito. Cada nueva

experiencia se contrastará con el saber a través de la evaluación de la intervención.

Todas estas perspectivas tienen como eje principal conectar la teoría y la práctica, entendiendo que el Prácticum, no solo debe servir para poner en práctica lo aprendido, sino también para generar nuevos conocimientos y aportar nuevos soportes teóricos al desarrollo de la profesión.

Otro de los autores que ha propuesto modelos para el desarrollo del Prácticum es García (2006). Este autor propone un modelo curricular, un modelo por descubrimiento y el modelo de desarrollo profesional.

- Modelo curricular: Se planifican las prácticas como un complemento de la formación teórica. Se orienta al alumno a que “practique” los conocimientos y habilidades adquiridas durante la carrera. En este modelo el tutor profesional se encarga de entrenar al estudiante para lograr que este domine las técnicas básicas para el desempeño de una actividad profesional, las rutinas de trabajo y los modos profesionales.
- Modelo de descubrimiento: Las prácticas son planificadas como una experiencia de aprendizaje. Se da la oportunidad de aplicar los conocimientos adquiridos colocando al alumno en situaciones en las que debe mostrar habilidad para resolver el problema.

- Modelo de desarrollo profesional: Las prácticas externas se planifican como parte del desarrollo de la carrera del estudiante. Se consideran parte del aprendizaje y en ellas no solo se adquieren habilidades técnicas o de resolución de problemas sino una manera de entender y enfocar su proyecto de vida personal y profesional⁸⁸.

Reforzando estas perspectivas y aportando nuevos propósitos al Prácticum, Zabalza (2011) plantea los siguientes modelos:

- El Prácticum orientado a la aplicación real de lo aprendido en centros de formación.
- El Prácticum orientado a facilitar el empleo, ya que facilita el conocimiento mutuo entre estudiantes y empresarios o empleadores.
- El Prácticum orientado a completar la formación general recibida en el centro de formación con una formación especializada en el centro de trabajo. Se asume como trabajo pre-profesional con la posibilidad de especializarse en un ámbito concreto.

⁸⁸ Estos modelos han sido propuestos por García Jiménez. A partir de la clasificación de estos tres modelos determina las tareas del profesor tutor profesional, del tutor académico y del alumno. Véase GARCIA JIMÉNEZ, E. (2006). "Prácticas externas" en DE MIGUEL DÍAZ, M.(Coord.)(2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Alianza Editorial. Madrid. pp. 103-131.

- El Prácticum orientado a complementar los aprendizajes académicos con la experiencia en centros de trabajo, para enriquecer la formación básica. Es lo que el autor denomina *Prácticum Curricular*.

Esta materia se ha ido configurando no solo como el espacio adecuado para relacionar teoría y práctica, sino también, como promotor de la reorganización de los conocimientos previos. El contactar con espacios laborales reales permite además acercar tres ámbitos que deben estar unidos para mejorar la formación del estudiante universitario: universidad-sociedad-tejido empresarial.

Desde nuestra perspectiva consideramos que es posible desarrollar un nuevo modelo que integre algunas de las cuestiones planteadas en las anteriores clasificaciones. Nuestra propuesta correspondería a un modelo integrado, transversal y globalizador.

- *Integrado*, entendiendo el Prácticum como una materia importante y relevante presente en los planes de estudios universitarios. Es troncal y es la que mayor número de créditos ECTS tiene asignados. Las universidades deberán asignar profesorado estable que se encargue de esta materia igual que ocurre con otras materias con menor relevancia en el Currículum a nivel de Créditos. Cada vez son más el número de profesores que hacen del Prácticum su vía de investigación y existe cada vez más una mayor especialización en la materia.

Enmarcado en este modelo, se favorece que no solo se perciba como práctica, sino que su desarrollo, se complemente también desde la teoría, en un doble sentido: Dotándole de un marco teórico que sirva de guía para su ejecución y formando al alumno en elementos teóricos específicos relacionados con el Prácticum.

- *Transversal*, entendiendo que el Prácticum debe impregnar todas, o casi todas, las materias de la titulación y éste, a su vez, debe nutrirse de todas ellas. Hasta ahora, se ha incidido muy directamente en dos aspectos: uno es, que el Prácticum sirve para que el alumno conecte la teoría aprendida con la práctica y otro es, que el alumno debe ser capaz de reflexionar sobre lo observado y practicado en los centros profesionales.

Para que estas dos acciones se lleven a cabo, el alumno debe estar preparado para realizarlas. La transversalidad implica que:

- Los profesores académicos⁸⁹ determinarán qué parte de su materia se reflejará en el Prácticum y como debe desarrollarla el alumno en su periodo de prácticas.

⁸⁹ Entendiendo que, desde esta perspectiva, todos los profesores académicos deben implicarse en la construcción de un Prácticum enriquecido por todas las materias, sean o no tutores de prácticas.

- Los profesores académicos junto con los alumnos, recuperarán las experiencias vividas en las prácticas para analizarlas conjuntamente y así construir nuevos aprendizajes y generar propuestas teóricas e incluso metodológicas.

- Conocer las experiencias del alumnado puede y debe enriquecer la teoría impartida en cada materia, ya que pueden detectarse elementos de la práctica que no conectan con la teoría, o elementos teóricos necesarios para la práctica que no hayan sido enseñados desde ninguna materia y por tanto introducirlos en la asignatura correspondiente.

- Los tutores profesionales ofrecerán el marco adecuado para que el aprendizaje se produzca adecuadamente y crear entornos plurales y diversos para este aprendizaje. Esto es posible si conocen qué es lo que se espera de ellos, qué es lo que el alumno debe aprender y qué es lo que ellos pueden y deben enseñar.

- Los tutores profesionales, siendo como son, una parte importante del proceso de aprendizaje, están en disposición de aportar experiencias de aprendizaje y son elemento fundamental para acercar el ámbito profesional a la universidad, así como la universidad a los espacios laborales. Intercambio de conocimiento, compartir metodologías de trabajo o colaborar en grupos de investigación, son algunos de los aspectos que contempla la transversalidad.

- Los estudiantes deben ir construyendo sus propios conocimientos partiendo de las experiencias vividas, de los desafíos cognitivos percibidos y de las reflexiones que sobre su práctica se plantean y así, ir adquiriendo las competencias adecuadas.

- Estas experiencias vividas en los centros profesionales y reconstruidas por el alumno son compartidas con el tutor académico y con el tutor profesional, a través de entrevistas, de materiales escritos o de soportes tecnológicos.

- *Globalizador*, dado que el Prácticum planteado y desarrollado adecuadamente, ofrece aprendizajes y adquisición de competencias de las tres dimensiones la del saber, saber hacer y ser. No solo desarrolla competencias relacionadas con el saber hacer, sino que también permite al alumno desarrollar competencias del ser (relacionada con el código ético y deontológico de la profesión o con las aptitudes y habilidades sociales del alumno) y del saber puesto que utiliza y adquiere conocimientos teóricos. Para desarrollar este aprendizaje globalizador e integral es importante establecer una buena interacción y posibilitar el intercambio de información entre los tutores y el alumno.

2.2.4. Funciones del Prácticum.

Una de las cuestiones que debe plantearse para dar sentido al Prácticum es la relacionada con las funciones que esta materia cumple. Hasta hace poco tiempo, y dentro del modelo organizacional, la función se centraba en contactar al estudiante con el mundo profesional y con profesionales del ámbito laboral para que observara y aprendiera como hacer las tareas dentro de ese ámbito.

Posteriormente el alumno entregaba una memoria sobre las actividades realizadas y en algunos casos esto se acompañaba con una o dos entrevistas con el tutor académico. Ahora, después de un largo recorrido y como fruto de la reflexión y el conocimiento, no cabe duda, que el Prácticum se sitúa como una materia rica en aprendizajes y experiencias cumpliendo diversidad de funciones.

Una de las funciones que cumple el Prácticum, es la que ha estado presente siempre, y que ya se ha comentado, que es la de aproximar al estudiante a contextos profesionales reales, fuera del entorno universitario y con profesionales del ámbito laboral concreto. Esto permite identificar al alumno ámbitos de intervención reales y todo lo que esto implica: modelos profesionales, dinámicas de trabajo, metodologías de intervención, etc.

Otras funciones asignadas al Prácticum son:

- Posibilitar al alumno conectar la teoría con la práctica, a través de la disonancia cognitiva, de las cuestiones surgidas y no resueltas en los ámbitos profesionales o de las reflexiones y planteamientos que se van realizando a lo largo del proceso.

- No se trata solo de imitar o repetir modelos profesionales, sino también de cuestionar, desde la teoría y los conocimientos adquiridos, si estos modelos son adecuados o no. Esto requiere seleccionar centros que ofrezcan prácticas de calidad y por tanto determinar qué supuestos debe cumplir.

- El alumno aprende nuevos marcos teóricos y construye nuevos aprendizajes desde la práctica. Pero tal y como se ha comentado, en el modelo planteado la teoría académica, debe también enriquecerse desde la práctica. Será necesario determinar qué debe aprender el alumno en sus prácticas para determinar si lo aprendido era lo que se esperaba.

- El alumno aprende nuevas competencias desarrolladas en y desde la práctica. Estas competencias no solo están relacionadas con las competencias prácticas (saber hacer), sino también con las teóricas (saber) y actitudinales (ser).

- Ofrece la posibilidad de abrir nuevos espacios profesionales, especialmente en titulaciones con un recorrido breve.

- El alumno asume funciones nuevas, propias de los entornos laborales en los que está inmerso. En algunos contextos existe cierta indefinición de estas funciones o falta de adecuación, sin determinar qué funciones puede y debe llevar a cabo y cuáles no.

- A través del Prácticum se contacta con empresas, tejido asociativo y cuerpos profesionales. Por tanto ofrece la oportunidad de acercar a la universidad los ámbitos profesionales y así poder establecer nuevos perfiles profesionales necesarios en la sociedad actual y adecuar la propuesta formativa a éstos.

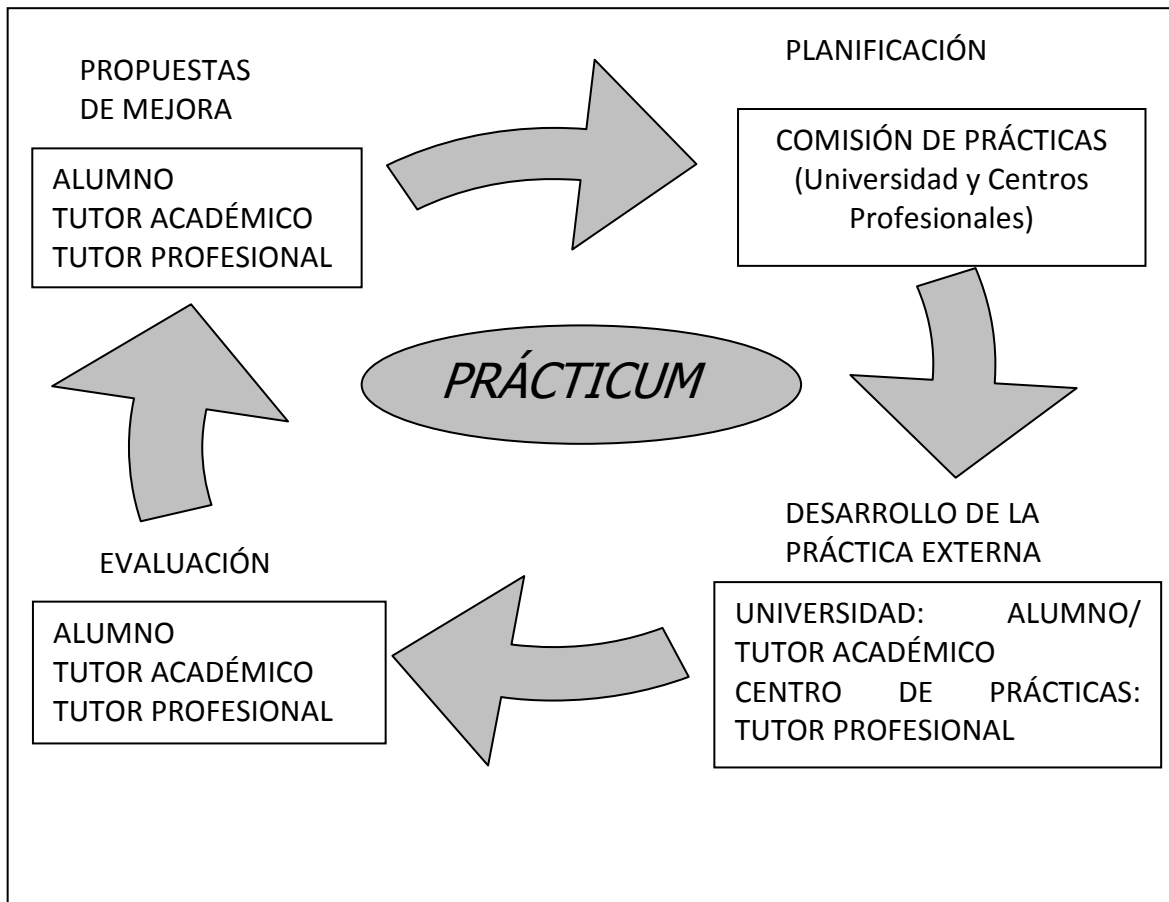
- Al alumno le puede ofrecer la posibilidad de complementar su Currículum Vitae y así ampliar sus posibilidades de empleo. A su vez le posibilita conocer y darse a conocer a futuros contratantes.

2.2.5. Funciones de alumnos, tutores profesionales y tutores académicos.

El desarrollo del Prácticum se concibe dentro de un esquema cíclico en el que se configura la planificación, el desarrollo, la evaluación y el proceso de mejora. Asimismo, se presenta, cada vez más, como una materia específica en la que intervienen no solo el profesor y el alumno, sino que entran en juego nuevos elementos como son el contexto laboral y el profesional del centro de prácticas que va a ejercer de tutor del alumno en el ámbito laboral.

Cuadro 2

“El Prácticum como proceso cíclico”



Fuente: Elaboración propia

Se pueden distinguir diferentes actores cuyas funciones y finalidades han sido determinadas a través de la experiencia adquirida. También se distinguen diferentes momentos en el desarrollo y realización del Prácticum y todo ello conforma el esquema cíclico mostrado.

➤ La planificación del periodo del Prácticum:

Hasta ahora estaba dirigida por el equipo docente coordinador del Prácticum. Con el modelo que se propone y se defiende en este trabajo, esta comisión no solo debe estar formada por profesorado de universidad, sino que además debe estar formada por profesionales que tutorizan a los alumnos en los centros laborales, ya que, como parte implicada en el proceso de aprendizaje, resulta altamente interesante su implicación en todo el proceso de Prácticum. Se considera que aportan aspectos relevantes para el diseño de la materia, aunque es la universidad la que debe asumir la responsabilidad de su desarrollo, puesto que es una asignatura obligatoria.

Esta etapa de planificación comienza antes de que el alumno inicie el período de prácticas. Los aspectos a desarrollar en esta etapa son:

- ✓ Configurar el modelo base que va a guiar el Prácticum de la titulación.
- ✓ Distribuir las funciones de cada una de las partes.
- ✓ Establecer los objetivos del Prácticum.
- ✓ Determinar las competencias que el alumno debe adquirir y los aprendizajes que debe realizar.
- ✓ Precisar el entorno laboral en el que se va a realizar la práctica profesional.
- ✓ Concretar la documentación que va a ser necesaria para desarrollar adecuadamente el Prácticum, tanto para el alumno como para el centro de prácticas.

- ✓ Considerar el tipo de interacción que se va a propiciar entre tutores académicos, tutores profesionales y alumnos.
- ✓ Especificar el cronograma de reuniones y entrega de tareas, así como del período de prácticas.
- ✓ Marcar los procedimientos de seguimiento y evaluación de la actividad desarrollada.
- ✓ Diseñar procesos de calidad no solo en el desarrollo del Prácticum, sino también en la selección de centros de prácticas.
- ✓ Seleccionar centros de prácticas adecuados.
- ✓ Crear equipos de trabajo y coordinación para el Prácticum: Tutores académicos y tutores profesionales.

➤ El desarrollo de las prácticas externas:

Comprende los procesos de interacción que tienen lugar en un contexto profesional entre el tutor del centro de prácticas y los estudiantes. En esta etapa los aspectos que se contemplan son:

- ✓ Desarrollar rutinas propias del contexto laboral ligadas a un proceso.
- ✓ Profundizar en sus conocimientos teóricos aplicados a las situaciones concretas en las que se encuentre.
- ✓ Construir nuevos aprendizajes teóricos y prácticos.
- ✓ El alumno desarrolla acciones tales como: planificación, observación, intervención, reflexión, asimilación y mejora.

- ✓ Interactuar con los usuarios del recurso así como con otros profesionales del mismo contexto.
- ✓ Desarrollo de las funciones y tareas, previamente planificadas.
- ✓ Desarrollar el programa, valorar alternativas o tomar decisiones.
- ✓ Aprender a manejar recursos y herramientas propias del entorno laboral.
- ✓ Registrar la información adquirida y los aprendizajes que se van construyendo.
- ✓ Mantener entrevistas y reuniones de trabajo con tutores profesionales y académicos.
- ✓ Realizar el seguimiento del alumno desde la universidad en contacto con el tutor profesional.
- ✓ Desarrollar procesos de reflexión-acción, junto con el alumno sobre los aspectos de la práctica que inciden en su materia.
- ✓ Elaborar los documentos necesarios para presentar el informe.

➤ La evaluación en el Prácticum

Es fundamental para poder determinar los conocimientos adquiridos, las competencias desarrolladas por el alumno así como para proponer mejoras en el desarrollo del Prácticum. En la evaluación intervienen el tutor profesional, el tutor académico y el estudiante. Algunos elementos relacionados con la evaluación son:

- ✓ El análisis del diseño de la estructura del Prácticum y de su desarrollo.
- ✓ Los criterios de evaluación del diseño deben atender a la pertinencia, relevancia y coherencia interna del modelo propuesto.
- ✓ Los criterios de evaluación del desarrollo y de los resultados deben atender a la eficacia y eficiencia.
- ✓ Se valoran las memorias presentadas por los estudiantes acerca de la práctica realizada, los cuestionarios o escalas que completan alumnos, tutor académico y tutor profesional.
- ✓ Se evaluará también la calidad de las prácticas realizadas.
- ✓ Se establecerán criterios adecuados para evaluar el centro de prácticas como centro de formación y las funciones realizadas por cada parte.
- ✓ Se evaluará la adquisición o no de las competencias propuestas.
- ✓ Se evaluarán además aspectos como, actitud del alumno, aptitudes mostradas, nivel de implicación, funciones realizadas y todo ello debe estar previamente especificado porque esto es lo que permitirá saber si se ha alcanzado el aprendizaje que se esperaba.

En el Prácticum evalúan todas las partes y es importante que esta evaluación sea lo más completa posible, atendiendo a la diversidad de elementos que intervienen en la misma, en líneas generales se podría establecer el esquema siguiente (tabla 3):

Tabla 3

“La evaluación en el Prácticum”

ELABORACIÓN DE INFORMES	EL ALUMNO	SE AUTOEVALUA
		EVALUA AL CENTRO DE PRÁCTICAS
		EVALUA LA ORGANIZACIÓN DEL PRÁCTICUM
	EL TUTOR PROFESIONAL	EVALUA PROPUESTA DE PRÁCTICAS
		EVALUA LA ORGANIZACIÓN DEL PRÁCTICUM
		EVALUA AL ALUMNO
	EL TUTOR ACADÉMICO	EVALUA AL ALUMNO
		EVALUA LA PROPUESTA DE PRÁCTICAS DEL CENTRO
		EVALUA LA ORGANIZACIÓN DEL PRÁCTICUM

Fuente: Elaboración propia

En este esquema se puede observar que no solo se evalúa el rendimiento del alumno sino que se valora todo lo relacionado con el proceso. El alumno pasa a ser parte activa en todo el transcurso de las prácticas. A través de sus informes reflexionará sobre su rendimiento, sobre su acción y hará propuestas de mejora. Pero también ejercerá de evaluador respecto a la propuesta de prácticas que le han ofrecido y a la organización del Prácticum en general.

El alumno es evaluado no solo por el tutor académico, como ocurre en el resto de materias del plan de estudios, sino también por el tutor profesional. Además, todos valoran otros aspectos relacionados con la organización y con la propuesta de prácticas.

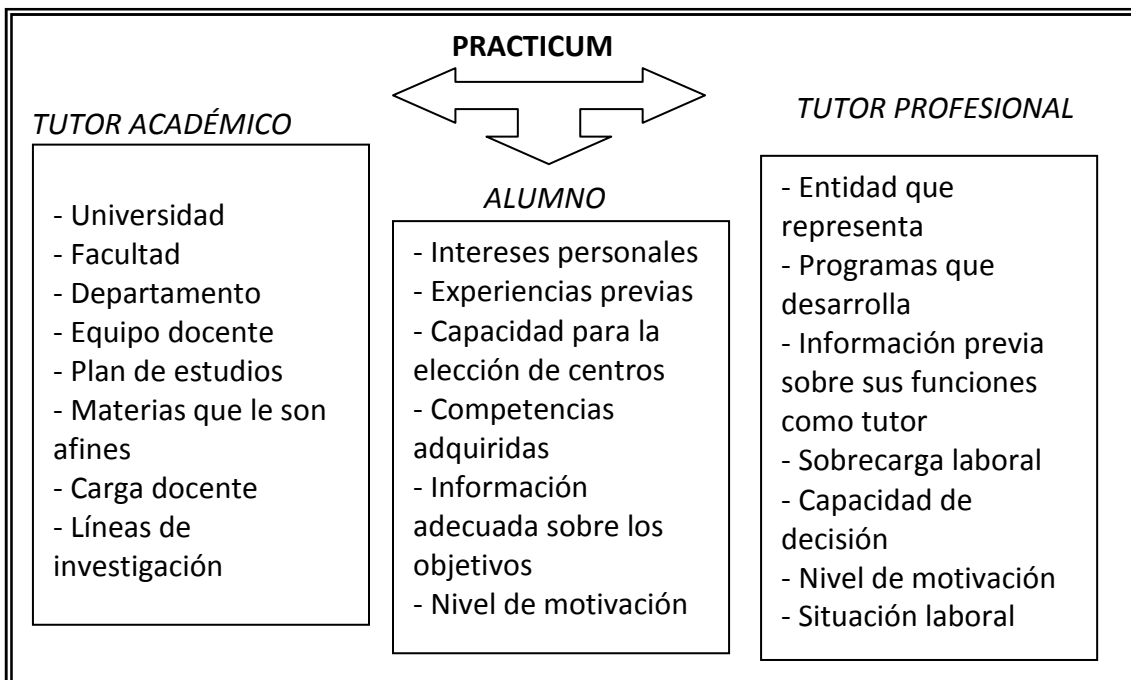
De todo ello se elaboran informes a través de los cuales se pueden observar las dificultades y las fortalezas del proceso planteado, los aprendizajes realizados, las funciones llevadas a cabo y la adecuación o no para la formación del estudiante.

Propuesta de Mejora: De los informes elaborados deben surgir las propuestas de mejora. Estas propuestas deben ser tenidas en cuenta para continuar avanzando en el Prácticum, de modo, que cada vez más, se produzca un ajuste entre lo que propone la Universidad, lo que espera el alumno, y lo que propone el centro de prácticas, con la finalidad última de mejorar el proceso de aprendizaje del alumno. Para que el Prácticum alcance un nivel óptimo debe generarse un proceso cíclico y de retroalimentación continua. Toda la información aportada por cada una de las partes deberá ser tenida en cuenta.

En un sistema de mejora continua se debe recabar información sobre el funcionamiento de las prácticas como experiencia formativa adecuada y de calidad, adaptada a las necesidades actuales. En este sentido, el control de la calidad de las prácticas debe realizarse conjuntamente entre la empresa y la universidad y ambas instituciones deben tener incorporados procedimientos comparables para regular el funcionamiento de las prácticas.

Como se puede observar el Prácticum es una materia compleja no solo en su planteamiento más teórico, sino y sobre todo en lo que es la organización y gestión. Son tres las partes que intervienen y cada una de ellas va a depender de elementos tan dispares como los que se muestran en el cuadro 3 y que influyen directamente o indirectamente en su desarrollo.

Cuadro 3
“Agentes del Prácticum”



Fuente: Elaboración propia

a) EL ALUMNO: En las prácticas externas que realiza, lleva a cabo una función autodidacta ya que se enfrenta a situaciones muy diversas ante las cuales debe responder utilizando diferentes estrategias, sin la presencia del profesor y muchas veces sin la del tutor profesional. Adquirirá nuevos conocimientos que debe unir a los

conocimientos que ya posee. Algunas de las funciones que el alumno realizará a lo largo del *Prácticum* son:

- ✓ Participar en los seminarios teóricos que se desarrollan en la Universidad para la preparación, seguimiento y evaluación de las prácticas con el tutor académico.
- ✓ Superar, si lo hubiere, el examen de prácticas que puede realizarse antes de incorporarse al centro de prácticas para determinar si el alumno está preparado o al finalizar el período de prácticas para valorar si ha conseguido o no las competencias propuestas como parte de la evaluación.
- ✓ Acudir al centro asignado en las fechas establecidas conservando en todo momento la confidencialidad de los usuarios de los servicios que presta en contexto laboral y manteniendo las actitudes adecuadas.
- ✓ Colaborar en las tareas realizadas por el centro de prácticas, así como en los servicios prestados en el centro. En este sentido, el tutor profesional es el que establece los límites de esta colaboración.
- ✓ Elaborar la memoria de prácticas tras su finalización, o generar la documentación exigida por el tutor académico. En ésta el alumno debe reflexionar sobre los conocimientos adquiridos y el aprendizaje realizado.
- ✓ Recoger toda la documentación oportuna, así como completar los cuestionarios marcados desde la Universidad. A lo largo del período de prácticas externas el alumno conocerá normas, protocolos de actuación, responsabilidades, aspectos organizativos del recurso en el que esté inmerso y toda esta información deberá ser recopilada por el alumno.

- ✓ Diseñar, implementar y evaluar, en la medida de lo posible y si el Centro de prácticas así lo considera, un programa de intervención que pudiera ser desarrollado por un educador en el centro de prácticas.

b) EL TUTOR ACADÉMICO deberá estimular al alumno para que éste llegue a tener la flexibilidad necesaria para seleccionar entre una amplia gama de enfoques y adaptarlos especialmente cuando se encuentre con una situación o un problema nuevo. Asimismo, las funciones del tutor académico son las siguientes:

- ✓ Establecer el procedimiento y las normas organizativas para el buen desarrollo de las prácticas.
- ✓ Desarrollar y gestionar toda la parte administrativa que conlleva el desarrollo del Prácticum (aunque esta función, cada vez más queda en manos de personal administrativo).
- ✓ Determinar los recursos integrantes de la red de centros de prácticas.
- ✓ Adjudicar a cada alumno un centro para la realización de las prácticas.
- ✓ Realizar el seguimiento de las prácticas del alumno contactando con los centros y desarrollando los seminarios teóricos con los alumnos.
- ✓ Velar porque las prácticas del alumno se realicen de modo óptimo.
- ✓ Orientar al alumno durante el proceso de prácticas y asesorarle en la realización de los trabajos establecidos, así como de las competencias que debe desarrollar para cumplir el plan de trabajo.

- ✓ Guiar al alumno en su proceso investigador y reflexivo en conexión con la práctica desarrollada y la teoría aprendida. Esta función puede y debe estar reforzada por otros profesores universitarios.
- ✓ Evaluar las prácticas realizadas por el alumno atendiendo la evaluación hecha por el centro de prácticas, la memoria o Informe Final presentada por el alumno y la valoración de la asistencia a los seminarios.
- ✓ Representar a la Universidad en los centros de prácticas.
- ✓ Elaborar una memoria académica, al finalizar el periodo de prácticas.
- ✓ Diseñar herramientas para la evaluación y mejora del Prácticum.
- ✓ Planificar y diseñar modelos de innovación educativa relativas al Prácticum ya que ésta es la vía que hará posible la mejora y el avance en esta materia.

c) EL TUTOR PROFESIONAL: Las funciones del tutor del centro de prácticas son fundamentales para el adecuado desarrollo de las prácticas externas, pero sus habilidades no deben limitarse a un saber hacer que los convierta en modelos, ni en un saber observar el comportamiento del alumno (García, 2006). Éstos deben mostrar al alumno las diferentes alternativas ante una situación, cómo deben afrontarla, así como orientar al alumno en su trabajo y supervisar su aprendizaje. En este sentido algunas de las funciones a desarrollar son:

- ✓ Actuar de interlocutor entre la Entidad y la Universidad.
- ✓ Planificar, guiar y evaluar la intervención del alumno en el centro de prácticas.
- ✓ Informar al alumno sobre normas, protocolos de actuación, obligaciones y responsabilidades en el contexto laboral.

- ✓ Informar al alumno sobre la entidad: Organización, estructura, usuarios, servicios que presta la entidad.
- ✓ Proporcionar orientaciones para la implantación de programas, para acciones reflexivas y encontrar soluciones a problemas planteados.
- ✓ Favorecer el análisis y la reflexión del estudiante sobre los programas que desarrolla la entidad, tareas que desempeña el tutor profesional y acciones que el mismo alumno desarrolla.
- ✓ Analizar, junto con el estudiante las carencias formativas y facilitarle recursos para superarlas. Esto puede y debe ser comunicado al tutor académico puesto que esto va a suponer un enriquecimiento hacia la formación teórica del alumno completando la formación ofrecida desde las diferentes asignaturas.
- ✓ Completar los cuestionarios o escalas de valoración del alumno y del funcionamiento del Prácticum.
- ✓ Coordinarse con el tutor académico siempre que así se considere oportuno.
- ✓ Guiar al alumno en su proceso investigador y reflexivo en conexión con la práctica desarrollada y la teoría aprendida.
- ✓ Plantear situaciones que creen incertidumbre en el alumno a partir de las cuales debe construir sus nuevos aprendizajes.
- ✓ Evaluar su función como tutor, evaluar el proceso del alumno y evaluar el proceso desarrollado en el marco del Prácticum.

Como puede observarse el Prácticum es una materia incorporada en los Planes de estudio de la mayoría de titulaciones pero su desarrollo se ve influenciado por gran diversidad de aspectos.

Todas las aportaciones realizadas, son fruto de las muchas investigaciones que se están llevando a cabo desde diferentes universidades, tanto nacionales como internacionales. Estas investigaciones, y la evaluación de la experiencia en este terreno, están posibilitando mejorar y adecuar el proceso con el fin de optimizar el Prácticum, dotarle de elementos de calidad y aportar una formación adecuada al estudiante en todas sus dimensiones.

Aún quedan aspectos sobre los que incidir. Hay que continuar investigando para mejorar el Prácticum y hay que continuar innovando en su puesta en marcha, pero no cabe duda en que se está en el camino adecuado.

2.3 Conclusión

La educación del ser humano ha ido variando a lo largo de la historia en función de las influencias políticas y del modelo de “hombre” que cada sociedad reclama. Desde el ámbito político se diseñan estructuras educativas para los diferentes niveles educativos y se aprueban leyes que regulan el sistema educativo obligatorio (incluyendo toda la Secundaria) y el sistema universitario, el cual se regula con sus propias leyes.

En el siglo XIX surgen movimientos educativos que suponen los antecedentes de la educación actual. La universidad ha sufrido cambios, siendo el más importante el que se ha producido actualmente con la convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior.

Estos cambios inciden en el tipo de formación que la institución universitaria debe favorecer. Se reclama una universidad más integrada en la sociedad y más adaptada a las necesidades sociales nuevas. Hay que renovar contenidos, pero también metodologías y estrategias de enseñanza aprendizaje. Éstas deben basarse en la adquisición de competencias por parte del alumno y en la evaluación a través de resultados de aprendizaje que constaten si se adquieren o no esas competencias.

La formación universitaria se convierte en una formación más profesionalizadora, pero no debe abandonar su carácter teórico e investigador. Se reclama un acercamiento entre la empresa, la sociedad y la universidad. En toda esta formación hay una materia que adquiere una gran relevancia. Ésta es el Prácticum, ya que en ella se encuentran la teoría y la práctica, pero también el acercamiento entre empresa y universidad. Se incorpora el Prácticum en la gran mayoría de titulaciones, siendo una asignatura troncal, obligatoria y con más créditos ECTS asignados.

Todo ello comporta necesariamente cambios en su estructura, en la metodología y en la evaluación. Actualmente existen diferentes iniciativas innovadoras en las que se están experimentando nuevas formas de Prácticum, intentando adaptarlo a las necesidades formativas del alumno y a lo que reclama el EEES. Fruto de estas iniciativas, reflexiones y experiencias anteriores, surge un modelo de Prácticum integrado, transversal y globalizador. Las universidades tienen ante sí el reto de estructurar un nuevo modelo de Prácticum, adaptado a los nuevos planes de estudio y todo ello debe ir acompañado del apoyo político y social.

Capítulo 3

EDUCACIÓN SOCIAL: PASADO, PRESENTE Y FUTURO

La educación tiende a variar según la ideología y el momento histórico y en el caso de la educación social también está influenciada por las políticas sociales que el Estado desarrolla y las nuevas realidades sociales. *“La polisemia del término educación social, a la que muchas veces se ha aludido, y la amplitud de ámbitos que teóricamente se le asignan, hace complejo conformar un soporte teórico que sustente, desde la perspectiva histórica, una concepción ajustada al respecto”* (Ruiz, 2003:17). Conceptualizar la educación social es complejo ya que, las definiciones que se hacen de ella, son diversas y están influenciadas por la historia de la misma.

La realidad de la educación social ha ido variando y ha ido adoptando un sentido más amplio que va más allá de la beneficencia, de la educación especializada o de la animación sociocultural, tal y como fue entendida hasta hace poco tiempo. Esta nueva concepción adquiere una mayor significación en un momento histórico como el actual, en el que las nuevas sociedades son cada vez más complejas y más diversas.

El concepto de educación se extiende más allá de los sistemas escolares puesto que la sociedad del conocimiento requiere respuestas variadas. Lo educativo ya no está solo en la escuela, debe también estar presente en la sociedad y unir estos dos conceptos, sociedad y educación, es lo que dará sentido a la educación social actual.

Las respuestas sociales dadas a lo largo de la historia han ido conformando lo que se conoce actualmente como educación social. Éstas han sido muy diversas, adaptadas siempre a las realidades surgidas en cada momento histórico. Para poder entender mejor el momento actual de esta profesión, en este apartado, se revisarán algunos de los aspectos relacionados con la educación social en general y con el educador social en particular.

En el primer punto de este apartado, se abordará la educación social desde una perspectiva histórica, lo cual nos permitirá entender mejor su evolución y cómo se ha ido gestando hasta la actualidad. En el segundo se revisarán las definiciones del término “educación social” para acercarnos a su conceptualización y así definir las funciones y los ámbitos de intervención del educador social. En el tercer apartado se abordarán las nuevas realidades sociales del siglo XXI y su relación con la educación social, ya que ésta, siempre ha estado vinculada a las necesidades sociales surgidas en cada momento histórico.

3.1. Perspectiva Histórica de la Educación Social.

La perspectiva histórica permite comprender mejor la evolución de las realidades sociales, el tipo de respuesta dada ante nuevas necesidades y la transformación de las sociedades. *“Sin historia, sin memoria, o sin tradición, es difícil sumarse con acierto a la construcción del futuro”.* (Tiana y Sanz, 2007: 15). Por tanto, acercarse a la educación social desde una perspectiva histórica, proporciona una mayor información no solo de su evolución sino también de su futuro.

Aproximarse a los orígenes conlleva entender la genealogía de lo que hoy se conoce como educación social. Remontarnos a lo que algunos investigadores consideran los inicios de esta profesión, tiene como objetivo comprender qué tipo de prácticas se han vinculado históricamente a problemáticas sociales y que hoy en día son objeto de trabajo socioeducativo. Para entender su evolución, debe unirse a tres conceptos clave: pobreza⁹⁰, infancia⁹¹ y exclusión⁹², siendo este último más reciente. Definir estos términos resulta complejo puesto que han evolucionado a lo largo de la historia, tanto en su conceptualización como en el tipo de respuesta que la sociedad ha dado, aunque no todas las sociedades han reaccionado por igual ante las desigualdades sociales producidas por la pobreza y la exclusión social.

Estos fenómenos están íntimamente relacionados con los sistemas socioeconómicos generadores de desequilibrios en el reparto de la riqueza y están vinculados a la estructura social.

⁹⁰ Tradicionalmente se ha relacionado la pobreza con la falta de cobertura de las necesidades básicas del ser humano (alimento, vestido, vivienda, etc.). Asimismo se ha distinguido la pobreza estructural de la coyuntural. La primera se ha identificado con colectivos de enfermos, ancianos, niños, huérfanos, viudas, mujeres. La segunda es la que se relaciona con las fluctuaciones económicas y crisis de subsistencia.

⁹¹ La idea de Infancia considerada como tal, (como etapa vital diferenciada del adulto) no surge hasta la Edad Moderna. Asimismo, la idea de protección o de intervenciones específicas irán tomando forma a lo largo de la historia moderna y contemporánea. Si bien, en la Edad Media ya surgen las primeras Instituciones destinadas solo a la Infancia, el niño era entendido como un adulto pequeño, no diferenciado del adulto en su responsabilidad y culpabilidad y por tanto, no diferenciado legislativamente.

⁹² La exclusión social se define como *“una situación concreta fruto de un proceso dinámico de acumulación, superposición y/o combinación de diversos factores de desventaja o vulnerabilidad social que pueden afectar a personas o grupos, generando una situación de imposibilidad o dificultad intensa de acceder a los mecanismos de desarrollo personal, de inserción sociocomunitaria y a los sistemas preestablecidos de protección social”*. (Subirats, 2007:19)

Por ello, para abordarlos, es necesario examinar aspectos vinculados a la realidad socioeconómica de las sociedades así como la estructura social existente en cada momento y con todo ello aproximarnos a la respuesta que se da ante las desigualdades sociales. Estas respuestas han ido unidas también a la percepción que la sociedad tiene sobre la pobreza y sobre la infancia.

Así, la referencia al origen de la educación social la encontramos en las primeras respuestas sociales y políticas ante la pobreza y el pauperismo. En la Edad Media se adoptaron las primeras medidas ante el incremento de la pobreza por la crisis producida en el sistema agrícola. Estas respuestas se dieron especialmente desde la Iglesia y adoptaron un sentido caritativo y religioso. Será en el S. XVI cuando los Poderes Públicos favorecieron la aparición de las primeras medidas asistenciales dirigidas a los pobres, asumiendo la pobreza como un problema social ante el que se debían dar nuevas respuestas.

Esta intervención del Estado implicó también desarrollar acciones, aunque tímidamente, sobre el colectivo infantil al que se empezó a tener en cuenta aunque *“solo fuera con el objeto de protegerle, adoctrinarle y moralizarle”* (Ruiz, 2003: 23). Por tanto, en cierto sentido, son las medidas adoptadas en la Edad Media las precursoras de lo que se conoce como educación social, pero es la Edad Moderna, a partir del siglo XVI, la que sin duda marca los inicios de la intervención socioeducativa⁹³.

⁹³ Véase, entre otros, Ruiz, C. (2003); Santolaria, F. (2000); Tiana y Sanz (2007).

De las respuestas sociales ante la pobreza, la infancia y la exclusión social, surgen, básicamente cuatro modelos que conforman la historia de la educación social y que van ligados al contexto político, social y económico. Estos cuatro modelos son:

- El modelo Caritativo.
- El modelo de Control y Reeducción.
- El modelo Benéfico-Asistencial.
- El modelo Socio-Pedagógico.

Sobre todos ellos haremos un breve recorrido exponiendo los ejes principales de cada uno, así como las instituciones más representativas y si cabe, los representantes más relevantes de cada modelo.

A) Modelo Caritativo:

Este modelo tiene su auge en la Edad Media y lo conforman las respuestas sociales surgidas ante la pobreza coyuntural producida por la crisis económica en el sector agrícola. Ésta, junto a la pobreza estructural, adquirió una significación especial para los sectores ricos y la iglesia. Aumentó en las ciudades el número de mendigos y de pobres⁹⁴ que se habían quedado sin ningún medio de subsistencia.

⁹⁴ Los pobres conforman varios grupos: pobres de solemnidad, que son los desamparados por ser viejos, enfermos, niños, mujeres, etc. Los pobres vergonzantes que eran los que habiendo tenido bienes los habían perdido. Los pobres laboriosos que eran los que a pesar de trabajar no podían subsistir (Carreño, 2007).

La falta de higiene y la falta de alimentos conllevaron el aumento de enfermedades y esta situación empezó a ser vivida como problemática. Algunos sectores sociales, especialmente la clase rica y la iglesia, promovieron una serie de iniciativas para dar respuesta a lo que era considerado ya como un problema, que junto a las enfermedades, aumentaba el vandalismo y la inseguridad en las calles.

Las respuestas estuvieron básicamente ligadas a la limosna como ayuda económica individual la cual fue adquiriendo una dimensión social y a la religión, ya que la Iglesia se convirtió en gestora y redistribuidora de la riqueza de los cristianos ricos. Éstos vivían la donación como un medio para poder purificarse y salvarse espiritualmente. La limosna se convertía así en una *“estrategia de salvación y una justificación de la riqueza misma en lo personal y, además, un medio para preservar la estabilidad del orden social corrigiendo las desigualdades sociales aunque sin suprimirlas”* (Carreño, 2007: 25).

Este modelo ha estado presente a lo largo de la historia moderna conviviendo con los otros modelos. Dar limosna a los pobres y mendigos o las ayudas económicas individuales continúan estando presentes en la sociedad actual. Pero éste es un modelo que no genera cambios en la persona que recibe esta ayuda ni fomenta la mejora de habilidades que favorezcan la integración en la sociedad, los cuáles serán objetivos de la educación social. Aunque la respuesta social no es educativa, ni sigue pauta alguna, sí supone un inicio en cuanto que existe una respuesta social, se percibe preocupación ante una situación de pobreza acuciante y esto conlleva una movilización, al menos de algunos sectores.

B) Modelo de Control y Reeducción:

Los antecedentes⁹⁵ de este modelo los encontramos en algunas iniciativas surgidas en la época que va desde el S. XIV hasta el XVI. Destacar la aparición del Padre de Huérfanos en Valencia en 1338, las propuestas de Luis Vives en 1525 y la aparición y expansión de los colegios doctrinos en 1542.

Una de las primeras respuestas sociales que surgió ante la nueva pobreza y el pauperismo, se dio en el S. XIV: el cargo del “Pare d’orfens”⁹⁶. Surgió en Valencia y ejerció una doble función: *“Una de carácter positivo, la de atender a los huérfanos buscándoles acomodo para que tuvieran honrosa ocupación u oficio; otra de signo negativo, la de reprimir las situaciones de vagabundeo, e incluso hechos delictivos cometidos por los niños, adoptando al efecto, las previsiones necesarias en cada caso”* (Ortega 1999: 46). Esta iniciativa fue municipalista y desarrolló funciones asistenciales, de inserción laboral, judiciales y reformadoras de los menores marginados. Se trataba de una medida que intentaba luchar contra la mendicidad infantil y juvenil obligando a aprender un oficio y a trabajar a todos los niños y jóvenes que ejercían la mendicidad o eran abandonados por sus padres.

⁹⁵ Consideramos que son los antecedentes de este modelo puesto que ya no son iniciativas que surgen desde la iglesia y los ricos únicamente, sino que existe una implicación mayor de los poderes públicos. Además la respuesta ya no se basa sólo en la limosna, sino que se busca la reeducación con el aprendizaje de un oficio.

⁹⁶ La figura jurídica del “pare d’orfens” apareció en 1338 en Valencia, donde tendría su más completo desarrollo y después en Zaragoza (1475) y en Navarra (1527). La creación oficial del cargo llega en época de Pedro el Ceremonioso el cual firma una provisión por la cual se le debe asignar a los huérfanos, curadores idóneos que tengan cuidado de ellos. El “curator” pasaba a ser tutor de los menores y garante de sus derechos y del cumplimiento del contrato por ambas partes (menor-empleador).

En una sociedad en la que el trabajo infantil estaba permitido y formaba parte del proceso de socialización y aprendizaje de niños y jóvenes, la función del padre de huérfanos era básicamente reconducir a aquellos que empezaban a mostrar conductas de desviación hacia modelos generales de integración laboral y social de acuerdo con los usos de la época. Adquirió una dimensión coercitiva y represiva.

Los menores se convirtieron en mano de obra muy necesaria en una sociedad con alto índice de mortandad debido a las epidemias y enfermedades. Por ello era necesario desarrollar acciones de “reeducación” en la que el menor aprendía un oficio y eso posibilitaba que mejorara su conducta y forma de vida. Control y reeducación empezaban a ser los ejes centrales de estas respuestas sociales.

Se empleaban para aprender un oficio y se les hacía un contrato de aprendizaje. La existencia de este contrato ofrecía una seguridad jurídica tanto al maestro como al aprendiz y a su tutor. Los niños y jóvenes aprendían un oficio junto al maestro hasta obtener un título como “oficial”. Con este título pasaba a trabajar como asalariado en el taller, aproximadamente entre los dieciocho y los veinte años.

Se van incorporando cambios en el funcionamiento del cargo padre de huérfanos, *“no solo ha de colocar a sus protegidos en casas donde se les atiendan sanos y enfermos y se les enseñe un oficio o cumplan con su trabajo, sino también que los consuele con sus visitas, los defienda con todo su poder de injurias y ofensas, vea si los tratan bien, o no, y observe si ellos guardan o dejan de guardar el cumplimiento de sus deberes con sus maestros”* (Santolaria, 2000:33).

En 1407, Martín el Humano creó la figura y la función de un juez específico, es decir, un tribunal de menores dirigido a los que alcanzaban la jurisdicción del padre de huérfanos (niños y niñas mendigos y abandonados) con un procedimiento judicial sencillo y que funcionaría al margen de cualquier otro tribunal. Las funciones del cargo van ampliándose asumiendo funciones tutelares, laborales y judiciales. Se convirtió en una institución con diferentes órganos de funcionamiento que se va expandiendo hasta llegar a Aragón y Navarra, y que en algunas ocasiones llegó a ser únicamente un medio de control y represión sobre la mendicidad infantil y no tanto un medio de reeducación.

El éxodo rural, el empobrecimiento de la población, las condiciones de vida en las ciudades, cada vez más masificadas por mendigos y pobres, unido a la incapacidad de gestionar los problemas derivados de esta situación, conllevó una reforma del mundo asistencial, orientándola hacia una racionalización de los recursos y a la clasificación y control de los pobres.

Estas reformas, producidas en el S. XVI se caracterizaban por:

- La prohibición de la mendicidad y el vagabundeo.
- La centralización de los recursos asistenciales en hospitales o instituciones que gestionarán los donativos y limosnas.
- La secularización de la administración, distribución y control de los bienes, quedando en manos de autoridades ciudadanas y consejos laicos. No obstante, la iglesia continúa teniendo un papel relevante.

- Clasificación de los pobres entre los que debían recibir las ayudas asistenciales en hospitales y los que podían trabajar. El trabajo adquiere un sentido terapéutico, los menores abandonados eran reeducados y las parroquias se convertían en centro de información para las familias necesitadas. La iglesia seguía siendo el lugar donde se recogían las donaciones.

En este mismo siglo, Luis Vives desarrolla las líneas generales de lo que será la reforma social del S. XVI. Algunos de los ejes en los que se basa su propuesta son:

- La exhortación de caridad individual frente a las necesidades de los demás. La indigencia material, intelectual y moral es algo que forma parte del ser humano. Por lo tanto requiere, para su remedio, diferentes tipos de bienes. La cohesión social pasará por la interacción y ayuda mutua entre los hombres. Por tanto hay que prestar atención a las necesidades de los demás, especialmente a la de los pobres. Estos son los deberes de un buen cristiano.

- Las autoridades deben responsabilizarse en el socorro de los pobres y presentar un proyecto detallado de control y asistencia social a nivel municipal, ya que su deber es atender las necesidades de todos los miembros de la colectividad.

- Los poderes públicos deben controlar todas las fundaciones de asistencia y hospitales, además de realizar un censo de los mendigos y pobres de sus ciudades. Todo ello será necesario para administrar correctamente las rentas de estas instituciones.

- El trabajo tendrá un carácter forzoso y se asignará un número determinado de pobres y mendigos a cada fábrica o taller. El que un número importante de ciudadanos no trabaje, supone una carga inútil para la sociedad. Por ello el trabajo será fundamental si se quiere favorecer el desarrollo de las ciudades y aumentar el número de personas trabajadoras.
- Deben existir hospitales propios para los expósitos y huérfanos. Éstos han de asistir a partir de los seis años a una escuela pública. De estos menores se seleccionará a los que estén mejor preparados intelectualmente para seguir sus estudios. Los demás serán orientados a profesiones manuales.

La obra de Luis Vives fue importante y se tuvo en cuenta en gran parte de los países europeos, cuyas autoridades pusieron en marcha iniciativas asistenciales atendiendo a estos principios, se aprobaron leyes que regulaban estas iniciativas y se aplicaron nuevas ordenanzas para organizar su funcionamiento.

La preocupación por la reforma social y el control del pauperismo se manifestaba especialmente en las élites nobiliarias y burguesas, así que no es de extrañar que surgieran nuevas iniciativas para controlar a niños y jóvenes mendigos y huérfanos. En esta línea se crean los colegios de doctrinos cuya primera fundación es la de Valladolid en 1542 (Santolaria, 2000: 75) y se expandieron hasta el S. XVIII, momento en el que empezaron a desaparecer o a unirse a los nuevos hospicios que estaban emergiendo.

Estos colegios acogían a niños y niñas a partir de los once años y salían alrededor de los quince. Recibían enseñanzas relacionadas con la doctrina cristiana y aprendían lectura, escritura y cuentas. La vida interna de estos colegios se caracterizó por una clara dificultad para socializar a los acogidos y por la burocratización que se imponía cada vez más en estas instituciones sociales.

Desde la segunda mitad del S. XVI hasta finales del S. XVIII se inició un movimiento general encaminado al encierro de los pobres fundamentados en dos ejes: control y reeducación, recogiendo principios de las iniciativas anteriores. Todo ello en un momento sociopolítico cada vez más complejo en el que la pobreza y la mendicidad continuaban siendo un problema creciente, unido a una imagen negativa de la misma y en donde los poderes públicos temían la aparición de revueltas y enfrentamientos entre la población.

El modelo de control y reeducación fue la respuesta social que se dio ante la necesidad de encerrar a los pobres. Esta reclusión se veía necesaria ante un aumento de la pobreza en las ciudades y la intensidad de la crisis económica del momento. Además, las doctrinas económicas mercantilistas están cada vez más presentes y prolifera la idea de la utilidad de la pobreza. Los fines de la reclusión, por tanto, fueron el *control*, dado que la mendicidad estaba prohibida y la *reeducación*, puesto que la finalidad última era hacer de los pobres individuos útiles para la sociedad.

Las instituciones sociales ofrecían techo y comida a los vagabundos, segregándolos del resto de la población, lo cual evitaba el contagio de enfermedades en el resto de la población. El encierro favorecía la imposición del orden y disciplina social y moral y además se convertía en la mejor posibilidad para corregir la vida ociosa, obligando a trabajar a los que fueran aptos para ello. El trabajo posibilitaba la aparición de nuevos hábitos de vida y la reintegración social, y al aumentar la mano de obra, se mejoraría la economía de los Estados. Surgieron instituciones específicas para recoger, controlar y reeducar a los pobres. Destacar, de entre ellas, las Casas de Misericordia de Miguel de Giginta⁹⁷.

Asimismo, se llevaron a cabo reformas legales introduciendo leyes dirigidas a la protección de los pobres. Destacar “El Plan general de política de pobres y reeducación social” de Pérez Herrera que se conoce en España a lo largo del S. XVI y XVII. Este Plan incidió en aspectos como: una política de pobres que distinguía los mendigos verdaderos de los vergonzantes y fingidos; la asistencia y la reeducación social infantil; la represión y la reeducación femenina. En cuanto a las casas de misericordia cabe destacar que surgieron ante un desencanto generalizado de las iniciativas anteriores por la falta de eficacia y por un despilfarro económico acuciante. Gigintia propuso una nueva forma de funcionamiento en sus casas. Éstas acogían a los mendigos y les daban lo necesario para subsistir con la libertad de entrar y salir de las casas de la misericordia cuantas veces quisieran.

⁹⁷ Miguel de Giginta: La reforma que establece para la acogida de los huérfanos y de los pobres en las Casa de la Misericordia concilia las exigencias de la doctrina tradicional de la caridad con las necesidades urbanas de un control de los pobres. Su propuesta será rápidamente acogida y aceptada. Entre algunos de los cambios establecidos, se admite a todos los mendigos, sin distinción, podrán abandonar la casa cuando lo deseen, y se establece un modelo reeducador.

Los que mendigaban siendo falsos o fingidos debían irse de la ciudad, ya que la mendicidad estaba prohibida y además era una situación no aceptada por la sociedad, la cual rechazaba estas prácticas.

Se estableció un modelo de administración simple, para evitar el despilfarro y descontrol que se había dado en instituciones anteriores. Instauró un régimen interno de trabajo y de formación del que formaron parte todos los vagabundos acogidos y se favoreció la formación religiosa. Introdujo además la idea de la recreación, ya que consideraba que además de trabajar los acogidos debían distraerse y descansar. Para ello, las tardes de los días festivos podían dedicarse a la ociosidad y descanso lo cual permitiría soportar mejor el trabajo y las condiciones de vida.

Estas casas se financiaban con las limosnas y con el trabajo de los acogidos. Se caracterizaban por la austeridad y el control del gasto. Pero a pesar de esta austeridad, la falta de donaciones, la sociedad cada vez más empobrecida y preocupada por su propia subsistencia, el hundimiento del poder político, y las revueltas que se generaron en algunos puntos del país, hicieron que las casas de la misericordia no pudieran continuar sustentándose económicamente.

Será Pérez Herrera, quien a finales del S. XVI planteó un plan general de amparo de pobres. En este plan se contemplaba una política que distinguía los pobres verdaderos de los fingidos y vergonzantes. Para los primeros propuso la creación de albergues de pobres y el control de la mendicidad.

Los albergues eran concebidos como refugio nocturno de los vagabundos en los que descansarían pero quedarían libres durante el día. La jornada la dedicarían a mendigar y recaudar alimentos para su propio beneficio. Éstos poseían unas insignias identificativas que les permitía pedir limosna, de modo que la mendicidad quedaba controlada. Los pobres fingidos debían abandonar la ciudad si no cambiaban el estilo de vida. Los pobres vergonzantes serían atendidos en sus propias casas y en las parroquias, las cuales se convirtieron en demarcación asistencial. Este plan fue muy bien aceptado y aunque tuvo detractores contentaba a casi todas las estancias por su bajo coste y por su eficacia.

Aunque recogía propuestas de las instituciones anteriores, se apreciaban características de lo que derivará en el modelo benéfico-asistencial, puesto que en sus albergues se ejercía cierto control sobre los mendigos, distinguiéndolos e identificándolos, pero no se daba esa parte reeducativa, desde un punto de vista mercantilista, que hasta el momento se había desarrollado en las iniciativas sociales.

A finales del S. XVI y comienzos del S. XVII surgió una nueva institución dirigida a corregir la conducta de las mujeres dedicadas a la prostitución. Ésta fue “la galera femenina”, fundada por Sor Magdalena de San Jerónimo. Se creó una red de casas de acogida no solo para mujeres prostitutas, sino también para mujeres casadas que huían de sus hogares o para jóvenes que no querían estar con su familia. Adquirieron un funcionamiento similar a los conventos, con medidas restrictivas y acabaron convirtiéndose en cárceles de mujeres cuando la prostitución empezó a ser perseguida.

C) Modelo Benéfico-Asistencial:

Los problemas sociales, el endurecimiento de la coyuntura económica y el empobrecimiento cada vez mayor de las masas populares, obligarán a que exista una mayor intervención social y una mayor participación del Estado. En el S. XVIII los Ilustrados diseñan un programa social construido sobre la base intervencionista del S. XVI y las experiencias represivas del S. XVII (Santolaria, 2000:173), pero sin duda avanzando en el sentido educativo de las intervenciones ya que se empieza a entender la educación como un medio para prevenir la pobreza y contribuir al desarrollo social.

Se afronta la pobreza desde el trabajo, ya que éste también se considera el remedio por excelencia contra la misma. Se inicia, tímidamente, la educación popular con el objetivo de formar a mendigos validos, vagabundos, mujeres y niños considerados “vasallos útiles” en oficios para dar cobertura a nuevos yacimientos de empleo como la industria o la artesanía.

El programa social que se desarrolló a partir del S. XVIII, y defendido por los ilustrados, se basaba en la represión contra los vagos, el control de la mendicidad urbana y la asistencia a los pobres a través de las diputaciones de barrio. La actividad de estas diputaciones se organizó alrededor de la asistencia sanitaria, asistencia material y económica y la creación de una red de escuelas gratuitas en las que se escolarizaba a los niños pertenecientes a clases populares.

Por tanto, los programas de asistencia se diversificaban, surgían nuevos y se seguían manteniendo algunas de las iniciativas propuestas por Pérez Herrera. A su vez nacen diferentes instituciones gestionadas, en gran medida, por entidades filantrópicas o congregaciones religiosas, pero con una mayor presencia de los poderes públicos⁹⁸, aunque seguían sustentándose con las donaciones y con el trabajo propio de los acogidos. Algunos de estos programas e instituciones son:

➤ Respuestas asistenciales y benéficas:

- Las cocinas económicas: Ésta fue una medida bien acogida en tiempos de crisis. Sobre todo los conventos distribuían comidas y alimentos a unos precios simbólicos. Llegaron a abrirse comedores populares, y esta respuesta tuvo su auge en el S. XIX.

- Asistencia domiciliaria: La asistencia en el hogar era considerada como la mejor respuesta a las familias necesitadas pero con casa en la que vivir. Fue una clara alternativa a los hospitales, pero además era una manera de obtener más información sobre las costumbres y modos de vida de la familia. Este tipo de respuesta se generó desde las cofradías gremiales y las parroquias y ya fue tomada en cuenta en el plan Pérez Herrera y posteriormente se consolidó como modelo de intervención en el siglo XVIII.

⁹⁸ El Estado de la España del S. XVIII proyectaba iniciativas y regulaba la organización y el funcionamiento de las mismas a través de la legislación, pero todo seguía recayendo en iniciativas municipales, individuales o de grupos específicos.

➤ Respuestas asistenciales y reeducativas:

- Los Hospitales: Considerados como asilos para pobres indigentes, niños abandonados y enfermos, daban respuesta a las graves necesidades sociales que se producían por epidemias o hambrunas. Ofrecían alimento y cobijo a los más necesitados, así como cuidados sanitarios básicos. Se subvencionaban con donativos.

-Los Hospicios⁹⁹: Eran instituciones que recogían a vagos, delincuentes, huérfanos, ancianos desamparados y pobres sin hogar de ambos sexos. Se constituyeron como instituciones correctoras y asistenciales. Desarrollaron programas de reeducación en el que se intentaba ocupar el tiempo de los acogidos en el hospicio a través de actividades distribuidas a lo largo de la jornada, con la finalidad de crear hábitos y adaptarlos a los ritmos de la vida laboral. Entre otras actividades, se les enseñaba a leer, escribir y contar. Posteriormente aprendían un oficio pasando a los talleres y fábricas hasta que se independizaban. Pero también cumplían la función específica de tratamiento de las conductas delictivas de los menores, llegando a considerarse que los menores que necesitaban corrección no debían mezclarse con los demás (Labrador, 2007:113).

⁹⁹ Para los Ilustrados el hospicio se presenta como la institución reeducadora por excelencia, como elemento intermedio entre las duras medidas represivas de carácter penal y las medidas asistenciales de carácter social y caritativo. El Gobierno apoyará la creación de estos centros y aunque su aprobación se centralizaba en el Consejo de Castilla, las iniciativas fueron dispares tanto en su diseño como en su ejecución. Destacar el hospicio de San Fernando en Madrid. Prácticamente se fundaron hospicios en todo el territorio nacional ubicados en Oviedo, Salamanca, Toledo, Valencia o Granada, entre otros.

- Casas de Expósitos, Inclusas u Orfanatos, eran instituciones que estaban dirigidas a niños huérfanos o abandonados. Eran gestionadas por fundaciones benéficas de origen eclesiástico y subvencionadas por la caridad privada. Este tipo de respuesta social se constituía con entidad propia, separada de otras instituciones o como departamentos especiales, dentro de los hospitales. La expansión de estas iniciativas se dio sobretodo en las últimas décadas del siglo XVIII fruto de la preocupación social, cada vez mayor, por la infancia. Los niños eran puestos al cuidado de nodrizas las cuáles se encargaban de los cuidados básicos de los menores. Los orfanatos llegaron a desarrollar un sistema cerrado, carcelario con una disciplina férrea y con el objetivo principal de formar a los niños en diferentes oficios para que ejercieran un trabajo.

➤ Respuestas educativas. (Antecedentes del modelo socio-pedagógico).

- Colegios de huérfanos¹⁰⁰: Aunque en sus inicios estos colegios acogían a niños que procedían de las Casas de Expósitos o Inclusas, poco a poco, se dedicaron a acoger a sus propios niños. La función más importante que desarrollaron fue la educativa, formando a los niños huérfanos en conocimientos básicos para posteriormente enseñarles un oficio u ofrecerles la posibilidad de estudios superiores. Esta última opción iba dirigida a los niños que mostraban mayores aptitudes para los estudios.

¹⁰⁰ Destacar los dos primeros colegios de huérfanos: El colegio de Niños Desamparados, fundado en 1596 y el Colegio de Nuestra Señora de la Paz fundado en 1679. Hay un tercero, el de San Vicente Ferrer en Valencia, que también destacó por su trabajo y propuestas de intervención.

- Casas de corrección: Esta institución fue fundada por Toribio Velasco. Recogía a niños de la calle y los llevaba a su casa donde a través de enseñanzas y juegos, iba ganando la voluntad de los menores, algunos de los cuales llegaron a ir asiduamente. Esto constituyó el inicio de un nuevo modelo de intervención más cercano a principios educativos y pedagógicos. Llegó a ser una institución, que en algunos momentos de su historia alcanzó los 250 internos. A esta institución se le atribuye haber sido la primera que constituye un tribunal, dentro de la propia institución, encargado de poner premios y castigos. Este sistema de atención a los pobres jóvenes y niños se mantuvo durante el S. XIX.

D) Modelo Socio-Pedagógico:

Los cambios sociales, políticos y económicos producidos entre el S. XVIII y el S. XIX conllevan una transformación paulatina de los problemas sociales y de la responsabilidad de los poderes públicos ante estos problemas. Hay dos hechos que marcan claramente estos cambios: La Revolución Industrial y la Revolución Democrática, convirtiendo las cuestiones políticas en un asunto de la colectividad ciudadana. Éstos conllevaron la aparición de partidos políticos y de movimientos sindicales y con ellos la llegada de medidas dirigidas a la protección del trabajador, de la vejez o de la infancia. Respecto a la protección de la infancia se generaron respuestas sociales influenciadas por dos aspectos: el nuevo tratamiento a la infancia diferenciándola del mundo adulto y la influencia de corrientes educativas y psicológicas que incidían en la necesidad de atender las necesidades de desarrollo del niño.

En los primeros centros de reforma las medidas continuaban siendo más represivas que educativas, aunque se atisba cierto cambio en la forma de entender esta intervención. El modelo de atención a la infancia en dificultad social era, en sus inicios, esencialmente asistencial, benéfico y asilar (Mato, Morales y Costa, 1999:50). Se caracterizaba por:

- Internamiento como único dispositivo de atención.
- Atención masificada e indiferenciada.
- Atención aislada del contexto social y familiar.
- Escasez de sensores sociales e institucionales del maltrato infantil.
- Dispersión competencial¹⁰¹.

Pero este modelo va a ir cambiando y la sociedad ve necesario intervenir desde otros parámetros, que fueran más allá del control o la represión del menor. Se tiende a suprimir la prisión preventiva para los menores cediendo la guarda del menor a los tutores o instituciones reeducadoras y benéficas, creadas para ofrecer un trato judicial diferenciado respecto al que se daba al adulto. Al menor que presentaba conductas delictivas, se le empezaba a ver como sujeto sobre el que poder intervenir educativamente y por tanto se les podía aplicar tanto medidas preventivas como correctoras. Como modelo generalizado en los centros de reeducación, llamados en ese momento reformatorio, el tratamiento que se daba a los jóvenes era:

¹⁰¹ Adquieren competencias sobre la infancia y los jóvenes las Diputaciones, los Patronatos, el Consejo Superior de Protección a la Infancia de las Juntas Provinciales, etc.

- Período de observación en el que se hacía un examen médico, se le hacía una entrevista al menor para conocerle mejor.
- Clasificación de los internos en grupo en función de la edad, sexo, personalidad moral, etc.
- Programa de formación escolar, religiosa y profesional.
- Educación física.
- Aplicación de medidas disciplinarias severa y rígida.

Había que crear tribunales especiales con una mayor agilidad en su funcionamiento y modificar la legislación para imponer medidas amplias que permitieran la reeducación del menor en instituciones adecuadas. Se constituyeron los primeros Tribunales Tutelares de Menores cuya competencia alcanzaría los delitos cometidos por menores de 15 años dando lugar a los primeros reformatorios en los que se debía velar por la instrucción y reforma de los jóvenes delincuentes.

Las medidas aplicadas al hilo de la sentencia deberían tener un carácter educativo. Los discursos pedagógicos tomaron fuerza y empezó a preocupar la formación científica, pedagógica y psicológica del personal educador, al menos del personal directivo, dando lugar a la aparición de una nueva figura profesional que es el educador especializado. El modelo institucional que prevaleció fue el reformatorio con reglamentos internos muy represivos y punitivos. A pesar de ello a finales del S. XIX se van incorporando innovaciones con una mayor atención a la infancia y en algunos casos con una intervención más pedagógica. Algunas de estas innovaciones se caracterizaban por:

- El rechazo a la aglomeración en los reformatorios que se había producido desde su creación.

- Se apostó por la expansión del sistema familiar. Se consideraba que la desviación de la conducta y la inadaptación que presentaban los menores abandonados era debido al abandono físico y moral fruto de una vida familiar inadecuada o inexistente.

- Se implantaba el principio de separación favoreciendo una mayor especificación en el tratamiento y una mayor individualización en los tratamientos. Se clasificaba a los menores en función de la edad, el sexo, niveles instructivos, etc.

- Se consideraba que el ambiente rural era más adecuado para la reeducación de estos menores de modo que se crearon colonias de trabajo agrícola para reeducar a los jóvenes.

Como respuesta a estos planteamientos innovadores, los reformatorios ya no serían las únicas iniciativas para el tratamiento de la delincuencia infantil y juvenil. Surgieron nuevos modelos institucionales de reeducación.

Las respuestas se diversificaron y aparecieron sistemas diferenciados de intervención: sistemas de familia¹⁰², colonias agrícolas¹⁰³, centros cerrados semipenitenciarios¹⁰⁴ y se empezó a intervenir en el ámbito post-institucional¹⁰⁵. Destacar, también la labor que hicieron los patronatos¹⁰⁶ de menores en España. A partir del S. XX, los poderes públicos fueron afianzando su protagonismo en la aportación de soluciones a problemas sociales. Cada vez más las respuestas se secularizan y se exige un mayor control sobre las iniciativas privadas que han ido surgiendo.

No obstante, el Estado no puede hacer frente a todas las necesidades generadas por las nuevas realidades sociales y la labor realizada por la iglesia y sociedades filantrópicas continuó siendo importante.

¹⁰² Es probable que el modelo pionero de este sistema fuera el creado por Johann Heinrich Wichern en Hamburgo en 1833. A los menores acogidos les ofrecía una vida familiar combinada con trabajos agrícolas, formación religiosa y escolar.

¹⁰³ Destacar la iniciativa privada colonia agrícola y familiar "Mettray" en Francia, donde se establecería la primera escuela de educadores sociales en 1839. (Santolaria, 2007: 290). En España destacar la Colonia Agrícola de Ramón Albó.

¹⁰⁴ "Le Petite - Roquette", fue una iniciativa oficial, se abrió en 1836 y se destinó, no solo a mujeres, como se pensó en el momento de su fundación, sino también a menores detenidos. Los principios que guiaban este centro eran aislamiento celular de noche, sistema de clasificación (punición, recompensa y a prueba) según el comportamiento de los menores, trabajo diurno, instrucción elemental, moral y religiosa, encierro solitario como medida de punición, sistema de puntos como medida educativa, acción del patronato para facilitar la reincorporación social. En el territorio español se fundó la Escuela de Reforma "Asilo Toribio Durán", Institución Municipal Religiosa que heredó la tradición reeducadora experimentada y probada de diversas instituciones y cuyos educadores desarrollaron un nuevo estilo de intervención.

¹⁰⁵ Surgieron sociedades de ámbito privado o semi-oficial, que con el apoyo de la administración ayudaban a los jóvenes que salían de los centros cerrados a integrarse en la sociedad, buscándoles un trabajo o una familia que les acogiera.

¹⁰⁶ El Patronato fundado por la Sociedad de Amigos del País surgido en Valencia o el "Patronato de niños y Adolescentes Abandonados y Presos" fundado por Ramón Albó en 1897. Éstos, al igual que otros que fueron fundándose por todo el territorio nacional, se encargaba de visitar a los menores reclusos en centros cerrados y acompañarlos en su integración social cuando finalizaba su encerramiento.

Se aprobó en el Estado Español la primera Ley de Protección a la Infancia en 1904, cuyos principios fundamentales eran la protección de la salud física y moral del niño y por tanto la obligación de vigilar la vida infantil hasta los 10 años. Asimismo en 1903 se crea el IRS, Instituto de Reformas Sociales, cuyo objetivo principal era la preparación de una ley que garantizara el bienestar de las clases trabajadoras.

Después de la Segunda Guerra Mundial, se inició la construcción del Estado del Bienestar¹⁰⁷ lo cual transformará el sentido de la protección a la infancia e incorporará la atención a nuevos colectivos con necesidades sociales específicas.

Todo ello conllevará la profesionalización de la atención e intervención a estos colectivos, desarrollo de una red de servicios comunitarios y una diversificación en las respuestas a las nuevas realidades sociales¹⁰⁸. Además se fomenta la construcción de una red de escuelas públicas e iniciativas para la formación de personas adultas.

En la segunda mitad del S. XX la asunción por parte del Estado de la asistencia social generará la creación de las primeras escuelas de Asistentes Sociales, para formar a profesionales que intervinieran de forma adecuada en los recursos comunitarios.

¹⁰⁷ El Estado de Bienestar se relaciona con el conjunto de acciones públicas que desarrollan los poderes públicos para garantizar a los ciudadanos el acceso a unos servicios mínimos que garanticen la supervivencia. Entre ellos estarían los servicios sociales, pero también los sanitarios o los educativos o cualquier recurso social que mejore la vida. Estos se amplían o disminuyen en función de las necesidades o de la capacidad económica del Estado.

¹⁰⁸ Esta situación se da a nivel europeo, ya que en esos años España está gobernada por la dictadura franquista que, tal y como se verá posteriormente, supone un retroceso con respecto a lo que se había iniciado a principios del S. XX y una separación con respecto al modelo socio-pedagógico que se implantaba a nivel europeo.

Después de la Primera Guerra Mundial nace la educación social especializada dirigida a menores, huérfanos y discapacitados psíquicos y físicos y posteriormente la animación sociocultural. Surgieron en varios países Europeos especialmente en el centro y norte del continente (Senent, 2003: 64-65), lo que conllevará el inicio de la profesionalización de futuros profesionales en el ámbito social.

Esto ocurría a nivel europeo porque los años de la dictadura franquista, especialmente en el período que abarca de 1950 a 1962, va a suponer que España quedara apartada de los avances que se estaban llevando a cabo en la acción comunitaria en otros países europeos como los francófonos, en los que ya se estaba consolidando la figura del educador social especializado, instaurando una red de centros de educación popular bajo el modelo socio-pedagógico o fomentando iniciativas de animación sociocultural.

Aquí, en el territorio nacional, las instituciones franquistas toman las iniciativas sociales que habían desarrollado los anarquistas o los socialistas, en los años anteriores, volviendo a un sistema social basado en la caridad y en la beneficencia y con un alto protagonismo de la iglesia¹⁰⁹ en este terreno. Se encargaban de la asistencia social reforzando la ayuda social basada en la distribución de alimentos, atención y protección de mujeres y niños (Tiana y Sanz, 2007).

¹⁰⁹ La iglesia desarrolla sus acciones a través de entidades como Cáritas o los movimientos obreros seculares como la JOC (Juventud Obrera Cristiana), la HOAC (Hermandad Obrera de Acción Católica) o la VO (Vanguardia Obrera Social) de los Jesuitas.

Destacar de este período la Obra de Auxilio Social que desarrolló una labor asistencial y sanitaria de atención y protección a mujeres y niños. También llevaron a cabo iniciativas con cierto carácter educativo-formativo a través de los albergues escolares, residencias de aprendizaje o los hogares de aprendizaje industrial en los que los menores aprendían algún oficio. *“La cristalización de las primeras formaciones de educadores especializados quedaría para el final de los años sesenta, veinte años después que en otros países europeos”* (Senent, 2003: 68), puesto que en los años anteriores a 1960 la función de los educadores sociales tenía un carácter voluntarista, informal sin que existiera un planteamiento formal, institucional, ni reglado (Martín, 2007:268). En los años sesenta se produce una mayor apertura al exterior, un crecimiento de las ciudades del territorio español y una mejora en la economía estatal. Todo esto dará paso al Estado de Bienestar que ya se había consolidado en el resto de países europeos.

Era necesario reorganizar las respuestas sociales que habían surgido en años anteriores para adecuarlas a las necesidades del momento. Con esta reorganización se pretendía desarrollar tres funciones básicas: la de prevención de situaciones carenciales o conflictivas, rehabilitación o promoción de individuos o grupos vulnerables y cuidado o mantenimiento transitorio o continuado para individuos en crisis o dependientes. Con la llegada de la democracia y con la influencia de las experiencias europeas se consolidaba, aunque con sus altibajos, el Estado de Bienestar

en el territorio nacional y se desarrollaba una política extensa de servicios sociales¹¹⁰ con un compromiso claro de los poderes públicos para atender las necesidades de personas, grupos o comunidades que están en situación de desigualdad con el objetivo de mejorar la calidad de vida e integrarles en la sociedad con nuevos valores y nuevas habilidades.

Se diversifican las respuestas ante las demandas sociales de las nuevas realidades. Se establece un régimen público de servicios sociales que garantizarán la coordinación de recursos e iniciativas de carácter público o procedente de la iniciativa social o privada. Esta regulación se hará a través de leyes implicándose el Estado, las Comunidades Autónomas y las Administraciones Locales. Los servicios sociales mantendrán dos niveles de atención:

- Atención primaria, cuyas prestaciones básicas son: información, valoración y orientación; programa de Familia y Convivencia; Programa de Prevención e Inserción Social; Programa de Cooperación Social.
- Atención Especializada dirigida a colectivos con dificultades específicas y complejas para cuyo tratamiento se requiere personal especializado. Estos colectivos, tradicionalmente han sido: Infancia, Juventud, Tercera Edad, Discapacitados, Toxicómanos, Ex reclusos, Mujer, Minorías étnicas, Refugiados y Asilados.

¹¹⁰ El Real Decreto de 15 de Abril de 1977 unifica las actuaciones de la administración central en materia de acción social, situándolo en Ministerio de Trabajo. La Constitución Española de 1978 hace referencia a la necesidad de promover el bienestar mediante un sistema de servicios sociales que atenderán problemas específicos.

A esto cabe añadir que para poder atender estas demandas las respuestas se diversifican, se amplían los programas y surgen nuevos modelos de intervención con nuevas metodologías y nuevos profesionales. Este nuevo sistema de servicios sociales generará la necesidad de crear nuevas profesiones que atiendan estas demandas. La formación de este tipo de profesionales ya era una realidad en los países europeos.

En el contexto español, se ha ido introduciendo de forma paulatina y la formación universitaria de educadores sociales se hará realidad en el año 1991, en el que a través del Real Decreto 1420/1991 de 30 de agosto¹¹¹, se establecen las enseñanzas mínimas de la titulación de Educación Social.

De todo esto se puede concluir que la educación social deriva de las respuestas sociales dadas ante las diferentes realidades, variando en función del momento histórico, del momento económico y de la forma de entender conceptos básicos como la pobreza, la exclusión o la infancia. Se ha ido configurando al margen del sistema educativo, centrándose más en el ámbito social. Aunque en sus inicios se detecta una escasa intervención pedagógica, poco a poco se van generando respuestas educativas que acabarán complementando las respuestas que se dan en el ámbito social y las que se dan desde el sistema educativo. Esta larga trayectoria y la diversidad de propuestas desarrolladas han supuesto un claro ejemplo del dinamismo y de la complejidad que entraña la educación social.

¹¹¹ Este Real Decreto se publica en el BOE 10 de octubre de 1991.

Esto, sin duda, dificulta poder enmarcarla conceptualmente y determinar exactamente su espacio, sobretodo atendiendo la diversidad de profesionales que intervienen en estos mismos ámbitos. No obstante, en el siguiente apartado nos acercaremos a una conceptualización del término y delimitación tanto de las funciones como de los ámbitos que le son propios en la actualidad. Pero lejos de cerrar el espacio de esta profesión, esto va a suponer tener que plantear hacia dónde va a dirigirse la educación social del S. XXI, ya que en la medida que la sociedad es cambiante, también lo serán las respuestas socioeducativas que se den.

3.2. La Educación Social en la sociedad actual.

Para poder determinar cómo se entiende actualmente la educación social es necesario empezar por intentar conceptualizar el término. Aunque en el apartado anterior ya se aprecian algunas pistas sobre el mismo, en éste nos acercaremos a su definición y a las funciones y ámbitos que le son propios al educador social, que como se podrá observar, continúa siendo una profesión muy unida a las realidades y necesidades sociales. Pero este hecho, nos lleva a tener que plantearnos qué es lo que la educación social puede aportar en el S. XXI, en una sociedad cambiante, compleja y muy diversa, en un momento sociopolítico y económico en crisis y en un contexto en el que las respuestas que se dan desde algunas estructuras como el sistema educativo o los servicios sociales, no son suficientes para atender las nuevas necesidades de la población.

3.2.1. Conceptualización de la educación social

Definir la educación social es complejo puesto que se han dado definiciones de diversa índole como consecuencia de su propia historia, dinamismo, capacidad de adaptación a la realidad y diversificación de sus respuestas. Todo esto hace que sea difícil su conceptualización y aún más si se tiene en cuenta la proliferación de profesiones con tendencia a enmarcarse en un mismo espacio social: trabajadores sociales, pedagogos sociales, psicólogos sociales, integradores sociales, animadores socioculturales y con la introducción de la Educación Social como formación universitaria, los educadores sociales.

Para poder delimitar el término hay que, en primer lugar, revisar el itinerario que sigue a partir de los años setenta y que derivará en tres vertientes. Serán las que marcarán la conceptualización de la educación social en su inicio y la formación académica del educador social. Estas tres vertientes se gestan dentro del modelo Socio-Pedagógico descrito anteriormente y son: La educación especializada, la animación sociocultural y la educación de adultos, todas ellas inmersas en el contexto social y la comunidad.

En segundo lugar, se hará un recorrido por algunas de las definiciones que se han ido configurando sobre la educación social y que nos van acercando a su definición, así como a las funciones y ámbitos de intervención del educador social. Cada definición incorpora nuevos conocimientos sobre la profesión y amplía lo que será el espacio propio de la misma, fruto de su dinamismo y de las experiencias recabadas.

Asimismo estas definiciones suponen la incorporación de nuevos conceptos y de nuevos términos que son recogidos por los diversos autores que se aproximan a esta disciplina.

En tercer lugar, para entender mejor su sentido como profesión, se revisará lo que ha sido pasar del voluntarismo a la profesionalización del educador social, atendiendo a la experiencia obtenida en los últimos años y las aportaciones realizadas desde el ámbito académico y desde la propia práctica. Todo ello hace posible configurar un modelo nuevo de Educación Social coherente con unos principios teóricos y metodológicos propios y adaptada a las realidades sociales, siendo dinámica, ágil y flexible.

3.2.1.1 La construcción de la Educación Social Contemporánea.

Sobre el itinerario que recorre la historia más reciente de esta profesión, relacionada con esa triple vertiente, educación especializada, animación sociocultural y educación de adultos, hay que destacar que sirvió para hacer un primer diseño del plan de estudios en 1991¹¹², y para empezar a marcar esta nueva profesión que surgía con fuerza, aunque con mucha incertidumbre.

¹¹² Primero surgen formaciones de educadores de carácter no reglado. Posteriormente aparecen las primeras asociaciones de educadores especializados y las primeras escuelas para formarlos. En 1970 se constituye la titulación de Especialización de Educadores en la Formación Profesional hasta que en 1991 se instituye la Diplomatura de Educación Social. En 2010, se inició un nuevo proceso de formación universitaria a través del plan de estudios de Grados (EEES), formalizándose una formación de cuatro años y que supuso una oportunidad para replantear algunas cuestiones que no se habían tenido en cuenta en la Diplomatura, a partir de la experiencia y de los resultados y de las nuevas necesidades emergentes.

“Actualmente, en España, la formación académica inicial de los diplomados en Educación Social se configura a partir de tres ámbitos de intervención: La antes denominada educación especializada, la educación de adultos y la animación sociocultural” (Trilla, 2004:39).

Estas tres vertientes han existido de forma autónoma e independiente y cada una se ha ido configurando de modo diferente, tanto en su metodología, como en sus objetivos o en su propio cuerpo teórico, aunque las tres tienen también elementos comunes. Articular estas semejanzas y estas diferencias ha hecho que exista cierta dificultad a la hora de diseñar una titulación que aglutinara estas tres vías.

Algunas de las características específicas de cada una de ellas se pueden resumir del siguiente modo:

➤ La Educación Especializada:

- La Educación Especializada surge como necesidad de responder a los problemas de inadaptación, marginación y exclusión que se manifiesta por el aumento de niños huérfanos, aumento de la delincuencia y miseria.

- Sus antecedentes ocupacionales se encuentran en las figuras institucionales dedicadas a la vigilancia en hospicios y fundaciones filantrópicas y posteriormente al acompañamiento de los menores en su reeducación.

- El ámbito en el que desarrollan su intervención será el de menores en dificultad social, desamparo, maltratados, marginados y delincuentes. Adquiere especial relevancia con la aparición de los tribunales específicos para menores y jóvenes.

- Surge con mayor fuerza con la implementación de nuevas políticas sociales de desinstitucionalización del menor, lo cual genera la aparición de nuevos recursos que requieren la intervención y seguimiento del educador especializado en el contexto social propio del menor.

- Será necesario crear estructuras para la formación de educadores especializados y diseñar metodologías e instrumentos de intervención socioeducativos propios.

➤ La Animación Sociocultural:

- La Animación Sociocultural surge como respuesta a las necesidades de educación y dinamismo social de las comunidades y barrios haciendo hincapié en la participación ciudadana, teniendo en cuenta el crecimiento de las ciudades, las migraciones rurales y una necesidad de cohesionar la convivencia vecinal.

- Sus antecedentes ocupacionales se encuentran en la animación del tiempo libre desarrollada a partir de los años 60 en Europa y a finales de los años 70 en el contexto español.

- El ámbito en el que desarrollan su intervención será el conjunto de la población ya que buscará la integración de cualquier colectivo estimulando la participación y el desarrollo personal y grupal.

- Se articulan canales legales para la participación ciudadana, lo cual conlleva la necesidad de estimular y fomentar la formación de los ciudadanos para esa participación.

- Creación de estructuras para la formación de animadores socioculturales y adquisición de metodologías e instrumentos de intervención propios.

- La Educación de Adultos:

- La Educación de Adultos surge como respuesta a las necesidades de formación básica, alfabetización o laboral-profesional, de las personas adultas que no habían podido acceder al sistema educativo. Posteriormente se amplía y aparecen iniciativas vinculadas a proyectos y prácticas de desarrollo comunitario dentro de la educación de adultos.

- Sus antecedentes ocupacionales se encuentran en los educadores de la educación popular.

- El ámbito en el que desarrollan su intervención será el colectivo de jóvenes y adultos con necesidades formativas y que se encuentran situados fuera del sistema educativo.

- Se articula una red amplia de centros de adultos, se regula por Ley esta formación y se vincula al concepto de Educación Permanente¹¹³.

- No se crean estructuras específicas para la formación de educadores de adultos. Las metodologías utilizadas para la alfabetización y formación básica de este colectivo, en sus inicios son heredadas de la metodología utilizada en los niveles de primaria del sistema educativo. Actualmente ya existen metodologías que le son propias.

Las tres parten de un interés por desarrollar competencias sociales en los sujetos con los que intervienen, inmersas en las realidades concretas de cada uno. Estos tres modos de intervención en la sociedad y en el ámbito comunitario, irán ampliándose y

¹¹³ La Educación Permanente es un concepto general que incluye, tanto el ciclo inicial de la formación del individuo, como las etapas y actividades de los sistemas educativos formal y no formal y la propia educación de personas adultas y mayores, con formas, contenidos y sectores interrelacionados a través de los diversos periodos de la vida de las personas. En las diferentes conferencias internacionales desarrolladas en el marco de la UNESCO, se ha visto la evolución del término. Si bien, en la de Elsinor, en 1949 se plantea la necesidad de desarrollar una Educación de Adultos propia, en 1985 en París, se habla ya de la Educación de Adultos como subconjunto de la Educación Permanente.

diversificándose hasta llegar a crear una profesión cuya intervención se dirige a diferentes colectivos, se lleva a cabo en diferentes ámbitos y utiliza una metodología educativa en diferentes contextos sociales. Esto ha quedado patente en el diseño del Título de Grado de Educación Social ya que se estima que su campo profesional se dirige a tres grandes ámbitos de intervención¹¹⁴:

- Educación social especializada, su función es favorecer la inserción social de personas y colectivos de población en situación de marginación, desadaptación, conflicto social y exclusión social, así como prevenir tales situaciones en colectivos calificados de riesgo social.
- Animación sociocultural, se caracteriza por prestar atención a las necesidades socioculturales y de desarrollo comunitario de una determinada comunidad, población o territorio.
- Educación de personas adultas, que atiende a las necesidades formativas de la población adulta vinculadas a su desarrollo personal y a su adaptación sociolaboral

La educación social se configura a partir de la experiencia que en este terreno se ha ido adquiriendo. Hasta llegar a profesionalizarse como espacio de intervención propio, ésta ha seguido un proceso largo y en ocasiones disperso, *“entre lo que hoy es considerado como profesional de la acción socioeducativa y lo que puede llegar a ser categorizado como sus orígenes, antecedentes o precursores no hay una línea de continuidad fija”* (Sáez y Molina, 2006: 94).

¹¹⁴ Extraído del *Libro Blanco de Título de Grado de Pedagogía y Educación Social*. ANECA (2001). (Vol. 1:128).

3.2.1.2 Aproximación conceptual al término “Educación Social”.

Han sido muy diversas las definiciones dadas sobre la educación social, lo cual ha generado en algunas ocasiones diferentes puntos de vista, aunque existen puntos comunes. Para empezar a aproximarnos a la conceptualización del término educación social empezaremos por la dada en el Real Decreto 1420/91 de 30 de agosto, (BOE 10 de octubre de 1991)¹¹⁵, en el que se aprobaban los estudios de la Diplomatura de Educación Social.

En este documento se establecía que las enseñanzas debían orientarse a la formación del educador social en diversos campos de la educación no formal, educación de adultos (incluida la tercera edad), inserción social de personas desadaptadas y minusválidos¹¹⁶, así como la acción socioeducativa, recogiendo las iniciativas surgidas desde la Educación Especializada, la Educación de Adultos y la Animación Sociocultural. En este documento, no se llegaba a exponer una definición de educación social, como tal, sino que se exponían los ámbitos en los que el diplomado en Educación Social podrá intervenir y para lo cual se habrá de formar.

¹¹⁵ Se utiliza este punto de partida atendiendo a la aparición de la titulación universitaria de Educación Social en el contexto español. No se pretende en ningún momento señalar que anteriormente a 1991, no se hubieran dado definiciones del término, ya que hay que recordar que en Europa esta disciplina ya se estaba impartiendo en las universidades y ya había un recorrido previo.

¹¹⁶ Estos conceptos han sido utilizados tal y como aparece en el documento original. Actualmente este concepto ha sido sustituido por el término “discapacidad”.

Abarcaba la educación no formal, que tal y como la entendemos es la actividad educativa organizada fuera del sistema educativo formal¹¹⁷. Asimismo, se señalan los colectivos en los que supuestamente debería poder intervenir el educador social: adultos, tercera edad, menores, desadaptados y minusválidos.

Pero con esta propuesta surge una primera cuestión a la que se deberá dar respuesta. No fue acompañada por un marco legislativo que implementara, por ley, la presencia del educador social en los centros en los que se interviene con algunos de estos colectivos. Por ejemplo, los centros de educación de adultos, los centros ocupacionales o las residencias de tercera edad. Esto no ha ocurrido y después de más de 20 años de profesión el educador social no es reconocido como figura profesional en estos contextos.

El Real Decreto 1420/91 de 30 de agosto también hace referencia a la acción socioeducativa y a la metodología en la que deberá basarse el educador social. Métodos y técnicas heredadas en un principio de la Pedagogía, de la Animación Sociocultural o incluso de Magisterio.

¹¹⁷ Históricamente se han establecido tres modalidades de educación: formal, no formal e informal. Clasificación que ha servido para determinar espacios concretos propios de la educación social. La educación formal es la que corresponde al sistema educativo y se caracteriza, entre otros, por su elevada sistematización, por llevarse a cabo en un entorno concreto y por dirigirse a edades determinadas. La educación no formal, se caracteriza por ser sistemática aunque no tan rígida como la anterior, por realizarse en cualquier entorno, cerrado o no, y dirigir su acción a cualquier edad (ésta sería la propia del educador social). Por último, la educación informal es aquella que se produce de forma espontánea, sin ninguna sistematización, en cualquier entorno y a cualquier edad. Esta clasificación, que ha servido de guía durante mucho tiempo, en la actualidad queda superada por el concepto de Educación Permanente entendiendo que la educación es global, que el ser humano se educa a lo largo de toda su vida y que las sociedades deben generar respuestas adecuadas para atender las necesidades formativas a cualquier edad y en cualquier entorno. Serán diversos los profesionales que intervendrán en este proceso.

La siguiente acepción que encontramos sobre el término de educación social la hacía Quintana en 1997. La definía como forma educativa del trabajo social que tiene a los colectivos marginados, especialmente niños, como sujetos de la acción socioeducativa y la relacionaba con la formación social del individuo, con la educación política y nacionalista del individuo y como acción educadora de la sociedad, todo ello amparado por la pedagogía social como ciencia de la educación social.

Petrus concibe la educación social como *“adaptación, socialización, recurso para la adquisición de competencias sociales, didáctica de lo social, acción profesional socioeducativa cualificada, acción frente a la inadaptación social, formación política del ciudadano, factor de prevención, control y cambio social, trabajo social educativo, generadora de nuevas demandas sociales, entre otros”* Petrus (1997:69). En su aproximación conceptual al término plantea que la educación social responde a planteamientos tales como:

- La educación social como adaptación del ser humano al medio.
- La educación social como socialización.
- La educación social como adquisición de competencias sociales.
- La educación social como didáctica de lo social.
- La educación social como acción profesional cualificada.
- La educación social como acción de la inadaptación social.
- La educación social como formación política del ciudadano.
- La educación social como prevención y control social.
- La educación social como trabajo social educativo.

- La educación social como Paidocenosís.
- La educación social como educación extra-escolar.

El mismo autor reconoce que esta definición debe ser revisada debido a los cambios sociopolíticos, así como, a la globalización y a la aparición de nuevos ámbitos de intervención de la educación social. Sugiere ésta, que determina el dinamismo y la flexibilidad así como la capacidad de adaptación a las nuevas necesidades sociales que tiene esta disciplina.

El actual concepto de educación social en el contexto español recoge características comunes europeas y muchas peculiaridades que la han ido diferenciando y haciendo de ella una disciplina singular (Senent, 2003). Este mismo autor considera que la educación social como intervención socioeducativa se caracteriza por:

- Ser un proceso que plantea objetivos a corto y medio plazo y requiere un tiempo para su desarrollo.
- Tiene una base educativa ya que busca potenciar actitudes y valores que potencien la autonomía personal, la integración social y la vivencia en la comunidad.
- Atiende a elementos culturales ya que facilita el conocimiento sobre la propia historia y rasgos culturales de la comunidad y fomenta la autogestión de los grupos.
- Supone una acción transformadora de una realidad a través de la acción de las personas y del propio grupo.

- En sus acciones utiliza herramientas sociales como la entrevista.
- Se desarrolla en el marco de la educación no formal.
- La desarrollan profesionales formados en las universidades con base teórica y conocimiento práctico.
- Está abierta a nuevas alternativas producidas por la sociedad en continuo cambio.
- Dirigida a colectivos diferentes que se inscriben en áreas de intervención cambiantes.
- Es interactiva ya que la intervención está mediatizada por el propio grupo o persona con la que se interviene.
- Es comunitaria ya que es desarrollada desde los grupos, apoyada por otras personas, recibida por personas y grupos que viven e interactúan con otros grupos.

Esta variedad de aspectos relacionados con la educación social la encontramos en otra definición, de García (2003), que posteriormente será recogida, en gran parte, por ASEDES¹¹⁸, para desarrollar su propia definición de educación social.

¹¹⁸ ASEDES: Asociación Estatal de Educación Social. Esta asociación se formaliza en el año 2000 y ha sido la entidad de referencia estatal legitimada por la totalidad de asociaciones y colegios profesionales de todo el Estado Español. A lo largo de siete años, respondiendo a los planes de trabajo establecidos en las diferentes asambleas, la Entidad ha elaborado tres documentos de forma colectiva. Estos documentos son: Definición de educación social, código deontológico del educador y la educadora social y catálogo de funciones y competencias del educador y la educadora social.

El autor considera que la Educación Social es un derecho de la Ciudadanía que se concreta en el derecho de una profesión de carácter pedagógico articulada en torno a acciones de transmisión de contenidos conceptuales, habilidades técnicas y contenidos de trato social y de mediación que un agente de educación realiza con individuos o grupos, en un marco institucional diseñado para tal fin y que genera nuevas plataformas que posibilitan la integración de los sujetos a la diversidad de redes sociales y la promoción cultural y social.

Ortega, definirá la educación social como *“por un lado, dinamización o activación de las condiciones educativas de la cultura, y de la vida social y sus individuos; y, por otro, prevención, compensación y reconducción socioeducativa de la dificultad, la exclusión o el conflicto social”* (Ortega 2005: 114). La educación social ya no sólo actúa con colectivos que necesitan una intervención reeducadora sino que plantea una acción más amplia. Introduce también elementos propios de la animación sociocultural como es la dinamización de grupos y su integración en la vida social y cultural propia de la comunidad en la que viven.

Otras definiciones encontradas que ayudan a conceptualizar el término, hacen referencia, no tanto al término en sí, sino más bien al educador social como un agente de cambio social que desarrolla su labor profesional en contextos muy diversos, como dinamizador de grupos sociales utilizando estrategias educativas que ayuda a la ciudadanía a comprender y participar en su entorno social, político, económico y cultural y a integrarse adecuadamente.

En el documento de la ANECA¹¹⁹, elaborado para el diseño de las Titulaciones de Grado de Pedagogía y Educación Social se perfilan los siguientes objetivos para la formación de los futuros profesionales:

- 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...
- Potenciar la búsqueda de la información y comprensión en 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.
- Favorecer la mejora de las competencias y aptitudes de los individuos.
- Favorecer el cambio y transformación social.
- Favorecer el desarrollo sociocultural, sociolaboral, institucional y comunitario.
- Contribuir a la creación y consolidación del tejido social y asociativo.

Este perfil está en función de lo que se considera la educación social, entendida como el medio a través del cual se deben prevenir situaciones de desadaptación, centrada en el individuo y en la integración de éste en su entorno, pero también favoreciendo la transformación de la realidad.

¹¹⁹ ANECA: La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) es una fundación estatal que tiene como objetivo contribuir a la mejora de la calidad del sistema de educación superior mediante la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones

Se aprecian muchos aspectos relacionados con la animación sociocultural y se hace poco hincapié en procesos socioeducativos. No obstante ya se percibe una nueva realidad. No solo se concibe la educación social como una acción dirigida a la infancia o grupos marginados o inadaptados, sino que se percibe una mayor amplitud del término, entendiéndola como una profesión inmersa en la comunidad, que favorece la participación de los individuos y que por tanto podemos pensar que va dirigida a toda la población, independientemente de su edad o su pertenencia a un grupo concreto. Los colectivos a los que dirige su intervención son diversos.

Esto entraña ampliar las funciones y por tanto extender las competencias¹²⁰ que deberá desarrollar. En este mismo documento se establece que el educador social desarrollará estas funciones en tres ámbitos: Educación social especializada, Educación de personas adultas y animación sociocultural, siguiendo la tradición expuesta al principio.

Alguno de los colectivos en los que se enmarca las funciones del educador social son:

¹²⁰ Atendiendo a la definición de educación social, código deontológico y catálogo de funciones y competencias, las competencias profesionales señalan los saberes y actitudes que permiten desarrollar las tareas correspondientes a las funciones profesionales que se describen. Pero para abarcar todo el campo de responsabilidad del educador y educadora social, es necesario señalar otras competencias que permiten dar cuenta de su responsabilidad respecto al encargo social y/o institucional asumido, hacia otros profesionales y hacia sí mismo. Hablaríamos en este sentido de capacidades relativas a la comunicación y las relaciones interpersonales que tienen como meta favorecer procesos de interacción social y cooperación. Estas competencias, que se agrupan en bloques en relación a las capacidades del educador y educadora social, también abarcan aquellas aplicaciones técnicas instrumentales básicas, que conforman en su uso y dominio una inquietud por la mejora continua de la práctica profesional en sus dimensiones reflexivas, éticas y técnicas.

- Población en riesgo social, situaciones de abandono, negligencia y maltrato; colectivos de población que, por sus características o circunstancias, se encuentran con especiales dificultades para su inserción social, laboral, etc.
- Población en situación de desadaptación social, situaciones de delincuencia, marginación, exclusión, que pueden ir asociadas a problemáticas de drogadicción, discapacidad, salud mental, etc.
- Población general, que atiende la atención a adultos, tercera edad, desarrollo local, animación sociocultural, etc.

Ahondando en la idea de conceptualizar la Educación Social, quizás la definición más reciente y consensuada por ASEDES y CGCEES¹²¹, presentada en el 5º Congreso Estatal de Educadoras y Educadores Sociales¹²², se define en los siguientes términos:

“Derecho a la Ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador social, posibilitando:

- *La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social.*

¹²¹ CGCEES: Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales.

¹²² 5º Congreso Estatal de Educadoras y Educadores Sociales, celebrado en Toledo en septiembre de 2007: *“La profesionalización: recorridos y retratos de una profesión”*.

- *La promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social”.*

En esta definición se apuesta por una ampliación en la concepción de la educación social. No se enmarca solo en unos colectivos determinados (menores desadaptados, tercera edad o discapacitados) o en un contexto determinado (el no formal)¹²³, sino que le da un sentido más extenso:

- La educación como un patrimonio que no es exclusivo de la escuela sino que es un derecho de la ciudadanía.
- La Educación social como prestación educativa al servicio del cumplimiento de los valores fundamentales de un Estado.
- Reconocimiento de una profesión con un cuerpo de conocimiento específico, con un compromiso ético y una normativa interna para el grupo profesional.
- De carácter pedagógico en tanto que es la Pedagogía Social la Ciencia y la disciplina que proporciona modelos de conocimiento, metodologías y técnicas para la praxis educativa.

¹²³ Hasta el momento la educación social ha sido entendida como una acción propia del ámbito no formal, externo al sistema educativo y dirigida a sectores en riesgo social. En el momento actual el nuevo modelo de la educación social se configura en sentido más amplio. No solo se dirige a sectores en riesgo social, puesto que asume funciones relacionadas con la prevención y con la población en general, sino que además, se plantea como profesión a incorporar en el sistema educativo.

- Acciones mediadoras entendidas como acompañamiento y sostenimiento de procesos que tienen como objeto provocar el encuentro del sujeto de la educación con su entorno.

- Acciones formativas que posibiliten la apropiación de la cultura del sujeto de la educación abordando multitud de itinerarios, situaciones, espacios, ritmos, tiempos y lugares en los que es susceptible de darse el acto educativo.

- Sociabilidad como capacidad de relación con los otros en los espacios sociales posibilitando la realización de trayectos diversos y diferenciados por diferentes espacios.

Tal y como se adelantaba en el inicio de este apartado el concepto de educación social ha ido cambiando y ha ido adoptando formas diferentes atendiendo al momento histórico, pero también a la experiencia producida en su propio terreno.

De todo lo expuesto se puede concluir que la Educación Social es:

- Una praxis social, educativa¹²⁴ y reflexiva.

¹²⁴ Bajo nuestro punto de vista, cuando se define educación social evitaremos utilizar el término reeducación ya que aunque es un término aceptado comúnmente, dudamos de su adecuación cuando se trata de esta disciplina. El ser humano es educable a lo largo de toda su vida. Por ello hablaremos siempre de “educación”. Lo que cambiarán serán momentos, contextos y ámbitos. El ser humano aprenderá nuevas habilidades, nuevas competencias, nuevos conocimientos, y todo ello formará parte de su educación. Si se educa, se aprende. Si se reeduca, ¿ se reaprende?. Esto nos lleva a cuestionar que los centros de reeducación de menores deban ser nombrados como tal, ya que serán centros de educación, quizás específicos, o de convivencia, donde el menor o el joven aprende elementos concretos

- La práctica educativa es intencionada y regulada.
- Ejerce funciones de prevención, de dinamización y de mediación.
- Favorece la transformación de la realidad y genera posibilidades de cambio.
- Percibe al sujeto desde su individualidad, grupo social y comunidad.
- Su acción por tanto es con el individuo y con el entorno.
- Utiliza técnicas basadas en el conocimiento científico proporcionado desde la Pedagogía Social.

Por tanto se puede considerar que la educación social, engloba una estrategia específica que contribuye a la inclusión de los ciudadanos en la comunidad y al desarrollo y transformación de ésta. Se desarrolla en diversos contextos y se constituye con la finalidad de proporcionar una serie de servicios y recursos educativos al conjunto de la sociedad, de la comunidad y de los ciudadanos que en ella viven. La acción socioeducativa debe favorecer la incorporación del ciudadano a su tiempo. De todo esto se desprende un nuevo modelo de educación social y una necesaria profesionalización de los agentes que la desarrollan.

3.2.1.3. La profesionalización de la Educación Social.

No podíamos terminar de abordar la conceptualización de la educación social, sin referirnos a lo que ha sido pasar del voluntarismo a una profesión reconocida como tal y cuya trayectoria ayuda a entender cómo se concibe la educación social actual.

y específicos que quizás en ningún otro entorno los haya aprendido, pero que en definitiva lo que hace es continuar aprendiendo, por tanto se le continua educando, no reeducando.

La práctica de la educación social ha estado muy unida a prácticas voluntaristas ejercidas en el contexto social, sin preparación académica previa y sin una sistematización de la intervención. La evolución de la sociedad y la aparición del Estado de Bienestar favorecerán la aparición de nuevas profesiones necesarias para dar respuesta a las nuevas realidades sociales. *“Las profesiones pasaron de cumplir exclusivamente una función de servicio a la comunidad basada en el sacrificio y el altruismo, a cumplir también una función económica, intermediarias entre el sistema educativo y el mercado”* (Sáez, Campillo y Bas, 2004: 181).

Estas profesiones son diversas y confluyen en un mismo espacio laboral haciendo necesario delimitar estos contextos y delimitar también la formación de los mismos, porque la complejidad social hará necesaria una intervención organizada y basada en conocimientos científicos. La implementación de la Educación Social como titulación universitaria será el primer paso de los muchos que se han ido dando desde el principio, pasando no solo del voluntarismo a la profesionalización, sino también del asociacionismo al Colegio de Profesionales de la Educación Social.

Para poder hablar de la construcción de una profesión joven, dinámica y cambiante, nos remitiremos para empezar a Carr y Kemmis. En 1988 afirmaban que para poder definir una profesión se debía atender a tres rasgos: el primero hacía referencia al conocimiento específico fruto de la investigación científica y de la elaboración teórica de ese ámbito concreto. El segundo venía definido por el compromiso ético de la profesión. El tercer rasgo estaba relacionado con una normativa interna que regulase el funcionamiento de la profesión y ejerciera control sobre el colectivo profesional.

Por tanto teoría, código ético y colegio profesional serán los tres pilares que posibilitarán la autonomía y derecho exclusivo de una práctica profesional, además de su reconocimiento social.

Pero cuando se perfila una nueva actividad profesional aparecen factores que dificultan el asentamiento de ésta en un sector determinado. Estos factores, en el caso de la educación social han sido según Romans (2000):

- La indefinición del campo de trabajo y de las diferentes versiones sobre el concepto de “intervención educativa”.
- Solapamiento de tareas con otros profesionales.
- Falta de especialización en algunas áreas y sectores que requieren una intervención más especializada.
- Tensiones entre los profesionales “sin estudios” y los nuevos titulados académicos. La educación social es una profesión que ha sido desarrollada por personas sin titulación académica. Hay puestos de trabajo ocupados por profesionales con el título de Formación Profesional, o con el de Bachillerato.
- Desgaste psicológico fruto del contacto directo con personas con problemas.
- Contrataciones irregulares tanto a nivel retributivo como de permanencia en el puesto.
- Problemas de relación y coordinación entre instituciones que intervienen en el mismo espacio.
- Defensa del ámbito de trabajo frente a otros profesionales que intervienen en el mismo campo.

- Puestos de trabajo muy unidos a subvenciones públicas, lo cual conlleva mucha inestabilidad en el sector.
- Poca rentabilización de esfuerzos realizados desde las diferentes instituciones o administraciones públicas.

Otros autores han considerado que una profesión surge cuando diferentes individuos utilizan una serie de procedimientos semejantes para realizar sus funciones (Barnes 1987), cuando existe un conjunto de actividades específicas fundamentadas en conocimientos teóricos y científicos que son aplicadas para resolver problemas sociales (Sarramona, 1998) o cuando un número determinado de personas empiezan a practicar técnicas fundamentadas en una formación especializada (Sáez, 2005).

Muñoz Galiano (2008), identifica además cuatro actores que favorecen el surgimiento y la cohesión de una profesión. Estos son: el Estado, las Universidades, el Mercado¹²⁵ y la Ciudadanía. Respecto al Estado considera que es el actor que aporta el marco legislativo para regular, controlar y legitimar la profesión, implementando políticas que legitimen la actividad laboral. Las Universidades se presentan como productoras de saberes teóricos y científicos sobre un ámbito determinado. El mercado aporta un marco social estructurado con una relación laboral específica. Establece

¹²⁵ Entendemos que la autora hace referencia al Mercado, desde el punto de vista de Rodríguez Braun, el cual define Mercado como *“Conjunto de relaciones que mantienen los seres humanos entre sí y que se concretan en las transacciones que llevamos a cabo para satisfacer nuestras necesidades. Es un marco constitucional caracterizado por reglas. Estas reglas de funcionamiento de una economía del mercado son también y no por casualidad, las del Estado de derecho; la igualdad ante la ley, la justicia, los cumplimientos de los contratos, la libertad de comercio, la limitación del poder político y la defensa de los derechos humanos, en especial la seguridad personal y la propiedad privada”* (Rodríguez, 2000: 21 y 22).

interrelaciones entre los profesionales, usuarios y los beneficios que se desprenden de una actividad laboral. A la ciudadanía la considera beneficiaria última de todo lo que desarrolla una profesión.

De los profesionales se afirma que *“ son personas que poseen una preparación, competencia y/o especialización en un determinado campo del “saber” y “hacer” públicos; a la que se valora y estima socialmente por la labor que realizan en beneficio de otras personas recibiendo por ello algún tipo de compensación”* (Caride, 2002: 93).

Con todo lo dicho la profesionalización del educador social es clara, pero lejos de cerrar la cuestión, se abren nuevas incertidumbres que son propias de profesiones jóvenes. Algunas de estas cuestiones son:

- La Educación Social se incorpora al ámbito universitario, a través del Real Decreto de 1991 con unos planes de estudio centrados en la herencia de las tres vertientes que se han citado y muy unidas a la pedagogía. El corpus teórico existe. Se da una formación específica construida sobre la base de la antropología, sociología, psicología, o pedagogía. A lo largo de treinta años se han ido haciendo realidad algunos avances en la aportación de nuevos conocimientos teóricos y nuevas investigaciones sobre la propia educación social. Muestra de ello son las publicaciones que se están realizando o las tesis que se están publicando, aunque todavía es largo el camino que falta por recorrer hasta constituirse con voz propia: con teorías propias, con metodologías propias y con herramientas propias.

- Existe un marco legislativo que regula la figura del educador social en algunos ámbitos. Pero faltan muchos otros. Si se revisan las leyes que se han aprobado relativas a los servicios sociales la figura del educador social aparece por ley para los centros de menores o en algunos casos, a nivel municipal, en los equipos de servicios sociales de base o en los equipos de atención a familia e infancia de la Generalitat Valenciana, por ejemplo. Pero hay ámbitos y contextos en los que esta figura continúa sin ser reconocida y exigida, tal y como se ha expuesto en apartados anteriores.

- Existe una demanda de estos profesionales en el mercado laboral aunque en ocasiones existe cierta confusión en cuanto a las tareas que debe desempeñar. Hay que armonizar todas las profesiones que, relacionadas en lo social y en lo educativo, comparten espacios y ámbitos, haciendo que se produzca esa confusión. Esto unido a una condiciones de trabajo, en muchas ocasiones precarias, o a una falta de expectativas laborales claras por parte del educador social, hacen de ésta, todavía una profesión bastante inestable. Sus espacios laborales están, en muchas ocasiones, ocupados por profesionales de otras titulaciones, en ocasiones se vive la profesión con una falta de autonomía respecto a lo que se debe hacer y esto puede provocar una desprofesionalización.

A pesar de ello, se constata que existe una reivindicación social del espacio laboral propio y a favor de esta profesión. Son cada vez más los ámbitos laborales en los que se ve necesaria la presencia de educadores sociales como posible respuesta a nuevas demandas suscitadas por la sociedad del siglo XXI.

- La reivindicación de espacios laborales propios, el reconocimiento laboral, así como el intento de regulación de la profesión y su consolidación ha sido posible por el trabajo realizado desde las primeras asociaciones de educadores sociales hasta el desarrollo del CGCEES. Brevemente la construcción de este Consejo General ha seguido la siguiente trayectoria¹²⁶:

- En el año 1992 se constituye la Federación Estatal de Profesionales de Educadores Sociales (FEAPES).
- En el año 1996, surge el primer Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Cataluña.
- En el año 2000 se constituye La Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES) coincidiendo con la aparición del Colegio de Educadores Sociales de Galicia.
- Posteriormente se constituirán Colegios de Educadores Sociales en gran parte de las Comunidades Autónomas Españolas, entre ellos el de la Comunidad Valenciana en 2003.

¹²⁶ Esta información ha sido recogida de la página WEB de los educadores sociales: <http://www.eduso.net/index.htm>. Consultada en julio de 2011.

- El proceso culminará en la creación del Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales, creado por la Ley 41/2006 de 26 de diciembre de Creación del Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales, BOE 309 de 27 diciembre 2006, del que forman parte todos los Colegios de Educadores Sociales y algunas asociaciones.

A estos cabe añadir que en 2004, ASEDES aprueba el primer Código Deontológico de Educadores y Educadoras Sociales. En el año 2007 se presenta, en el IV Congreso de Educadores y Educadoras Sociales celebrado en Toledo, *Los Documentos Profesionalizadores* que aportan una definición de educación social consensuada, las competencias y funciones de educadores sociales y algunos criterios sobre los que se debe construir esta profesión.

3.2.2. Contextos, ámbitos y áreas de intervención del educador social.

Para continuar profundizando en lo que es la educación social, conocer más aspectos sobre la misma y situarla en el momento actual, se hace necesario acercarnos a todo lo que forma parte del espacio laboral del educador social.

Ya se ha hablado de la educación social como disciplina académica y como estrategia de intervención, amparada por la pedagogía social, ya que ésta proporciona los conocimientos teóricos, metodologías y técnicas para la praxis educativa.

El educador social, por tanto, actúa e interviene desde un conocimiento científico, teórico y práctico, que lo capacita para desarrollar su profesión. Su intervención se desarrolla en contextos diversos, pero también abarca ámbitos y áreas diferentes. Será objetivo de este apartado, intentar ordenar todo ello, y clarificar en la medida de lo posible, qué espacio laboral es propio del educador social, para posteriormente, definir las funciones. Para empezar a desarrollar este apartado intentaremos realizar una aproximación a tres términos que en la literatura relacionada con la educación social, aparecen de forma indistinta, y por tanto pueden crear cierta confusión.

Algunos autores, han intentado delimitar los espacios propios del educador social, acercándose a estos tres términos y todos ellos han realizado aportaciones interesantes que sirven de base para poder establecer una aproximación completa a lo que es el espacio laboral de la educación social. Pero tal y como podrá observarse a lo largo de este apartado, existe una falta de lenguaje común y mucha dispersión en cuanto a qué se considera ámbito, contexto o área.

Para intentar profundizar en el sentido de estos términos se ha llevado a cabo una revisión de la literatura que existe al respecto y a partir de esa revisión se ha propuesto una nueva clasificación. Con esta clasificación no se pretende ni delimitar los espacios, ya que tal y como se está exponiendo a lo largo de los apartados ésta es una profesión diversa y cambiante en función de las necesidades de la sociedad, ni excluir ninguna figura profesional, ya que por las características de la propia educación social suele desarrollarse en contextos diversos con equipos interdisciplinarios.

En el momento actual, y según afirma Senent (2003), los ámbitos de intervención difieren, seguramente con respecto a los que existían hace diez años y con respecto a los que existirán dentro de diez años.

En el Libro Blanco del Título de Pedagogía y Educación Social se recoge una clasificación actual que ha servido de base para el diseño de los estudios de Grado en Educación Social. Además en ese mismo texto se expone que los contextos del educador social, en los que el estudiante podrá realizar las prácticas. Los contextos, según la ANECA se dividen en: social, laboral y comunitario.

En la siguiente tabla (tabla 4) se señalan los ámbitos de intervención del educador social. Estos ámbitos tal y como podrá observarse, corresponden a los colectivos o grupos de personas con unas características específicas con las que interviene el educador social.

Se percibe desde una doble vertiente, los ámbitos más tradicionales identificados históricamente como propios del educador social y los nuevos ámbitos que han ido surgiendo recientemente y que tal y como se podrá apreciar son actualmente propios de la profesión de educación social.

Tabla 4

“Clasificación de ámbitos de intervención del educador social”

Ámbitos tradicionales de la educación social	<ul style="list-style-type: none"> - Animación Sociocultural. - Inserción socio-laboral. - Educación socio-ambiental. - Gestión y difusión cultural. -Cooperación para el desarrollo. - Tercera edad. - Educación de adultos. -Marginación, delincuencia y toxicomanías. - Menores. - Discapacidad física-psíquica. 	Nuevos ámbitos	<ul style="list-style-type: none"> -Inmigrantes y refugiados. -Turismo sociocultural y ecológico. - Mediación (Social, laboral). - Intervención Social-Escolar. - Acogida y adopción. - Mujer.
---	---	-----------------------	--

Fuente: Adaptado, Libro Blanco del Título de Grado de Pedagogía y Educación Social (2005).

A esta clasificación de los ámbitos de educación social se añaden posibles contextos, entendiendo por ello espacios laborales propios del educador social y que por tanto serán adecuados para la formación del estudiante de esta Disciplina. Estos son¹²⁷:

- Dentro del contexto social: centros de servicios sociales, centros socio-sanitarios para personas mayores, centros para la inserción sociolaboral, equipos de atención a la infancia y adolescencia en riesgo social, centros

¹²⁷ Tanto esta clasificación como la anterior han sido expuestas tal y como las plantean los autores que participaron en la elaboración del diseño del Título de Grado de Educación Social.

residenciales para niños en riesgo social, asociaciones y fundaciones de atención a inmigrantes y población con dificultades de inserción social, asociaciones y fundaciones de atención a personas con discapacidad.

- Dentro del contexto laboral: centros de inserción sociolaboral.

- Dentro del contexto comunitario: museos, ludotecas y recursos de animación sociocultural, área de medio ambiente y drogodependencias.

Todos los contextos que se presentan se caracterizan por ser interdisciplinarios. El educador social al igual que otros profesionales de la educación, y aún más si cabe, debe trabajar en equipo y establecer canales de comunicación adecuados, no solo con los compañeros de la entidad a la que pertenece, sino con profesionales de otros equipos, bien de diferentes administraciones o de otras asociaciones. Ésta es quizás una asignatura pendiente, al igual que otras, sobre la que todavía quedan aspectos que mejorar, quizás porque venimos de una cultura de trabajo individualista y con poca tradición de trabajo en equipo efectivo y real. Además, en algunos de los contextos que se expondrán, la figura del educador social continúa sin ser reconocida por ley y por tanto la presencia o no de la misma va a depender de la voluntad de la empresa contratante.

Cada contexto, estará compuesto por uno o más ámbitos y áreas. Las funciones del educador social variarán en función de éstos y también las metodologías a utilizar así como las estrategias de intervención. Las propuestas expuestas no son excluyentes,

sino complementarias y todas ellas han ido conformando nuevos conocimientos sobre esta profesión. Así, las áreas en las que intervendrá el educador social se plantean en los siguientes términos:

- El área socio-asistencial; aquellas intervenciones sociales que se ocupan de cubrir necesidades básicas o urgentes que requieren respuestas inmediatas.

- El área socio-económica; acciones que favorecen la inserción ocupacional de personas y colectivos, el autoempleo y el cooperativismo.

- El área socio-cultural; animación, dinamización, gestión y difusión de actividades y procesos culturales, cultura popular...a partir de la participación social.

- El área socio-educativa; procesos educativos para desarrollo, prevención o modificación de actitudes y valores en el ámbito de la educación no formal.

Si la ANECA recoge esta clasificación existen otras que difieren en cuanto a la orientación del término área, pasando a definirse como ámbito. Algunos autores determinan que la educación social se enmarca en tres ámbitos:

- La educación social en el ámbito de la educación escolar.

- La educación social en el ámbito de la tercera edad.

- La educación social en el ámbito del deporte, especialmente si se asume éste como elemento socializador.

Se pueden observar ciertas diferencias en cuanto al sentido que adoptan los diferentes términos lo que puede dificultar en cierta medida la delimitación de la educación social.

Buscando nuevos caminos para establecer un marco teórico con un lenguaje común se propone una nueva clasificación atendiendo a los siguientes criterios:

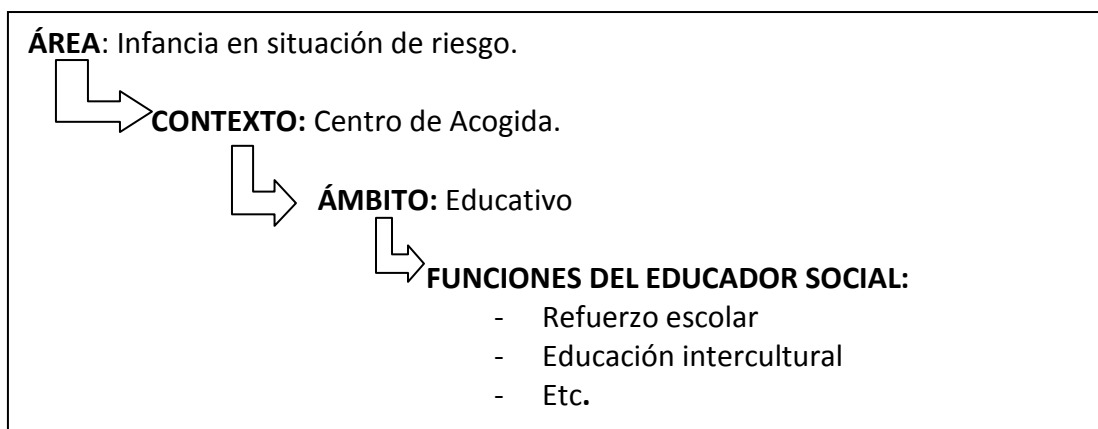
- Se entiende por “contexto” en educación social el espacio físico o institución, en el cual se desarrolla la acción socioeducativa, es decir, la intervención del educador social.
- Se concibe “área de intervención” como población destinataria de la intervención del educador social.
- El último término, en este caso “ámbito”, hará referencia a los aspectos concretos sobre los que se interviene.

Todo ello determinará las funciones del educador social, que serán las tareas concretas que lleva a cabo. Sirva el esquema a modo de ejemplo¹²⁸ (cuadro 4).

¹²⁸ En este esquema no se pretende destacar que los únicos ámbitos en los que desarrollará sus funciones sea uno, seguro que son muchos más, como se verá más adelante pero pensamos que sirve a modo de ejemplo para clarificar los términos.

Cuadro 4

“Los términos relacionados con educación social”



Fuente: Elaboración propia

Cada área se relaciona con unos contextos diferentes, ya que, aunque el colectivo de personas con el que se interviene pertenezca a la misma área, la intervención puede llevarse a cabo en contextos diferentes. Además la complejidad se amplía cuando somos conscientes que una misma persona podría clasificarse en dos áreas diferentes. La intervención dependerá del área que prevalezca, sin descuidar todas las dimensiones del sujeto.

Tal y como se ha comentado anteriormente, en la clasificación que se expone a continuación, el contexto hace referencia al espacio físico en el que se desarrolla la intervención. De este modo se puede observar que los contextos son diversos y van a determinar el tipo de intervención que se desarrolle, así como las funciones que realizará el educador social. Los que se exponen son, bajo nuestro punto de vista, los más representativos por tanto no pretendemos excluir ningún, ni cerrar posibilidades a otros espacios.

A continuación se presenta una clasificación (tabla 5), de áreas y contextos de la educación social, tal y como la entendemos. Esta clasificación es fruto del análisis llevado a cabo sobre la bibliografía consultada respecto a la educación social y con ella se intenta recoger las diferentes aportaciones que han realizado los autores nombrados a lo largo de esta tesis.

Del análisis y reflexión de todo ello se proponen dieciocho áreas diferentes atendiendo a los colectivos con los que se interviene y aproximadamente veintidós contextos diferentes. Posteriormente se hará una breve definición de los ámbitos de intervención propios del educador social para acabar definiendo las funciones que le son propias, según la experiencia adquirida a lo largo de estos años y la literatura revisada.

TABLA 5

“Áreas y Contextos de educación social”

ÁREAS	CONTEXTOS
Infancia (de 0 a 14 años) en riesgo de exclusión social	<ul style="list-style-type: none"> - Centro de día de menores¹²⁹ - Centro de acogida - Barrio de referencia (SS. SS)¹³⁰ - Centro educativo (infantil, primaria y secundaria) - Granja escuela¹³¹ - Ludoteca <p style="text-align: right;"><i>(Sigue en la página siguiente)</i></p>

¹²⁹ El centro de día, el centro de acogida y el centro de reeducación de menores son recursos públicos, subvencionados con fondos económicos autonómicos, estatales o municipales. Pueden ser gestionados por estas administraciones públicas o por entidades privadas, (ONG's, entidades religiosas o empresas de servicios).

¹³⁰ Las siglas SS.SS. corresponden al término Servicios Sociales. El educador social forma parte de los equipos municipales de servicios sociales municipales con lo que la intervención se realiza en el entorno del menor.

¹³¹ Dentro del epígrafe Granja Escuela entendemos también, centros de interpretación, aulas de naturaleza.

<p>Juventud (de 15 a 18 años) en riesgo de exclusión social</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Centro de día de menores - Centro de acogida - Centro de reeducación - Barrio de referencia (SS. SS) - Centro educativo (IES)¹³² - Centros de Inserción Sociolaboral¹³³ - Granja escuela
<p>Infancia (de 0 a 14 años)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Barrio de referencia (SS. SS) - Centro Educativo - Granja escuela - Ludoteca - Centro juvenil - Aulas hospitalarias
<p>Juventud (de 15 a 18 años)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Barrio de referencia (SS. SS) - Centro educativo (IES) - Centro formativo - Centro de educación de adultos - Granja escuela - Centro juvenil
<p>Adultos (+ de 18) que no se incluyen en ninguna de las otras áreas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Centro de educación de adultos - Barrio de referencia. Servicios Sociales - Centro de información y orientación - Centros de inserción sociolaboral¹³⁴ - Albergues - Centros de participación ciudadana <p style="text-align: right;"><i>(Sigue en la página siguiente)</i></p>

¹³² IES: Instituto de Educación Secundaria.

¹³³ Entendemos por centros de inserción sociolaboral para menores de 18 años, todos los contextos en los que se da formación laboral: Institutos de Formación Profesional, Escuelas Taller, o centros gestionados por Servicios de empleo, entidades privadas, ONG's o sindicatos. Entre otros, los programas que se pueden desarrollar son: Programas de cualificación profesional inicial, módulos profesionales, cursos de capacitación profesional, etc.

¹³⁴ Entendemos por centros de inserción sociolaboral los centros de empleo todos los contextos en los que se da formación laboral y que no se dan dentro del sistema educativo reglado (Institutos de Formación Profesional). Pueden ser escuelas taller, centros gestionados por servicios autonómicos de empleo, entidades privadas, ONG's o sindicatos. Entre otros, los programas que se pueden desarrollar son: talleres de empleo, cursos formativos de capacitación profesional, cursos de reciclaje profesional.

Familia	<ul style="list-style-type: none"> - Servicio especializado de atención a familias - Departamento de Servicios Sociales - Punto de encuentro - Centro de acogida
Inmigración	<ul style="list-style-type: none"> - Centro de acogida - Centro de día - Centro de información y orientación - Barrio de referencia (SS. SS) - Centros de inserción sociolaboral - Albergue
Solicitantes de asilo ¹³⁵	<ul style="list-style-type: none"> - Centro de acogida - Centro de día - Centro de información y orientación - Barrio de referencia (SS. SS)
Refugiados ¹³⁶	<ul style="list-style-type: none"> - Centro de acogida - Centro de día - Centro de información y orientación - Barrio de referencia (SS. SS) - Centro de inserción sociolaboral
Reclusos	<ul style="list-style-type: none"> - Centro penitenciario - Piso tutelado
Ex-reclusos	<ul style="list-style-type: none"> - Piso tutelado - Centro de información y orientación - Barrio de referencia (SS. SS) - Centros de inserción sociolaboral
Tercera Edad	<ul style="list-style-type: none"> - Centro de día - Residencia - Barrio de referencia (SS. SS)
Mujeres maltratadas	<ul style="list-style-type: none"> - Centro de atención, información y orientación - Centro de acogida - Residencias materno-infantiles - Barrio de referencia (SS. SS) <p style="text-align: right;">(sigue)</p>

¹³⁵ Solicitante de Asilo es el colectivo que todavía no tiene el estatuto de Refugiado. Lo ha solicitado y está pendiente de sentencia. Pero el solicitante de asilo, por el hecho de serlo administrativamente tiene derecho a un centro de acogida dispuesto para tal fin. Lo diferenciamos de la persona que ya tiene el estatuto de Refugiado porque, con estos últimos el ámbito de intervención es mucho más amplio.

¹³⁶ Refugiado: Persona que es perseguida en su país por religión, política, sexo o pertenencia a una etnia.

Transeúntes	<ul style="list-style-type: none"> - Centro de atención, información y orientación - Centro de día - Piso tutelado - Albergue - Comedor social - Centro de inserción sociolaboral
Discapacitados Físicos/Psíquicos	<ul style="list-style-type: none"> - Centro de día - Residencia - Piso tutelado - Centro de estimulación temprana - Centro de inserción sociolaboral - Centro educativo - Barrio de referencia (SS. SS)
Prostitución	<ul style="list-style-type: none"> - Piso tutelado - Centro de inserción sociolaboral - Centro de información y orientación
Drogodependientes	<ul style="list-style-type: none"> - UDR¹³⁷ - Piso tutelado - Barrio de referencia (Acompañamiento en el propio contexto)¹³⁸
Minorías étnicas (Gitana)	<ul style="list-style-type: none"> - Centro de acogida - Centro de información y orientación - Barrio de referencia (SS. SS) - Centro de inserción sociolaboral

Fuente: Elaboración Propia

¹³⁷ Unidad de deshabitación y rehabilitación de personas con conductas adictivas.

¹³⁸ Algunas terapias de deshabitación se llevan a cabo en el entorno propio de la persona con conductas adictivas.

Por tanto el contexto varía y también variará el tipo de intervención que se lleve a cabo.

A todos estos contextos podemos añadir los espacios laborales propios de las ONGD¹³⁹ cuyas intervenciones las llevan a cabo desde una triple vertiente: sensibilización en los países desarrollados, formación especializada para los cooperantes e intervención específica en los países de origen con cualquiera de los colectivos expuestos anteriormente. Este espacio empieza a ser uno de los que con más fuerza se está imponiendo como espacio de intervención del educador social.

Además de las áreas y el contexto, haremos referencia a los ámbitos que se reflejan clasificados en sentido amplio porque lo más concreto serán las funciones y tareas que el educador desarrolla. Los ámbitos pueden ser clasificados de muy diversas formas y estarán determinados por las áreas en las que se desarrolle la intervención. Entre otros, los ámbitos más relevantes, propios de la educación social son:

a) *Ámbito Socioeducativo*: En este ámbito se enmarcan todas las acciones que hacen referencia a procesos educativos relacionados con el desarrollo integral de la persona. Mejorar las habilidades sociales, desarrollar nuevas competencias relacionadas sobre todo con la dimensión del ser o mejorar procesos personales para una mejor inserción en la comunidad serán algunas de las acciones que se llevarán a cabo en este ámbito.

¹³⁹ ONGD: Organizaciones no gubernamentales para el desarrollo, llamadas también organizaciones no gubernamentales de cooperación al desarrollo, cuyas actividades se desarrollan principalmente en países en vías de desarrollo.

b) *Ámbito Educativo*: El educador social desarrolla programas de educación compensatoria, de refuerzo escolar o de mejora de las estrategias de estudio para mejorar el rendimiento. Éstas serán acciones que se pueden enmarcar dentro del ámbito educativo. Por tanto, asignaremos a este ámbito cualquier acción que desarrolle el educador social con el objetivo de favorecer la integración óptima del menor al sistema educativo, alcanzar los objetivos adecuados y mejorar la relación entre iguales. Estas acciones pueden desarrollarse en el contexto del centro educativo o fuera de él. También se enmarcarían en este contexto todas las acciones formativas dirigidas a diferentes sectores de la población. Acciones formativas estructuradas y sistematizadas.

c) *Ámbito Familiar*: Trabajar con los miembros de una familia de forma integral es una estrategia de intervención relativamente joven para el educador social. Son varios los profesionales que suelen intervenir en este ámbito y diversos los conflictos o situaciones que se abarcan. Por ello consideramos que se puede hablar de un ámbito concreto como es el familiar. En él se incluirán acciones y programas destinados, entre otros, a la resolución de conflictos, a mejorar los procesos y dinámicas familiares o a restablecer la asignación de roles adecuados entre los miembros de la familia.

d) *Ámbito socio-laboral*¹⁴⁰: Buscar empleo o mejorar el que ya se tiene son dos de los objetivos que forman parte de este ámbito. En éste se incluirán acciones que, encaminadas a la búsqueda de un empleo, favorecerán el desarrollo de nuevas competencias en el individuo, así como la mejora de estrategias y de otros aspectos vitales que influyen en alcanzar con éxito el objetivo o no.

e) *Ámbito de Ocio y Tiempo Libre*: Entender el Tiempo Libre como espacio educativo supone desarrollar acciones que fomenten esta forma de entenderlo. Diseñar, planificar y evaluar actividades lúdicas organizadas para el tiempo libre será el marco principal en este ámbito. Algunas de las actividades que se pueden desarrollar en este ámbito son: campamentos, ludotecas, actividades extraescolares dentro del centro educativo, escuelas de verano municipales, actividades deportivas, etc. En definitiva con ello se pretende que las personas a las que se dirigen estas actividades disfruten del tiempo libre desde parámetros educativos y por tanto aprendan temas transversales como valores, actitudes adecuadas, entre otras.

f) *Ámbito de Desarrollo Comunitario*: En este ámbito se incluirán las acciones encaminadas a potenciar habilidades del individuo en relación con el otro, con su entorno y con su comunidad. Mejorar sus capacidades para que sea capaz de transformar ese entorno y mejorarlo, además de favorecer el desarrollo de una

¹⁴⁰ Se añade el prefijo "socio" porque las intervenciones realizadas desde la educación social no son entendidas desde un punto de vista mercantilista, sino que interviene con el sujeto atendiendo diferentes aspectos sociales que influyen en la persona. Intervenir globalmente, mejorando sus condiciones sociales y personales ayudarán a mejorar su situación educativa o laboral.

comunicación abierta entre los individuos. Esto supone que el educador social, en este ámbito ejecute programas relacionados con asociacionismo, grupos juveniles, grupos vecinales, etc.

g) *Ámbito socio-sanitario*: Este ámbito lo conforman las acciones relacionadas con la prevención de la aparición de cualquier conducta que afecte a la salud o al desarrollo personal (conductas adictivas, embarazos no deseados, anorexia) o a la intervención en aquellos casos donde se ha desarrollado cualquiera de las situaciones descritas y donde el educador social desarrolla acciones de acompañamiento en el proceso de mejora.

Además el educador social desarrolla programas relacionados con el sistema sanitario con población inmigrante con el objetivo de dar a conocer el sistema sanitario, cómo acceder y como hacer un uso adecuado del mismo. Otra área en la que se puede intervenir desde este ámbito es la de la tercera edad.

h) *Ámbito judicial*: En este ámbito se enmarcan las acciones que desarrolla el educador social con personas, menores o adultas a las que se les ha impuesto una medida judicial. La intervención se lleva a cabo en centros penitenciarios (cuando son adultos), en centros de reeducación (cuando todavía son menores) o en el propio entorno del menor si la medida impuesta es de Medio Abierto¹⁴¹.

¹⁴¹ Véase LEY ORGÁNICA 8/2006, de 4 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. Se puede consultar en : <http://www.boe.es/boe/dias/2006/12/05/pdfs/A42700-42712.pdf>

Los ámbitos no son excluyentes, casi siempre serán complementarios porque las intervenciones parten de percibir al ser humano como un todo, de forma integral, de modo que va a ser difícil desligar un ámbito de otro. Los ámbitos por tanto estarán presentes en diferentes contextos y también en diferentes áreas, en función de lo que el individuo con el que se interviene necesite.

Todo lo expuesto transmite, por un lado cierta complejidad a la hora de enmarcar la educación social y los espacios laborales del educador social, así como adecuar un mismo vocabulario para todos. Por otro lado remarca la riqueza y la fuerza de esta profesión. Pero además demuestra lo que se ha venido exponiendo en estos apartados y es que se trata de una profesión muy cerca de las necesidades de la sociedad y muy ágil para adaptarse a las mismas. Pero esto no excluye que todavía queden incertidumbres por resolver y aspectos que mejorar.

3.2.3. Funciones del profesional de la Educación Social.

Las funciones y tareas del educador social, podríamos decir que es el cuarto nivel¹⁴² de concreción con respecto a lo que concierne al espacio laboral. Éstas no están exentas de cierta complejidad a la hora de definir las o enmarcarlas. No obstante, al igual que ocurría con los demás elementos de esta profesión existen ya clasificaciones que permiten acercarnos a esta realidad.

¹⁴² Recordar que los tres anteriores son el área, el contexto y el ámbito. Todos complementarios y relacionados unos con otros.

Especificar las funciones propias de los educadores sociales es una tarea compleja, no solo porque atiende una gran variedad de realidades sociales, sino porque además la intervención se desarrolla en medios y/o entornos diferentes. No obstante, diversos autores han aportado ideas y puntos de vista que se han convertido en referencia para reflexionar y avanzar en este tema.

Antes de clasificarlas podemos afirmar que *“las funciones profesionales son aquellas que se comprenden dentro del campo de responsabilidad del Educador Social en una institución o marco de actuación definido y que se encuentran en relación directa con las acciones y actividades correspondientes a los niveles formativos de estudio universitario y/o asumido por formación o experiencia”* (ASEDES y CGCEES, 2007: 38).

El educador social desarrolla su intervención en los diferentes contextos expuestos anteriormente. Estas funciones en muchos casos, complementan las que son llevadas a cabo por otros profesionales y a veces son desarrolladas por otros, debido a la corta historia de la profesionalización del educador social y a la complementariedad que existe con otros.

En este apartado nos acercaremos a las diferentes clasificaciones que han hecho diversos autores para acabar haciendo una clasificación propia. Ésta servirá de guía para la parte empírica de esta tesis ya que, conociendo las funciones del educador social podrá determinarse si éstas son o no, las que desarrollan los alumnos cuando están realizando sus prácticas.

Una de las primeras clasificaciones realizadas sobre las funciones del educador social fue la elaborada por Trilla y Quintana. Ésta ha sido ampliada y mejorada por autores como Petrus. Este autor establece que las funciones principales llevadas a cabo por el educador social son:

- Función detectora y de análisis de los problemas sociales y sus causas.
- Función de orientación y relación institucional.
- Función relacionante y dialogante con los educandos.
- Función reeducativa en su sentido más amplio, pero nunca reeducativa clínica.
- Función organizativa y participativa de la vida cotidiana y comunitaria.
- Función de animación grupal comunitaria.
- Función promotora de actividades socioculturales.
- Función formativa, informativa y orientativa.
- Función docente social.
- Función económico/laboral.

Revisando estas funciones podemos agruparlas en funciones formativas; funciones de animación sociocultural o desarrollo comunitario; funciones de gestión y funciones de investigación. De esta clasificación saldrán otras que han ido configurándose a lo largo de los años.

Basándose en estos y otros autores, además de otras referencias como la clasificación que estableció la Generalitat de Catalunya, Romans, (2000), enfoca el estudio de las funciones del educador social a través de una variable como es el medio interno y

externo, señalando además las propias de gestión que se ejercen indistintamente en un medio o en otro, ya que la autora considera que *“supone una diferencia en la orientación de la actividad que viene dada precisamente según el contexto en el cual se trabaja”* (Romans 2000:152). Estas funciones ni se darán al mismo tiempo ni se desarrollarán con igual intensidad. Son complementarias y la realización de unas no supone la exclusión de otras de modo que pueden desarrollarse de forma paralela al mismo tiempo.

La clasificación que propone se refleja en la siguiente tabla (tabla 6):

Tabla 6

“Funciones a desarrollar por el educador social”

FUNCIONES A DESARROLLAR EN EL MEDIO EXTERNO¹⁴³	
A) Individuales y/o unidades familiares	
a) Trabajo orientado a las personas interesadas.	<ul style="list-style-type: none"> - Información, orientación y asesoramiento. - Elaboración, seguimiento y evaluación del plan de trabajo educativo. - Funciones relacionadas con la intervención propiamente dicha que llevará a cabo el educador social con la complicidad de la persona afectada.
b) Trabajo orientado a la prevención.	<ul style="list-style-type: none"> - Detección y prevención de situaciones de riesgo y exclusión social. - Recepción y análisis de las demandas.
c) Trabajo relacionado con otras instituciones.	<ul style="list-style-type: none"> - Derivación de propuestas hacia otros servicios. <p style="text-align: right;"><i>(Sigue en la página siguiente)</i></p>

¹⁴³ Las funciones en el medio externo son aquellas que se realizan desde una institución hacia el medio abierto o exterior.

B) Relacionadas con la Comunidad
<ul style="list-style-type: none"> - Información, orientación y asesoramiento con el fin de: <ul style="list-style-type: none"> - Detectar situaciones de riesgo. - Animar a la elaboración de proyectos de intervención con la participación de los Destinatarios. - Favorecer la participación de los grupos y colectivos. - Educar para la creación de escuelas de animadores. - Facilitar la coordinación con otros grupos de trabajo. - Prevenir problemas o situaciones que puedan derivar hacia la marginación. - Desde el Desarrollo Comunitario las funciones serán: <ul style="list-style-type: none"> - Detectar la situación sociográfica y económica de la comunidad en la que se interviene. - Elaborar proyectos de desarrollo comunitario. - Animar la búsqueda de alternativas locales a problemas sociales. - Estimular compromisos de las personas afectadas por problemas sociales. - Dinamizar colectivos. -Formar a líderes locales.
FUNCIONES A DESARROLLAR EN EL MEDIO INTERNO¹⁴⁴
<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar proyectos educativos adaptados a cada persona. - Promocionar actividades coparticipadas con los usuarios de dichos servicios. - Estudiar programas educativos de integración social. - Co-implicar a las familias de las personas atendidas. - Supervisar y evaluar los objetivos conseguidos. - Integrarse en los equipos, tanto en el propio como en externos. - Coordinar actividades con otros centros. - Participar en proyectos comunitarios.
FUNCIONES ORIENTADAS A LA GESTIÓN¹⁴⁵
<ul style="list-style-type: none"> - Coordinar los recursos y grupos. - Contactar con instituciones. - Derivar casos a otros recursos. - Realizar seguimientos y evaluaciones de los resultados. - Liderar equipos de trabajo.

Fuente: Adaptado, Romans (2000)

¹⁴⁴ Las funciones en el medio interno son las que se realizan dentro de un centro o entidad.

¹⁴⁵ Las funciones de gestión son aquellas que se desarrollan indistintamente en uno u otro medio (Romans, 2000:152),

Determinar las funciones del educador social continua siendo una tarea ardua por la diversidad de clasificaciones atendiendo a los ámbitos, colectivos o tareas. Quizás la dificultad estriba en que esta profesión avanza al ritmo que avanzan los cambios sociales y es por ello que está en continuo movimiento.

ASEDES y el CGCEES¹⁴⁶, con la idea de avanzar en el conocimiento de la educación social y la profesionalización del educador social, asignan seis funciones asociadas al educador social. Éstas son:

- Transmisión, 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 educativos.
- Gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos.

En esta clasificación no aparecen colectivos ni ámbitos concretos. Supone una apertura en la conceptualización de la educación social tal y como hemos visto en la definición. Aparecen nuevos elementos como son la mediación, la evaluación o la gestión de recursos educativos.

¹⁴⁶ Información extraída del libro *“documentos profesionalizadores”* (2007) elaborado por ASEDES y el CGCEES (2007) y presentado en el V Congreso de educadores sociales.

Seguendo el Libro Blanco para el Diseño del Título de Grado de Pedagogía y Educación Social (2005), se propone que las funciones que debe desempeñar el educador social en su espacio laboral son:

- Educativa.
- Docente en determinados ámbitos.
- Informativa, de asesoramiento, orientadora y de soporte a individuos, grupos, familias...
- De animación y de dinamización de grupos y colectivos.
- Organizadora, de planificación, programación, desarrollo y evaluación de su intervención.
- De gestión y administración de distintos servicios.
- De observación y detección de las necesidades y características del entorno de los grupos e individuos.
- De relación con instituciones, grupos y personal.
- De reeducación.
- De elaboración, ejecución, seguimiento y evaluación de proyectos, programas, prestaciones, campañas, intervención comunitaria...

En esta clasificación aparece la palabra docente, término que hasta el momento quedaba relegado a los maestros. Presenta bastantes semejanzas con la definición de Petrus, expuesta en este mismo apartado e introduce el concepto reeducación, que aunque está totalmente interiorizado en el ámbito de la educación social, a nivel pedagógico sería más propio hablar sólo de educación.

Avanzando en la definición de las funciones propias del educador social, surgen otras posibles clasificaciones expuestas en algunas de las guías¹⁴⁷ de Prácticum revisadas, atendiendo al ámbito educativo, al tipo de intervención y a las tareas concretas. Se sugieren cuatro posibles ámbitos educativos:

1. *Educación familiar y desarrollo comunitario.* Este ámbito se divide en dos bloques:
 - a) La intervención individualizada desde los servicios de atención primaria.
 - b) La intervención comunitaria y grupal.

2. *Educación y Mediación para la integración social.* En este ámbito se interviene con colectivos específicos:
 - a) Drogodependencias.
 - b) Exclusión social.

3. *Educación del ocio, animación y gestión sociocultural.*

4. *Intervención socioeducativa en infancia y juventud.*

Cada uno de estos ámbitos aparece relacionado con programas de intervención y tareas concretas a realizar por el educador social. En la tabla siguiente (tabla 7) se pueden apreciar algunas de las funciones propuestas para los diferentes ámbitos de intervención.

¹⁴⁷ Se han consultado las Guías del Prácticum de la UNED, de la Universitat de València y de la UCV

TABLA 7

“Funciones en el ámbito familiar y desarrollo comunitario”

1. Educación familiar y desarrollo comunitario	
A) La intervención individualizada desde los servicios de atención primaria	
Relaciones intergeneracionales.	Elaboración, seguimiento y evaluación de planes de trabajo educativos individuales dirigidos a menores y sus familias.
Educación, protección y apoyo familiar.	Promoción del correcto desempeño de las funciones parentales.
Atención a las familias nuevas.	Actuaciones de ajuste al medio escolar y social. Mediación escolar y social. Información y orientación a las familias.
Educación para la salud.	Actuaciones educativas dirigidas a la prevención dirigidas a menores y a sus familias.
Intervención educativa y reeducativa en casos de malos tratos y conflicto.	Actuaciones dirigidas a la protección del menor. Socialización en la familia. Mediación familiar en situación de conflicto.
Apoyo extraescolar.	Promoción de actividades de educación compensatoria. Promoción de actividades de ocio alternativo. Promoción de actividades que mejoren las Habilidades Sociales.
Detección precoz de situaciones familiares e individuales de riesgo social.	Contacto directo con familias y menores en los entornos propios en los que viven. Utilización de métodos propios de la intervención socioeducativa.
B) La intervención comunitaria, grupal	
Recepción y análisis de las demandas provenientes de entidades o grupos vecinales.	
Detección y prevención de situaciones de riesgo social o de exclusión de grupos con necesidades de intervención social, concretándolas en proyectos de prospección, sensibilización y dinamización.	
Promoción, elaboración y seguimiento de los proyectos de intervención comunitaria con colectivos de personas afectadas con las mismas problemáticas sociales.	
Promoción, elaboración y seguimiento de los proyectos de participación y promoción individual y colectiva.	
Información, orientación y asesoramiento de los recursos sociales que permitan paliar las carencias de la comunidad a través de la utilización de medios de comunicación y estrategias comunicativas.	
Mediación en contextos plurales y diversos.	

Fuente: Elaboración propia

Tal y como puede observarse dentro de un mismo ámbito existen gran diversidad de funciones y tareas que van desde la prevención hasta la intervención, información o mediación. Pero si bien esta clasificación se hace atendiendo a los ámbitos de intervención, en las guías del Prácticum consultadas se proponen también algunas funciones atendiendo a los diferentes colectivos y diferentes ámbitos y que se reflejan en las siguientes tablas (tabla 8 y tabla 9).

Tabla 8

“La intervención del educador social para la integración social”

A) Drogodependencias	
<i>Programas de prevención en el ámbito escolar:</i> Actuaciones en centros escolares, formando al profesorado y ofreciéndole materiales didácticos y de formación para los padres y madres del alumnado.	<i>Educador con drogodependientes</i> , en programas de reinserción desarrollados por asociaciones. Éstas firman convenios con Ayuntamientos y Comunidades autónomas para poder desarrollar los programas y dar respuestas adecuadas .
Actuaciones de carácter universal: Información y sensibilización.	Programas específicos de intervención socioeducativa.
Actuaciones de carácter selectivo dirigidas a grupos de especial riesgo.	Actividades extraescolares: Cine y teatro, escuelas deportivas, aprendizaje de habilidades, etc.
Orientación familiar sobre alcohol y otras drogas.	Programas de tiempo libre: Ocio saludable para el fin de semana.
Programa de reducción de los riesgos derivados del consumo de alcohol entre los jóvenes.	Formación de mediadores sociales: Monitores de tiempo libre, etc.
	<i>(Sigue en la página siguiente)</i>

B) Exclusión Social	
Personas sin hogar	<ul style="list-style-type: none"> - Atención de las necesidades básicas. - Recuperación personal (trabajar hábitos y motivaciones perdidas). - Formación ocupacional e inserción laboral.
Personas en riesgo de exclusión social	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyo personalizado para la inserción laboral y social a los ciudadanos que soliciten las ayudas de inserción. - Proyectos de integración dirigidos a la promoción personal y social de grupos de personas en situación o riesgo de exclusión.
Minorías étnicas	<ul style="list-style-type: none"> - Seguimiento escolar. - Animación Sociocultural y participación social. - Educación para la salud. - Promoción de la mujer. - Integración laboral.
Programa de atención a la inmigración e interculturalidad	<ul style="list-style-type: none"> - Mediación intercultural. - Programas socioeducativos. - Programas de sensibilización contra el racismo y la xenofobia.
Atención socioeducativa a la diversidad	<ul style="list-style-type: none"> - Programas de inserción laboral. - Actividades de refuerzo educativo. - Actividades de Compensación educativa. - Actividades de convivencia y participación.

Fuente: Elaboración propia

Las clasificaciones ofrecidas difieren entre sí. Desde nuestra perspectiva, unas se complementan con otras y una de las conclusiones que se puede extraer es que para definir las funciones del educador social es necesario atender a diferentes variables. Quizás el problema radica en que los espacios de la educación social no siempre son detectados y determinados con criterios científicos y sigue predominando la visión de una Educación social especializada.

Tabla 9

“Otras áreas de intervención del educador social”

Educación del ocio, animación y gestión sociocultural	
- Diseño y Desarrollo de programas de ASC para toda la población.	
- Actividades para fomentar la participación y desarrollo comunitario.	
- Gestión de programas y recursos socioculturales. (Casa de la Cultura, Centros de Información Juvenil).	
- Actividades socioeducativas en granjas escuela, aulas taller, etc.	
Intervención socioeducativa en infancia y juventud	
Analizar las necesidades personales y educativas de los menores.	Evaluar los logros alcanzados y las dificultades encontradas en el desarrollo de los programas.
Diseñar en equipo programas formativos.	Establecer mejoras en la acción.
Preparar o planificar y llevar a cabo acciones de intervención socioeducativa.	Mantener un alto grado de relación con todas las personas involucradas (menores, educadores, familiares y otros profesionales).
Programas de intervención y mediación familiar.	Acciones de intervención y mediación socioeducativa.
Diseño de programas individualizados ajustados a las características diferenciales de los estudiantes.	Acciones encaminadas a la prevención de situaciones de riesgo de exclusión social.
Programas de reeducación para jóvenes con medidas judiciales.	Programas de atención integral a niños y jóvenes acogidos en diferentes recursos.

Fuente: Elaboración propia

Es importante delimitar y definir científicamente y no políticamente las problemáticas sociales capaces de ser tratadas educativamente (Petrus, 2000) para poder avanzar en el conocimiento de la Educación social y enmarcar adecuadamente áreas, contextos, ámbitos y funciones del educador social.

Para finalizar este punto, proponemos una nueva clasificación de funciones agrupadas en cinco bloques y que podrán desarrollarse en diferentes áreas y contextos, siendo por tanto funciones complementarias. No todos los educadores sociales desarrollarán todas las funciones ya que dependerá de las áreas o contextos de trabajo, del equipo interdisciplinar y de las posibilidades de la propia entidad.

Una vez revisada la literatura a la que se ha tenido acceso y analizándola detenidamente, se establece una nueva clasificación. La relación de funciones se han agrupado en cinco grandes ejes atendiendo a las características de las propias funciones. Estos son:

- 1) Funciones relacionadas con la intervención directa con el usuario.
- 2) Funciones relacionadas con la entidad en la que se desarrolla la actividad laboral.
- 3) Funciones administrativas.
- 4) Funciones de análisis e investigación.
- 5) Funciones de diseño, planificación y evaluación en diferentes ámbitos.

Tabla 10¹⁴⁸

“Funciones del educador social de intervención directa con el usuario”

FUNCIONES DE INTERVENCIÓN DIRECTA CON EL USUARIO
Primera Recepción y análisis de demandas.
Realización de entrevistas individuales.
Orientar y ayudar al usuario a cumplimentar la documentación necesaria.
Dar Información y asesoramiento adecuado a las necesidades del usuario.
Orientación a los usuarios sobre la utilización de los recursos.
Acompañamiento directo con el usuario.
Vigilar el cumplimiento de las normas del centro, por parte del usuario.
Observación directa de los usuarios.
Elaboración de Currículum Vitae junto con el usuario.
Mediación en conflictos.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 11

“Funciones del educador social relacionadas con la entidad”

FUNCIONES RELACIONADAS CON LA ENTIDAD
Informarse sobre la normativa de la entidad en la que se está trabajando.
Informarse y conocer el marco de subvenciones en las que se sustenta la entidad.
Conocer toda la documentación con la que debe trabajar el educador social.
Conocer las funciones de otros profesionales.
Participar en las reuniones del equipo técnico.
Conocer todos los programas que la entidad desarrolla.

Fuente: Elaboración propia

¹⁴⁸ Esta y las tablas sucesivas son de elaboración propia y han sido las que se han utilizado para desarrollar el cuestionario para el estudio empírico, con el fin de poder describir las funciones que llevan a cabo los alumnos de Educación Social en los centros de prácticas.

Tabla 12

“Funciones del educador social de carácter administrativas”

FUNCIONES ADMINISTRATIVAS
Registro de los nuevos usuarios.
Elaboración de informes sobre la intervención realizada.
Obtención de Información sobre diferentes recursos adaptados a las necesidades del usuario.
Preparar documentación para la solicitud de subvenciones.
Preparar documentación para la justificación de subvenciones.
Cumplimentar documentos: instancias, becas, etc., sin estar el usuario presente.
Derivación de propuestas hacia otros servicios.
Detección y prevención de situaciones de riesgo y exclusión social.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 13

“Funciones del educador social de análisis e investigación”

FUNCIONES DE ANÁLISIS E INVESTIGACIÓN
Detección y análisis de situaciones de riesgo y exclusión social, para la prevención.
Análisis de las necesidades y demandas de los usuarios.
Investigación-Acción sobre la propia práctica.
Investigación sobre las realidades sociales con las que se interviene.

Fuente: Elaboración propia

En la tabla siguiente se agrupan diferentes programas bajo una única función que es la de diseño y planificación de programas, en función del ámbito en el que se desarrollen: socioeducativo, familiar, sociolaboral, ocio y tiempo libre, desarrollo comunitario, sociosanitario y judicial.

TABLA 14

“Funciones del educador social de diseño, planificación y evaluación de programas”

FUNCIONES DE DISEÑO, PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS	ÁMBITO SOCIOEDUCATIVO
	De desarrollo y mejora de Habilidades Sociales.
	De contextualización en el entorno.
	De autonomía personal.
	De educación intercultural.
	De educación vial.
	De sensibilización hacia la cooperación para el desarrollo.
	De cooperación para el Desarrollo en terceros países.
	De intervención individualizada a llevar a cabo con el/los usuario/os.
	De refuerzo y compensación escolar.
	Educativos contra el absentismo escolar.
	Formativos en diversos temas específicos.
	ÁMBITO FAMILIAR
	De mejora de la convivencia familiar.
	De mejora de las relaciones materno/paterno filiales.
	De mediación familiar.
	ÁMBITO SOCIOLABORAL
	De integración socio-laboral.
	De mejora de las Habilidades Sociales para el empleo.
	De información y orientación para el empleo.
	ÁMBITO DE OCIO Y TIEMPO LIBRE
	De animación sociocultural.
	Socio-deportivos.
	ÁMBITO DE DESARROLLO COMUNITARIO
	De fomento del asociacionismo.
	De convivencia vecinal.
	De información y orientación sobre la participación ciudadana.
<i>(Sigue en la página siguiente)</i>	

ÁMBITO SOCIO SANITARIO	
	De promoción de la salud.
	De higiene personal.
	De información y orientación sobre el sistema sanitario público.
	De mejora de la calidad de vida del usuario.
	De prevención (de diferentes enfermedades o conductas adictivas).
ÁMBITO JUDICIAL	
	De mejora de las Habilidades sociales.
	De autonomía personal.
	De mediación en conflictos.
	De educación vial.

Fuente: Elaboración propia¹⁴⁹

Estas funciones irán unidas a su vez a metodologías concretas propias de la educación social. Estas funciones van a ir variando según el momento social en el que se desarrollen. No serán las únicas, ni tampoco estarán todas representadas, ya que tal y como se percibe la educación social es amplia y diversa.

Resulta difícil abarcar todos los ámbitos y todas las áreas, y seguro que también todas las funciones. No obstante, con esta clasificación se pretende acercarse a otra posible mirada hacia la educación social con la finalidad de aportar nuevas ideas y nuevos parámetros que permitan mejorar la profesión del educador social y ampliar el conocimiento de la educación social.

¹⁴⁹ Para establecer esta clasificación también se ha contado con la participación de educadores sociales a los que se les ha facilitado el listado y se les ha pedido que identificaran aquellas funciones que consideran que son realizadas por ellos. De este listado ha salido el cuestionario utilizado para el estudio empírico.

3.3. Nuevas realidades sociales: Nuevos retos para la Educación Social.

Que la Educación Social es una disciplina íntimamente unida a la realidad social es una idea que queda patente a lo largo de todo este capítulo. Que a su vez, esta realidad social es cada vez más compleja también es evidente. Por ello, hablar de la educación social del siglo XXI conduce a hablar de la sociedad actual, de las nuevas realidades sociales y de los retos de futuro que se le plantean a la educación social.

En este apartado se hará un breve repaso sobre aspectos de la sociedad actual, revisando ideas centrales sobre las estructuras y grupos sociales y repasando algunos de los cambios que se han ido implantando. Posteriormente se introducirán aspectos relacionados con las nuevas realidades y necesidades sociales, así como las respuestas que desde la educación social del siglo actual se pueden plantear.

No es un trabajo sociológico, ni tampoco pretende abordar los temas en profundidad, ya que eso requiere otro tipo de estudio. Lo que se muestra en el este apartado es una breve descripción de algunos de los temas que consideramos que más han influido en la nueva realidad social, siendo conscientes que no están representados todos los cambios que se han ido generando.

3.3.1. La Sociedad del Siglo XXI: Nuevas realidades sociales.

Las sociedades actuales son complejas y dinámicas, en las que lo colectivo y la dimensión social adquieren un peso específico, pero también lo adquiere el individualismo. En toda sociedad existen *“diversos tipos de grupos sociales, distintas clases sociales, diferentes formas o modelos de comportamiento social y modos estandarizados de interacción, así como un conjunto de instituciones sociales que cumplen funciones específicas”* (Tezano, 2006: 160). Estas instituciones son la familia, la escuela o sistemas de enseñanza, las iglesias, las instituciones políticas, las instituciones económicas, etc.

Todas estas instituciones van conformando de forma regular y ordenada la realidad, construyendo la sociedad y la estructura social la cual implica básicamente tres elementos: la idea de un conjunto o totalidad, la existencia de unas parte que la componen y una disposición ordenada de relaciones o posiciones de las partes del conjunto.

Lo primero que se observa es que todas estas estructuras sociales están formadas por grupos. Una red de grupos sociales en los que el individuo está inmerso. Estos grupos pueden ser primarios y secundarios y en ellos actuará el educador social desde diferentes vertientes.

Los grupos primarios se definen por cuatro rasgos:

- El tamaño, ya que las relaciones se establecen cara a cara.
- El tipo de relaciones son personales y caracterizadas por cierto grado de proximidad, intimidad y conocimiento mutuo.
- Sentido de conciencia grupal y de pertenencia.
- El grupo es importante para sus miembros porque permite alcanzar ciertos fines u objetivos específicos y les proporciona gratificaciones personales, psicológicas y emocionales.

A este grupo pertenecen la familia, los amigos, el grupo de clase, o también pueden pertenecer la comunidad de vecinos o pequeñas asociaciones dependiendo del grado en el que se establezcan las relaciones interpersonales.

Los grupos sociales secundarios son organizaciones a gran escala en las que las relaciones sociales están formalizadas y reguladas en diferentes grados y formas. Serían las grandes asociaciones, administraciones públicas, empresas y las entidades sociales. Las relaciones que se establecen entre los miembros pertenecientes a estos grupos son impersonales con vínculos generalmente contractuales y con una diferenciación de roles sociales y distribución de tareas. Sus características vienen a ser las contrarias de los grupos primarios.

Las relaciones, tanto en un grupo como en otro se establecen a través de la comunicación, de los afectos o de los sentimientos. El ser humano, como ser sociable inmerso en la sociedad y en su comunidad, debe aprender a relacionarse con el otro. Hasta hace unas décadas estas relaciones y esta pertenencia a un grupo o no, estaban delimitadas y la estructura social era clara y simple. Actualmente, en cambio, esta estructura social es mucho más compleja y variable. Los cambios se realizan con mayor inmediatez y esa estructura varía en función de las políticas que el Estado o las administraciones aplican o en función de la economía. La dinámica que se vive actualmente en las sociedades está dando lugar a nuevas modalidades de vivencias sociales que sin duda deberán ser tenidas en cuenta en las políticas sociales pero también en las intervenciones socioeducativas.

Como ejemplo de estas nuevas dinámicas exponemos el planteamiento que hace Tezanos, (tabla 15), en el que se exponen cuatro zonas que van desde la integración hasta la exclusión considerada ésta de alta vulnerabilidad en la que los mecanismos de prevención, de asistencia o de apoyo socioeducativo no existen y por tanto los ciudadanos se convierten en ciudadanos de segunda o tercera categoría. Aspectos, que han ido configurándose en la sociedad actual y que deberán ser atendidas por los diferentes agentes de la sociedad, y hacia lo que sin duda deberá mirar la educación social en su conjunto.

Tabla 15

“Zonas básicas identificables en el proceso de exclusión social”

	Zona de integración	Zona de vulnerabilidad	Zona de asistencia	Zona de exclusión
<i>Situación laboral</i>	Empleo estable o fijo y de calidad.	Empleo precario o inestable.	Desempleo.	Inempleabilidad.
<i>Ámbito económico</i>	Empresas y actividades estables y con futuro.	Empresas o actividades económicas inestables o en crisis. Economía desregulada o sumergida.	Aportaciones públicas reglamentadas o beneficencia.	Aleatoriedad de ingresos.
<i>Situación relacional</i>	Fuertes redes familiares y de sociabilidad.	Fragilidad relacional. Individualismo. Aislamiento.	Carencias relacionales compensadas por iniciativas asistidas de inserción.	Aislamiento social.
<i>Sentimientos</i>	Seguridad, confianza en el futuro.	Miedos, incertidumbres.	Fatalismo, falta de perspectivas.	Desesperación, anomia.
<i>Actitudes básicas</i>	Conformismo. Emulación.	Desconfianza. Inseguridad.	Protesta. Resignación.	Desviación. Pasividad. Violencia Rebeldía.
<i>Factores de riesgo</i>	Inestabilidad económica, enfermedades, incertidumbres ante la vida, etc.	Crisis familiares, ruptura de solidaridad de grupo, fracaso escolar, minusvalías ¹⁵⁰ .	Alcoholismo, drogadicción, depresión, aislamiento, clausura social, etc.	Enfermedades, accidentes, delitos, suicidios, etc. <i>(Sigue)</i>

¹⁵⁰ Concepto recogido literalmente del texto original. Tal y como se ha expuesto anteriormente en la actualidad el término utilizado es “discapacidad”.

<i>Posibles iniciativas previsoras y compensatorias</i>	Eficiencia económica, seguros privados, etc.	Recualificación profesional, movilidad, motivaciones, etc.	Formación, inserciones secundarias, estímulos para la no aceptación pasiva de “vivir del Estado” o de la “beneficencia”.	Modelo de asistencia social integral, reorientaciones sociales y económicas, etc.
---	--	--	--	---

Fuente: Tezanos, (2006: 242)

La situación de exclusión social viene especialmente marcada no solo por la inexistencia de respuestas sociales sino también por la falta de capacidad para restablecer un mínimo equilibrio de reinserción o integración.

Serán las políticas sociales las que deben introducir iniciativas que permitan restablecer ese equilibrio. Dentro de estas políticas sociales nos parece interesante mirar todas las variables que se han situado a la izquierda de la tabla, ya que son los ejes sobre los que diseñar esas respuestas. Actualmente el crecimiento de las desigualdades y cambios sociales es una realidad y también lo es la existencia de colectivos más vulnerables. Estas desigualdades agudizan la polaridad socioeconómica que se traduce en una escasez de recursos necesarios para situarse en la zona de integración. Recursos que deberán ser compensados con respuestas ágiles, adecuadas y actuales. Estas nuevas realidades sociales se traducen, entre otras:

- La concentración de flujos migratorios en determinadas zonas. Una gran parte de sujetos pertenecientes a estos grupos se encuentran actualmente en una clara dificultad para integrarse por la falta de trabajo, de recursos económicos, de vivienda adecuada o de redes sociales fuertes.

- Crisis del modelo de desarrollo económico lo que ha provocado problemas medioambientales, crisis económica mundial, precariedad laboral y un aumento de la pobreza con especial incidencia en los grupos más vulnerables.

Surgen nuevos intereses y también nuevos yacimientos de empleo, lo cual supone también nuevas oportunidades. Estos nuevos yacimientos de empleo se presentan con un doble objetivo: paliar o disminuir el problema del desempleo ya que las estructuras económicas conocidas hasta el momento están en crisis y por tanto deben cambiar, y atender necesidades sociales que hasta el momento han sido poco o nada atendidas.

- La Globalización conduce a la uniformidad y homogeneización, lo que en parte ha conducido a un deterioro del Estado de Bienestar a nivel mundial ya que ha favorecido el incremento de las tasas de paro, precariedad en el empleo y desprotección social, todo ello como consecuencia de la especulación financiera. Esta situación se reproduce en todas o casi todas las partes del mundo.

- El reconocimiento de la multiculturalidad frente a la pérdida de significado del Estado-nación. Esto trae como consecuencia el resurgir de los nacionalismos asociados a parámetros culturales (lengua, etnia, religión, tradiciones, folklore, etc.). Esta realidad no es más que otro fenómeno asociado a la globalización. Frente a la mundialización política y cultural (cultura de masas uniforme) se legitiman la recuperación e identificación cultural de los pueblos.

- La revolución tecnológica sobre todo con las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, ha permitido que estemos ante la sociedad de la información, sociedad del conocimiento y sociedad informatizada. Su presencia y utilización han conllevado una modificación en cuanto a la idea de espacio y tiempo, modificando también la noción de la realidad. Sin duda las ventajas son inmensas pero también lo son los riesgos. Como ventaja podemos decir que aumenta la información, mayor poder de intercambio comunicativo, mayor relación entre personas sin importar las distancias etc. Como riesgo podemos apuntar una saturación informativa, desprotección ciudadana, difusión de estereotipos, conocimiento fragmentado, aislamiento, etc.

- Pérdida de referentes o existencia de referentes específicos donde prima el pensamiento único, el individualismo exacerbado y conformismo social, la obsesión por la eficiencia, primacía de la cultura de la apariencia, mitificación del placer y de la juventud, etc.

La identidad se construye por medio de los accesorios que aparecen en el mercado y por la información que bombardea desde todas partes. Esto influye en la forma de relacionarnos con el saber, el trabajo y la vida en general. La noción del saber para toda la vida o de la verdad duradera ha sido sustituida por el conocimiento del “usar y tirar”, válido hasta que no se diga lo contrario (Bauman, 2007 b).

- Aumento del tiempo de ocio y por tanto aumento del tiempo libre, con la reducción general de la jornada laboral diaria y anual. Esto demanda una mayor oferta de ocupaciones y actividades para llevar a cabo en este tiempo de ocio. Pero el tipo de respuesta que la sociedad ha ido desarrollando ha estado más unida al consumismo aunque también ha crecido la oferta de cursos formativos o de actividades de ocio.

- La sociedad también ha visto incrementar la calidad de vida de sus miembros así como un incremento de población mayor de 65 años. Esto supone tener una población mayor con facultades físicas y mentales plenas y que demandan actividades adecuadas a sus necesidades. No solo en cuanto a actividades de ocio y tiempo libre, sino a respuestas que les permita vivir mejor, ya que la estructura familiar ha cambiado y en ocasiones las personas mayores deben vivir en residencias o acudir a centros de día donde poder ser atendidos adecuadamente.

- Las necesidades educativas y formativas de las generaciones más jóvenes han cambiado, por lo que deberá cambiar la respuesta que se les da. El modelo no es suficiente para los retos que se encontrarán los que hoy son estudiantes durante el siglo XXI. El sistema educativo conocido e implantado en nuestra sociedad prevalece desde el siglo XIX, prácticamente no ha cambiado, mientras que la sociedad lo ha hecho a pasos agigantados. Debe cambiar no solo en cuanto a su estructura, sino también en cuanto a la metodología, conocimientos que se transmiten, y formación del profesorado, entre otros.

- Estamos en una sociedad en la que existe una ausencia de fórmulas sociales desde las que se pueda dar respuestas a estos nuevos desafíos. Con ello, el sistema de servicios sociales empieza a no ser suficiente para paliar las desigualdades o para generar respuestas adecuadas a las nuevas demandas.

Se incrementan las políticas de desinstitucionalización de los colectivos como menores con dificultades para la integración social o discapacitados psíquicos, lo que genera necesariamente la necesidad de respuestas válidas en el entorno.

Asignatura todavía pendiente.

- Pero frente al individualismo se ha recuperado el discurso de la solidaridad, de la igualdad de oportunidades o defensa de derechos o de la libertad. Frente al desastre ecológico surge una mayor preocupación por la protección del medio ambiente o por un desarrollo sostenible.

Frente a un asociacionismo político o reivindicativo con planteamientos de cambio social en general, crece un asociacionismo mucho más específico aglutinando grupos sociales en función de problemas concretos.

Todos estos cambios están interrelacionados entre sí y conducen a una transformación de la sociedad y en consecuencia a la expansión de nuevas necesidades sociales. Todas estas transformaciones estructurales incrementan la demanda de nuevos servicios sociales y de nuevas políticas para nuevas o viejas necesidades en gran medida no satisfechas, por parte de la mayoría de la sociedad necesitada de su prestación. Se precisa de la actuación coordinada de todas las administraciones públicas (estatal, autonómica y local), pero también de la sociedad civil y de la iniciativa privada.

3.3.2. La Educación Social ante los nuevos retos del S. XXI.

La Educación Social se presenta como una estrategia global de acción inmersa en la sociedad actual. Para su desarrollo debe atender estas nueva realidades que han sido descritas y ello debe ser tenido en cuenta en la formación del educador social así como en la metodología que utilice. Partimos de la necesaria unión entre lo social y lo educativo. Ya no debe existir una división entre estos dos conceptos ya que la sociedad debe ofrecer una continuidad de ambos en el desarrollo de los ciudadanos.

La complejidad de las sociedades actuales pone de manifiesto un nuevo protagonismo de las cuestiones sociales que reclaman respuestas a los desafíos presentes y futuros y estas respuestas no pueden estar divididas, sino que deben complementarse e interrelacionarse entre sí.

En este sentido *“formar capacidades o habilidades sociales, dinamizar los recursos existentes para la universalización del bienestar, generar oportunidades para la igualdad de todos los ciudadanos, animar a los colectivos excluidos o más desfavorecidos, fortalecer la cohesión social o vertebrar compromisos cívicos, deberán ser los descriptores y/o objetivos básicos de las políticas socioeducativas, entendidas como proyectos o programas de acción; la defensa de la libertad, la aspiración a mayores cotas de igualdad, la justicia, el pluralismo político, como valores superiores de esa convivencia, las guías referenciadas de la reflexión política de la dimensión social de la educación”* (López, 2003: 230).

La educación social ya no queda restringida a sectores marginados o excluidos. Asume nuevos retos que van desde la formación para la ciudadanía, hasta la promoción de la cohesión social o fomento del desarrollo comunitario, sin dejar por ello de intervenir en sectores de la población con problemas específicos, siempre actuando con principios pedagógicos, lo que le identifica y le distingue de otros profesionales del ámbito social.

Considerada, la educación social, como un derecho, al igual que lo es la educación o la sanidad, la sociedad y las políticas sociales, deberán plantear nuevos espacios de formación y nuevos espacios para la reflexión y el desarrollo personal y comunitario. El desarrollo social debe ir unido a nuevas estrategias educativas y sociales.

La educación social en función de las nuevas realidades sociales y de las nuevas demandas debe plantear acciones desde una triple dimensión: desde la prevención y desde la eliminación de situaciones de riesgo social, así como la mejora de las condiciones de vida de los colectivos ciudadanos. Estas acciones deberán ser desarrolladas a lo largo de la vida de los ciudadanos y en diferentes contextos así como en los diferentes ámbitos de acción.

Las tres son complementarias entre ellas pero también son complementarias con respecto a otras acciones de otros profesionales e indudablemente deben ser reforzadas con políticas sociales, económicas y educativas, ya que para poder abordar estas acciones debe existir un refuerzo desde todos estos ámbitos, de lo contrario las limitaciones superarán las posibilidades. Algunas ideas al respecto se plasman en las tablas siguientes (tabla 16, 17 y 18).

Tabla 16

“Acciones de prevención”

PREVENCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la cohesión social. - Desarrollar actitudes de consumo responsable. - Desarrollar actitudes de respeto por el medio ambiente. - Impulsar iniciativas para el desarrollo sostenible. - Estimular y fomentar la aparición de redes sociales fuertes y adecuadas. - Potenciar hábitos de vida saludables en todas las etapas de la vida. - Potenciar el desarrollo de un tiempo libre y de ocio de calidad. - Favorecer el sentimiento de pertenencia a grupos de referencia válidos: familia, amigos, asociaciones, etc. - Fomentar el desarrollo de actitudes de solidaridad. - Desarrollar Habilidades Sociales adecuadas para la sociedad actual. - Fomentar la creatividad y las capacidades individuales. - Fomentar la comunicación y el diálogo social. - Desarrollar acciones encaminadas a favorecer actitudes críticas ante la información, el consumo y el uso de las nuevas tecnologías. - Favorecer relaciones intergeneracionales.
-------------------	--

Fuente: Elaboración propia

Tabla 17

“Acciones de Mejora”

MEJORA	<ul style="list-style-type: none"> - Reorientar las capacidades y las competencias para el empleo (hacer que la persona sea más empleable). - Favorecer las relaciones sociales adecuadas. - Mejorar las competencias personales y adecuarlas a las necesidades actuales del individuo. - Reorientar la formación de la persona. - Impulsar iniciativas de compensación educativa y refuerzo. - Favorecer la búsqueda de nuevos referentes y sentimiento de pertenencia. - Reorientación en la motivación personal, laboral y formativa. - Estimular la mejora del diálogo social y la comunicación personal. -Facilitar el aprendizaje de nuevas estrategias para la relación materno/paterno filial.
---------------	---

Fuente: Elaboración propia

Tabla 18

“Acciones de Eliminación”

ELIMINACIÓN	<ul style="list-style-type: none">- Eliminar conductas racistas, xenófobas.- Eliminar conductas sexistas.- Favorecer iniciativas para eliminar desigualdades sociales.- Impulsar iniciativas que eliminen la desmotivación y la pasividad.- Facilitar estrategias para eliminar la violencia escolar, machista o de cualquier otro signo.
--------------------	---

Fuente: Elaboración propia

Estas acciones se desarrollarán como respuesta a nuevas realidades sociales como son:

- Las nuevas realidades sociales que conducen a un cambio en la estructura social.
- Esto generará nuevas formas de exclusión social.
- La infancia y la adolescencia son abordadas de formas diferentes porque su evolución también varía. Cambiará la intervención, porque también lo hacen las necesidades.
- Se deberá reforzar la intervención en la tercera edad, porque surgen nuevos colectivos dentro de esta área y surgirán también nuevos contextos y por tanto nuevos espacios laborales.
- La estructura social cambia y también lo hacen los grupos sociales, entre ellos la familia, la cual se constituye con nuevos modelos y nuevas dinámicas.
- La educación social, en sí misma se configura como una profesión variada y diversa que en sí misma puede generar nuevos yacimientos de empleo.

Las acciones serán complementarias respecto a las acciones llevadas a cabo por otros profesionales y en otros contextos y el objetivo principal debe ser que los ciudadanos se sitúen en la zona de la integración. Por ello será necesario desarrollar acciones que favorezcan esta posibilidad.

La educación social pasa a adquirir una mayor relevancia en la prevención, sin dejar de intervenir en las otras dos dimensiones. Asimismo, las estrategias metodológicas deben adecuarse a estas nuevas necesidades y también la formación del educador social, siendo la construcción del EEES una buena oportunidad para ello.

3.4 A modo de síntesis

La educación social como disciplina se incorpora en la universidad del contexto español, en 1991. La configuración de estos estudios se va conformando teniendo en cuenta la historia de la propia educación social.

La educación social como práctica socioeducativa se va transformando a medida que la sociedad también lo hace. Surgen nuevos problemas sociales a los que se va respondiendo a nivel social, político y económico. Estas respuestas pasan por ser asistenciales, en un primer momento, para acabar siendo totalmente profesionalizadas.

La construcción de la educación social tal y como la entendemos en la actualidad ha sido fruto de las iniciativas sociales, pero desde una estrategia educativa uniendo lo social y lo educativo en una disciplina. A ello han contribuido las aportaciones de las asociaciones profesionales y la evolución de la sociedad hasta consolidarse el Estado de Bienestar Social, lo cual requiere respuestas ágiles y adaptadas a las necesidades actuales.

Pero este proceso no ha estado exento de incertidumbres y de confusiones que muchas veces se ha transmitido en una falta de definición de la propia educación social o de los conceptos que la acompañan. Dada la heterogeneidad de áreas, contextos y ámbitos se hace difícil poder delimitar todo el espacio laboral que le es propio al educador social.

Pero las investigaciones y publicaciones, así como las aportaciones de asociaciones y los Colegios profesionales de educación social y de los propios educadores sociales, harán posible la construcción de una disciplina y de una profesión cada vez más consistente y más coherente con lo que la sociedad le reclama y con lo que puede ofrecer.

Dado el crecimiento de esta disciplina y la diversidad de ámbitos laborales se establecen diferentes clasificaciones tanto sobre los ámbitos o contextos, así como de las funciones que el educador social debe desarrollar. Se va avanzando en este sentido y ahora estamos en disposición de acercarse a nuevas definiciones y a nuevas clasificaciones que sin duda van a mejorar la práctica profesional.

Capítulo 4.

**EL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL Y LA FORMACIÓN DEL
EDUCADOR SOCIAL EN Y DESDE LA PRÁCTICA**

En el año 1991 se incorpora a las universidades la titulación de Educación Social como estudios de diplomatura. La formación que se propone se estructura considerando las pautas marcadas desde el Ministerio en el Real Decreto 1420/91 de 30 de agosto, y atendiendo a las propias realidades de cada universidad. En este Real Decreto se establecen cuatro tipos de materias a las cuales se les debía asignar un número de Créditos determinados. Las materias se dividían en Troncales¹⁵¹, Obligatorias¹⁵², Optativas¹⁵³ y de Libre Configuración¹⁵⁴. Las Troncales eran las comunes a todas las Universidades que impartían la titulación de Educación Social. El resto de materias las determinaba cada universidad.

El resultado fue la configuración de una titulación heterogénea con una formación amplia, lo cual resultaba positivo dadas las características de la profesión. Estos Planes han estado vigentes hasta el curso académico 2009/2010, momento en el que las universidades implementan los Estudios de Grado.

¹⁵¹ Los créditos asignados a materias troncales son los créditos obligatorios para todas las universidades y por tanto para todos los estudiantes que cursen una titulación determinada.

¹⁵² Los créditos obligatorios son establecidos por la Facultad con carácter obligatorio para todos los estudiantes que cursen una titulación.

¹⁵³ Los créditos optativos son los que cada estudiante puede elegir entre las asignaturas que oferta cada Facultad.

¹⁵⁴ Los créditos de libre configuración, son los que cada estudiante podrá elegir entre las asignaturas ofertadas por cada Universidad o realizarlos a través de congresos, seminarios u otras actividades. Éstos deberán ser reconocidas por cada Facultad en la que se desarrollan los estudios.

En este capítulo se expone cuál es la formación actual del futuro educador social, atendiendo a las propuestas hechas para el Grado y a las competencias que deberán ser adquiridas por el estudiante de Educación Social para poder desarrollar sus funciones laborales. Para poder analizar esta formación se llevará a cabo un breve repaso de los planes de estudio que las universidades han ido diseñando para el desarrollo del Título de Grado de Educación Social.

Dentro de esta formación adquiere una relevancia importante la materia del Prácticum. Esto unido a que el eje de la investigación de esta tesis está relacionado con esta asignatura, se hace necesario dedicar un apartado específico a los planteamientos que acerca de esta materia se llevan a cabo desde las universidades. Todo esto ofrecerá una visión general sobre la formación del educador social en general y la que se da en el Prácticum en particular.

4.1 Aproximación a los planes de estudio del Grado de Educación Social.

La formación del educador social, por las características de ésta y por los espacios laborales que le son propios, debe ser una formación basada en el conocimiento integral del ser humano y en el conocimiento específico de las dificultades en las que éste se puede encontrar. Teniendo en cuenta que el individuo forma parte de la sociedad y de grupos sociales, el educador social deberá también conocer esas estructuras sociales, las dinámicas que en ellas se establecen, así como los modos de relación y de comunicación que se desencadenan en cada uno, estando todo ello vinculado a su proyección profesional.

No obstante delimitar la formación inicial del futuro educador social es una tarea compleja por la diversidad que conforma su espacio laboral.

En el proceso educativo es tan importante la reflexión teórica como la reflexión generada desde la práctica, una reinvierte sobre la otra y viceversa. Los Planes de Estudio de Grado de Educación Social mantienen esos dos tipos de formación y desde el Prácticum se mantiene una orientación profesionalizante. *“De acuerdo con un determinado enfoque orientado hacia “la formación para el trabajo”, el peso central en la formación de Grado podría contener fundamentalmente una determinada combinación en las formaciones de tipo profesionalizadora y Académica”* (Rué, 2007:91). Ambas deben complementarse y estructurarse a lo largo de la titulación ya que, tal y como se ha venido remarcando, la educación social es una disciplina dinámica y cambiante en función de los cambios sociales.

Además de formar al educador social desde estas dos vertientes se proponen estudios que favorezcan el conocimiento del ser humano y los grupos que constituyen la sociedad en la que está inmerso y el acercamiento a las metodologías y herramientas propias de la profesión con una base pedagógica, entre otras.

Para definir los estudios universitarios de Grado de Educación Social las universidades han tenido en cuenta la definición de Educación Social dada por la ANECA, así como las funciones, ámbitos y competencias que aparecen en el Libro Blanco de los Estudios de Grado de Pedagogía y Educación Social y que ya han sido expuestos en este trabajo.

Pero si algo marca los nuevos estudios en el EEES es el diseño de una formación basada en competencias¹⁵⁵. Éstas determinarán los saberes y actitudes correspondientes a las funciones profesionales de los titulados. *“Las competencias posibilitan enfrentarse a situaciones complejas y elaborar una respuesta adecuada que previamente no ha sido aprendida. Con el desarrollo competencial se pretende que las personas no se formen solamente para desempeñar una función laboral, sino para que desarrollen capacidades que les permitan diseñarse “un proyecto personal de vida”* (Cabrerizo, et al. 2010:6)

Para abarcar todo el campo de responsabilidad del educador social es necesario adquirir y consolidar competencias que permiten dar cuenta de su responsabilidad respecto al encargo social y/o institucional asumido hacia otros profesionales y hacia sí mismo. Hablaríamos en este sentido de capacidades relativas a la comunicación y las relaciones interpersonales que tienen como meta favorecer procesos de interacción social y cooperación. Partiendo del hecho que el campo profesional del educador social es amplio y las áreas de intervención son diversas, también lo serán las competencias y los contenidos que se desarrollen para su formación.

¹⁵⁵ *“Competencia es el conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes que se complementan entre sí, y que capacitan para actuar con eficacia en las diferentes situaciones profesionales, aportando un saber (conocimientos), un saber hacer (destrezas) y un saber estar (actitudes) en cada actuación. Es una combinación de comprensión global, sentido común, conocimiento de los demás que permite a la persona adecuar cada parte del proceso e integrarlo en un todo de manera global. La competencia se evalúa a través de su ejecución”* (Armengol, et al 2011:71).

Estas competencias están relacionadas con las capacidades del educador y abarcan aquellas aplicaciones técnicas instrumentales básicas para desarrollar una práctica profesional en sus dimensiones reflexivas, éticas y técnicas.¹⁵⁶

Las competencias se clasifican en Generales o Transversales y en Específicas. Respecto a las primeras se puede afirmar que son las competencias comunes a todas las titulaciones. Pueden proceder de tres fuentes diferentes:

- Competencias básicas reguladas en el Real Decreto de Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales.
- Competencias que figuren en el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior.
- Competencias establecidas por cada universidad.

Todas ellas hacen referencia a las áreas de conocimiento y comprensión, aplicación, realizar juicios, habilidades de comunicación y habilidades para emprender aprendizajes posteriores. Así, partiendo de ellas se espera:

- Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.

¹⁵⁶ Comisión de Definición de Educación Social ASEDES, 16 de Junio de 2007

- Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.
- Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
- Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
- Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

Todo ello permite considerar las competencias generales como multifuncionales, transversales, con alto nivel de complejidad mental y multidimensionales (Villa y Poblete, 2010).

Respecto a las segundas, las competencias específicas, se pueden definir como todas aquellas que no son generales y que están relacionadas directamente con la educación social como ocupación y como disciplina académica. Son las que determinan las competencias necesarias para poder desempeñar las funciones y tareas asignadas a los futuros profesionales.

Pueden ser de diferentes niveles: competencias comunes para una rama de conocimiento, competencias específicas de titulación, competencias de materia o de asignatura.

Dada la diversidad de áreas y contextos en los que el educador social lleva a cabo su intervención se hace necesario desarrollar competencias variadas para poder dar respuesta a las necesidades propias de cada uno de esos contextos. Estas competencias las irá adquiriendo en su formación según las propuestas que se vayan realizando desde diferentes asignaturas, siendo el Prácticum la asignatura en la que se constata una mayor presencia de éstas.

Las competencias del futuro educador social se agrupan del siguiente modo:

a) Competencias genéricas¹⁵⁷ que a su vez se dividen en:

- . Instrumentales
- . Interpersonales
- . Sistémicas.

b) Competencias específicas.

¹⁵⁷ Las competencias genéricas o transversales del grado se han extraído del Libro Blanco del Título de Grado de Pedagogía y Educación Social. Asimismo se han relacionado en este epígrafe dichas competencias con las competencias generales del Proyecto *Tuning Educational Structures in Europe*.

De todas las asignaturas será el Prácticum la que más competencias permita desarrollar ya que el alumno de educación social adquirirá o consolidará gran parte de ellas. Esta asignatura permite al alumno adquirir nuevas competencias así como poner en práctica las ya adquiridas a lo largo de su formación teórica y práctica. Desarrollar una formación basada en la adquisición de competencias requiere, tal y como se ha expuesto con anterioridad, nuevos modelos metodológicos y nuevos métodos de evaluación.

En el listado siguiente se exponen las competencias que forman parte de cada grupo en la titulación de Grado en Educación Social.

a) Competencias Generales de Grado:

Competencias instrumentales¹⁵⁸:

1. *Capacidad de análisis y síntesis.* Es la capacidad de comprender un fenómeno a partir de diferencias y desagregar sistemáticamente sus partes, estableciendo su jerarquía, relaciones entre las partes y sus secuencias. El pensamiento analítico es el pensamiento del detalle, de la precisión, de la enumeración y de la diferencia. La síntesis es la capacidad inversa. Consiste en ser capaz de unir elementos distintos en un todo significativo.

¹⁵⁸ Son aquellas que tienen un carácter más práctico con una finalidad procedimental.

2. *Organización y planificación.* Es la capacidad de determinar eficazmente los fines, metas, objetivos y prioridades de la tarea a desempeñar organizando las actividades, los plazos y los recursos necesarios y controlando los procesos establecidos.

3. *Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s.* Es la capacidad de expresarse y comprender ideas, concepto y sentimientos oralmente y por escrito en su lengua o lenguas maternas con un adecuado nivel de uso.

4. *Comunicación en una lengua extranjera.* Es la capacidad de hacerse entender oralmente y por escrito usando una lengua diferente a la suya propia. Especialmente importante en el proceso de Convergencia Europea por la expansión de la dimensión internacional de las titulaciones.

5. *Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional.* Es la capacidad para utilizar las TIC¹⁵⁹ como una herramienta para la expresión y la comunicación, para el acceso a fuentes de información, como medio de archivo de datos y documentos, para tareas de presentación, para el aprendizaje, la investigación y el trabajo cooperativo.

6. *Gestión de la información.* Es la capacidad para buscar, seleccionar, ordenar, relacionar, evaluar/ valorar información proveniente de distintas fuentes.

¹⁵⁹ TIC: Tecnología de la información y la comunicación.

7. *Resolución de problemas y toma de decisiones*. Es la capacidad de identificar, analizar y definir los elementos significativos que constituyen un problema para resolverlo con criterio y de forma efectiva.

Competencias interpersonales¹⁶⁰:

8. *Capacidad crítica y autocrítica*. Es la capacidad de examinar y enjuiciar algo con criterios internos o externos. La autocrítica es la capacidad de analizar la propia actuación utilizando los mismos criterios.

9. *Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos*. Es la capacidad de integración en un grupo o equipo, colaborando y cooperando con otros. También implica la capacidad para trabajar con estudiantes de otras disciplinas.

10. *Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad*. Es la capacidad de comprender y aceptar la diversidad social y cultural como un componente enriquecedor personal y colectivo con el fin de desarrollar la convivencia entre las personas sin incurrir en distinciones de sexo, edad, religión, etnia, condición social y política.

¹⁶⁰ Son aquellas que tienden a facilitar y favorecer los procesos de interacción social y de cooperación. Se refieren a las capacidades personales relativas a la capacidad de expresar los propios sentimientos y a las destrezas sociales relacionadas con las habilidades interpersonales.

11. *Habilidades interpersonales*. Es 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/o siente, por medios verbales y no-verbales.

12. *Compromiso ético*. Es la capacidad de llevar a cabo un comportamiento consecuente con los valores personales y el código deontológico.

Competencias sistémicas¹⁶¹:

13. *Autonomía en el aprendizaje*. Es la capacidad de orientar su estudio y aprendizaje de modo cada vez más independiente, desarrollando iniciativa y responsabilidad de su propio aprendizaje.

14. *Adaptación a situaciones nuevas*. Es la capacidad de adaptarse a las situaciones cambiantes, modificando la conducta para integrarse, con versatilidad y flexibilidad.

15. *Creatividad*. Es la capacidad para modificar las cosas o pensarlas desde diferentes perspectivas, ofreciendo soluciones nuevas y diferentes ante problemas y situaciones convencionales.

16. *Liderazgo*. Es la capacidad de influir sobre los individuos y/o grupos anticipándose al futuro y contribuyendo a su desarrollo personal y profesional.

¹⁶¹ Son las competencias que conciernen a los sistemas como totalidades. Requieren las competencias instrumentales e interpersonales pero éstas son insuficientes, se precisa de capacidades que permiten al individuo tener la visión de un todo, anticiparse al futuro, comprender la complejidad de un fenómeno o realidad.

17. *Iniciativa y espíritu emprendedor.* Es la predisposición a actuar de forma preactiva, poniendo en acción las ideas en forma de actividades y proyectos con el fin de explotar las oportunidades al máximo asumiendo los riesgos necesarios.

18. *Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida.* Es la capacidad para buscar y compartir información a lo largo de toda la vida con el fin de favorecer su desarrollo personal y profesional, modificando de forma flexible y continua los esquemas mentales propios para comprender y transformar la realidad.

19. *Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional.* Es la capacidad para reconocerse y valorarse como profesional que ejerce un servicio a la comunidad y se preocupa por su actualización permanente respetando y apoyándose en los valores éticos y profesionales.

20. *Gestión por procesos con indicadores de calidad.* Realiza y mantiene un trabajo de calidad de acuerdo a las normas y gestiona por procesos utilizando indicadores de calidad para su mejora continua.

b) Competencias Específicas de Grado¹⁶²

1. *Comprender e identificar los procesos históricos, socio-culturales, políticos y legislativos que están en la consolidación de la profesión y de la intervención socioeducativa.* Ser competente en el conocimiento de las causas que originaron la aparición de la profesión, en su evolución en el último siglo, en su camino de consolidación asumiendo diferentes áreas de intervención, en la definición actual de los ámbitos de intervención y en la aparición de estructuras asociativas profesionales.

2. *Conocer el marco de la educación social y los modelos desarrollados en otros países con especial atención a las iniciativas de la Unión Europea.* Ser competente en el conocimiento del marco general de la intervención socioeducativa y en los modelos de concreción en Europa y América, así como en las iniciativas desarrolladas desde la Unión Europea.

3. *Conocer los supuestos y fundamentos teóricos de la intervención socioeducativa y sus ámbitos de actuación.* Ser competente en el conocimiento de los supuestos teóricos que fundamentan la intervención socioeducativa, en sus ámbitos de actuación actuales y sus perspectivas de evolución en los próximos años.

¹⁶² Las competencias específicas se han extraído del Libro Blanco elaborado por la ANECA (2005. Vol I : 181-202) sobre el Grado en Pedagogía y en Educación Social. Teniendo muy en cuenta las propuestas desarrolladas en el catálogo de funciones y competencias del Educador/a Social, así como por el Marco Conceptual de las competencias del Educador Social, elaborado por la Asociación Internacional de Educadores Sociales y por la Conferencia de Decanos de Educación.

4. *Conocer y analizar las políticas de bienestar social, los cambios sociales, económicos y la legislación que sustentan los procesos de intervención socioeducativa.* Ser competente en el conocimiento de las líneas políticas que desarrollan el estado del bienestar, sus referencias legislativas actuales en el marco español y europeo, sus planteamientos a nivel mundial, sus limitaciones y sus relaciones con las políticas económicas de los estados.

5. *Identificar los diferentes estadios evolutivos y grados de desarrollo de la población objeto de intervención.* Ser competente en el conocimiento de las diferentes etapas y estadios evolutivos de los seres humanos, así como de los grupos en los que se incardinan.

6. *Conocer los factores biológicos y ambientales que afectan a los procesos socioeducativos.* Ser competente para analizar los aspectos biológicos, ecológicos y ambientales que influyen en los procesos educativos, así como para determinar su etiología y sus consecuencias en la intervención socioeducativa

7. *Conocer las características fundamentales de los entornos sociales y laborales de intervención.* Ser competente en el conocimiento de las características de los entornos de intervención del educador social, de su evolución y prospectiva, así como de su configuración y reglamentación a través de instituciones profesionales

8. Conocer los supuestos pedagógicos, psicológicos y sociológicos que están en la base de los procesos de intervención socioeducativa. Ser competente en el conocimiento de las bases teóricas de la intervención socioeducativa en los aspectos psicológicos, pedagógicos y sociológicos.

9. *Conocer la teoría y la metodología para la evaluación en intervención socioeducativa.* Ser competente para llevar a cabo procesos de recogida de información para la evaluación en la intervención socioeducativa.

10. *Diseñar, utilizar y evaluar los medios didácticos en la intervención socioeducativa.* Ser competente para diseñar los medios didácticos adecuados a las personas, situaciones, contextos y ámbitos de formación según los recursos disponibles. Utilizarlos con la suficiente flexibilidad para introducir las implementaciones que requiera el desarrollo de los hechos así como evaluarlos por su naturaleza y por su aplicación didáctica en la intervención socioeducativa.

11. *Saber utilizar los procedimientos y técnicas sociopedagógicas para la intervención, la mediación y el análisis de la realidad personal, familiar y social.* Ser competente para seleccionar en las diversas dimensiones de la intervención socioeducativa los procedimientos y técnicas que más se ajustan a las situaciones, atendiendo a los diversos factores que inciden

12. *Gestionar estructuras y procesos de participación y acción comunitaria.* Ser competente para coordinar, supervisar y animar a equipos profesionales y colectivos de participantes en los procesos de implicación y participación sociocomunitaria.

13. *Identificar y diagnosticar los factores habituales de crisis familiar y social y desarrollar una capacidad de mediación para tratar con comunidades socioeducativas y resolver conflictos.* Ser competente para evaluar las situaciones y los factores que inciden en una crisis y desarrollar procesos para facilitar su resolución a través de la mediación, como una de las principales vías de intervención en situaciones conflictivas.

14. *Aplicar técnicas de detección de factores de exclusión y discriminación que dificultan la inserción social y laboral de sujetos y colectivos.* Ser competente para detectar y evaluar los diferentes factores tanto personales, interpersonales o sociales que inciden en determinadas situaciones y que son generadores o mantienen situaciones de exclusión.

15. *Organizar y gestionar proyectos y servicios socioeducativos (culturales, de animación y tiempo libre, de intervención comunitaria, de ocio...).* Ser competente para organizar y coordinar los recursos utilizados en la implementación de proyectos y servicios socioeducativos en contextos institucionales distintos y en función de necesidades distintas.

16. *Diseñar, aplicar programas y estrategias de intervención socioeducativa en los diversos ámbitos de trabajo.* Saber elaborar programas socioeducativos y cómo ponerlos en práctica.

17. *Evaluar programas y estrategias de intervención socioeducativa en los diversos ámbitos de trabajo.* Ser competente para el diseño, aplicación y análisis de resultados en la evaluación de programas y estrategias de intervención socioeducativa.

18. *Utilizar técnicas concretas de intervención socio-educativa y comunitaria (dinámica de grupos, motivación, negociación, asertividad, etc.).* Ser competente en el uso de las técnicas habituales en la intervención socioeducativa, especialmente en las metodologías grupales, las técnicas de motivación y asertividad, las técnicas de negociación y mediación, etc.).

19. *Incorporar los recursos sociales, institucionales, personales y materiales disponibles para llevar a cabo el trabajo en un determinado ámbito de acción.* Integrar y articular recursos procedentes de distintos ámbitos relacionados con la acción socioeducativa y de distinta naturaleza: humanos propios de la institución y ajenos, materiales y funcionales para implementar la acción socioeducativa.

20. *Producir medios y recursos para la intervención socioeducativa.* Ser competente en la generación de medios y recursos de propia elaboración, para su utilización en la intervención socioeducativa.

21. *Gestionar medios y recursos para la intervención socioeducativa.* Ser competente en la utilización de recursos y medios necesarios en la intervención socioeducativa, en su evolución y adecuación a las necesidades de la intervención.

22. *Colaborar y asesorar en la elaboración de programas socioeducativos en los medios y redes de comunicación e información (radio, televisión, prensa, internet, etc.).* Ser competente para ayudar a otros profesionales en la elaboración de programas socioeducativos tomando como soporte los medios y redes de información y comunicación.

23. *Utilizar y evaluar las nuevas tecnologías con fines formativos.* Ser competente para conocer las nuevas tecnologías, diseñar su utilización con fines formativos en función de las personas, situaciones, contextos y ámbitos de formación, utilizarlas con flexibilidad así como evaluarlas por su naturaleza y por su aplicación didáctica en la intervención socioeducativa

24. *Mostrar una actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia los sujetos e instituciones de educación social.* Ser competente para transmitir y comunicar actitudes empáticas, solidarias y de confianza hacia personas que a título individual, colectivo o institucional, estén vinculadas con la Educación Social

25. *Desarrollar actitudes y dominio lingüísticos que posibiliten y favorezcan el trabajo en entornos multiculturales y plurilingüísticos.* Ser competente para la relación y la comunicación con personas de diferentes medios culturales y lingüísticos.

26. *Diseñar y llevar a cabo proyectos de iniciación a la investigación sobre el medio social e institucional donde se realiza la intervención.* Ser competentes en el diseño, aplicación y evaluación de proyectos de investigación socioeducativa.

Todas las competencias deberán ser adquiridas por el estudiante universitario al acabar sus estudios. Tal y como se aprecia el educador social deberá adquirir gran diversidad de competencias que van desde el conocimiento histórico hasta el manejo de herramientas metodológicas o conocimiento de diferentes contextos, todo ello atendiendo al perfil profesional del educador social.

Existen otros documentos en los que también se recogen las competencias específicas del educador social, relacionándolas con las funciones propias de estos profesionales. Ejemplo de esto es la propuesta recogida en los “documentos profesionalizadores” elaborados por ASEDES. En ellos, no solo se define el concepto educación social, tal y como se ha expuesto en el tercer capítulo de esta tesis, sino que además, se establece una relación de funciones y de competencias específicas necesarias para el desarrollo de dichas funciones. La relación de funciones y competencias específicas del educador social que se proponen en este documento y que deberán ser tenidas en cuenta en la formación del educador social son las siguientes (tabla 19):

Tabla 19

“Funciones y competencias del educador social propuestas por la ASEDES”

FUNCIONES	COMPETENCIAS
Transmisión formación, desarrollo y promoción de la cultura.	<ul style="list-style-type: none"> - Saber reconocer los bienes culturales de valor social - Dominio de las metodologías educativas y de formación. - Dominio de las metodologías de asesoramiento y orientación. - Capacidad para particularizar las formas de transmisión cultural a la singularidad de los sujetos de la educación. - Dominio de las metodologías de dinamización social y cultural. - Capacidad para la difusión y la gestión participativa de la cultura.
Generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales.	<ul style="list-style-type: none"> - Pericia para identificar los diversos lugares que generan y posibilitan un desarrollo de la sociabilidad, la circulación social y la promoción social y cultural. - Conocimiento y destreza para crear y promover redes entre individuos, colectivos e instituciones. - Capacidad para potenciar las relaciones interpersonales y de los grupos sociales. - Capacidad de crear y establecer marcos posibilitadores de relación educativa particularizados. - Saber construir herramientas e instrumentos para enriquecer y mejorar los procesos educativos. - Destreza para la puesta en marcha de procesos de dinamización social y cultural.
Mediación social, cultural y educativa.	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimientos teóricos y metodológicos sobre mediación en sus diferentes acepciones. - Destreza para reconocer los contenidos culturales, lugares, individuos o grupos a poner en relación. - Dar a conocer los pasos o herramientas de los procesos en la propia práctica. - Saber poner en relación los contenidos, individuos, colectivos e instituciones. <p style="text-align: right;"><i>(Sigue en la página siguiente)</i></p>

<p>Conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad para detectar las necesidades educativas de un contexto determinado. - Dominio de los planes de desarrollo de la comunidad y desarrollo local. - Dominio de métodos, estrategias y técnicas de análisis de contextos socioeducativos. - Pericia para discriminar las posibles respuestas educativas a necesidades, diferenciándolas de otros tipos de respuestas posibles (asistenciales, sanitarias, terapéuticas, etc.). - Conocimiento y aplicación de los diversos marcos legislativos que posibilitan, orientan y legitiman las acciones del Educador y la Educadora Social. - Capacidad de análisis y evaluación del medio social y educativo – Conocimiento de las diferentes políticas sociales, educativas y culturales.
<p>Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos en cualquier contexto educativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 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. - Dominio de técnicas de planificación, programación y diseño de programas y/o proyectos. - Capacidad de poner en marcha planes, programas, proyectos educativos y acciones docentes. - Conocimiento de las diversas técnicas métodos de evaluación.
<p>Gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dominar los distintos modelos, técnicas y estrategias de dirección de programas, equipamientos y recursos humanos. - 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. - Capacidad de supervisar el servicio ofrecido respecto a los objetivos marcados. - Dominio en técnicas y estrategias de difusión de los proyectos.

Fuente: ASEDES (2007 pp. 46-47)

Tanto las competencias recogidas por la ANECA, como las propuestas por ASEDES, deben constituir el eje de la formación del educador social. Estas competencias deberán ser tenidas en cuenta en los planes de los estudios de Grado diseñados por cada universidad. *“Llevar a cabo un aprendizaje basado en competencias significa tener en cuenta una serie de pasos”* (Villa y Poblete, 2010: 52).

Para que el educador social adquiriera estas competencias será necesario determinar la estrategia que se va a seguir en el proceso de aprendizaje atendiendo al contexto y circunstancias en las que se va a llevar a cabo la actividad y el tiempo necesario para la adquisición y consolidación de la misma.

Para la consecución de estos objetivos es necesario incorporar nuevas estrategias metodológicas para su desarrollo y para su evaluación estableciendo indicadores o estándares que permitan reconocer la adquisición o no de dichas competencias.

El aprendizaje de estas competencias se lleva a cabo a través de las diferentes asignaturas que conforman los estudios de Grado de Educación Social. Estas se agrupan en materias de conocimiento. Por tanto el título está compuesto por varios Bloques, varias materias y varias asignaturas¹⁶³, distribuidas a lo largo de los cuatro cursos académicos, tal y como se exponen en el cuadro siguiente (cuadro 5).

¹⁶³ Las asignaturas pueden ser materia de Formación Básica, Obligatoria u Optativa. Además en los planes de estudio de Grado de Educación Social están las prácticas externas y el Trabajo Fin de Grado. El ejemplo que se muestra está recogido en el Título de Grado de Educación Social diseñado por la Universidad Católica “San Vicente Mártir” de Valencia. Cada universidad ha diseñado su propio título y las asignaturas pueden variar de una universidad a otra excepto las de formación básica que son comunes a todas.

Cuadro 5

“Ejemplo de Estructura de los estudios de Grado.

Módulo Procesos de intervención socioeducativa”

MÓDULO	Ects	Materia	Ects	ASIGNATURA	Ects	Curso
PROCESOS DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA.	30	Intervención socioeducativa en contextos específicos.	30	Intervención socio-educativa en la tercera edad	6	2º 1S
				Intervención socioeducativa en drogodependencias	6	3º 2S
				Intervención socioeducativa en la discapacidad	6	4º 1S
				Intervención socio-educativa con menores en situación de riesgo	6	2º 2S
				Intervención socio-educativa en la familia	6	2º 2S

Fuente: Universidad Católica “San Vicente Mártir”¹⁶⁴

La formación del educador social está conformada por materias más generales y por otras más específicas, para poder desarrollar intervenciones adecuadas en áreas concretas y en contextos específicos. Algunos ejemplos de la formación son¹⁶⁵:

¹⁶⁴ Información extraída de “TÍTULO: GRADO EN EDUCACIÓN SOCIAL” (2010). Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte. Universidad Católica “San Vicente Mártir”.

¹⁶⁵ Las asignaturas han sido consultadas en las páginas web de las universidades de la Comunidad Valenciana que imparten Educación Social: UNED, Universitat de València, Universidad Católica “San Vicente Mártir”, ya que la investigación se basará en la muestra extraída de estas tres instituciones. Se han seleccionado las asignaturas que se imparten en dos o más universidades. El nombre de las asignaturas pueden variar de una universidad a otra, pero el contenido coincide. Se ha elegido, en ese caso el que más coincidencia tiene entre estas universidades.

➤ FORMACIÓN GENERAL DEL EDUCADOR SOCIAL:

- Antropología Social.
- Comunicación y educación.
- Didáctica e innovación educativa.
- Ética y Deontología profesional.
- Formación y desarrollo profesional del educador social
- Fundamentos educativos o Teoría de la educación.
- Fundamentos de la educación social o Historia de la educación social.
- Habilidades Sociales del educador social.
- Métodos y técnicas de investigación aplicados a la intervención socioeducativa.
- Pedagogía Social.
- Política y Estado de Bienestar.
- Psicología del desarrollo.
- Psicología de la educación.
- Psicología social.
- Iniciación a la investigación en educación.
- Sociología de la educación.
- Tecnología de la información y la comunicación.
- Inglés¹⁶⁶.

¹⁶⁶ La asignatura de inglés no se ha introducido en todas las universidades.

Se aprecia una formación general que abarca aspectos que conllevan conocer mejor al ser humano desde diferentes perspectivas, así como su relación con los otros, como miembro de la sociedad. Destacar también las asignaturas correspondientes a la ética profesional ya que éste es uno de los elementos clave para mejorar y consolidar una profesión, así como la asignatura de inglés ya que se hace necesario mejorar las competencias de comunicación en esta lengua extranjera por la apertura de las universidades hacia el espacio europeo unido a la movilidad de los estudiantes.

El EEES da una gran importancia a la movilidad de los estudiantes lo cual ha supuesto que algunas universidades introduzcan la asignatura de inglés para mejorar el nivel de los alumnos y abrir también nuevas posibilidades de formación y de empleo. En este sentido algunas universidades del contexto español ofrecen la posibilidad de realizar todo el grado en inglés. Otras universidades imparten asignaturas concretas en este idioma.

Se observa poca incidencia de asignaturas relacionadas con la investigación. El educador social además de la intervención directa con los usuarios puede y debe investigar sobre la propia práctica y sobre la sociedad que le rodea para conocerla mejor y adecuar las respuestas a las necesidades surgidas en los diferentes ámbitos.

Por ello este tipo de asignaturas deberían estar más presentes en el plan de estudios del Grado de Educación Social, mejorando la capacidad investigadora del educador social, adquiriendo formación en las metodologías de investigación, en los instrumentos utilizados para este fin y en las estrategias que deben adquirirse para llevar a cabo nuevas investigaciones. Esto podría fomentar un mayor interés por la investigación, siendo esto necesario para continuar enriqueciendo esta disciplina.

Existe además una formación más específica centrada en los diferentes ámbitos de intervención y relacionadas con las áreas de trabajo del educador social.

➤ FORMACIÓN ESPECÍFICA¹⁶⁷ DEL EDUCADOR SOCIAL ORGANIZADA POR ÁMBITOS:

- Socioeducativo:
 - Elaboración de programas y proyectos socioeducativos.
 - Infancia, Adolescencia y Juventud en Dificultad Social.
 - Intervención educativa en problemas de desadaptación social.
 - Intervención socioeducativa en la tercera edad.
 - Intervención socioeducativa con menores en situación de riesgo social.
 - Organización y Gestión de Instituciones.
 - Diseño y evaluación de programas de intervención socioeducativa.

¹⁶⁷ Algunas asignaturas podrían enmarcarse en un ámbito distinto al propuesto en esta clasificación. Resaltar que no todas las asignaturas se imparten en todas las universidades escogidas para el desarrollo del estudio pero se han elegido las que de una manera u otra se repiten en dos de las tres universidades.

- Educativo:
 - Educación intercultural.
 - Los sujetos, los procesos y los contextos de aprendizaje.
 - Mediación educativa.
 - Necesidades específicas de apoyo educativo.
 - Técnicas e instrumentos para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Familiar:
 - Familia y menor.
 - Intervención socioeducativa en la familia.
 - Mediación familiar y orientación familiar.

- Socio-laboral:
 - El educador social en contextos sociolaborales.
 - Intervención socioeducativa en la Discapacidad.
 - Orientación Profesional y Personal.
 - Orientación Ocupacional.

- De ocio y tiempo libre:
 - Diseño y Evaluación de Programas de Animación Sociocultural.
 - Educación ambiental.
 - Programas de acción sociocultural y educativa.

- Desarrollo comunitario:
 - Diseño de programas de desarrollo social y cultural.
 - Educación, Economía y Desarrollo.
 - Educación, participación social, desarrollo comunitario e inclusión social.
 - Educación de personas adultas y mayores.
 - Orientación comunitaria.

- Socio-Sanitario:
 - Educación para la salud. Prevención de conductas adictivas.
 - Intervención socioeducativa en Drogodependencias.
 - Pedagogía diferencial.

- Judicial:
 - Iniciativas y modelos de política juvenil.
 - Intervención socioeducativa sobre problemas de desadaptación social.

Se aprecia que la formación del educador social tiene un carácter diverso y adaptado a las necesidades sociales diferenciadas. Cada ámbito requiere una intervención concreta, ya que los grupos que forman parte de éstos poseen unas características específicas lo que conlleva intervenciones diferenciadas y por supuesto unas competencias concretas, por parte del profesional.

Esta diversidad una vez más demuestra que es una profesión es heterogénea y capaz de dar respuesta a necesidades sociales diferentes y en diferentes ámbitos. De éstos, en el que más se concentra la formación es en el socioeducativo y cabe destacar la poca incidencia formativa en el ámbito judicial. Quizás porque este ámbito está muy relacionado con el socioeducativo.

Con esta formación el educador social aprenderá a intervenir en ámbitos específicos a través de una metodología concreta y conociendo materiales, programas y estrategias adecuadas a estas realidades y se formará para el desarrollo adecuado de las funciones que le son propias. Algunas de ellas se reflejan en los cuestionarios utilizados para el estudio empírico y que ya han sido nombradas en capítulos anteriores.

A esta formación se deben añadir los itinerarios formativos específicos que algunas universidades ofrecen y cuyas asignaturas se van implementando a medida que van transcurriendo los cursos. De este modo la formación del estudiante está conformada por asignaturas troncales y obligatorias y también optativas.

Algunos itinerarios¹⁶⁸ propuestos por algunas de las universidades son:

- Animación Sociocultural y Desarrollo Comunitario.
- Atención a personas en riesgo de exclusión social.
- Educador Especialista en Animación Sociocultural.
- Educador Especialista en Atención Educativa a la Diversidad.

¹⁶⁸ Los itinerarios formativos no han sido implementados por todas las universidades. La UNED y la UCV si los han incorporado a su plan de estudios. La UV ha conformado un título sin itinerarios formativos.

Estos itinerarios permiten al alumno escoger en función de sus intereses y prioridades. A todas estas asignaturas se debe añadir la formación práctica enmarcada en la asignatura Prácticum y que se distribuye también a lo largo de los diferentes cursos de la titulación, así como el Trabajo Fin de Grado (TFG). Cada universidad ha diseñado el plan de estudios para el desarrollo del Prácticum, así como el Trabajo Fin de Grado (TFG). Éste debe ser un trabajo encaminado a profundizar en alguna de las áreas sobre las que ha versado su formación y cada vez más se apuesta porque éste vaya vinculado al Prácticum del último curso.

En el caso de la educación social y puesto que los contextos son diferentes puede abrirse un gran abanico de posibilidades y que sin duda contribuirán a enriquecer el conocimiento teórico y práctico sobre la educación social. Este Trabajo tiene carácter obligatorio, lo realiza el alumno en el último curso de sus estudios y estará tutorizado por un profesor de la Universidad.

4.2. El Prácticum en Educación Social y su contribución a la formación del educador social.

El Prácticum propuesto por las universidades, complementa la formación del estudiante, favorece un mayor conocimiento de los espacios laborales en los que va a desarrollarse como profesional y permite adquirir nuevas competencias o mejorar las que ya poseía. En Educación Social el Prácticum ha supuesto una apertura a nuevos espacios laborales ya que desde sus inicios hasta ahora éstos se han ampliado y ha conllevado la presencia de educadores sociales donde antes no existía esta figura.

Esto se ha producido por la detección de nuevas necesidades a las que se podía dar respuesta desde la educación social. Dado que la educación social era una disciplina nueva en el ámbito universitario, las universidades tuvieron que ir diseñando un Prácticum que diera respuesta a la necesidad formativa del estudiante universitario y esto supuso el contacto con entidades adecuadas para complementar la formación.

En el caso del educador social esta situación resultaba compleja, por la falta de tradición, pero también porque el espacio propio del educador social estaba, y en algunas ocasiones está, siendo ocupado por profesionales que proceden de otras disciplinas. Por tanto el tutor profesional no procedía de la educación social y esto supuso tener que encajar todos estos intereses y delimitar, cada vez más, las funciones que el alumno debía realizar en los centros de prácticas, así como definir qué es lo que aprende y cómo lo hace.

Desde la institución académica el diseño del Prácticum inicial era muy semejante al que se desarrollaba en otras titulaciones que ya estaban implantadas desde hacía más tiempo. Pero la heterogeneidad de centros, de áreas de intervención y de ámbitos conllevó que el Prácticum de educación social adoptara nuevas formas. No obstante el modelo de Prácticum se va diseñando y cambiando en función de las novedades y reflexiones que se van generando en diferentes contextos como congresos, seminarios o publicaciones que sobre esta materia se llevan a cabo. El Prácticum se dividía, en casi todas las universidades en dos: Prácticum I (normalmente se realizaba en 2º curso) y Prácticum II (se desarrollaba en 3º).

En líneas generales el primero se diseñaba como observación y el segundo como intervención. La entrada en el EEES de las universidades, los años de experiencia y la complejidad del propio Prácticum, así como de los contextos laborales han permitido avanzar y mejorar el proceso.

En los nuevos títulos de Grado la estructura del Prácticum ha variado en la mayoría de las universidades. Por ello en este apartado se hará una revisión de aspectos relacionados con el Prácticum de educación social tal y como está planteado en algunas de las universidades que imparten esta titulación.

En primer lugar se revisará la estructura del Prácticum de Educación Social en los nuevos estudios de Grado. Posteriormente se expondrán los objetivos generales planteados para esta asignatura y los espacios laborales propios de la educación social adecuados para el desarrollo de estas prácticas. En el cuarto apartado se expondrán algunas de las modalidades que se establecen para el desarrollo de las mismas. Para finalizar, en el quinto apartado, se revisarán algunos materiales utilizados por las universidades para el desarrollo y evaluación de esta asignatura.

4.2.1 Organización del Prácticum

Tal y como se ha planteado anteriormente en los estudios de diplomatura, el Prácticum prácticamente se estructuraba en dos: Prácticum I y Prácticum II realizándose en segundo y tercer curso respectivamente.

Actualmente, esta estructura ha cambiado y dada la importancia que adquiere la práctica para la formación del estudiante universitario la mayoría de universidades han ampliado el período de prácticas. En líneas generales las propuestas presentadas por las universidades de la provincia de Valencia que imparten Educación Social son:

a) La UNED plantea una asignatura llamada “prácticas profesionales”, estructurándose del siguiente modo a lo largo de los cuatro cursos de Grado:

- *Prácticas profesionales I*, desarrolladas en el 2º curso del 2º semestre. Esta asignatura tiene como objetivo aproximar al alumno a diferentes ámbitos profesionales para obtener una visión más completa y dinámica de las diferentes áreas de intervención socioeducativa. Constituyen la oportunidad para que el futuro educador/a social, durante su etapa de formación, se acerque a una visión integral en la que confronte su formación teórica, con la observación de la práctica de otros profesionales en los ámbitos laborales en que se desarrollan las competencias relacionadas con la titulación.

- *Prácticas profesionales II*, desarrolladas en tercer curso en el primer semestre. Tanto estas prácticas como las anteriores aún no contemplan la actividad experiencial con presencia física en una entidad o institución, pero sí le facilitarán al estudiante tomar contacto directo con ellas a través de los modelos de buenas prácticas que le brinda el desarrollo de la asignatura.

Se plantea el estudio y el análisis de una práctica experiencial reflexiva, programando el uso y la aplicación de instrumentos y recursos que facilitan la mejora y el desarrollo técnico de la profesión.

- *Las Prácticas profesionales III, IV y V*, se desarrollan a lo largo del segundo semestre de tercer curso, y a lo largo del cuarto curso respectivamente. Estas prácticas sí contemplan la integración del alumno en los centros profesionales siendo necesaria una coordinación con los tutores académicos de los centros asociados. En el centro de prácticas, el estudiante deberá realizar actividades experienciales durante un tiempo establecido y el resto del tiempo deberá realizar actividades tutoriales y de aprendizaje autónomo.

b) La Universitat de València plantea un Prácticum de Educación Social dividido en dos¹⁶⁹:

- *El Prácticum I*, denominado “Conocimiento de Contextos Socioeducativos” tiene como objetivo principal acercar al alumno a los diferentes contextos socioeducativos. Se realiza en el segundo curso. La gestión y planteamiento inicial se lleva a cabo durante el primer semestre. El periodo de trabajo en el centro de prácticas, se desarrolla en el segundo semestre, y las actividades de seguimiento y elaboración de la memoria durante este mismo semestre.

¹⁶⁹ Información extraída de la página web de la universidad consultada en agosto de 2011. Es posible que existan cambios en el plan de estudios ya que las universidades evalúan el funcionamiento del título y pueden proponer cambios los cuales deberán ser aprobados por la ANECA.

<http://www.uv.es/fatwirepub/Satellite/universitat/ca/estudis-grau/graus/oferta-graus/grau-educacio-social-1285846094474/Titulacio.html?id=128>

- *El Prácticum II*, denominado “Estudio e intervención en contextos socioeducativos” conlleva el estudio e intervención en contextos socioeducativos y se realiza en el último curso y ocupa todo el segundo cuatrimestre. La gestión y planteamiento inicial se realiza durante el primer cuatrimestre; a lo largo del segundo cuatrimestre se realizan paralelamente el periodo de trabajo en el centro externo y las actividades de seguimiento y elaboración de la Memoria.

c) Otro ejemplo de cambio en la estructura del Prácticum se puede encontrar en la Universidad Católica “San Vicente Mártir”. Esta Universidad propone un Prácticum desarrollado en tres partes durante el tercer curso y el cuarto. El Prácticum se incorpora como un proyecto formativo que el alumno debe desarrollar atendiendo a todo lo que ha aprendido a lo largo de su formación académica e incorporando a su bagaje las nuevas experiencias de aprendizaje adquiridas en los centros de prácticas.

- El Prácticum I y II se desarrollan en el tercer curso en el primer y segundo semestre respectivamente. El alumno desarrolla varias acciones a lo largo de estos dos Prácticum. En primer lugar explora e identifica diferentes contextos socioeducativos propios de la intervención del educador social siguiendo las pautas marcadas por el tutor académico. Una vez examinados dos posibles contextos adecuados para las prácticas se incorporará a uno de ellos y llevará a cabo su parte práctica en el centro laboral sin dejar de coordinarse todas las partes.

- El Prácticum III se desarrolla en cuarto curso. La finalidad de este Prácticum se centra en la intervención e investigación en contextos socioeducativos. Se pretende que esté vinculado, en la medida de lo posible al Trabajo Fin de Grado. El alumno se iniciará sobre todo en aspectos relacionados con la investigación e incluso pueden desarrollarse líneas de investigación, creación de empresas de educación social y conocimiento del tejido asociativo como yacimientos de empleo. Para esto es fundamental la implicación de todo el profesorado ya que puede ser un momento adecuado para experimentar nuevos modelos de Prácticum.

En el Prácticum se incidirá muy especialmente en la intervención que se lleva a cabo en el centro de prácticas por lo que será importante definir qué tipo de intervención lleva a cabo el alumno, qué funciones le son asignadas, así como los momentos de evaluación (antes/después de la intervención), el diseño de la intervención, la identificación de metodologías adecuadas, y la reflexión sobre su propia acción y la del profesional que lo tutoriza. Todo ello irá acompañado por un aprendizaje respecto a la utilización de instrumentos adecuados para el desarrollo de la intervención y la utilización de instrumentos de investigación, adecuándolo a la propuesta académica.

Cada vez más, se reclama por parte de los tutores profesionales un mayor contacto entre las universidades y los espacios laborales siendo estos los centros de prácticas en los que el alumno pasa la mayor parte del tiempo correspondiente a esta asignatura.

Destacar que el Prácticum¹⁷⁰ tradicionalmente ha estado conformado por varias fases, todas ellas complementarias: Asistencia del alumno al centro de prácticas donde es tutorizado por un profesional, presentación de la documentación requerida por la universidad y más recientemente se han incorporado los seminarios teóricos que acompañan al alumno en sus prácticas aportando elementos teóricos que sirvan de refuerzo al estudiante.

Estas tres fases se han organizado del siguiente modo:

- *Primera Fase: Fase de Organización:* Existe un primer contacto entre el tutor académico y el alumno. A través de los seminarios teóricos, antes de asistir al centro de prácticas, se informa debidamente al alumno sobre el funcionamiento de la asignatura, se muestran los centros disponibles y se facilita toda la documentación necesaria para el buen funcionamiento de las prácticas. Esta documentación no solo la debe tener en cuenta el alumno, también el centro de prácticas con el que contactará el alumno y el tutor académico. En esta primera fase y una vez el alumno ha escogido el centro, el tutor académico de la universidad debe contactar con los centros seleccionados y les facilita toda la documentación informándoles del período de prácticas y de las cuestiones necesarias.

¹⁷⁰ Esta información ha sido extraída de las guías de Prácticum de las universidades, UNED, UCV y UV tanto de los estudios de Diplomatura como de las de Grado.

- *Segunda Fase: Experiencia práctica y seguimiento:* Desarrollo de la actividad en el centro de prácticas. Es en este momento cuando el alumno entra en contacto con la realidad profesional y debe establecer conexiones entre la teoría y la práctica, conocer el contexto en el que desarrolla la actividad y conocer la función del educador social. Es importante que se continúe realizando el seguimiento desde la Universidad, tanto con el alumno como con el centro profesional para asegurarse que todo transcurre debidamente y poder solucionar los problemas que surjan.

- *Tercera Fase:* El alumno, una vez realizada la parte práctica, debe redactar el Informe Final del Prácticum. Analizar la experiencia vivida, sistematizar la información recogida, valorar el aprendizaje adquirido, entre otros, son aspectos que deberán reflejarse en el Informe. En los seminarios teóricos llevados a cabo, el tutor académico guía al alumno para que pueda realizar debidamente el Informe y destaque lo más relevante de su experiencia a través de un análisis crítico y reflexivo.

En cada fase se persiguen unos objetivos específicos y se siguen unos procedimientos y técnicas adecuados para abordar la realización de las diferentes tareas implicadas en el proceso. En la tercera fase el alumno debe enfrentarse a la realización de trabajo autónomo cuyo resultado será el informe final o la memoria de todo lo vivido.

Aunque la estructura de la asignatura varía de unas universidades a otras, los objetivos que se establecen son muy similares, especialmente en lo que respecta a la incorporación del alumno a centros profesionales, aspecto que se tratará en el apartado siguiente.

4.2.2 Objetivos planteados en el Prácticum

A lo largo de cada una de estas fases se persiguen unos objetivos que el alumno deberá haber conseguido al finalizar la asignatura. Algunos de los objetivos planteados para el Prácticum por parte de las universidades citadas anteriormente son:

- Conocer la organización, estructura y funcionamiento de los centros de prácticas.
- Observar las competencias profesionales del educador social y los diferentes roles y funciones que asumen en un centro o recurso especializado.
- Colaborar, en la medida de lo posible, en las intervenciones educativas realizadas por el educador social del centro.
- Relacionar los conocimientos teóricos prácticos recibidos con las vivencias adquiridas en el Prácticum.
- Participar, en la medida de lo posible, en las intervenciones educativas realizadas por el educador social del centro o servicio social especializado.
- Analizar junto con el tutor de prácticas la realidad laboral observada relacionando los conocimientos teóricos y prácticos.

- Diseñar, implementar y evaluar, en la medida de lo posible y siempre atendiendo y respetando el criterio del centro de prácticas, un programa de intervención.
- Evaluar y revisar críticamente las intervenciones observadas o realizadas en el centro.
- Adquirir técnicas de trabajo profesional colaborativo e interdisciplinar.
- Conocer y respetar el Código Deontológico propio de los profesionales de la Institución donde se realicen las prácticas.

Otros objetivos incorporados por parte de las universidades para el desarrollo de esta asignatura son:

- Comprender los referentes teóricos, históricos, socioculturales, comparados, políticos, ambientales y legales que constituyen al ser humano como protagonista de su formación.
- Identificar y emitir juicios razonados sobre problemas socioeducativos.
- Comprender la trayectoria de la Educación Social.
- Diagnosticar situaciones complejas.
- Reflexionar sobre el rol profesional del educador social en los centros de prácticas.

Relacionados con estos objetivos en algunas guías docentes de Prácticum consultadas, se exponen las competencias específicas que el estudiante de educación social deberá adquirir en el desarrollo de esta materia. Algunas de estas competencias son:

- Capacidad para trabajar en equipo junto con otros profesionales, en equipos interdisciplinarios o multidisciplinares.
- Capacidad para utilizar los procedimientos y técnicas sociopedagógicas para la intervención, la medición y el análisis de la realidad personal, familiar y social.
- Capacidad para gestionar estructuras y procesos de participación y acción comunitaria.
- Capacidad para identificar y diagnosticar los factores habituales de crisis familiar y social y desarrollar una capacidad de mediación para tratar con comunidades socioeducativas y resolver conflictos.
- Capacidad para utilizar técnicas concretas de intervención socioeducativa.

El nuevo Prácticum de Educación Social debe diseñarse atendiendo a las competencias que el alumno debe adquirir en esta materia. Las competencias permiten al estudiante volver a una o más competencias que no ha logrado de forma experta en su proceso de aprendizaje, proporcionándoles un mapa claro y los instrumentos de navegación necesarios para avanzar hacia sus objetivos (Voorhees, 2001).

Los estudiantes podrán recibir retroalimentación clara e inmediata sobre el logro de sus competencias (Bers, 2001). En el contexto universitario, las competencias toman un cariz claramente profesionalizador ligado muy directamente con las posibilidades que ofrece el Prácticum: Ajustar la formación a las necesidades reales de la profesión y construir una organización interdisciplinar para la adquisición de esas competencias, son algunos de los retos de los estudios universitarios en general y de la materia del Prácticum en particular.

La mayoría de profesores coinciden en que en esta materia se ponen en marcha la gran mayoría de competencias contempladas para el Título. Para determinar si son adquiridas o no, se deben diseñar modelos de evaluación adecuados y definir resultados de aprendizaje lo más concretos posible para hacer una valoración óptima.

En la investigación que han llevado a cabo Armengol y otros (2011) definen las competencias transversales que el alumno de las titulaciones de educación¹⁷¹ debe haber adquirido al finalizar su estancia en los centros de prácticas. De este estudio y evitando reproducir todas las tablas con las competencias, sí nos parece interesante mostrar los resultados porque ellos van a servir para poder continuar mejorando el aprendizaje de los alumnos en el centro de prácticas. De la investigación realizada concluyen que:

- Las competencias relacionadas con la intervención específica del educador social son las que más importancia adquieren. Dentro de esta categoría se agrupan competencias relacionadas con:
 - La elaboración y aplicación de planes, proyectos y programas.
 - Estrategias y técnicas.
 - Uso y diseño de materiales.
 - Conocimiento y dominio de los distintos modelos de intervención.

¹⁷¹ Entendiendo por estudios de Educación los correspondientes a Pedagogía, Psicopedagogía y Educación Social. La investigación la llevan a cabo en los centros de prácticas y el objetivo es certificar cada una de las competencias profesionales que los estudiantes deben alcanzar al final de su estancia en los centros de prácticas que acogen a estudiantes de Pedagogía, Psicopedagogía y Educación Social de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

- Competencias relacionadas con la evaluación.
- Competencias relacionadas con el conocimiento de las características y necesidades específicas de los usuarios propios de los diferentes ámbitos de intervención.
- Conocer las normativas específicas.
- Conocer las bases teóricas que sustentan la intervención en el ámbito: gestión de recursos, conocer las estructuras y su funcionamiento y los procesos.
- En mucha menor medida se mencionan competencias relacionadas con la orientación y el asesoramiento, informar, dirigir, coordinarse, identificar problemas, analizar la información, crear redes o conocer las funciones y tareas de los distintos agentes.

De estas conclusiones puede extraerse que las competencias que se adquieren en el Prácticum están muy unidas a la dimensión del “saber hacer”. Quizás porque el Prácticum se plantea como asignatura eminentemente práctica. El alumno al acabar sus prácticas debe haber adquirido las competencias expuestas, y esto sin duda va a ser posible si las funciones que realiza en su centro de prácticas le conducen a ello.

Queda por determinar cuáles son las funciones que se le asignan al estudiante en prácticas de educación social en el centro profesional y de qué depende que se le asignen unas y no otras, aspecto éste sobre el que existe poca información y que ha motivado e impulsado la investigación que se presenta en los capítulos 6 y 7 de esta tesis.

Plantear el aprendizaje por competencias y una evaluación basada en resultados de aprendizaje conlleva que la enseñanza y la evaluación estén al servicio de los resultados requeridos. Además, certificar la adquisición de unas competencias determinadas en el período de prácticas tiene un carácter socio-profesionalizador.

“Centrar la atención en el desempeño profesional en escenarios profesionales y hacia un búsqueda de evidencias, resultado del trabajo realizado, hace que no sean suficientes ni los métodos ni los momentos evaluativos tradicionales al uso en la formación (Tejada, 2005: 20). Se precisa una evaluación con criterios nuevos y específicos definiendo los procedimientos de recogida de información, los agentes que intervienen en el proceso, la construcción de nuevos instrumentos y diversificar los momentos de evaluación.

Prácticamente en las guías docentes se constata que a través del Prácticum el alumno debe adquirir o afianzar la mayoría de competencias específicas que el educador social debe poseer y que vienen expuestas en los diferentes planes de estudio de Grado de Educación Social.

4.2.3 Contextos laborales para el desarrollo de la parte práctica.

Para que el Prácticum de educación social sea lo más enriquecedor posible se establecen unos criterios básicos a la hora de seleccionar los centros. Algunos de estos son:

- La adecuación de las actividades a realizar al perfil profesional del educador social. La definición de estas actividades es una cuestión que plantea dudas e incertidumbres. Los centros de prácticas, o desde la propia universidad no han definido estas funciones y se deja un tanto al azar y al criterio de la Entidad o del tutor profesional.
- La práctica debe desarrollarse en algunas de las áreas y ámbitos propios de la educación social.
- Debe posibilitar al alumno la adquisición de destrezas y competencias propias de la educación social.
- Debe favorecer el desarrollo de las competencias transversales y específicas adecuadas.

Hasta el momento no se han establecido unos ejes claros sobre lo que son centros de prácticas óptimos para el desarrollo del Prácticum. Es el momento de preguntarse qué es un Prácticum de calidad, qué se espera del centros de prácticas y de los demás agentes, qué aprende el alumno y qué enseña el tutor de prácticas.

Si estos elementos no se tienen claros tampoco lo estará la evaluación que se lleve a cabo o los objetivos que se persiguen, quedando en muchas ocasiones en un segundo plano con respecto a la organización y gestión del Prácticum. A esto se añade la diversidad de funciones, de contextos y áreas y de ámbitos en los que el alumno desarrolla sus prácticas.

Como muestra de la complejidad de delimitar los espacios exponemos la tabla (tabla 20) que plantea la ANECA sobre los espacios laborales adecuados para las prácticas y que ha servido de guía para el diseño de las Titulaciones de Grado de Pedagogía y Educación Social.

Tabla 20

“Espacios laborales para las prácticas del estudiante de educación social”

Contextos	Instituciones	Tareas
Social	Comunidades Autónomas, Ayuntamientos. Área de Servicios Sociales	<p>Áreas de intervención: menores, mujeres, intervención familiar. Diseño y ejecución de programas y campañas sociales municipales.</p> <p>Actividades de prevención de marginación e inserción sociolaboral con jóvenes y adolescentes.</p> <p>Servicios sociales en general: centro abierto, ludotecas...</p> <p>Acogimiento familiar, intervención social, atención al público, desarrollo de programas para menores, mujer, tercera edad, etc.</p> <p>Programa de atención a familias monoparentales. Programa de atención a la infancia.</p> <p>Trabajo en el área de juventud y en Programas de Garantía Social. Trabajo con familias con graves carencias. Intervención comunitaria en barrios.</p> <p>Seguimiento casos, entrevistas, visitas domiciliarias, intervención, reuniones, coordinación.</p>
	Centros Sociosanitarios para Personas Mayores	<p>Actividades de animación sociocultural con adultos. Personas mayores: atención familiar.</p> <p>Área Alzheimer: intervención en programas de estimulación con afectados de Alzheimer.</p> <p>Atención integral a personas mayores.</p> <p>Talleres ocupacionales, de ocio y tiempo libre.</p> <p style="text-align: right;"><i>(Sigue en la página siguiente)</i></p>

	<p>Equipos de Atención a la Infancia y Adolescencia en Riesgo Social</p>	<p>Actividades de integración social e inserción sociolaboral con menores (adolescentes y jóvenes).</p> <p>Actividades educativas y de apoyo psicosocial.</p> <p>Talleres formativos. Talleres lúdicos, tiempo libre y salidas, actividades puntuales, deporte.</p> <p>Actividades de prevención de la delincuencia y drogadicción.</p> <p>Actividades de prevención de marginación e inserción sociolaboral con jóvenes y adolescentes.</p>
	<p>Centros Residenciales para Niños en Riesgo Social</p>	<p>Apoyo al educador social en las actividades de integración, autoestima, refuerzo escolar, etc. Programas de habilidades sociales.</p> <p>Estudio de la Intervención educativa de menores en situación de riesgo social, en situación de acogimiento residencial.</p> <p>Actividades de integración social y prevención de la delincuencia con menores. Inserción sociolaboral.</p> <p>Intervención en menores en situación de riesgo. Prevención del absentismo escolar. Acompañamiento a los educadores en labores de programación e informes.</p> <p>Visitas a fiscalía de menores, juzgado de menores, Dirección Territorial de Bienestar Social y recursos relacionados con el área del Menor.</p> <p>Seguimiento e inserción sociolaboral o escolar, de los menores con medidas de libertad vigilada.</p> <p>Programa de medidas judiciales en medio abierto. Actividades con menores.</p> <p>Trabajo en medio abierto.</p> <p>Convivencia. Disciplina.</p> <p>Acompañamiento de menores, apoyo escolar, educación en hábitos de higiene personal, entrenamiento en habilidades de autonomía personal, etc.</p> <p style="text-align: right;"><i>(Sigue en la página siguiente)</i></p>

	<p>Asociaciones y Fundaciones de Atención a Inmigrantes y Población con Dificultades de Inserción Social</p>	<p>Proyectos de alfabetización y madres adolescentes. Apoyo en las viviendas semituteladas de mujer y familia. Actividades socioeducativas en inmigrantes. Inserción sociolaboral de inmigrantes.</p> <p>Talleres de sensibilización e integración social con grupos escolares, padres-madres y profesorado en colegios e institutos.</p> <p>Trabajo técnico de gestión, seguimiento y evaluación de proyectos, preparación de convocatorias, búsqueda de recursos, coordinación con otras instituciones y sensibilización con población escolar y juvenil. Racismo, xenofobia y mediación en contextos interculturales.</p> <p>Educación para la paz. Cooperación internacional. Sensibilización sobre problemáticas particulares de otros pueblos y países.</p> <p>Integración social de expresidarios, drogadictos y sin techo. Talleres habilidades sociales. Pensamiento prosocial.</p>
	<p>Asociaciones y Fundaciones de Atención a Personas con discapacidad</p>	<p>Proyectos de educación en hábitos de higiene y alimentación en una casa familiar.</p> <p>Colaboración con los profesionales del centro en la terapia ocupacional, deportes, viajes y otras actividades tendentes a facilitar la integración social de los discapacitados.</p> <p>Tareas propias del educador e integración familiar. Procesos de intervención y asesoramiento a familias. Formación socio-laboral en los distintos talleres del centro.</p> <p>Apoyo en aula, programas de formación y comunicación.</p> <p>Intervención en actividades de integración social. Animación sociocultural con disminuidos psíquicos. Ocio y tiempo libre, formación básica de adultos, habilidades sociales y autonomía personal, seguimientos laborales... con alumnos mayores de 16 años con discapacidad psíquica.</p> <p>Programa de ocio con disminuidos psíquicos. Programa de formación prelaboral para disminuidos psíquicos. Programa Tránsito. Club Joven. Inserción social de Disminuidos psíquicos.</p> <p>Integración en la Comunidad. Trabajo con adultos enfermos mentales crónicos</p> <p style="text-align: right;"><i>(Sigue en la página siguiente)</i></p>

Laboral	Centros de Inserción Sociolaboral	Cursos ocupacionales y de inserción. Inserción Ocupacional. Actividades de integración social e inserción sociolaboral con expresidarios. Comunidad Terapéutica. Inserción Sociolaboral Sociocultural. Trabajo en el área de juventud y en Programas de Garantía Social (clases y elaborando material).
Comunitario	Gestión Cultural (Animación Sociocultural, Ocio, Museos, Ludotecas...) Escuelas de Animadores Juveniles	Actividades formativas, deportivas, de ocio y tiempo libre. Alfabetización, dinámicas de grupo, actividades extraescolares. Desarrollo de actividades con niños, personas adultas, tercera edad. Talleres y manualidades.
	Área de Medio Ambiente	Educación ambiental, para el consumo, vial... Actividades al aire libre.
	Drogodependencias	Intervención educativa especializada. Intervención en el ocio y tiempo libre. Acompañamiento en pisos tutelados. Talleres de promoción laboral.

Fuente: Libro Blanco de los Títulos de Grado de Pedagogía y Educación Social, (2005)

Además de estos espacios laborales, a los que denominamos contextos, se establecen otros relacionados con las áreas de intervención. Recogiendo parte de estas propuestas y atendiendo a clasificaciones hechas con anterioridad¹⁷² puede establecerse una nueva clasificación. En esta clasificación se ha basado el desarrollo de la investigación que se presenta en la parte II de esta tesis.

¹⁷² Véase capítulo 3 de esta tesis.

1. Para realizar las prácticas en el área de infancia en situación de riesgo los contextos posibles para su desarrollo son:

- Centro de día de menores.
- Centro de acogida.
- Barrio de referencia, en el equipo de Servicios Sociales Municipales.
- Centro educativo.
- Ludotecas.
- Granja Escuela.
- Casa de la Cultura.
- Museos.

2. En el área de juventud en situación de riesgo los contextos asociados a esta área son:

- Centro de día de menores.
- Centro de acogida.
- Centro de reeducación.
- Centro de inserción sociolaboral.
- Barrio de referencia, en el equipo de Servicios Sociales Municipales.
- Centro educativo.
- Ludotecas.
- Granja Escuela.
- Casa de la Cultura.
- Museos.

3. Para desarrollar las prácticas en el área de infancia se propone la siguiente clasificación de contextos:

- Barrio de referencia, en el equipo de Servicios Sociales Municipales.
- Centro educativo.
- Ludotecas.
- Granja Escuela.
- Casa de la Cultura.
- Museos.
- Aulas hospitalarias.
- Centro juvenil.

4. Los contextos relacionados con el área de juventud que se proponen son:

- Barrio de referencia, en el equipo de Servicios Sociales Municipales.
- Centro formativo.
- Centro de educación de adultos
- Granja Escuela.
- Casa de la Cultura.
- Museos.

5. En el área de adultos, población mayor de dieciocho años, y que no se enmarca en ninguna de las áreas posteriores, se proponen los siguientes contextos laborales:

- Centro de Educación de Adultos.
- Barrio de referencia en el departamento de Servicios Sociales.
- Albergues.
- Centro de información y orientación.
- Centro de Inserción Sociolaboral.
- Centro de participación ciudadana.

6. Otra área de intervención del educador social es la familia y los contextos para prácticas que se proponen son:

- Servicio Especializado de Atención a Familias.
- Punto de encuentro para padres y madres en conflicto.
- Barrio de referencia en el departamento de servicios sociales.
- Centro de acogida.

7. Las siguientes áreas de intervención en las que puede intervenir el educador social son inmigrantes, refugiados y solicitantes de asilo, y los contextos para desarrollar dicha intervención y por tanto las prácticas pueden ser:

- Centro de Educación de Adultos.
- Barrio de referencia en el departamento de Servicios Sociales.
- Albergues.
- Centro de información y orientación.
- Centro de Inserción Sociolaboral.
- Centro de participación ciudadana.
- Centro de acogida.

8. Otra área de intervención es la de reclusos y exreclusos y los contextos relacionados son:

- Centro penitenciario.
- Piso tutelado.
- Centro de inserción sociolaboral.
- Centro de información y orientación.
- Barrio de referencia, desde el departamento de Servicios Sociales.

9. En el área de la tercera edad las prácticas pueden llevarse a cabo en estos contextos:

- Centro de día.
- Residencia.
- Barrio de referencia, desde el departamento de Servicios Sociales.

10. Otra área para llevar a cabo las prácticas es la de mujeres maltratadas y los contextos son:

- Centro de atención, información y orientación, 24 horas.
- Centro de acogida.
- Residencias materno-infantiles.
- Barrio de referencia, desde el departamento de Servicios Sociales.

11. En el área de discapacidad la intervención se lleva a cabo en los siguientes contextos:

- Centro de Día.
- Residencia.
- Piso tutelado.
- Centro de estimulación temprana.
- Centro Educativo.
- Centro de Inserción Sociolaboral
- Barrio de referencia (SS. SS).

12. La siguiente área para realización de prácticas es la de prostitución y los contextos en los que se intervienen con este colectivo son:

- Piso tutelado.
- Centro de Inserción Sociolaboral.
- Barrio de referencia (SS. SS).
- Centro de información y orientación.

13. En el área de drogodependencias, los contextos para llevar a cabo las prácticas son:

- Unidad de deshabituación y rehabilitación.
- Barrio de referencia (SS. SS).
- Piso tutelado.

14. En el área de minorías étnicas (especialmente en población gitana), los contextos que se proponen para la realización de prácticas son:

- Centro de acogida.
- Centro de información y orientación.
- Centro educativo.
- Centro de educación de adultos.
- Centro de inserción sociolaboral.
- Barrio de referencia, desde el departamento de servicios sociales.

Relacionado con esto, consideramos que el alumno desarrollará unas funciones u otras dependiendo del área y del contexto en el que desarrolle sus prácticas y todo esto permitirá ofrecer una visión general de los espacios laborales en los que los alumnos realizan sus prácticas y de las funciones que en ellos realiza.

Además de todo esto, no se puede hablar de un único modelo de Prácticum y más ahora en el que existe una mayor oferta en las propuestas de Prácticum. En el siguiente apartado se revisarán estas modalidades.

4.2.4. Modalidades del Prácticum

El Prácticum de Educación Social, por las propias características de la titulación se constituye en diferentes modalidades las cuales se establecen según el aspecto en función de diferentes ejes:

a) Según la existencia o no de convenio de prácticas.

A lo largo de los años las universidades junto con las entidades han ido creando una red de centros de prácticas. Con algunos de ellos se establecen convenios en los que se enmarcan los derechos y deberes de centros, alumnos y universidades, del sentido que las prácticas adquieren y del modo de organizar esta colaboración. Pero no todos los centros en los que se realizan prácticas tienen convenio con lo cual desde este punto de vista se puede hablar de dos tipos de Prácticum:

- Prácticum Concertado: Existe convenio entre la Universidad y el centro de prácticas. El alumno debe realizar todas las actividades relacionadas con la materia: Asistencia a los seminarios, asistir al centro de prácticas las horas correspondientes a cada Prácticum, elaborar el Informe Final y la evaluación.

- Prácticum Abierto: No existe convenio. El director del centro de prácticas firma la autorización para que el alumno pueda realizar las prácticas en ese centro y la universidad y a través de la Comisión de Prácticas se da la conformidad. Al igual que en el anterior, el alumno debe llevar a cabo todas las actividades relacionadas con la materia.

b) Si se atiende a la presencialidad del alumno en el centro de prácticas se puede hablar de:

- Prácticum virtual: Algunas universidades plantean el seguimiento del alumno y el contacto con el centro de prácticas a través de las nuevas tecnologías. *“En algunas universidades se ha contemplado la posibilidad de desarrollar un Prácticum virtual, que permita aprovechar las posibilidades de las tecnologías de la información y la comunicación para su realización”* (Cabrerizo, Rubio y Castillo, 2010: 128).

- Reconocimiento de la experiencia práctica: Puede existir convenio o no. A esta modalidad solo se pueden acoger los alumnos que acrediten haber estado trabajando y/o estarlo actualmente, en algunos de los ámbitos propios de la Educación Social. Cada Universidad establece el protocolo a seguir. El estudiante queda exento de realizar la parte práctica, porque le ha sido reconocida por la Universidad, pero debe participar en el resto de actividades. Debe asistir a los seminarios teóricos y realizar el Informe Final o Memoria.

Respecto al tipo de Memoria o Informe Final pueden existir diferencias dada la particularidad de esta modalidad. Las Universidades establecen el tipo de Informe que el alumno debe presentar. Este tipo de Prácticum es fruto de las características propias de la educación social ya que hay alumnos que están desarrollando actividades laborales propias de un educador social. En estos casos se establece una modalidad que supone el reconocimiento de la parte práctica.

- Prácticum en el extranjero: Esta modalidad se está implementado con más fuerza en las distintas universidades, ya que debido al fomento de movilidad del estudiante realizada dentro del EEES son cada vez más los que solicitan realizar su Prácticum en algún país extranjero.

El nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, junto a la experiencia obtenida a lo largo de los años en el Prácticum de educación social y a las investigaciones llevadas a cabo, surgen nuevos modelos de Prácticum que posibilitan abrir el abanico de oportunidades para los alumnos que cursan esta titulación.

C) Atendiendo a la finalidad que se establece en el Prácticum se puede hablar de otras modalidades como:

- *Proyecto de Prácticum basado en la observación e intervención*, el cual correspondería al modelo más tradicional.

- *Proyecto de Prácticum de aprendizaje servicio*. Cada vez se impone con más fuerza este modelo. El alumno desarrolla sus prácticas en una Entidad social con un proyecto concreto y cuyas acciones deben reinvertir en la Comunidad en la que desarrolla sus prácticas.

- *Proyecto de Prácticum de investigación*: El Prácticum puede ser un buen momento para que el alumno se inicie en la investigación, en contacto con la realidad laboral y con la universidad. De modo que se le puede ofrecer al alumno la posibilidad de que se incorpore a algún grupo de investigación vigente en ese momento y que se relacione con los ámbitos de prácticas.

- *Proyecto de Prácticum de laboratorio de ideas*: Teniendo en cuenta que la educación social requiere un cambio constante, puede ser un buen momento para que algún alumno o grupo de alumnos relacionado con el centros de prácticas y con la universidad promuevan nuevos proyectos innovadores dirigidos a la creación de ideas nuevas relacionadas con el Prácticum, la educación social o a la creación de empresas de educación social o asociaciones.

Se hace necesario establecer un modelo de Prácticum adecuado a las necesidades de la Educación Social y al EEES. Este modelo debe servir de guía y en ningún momento debe ser cerrado e inamovible, sino un modelo de Prácticum abierto, flexible pero que permita enmarcar todo el proceso para intentar definir qué es lo que el alumno hace o deberá hacer en sus prácticas y qué es lo que aprende o que vacíos de aprendizaje existen.

Las propuestas de Prácticum deben diversificarse. Ya no vale un único proyecto de prácticas dada la complejidad de los centros, y la diversidad de alumnado. Es importante que el alumno pueda ir escogiendo modalidades de Prácticum, no solo por sus intereses personales, sino por las propuestas que van surgiendo y que resultan muy interesantes para la formación del estudiante universitario. En este sentido se apuesta por un plan individualizado del alumno, que junto con el tutor académico diseñe qué modelo de Prácticum quiere desarrollar, reflexionando el porqué y diseñando su construcción.

El Prácticum de educación social debe diseñarse como modelo integrado, transversal, globalizador y diversificado y debe adquirir un sentido amplio y continuo en la formación de los futuros educadores sociales. Los elementos¹⁷³ que deberá contemplar el modelo del Prácticum de educación social son:

1. Marco Teórico del Modelo de Prácticum de Educación Social.

- Conceptualizar el Prácticum
- Especificar el modelo de aprendizaje que subyace en esta materia.
- Determinar cómo implicar todas las asignaturas en el Prácticum.
- Analizar las funciones que llevará a cabo el alumno en función de las áreas en las que se desarrolle el Prácticum.

2. Objetivos Generales para el Prácticum y Específicos para cada uno, P. I, P. II, Etc.

3. Competencias que se deben adquirir en el Prácticum.

4. Contenidos que debe desarrollar el Prácticum.

5. Definición de funciones de los agentes que intervienen en el Prácticum.

6. Modelo de Prácticum al que se acoge el alumno.

7. Metodología para el desarrollo de la práctica y recogida de la información oportuna.

8. Temporalización.

- Organización del Prácticum dividido en años académicos, (P. I, P. II, etc.).

¹⁷³ Muchos de estos elementos han sido ya desarrollados ampliamente en esta Tesis en el Capítulo 2.

- Distribución de los Créditos: Asistencia a los centros de prácticas, actividades complementarias en la universidad y trabajo autónomo del alumno.
- Períodos (horas) de asistencia al centro.

9. Resultados de Aprendizaje que deben ser alcanzados.

10. Metodología de Evaluación:

- Evidencias de conocimiento.
- Evidencias del proceso.
- Evidencias del producto.

El Prácticum de educación social debe implicar todas las asignaturas de la titulación generando mecanismos para que el alumno relacione lo que aprende en su centro de prácticas y lo que ha aprendido en la universidad. Los centros de prácticas, como elemento central en este proceso, deben tener la oportunidad de contribuir al diseño del Prácticum, a participar activamente en su mejora y a participar en espacios de reflexión.

En algunos países los tutores profesionales son remunerados por el trabajo de tutorización de alumnos en prácticas o son reconocidos como profesores asociados, lo cual, sin duda, ayuda a regular sus funciones, su implicación, pero también sus derechos. Esta situación permite disminuir la incertidumbre que muchas veces se crea en los profesionales y puede ayudar a no percibir al alumno como sobrecarga de trabajo. Tutorizar a los alumnos se añade al trabajo que viene ya desarrollando y en la mayoría de los casos suele ser elevado.

El Prácticum es la asignatura que más ECTS tiene asignados, lo que no sorprende dada la importancia de la parte práctica en estos estudios. Las universidades le asignan desde 32¹⁷⁴ Créditos, hasta 24, distribuyéndolos en varias partes y a lo largo de los cursos, ya que esto queda a criterio de cada institución.

Los créditos ECTS llevan una mayor carga lectiva lo que supone que aunque los créditos, en algunas universidades, son los mismos que en la diplomatura el número de horas cambia puesto que el ECTS equivale a 25 horas de trabajo. Este trabajo se distribuye entre las prácticas realizadas en el propio centro profesional, la preparación teórica para enfrentarse adecuadamente al Prácticum y la preparación por parte del alumno de la documentación exigida para la evaluación de esta asignatura. Todo ello requiere la utilización de una metodología complementaria que será expuesta en el apartado siguiente.

4.2.5. Metodología utilizada en el proceso del Prácticum

La asistencia a los centros de prácticas, las actividades complementarias y los períodos marcados para cada una, requieren de una organización exhaustiva y de una comunicación fluida entre todos los agentes que forman parte de este proceso. Éstos son: Universidad, a través del tutor académico de prácticas; Centro de prácticas, a través del tutor profesional; alumno. La supervisión de los alumnos, desde la universidad, es llevada a cabo por diferentes tutores académicos.

¹⁷⁴ La UV le asigna 31 ECTS en P. I y P. II. La UNED asigna 30 ECTS en P. I, P. II, P. III, P. IV y P. V. La UCV le asigna 24 distribuido en P. I, P. II y P. III.

A lo largo del Prácticum el alumno de educación social lleva a cabo diferentes estrategias metodológicas que le permiten alcanzar los objetivos propuestos en esta materia. Algunas de estas estrategias son:

a) La Observación: Es una forma de adquirir experiencia en el mundo y puede ayudar a comprender los fenómenos sociales y culturales. Ésta puede realizarse de forma espontánea, la que realizamos a menudo, y que nos aporta una información útil para la aproximación y construcción de nuestra realidad diaria, sin llegar a ser una técnica científica.

Pero la observación puede desarrollarse incluyendo procedimientos, instrumentos y medios técnicos para adquirir un conocimiento objetivo de la realidad que nos envuelve, llegando a ser una técnica científica.

Se puede definir la observación científica como *“una técnica que recoge la información sobre los hechos tal y como se presentan en su contexto natural, de acuerdo con un objetivo específico siguiendo un plan sistemático de actuación. Esta información es registrada y consignada por escrito, sirviendo de base para el análisis que permitan establecer inferencias legítimas desde el nivel manifiesto al nivel latente”* (Ballesteros y De Lara, 2001: 274).

La técnica de observación que se propone normalmente en el Prácticum, alcanzaría el nivel de técnica científica o de investigación de la realidad, ya que reúne algunas de las características propias del método científico¹⁷⁵:

- Existe una especificación previa del objetivo de la recogida de datos. Toda observación científica tiene un carácter intencional, a diferencia de la observación espontánea que no atiende a finalidades concretas.

- El carácter intencional está presente en la observación que realiza el alumno del Prácticum. En los seminarios teóricos los tutores académicos señalan los objetivos de la observación así como los aspectos en los que debe fijarse el alumno: funciones del educador y roles, ámbito de la entidad, características de los usuarios que se atiende, demandas que realizan, programas que se llevan a cabo, etc.

- Se planifica sistemáticamente el objeto a observar, el momento, la duración de la observación, así como la determinación del instrumento y forma de registro de los datos. Las Universidades a través de las guías docentes y en los seminarios teóricos planifican con los alumnos y con los centros laborales, la duración de las prácticas, así como los elementos o hechos sobre los que reflexionar.

¹⁷⁵ Para desarrollar este punto nos hemos basado en la descripción que aparece en De Lara y Ballesteros (2010), sobre la observación como técnica científica, encontrando paralelismos entre la observación que se le pide al alumno de Prácticum y la observación como método científico.

Todo lo observado se registra a través de un diario de prácticas o a través de un documento en el que se describe lo observado pero también se reflexiona y se valoran estos hechos.

- La observación debe permitir relacionar los hechos observados con otros más generales y está sujeta a comprobaciones de fiabilidad y validez. El alumno en este ejercicio de observación y registro debe llegar a relacionar los hechos observados con la teoría aprendida en otras asignaturas, extraer elementos clave de la práctica observada y establecer las generalizaciones oportunas.

Será la observación la que sirva de guía al estudiante para recoger y procesar información que le permitan conocer las realidades profesionales en sus diferentes contextos socioeducativos, valorar las funciones y roles asumidos por los educadores sociales y contrastar la experiencia práctica con el conocimiento teórico.

b) Análisis y Reflexión: El alumno analiza la realidad en la que desarrolla sus prácticas y reflexiona sobre los aspectos relevantes de las mismas. Se lleva a cabo una reflexión, un análisis crítico y la conexión entre la teoría aprendida y la práctica en la que se encuentra inmerso. Esta estrategia, realizada de forma adecuada, le permitirá mejorar su percepción sobre la realidad laboral y conocer mejor los espacios laborales y todo lo que en ellos se genera. Reflexionar sobre las características de la profesión, identificar los escenarios en los que acontece, valorar los rasgos y competencias de los profesionales que la ejercen, reconocer los problemas que se plantean y saber situarse ante ellos, resultan elementos interesantes en una formación profesionalizadora.

Se tratará de promover una socialización profesional crítica que resista los mecanismos reproductores más comunes y promueva actuaciones más innovadoras (González 2001). Las conclusiones a las que llega el alumno deberán aparecer reflejadas en la memoria final o documentación que requiera la universidad.

c) Intervención: El estudiante, en colaboración con los profesionales del centro de prácticas, debe intervenir en procesos socioeducativos así como diseñar e implementar un proyecto de intervención adecuado al contexto en el que realiza las prácticas. Este proyecto será supervisado y aprobado por el tutor profesional y se diseñará atendiendo sus indicaciones y las del tutor académico. Aprender en y desde la práctica forma parte del planteamiento general de esta materia. Por ello es importante que el alumno desarrolle el proyecto interviniendo de forma directa en el contexto profesional para poder adquirir competencias y destrezas adecuadas a su función como educador.

Es imprescindible partir de un análisis previo de la realidad antes de plantear un proyecto de intervención. Este análisis puede llevarse a cabo por el propio estudiante o con la información facilitada por el centro. Algunos de los instrumentos utilizados para establecer un diagnóstico previo son: La observación sistemática, el cuestionario, técnicas de dinámica grupal, grupos de discusión, análisis de informes previos. Una vez planteada la situación inicial de la que se parte se propone el desarrollo de la intervención. Ésta puede ser grupal o individual.

Lo importante es que la propuesta se adapte al contexto profesional, a las características del colectivo y a la realidad socioeducativa del centro de prácticas. Esta intervención debe ser supervisada por el tutor profesional. Valorar los resultados esperados y los obtenidos serán aspectos que deben considerarse como parte de este proyecto de intervención, así como la metodología utilizada y la temporalización del mismo.

Todos estos elementos han sido ya aprendidos por el alumno en otras asignaturas y es en el Prácticum donde puede llevarse a cabo de forma real y práctica.

d) Utilización de las TIC: Cada vez más en el Prácticum se convierte en una materia en la que el uso de las Nuevas Tecnologías pasa a ser un elemento fundamental para su desarrollo. Para el seguimiento de los estudiantes cuando están en los centros de prácticas se utiliza el correo electrónico, pero también el Blog creado para tal fin y en el que pueden participar los alumnos, los tutores profesionales y los tutores académicos. También se está empezando a utilizar la WebCam para poder hablar directamente con los centros de prácticas.

d) Evaluación: El alumno evalúa todo el proceso de sus prácticas. Valora desde su actitud en el centro, su puntualidad o la capacidad que ha tenido para enfrentarse a conflictos o situaciones que se hayan podido generar en el centro. Esta evaluación debe servir para que el alumno valore cómo han sido sus prácticas, pero también para que se conozca un poco más como profesional de la educación social e incluso revisar las carencias formativas que pueda tener para profundizar en ellas y superarlas.

Para desarrollar todas estas estrategias el alumno ha ido formándose a nivel teórico en las diferentes asignaturas. Es importante hacer consciente al alumno de ello y de que la reflexión y el análisis deben ser realizados con profundidad y deben servir para mejorar la propia experiencia. Todo este diseño de Prácticum ha permitido desarrollar nuevas formas de entender la formación del estudiante universitario, de acercar el mundo laboral a la universidad y de plantear nuevas estrategias que deben ser adecuadas al Espacio Europeo de Educación Superior, abriéndose una oportunidad para mejorar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje relativo al Prácticum.

Dejando claro y siendo evidente que la formación práctica es un eje importante en la nueva forma de entender la educación universitaria, ahora más que nunca será necesario adecuarla a las exigencias del EEES y en el ámbito de la educación social, adecuar la formación a las nuevas realidades sociales.

4.3 Síntesis.

La Titulación de Grado de Educación Social combina la formación teórica con la práctica. La primera abarca materias que favorecen en el alumno un conocimiento sobre el ser humano integral y por ello se desarrollan disciplinas diversas. La segunda favorece el contacto del estudiante en el contexto laboral y por tanto le permite conocer todo lo que concierne al espacio laboral propio del educador social.

El Prácticum siempre ha sido una materia muy valorada por parte de los estudiantes, pero su desarrollo es complejo ya que confluyen varios agentes, gran cantidad de competencias y una parte administrativa importante. Esto requiere que se vaya desarrollando un modelo de Prácticum adecuado a las necesidades formativas del alumno. Se defiende un modelo integrado, transversal y globalizador.

Pero este modelo debe estar enmarcado en un modelo teórico y debe definir las funciones de cada una de las partes, las competencias y resultados de aprendizaje, así como las estrategias de aprendizaje que se ponen en marcha. Hay investigaciones en este sentido y se va avanzando en un Prácticum enriquecedor y realmente experiencial para el estudiante.

Tal y como se ha señalado, una de las cuestiones que queda por definir es lo relativo a las funciones que los alumnos realizan en los centros de prácticas y con ello determinar si están en consonancia con las funciones propias del educador social, con las competencias que el alumno debe adquirir o consolidar y con la finalidad que se busca en las prácticas. Con la respuesta a estos interrogantes permitirá determinar si la propuesta de Prácticum es adecuada o no a las necesidades educativas del estudiante universitario, en nuestro caso del de educación social.

SEGUNDA PARTE

MARCO EMPÍRICO

Capítulo 5

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

A lo largo de la historia se ha tratado de explicar la realidad y lo que en ella acontece. Esta realidad puede ser entendida de forma global o puede ser entendida de forma parcelada, pero en un sentido o en otro, lo que se pretende es poder conocerla para intervenir sobre ella, mejorarla o cambiarla.

Existen diferentes vías a través de las cuales poder aproximarse a la realidad, en nuestro caso a la realidad social y sobre todo a la realidad socioeducativa: la experiencia, el razonamiento y la investigación. Esta última, según Cohen y Manion (1990) posee unas características particulares: es sistemática, controlada, empírica y crítica. Donde la experiencia trata con hechos producidos al azar o de manera casual, la investigación es sistemática y controlada basando sus operaciones en el modelo inductivo-deductivo. No obstante, considera que las tres acciones acaban complementándose. El modo en que se acomete la aproximación a la realidad social cambia, por ello los investigadores utilizan la metodología que mejor se adapta al objeto de estudio. La elección del problema, la formulación de las cuestiones para responder, la caracterización de los individuos objeto de estudio, las inquietudes metodológicas, las clases de datos buscados y su modo de tratarlo, se verá influido o determinado por el punto de vista mantenido, según se haya llevado a cabo una aproximación subjetiva u objetiva.

En la siguiente tabla pueden apreciarse algunas implicaciones prácticas respecto a las concepciones de la realidad social, en función de la dimensión utilizada.

Tabla 21

“Bases alternativas para interpretar la realidad social”

Dimensiones de comparación	Objetivista	Subjetivista
<i>Base filosófica</i>	Realismo: el mundo existe y es cognoscible como realmente es. Las organizaciones son entidades reales con vida propia.	Idealismo: El mundo existe pero personas diferentes lo explican de maneras muy diferentes. Las organizaciones con realidades sociales inventadas.
<i>El papel de la ciencia social</i>	Descubriendo las leyes universales de la sociedad y de la conducta humana dentro de ella.	Descubriendo como la gente interpreta de modo diferente el mundo en el que vive.
<i>Unidades básicas de la realidad social</i>	La colectividad: sociedad u organizaciones.	Individuos actuando solos o reunidos.
<i>Métodos de entendimiento</i>	Identificando condiciones o relaciones que permiten existir a la sociedad. Concibiendo cuáles son esas condiciones y relaciones.	Interpretación de los significados subjetivos que los individuos aplican a su acción. Descubriendo las reglas subjetivas para tal acción.
<i>Teoría</i>	Un edificio racional construido por científicos para explicar el comportamiento humano.	Conjuntos de significados que la gente usa para dar sentido a su mundo y al comportamiento dentro de él.
<i>Investigación</i>	Convalidación experimental o quasi-experimental de la teoría.	La busca de las relaciones con sentido y el descubrimiento de sus consecuencias para la acción. <i>(Sigue en la página siguiente)</i>

<i>Metodología</i>	Abstracción de la realidad, especialmente a través de modelos matemáticos y análisis cuantitativos.	La representación de la realidad con fines de comparación. Análisis del lenguaje y el significado.
<i>Sociedad</i>	Ordenada. Gobernada por un conjunto uniforme de valores y hecha posible sólo por aquellos valores.	En conflicto. Gobernada por los valores de la gente con acceso al poder.
<i>Organización</i>	Orientada hacia un fin. Independiente de la gente. Instrumentos de orden en la sociedad sirviendo tanto a la sociedad como al individuo.	Dependiente de la gente y de sus fines. Instrumentos de poder que cierta gente controla y puede usar para alcanzar fines que le parecen buenos.
<i>Patologías organizativas</i>	Organizaciones desajustadas con valores sociales y necesidades individuales.	Dado que existen fines humanos diversos, siempre hay conflicto entre la gente que actúa persiguiéndolos.
<i>Prescripción por cambio</i>	Cambia la estructura de la organización por satisfacer los valores sociales y necesidades sociales.	Descubre qué valores se incorporan en la acción organizativa y de quiénes son. Cambia la gente o cambia sus valores si puede.

Fuente: Cohen y Manion (1990: 35)

Asimismo, Beltrán (2009) considera que para acercarse a la realidad social, el investigador puede seleccionar una sola perspectiva o articular varias y de este modo poder acceder al menos a un número mayor de dimensiones de esa realidad social para comprenderla mejor. Para ello, existen cinco vías de acceso a la realidad social: El método científico, el método histórico, el método comparativo, el método crítico-racional, el método cuantitativo y el método cualitativo.

En este capítulo, a través de cuatro apartados, abordaremos las cuestiones relativas a la metodología de la investigación, haciendo especial hincapié en las dos últimas vías descritas por Beltrán.

- En el primero se expondrán algunas ideas que subyacen en la metodología de investigación cuantitativa y cualitativa, para definir sus características y determinar la influencia que tienen en nuestro estudio.

- En el segundo se detallarán cuestiones generales relativas a los tres paradigmas más utilizados en educación relacionándolos con algunos métodos propios de cada uno, justificando la adecuación de alguno de ellos para nuestro objeto de estudio.

- En el tercer apartado se analizará como inciden los paradigmas en la educación y concretamente en educación social.

- En el cuarto apartado se recogerán las ideas principales expuestas a lo largo del capítulo haciendo un breve resumen de todo lo expuesto.

Conocer las principales tradiciones metodológicas y los paradigmas más utilizados en la investigación educativa permitirá justificar los métodos y técnicas más adecuadas para alcanzar los objetivos propuestos en este trabajo.

5.1 Metodología de investigación en educación social.

El método utilizado en una investigación es determinante en el proceso hasta poder llegar a condicionar los resultados obtenidos. Sin embargo, el método es el camino seguro para ir de la incertidumbre a la construcción de teorías válidas que servirán para describir y captar la realidad tratando de explicar, predecir y dominar los fenómenos. Se va construyendo, ampliando y mejorando el conocimiento teórico sobre esos hechos llegando a la elaboración de la teoría científica.

La metodología investigadora ha estado muy ligada a las Ciencias Experimentales, pero desde hace unas décadas, el campo investigador se abrió también a las Ciencias Sociales, y concretamente a la educación. Durante mucho tiempo se consideró que las investigaciones realizadas sobre la realidad social o la educación carecían de rigor científico o neutralidad. *“Esta concepción pone el acento en la lógica de los métodos de investigación al considerar que éstos, junto a los problemas estadísticos, constituyen el aspecto primordial de la práctica científica”* (Popkewitz, 1988: 30). Este mismo autor cuestiona la neutralidad de cualquier investigación científica, aludiendo, entre otros argumentos a que los estudios que se emprenden o el método que se utiliza son reflejo del interés moral, político y añadiría económico del investigador lo cual condiciona ya de entrada el sentido de la investigación.

Superado este período se ha demostrado que es viable y totalmente aceptado hoy en día, que la investigación llevada a cabo en las Ciencias Sociales alcanza el rigor científico deseable en las comunidades científicas. Como en cualquier ámbito, en el contexto educativo la investigación también debe ser un *“procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico”* (Ander-Egg 1995:57).

El valor de la investigación científica en educación es tal que posibilitará a los educadores desarrollar conocimientos sólidos al igual que ocurre con otras disciplinas y profesiones, asegurándole a la educación un sentido de progreso. En la investigación educativa los fenómenos educativos son más complejos y por tanto pueden plantear una mayor dificultad epistemológica y plantear la necesidad de utilizar varios métodos en una misma investigación (Latorre, Del Rincón y Arnal 2003).

En educación existe una disociación entre los niveles teóricos y prácticos y también en educación social. Normalmente en el teórico, se perfilan y definen diferentes enfoques o paradigmas, surgidos de las investigaciones, mientras que en la realidad cotidiana existen diferentes prácticas y lenguajes en que éstas se describen y justifican, sin que esta práctica trascienda hacia los referentes teóricos. Cuando los marcos teóricos o paradigmas se articulan con propuestas políticas afectan a las estructuras o modelos de intervención de la educación social (Fernández, 2003). La investigación en educación social puede concebirse desde dos perspectivas:

- Una hace referencia a la actividad que desarrollan los investigadores socioeducativos para producir conocimientos que posteriormente serán aplicados en la práctica en forma de prescripciones o recomendaciones.
- Otra, es la actividad que desarrollan los propios educadores sociales desde la práctica, alternando procesos, analizando las intervenciones y reflexionando sobre las estrategias utilizadas.

Por tanto, la investigación en educación social debe estar vinculada a la práctica, orientada a la transformación social y a la resolución de problemas, mejorando esa realidad. Para acercarse a ella se utiliza un sistema conceptual que contiene en sí mismo un conjunto de hipótesis y explicaciones teóricas acerca de los fenómenos observados, legitimados y refrendados por la comunidad científica (Zamanillo y Rodríguez, 1990).

La investigación científica permite descubrir nuevos hechos y añadirlos al cuerpo existente de conocimientos por tanto, es positivo poseer un cuerpo acumulado de conocimientos. En este sentido las investigaciones relativas a fenómenos educativos posibilitarán el avance teórico y práctico en este campo llegando a establecer un cuerpo teórico que:

- Permita establecer deducciones que se puedan probar empíricamente.
- Sea compatible tanto con la observación como con las teorías validadas previamente.

- Explique los fenómenos de modo sencillo, comprensible y permita el manejo de los datos.

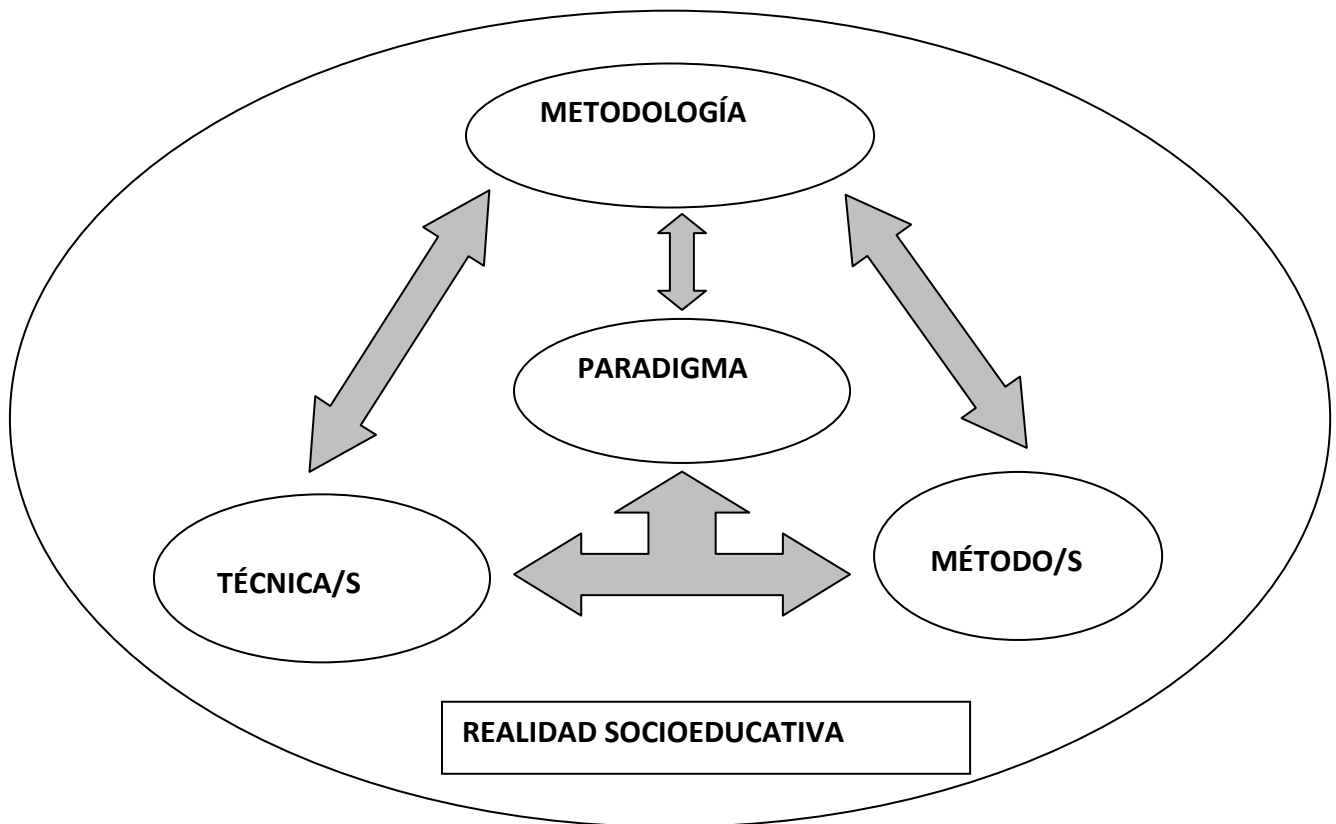
Debido a la falta de tradición científica en educación, las teorías científicas relativas a esta disciplina carecen, en muchas ocasiones, de estas características. Para ello se parte de la base que la ciencia proporciona un modo de comprender el mundo y cumple, entre otras funciones las siguientes:

- Función indagadora de problemas, formuladora de cuestiones, animadora de presentimientos, productora de hipótesis.
- Función examinadora y certificadora.
- Función organizadora y teorizadora del conocimiento.
- Función acumuladora de historia.

El fin último de la ciencia será por tanto alcanzar el desarrollo de una teoría definida como el *“conjunto de construcciones (conceptos), definiciones y proposiciones que presentan una visión sistemática de los fenómenos por la especificación de las relaciones entre variables, con el propósito de explicar y predecir los fenómenos”* (Cohen y Manion, 1990: 40). El sistema conceptual o paradigma se concibe como realización científica universalmente reconocida. Ésta, proporciona a la comunidad científica modelos para resolver, durante cierto tiempo, problemas generados en la sociedad (Kuhn, 2006). De modo que el enfoque teórico, el método y la técnica son tres elementos de un sistema en constante movimiento circular y en recíproca retroalimentación.

Cuadro 6

“Retroalimentación en el proceso de investigación”



Fuente: Elaboración propia

Para entender mejor la relación existente entre estos términos, cada uno de ellos puede ser definido del modo siguiente:

- **Paradigma**¹⁷⁶: Es un enfoque, una visión del mundo, de la cultura y de la ciencia. Compartida por una comunidad científica en un momento dado. Cada paradigma supone teorías, principios, leyes, generalizaciones simbólicas, creencias admitidas hasta que son superadas. En este momento se cambia de paradigma.

¹⁷⁶ Véase Kuhn (2006), Popkewitz (1988), Núñez (1990).

- **Metodología**¹⁷⁷: Es la forma en que se describe, explica y justifica el método científico que se va a utilizar. Constituye el estudio del método y el conjunto de métodos que se utilizan en una investigación. La metodología ayuda a entender, de forma amplia, el proceso investigador en sí mismo.

- **Método**¹⁷⁸: se define método como la gama de aproximaciones empleadas en la investigación para reunir datos que van a emplearse como base para la inferencia, la interpretación, la explicación y la predicción. Son las técnicas y los procedimientos que se utilizan para alcanzar los objetivos. El camino a seguir mediante una serie de operaciones, reglas y procedimientos fijados de antemano.

- **Técnicas**¹⁷⁹: Son la forma en la que se concreta cada una de las etapas u operaciones de cualquiera de los métodos de investigación. En definitiva son el conjunto de herramientas utilizadas en la investigación y por tanto hace referencia a la aplicación práctica.

Utilizar los diferentes métodos o técnicas dependerá de los objetivos de la investigación, la orientación del investigador, la naturaleza de las variables, el nivel de control y del paradigma subyacente a la investigación.

¹⁷⁷ Véase Diccionario de la Lengua Española de la RAE, Vigésima primera edición, tomo II (1996) y Latorre, *et al* (1996)

¹⁷⁸ Véase Cohen y Manion (1990), Ander –Egg (1996), Pérez Serrano (1994).

¹⁷⁹ Véase Colás y Buendía (1994).

Los diferentes paradigmas han estado muy unidos a la clasificación tradicional del tipo de investigación: Cuantitativa o Cualitativa. Cada una conlleva una forma particular de abordar la investigación y conlleva consigo unos métodos y técnicas concretos.

En los subapartados siguientes se abordarán aspectos generales sobre la investigación, vista desde esta doble perspectiva, cuantitativa y cualitativa.

5.1.1 Investigación cuantitativa.

La investigación cuantitativa ha sido considerada como el modelo de investigación más fiable ya que la información se obtiene a través de variables medibles objetivamente.

“El ser humano y la sociedad presentan múltiples facetas a las que conviene el método cuantitativo: todas aquellas en que la cantidad y su incremento o decremento constituyen el objeto de la descripción o el problema que ha de ser explicado (.....). Si bien el problema puede ser de cantidad, quizá la explicación no tenga porqué ser cuantitativa” (Beltrán, 2009: 36).

Este tipo de investigación se basa en la medición, el resumen estadístico, la prueba de la hipótesis, siendo el lenguaje matemático una de sus características. Los fenómenos y la relación entre ellos se expresan de forma matemática: contar, pesar y medir son las acciones claves de este tipo de investigaciones

Los datos obtenidos son cuantificados y el objetivo es llegar a generalizar los resultados obtenidos. La finalidad de este tipo de investigaciones es comprobar las hipótesis que el investigador ha planteado previamente. La prueba de las hipótesis se expresa en términos cuantitativos, de probabilidad, frente a las leyes del azar. Se controlan las variables para obtener resultados objetivos generalizables. El proceso es deductivo y se formulan leyes explícitas.

El objetivo por tanto es mensurable y cuantificable de modo que las técnicas que se utilizan son pruebas objetivas como los cuestionarios cerrados sobre los que poder aplicar técnicas estadísticas que permitan explicar la variación de las variables. Su naturaleza es descriptiva. Permite al investigador predecir el comportamiento de los sujetos estudiados.

La investigación cuantitativa puede ser experimental, cuasi-experimental y no experimental, atendiendo al control que el investigador ejerce sobre las variables. El rasgo esencial de la investigación experimental es que el investigador controla y manipula deliberadamente las condiciones que determinan los hechos en los que está interesado. *“El propósito fundamental del diseño experimental es imponer el control sobre las condiciones que, de otra manera, velan los efectos verdaderos de las variables independientes sobre las variables dependientes”* (Cohen y Manion, 1990:251). En este tipo de investigación la formación de grupos (experimental y de control) se realizan al azar.

Pero esto no es siempre posible de modo que surge la investigación cuasi-experimental sin perder la validez interna y externa¹⁸⁰ que posee la investigación experimental. Tanto la validez interna como externa presentan algunas amenazas tales como¹⁸¹:

a) Amenazas de la validez interna:

- Historia: En la investigación educativa, durante el tiempo de investigación, ocurren hechos distintos a los tratamientos experimentales. Los efectos producidos por estos hechos pueden atribuirse equivocadamente al tratamiento llevado a cabo.

- Maduración: Los sujetos cambian y evolucionan a lo largo de la investigación. Tales cambios pueden producir diferencias que son independientes de los tratamientos experimentales.

- Regresión¹⁸² estadística: Esta regresión se producen en las investigaciones debido a la falta de fiabilidad de los instrumentos de medida y a factores extraños únicos para cada grupo experimental.

¹⁸⁰ Si los resultados de un experimento pueden ser atribuidos a las variables internas introducidas por el investigador se afirma que el experimento es internamente válido. El grado de generalización al resto de población haría referencia a la validez externa.

¹⁸¹ Véase Cohen y Manion 1990.

¹⁸² La regresión estadística se produce porque los individuos que puntúan más alto en el pretest tienden a puntuar relativamente más bajo en el post-test. Inversamente aquellos que puntúan más bajo en el pretest tienden a puntuar más alto en un post-test, produciéndose una regresión hacia la media entre el pretest y el post-test.

- Test: Al principio del experimento el test puede producir efectos diferentes a los debidos al tratamiento experimental.

- Instrumentación: Los instrumentos no fiables pueden introducir errores importantes en los experimentos. Para ello es importante validar los instrumentos utilizados en la investigación, antes de llevarla a cabo.

- Selección: Como resultado de diferencias en la selección de sujetos para los grupos de comparación puede producirse una polarización.

- Mortalidad experimental: Se produce con la pérdida de sujetos a lo largo de la experimentación, especialmente cuando esta se realiza en un período de tiempo largo. Ello puede llevar a alterar los resultados respecto a los efectos de las variables experimentales.

B) Amenazas para la validez externa¹⁸³:

- Fracaso al describir explícitamente las variables independientes: Las variables deben ser descritas explícitamente por el investigador para poder reproducir la experimentación en otro momento.

¹⁸³ Las amenazas de validez externa van a limitar el grado de generalización de los resultados obtenidos.

- Falta de representatividad de las poblaciones disponibles: Una población puede ser representativa para un experimento determinado pero no serlo de la población a la que se pretende generalizar los resultados.
- El efecto hawthorne: Se reconoce la existencia de efectos psicológicos surgidos en los individuos que participan en una experimentación lo cual puede contaminar los resultados.
- Operacionalización inadecuada de las variables independientes: Las variables dependientes con que opera el experimentador deben tener validez en el marco no experimental al cual desea generalizar los resultados obtenidos.
- Sensibilización a las condiciones experimentales: Los pretest pueden causar cambios en la sensibilidad de los sujetos a las variables experimentales y así ocultar los efectos verdaderos del tratamiento experimental.
- Efectos de interacción de factores extraños y tratamientos experimentales: Los efectos de interacción pueden surgir como resultados de cualquiera de las amenazas expresadas en las variables internas de la investigación.

En la investigación educativa resulta a menudo difícil acometer una investigación experimental. Por ello la investigación cuasi-experimental se configura como una alternativa totalmente fiable aunque no exista la aleatorización de los grupos sobre los que se ejerce la investigación. Los problemas que puedan surgir por ello pueden ser solucionados con el uso del análisis de la covarianza.

El Paradigma asociado a la investigación cuantitativa es el positivista. El papel del investigador es considerado como elemento externo a la investigación y neutro.

5.1.2 Investigación cualitativa.

Este tipo de investigación se centra más en la interpretación de la realidad y en la importancia del contexto, de las relaciones personales y de elementos culturales que envuelven a la comunidad objeto de estudio. El procedimiento es inductivo puesto que se estudian realidades concretas para poder establecer reglas generales y no tanto leyes explícitas. Los métodos variarán en función del contexto y objeto de estudio y el investigador es un instrumento en la propia investigación. Todo ello conlleva a considerar la importancia de los cambios producidos en los contextos o en las personas bien por el tiempo o por cualquier otra variable que forma parte de la realidad y de la vida misma.

Este tipo de investigación, dadas sus características, es la más utilizada por las Ciencias Sociales y diferentes autores se han acercado a ellas planteando algunas cuestiones que confirman que este tipo de investigación es fiable y científica. No obstante no deja de estar exenta de críticas y cuestionamientos sobre su fiabilidad o sobre su exactitud y precisión (Bisquerra, 2004).

La investigación cualitativa posee una serie de características que la hacen adecuada para investigar en el ámbito educativo sin perder los elementos básicos de fiabilidad y precisión que debe poseer cualquier investigación. Algunas de estas características son:

- El foco de la investigación tiene carácter exploratorio y descriptivo.
- El diseño es emergente, se elabora sobre la información recogida.
- El muestreo es intencional, se apoya en criterios internos, no pretende generalizar resultados.
- La recogida de datos se realiza en lugares o situaciones naturales, no controladas.
- Enfatiza el papel del investigador como instrumento principal de la investigación.
- Los métodos de recogida de la información son de naturaleza interactiva.
- El análisis de datos es inductivo: categorías y patrones emergentes se construyen sobre la base de la información obtenida.
- El informe de investigación sigue el modelo del estudio de casos.

Las técnicas más utilizadas en este tipo de investigaciones son: la observación participante, Grupo Nominal, Técnica Delphi, Grupos de discusión, Historia de vida, Investigación-Acción o Entrevistas.

En las investigaciones se pueden combinar dos o más instrumentos con la finalidad de adaptarse al objeto de estudio, a la finalidad y a las características de la realidad que se investiga, siendo la concepción de la realidad determinante para el método.

En el ámbito de la educación social las investigaciones proporcionan al educador social principios para aplicar en la práctica. A lo largo del presente trabajo ya se ha comentado la escasa tradición investigadora en este campo pero no por ello dejan de existir investigaciones que van construyendo el cuerpo teórico que permite conocer mejor ese ámbito y a su vez mejorar la práctica.

No obstante, cabe añadir que es desde la práctica misma, desde la que se han generado la mayoría de investigaciones. La complementariedad entre la metodología cuantitativa y cualitativa se hace evidente, aunque por las características propias de la profesión, por los contextos en los que se desarrolla o por la diversidad de grupos sociales con los que se interviene, las investigaciones llevadas a cabo se sitúan en la metodología cualitativa, siendo el propio educador social el que genera su propia investigación.

Tal y como se ha constatado, el método y las técnicas no surgen de modo aislado, sino que cada uno de ellos se enmarca en un modo de percibir la realidad y de acercarse a ella. Con el objeto de conocer con mayor profundidad los paradigmas que configuran la investigación científica se exponen en el siguiente apartado, algunos aspectos relevantes de los tres paradigmas que configuran el marco teórico de las Ciencias Sociales.

5.2 Paradigmas y métodos de investigación.

En la investigación educativa se plantean básicamente tres paradigmas atendiendo a un condicionamientos como es el papel del educador en el contexto, la población objeto de atención y el encargo profesional, entre otros, que dan origen a diferentes discursos disciplinares (Fernández, 2003). Estos tres paradigmas son: el positivista, el interpretativo o hermenéutico y el sociocrítico, surgido éste a finales del siglo XX.

5.2.1 El paradigma positivista.

La investigación educativa con el objetivo de desarrollar una científicidad similar a la de las Ciencias Experimentales ha seguido postulados de este paradigma. Pero, teniendo en cuenta que este paradigma se centra en el descubrimiento de leyes por las que se regulan los fenómenos investigados, las investigaciones en el campo de la educación se han dirigido, sobre todo, hacia la utilización de otros paradigmas en los que se ha buscado la generación de principios, adaptándose a las circunstancias concretas del contexto en el que se desarrolla la educación y de los sujetos sobre los que se investiga. El paradigma positivista se caracteriza por considerar que la ciencia proporciona al ser humano mayor conocimiento sobre los hechos que le envuelven.

Los supuestos científicos asociados a este paradigma son: el determinismo¹⁸⁴, el empirismo¹⁸⁵, el principio de economía¹⁸⁶ y el de generalidad¹⁸⁷. Asociados a estos dogmas, se puede afirmar que este paradigma se define a partir de cinco realidades interrelacionadas:

- La teoría debe ser universal, generalizable, sin estar influenciada por un contexto determinado.
- Esta realidad se considera única, tangible y simplificada.
- Los fines, valores y creencias de las personas no están presentes en los enunciados científicos. Se resalta la neutralidad, el rigor de los datos y se encuentra libre de valores.
- La realidad social se considera como un conjunto de variables. Éstas generan interacciones entre sí, pero son separables.
- En el proceso de investigación, estas variables se deben definir operativamente y determinar la fiabilidad de las medidas.
- La estadística es el instrumento de análisis e interpretación.
- Las nociones científicas son: la explicación, predicción y control.

Este paradigma, aplicado al ámbito socioeducativo, podría describirse a través de las siguientes características, (Cohen y Manion, 1990):

¹⁸⁴ Determinismo: Los acontecimientos están determinados por otras causas y existe una regularidad en el modo en que están determinados. Estos lazos causales pueden describirse y explicarse.

¹⁸⁵ Empirismo: Empírico es todo aquello que es verificable mediante la evidencia. En el proceso empírico se identifican cinco pasos: experiencia, clasificación, cuantificación, descubrimiento y aproximación a la verdad.

¹⁸⁶ Principio de economía: Los fenómenos deben explicarse del modo más económico posible.

¹⁸⁷ Generalidad: En el estudio empírico se busca llegar a la generalización de los resultados de la investigación.

- Se interesa por el conocimiento de la sociedad y el sistema social.
- Utiliza una investigación a gran escala.
- Se centra en fuerzas anónimas, impersonales.
- Busca la objetividad.
- La investigación es conducida desde el exterior.
- Persigue la Generalización desde lo específico.
- Busca las causas de los hechos o fenómenos estudiados.
- Se sirve de la utilización de en macro-conceptos: sociedad, instituciones, normas, posturas.

Tal y como se exponía anteriormente el paradigma determinará el método a utilizar en la investigación. De este modo se puede afirmar que algunos de los métodos enmarcados en este paradigma se pueden agrupar en:

- Método descriptivo¹⁸⁸: Este método persigue observar a individuos, grupos, instituciones, métodos y materiales con el fin de describir, comparar, contrastar, clasificar, analizar e interpretar las entidades y los acontecimientos que constituyen los diversos campos de investigación.
- Método cuasi-experimental: Tal y como se ha descrito anteriormente el método cuasi-experimental se utiliza cuando la aleatorización de los grupos experimental y de control no se puede llevar a cabo.

¹⁸⁸ La investigación descriptiva puede ser longitudinal y transversal. El estudio longitudinal recoge datos sobre un grupo en un período de tiempo largo. El estudio transversal recoge datos de diferentes grupos en momentos diferentes.

- Método correlacional: Este método permite estudiar las relaciones entre las variables que el investigador supone hipotéticamente como relacionadas. Las correlaciones se refieren a medidas de asociación y no necesariamente indican relaciones causales entre variables.

Como instrumentos de este paradigma cabe destacar las escalas de opinión, el cuestionario, o la encuesta. Estas últimas son muy utilizadas en el ámbito educativo y fácil de aplicar. La encuesta va a ser utilizada en el estudio empírico de esta tesis ya que permite describir la naturaleza de las condiciones existentes, identificar valores estándar con los que poder contrastar los existentes y determinar las relaciones existentes entre eventos específicos.

Por un lado conlleva la recogida de datos de las personas a las que se dirige y por otro pretende hacer estimaciones de las conclusiones para la población a partir de los resultados obtenidos en una muestra.

5.2.2 El paradigma interpretativo o hermenéutico.

Este paradigma se caracteriza por centrarse en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social. Surge como alternativa al paradigma positivista y su finalidad es la comprensión, interpretación y simbolización de los fenómenos investigados.

El comportamiento humano se caracteriza por ser complejo y esta complejidad ha llevado a desarrollar nuevas formas de investigación que permitan explicar esta complejidad. Algunos autores llegaron a considerar que el comportamiento del ser humano sólo se puede entender si el investigador comparte el marco de referencia entendiendo que las interpretaciones del individuo sobre su entorno tienen que llegarle del interior y no del exterior.

Para llevar a cabo investigaciones enmarcadas en este paradigma, los métodos expuestos anteriormente no son suficientes ya que no recogen toda esta diversidad del ser humano tanto a nivel individual como social, ni permiten la implicación del investigador. Por ello se va configurando un nuevo paradigma caracterizado por:

- Interpretar los hechos y buscar principios. No tiene como finalidad establecer reglas y normas que sean generalizables a todo el universo.
- La realidad se presenta como naturaleza múltiple y holística.
- Los investigadores situados en este paradigma basan sus investigaciones en las descripciones de lo que aportan los sujetos investigados. Dando relevancia a la comprensión de las relaciones internas y profundas.
- Es de carácter cualitativo y permite utilizar diversos instrumentos en la investigación.
- Se interesa por el estudio de significados e intenciones de las acciones humanas.
- El proceso de investigación está influenciado por valores explícitos.

- Utiliza términos como informantes o participantes para nombrar a los “sujetos” que intervienen en la investigación.
- Están emparentados con las corrientes constructivistas.
- La interpretación de los fenómenos y la aplicación de los resultados se unen.

Este paradigma se configura como un marco idóneo para el estudio de realidades socioeducativas siendo sus características principales las siguientes (Cohen y Manion, 1990):

- Se interesa por el individuo.
- Se realizan investigaciones a pequeña escala.
- Las acciones humanas son consideradas recreatoras de la vida social.
- Se centra en la subjetividad.
- El investigador se involucra en la investigación.
- Interpreta lo específico.
- Busca el significado de las causas.
- Se sirve de la utilización de microconceptos: perspectiva individual, construcciones personales, significados negociados.

A raíz de esta nueva concepción en la investigación surgen nuevos métodos, más adecuados a la realidad educativa. Entre los métodos que se enmarcan en este paradigma se encuentran:

- El método de estudios de casos: Este método permite observar las características de una unidad individual o grupal con la finalidad de probar y analizar el hecho investigado.

-El método etnográfico-narrativo. Dentro de éste último método hay que destacar que algunas de las técnicas más utilizadas son la observación participante, el análisis y estudio de documentos y fuentes bibliográficas y la entrevista. La Etnografía permite detallar aspectos relacionados con la vida social del entorno que se estudia. Algunas de sus características son (Latorre, *et al* 2003):

- Su carácter holístico, ya que describe los fenómenos de manera global en sus contextos laborales.

- Su condición naturalista, ya que se estudia a la persona en su hábitat natural.

- Utiliza la vía inductiva apoyándose en las evidencias para sus concepciones y teorías.

- Su carácter fenomenológico ya que los significados se estudian desde el punto de vista de los agentes sociales.

- Los datos aparecen contextualizados porque las observaciones se sitúan dentro de una perspectiva más amplia.

- Libre de juicios de valor ya que el etnógrafo evita emitir juicios de valor sobre lo observado.

- Su carácter reflexivo ya que el investigador forma parte del mundo que estudia y es afectado por él.

Destacar que de los instrumentos utilizados en este paradigma, haremos uso de la entrevista y de la lectura, estudio y análisis de documentos escritos relacionados con el objeto de estudio. Sus características y la justificación de su uso se abordarán más adelante¹⁸⁹.

5.2.3 El paradigma socio-crítico.

Surge a finales del siglo XX como respuesta a los paradigmas anteriores. En esta concepción se agrupan diferentes enfoques de investigación cuya finalidad es superar el paradigma interpretativo, en tanto que no se trata sólo de interpretar la realidad, sino que hay que transformarla y cambiarla. Algunos de los métodos más utilizados en este paradigma nacen en Estados Unidos en los años cuarenta, alcanzando su auge en los años sesenta¹⁹⁰. Surge en el ámbito educativo como respuesta a la ineficacia de otro tipo de investigaciones.

“La educación como disciplina empezó a perder su carácter propio: sus problemas pasaron a ser problemas “aplicados” de la psicología, de la sociología y de las otras materias. La búsqueda de soluciones para los problemas educativos pasó a ser considerada como labor de los psicólogos aplicados, de los sociólogos aplicados, de los economistas aplicados y de los lingüistas aplicados, que tenían intereses de sus respectivas especialidades en la educación” (Kemmis, 1988: 22).

¹⁸⁹ Véase capítulo 6, apartado 6.7, de este trabajo.

¹⁹⁰ Algunos de los autores más representativos de esta corriente, son Carr, W.; Elliot, J.; Kemmis, S.; Schwab, J.J. y Stenhouse, L.

La perspectiva de este modelo de ciencia aplicada posiblemente no reconocía ni respetaba la diversidad de propósitos de los educadores, la variedad del contexto social del aprendizaje en las escuelas o en otros contextos educativos, ni la permanente controversia sobre los valores que caracteriza la práctica educativa y el trabajo de las personas que forman parte del proceso educativo: profesores, alumnos, educadores y los diferentes colectivos con los que se interviene.

El paradigma socio-crítico facilita la autorreflexión crítica y el análisis de la realidad para transformarla y así dar respuesta a los problemas que se generan. Se identifica el problema en un contexto determinado y se intenta resolver en ese contexto. El investigador forma parte de la investigación, el contexto y el problema no le son ajenos. Siendo un paradigma muy adecuado a la realidad social y educativa sus rasgos principales son:

- Las dimensiones conceptuales y metodológicas están próximas al paradigma interpretativo pero introduce un componente ideológico.
- No solo describe la realidad, sino que pretende transformarla. La realidad se concibe como dinámica, evolutiva e interactiva.
- El conocimiento de la realidad como praxis. Se debe realizar un diagnóstico en el que se analiza el problema y se desarrolla una hipótesis sobre la que se construye la investigación.
- La investigación adquiere un valor ideológico puesto que lo que se busca es una transformación de la realidad con todo lo que ello implique.

- Relaciona conocimiento, acción y valores. El tipo de conocimiento es emancipativo e implica una teorización de los contextos. Orienta el conocimiento a la emancipación del hombre.
- Se avanza a través de la autorreflexión de los participantes en la investigación. Cabe recordar que en este paradigma el investigador es al mismo tiempo objeto de investigación.

Entre los métodos más utilizados en el paradigma socio-crítico podemos encontrar la investigación evaluativa, la investigación participativa y la investigación-acción siendo esta la que ha alcanzado una mayor relevancia.

A menudo las investigaciones llevadas a cabo en el ámbito educativo se caracterizaban por ser imprecisas y por carecer del rigor científico que se presupone al paradigma positivista. Para cambiar esta idea el paradigma socio-crítico establece esquemas conceptuales claros, utiliza técnicas validadas y establece hipótesis a partir de las cuales se desarrolla una investigación organizada y sistematizada.

Los propósitos de la investigación-acción en el contexto educativo, pueden determinarse en los siguientes términos:

- Es un medio para identificar problemas específicos en contextos concretos y solucionarlos.
- Facilita al educador nuevas técnicas y métodos para analizar su práctica y poder buscar su mejora.

- Es un instrumento que busca la cooperación entre los agentes inmersos en un mismo contexto y por tanto favorece la comunicación entre los miembros de la comunidad.
- Uno de los rasgos característicos de la investigación-acción es su flexibilidad y adaptabilidad lo cual le hace muy adecuado para llevarla a cabo en contextos educativos.

Elliot (1990), afirma que se puede elaborar teoría tanto desde el punto de vista de la ciencia como desde el de la práctica. Este último consistirá en desarrollar nuestra comprensión de los conceptos de sentido común mediante el estudio de los casos concretos orientando la práctica. Para ello algunas de las técnicas utilizadas son los diarios, estudio de casos, estudio y análisis de documentos como programas, memorias o informes, que permitan definir y comprender un determinado ámbito educativo.

Se utilizan métodos y técnicas adecuados al objeto de estudio. Los paradigmas han ido evolucionando y actualmente el socio-crítico es uno de los más utilizados en educación, siendo el educador una parte más de la investigación, inmerso en la realidad que investiga. Asimismo, destacar que en el estudio empírico llevado a cabo en esta tesis la persona que investiga forma parte de la realidad investigada, siendo un instrumento más de la investigación.

5.3 Los paradigmas y la acción socioeducativa.

La investigación educativa adquiere un papel relevante para el desarrollo del conocimiento sobre la educación social ya que a través de ella es posible generar un mayor conocimiento sobre la práctica educativa en el ámbito social, sobre el papel del educador y sobre la incidencia de la intervención en los diferentes colectivos con los que se interviene.

La investigación en educación social se ha ido situando en el ámbito de la investigación educativa, tal y como la han planteado los diferentes autores presentados en este capítulo, ya que básicamente, se ha generado desde la propia práctica del educador y se ha buscado la participación de todos los agentes que intervienen en el proceso utilizando técnicas como la observación participante o entrevistas.

Nos parece interesante apuntar la diferencia que Elliot (1990) establece entre la investigación educativa y la investigación sobre educación, diferencia que se muestra en la tabla siguiente (tabla 22).

Tabla 22

“Diferencias entre investigación educativa e investigación sobre educación”

<i>Parámetro</i>	<i>Investigación educativa</i>	<i>Investigación sobre educación</i>
Perspectiva	Objetiva natural	Científica
Conceptos	Sensibilizadores ¹⁹¹ A posteriori	Definidores ¹⁹² A priori
Datos	Cualitativos	Cuantitativos
Teoría	Sustantiva	Formal
Método	Estudio de casos	Experimental
Generalización	Naturalista	Formalista
Participación en el análisis de los datos	Participación de agentes ¹⁹³ implicados en el proceso educativo.	Sin participación de los agentes implicados en el proceso educativo.
Técnicas	Observación participante Entrevistas	Observación no participante, empelando el sistema de categorías a priori.

Fuente: Adaptado de Elliot (1990)

No obstante, las investigaciones en este ámbito son aún escasas por ser un ámbito emergente condicionado por diversos aspectos que han dificultado su desarrollo.

Algunas cuestiones que han marcado estas dificultades son (Pérez Serrano, 1999):

¹⁹¹ El concepto sensibilizador “carece de la especificación de los atributos o aspectos demarcadores y, por consiguiente, no permite que el usuario se encamine directamente al caso individual y a su contenido relevante. En lugar de ello proporciona al usuario una sensación general de referencia y de orientación para acercarse a los casos empíricos” (Elliot, 1990: 28).

¹⁹² El concepto definidor hace referencia a lo que “es común a una clase de objetos con la ayuda de una definición clara, en relación con atributos y aspectos demarcadores (...) y sirve para identificar un elemento individual y el ámbito de ese elemento abarcado por el concepto” (Elliot, op.cit: 28).

¹⁹³ Elliot, J. habla de profesor y alumno. En este caso se ha querido utilizar el término “agentes implicados” ya que los términos profesor y alumno hacen referencia al ámbito educativo formal y en este trabajo se está haciendo referencia al ámbito socioeducativo donde se utilizan otros términos tales como educador, menores, transeúntes, mujeres, etc. siendo todos ellos agentes o actores del proceso educativo y por tanto serían los investigadores (Nota de la autora).

- Una delimitación teórica y conceptual deficiente, tanto del campo de estudio como del espacio, tareas y funciones a desempeñar por el educador social.
- Ausencia de reflexiones críticas sobre cuestiones metodológicas.
- Poco soporte político y económico para realizar estudios en este campo de la educación social.
- Primacía de la práctica ya que la acción socioeducativa se ve limitada a lo inmediato dejando poco tiempo para la reflexión.

Pero existen otras causas que también han influido en la escasez de investigaciones en el ámbito de la educación social:

- La juventud de la disciplina académica. Es una titulación bastante reciente y por tanto carece de tradición investigadora.
- La formación del educador social, tal y como se ha podido observar en el capítulo cuatro, está sobre todo orientada a la intervención y al conocimiento del ser humano. Existe poca carga lectiva de asignaturas dedicadas a la investigación.
- Los espacios laborales propios de la educación social han ido creándose antes que la disciplina académica lo que ha conllevado que sean ocupados por profesionales de otras disciplinas. Esto ha dificultado la creación de un cuerpo teórico unificado, o la construcción de una profesión consistente en la que avanzar a través de la reflexión y el análisis.

- El profesorado universitario procede de otros ámbitos como pedagogía, sociología o psicología, lo cual también ha conducido a que las líneas de investigación que se generan estén dirigidas a otros ámbitos y no tanto a la educación social.

Pero, aunque escasas, sí se han abierto líneas de investigación que están ayudando a crear y consolidar una profesión y una disciplina académica muy unida a la realidad social y a la práctica.

Los paradigmas expuestos anteriormente han sido utilizados en el ámbito educativo, adaptando algunas cuestiones para adecuar las investigaciones al ámbito concreto de la educación en general y de la educación social en particular.

Sáez (1993) ofrece una síntesis comparativa entre los tres paradigmas, científico, hermenéutico y crítico, planteando las posibles implicaciones que éstos tienen en el ámbito educativo. Esta clasificación es recogida por Fernández (2003) y es la que se expone en la tabla siguiente, (tabla 23).

La información expuesta en esta tabla planteada por este autor, servirá para añadir algunas ideas respecto a la implicación que todo ello tiene en el ámbito socioeducativo destacando el papel del educador social en cada uno de ellos.

Tabla 23

“Síntesis comparativa de tres paradigmas”

	Paradigma Científico (positivista)	Paradigma hermenéutico o interpretativo	Paradigma crítico o sociocrítico
Sujeto	<p>Experto: actuación aséptica y desvinculada.</p> <p>Ejecutor, transmisor de conocimientos y habilidades.</p> <p>Decisiones desde arriba.</p> <p>Estructura de relación.</p> <p>Relaciones de uno a muchos.</p> <p>Relación jerárquica.</p>	<p>Organización informal.</p> <p>Individualización.</p> <p>Agrupamiento heterogéneo.</p> <p>Experto desempeña papel de líder. Relación de uno a uno.</p> <p>Relación entre comunidades.</p>	<p>Actores de su propia historia. Experto implicado, comprometido y conocedor de la realidad.</p> <p>Orientado a la comunicación.</p> <p>Implicación de todos los sujetos.</p>
Desarrollo Curricular	<p>Agrupamientos homogéneos.</p> <p>Diferenciación rígida de materias. Racionalizar.</p> <p>Organización estructural.</p> <p>Funciones y roles formales.</p> <p>Fin: eficacia.</p>	<p>Tendencia a la integración.</p> <p>Intervención controlada.</p> <p>Flexible.</p> <p>Definición informal de roles y funciones.</p> <p>Fin: Según intereses.</p>	<p>Negociación entre elementos intervinientes. Diálogo con la realidad socioeducativa.</p> <p>Transformación social en colaboración. Fin: Emancipación y liberación.</p>
Método de Investigación	<p>Ciencia Social como réplica de la Ciencia Natural. Objetividad.</p> <p>Descripción. Explicación.</p> <p>Obtención de Leyes.</p> <p>Conocimiento sobre y conocimiento para. Externo.</p> <p>Teórico.</p>	<p>Acción social intencional.</p> <p>Gobernado por reglas.</p> <p>Modelos interpretativos.</p> <p>Contextual. Conocimiento sobre la práctica construida para la práctica.</p> <p>Conocimiento no prescriptivo.</p> <p>Teórico-práctico.</p>	<p>Participativo.</p> <p>Sociocrítico.</p> <p>Negociación.</p> <p>Comprometida en la lucha ideológica. En y desde la práctica, orientada a la acción.</p> <p>Emancipatorio. Interno.</p> <p style="text-align: right;"><i>(Sigue)</i></p>

Fenómenos educativos	Objetivo mensurable, cuantificable. Actividad racionalmente planificada, organizada y regulada. Técnicas específicas.	Subjetivo. Los significados residen en el contexto. Vital personal y cultural. Variabilidad, inter-acción.	Interpretación de la realidad desde condiciones históricas y culturales. Participación social crítica y constructiva. Enseñanza praxis educativa.
Educación Social	Tecnología social. Conocimiento científico. Transformar la sociedad. Carácter instrumental.	Proceso de interacción. Desarrollar personalidad individual; horizontal, dialogante. Trabajo grupal. Favorecer a desfavorables.	Facilitador. Colaborador. Dinámica de liberación y emancipación social y personal.
Relación teoría-práctica	Teoría: describe, explica. Regula. Leyes. Prescriptivo. Instrumental. Práctica: Centrada en el proceso. Aplicación lineal. Teórica.	Teoría: Interpretativa. Comprensiva. Educa. Conocimiento implícito. Contextual. Reglas y no leyes.	Teoría: Contextualizada para transformar la práctica. Ilumina y dinamiza la acción. Concienciadora y emancipatoria.

Fuente: Fernández (2003: 38)

El educador social como investigador puede situarse en cada uno de estos paradigmas con unas funciones determinadas y diferenciadas, resultando de ello modelos de educador social.

- **El paradigma científico** diferencia entre teóricos y prácticos. Los primeros son los que generan conocimiento a través de investigaciones científicas y por tanto patrones de actuación. Los segundos, entre los que se encuentran los educadores, son los que aplican a situaciones reales las prescripciones teóricas.

Esta orientación distorsiona el valor educativo de la propia práctica al reducirla a una secuencia mecánica de actos que se orientan a resultados previstos y preestablecidos (Elliot, 1990). Un investigador situado en este paradigma considerará las situaciones socioeducativas como cuestiones objetivas y universales que se abordan con total independencia del observador. De esta función deriva el modelo de *educador técnico*, el cual se basará en leyes objetivas y científicas para diseñar estrategias de cambio y no se apoya en teorías construidas desde la práctica para mejorarla convirtiéndola en una situación artificial.

Desde este punto de vista el educador social no puede situarse en esta orientación, ya que su práctica debe estar centrada en la comunidad, en los contextos y en los individuos y no puede basarse en una secuencia mecánica.

- **El Paradigma Interpretativo o Hermenéutico:** En este paradigma la parte práctica se considera una construcción a partir de los significados de los participantes. Se interpreta la realidad en función del contexto y del momento. El educador pone a disposición de los participantes instrumentos metodológicos que le permita llegar de la práctica a la teoría. Se parte de un interés por el grupo, diferente uno de otro, o por el interés del individuo.

El educador social situado en este paradigma no pretende conocer la realidad para transformarla, sino que busca obtener información sobre los grupos para conocer sus diferencias sin afrontar las causas de las desigualdades (Colectivo loé, 1988).

- **El Paradigma Sociocrítico:** El educador social situado en este paradigma parte de un análisis permanente de su trabajo con el fin de mejorarlo a través de procesos de reflexión-acción. Por tanto, es el propio educador el que promueve la solución ya que el análisis y la reflexión le permiten identificar las situaciones problemáticas. Los proyectos y los cambios surgidos a través de la reflexión-acción permiten mejorar la relación entre los miembros de una misma comunidad y transformar la realidad en la que están inmersos. Pero no todas las prácticas reflexivas pueden ser consideradas procesos de investigación, ya que para que ello se produzca el análisis debe ser profundo y esto se conseguirá con la organización y sistematización del procedimiento a seguir.

El educador social situado en este paradigma se considera un investigador activo que busca entender su práctica contribuyendo a su creación y construcción (Carr y Kemmis, 1988).

La perspectiva con la que se abordan las realidades y la forma de interaccionar con éstas, conlleva un marco conceptual propio que condiciona el método y el modelo teórico- práctico en el que se enmarcan las prácticas socioeducativas.

La realidad es plural y por ello los métodos utilizados también deben ser plurales y complementarios, entendiéndolo como riqueza metodológica. Esto nos permitirá adquirir un mayor conocimiento sobre el contexto, los sujetos y las relaciones que se establecen entre ellos.

En el campo de la educación social, esto se hace evidente por su heterogeneidad y pluralidad de espacios. La práctica y la teoría deben ir unidas y esto requerirá una complementariedad de métodos e instrumentos. Cada paradigma aporta elementos diferenciados a la práctica socioeducativa y por tanto la diversidad de métodos y técnicas deberán estar presentes en las investigaciones. Con todo ello el educador social pasa a ser agente de cambio social pero también agente investigador el cual requiere una mayor preparación en técnicas y metodologías sobre investigación para adecuarlas a sus realidades educativas y poder con ello ampliar el conocimiento teórico sobre la práctica socioeducativa.

5.4 A modo de conclusión.

Hay que investigar para poder avanzar en el conocimiento de la realidad que nos envuelve. Esta investigación puede abordarse desde diferentes paradigmas en función de la visión de la realidad que se tenga y del tipo de problema que se pretenda abarcar. Por ello, determinar y delimitar bien el objeto de estudio va a permitir escoger de forma adecuada las técnicas a utilizar en la investigación.

En función de ello el investigador se sitúa en un marco teórico que le va a ser útil para alcanzar la finalidad propuesta. Establecerse en un marco y no en otro, estará también determinado por la ideología o los valores del propio investigador. Éste no debe ser ajeno a lo que investiga y conocer la realidad debe posibilitar transformarla para mejorar la vida de los participantes. En definitiva, debe ponerse la investigación al servicio de las necesidades sociales.

En educación social, esta unión entre investigación y necesidades sociales es clara. No se entiende una sin la otra. Se parte de la realidad social para intervenir sobre ella y se investiga para mejorar la práctica pero también para mejorar esa realidad social. Por tanto, el educador social puede llegar a convertirse en investigador, reflexionando sobre su propia práctica y mejorándola.

Hay que indagar en los ámbitos de la educación social para construir un marco teórico propio. Para ello no solo es importante la aportación del educador social que investiga en y desde la práctica sino también las aportaciones que desde el ámbito universitario se han realizado y realizan sobre educación. Se cuenta con un marco teórico amplio y contrastado desde la pedagogía en general y desde la pedagogía social en particular el cual permite y posibilita partir de un conocimiento concreto para ampliarlo, mejorarlo o contrastarlo.

Uno de los aspectos que debe tenerse en cuenta es la indefinición que existe sobre la educación social, no solo en cuanto a espacio laboral se refiere, sino también en cuanto a las funciones que el educador social debe realizar y a la formación que debe recibir para realizar bien su cometido, lo cual dificulta en ocasiones acercarse a este ámbito o definir adecuadamente el marco de la investigación.

Pero lejos de ser esto un problema, es una riqueza y una oportunidad. Una riqueza, ya que el campo de investigación en educación social es muy amplio, y una oportunidad, porque es poco el recorrido hecho en este sentido y por tanto el abanico de posibilidades es inmenso. Éstas y otras razones son las que nos llevan a emprender el estudio empírico que se presenta y para el cual se utilizarán varios instrumentos para acercarnos a la realidad investigada, con los objetivos de contribuir a la mejora de la formación del estudiante de educación social y por ende a la mejora de la profesión y a la posibilidad de avanzar en el marco teórico de la Educación Social.

Los instrumentos que forman parte del estudio empírico son el cuestionario, la entrevista y el análisis y descripción de fuentes documentales, garantizando la triangulación de técnicas, tan apropiada en la investigación.

En el capítulo siguiente se expondrá con detalle todo lo relacionado con el estudio empírico llevado a cabo.

Capítulo 6

METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

6.1 Introducción.

La Convergencia Europea y la creación del Espacio Europeo de Educación Superior han conllevado cambios sustanciales en las universidades, que poco a poco irán teniendo una mayor incidencia, ya que todavía es breve el recorrido realizado. Estos cambios influyen en la propia organización universitaria, en los planes de estudio, en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y en las metodologías utilizadas para impartir las asignaturas que conforman los Títulos de Grado, entre otras.

Dentro de estos cambios se le pide a la institución académica una mayor conexión con la sociedad, que proporcione un aprendizaje más activo y más flexible, una mayor agilidad a la hora de introducir cambios y un mayor acercamiento al mundo empresarial y asociativo.

En este sentido las empresas, las asociaciones, las Organizaciones No Gubernamentales o las Administraciones Públicas se constituyen como centros de formación, facilitando una mayor profesionalización del estudiante universitario, a través del plan del Prácticum que cada titulación diseña.

Esto ha conllevado la necesidad de analizar y reflexionar sobre las experiencias previas relacionadas con la materia del Prácticum y de entenderla como una asignatura que, lejos de estar al margen del resto, es transversal y debe afectar y verse afectada por todas las otras materias de la titulación, tal y como viene defendiéndose a lo largo del presente trabajo.

Además, el Prácticum posibilita una formación práctica en la que el estudiante aprende el quehacer profesional, adquiere nuevas competencias y pone en marcha un trabajo de partenariado entre el tutor académico, el tutor profesional y el propio alumno, pasando éste a ser protagonista de su aprendizaje.

En el ámbito de la educación social, el Prácticum ha estado presente como asignatura troncal desde su configuración como Diplomatura. Ahora, con los nuevos títulos de Grado, existe una mayor presencia de esta asignatura en los planes de estudio y un cambio en su orientación, pasando de ser una asignatura centrada en la organización y administración de la misma, a ser una asignatura centrada más en el proceso de aprendizaje del alumno. El docente deberá preparar contenidos, organizarla en función de un marco teórico y distribuir tareas concretas para cada uno de los agentes que intervienen en el desarrollo de la misma.

Continúa siendo una materia compleja en su funcionamiento, muy valorada por estudiantes, pero sobre la que todavía existen aspectos sobre los que hay que continuar investigando para mejorar la asignatura en sí misma y mejorar las posibilidades de aprendizaje del alumno.

Algunos de estos aspectos se centran en los elementos que forman parte del proceso del Prácticum o en la calidad del mismo. En este sentido las cuestiones que se plantean son:

- ✓ ¿Qué se enseña y qué se aprende en el Prácticum?.
- ✓ ¿Qué procesos intervienen?
- ✓ ¿Qué competencias se adquieren y de qué depende que se adquieran unas y no otras?
- ✓ ¿Qué características debe tener el tutor profesional?. ¿Y el académico?
- ✓ ¿Qué características debe tener un Prácticum de calidad?
- ✓ ¿Qué se evalúa en el Prácticum? ¿Qué tipo de evaluación se realiza?
- ✓ ¿El Prácticum mejora la inserción laboral del estudiante?

Para responder a éstas y otras cuestiones se han abierto algunas líneas de investigación¹⁹⁴ respecto al Prácticum, aunque continúan siendo insuficientes y escasas, especialmente en lo que respecta a esta materia en la titulación de educación social. Partiendo de estas cuestiones y de otras que se verán más adelante, se plantea la necesidad de indagar más acerca de algunos aspectos relacionados con el Prácticum.

¹⁹⁴ Véase las aportaciones de Ventura, J. (2005); Hevia, (2009); Latorre y Blanco, (2009), entre otros.

Esta materia por sus características, se ha ido construyendo de forma diferente al resto. Ha carecido durante mucho tiempo de un marco teórico que la enmarcara y de un referente claro y concreto respecto a lo que se busca en la misma. Para su mejora, se requiere investigar más sobre todos los elementos que conforman dicha materia. Siendo conscientes de la imposibilidad de abordarlos todos, es el propósito de esta investigación, centrarse en una parte del Prácticum conjugando metodologías diversas y complementarias e implicando a todos los agentes que intervienen en el desarrollo de esta materia ya que desde su experiencia vivida en primera persona pueden aportar una información más precisa.

El trabajo de investigación que se presenta fundamentalmente es de carácter descriptivo y es fruto de la complementariedad metodológica, cuantitativa y cualitativa, por lo interesante y adecuado que resulta la combinación de dichas metodologías en el estudio de un mismo fenómeno. Respecto a los instrumentos utilizados en la investigación que se presenta en este trabajo, cabe destacar la utilización del cuestionario, de la entrevista y del análisis de fuentes documentales relacionadas con el Prácticum.

Todos ellos han sido utilizados con el objetivo de aportar información complementaria al objeto de estudio y para conocer con mayor precisión las funciones que realiza el alumno de Educación Social en los centros profesionales cuando desarrolla sus prácticas.

Tal y como se ha apuntado anteriormente, se ha buscado la implicación de los actores que forman parte del mismo ya que *“Si queremos conocer y/o modificar cualquier tipo de situación social debemos partir de cómo la viven, sienten y expresan sus implicados, contando con su participación”* (Pérez 2004:28). En nuestro estudio los agentes participantes en el Prácticum son los tutores académicos, los tutores profesionales y los alumnos que han realizado sus prácticas de educación social.

En este capítulo se expondrá el planteamiento del problema que ha generado el estudio empírico. A continuación se detallarán los objetivos generales y específicos que se persiguen con esta investigación.

En tercer lugar se expondrán las hipótesis de trabajo que guiarán el desarrollo del estudio empírico. Asimismo en los siguientes apartados se describen la población y muestra utilizada para el estudio así como los instrumentos utilizados para la recogida de la información.

6.2 Planteamiento del problema.

Desde que se implantaron los estudios de Diplomatura de Educación Social el Prácticum ha formado parte de la formación de los futuros educadores sociales, siendo ésta una materia troncal con una asignación de créditos mayor que el resto de materias¹⁹⁵ lo cual le ha concedido una relevancia destacada.

¹⁹⁵ Véase el capítulo 4 de esta tesis o los planes de estudio de algunas universidades que pueden ser consultados en los siguientes enlaces:

Pero esta situación no ha supuesto un camino fácil para el desarrollo de la misma ya que, tal y como se ha comentado en capítulos anteriores, el Prácticum es una materia compleja que requiere una gestión y una organización diferente al resto de las materias del plan de estudio.

Esta asignatura ha ido evolucionando y puede observarse que se ha pasado de un primer momento más centrado en su gestión y organización, a un punto en el que se le da una mayor importancia a los procesos formativos que se desarrollan en el mismo. Esto requiere nuevas propuestas y plantear nuevos interrogantes que irán resolviéndose no solo con la experiencia, sino también con nuevas líneas de investigación con el fin de dotar a esta materia de los elementos necesarios para que el alumno realice un aprendizaje adecuado.

En este sentido se ha iniciado un camino en el que se han ido elaborado nuevas propuestas, se han incorporado nuevas orientaciones metodológicas para su desarrollo, se han propuesto nuevas formas de evaluar atendiendo a la adquisición y consolidación de competencias, se han diseñado nuevos modelos de Prácticum adecuados a las nuevas realidades sociales y se ha incidido en el uso de las nuevas tecnologías, entre otras.

<http://www.uv.es/uvweb/universitat/ca/estudis-grau/grau-1285846094474/Titulacio.html?id=1285847456314>
(Universitat de València).

https://www.ucv.es/estudios_plan.asp?t=122&g=2&a=1&f=1 (UCV)

http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,24416894&_dad=portal&_schema=PORTAL&idGrado=6301 (UNED)

Para formalizar estas y otras propuestas y para configurar un Prácticum adecuado a las nuevas necesidades formativas es necesario continuar investigando sobre algunos interrogantes que se plantean en el desarrollo del mismo que junto a las anteriores constituyen el inicio del estudio empírico que se presenta. Algunos de éstos son:

- ✓ ¿Las entidades sociales que funcionan básicamente con voluntariado son espacios adecuados para el desarrollo del Prácticum de educación social?
- ✓ ¿Es adecuado que el alumno realice prácticas en centros dónde no existan educadores sociales titulados?
- ✓ ¿Cada centro debe tener un protocolo de prácticas para la acogida, seguimiento y evaluación del alumno?

El planteamiento de éstas y otras muchas cuestiones, todavía sin respuesta, surge teniendo en cuenta que el espacio del educador social es complejo y diverso, pero además existen otros aspectos como la falta de definición de la propia profesión o la existencia de espacios laborales y funciones comunes a otros profesionales que pueden conllevar una dificultad para clarificar aspectos relacionados con el aprendizaje que el alumno debe adquirir en los centros de prácticas.

Todas estas incógnitas, junto a la experiencia adquirida en la coordinación del Prácticum de Educación Social en la Universidad Católica “San Vicente Mártir” de Valencia, es lo que nos ha llevado a plantear un estudio empírico relacionado con la

formación del estudiante de educación social en y desde la práctica, con la intención de conocer mejor algunos aspectos relacionados con el aprendizaje del alumno y así poder establecer principios que guíen esta formación práctica y contribuir, en la medida de lo posible, a la mejora del Prácticum de educación social. De este modo, algunas de los interrogantes que han servido como punto de partida para el desarrollo del estudio, junto a los anteriores son:

- ✓ ¿Qué funciones desarrolla el alumno de educación social en el centro de prácticas?
- ✓ ¿Existen funciones comunes a todos los centros?
- ✓ ¿Perciben de igual modo las funciones realizadas todos los agentes del Prácticum o hay diferencias en esa percepción?
- ✓ ¿Las funciones viene determinadas por variables como el área, el contexto y el tutor profesional que tutoriza al alumno?
- ✓ ¿Las funciones se determinan previamente o se van desarrollando en función de las necesidades?
- ✓ ¿Existen funciones del educador social que no realiza nunca el alumno en prácticas?
- ✓ ¿O en cambio, se le asignan al alumno funciones que no son propias del educador social?
- ✓ ¿La preparación académica del alumno es adecuada a lo que se demanda en la práctica?

Como se puede observar todas las cuestiones van encaminadas a la relación que existe entre el Prácticum de educación social y las funciones que desarrolla el alumno en su centro de prácticas. Porque, si bien es cierto que cada vez se intenta perfilar mejor todo el proceso de aprendizaje, incluyendo el que se da en el Prácticum y cada vez existe un mayor conocimiento sobre la realidad de la educación social, también es cierto que todavía existen bastantes incertidumbres sobre las preguntas planteadas.

Las funciones del educador social son múltiples y variadas y algunas de ellas han sido recogidas en las diferentes clasificaciones que se han presentado en el marco teórico de este trabajo¹⁹⁶. Por tanto, existe ya una aproximación a las tareas que desarrolla el profesional de la educación social, pero todavía queda por determinar cuáles son las que los alumnos en prácticas realizan o deberían realizar en los diferentes centros, dejando esto, a menudo, en manos del tutor profesional y creando en el alumno, a veces, la sensación de no haber aprovechado bien el período de prácticas porque las tareas desarrolladas no eran las que esperaba. Por tanto se plantea una cuestión como es la de saber qué es lo que hará el alumno de educación social en el centro de prácticas, es decir, qué funciones son las que llevará a cabo y porqué realizará éstas y no otras.

Conocer lo que el estudiante debe realizar en el centro de prácticas favorecerá la adecuación de las mismas ya que se podrá conocer si el alumno ha hecho lo que se esperaba y si el tutor profesional ha planteado unas prácticas enriquecedoras para el

¹⁹⁶ Entre las clasificaciones presentadas en el capítulo 3 se incluye la clasificación elaborada por la autora de esta tesis y ésta es la que ha servido como punto de partida para elaborar el cuestionario para la recogida de los datos.

aprendizaje del alumno. Pero además con este estudio se busca establecer un marco de referencia en el que se establezca un lenguaje común para todas las partes intervinientes en el Prácticum de educación social: alumnos, tutores profesionales y tutores académicos. Por tanto con este estudio se pretende:

- Respecto al alumno: conocer de antemano las funciones que puede llevar a cabo en el centro de prácticas lo cual le facilitará la elección del centro de prácticas y la organización de las mismas. Una vez iniciadas las prácticas estas funciones podrán guiar su trabajo en el centro y favorecer la utilización de un lenguaje adecuado respecto a la práctica de la educación social. Al finalizar las prácticas puede valorar qué acciones concretas ha llevado a cabo y cuáles no y con ello poder hacer una valoración y un análisis sobre esas prácticas, tan defendido a lo largo de este trabajo. Todo ello conlleva una mayor concreción respecto a lo que se espera del estudiante de prácticas y a lo que ofrece el centro.
- Respecto al tutor profesional: poseer un repertorio de funciones facilita la organización de las prácticas. Con ello el tutor profesional sabe en todo momento lo que la universidad espera del centro y lo que puede y debe ofrecer al alumno. Ya no se trata de improvisar, de no saber muy bien que debe hacer el alumno o como nombrar aquello que realiza. El tutor profesional, junto al alumno y al tutor académico establecen la hoja de ruta de las prácticas partiendo de un elemento común como es el repertorio de funciones.

- Respecto a los tutores académicos: en muchas ocasiones los tutores académicos desconocen las tareas del educador social en las áreas concretas en las que se desarrollan las prácticas ya que éstas no siempre coincide con las áreas de conocimiento que imparte el docente.

Por tanto poseer un repertorio de funciones de lo que puede realizar el alumno en el centro profesional permite conocer mejor qué es lo que puede hacer el estudiante en prácticas, interrogar e indagar sobre lo que ha hecho y utilizar un lenguaje común por ambas partes, y evaluar mejor el proceso de prácticas, contrastando lo que se debía hacer con lo que se ha hecho y valorar adecuadamente su realización.

A todo ello hay que añadir que si se perfilan las funciones que serán asignadas al alumnado en prácticas, siendo estas las que realiza el educador social en las diferentes áreas y contextos laborales, el ámbito académico podrá incidir más en los aspectos formativos que mejor encajen en las necesidades propias de la educación social, podrá preparar mejor al estudiante universitario y podrá determinar junto al centro profesional, las actividades que deberán ser llevadas a cabo para complementar la formación diseñando un modelo adecuado a las necesidades actuales del Prácticum.

Con esta propuesta no se pretende, en ningún caso, empobrecer la formación del Prácticum ni rechazar las iniciativas que cada uno de los agentes puedan tener alrededor de esta materia. Tampoco se intenta crear un marco cerrado de funciones que limite el espacio laboral y formativo. Lo que se busca con ella, es crear un marco mínimo de referencia que sirva de guía a todos los agentes intervinientes en el

Prácticum de educación social para facilitar el diseño de las prácticas y mejorar el proceso de aprendizaje.

Pero existe otro objetivo relacionado con el ámbito de la educación social que va más allá del Prácticum, que es acercarse a las funciones propias del educador social, aspecto que se ha realizado estableciendo el repertorio utilizado para el cuestionario, validado por diferentes tutores profesionales en activo seleccionando las funciones que se considera que un profesional de la educación social lleva a cabo en sus ámbitos laborales.

El estudio empírico que se presenta cuenta con las aportaciones de todos los agentes intervinientes en el Prácticum: alumnado, tutores académicos y tutores profesionales y se ha desarrollado utilizando diversos instrumentos metodológicos para la recogida de información: cuantitativos como los cuestionarios elaborados para este estudio y cualitativos como las entrevistas y el análisis de fuentes documentales.

6.3 Objetivos de la investigación.

Al hilo de lo expuesto en los capítulos anteriores y atendiendo a las cuestiones planteadas, así como al marco teórico de referencia, en este apartado se abordarán los objetivos generales y específicos que se persiguen en el estudio empírico llevado a cabo, intentado dar respuesta a algunas de los interrogantes esbozados.

Para plantear los objetivos del estudio se ha tenido en cuenta que la educación social se caracteriza por ser una profesión que se desenvuelve en ámbitos y contextos diferentes, que requieren respuestas y metodologías diversas adaptadas a las necesidades de las múltiples realidades sociales en las que se desarrolla y que por tanto, requiere la concreción de multitud de funciones que en un sentido u otro realizará también el estudiante de educación social en prácticas. En concreto, se pretende llevar a cabo una investigación con los siguientes objetivos:

1. *Adquirir un mayor conocimiento sobre las funciones que realiza el alumnado de Educación Social en los centros profesionales durante el período de prácticas.*

Para la consecución de este objetivo se proponen los siguientes objetivos específicos:

- 1.1 Identificar las funciones que el alumno de Educación Social realiza en el centro de prácticas.
- 1.2 Constatar si existen funciones propias del educador social que nunca son asignadas al alumno en prácticas.
- 1.3 Determinar si existen diferencias en la identificación de las funciones por parte de los tres agentes del Prácticum, alumnos, tutores profesionales y tutores académicos.

La formulación de estos objetivos responde a la necesidad de conocer con mayor precisión las funciones que los alumnos de educación social realizan en los centros de

prácticas. Se pone de manifiesto la heterogeneidad de la profesión de educador social, así como la diversidad de espacios laborales que le son propios.

A pesar de estos dos aspectos, partimos de la idea de la existencia de unas funciones comunes del educador social independientemente del ámbito o área en la que se desarrollan. Otras, son más específicas y dependientes de variables como el contexto y área de intervención.

Para avanzar en el estudio empírico se plantea un segundo objetivo con el que se pretende mejorar las posibilidades formativas del alumno en el centro de prácticas y unificar criterios en el desarrollo de la formación práctica del estudiante.

2. Elaborar un repertorio de funciones que pueden ser asignadas al alumno de Educación Social en prácticas según las áreas de intervención para que sirva de guía a los agentes que intervienen en el Prácticum: tutor profesional, tutor académico y alumno.

Los objetivos específicos que derivan de éste son:

2.1 Identificar las funciones específicas de cada área.

2.2 Elaborar un documento que recoja dicha clasificación y pueda ser utilizado por todos los agentes que intervienen en el Prácticum.

2.3 Contribuir al diseño de un nuevo modelo de Prácticum y a la mejora del proceso de enseñanza - aprendizaje relacionado con esta materia.

Estos objetivos son necesarios en un estudio como el que nos ocupa ya que a menudo la intervención socioeducativa se solapa con otro tipo de intervenciones y provoca cierta confusión en el alumno. En algunas ocasiones los tutores de los centros de prácticas provienen de otras disciplinas y esto dificulta que el alumno de educación social se sitúe en el espacio adecuado y realice las funciones propias de la educación social.

Por último, desatacar que los tutores académicos, a veces, desconocen las posibilidades reales que los centros ofrecen o pueden ofrecer y es por ello que un repertorio de funciones, clasificado por áreas y contextos, facilitará la adecuación del aprendizaje y contribuirá a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje ya que se tendrá un punto de partida para determinar si las funciones realizadas son o no las adecuadas y poder así mejorar el proceso formativo y de evaluación.

Pero, tal y como se ha expuesto en el inicio de este capítulo, no se pretende hacer del Prácticum de educación social un espacio cerrado y rígido, sino más bien, hacer de él un espacio abierto, en el que las funciones del educador social estén definidas y sean consideradas como propias. Este repertorio de funciones debe servir como marco de referencia de mínimos a partir del cual se guíe el estudiante de Educación Social y ayude a diseñar no solo el plan de prácticas al tutor profesional y al académico, sino también las materias que se imparten para adecuar los conocimientos teórico-prácticos a las funciones que el alumno desempeña en los centros.

6.4 Hipótesis de la investigación

El estudio empírico que se presenta en este trabajo se plantea a partir de las siguientes hipótesis de trabajo:

1º Existen funciones comunes a todas las áreas de intervención y funciones específicas de cada una de ellas. El área de intervención de los centros de prácticas determina las funciones que se le asignan al alumno en prácticas, aunque existen algunas funciones que se realizan independientemente de ésta.

2º Existen diferencias en la percepción respecto al desarrollo de funciones de los participantes en el Prácticum. Los alumnos perciben haber realizado unas funciones diferentes a las que perciben los tutores profesionales o a las que consideran que deberían realizar el estudiante según los tutores académicos.

3º Hay funciones propias del educador social que nunca son asignadas al alumno en prácticas o que se le asignan en muy pocas ocasiones. Otras que son asignadas de forma constante. Su confirmación nos conducirá a valorar qué funciones no se están realizando y sí deberían estar presentes en el desarrollo práctico del estudiante de educación social o qué propuesta se debe esperar del centro de prácticas o qué funciones puede proponer el tutor académico.

Buscar la confirmación o refutación de estas hipótesis de trabajo nos permitirá conocer más el desarrollo del Prácticum; incidir en aquellas funciones que no se están llevando a cabo y sí deben estar presentes para mejorar y enriquecer el proceso formativo; acercarse a una evaluación más concreta sobre el desarrollo de esta materia y a buscar un lenguaje común que, entre otros, facilite un mayor conocimiento sobre las funciones propias del educador social y por tanto favorecer el diseño de un nuevo modelo de Prácticum.

6.5 Población y muestra.

Para poder desarrollar el estudio empírico se ha contado con una población diversa procedente de tres universidades diferentes que imparten educación social en la provincia de Valencia y con centros de prácticas de diferentes áreas y ámbitos que en alguna ocasión han acogido alumnos en prácticas de dicha titulación de una de estas universidades.

Cuando hablamos de población se está entendiendo por tal el conjunto de unidades que componen el colectivo sobre el que se va a llevar a cabo el proyecto de investigación (Úriz, *et al*, 2006). La población que forma parte del presente estudio está compuesta por estudiantes de educación social de las tres universidades que imparten estos estudios en la provincia de Valencia, Tutores Académicos que han tutorizado a alumnos del Prácticum y Tutores Profesionales que han tutorizado alumnos en prácticas en sus centros laborales.

De esta población se ha seleccionado una muestra adecuada a los objetivos perseguidos en el presente estudio. A continuación se especifican las características de la muestra participante en el estudio organizado del modo siguiente: a) información general sobre el Prácticum de las tres universidades; b) muestra de alumnos; c) muestra de tutores académicos; d) muestra de tutores profesionales.

a) Las universidades escogidas para el desarrollo del estudio son:

- *La Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)*¹⁹⁷. Esta universidad imparte educación social en la Facultad de Educación desde el año 2000. Los estudios de diplomatura de dicha titulación se establecieron mediante el R.D.1414/2000 de 21 julio (BOE 4 agosto de 2000). En el curso académico 2009/2010 se inician los estudios de Grado de Educación Social, adaptando los planes de estudio a las directrices del EEES, según lo establecido en el R.D. 1393/2007, de 29 de octubre. Los cursos de grado se irán incorporando progresivamente y los de diplomatura se irán extinguiendo en un plazo de dos años. En el momento de llevar a cabo el presente trabajo, curso académico 2011/2012, la UNED está impartiendo asignaturas de los estudios de diplomatura, a los alumnos ya matriculados en estas asignaturas antes del año 2009/2010.

¹⁹⁷ La UNED es una universidad pública que imparte sus materias a distancia con una sede central en Madrid y con centros asociados por todo el Territorio Nacional en los cuales se tutoriza de forma puntual a los alumnos. La muestra escogida para la recogida de datos del presente estudio pertenece a los centros asociados de Alzira, Gandía y Valencia, por ser los que imparten Educación Social en la provincia de Valencia.

Además ofrece estudios de grado desde el primer curso hasta tercero. En el curso académico 2012/2013 se tiene previsto implantar el cuarto curso de Grado de dicha titulación.

Respecto al Prácticum de Educación Social cabe destacar que en el curso académico 2011/2012 hay alumnos matriculados de Prácticum II de los estudios de diplomatura, Prácticum I de segundo curso de grado y Prácticum II de tercer curso de grado. El Prácticum III de tercer curso de Grado se desarrollará en el segundo semestre.

- *La Universitat de València (UV)*¹⁹⁸. La Diplomatura de Educación Social en esta universidad se ha desarrollado en dos momentos, con planes de estudios sucesivos publicados respectivamente en BOE de 3 de febrero de 1997 y en BOE de 17 de agosto de 2000, siendo éste el vigente hasta la incorporación de los estudios de Grado en el curso académico 2009/2010.

En el curso académico 2011/2012 se ha iniciado el tercer curso de Grado de Educación Social ya que de forma progresiva se han ido incorporando los diferentes cursos desde que en 2009 se inició primero de esta titulación.

¹⁹⁸ La UV es una universidad pública, presencial, el alumno tiene derecho a recibir clases presenciales de forma continuada. La conforman tres campus en los que se imparten diferentes titulaciones y diversos edificios destinados a cuestiones administrativas y culturales. La muestra escogida para la recogida de datos de esta universidad está ubicada en la Facultad de Educación de dicha universidad donde se imparten los estudios de Educación Social.

Respecto al Prácticum este año se ofrece el Prácticum I a los alumnos de segundo curso de Grado ya que el Prácticum II se incorporará en el cuarto curso y entrará en vigencia en el curso académico 2012/2013. También se ofrece el Prácticum I y II de Diplomatura para los estudiantes matriculados antes de la implementación del Grado y que no han cursado todavía esta materia.

- *La Universidad Católica "San Vicente Mártir" de Valencia (UCV)*¹⁹⁹ incorporó los estudios de Diplomatura de Educación Social en el curso académico 2005/2006 y los de grado en el curso 2010/2011, cuyos planes de estudio han sido configurados según lo dispuesto en el RD 1393/2007 de 29 de octubre, siendo esta universidad la última en incorporar la titulación de Grado en Educación Social.

En la actualidad, curso académico 2011/2012, en esta universidad se está desarrollando el tercer curso de Diplomatura y el primer y segundo de Grado.

¹⁹⁹ La UCV es una universidad privada y a su vez la más joven de las tres. Es presencial. Posee diferentes campus, algunos de los cuales están distribuidos por la provincia de Valencia, concretamente en la ciudad de Valencia, en Torrent, en Godella, en Alzira, en Carcaixent y Xàtiva. Asimismo se distribuye en diferentes edificios en los que se imparten diferentes titulaciones y se llevan a cabo gestiones administrativas. La muestra escogida para la recogida de datos pertenece a la titulación de Educación Social que se imparte en la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte situada en el Campus Edetania en Godella.

Respecto al Prácticum este año se llevará a cabo el Prácticum II de Diplomatura ya que el Prácticum en los estudios de Grado no se incorporará hasta tercero y por tanto se incorporarán en el curso académico 2012/2013.

Las tres universidades presentan diferencias con respecto a la implantación de los Grados y por tanto con respecto al Prácticum que ofrecen en el curso 2011/2012 y el que ofrecieron en el curso académico 2010/2011. La situación del Prácticum, respecto a su impartición en el curso académico 2011/2012 en cada una de las universidades es:

Tabla 24

“El Prácticum de Educación Social en el curso académico 2011/2012”

Curso 2011/12	UNED	UV	UCV
DIPLOMATURA	Prácticum II	Prácticum II	Prácticum II
GRADO	Prácticum I ²⁰⁰	Prácticum I	---
	Prácticum II	---	---

Fuente: Elaboración propia

Para la muestra se ha escogido la población relacionada con el Prácticum de educación social de las tres universidades citadas, del curso académico 2010/2011.

²⁰⁰ Este Prácticum es una formación teórica, introductoria a las prácticas dirigida al alumno y se realiza en los centros asociados. Por tanto, aunque se inició su impartición en el curso académico 2010/2011 no ha sido utilizado en el estudio empírico puesto que los alumnos no asistieron a centros profesionales.

Se ha seleccionado a aquellos que ya han participado plenamente en las prácticas profesionales y las han finalizado en ese período concreto, partiendo por tanto de una experiencia previa.

El Prácticum seleccionado para el estudio empírico es el que se muestra en la tabla siguiente (tabla 25). Tal y como se puede observar son cursos pertenecientes a Grado y a Diplomatura producto del momento actual de implantación del EEES.

Para obtener información a través del cuestionario, se contactó con todos los participantes en el Prácticum a lo largo del curso académico 2010/2011.

Tabla 25

***“Selección de cursos de Prácticum de Educación Social para el estudio empírico
Curso académico 2010/2011”***

	UNED	UV	UCV
DIPLOMATURA	Prácticum I	---	Prácticum I
	Prácticum II	Prácticum II	Prácticum II
GRADO	---	Prácticum I	---

Fuente: Elaboración propia

b) Respecto a los alumnos seleccionados para recabar la información oportuna cabe destacar los siguientes aspectos:

- Para cumplimentar el cuestionario se ha contactado con todos los alumnos matriculados en la asignatura de Prácticum en el curso académico 2010/2011. Esto supone un total de 382 alumnos²⁰¹ entre las tres universidades :

- De la UNED, de los centros asociados de la provincia de Valencia que imparten la titulación de Educación Social, se ha contactado con un total 117 alumnos, distribuidos del siguiente modo.

Tabla 26

“Muestra de alumnos participantes en el estudio de la UNED”

TIPO DE ESTUDIOS	UNED	Nº ALUMNOS
DIPLOMATURA	Prácticum I	42
	Prácticum II	75

Fuente: Elaboración propia

- De la Universitat de València los alumnos seleccionados para recabar la información a través de los cuestionarios ha sido de un total de 192 distribuidos entre los del Prácticum II de Diplomatura y Prácticum I de Grado.

²⁰¹ Esta información ha sido solicitada a las secretarías de las diferentes universidades.

Tabla 27***“Muestra de alumnos seleccionados para el estudio de la UV”***

	UV	Nº ALUMNOS
GRADO	Prácticum I	62
DIPLOMATURA	Prácticum II	130

Fuente: Elaboración propia

- De la UCV los alumnos con los que se ha contactado habían realizado el Prácticum I y el Prácticum II de Diplomatura, siendo estos un total de 72 alumnos.

Tabla 28***“Muestra de alumnos seleccionados para el estudio de la UCV”***

	UCV	Nº ALUMNOS
DIPLOMATURA	Prácticum I	40
	Prácticum II	32

Fuente: Elaboración propia

- Para las entrevistas semiestructuradas se ha seleccionado una muestra más pequeña, puesto que con este instrumento se busca complementar la información que se obtiene a través del cuestionario y para que la entrevista sea efectiva se debe

seleccionar informantes clave, pero también se consideró interesante seleccionar alumnos que hubieran realizado sus prácticas en diferentes áreas.

Por todo ello el criterio para seleccionar la muestra de alumnos participantes en las entrevistas ha sido: seleccionar un alumno por cada una de las diferentes universidades que hayan realizado sus prácticas en centros cuyas áreas de intervención son más representativas²⁰², que se consideran informantes clave por su implicación en el Prácticum²⁰³ y que realizaron el Prácticum II de Diplomatura. Con este criterio la muestra para realizar las entrevistas semiestructuradas son (tabla 29):

Tabla 29

“Selección de alumnos participantes en las entrevistas semiestructuradas”

Nº DE ALUMNOS	ÁREAS
3	Infancia (de 0 a 14 a.) en riesgo de exclusión social
3	Juventud (15 a 18 a.) en riesgo de exclusión social
3	Infancia (de 0 a 14 a.)
3	Juventud (15 a 18 a.)
3	Adultos (+ de 18)
3	Inmigración
3	Discapacitados Físicos/Psíquicos
TOTAL: 21 ALUMNOS	

Fuente: Elaboración propia

²⁰² Se considera que las áreas más representativas son aquellas en las que hay más número de alumnos que han realizado sus prácticas en el curso 2010/2011, y que por tanto adquieren una mayor relevancia.

²⁰³ Para seleccionar los informantes clave entre el grupo de alumnos se ha tenido en cuenta la información facilitada por los tutores profesionales y tutores académicos respecto al nivel de motivación del alumno cuando realizó sus prácticas, nivel de implicación en su proceso de aprendizaje y que obtuvieron un sobresaliente o matrícula de honor en el Prácticum.

C) Para desarrollar el estudio empírico, tal y como se ha venido defendiendo a lo largo de todo el trabajo es necesario contar con todos los agentes que participan en el Prácticum. Por tanto además de los alumnos, para cumplimentar el cuestionario se ha solicitado la participación de los 32 tutores académicos que durante el curso 2010/2011 tutorizaron a alumnos de Prácticum.

En algunos casos los tutores académicos son los mismos para los diferentes Prácticum y tutorizan a un grupo de alumnos. La distribución por universidades, atendiendo al número de profesores que realizaron funciones de tutor académico, es la siguiente²⁰⁴:

Tabla 30

“Muestra de tutores académicos seleccionados para el pase de cuestionarios”

UNIVERSIDAD	TA
UNED	4
UV	25
UCV	3

Fuente: Elaboración propia

- Para las entrevistas semiestructuradas se ha solicitado la participación de un tutor académico de cada una de las universidades. El criterio utilizado ha sido el número de

²⁰⁴ Esta información ha sido solicitada a los coordinadores del Prácticum de cada una de las universidades.

años de experiencia como tutores académicos²⁰⁵. El número de tutores académicos participantes en las entrevistas semiestructuradas son 3.

Tabla 31

“Relación de tutores académicos participantes en las entrevistas semiestructuradas”

UNIVERSIDAD	TA
UNED	1
UV	1
UCV	1
TOTAL	3

Fuente: Elaboración propia

d) Para finalizar este apartado cabe destacar la participación de los tutores profesionales de los diferentes centros de prácticas. Para los cuestionarios se han seleccionado los 270 tutores profesionales que ejercieron su función de tutor durante el curso académico 2010/2011. El número no coincide con la muestra de alumnos ya que un mismo tutor profesional, en algunos casos, ha tutorizado a varios alumnos bien de la misma universidad o de diferentes universidades y también de diferentes Prácticum. Por ello hay menos tutores profesionales que alumnos.

²⁰⁵ No se ha podido mantener el criterio de las áreas más representativas porque al haber menos TA no hay suficiente representación para abarcar todas las áreas. Por ello se utiliza el criterio de años de experiencia.

Además hay que destacar que no todas las áreas de intervención están igualmente representadas ya que, la selección ha estado en función del lugar en el que realizaron las prácticas los estudiantes. Para especificar el número de tutores profesionales seleccionados se propone la clasificación por áreas y no en función de las universidades ya que el tutor profesional desarrolla su función al margen de la procedencia del alumno al que tutoriza. Por estas razones se ha estimado oportuno clasificar los individuos de esta muestra por áreas de intervención. Una vez recabada esta información se puede exponer que los TP se agrupan del modo siguiente (tabla 32):

Tabla 32

“ Muestra de tutores profesionales seleccionados para el cuestionario”

ÁREAS	Nº TP	ÁREAS	Nº TP
Infancia (de 0 a 14 a.) en riesgo de exclusión social	35	Reclusos	3
Juventud (15 a 18 a.) en riesgo de exclusión social	35	Ex-reclusos	8
Infancia (de 0 a 14 a.)	25	Tercera Edad	10
Juventud (15 a 18 a.)	25	Mujeres maltratadas	10
Adultos (+ de 18)	12	Transeúntes	3
Familia	12	Discapacitados Físicos/Psíquicos	50
Inmigración	15	Prostitución	5
Solicitantes de asilo	5	Drogodependientes	9
Refugiados	3	Minorías étnicas (Gitana)	5
TOTALES:		270	

Fuente: Elaboración propia

Se observa que unas áreas están más representadas que otras. La razón es que las áreas de educación social más representativas son las de menores y juventud. Aparece también una gran representación del área de discapacidad lo cual es relevante si se tiene en cuenta que la figura profesional del educador social no está reconocida en este ámbito y a penas existen educadores sociales trabajando en los centros que atienden estos colectivos.

- Para participar en las entrevistas semiestructuradas la selección de TP se realiza atendiendo a las áreas de intervención más representativas, al igual que ocurría con los alumnos y al número de años de experiencia como tutores profesionales seleccionando sólo un TP por área. Las dos primeras áreas (infancia y juventud en situación de riesgo) se agrupan en una, al igual que las dos áreas siguientes (infancia y juventud), ya que los tutores pertenecen a un centro que intervienen con ambas áreas. Así, el número de TP queda distribuido del modo siguiente:

Tabla 33

“Selección de tutores Profesionales participantes en las entrevistas semiestructuradas”

Nº DE TP	ÁREAS
1	Infancia (de 0 a 14 a.) en riesgo de exclusión social Juventud (15 a 18 a.) en riesgo de exclusión social
1	Infancia (de 0 a 14 a.) Juventud (15 a 18 a.)
1	Adultos (+ de 18)
1	Inmigración
1	Discapacitados Físicos/Psíquicos
TOTAL: 5 Tutores profesionales	

Fuente: Elaboración propia

Con la participación de estos tres agentes que intervienen en el Prácticum aseguramos la triangulación de sujetos permitiendo tener una mayor confianza en los resultados ya que permiten analizar un fenómeno desde diferentes puntos de vista y captan el problema de investigación de una forma nueva (Marcelo 1995).

Se contactó con toda la muestra descrita anteriormente pero, tal y como ocurre en la mayoría de investigaciones, se produjo una mortalidad muestral con lo cual el total de individuos que han cumplimentando el cuestionario queda distribuido del modo siguiente:

Tabla 34

“Número de participantes que han respondido a los cuestionarios”

	UNED	UV	UCV	TOTALES
(A)	45	50	67	162
(TA)	4	11	3	18
(TP)²⁰⁶	*	*	*	169
	TOTALES			349

Fuente: Elaboración propia

²⁰⁶ * La clasificación de los Tutores Profesionales atiende al área de intervención y no a la de las universidades de procedencia. La distribución por áreas de intervención se expone en la tabla 35.

Por las características específicas de los tutores profesionales en la tabla siguiente, (tabla 35) se muestra como quedan distribuidos por áreas de intervención, recogiendo la representación de cada una de las áreas.

Tabla 35

“Distribución de tutores profesionales participantes en el estudio por áreas de intervención”

ÁREAS	Nº TP	ÁREAS	Nº TP
Infancia (de 0 a 14 a.) en riesgo de exclusión social	26	Reclusos	0
Juventud (15 a 18 a.) en riesgo de exclusión social	29	Ex-reclusos	2
Infancia (de 0 a 14 a.)	12	Tercera Edad	3
Juventud (15 a 18 a.)	13	Mujeres maltratadas	3
Adultos (+ de 18)	8	Transeúntes	1
Familia	7	Discapacitados Físicos/Psíquicos	42
Inmigración	9	Prostitución	2
Solicitantes de asilo	1	Drogodependientes	4
Refugiados	4	Minorías étnicas (Gitana)	3
TOTALES		169	

Fuente: Elaboración propia

El número de muestra que ha respondido a los cuestionarios es lo suficientemente amplia y representativa para facilitar la realización de la investigación garantizando una representación del conjunto de la población.

Para finalizar este apartado cabe destacar que en la selección de la muestra se ha utilizado un muestreo probabilístico:

- Muestreo probabilístico: Permite efectuar inferencias sobre el resto de población. *“Todos los casos presentes en el “marco muestral” tienen la misma probabilidad de estar en la muestra final y todos los casos tienen la misma probabilidad de ser elegidos para formar parte del estudio”* (Alaminos, 2006: 145).

Este mismo autor confirma que en el muestreo no probabilístico se seleccionan los casos que proporcionen una mayor cantidad de información con la máxima calidad posible. No es indiferente quien forma parte de la muestra, por lo que todos los casos no tienen la misma probabilidad de formar parte de la muestra, aspecto que se ha tenido en cuenta en las entrevistas.

La muestra participante en el estudio ha facilitado la recogida de datos haciendo de este estudio una investigación válida y fiable. Es válida en tanto que la investigación ha conseguido sus propósitos iniciales tal y como se apreciará en el capítulo siguiente. Es fiable en tanto que los instrumentos utilizados se han validado varias veces y el resultado ha sido el mismo.

6.6 Diseño de la Investigación

Para desarrollar el proceso de investigación es necesario establecer fases diferenciadas en las que se desarrollan tareas concretas. Estas fases se van entremezclando ya que las acciones se van complementando entre sí y el inicio de una fase no supone siempre el final de la anterior. En el trabajo que nos ocupa la sucesión de las fases de la investigación se ha desarrollado aproximadamente a lo largo de un año y medio ya que cuando se inicia el presente trabajo ya existía un trabajo de investigación previo llevado a cabo en el año 2009/2010 sobre el Prácticum, *“Aprender educación social en y desde la práctica”* (Guerrero, 2010) y diferentes experiencias relacionadas con esta materia como tutora profesional, tutora académica y coordinadora del Prácticum de la Universidad Católica “San Vicente Mártir”.

En general, los autores coinciden en considerar que toda investigación tiene grandes fases como la elección del tema, planteamiento del problema, elaboración del marco teórico y diseño de la metodología que va a utilizarse, entre otras. Como ejemplo de ello Alaminos y Costa (2006) consideran que los pasos a seguir en una investigación deben ser:

- a) Determinación del problema.
- b) Formulación de la hipótesis.
- c) Comprobación de la hipótesis.
- d) Análisis y Discusión de los resultados.

Este esquema ha servido de base para el desarrollo de la investigación que se presenta. Todo el proceso se concentra en cuatro grandes fases dentro de las cuales se han llevado a cabo diferentes tareas y se han ido consiguiendo diferentes productos que se han expuesto a lo largo de este trabajo. Las cuatro fases desarrolladas han sido:

- a) Fase Exploratoria
- b) Fase de diseño
- c) Fase descriptiva-analítica
- d) Fase evaluativa

A continuación se detallan las tareas realizadas en cada una de las fases así como el cronograma seguido para el desarrollo de las mismas.

a) *Fase Exploratoria*: En esta fase se examina la existencia o no de una delimitación clara de las funciones que el alumno de educación social realiza en su centro de prácticas, siendo este nuestro objeto de estudio. En las fuentes documentales analizadas internas como las memorias de Prácticum y evaluación de tutores académicos y profesionales, se observa cierta confusión en la utilización de conceptos clave y cierta confusión en la definición de funciones del alumno en prácticas. Asimismo en las otras fuentes documentales analizadas, libros, documentos y artículos, se observa que no se existe un acuerdo en la utilización de conceptos con respecto las áreas y contextos propios del educador o con respecto al modo de nombrar las funciones propias del educador social.

Tampoco existe una clasificación de funciones por áreas y agrupadas en bloques temáticos. Ello nos llevó a revisar la literatura escrita sobre esto y las líneas de investigación existentes. Por aspectos ya descritos, se observa que existe cierta dispersión y escasa investigación al respecto. Con todo ello se inician las siguientes acciones:

- Establecer el problema a partir de las fuentes citadas.
- Delimitación del problema a investigar de forma precisa.
- Revisión de la literatura sobre la cuestión a investigar.
- Revisión de los métodos y técnicas que mejor podían ajustarse a la investigación que se iba a llevar a cabo.

b) *Fase de diseño de la investigación*: Esta fase es consecuencia de la anterior. En ella se determinan los objetivos y las hipótesis que se pretenden demostrar en el estudio. Para ello se seleccionan cuidadosamente los métodos de investigación que mejor se adecuan al objeto de estudio, se selecciona la población y la muestra y se establece el cronograma de cada uno de los pasos a seguir. Fruto de todo ello se muestra en este apartado detallando cada uno de los siguientes aspectos:

- Delimitar objetivos.
- Definir las variables.
- Seleccionar los métodos que se van a utilizar y diseñarlos.

- Asegurar la validez interna y externa de los instrumentos.
- Delimitar la población y la muestra.

c) *Fase descriptiva-analítica*: En esta fase se procede a la recogida de datos y a su análisis. La recogida de datos en este estudio corresponde tanto a datos cuantitativos como datos cualitativos. El análisis es complementario ya que supone analizar e interpretar ambos tipos de datos lo que sin duda enriquece los resultados. Las acciones concretas que se desarrollan en esta fase son:

- Recogida de datos utilizando los métodos diseñados.
- Análisis e interpretación de los datos cuantitativos y cualitativos.
- Establecimiento de resultados: Categorización y codificación de los resultados.

d) *Fase evaluativa*: En esta fase además del análisis y la interpretación de todos los resultados obtenidos, se procede a comparar los resultados obtenidos con la hipótesis propuesta, así como a examinar si los objetivos se han cumplido o no. Con todo ello se está en disposición de discutir los resultados de acuerdo a otros resultados y teoría de partida, preparar el informe final con las conclusiones oportunas y abrir nuevos espacios para la reflexión y mejora de lo investigado. Las acciones concretas son:

- Interpretación de los resultados.
- Comparar los resultados con la hipótesis planteada.

- Examinar y comprobar la consecución de los objetivos.
- Realización del informe final.
- Conclusiones sobre los resultados obtenidos.
- Principios que guiarán acciones futuras sobre el tema investigado.

En general las fases de investigación fueron sucediéndose sin mayores dificultades. El acceso a los participantes fue bastante fácil ya que desde las diferentes universidades se ha facilitado el contacto con cada una de las partes implicadas en el proceso.

El acceso a fuentes documentales relacionadas con el objeto de investigación también ha sido relativamente fácil debido a la experiencia como docente del Prácticum y por el trabajo de investigación realizado a lo largo del curso académico 2009/2010. Por ello se ha tenido acceso no solo a bibliografía, sino también a las memorias realizadas por algunos estudiantes y a instrumentos de evaluación utilizados por alumnos, tutores académicos y tutores profesionales, siendo revisados para el desarrollo del presente trabajo, a lo largo de las diferentes fases.

Cada una de esas fases de la investigación se desarrolla en diferentes momentos. El cronograma del desarrollo de cada una de ellas se concreta en el cuadro siguiente donde se muestra la distribución del tiempo dedicado a cada una de estas fases (tabla 36):

Tabla 36

“Cronograma para el desarrollo de las fases de la investigación”

CRONOGRAMA DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN				
	EXPLORATORIA	DE DISEÑO	DESCRIPTIVA ANALÍTICA	EVALUATIVA
Diciembre'10				
Enero '11				
Febrero'11				
Marzo'11				
Abril'11				
Mayo'11				
Junio'11				
Julio'11				
Agosto'11				
Septiembre'11				
Octubre'11				
Noviembre'11				
Diciembre'11				
Enero'12				
Febrero'12				
Marzo'12				
Abril'12				
Mayo '12				
Junio'12				

Fuente: Elaboración propia

6.7 Descripción técnica de los instrumentos para la recogida de datos cuantitativos y cualitativos utilizados en el estudio:

Tal y como se viene defendiendo a lo largo de este capítulo la investigación se ha diseñado partiendo de la combinación de metodologías para el estudio del problema planteado. Se han utilizado diferentes técnicas con el objetivo de obtener una información diversa, complementaria y contrastada. Asimismo se ha partido de un planteamiento abierto en el que los resultados sirvan como principios para la acción de cara al diseño de futuros planes de prácticas en educación social.

Los instrumentos seleccionados para la recogida de datos han estado en función del objeto de estudio, de los objetivos que se han perseguido y de la población sobre la que se ha efectuado la investigación. En todo el proceso se ha intentado respetar los principios que deben guiar una investigación. Empezando por seleccionar cuidadosamente el objeto de estudio, la población-muestra y por supuesto las técnicas a utilizar.

Para este estudio se ha diseñado y validado un cuestionario, se han analizado bases documentales y se han estudiado diversas fuentes documentales y bibliográficas, aportando diferentes puntos de vista sobre un mismo fenómeno.

En este apartado se describirán las características básicas de cada instrumento con el fin de justificar la elección para nuestro estudio. Estos instrumentos han sido: El cuestionario, la entrevista semiestructurada y el análisis de documentación básica y la revisión de fuentes documentales. Estos instrumentos están íntimamente relacionados con las fuentes de información participantes en el estudio: Tutores académicos, Tutores profesionales y Alumnos. Todo el proceso se ha llevado a cabo a lo largo del curso académico 2010-2011 y 2011-2012.

6.7.1 Cuestionarios.

El cuestionario²⁰⁷ es un instrumento de recogida de datos muy utilizado en las investigaciones, especialmente en las sociales y educativas por ser un instrumento que permite focalizar la atención en aspectos esenciales y permite la recogida rápida y abundante de información (Albert, 2006). En la aplicación de este instrumento cobra especial importancia el proceso de muestreo. Es una forma de encuesta, la cual conlleva la recogida sistemática de datos de poblaciones, o de muestras de estas poblaciones, por medio de entrevistas personales, cuestionarios u otros instrumentos de recogida, especialmente cuando se refieren a grupos de personas amplios y dispersos. En el diseño del cuestionario se deben tener en cuenta tres consideraciones como mínimo según Cohen y Manion (1990). Estas son: el propósito del cuestionario, la población a la que va dirigido y los recursos disponibles.

²⁰⁷ Los cuestionarios son considerados como procedimientos para la recogida de datos y se enmarcan dentro del concepto “encuesta”. Existen dos formas de conceptualizar el término “encuesta”: La encuesta como instrumento de recogida de datos y la encuesta como un método de investigación (Castejón, 2006).

- El propósito del cuestionario es conocer las funciones que se le asignan al alumno en el centro de prácticas utilizando un lenguaje común y nombrando de manera unánime cada una de ellas. Este cuestionario, dirigido a tutores académicos, tutores profesionales y alumnos pretende además conocer si existe unanimidad en las funciones y si todos coinciden o no en su percepción.

- Los cuestionarios van dirigidos a los tutores académicos y profesionales que hubieran tutorizado a alumnos en el curso 2010/2011 y a los alumnos que hubieran realizado las prácticas en centros profesionales durante ese mismo curso académico y que las hubieran finalizado ya.

- Sobre los recursos humanos disponibles se ha contado con la coordinadora del Prácticum de la Universitat de Valencia la cual ha facilitado la información sobre la población de dicha universidad. La administrativa de la UNED, la cual ha realizado los contactos necesarios para acceder a la población de dicha universidad y una becaria de la UCV que se ha puesto en contacto con parte de los tutores profesionales. Además se ha contado con profesores universitarios, profesionales de los centros de prácticas y alumnos.

En la elaboración del cuestionario se distinguen cuatro fases diferenciadas: fase de diseño, fase de validación, fase de aplicación, fase de vaciado y análisis de datos.

- En la fase de diseño se elaboró un primer cuestionario recogiendo una parte relacionada con cuestiones generales y con un repertorio amplio de posibles funciones propias del educador social²⁰⁸ que de un modo u otro debían ser asignadas a los alumnos en prácticas.

- En la fase de validación se envió una primera versión a jueces externos²⁰⁹ para que analizaran y valorasen el cuestionario. En las primeras pruebas se les pide que, de manera aleatoria, especifiquen el significado de algunas funciones, si las consideran propias del educador social o si por el contrario no lo son. También se les pide la valoración del lenguaje utilizado, de la estructura y del tiempo utilizado para su cumplimentación. Se estableció una reunión con cada grupo para valorar el grado de univocidad²¹⁰, el grado de pertinencia²¹¹ y el grado de importancia²¹² de los ítems. De estas reuniones surgieron sugerencias que fueron tenidas en cuenta para elaborar el cuestionario definitivo. Una vez realizada esta primera fase de revisión el cuestionario se reestructura por bloques, se eliminan algunas funciones por no ser consideradas propias de la educación social y se reorganiza el orden de los ítems. El cronograma seguido para la realización de estas fases se expone en la tabla siguiente (tabla 37) quedando distribuidos del siguiente modo:

²⁰⁸ Se tiene en cuenta todas las funciones expuestas en el capítulo 3 de esta tesis y en la propuesta recogida por la autora de este trabajo.

²⁰⁹ Los jueces externos a los que se dirigió el cuestionario fueron tres tutores profesionales de tres áreas diferentes, dos tutores académicos y tres alumnos que habían presentado muy buenos resultados en su Prácticum.

²¹⁰ El Grado de Univocidad hace referencia a si los ítems son comprendidos e interpretados por todos los participantes en un mismo sentido, o si por el contrario cada uno lo interpreta de un modo diferentes.

²¹¹ El Grado de Pertinencia hace referencia a la relación que tienen los ítems con los objetivos del estudio de modo que se pueda determinar si se obtiene el resultado esperado o por el contrario no define los objetivos.

²¹² El Grado de Importancia de los ítems ya que no todos tienen el mismo grado de relevancia para el objeto de estudio.

Tabla 37

“Cronograma para el desarrollo de las fases del cuestionario”

	F. de diseño	F. de validación	F. de aplicación	F. de vaciado y A. de datos
Agosto'11				
Septiembre'11				
Octubre'				
Noviembre'11				
Diciembre'11				
Enero'12				
Febrero'12				
Marzo'12				
Abril'12				
Mayo'12				

Fuente: Elaboración propia

El Cuestionario definitivo queda establecido una vez recogidas las sugerencias propuestas, siendo el que se utilizará para la recogida de datos. Dicho instrumento mantiene la siguiente estructura:

- Nombre del centro de prácticas.
- Datos biográficos.
- Tipo de Prácticum tutorizado (si es tutor profesional), o realizado (si es alumno). A los tutores académicos no se les pide este dato puesto que se

conoce previamente. En su defecto si se les pide el departamento al que están adscritos y años de experiencia.

- Relación de funciones dividida por bloques.

A continuación se muestran las partes del cuestionario ya que está dividido, siendo la primera la de datos relacionados con el participante en el estudio. Los datos que recoge esta primera parte son:

Tabla 38

“Ejemplo de datos solicitados en el cuestionario”

DATOS DEL TUTOR/A PROFESIONAL
- Nombre del Centro:
- Sexo:
- Edad (señalar en años):
- Titulación académica:
- Años que llevas como TP.:
DATOS DEL TUTOR/A ACADÉMICO ²¹³
- Nombre de la Universidad:
- Sexo:
- Edad (señalar en años):
- Departamento al que se pertenece.
- Años que llevas como tutor:

²¹³ Los tutores académicos, puesto que tutorizan alumnos que desarrollan sus prácticas en diferentes áreas, se les ha invitado a que escojan dos áreas diferentes, y que señalarasen aquellas funciones que consideren que el alumno debe desarrollar en cada una de esas áreas. También se les ofrece la opción de que escojan una única área.

DATOS DEL ALUMNO DE EDUCACIÓN SOCIAL
- Nombre del Centro:
- Nombre de la Universidad:
- Sexo:
- Edad (señalar en años):
- Prácticum que has realizado (I, II):
- Grado / Diplomatura

Fuente: Elaboración propia

La información que se recoge en la segunda parte del cuestionario está relacionada con las áreas y contextos en el que el alumno desarrolla sus prácticas de educación social. Sólo se puede escoger un área, la más significativa de las prácticas y un contexto, es decir donde más tiempo ha estado desarrollando sus prácticas el alumno, por considerar este el más significativo. Como ejemplo se muestran dos de las posibilidades que ofrece el cuestionario:

Tabla 39

“Ejemplo de las opciones sobre las áreas y contextos”

ÁREAS	CONTEXTOS
Infancia (de 0 a 14 a.) en riesgo de exclusión social	<input type="checkbox"/> C. de día de menores <input type="checkbox"/> C. de Acogida <input type="checkbox"/> Barrio de referencia (SS. SS) <input type="checkbox"/> C. Educativo <input type="checkbox"/> Granja escuela <input type="checkbox"/> Ludoteca <input type="checkbox"/> Otros:
Juventud (15 a 18 a.) en riesgo de exclusión social	<input type="checkbox"/> C. de día de menores <input type="checkbox"/> C. de Acogida <input type="checkbox"/> Barrio de referencia (SS. SS) <input type="checkbox"/> C. Educativo (IES) <input type="checkbox"/> Granja escuela <input type="checkbox"/> C. Reeducción <input type="checkbox"/> C. Educativo <input type="checkbox"/> C. de Inserción Sociolaboral <input type="checkbox"/> Granja escuela <input type="checkbox"/> Otros:

Fuente: Elaboración propia

El cuestionario ha sido diseñado con la Escala de Likert por ser una Escala que ha mostrado una gran fiabilidad en la correlación de los ítems. La escala va del NUNCA²¹⁴ (se señala el 1), hasta si se realiza SIEMPRE²¹⁵ (se señala el 4).

En el cuestionario los ítems son las funciones que desarrolla el educador social en las diferentes áreas de intervención y que servirán para conocer si son las que desarrollan los alumnos en prácticas. Éstas se agrupan en bloques según el tipo de tarea. Como ejemplo se muestra la siguiente tabla:

Tabla 40

“Ejemplo de la Escala de Likert utilizada para la descripción de funciones de intervención directa con el usuario”

	FUNCIONES DE INTERVENCIÓN DIRECTA CON EL USUARIO	1	2	3	4
1	Primera Recepción y análisis de demandas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Realización de entrevistas individuales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Orientar y ayudar al usuario a cumplimentar la documentación necesaria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fuente: Elaboración propia

²¹⁴ El 1 corresponde al “nunca”, es decir “El alumno nunca realiza esa función cuando está en el centro profesional haciendo las prácticas”.

²¹⁵ Si se marca el 4 se indica que el alumno realiza esa función siempre, de modo que si se señala el 3 se considera que el alumno realiza esa función a menudo, pero no siempre.

El cuestionario se ha dividido en cinco grandes bloques²¹⁶, correspondientes a los ámbitos de trabajo propios del educador social. Dentro de cada uno se han especificado las funciones consideradas propias de cada uno:

1. *Funciones de Intervención directa con el usuario*, en el que se enmarcan diez posibles funciones. Tal y como se especifica en la descripción, éstas funciones hacen referencia al trabajo que desarrolla el alumno en prácticas con presencia del usuario del servicio que se esté prestando.

Tabla 41

“Funciones de intervención directa con el usuario”

	FUNCIONES DE INTERVENCIÓN DIRECTA CON EL USUARIO	1	2	3	4
1	Primera Recepción y análisis de demandas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Realización de entrevistas individuales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Orientar y ayudar al usuario a cumplimentar la documentación necesaria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Dar Información y asesoramiento adecuado a las necesidades del usuario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Orientación a los usuarios sobre la utilización de los recursos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Acompañamiento directo con el usuario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Vigilar el cumplimiento de las normas del centro, por parte del usuario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Observación directa de los usuarios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Elaboración de Currículum Vitae junto con el usuario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Mediación en conflictos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fuente: Elaboración propia

²¹⁶ En el capítulo tres de esta tesis se presenta esta relación de funciones definiendo cada uno de los ámbitos. Pero nos parecía oportuno detallar más cada ámbito para facilitar la exposición del cuestionario.

2. *Funciones relacionadas con la entidad.* Éstas están relacionadas con las tareas que el alumno debe desarrollar para conocer mejor la entidad y contextualizar de forma adecuada toda su intervención. En este bloque se agrupa seis acciones.

Tabla 42

“Funciones relacionadas con la entidad en la que se desarrollan las prácticas”

2	FUNCIONES RELACIONADAS CON LA ENTIDAD	1	2	3	4
11	Informarse sobre la normativa de la entidad en la que se está trabajando	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Informarse y conocer el marco de subvenciones en las que se sustenta la entidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Conocer toda la documentación con la que debe trabajar el educador social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Conocer las funciones de otros profesionales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Participar en las reuniones del equipo técnico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Conocer todos los programas que la entidad desarrolla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fuente: Elaboración propia

3. *Funciones Administrativas* compuestas por ocho tareas propias del educador social. En este bloque se enmarcan todas las tareas relacionadas con registros, informes, subvenciones, etc. y que el alumno en prácticas desarrolla sin presencia del usuario. Son acciones necesarias para el buen funcionamiento de los procesos de intervención socioeducativa y muy relacionadas con los sistemas de calidad que tienen implementados algunas de las entidades en las que se realizan prácticas de educación social.

Tabla 43

“Funciones relacionadas con tareas administrativas”

3	FUNCIONES ADMINISTRATIVAS	1	2	3	4
17	Registro de los nuevos usuarios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Elaboración de informes sobre la intervención realizada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Obtención de Información sobre diferentes recursos adaptados a las necesidades del usuario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Preparar documentación para la solicitud de subvenciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Preparar documentación para la justificación de subvenciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Cumplimentar documentos: instancias, becas, etc., sin estar el usuario presente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Derivación de propuestas hacia otros servicios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Detección y prevención de situaciones de riesgo y exclusión social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fuente: Elaboración propia

4. *Funciones de análisis e investigación* compuesta por cuatro posibles tareas. Todas ellas están relacionadas con el ámbito de la investigación. Estos ítems supusieron largas discusiones para su validación ya que algunos participantes no consideraban que fuesen acciones propias del educador social y que en ningún caso desarrollaban los alumnos en prácticas. Al final se llegó a un consenso, se eliminaron algunas de las que se habían propuesto y se dejaron sólo cuatro.

Tabla 44

“Funciones de análisis e investigación”

4	FUNCIONES DE ANÁLISIS E INVESTIGACIÓN	1	2	3	4
25	Detección y análisis de situaciones de riesgo y exclusión social, para la prevención	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Análisis de las necesidades y demandas de los usuarios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	Investigación-Acción sobre la propia práctica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	Investigación sobre las realidades sociales con las que se interviene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fuente: Elaboración propia

5. *Funciones de diseño y planificación de programas.* Este Bloque se ha dividido en siete ámbitos: socioeducativo, familiar, sociolaboral, de ocio y tiempo libre, de desarrollo comunitario, sociosanitario y judicial.

a) *Ámbito socioeducativo.* En este ámbito se enmarcan los programas relacionados con la educación, no sólo escolar, sino todo lo que tiene que ver con la mejora personal. Asimismo aparecen los programas de Cooperación desde un punto de vista general en tanto que en estos programas se busca también la mejora personal y el desarrollo de las comunidades.

Tabla 45

“Funciones de diseño y planificación de programas del ámbito socioeducativo”

5.1	ÁMBITO SOCIOEDUCATIVO	1	2	3	4
29	De desarrollo y mejora de Habilidades Sociales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	De contextualización en el entorno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	De autonomía personal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	De educación intercultural	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	De educación vial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	De sensibilización hacia la cooperación para el desarrollo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35	De cooperación para el Desarrollo en terceros países	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36	De intervención individualizada a llevar a cabo con el/los usuario/os	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37	De refuerzo y compensación escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38	Educativos contra el absentismo escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39	Formativos en diversos temas específicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fuente: Elaboración propia

b) **Ámbito Familiar.** Son programas dirigidos a la familia como grupo, como organización sistémica, en la que el educador social puede desarrollar unas funciones concretas.

Tabla 46

“Funciones de diseño, planificación y evaluación de programas del ámbito familiar”

5.2	AMBITO FAMILIAR	1	2	3	4
40	De mejora de la convivencia familiar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41	De mejora de las relaciones materno/paterno filiales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42	De mediación familiar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fuente: Elaboración propia

c) **Ámbito Sociolaboral.** En este apartado se incluyen los programas que intervienen para mejorar las habilidades personales relacionadas con el empleo y mejorar la empleabilidad del usuario.

Tabla 47

“Funciones de diseño, planificación y evaluación de programas del ámbito sociolaboral”

5.3	AMBITO SOCIOLABORAL	1	2	3	4
43	De integración socio-laboral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44	De mejora de las Habilidades Sociales para el empleo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45	De información y orientación para el empleo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fuente: Elaboración propia

d) **Ámbito de ocio y tiempo libre.** En este ámbito se enmarcan los programas relacionados con la animación sociocultural, haciendo referencia a cualquier actividad relacionada con el ámbito extraescolar abarcando actividades educativas pero fuera del contexto escolar.

Tabla 48

“Funciones de diseño y planificación de programas del ámbito de ocio y tiempo libre”

5.4	AMBITO DE OCIO Y TIEMPO LIBRE	1	2	3	4
46	De animación sociocultural	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47	Socio-deportivos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fuente: Elaboración propia

e) **Ámbito de Desarrollo Comunitario.** Estos programas también pueden considerarse como parte de la animación sociocultural pero se decidió separarlo porque este ámbito está más dirigido a mejorar la vida en los barrios y comunidades.

Tabla 49

“Funciones de diseño, planificación y evaluación de programas del ámbito de desarrollo comunitario”

5.5	AMBITO DE DESARROLLO COMUNITARIO	1	2	3	4
48	De fomento del asociacionismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49	De convivencia vecinal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50	De información y orientación sobre la participación ciudadana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fuente: Elaboración propia

f) **Ámbito Socio-sanitario.** Se contemplan programas relacionados con la salud de los usuarios de los recursos y con la utilización adecuada del sistema sanitario. Poseen un sentido importante de prevención con la finalidad de anticiparse a problemas relacionados con la salud, favoreciendo hábitos de vida saludables y mejorando así la calidad de vida.

Tabla 50

***“Funciones de diseño, planificación y evaluación de programas del ámbito
socio sanitario”***

5.6	AMBITO SOCIO SANITARIO	1	2	3	4
51	De promoción de la salud	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52	De higiene personal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53	De información y orientación sobre el sistema sanitario público	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54	De mejora de la calidad de vida del usuario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55	De prevención (de diferentes enfermedades o conductas adictivas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fuente: Elaboración propia

g) Ámbito Judicial con cuatro posibles funciones. Entendiendo que este ámbito se centra en el colectivo de reclusos, jóvenes con medidas judiciales en medio abierto, o jóvenes en centros de reeducación.

Tabla 51

“Funciones de diseño, planificación y evaluación de programas del ámbito judicial”

5.7	AMBITO JUDICIAL	1	2	3	4
56	De mejora de las Habilidades sociales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57	De autonomía personal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58	De mediación en conflictos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59	De educación vial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fuente: Elaboración propia

Cabe destacar que se cuidó el diseño del cuestionario y se utilizó mayoritariamente el reenvío por correo electrónico, ya que para gran parte de la muestra era el único medio con el que poder contactar. Este cuestionario puede cumplimentarse en el ordenador facilitando al máximo la utilización del mismo.

En la fase de aplicación y análisis se contacta con todos los participantes en el estudio a través de varias vías de comunicación: contacto telefónico, correo electrónico y personalmente con algunos de los participantes como grupos de estudiantes, tutores profesionales y académicos. Se contacta con la totalidad de la muestra seleccionada para esta investigación del siguiente modo (tabla 52, 53,54):

Tabla 52

“Contacto con los alumnos para el pase de cuestionarios”

	UNED	UV	UCV
Correo electrónico	117	131	0
Personalmente	0	62	72
Telefónicamente	0	0	0

Tabla 53

“Contacto con Tutores Académicos”

	UNED	UV	UCV
Correo electrónico	3	32	0
Personalmente	0	0	3
Telefónicamente	1	0	0

Tabla 54***“Contacto con Tutores Profesionales”***

	Nº TP
Correo electrónico	262
Personalmente	5
Telefónicamente	3

Fuente: Elaboración propia

El pase personal de los cuestionarios y el envío de éstos a través del correo electrónico se realiza en momentos concretos en los meses de diciembre de 2011, enero y febrero de 2012. Cuando el medio utilizado es el correo electrónico, a partir del primer envío se deja transcurrir un tiempo de dos semanas a la espera de la respuesta.

Posteriormente a estas dos semanas se realiza otro envío a aquellos participantes que no habían respondido a la primera solicitud. Se deja transcurrir dos semanas más, para de nuevo volver a solicitar el cuestionario. La última semana de febrero se decide contabilizar el número de cuestionarios recibidos y percibiendo que se contaba con una muestra significativa se pasa al vaciado de los datos. El cronograma queda establecido en la siguiente tabla (tabla 55):

Tabla 55

“Cronograma del pase de cuestionarios para el estudio empírico”

DICIEMBRE 2011	
2ª SEMANA	<ul style="list-style-type: none"> - Se realiza personalmente el pase a los alumnos de la UV que habían realizado el Prácticum I de Grado el curso 2010/ 2011. -Se realiza personalmente el primer pase de cuestionarios a los dos grupos de alumnos de la UCV.
ENERO 2012	
2ª SEMANA	<ul style="list-style-type: none"> - Se envía por correo electrónico el cuestionario a los TP que habían tutorizado a alumnos de la UV y de la UCV en el curso académico 2010/2011. - Se envía por correo electrónico el cuestionario a los alumnos seleccionados para la muestra de la UNED. - Se contacta personalmente con los 3 tutores académicos de la UCV.
FEBRERO 2012	
1ª SEMANA	<ul style="list-style-type: none"> - Se hace el reenvío de cuestionarios a los TP que no habían respondido a la primera solicitud. - Se reenvía el cuestionario a los alumnos de la UNED que no habían respondido a la primera solicitud. - Se contacta personalmente con 5 tutores profesionales para que cumplimenten el cuestionario. - Se contacta telefónicamente con un TA de la UNED.
2ª SEMANA	<ul style="list-style-type: none"> - Se contacta por correo electrónico con algunos tutores profesionales que habían tutorizado a alumnos de la UNED para que cumplimenten el cuestionario. - Se envía por correo electrónico el cuestionario a los alumnos de la UV de Diplomatura que realizaron el Prácticum II en el curso 2010/2011.

(Sigue en la página siguiente)

4ª SEMANA	<p>- Se contacta nuevamente con todos los alumnos de la UV y la UNED, así como con los TP que no habían respondido a las primeras solicitudes.</p> <p>- Transcurrida esta cuarta semana se toma la decisión de recopilar toda la información obtenida y una vez contabilizados todos los cuestionarios se toma la decisión de no continuar solicitando cuestionarios puesto que la muestra obtenida era suficientemente representativa.</p>
--------------	---

Fuente: Elaboración propia

6.7.2 Entrevistas.

La entrevista es una de las técnicas más empleadas en las distintas áreas de conocimiento. Por entrevista se entiende una interacción entre dos personas, el entrevistador que solicita la información y el entrevistado que facilita la información solicitada y permite obtener un mayor conocimiento sobre un problema determinado (Del Rincón *et al*, 1995). Las personas que facilitan la información son informantes clave y deben ser seleccionadas en función de sus conocimientos sobre el problema que se plantea.

En nuestro caso era importante seleccionar tutores académicos, profesionales y alumnos que hubieran tenido experiencia en el Prácticum de Educación Social en el curso académico 2010/2011 y que, además, tuvieran información significativa de todo lo relacionado con esta materia y conocieran las funciones del educador social en las diferentes áreas.

La información facilitada por estos informantes ha supuesto complementar la obtenida en el cuestionario así como la apertura hacia nuevas formas de entender el Prácticum y de buscar su mejora.

Para el desarrollo de esta parte de la investigación se ha optado por proponer una entrevista semiestructurada con la intención de recoger la información que con otro tipo de técnica no se obtiene. Se ha escogido por las características propias del instrumento. Éstas son, entre otras:

- A través de la entrevista se obtienen respuestas más subjetivas que permiten interpretar la realidad desde otros puntos de vista.
- Permite una mayor flexibilidad en la interpretación del problema.
- La información que se obtiene es contextualizada y favorece abordar nuevos temas en la medida que se van incorporando a la “conversación”.
- Se da una relación de confianza, lo que permite crear un clima de sinceridad y confianza, ya que el anonimato está garantizado.

Acogiéndonos a la propuesta realizada por investigadores como Pérez Serrano (2004) o Colás y Buendía (1999) la entrevista puede clasificarse según el modo en que ha sido construida como abierta, semiestructurada y estructurada. Además las entrevistas se pueden clasificar atendiendo diversos criterios: por la estrategia, por la estructura, por el objeto y por el sujeto.

La característica principal de la entrevista estructurada es que ésta se realiza según un guión previamente establecido, no puede ser alterado y debe respetarse totalmente la estructura previamente establecida. Otros nombres que adopta este tipo de entrevista es “cerrada” o “formal”.

Otro tipo de entrevista es la entrevista no estructurada o abierta se basa en la flexibilidad total en cuanto a la introducción de preguntas o temas sobre los que se conversa. Por tanto adopta una estructura totalmente flexible en función del interés mostrado en cada momento.

Por último, la entrevista semiestructurada se caracteriza por ser flexible y abierta pero mantiene cierta estructura y orden en la forma y en la presentación de las preguntas. No se olvida el objetivo de la entrevista y no queda sujeto a la improvisación total de la propia entrevista.

En el estudio empírico que se presenta se ha utilizado esta última opción de entrevista. En primer lugar se pensó en una entrevista estructurada pero después de realizar las tres primeras, se cambió puesto que en las conversaciones salían algunos aspectos que no se habían contemplado en la entrevista inicial y que enriquecían el estudio.

Por todo ello se optó finalmente por este tipo de entrevista. Las características principales de este instrumento son:

- La entrevista es guiada por un entrevistador. Aunque en algunas ocasiones se utilice el término conversación, realmente las pautas a seguir están marcadas por el entrevistador y los temas son cerrados, aunque existe cierta flexibilidad para introducir algunos aspectos no previsto en el inicio.

- Los sujetos a los que se ha entrevistado han sido seleccionados previamente, intentando que la muestra sea representativa en cuanto a espacios de prácticas de educación social.

- Las preguntas estaban previamente organizadas pero la persona entrevistada ha tenido opción de introducir aspectos nuevos a la entrevista inicial.

- En definitiva, la finalidad de este instrumento era poder conocer el punto de vista de los entrevistados sobre aspectos relacionados con las funciones que realiza el alumno en los centros de prácticas y obtener información complementaria a la obtenida en los cuestionarios.

Con este instrumento el estudio se ha enriquecido y ha supuesto un complemento importante al cuestionario. Se ha obtenido información adicional y se han conocido limitaciones y fortalezas de los centros de prácticas que con otros instrumentos hubiera sido difícil conocer.

Tal y como se exponía anteriormente, se ha entrevistado a un total de 31 participantes: 21 alumnos representando a las tres universidades que se encuentran realizando actualmente las prácticas, 5 tutores profesionales y 3 tutores académicos.

Los criterios han sido:

- Se han seleccionado 21 alumnos, uno por cada universidad, que realizaron el Prácticum II de Diplomatura y que consiguieron obtener buenos resultados académicos en esta asignatura. Se han buscado informantes clave atendiendo al criterio de motivación e implicación en el aprendizaje a lo largo del Prácticum y para ello se ha contado con la opinión de los tutores profesionales y académicos. Además se ha tenido en cuenta que hubieran realizado las prácticas en centros cuya área de intervención fuera una de las más representativas por ser las que mayor número de alumnos en prácticas han acogido.

- Se ha contactado con 5 tutores profesionales, uno por cada área más representativa de prácticas, atendiendo al criterio de haber tutorizado a alguno de los 21 alumnos seleccionados para las entrevistas. El tutor profesional del área de intervención de infancia en situación de riesgo, lo es también del área de juventud en situación de riesgo. Por ello un tutor profesional representa dos áreas de intervención. Ocurre lo mismo con el tutor profesional del área de infancia, cuya área de intervención abarca también la de juventud. Todos estos tutores desarrollan su acción profesional en alguna de las áreas más significativas en el Prácticum de educación social y son informantes clave por su trayectoria profesional y por su experiencia en la tutorización de alumnos.

- Los 3 tutores académicos pertenecen a cada una de las universidades y se han seleccionado aquéllos que llevan más años de experiencia en la tutorización de alumnos. No se ha atendido al criterio del área de intervención, puesto que existe menos muestra en este grupo, tutorizan a alumnos de diversas áreas y no existe una representación de cada una de las áreas de intervención más representativa.

En todo momento se ha intentado crear un clima de confianza y tranquilidad, se producía feedback entre las partes y se aseguró el anonimato de las personas entrevistadas. Las entrevistas se iniciaron en noviembre de 2011 y finalizaron en enero de 2012. La duración aproximada de cada entrevista ha sido de una hora y media aproximadamente, no todas duraron exactamente lo mismo. Se realizaron todas de manera individual entre el entrevistador y el entrevistado en lugares adecuados para su realización.

El proceso mantenido en las entrevistas ha sido:

- a) Fase introductoria en la que se daba la información sobre el objetivo de la entrevista, los ejes principales del guión que se había preparado así como del uso que se iba a hacer con la información obtenida.
- b) Fase de desarrollo de la entrevista en la que se iban introduciendo los temas que se querían abordar según las preguntas que se habían preparado pero dejando paso a los temas que se iban introduciendo de forma espontánea.

c) Fase final en la que el entrevistador realizaba un resumen de las ideas principales y se pedía al entrevistado que realizara las aclaraciones oportunas o que aportaran aquellas sugerencias que consideraran adecuadas respecto al tema tratado en cada una de las entrevistas.

Para el desarrollo de la entrevista se han tratado temas relacionados con los objetivos generales²¹⁷ y los objetivos específicos²¹⁸ que se proponen en esta tesis, y que sin duda ayudarán a confirmar o refutar las hipótesis planteadas.

Las preguntas para la entrevista se han centrado en conocer las funciones que realizan los alumnos, en función de qué se produce esta asignación o en la percepción personal que tenían de las prácticas, así como las dificultades con las que se habían encontrado para asignar unas funciones concretas, en los casos de tutores profesionales o para realizar algunas de las funciones por parte de los alumnos, es decir, qué dificultades han encontrado en el desarrollo de las funciones.

²¹⁷ Cabe recordar que los objetivos generales planteados para esta tesis son: a) Adquirir un mayor conocimiento sobre las funciones que realiza el alumnado de Educación Social en los centros profesionales durante el período de prácticas; B) Elaborar un repertorio de funciones que pueden ser asignadas al alumno de Educación Social en prácticas según las áreas de intervención y su contexto para que sirva de guía a los agentes que intervienen en el Prácticum: tutor profesional, tutor académico y alumno.

²¹⁸ En cuanto a los objetivos específicos planteados en el presente trabajo y que están relacionados con la entrevista son:

- 1.2 Constatar si existen funciones propias del educador social que nunca son asignadas al alumno en prácticas.
- 1.3 Determinar si existen diferencias en la identificación de a las funciones por parte de los tres agentes del Prácticum, alumnos, tutores profesionales y tutores académicos.

La entrevista²¹⁹ se estructura en dos partes:

- En la primera parte se tratan aspectos relacionados con el centro, con el equipo de trabajo y con aspectos generales de las prácticas. Es decir, área de intervención, contexto y profesionales que forman parte del equipo. En esta primera parte se pretendía centrar la entrevista en aspectos generales de los centros para contextualizar el centro y tomar contacto entre el entrevistador y entrevistado.
- En la segunda se trataron cuestiones más relacionadas con las funciones del alumno en prácticas y con las funciones propias del educador social. También se perseguía conocer las posibilidades y limitaciones para la realización de las funciones en los centros de prácticas, así como la percepción que los diferentes agentes tienen del Prácticum y las propuestas de mejora para el desarrollo del mismo.

Las respuestas se han agrupado en categorías, atendiendo al tema tratado y a la información ofrecida por los entrevistados. Esta categorización de las respuestas es necesaria para poder codificar los resultados obtenidos en las entrevistas. Para garantizar la fiabilidad de las entrevistas así como la fidelidad de la información obtenida, todas las conversaciones han sido grabadas, previa autorización de los participantes.

²¹⁹ El guión completo de las entrevistas se detallan en el anexo 3.

Posteriormente se lleva a cabo la transcripción²²⁰ íntegra de las grabaciones incidiendo en el análisis de las aportaciones más significativas y que se detallará en el capítulo siguiente. *“El análisis profundo es prácticamente imposible sin transcripción, pues es la base material para aplicar la obsesión del método analítico, por estandarizado o personalizado que sea éste, aun cuando el excedente de obsesión analítica siempre es personal”* (Callejo, 2001: 145).

Para finalizar este apartado es necesario destacar la importancia que ha tenido poder conocer opiniones y percepciones personales de todas las partes que intervienen en el Prácticum, a través de un análisis profundo sobre las funciones del alumno en prácticas y aportando ideas para mejorar el proceso de aprendizaje y la organización del Prácticum.

6.7.3 Fuentes documentales.

El análisis de fuentes documentales relacionados con el objeto de estudio es el tercer instrumento utilizado para el estudio empírico. Utilizar estas fuentes supone la base de toda investigación a través de la cual se obtiene información adecuada la cual es clasificada en función de las necesidades de la propia investigación.

“El análisis de documentos es una fuente de gran utilidad para obtener información retrospectiva acerca de un fenómeno, situación o programa” (Del Rincón, et al. 1995:341). Muchas veces es el único modo de acceder a determinada información.

²²⁰ Véase anexo 5 en el que aparecen todas las transcripciones de las entrevistas llevadas a cabo.

La documentación se concibe, según Ekman (1989), como un proceso dinámico consistente en funciones concretas como la obtención, clasificación, recuperación y distribución de la información.

Estos mismos autores consideran que la clasificación de materiales pueden ser:

- a) Internos: documentos de una determinada organización sobre su normativa, organigrama, etc, y que son utilizados de forma interna por la propia entidad.
- b) Externos: Los documentos que la entidad utiliza para comunicarse con el exterior, como revistas, artículos, cartas, etc.

Uno de los elementos clave para la utilización de estos materiales es seleccionar las fuentes documentales que permitan conocer la realidad desde otras perspectivas apoyando, a su vez, la validación del estudio llevado a cabo. La procedencia de estas fuentes es diversa. Existen diferentes clasificaciones que hablan de materiales convencionales y materiales no convencionales.

Como materiales convencionales se incluyen publicaciones como libros, enciclopedias, artículos publicados en revistas profesionales, libros de texto, publicaciones gubernamentales, leyes, actas y los test o instrumentos de medición.

Como materiales no convencionales se incluyen los informes de investigaciones, planes de desarrollo, recopilaciones estadísticas, lecciones, conferencias, actas de congresos, hojas informativas, etc.

Independientemente de la clasificación, lo cierto es que las fuentes documentales sirven para indagar con mayor profundidad en los problemas y aportan nuevos puntos de vista a la investigación. Por ello, en este estudio se ha querido contar con fuentes documentales pertenecientes, a nuestro modo de entender, a dos niveles distintos:

1. *Materiales publicados de acceso generalizado:*

- a) Libros publicados sobre los temas que se han ido explorando a lo largo de la tesis.
- b) Artículos de revistas especializadas sobre educación, educación social y la formación de estudiantes universitarios.
- c) Documentos elaborados por diversas entidades oficiales, asociaciones, comités científicos, o comités especializados.
- d) Actas y comunicaciones de congresos y simposium.

2. *Materiales no publicados de acceso restringido*²²¹:

- a) Guías docentes del Prácticum de las universidades UNED, Universitat de València, Universidad Católica “San Vicente Mártir”.
- b) Memorias de Prácticum elaboradas por los alumnos al finalizar su período de prácticas.
- c) Evaluaciones realizadas por los tutores profesionales (TP) sobre las prácticas de los alumnos tutorizados.

²²¹ Entendiendo por acceso restringido que van dirigidos a un sector de población muy concreto como son, en nuestro caso, los TP, TA y alumnos.

- d) Evaluaciones realizadas por los tutores académicos (TA) sobre las prácticas de los alumnos tutorizados.
- e) Evaluaciones realizadas por los alumnos al finalizar su período de prácticas (no siendo el mismo documento que la memoria).

Estos últimos materiales son internos, producidos y utilizados dentro del ámbito de cada una de las universidades. Estas fuentes han proporcionado una mayor información sobre impresiones y opiniones sobre el Prácticum. A través de su análisis se produjeron algunas conclusiones fundamentales que se expondrán en el capítulo 7 correspondiente al análisis de los datos cuantitativos, cualitativos y fuentes documentales.

Con todos estos aspectos, unidos a lo tratado a lo largo de la tesis se plantea un estudio empírico que sirva para aportar una mayor información sobre algunas cuestiones relacionadas con el Prácticum y con ello obtener mejoras en la formación del estudiante, aportar nuevas posibilidades a los centros profesionales y a los tutores académicos para plantear la materia con nuevas perspectivas e incluso con nuevas estrategias metodológicas. Toda la información obtenida con estos instrumentos de investigación será analizada en el capítulo siguiente.

Capítulo 7

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

La naturaleza de los instrumentos utilizados en el estudio empírico y de los datos recogidos, unido a los hechos o fenómenos que se quieren analizar, determinan el tipo de análisis que se debe llevar a cabo. Este análisis se realiza por tanto a través de la utilización de técnicas apropiadas a las características del estudio y atiende a los datos cuantitativos recogidos a través de los cuestionarios, así como a los datos cualitativos obtenidos a través de las entrevistas y de la revisión de fuentes documentales. En este capítulo se muestran los datos obtenidos a través de cada uno de los instrumentos utilizados, analizándolos con detenimiento, para poder establecer conclusiones que nos permitan confirmar o refutar las hipótesis de trabajo planteadas en esta tesis.

Para ello en el primer y segundo apartado del presente capítulo se analizarán los resultados obtenidos tanto en los cuestionarios como en las entrevistas en las que han participado una muestra suficientemente representativa de los agentes implicados en el desarrollo del Prácticum: alumnos, tutores profesionales y tutores académicos. Asimismo, en el tercer apartado se analizarán las fuentes documentales revisadas para el desarrollo del presente trabajo.

7.1 Análisis e interpretación de los resultados obtenidos a través de los cuestionarios.

Para analizar los resultados se ha organizado la información siguiendo diferentes etapas que van desde el pase de los cuestionarios hasta el análisis descriptivo de los datos, quedando del siguiente modo:

- El pase propio de los cuestionarios con el envío y devolución de los mismos.
- Detección de cuestionarios con errores en la selección de respuestas, descartándolos para el estudio.
- Codificación de los datos en frecuencia y porcentajes para su análisis descriptivo.
- Análisis descriptivo de los datos numéricos extraídos.

El pase de los cuestionarios se llevó a cabo a través de diferentes medios descritos en el capítulo anterior. De todos los cuestionarios enviados, 666, se han recogido un total de 351 cuestionarios. Algunos de ellos se descartaron porque tenían errores en sus contestaciones²²². Por ello se han seleccionado 349 lo que supone un 52% de la población. La distribución de estos cuestionarios se refleja en la tabla siguiente (tabla 56):

²²² Los errores que se han producido han sido señalar más de una casilla en una misma función o señalar dos o tres contextos en una misma área.

Tabla 56

“Participantes en el estudio empírico a través de cuestionarios”

Participantes en el estudio	Frecuencia	Porcentaje ²²³
Alumnos	162	42%
Tutores Profesionales	169	62%
Tutores Académicos	18	56%
TOTALES	349	52%

Fuente: Elaboración Propia

El análisis de los datos se ha llevado a cabo en el programa EXCEL versiones 2003 y 2007 y con el SPSS versión 19, utilizando sus funciones estadísticas. Los análisis de datos han sido descriptivos, concretamente determinación de frecuencias y representaciones gráficas. Las variables de esta investigación eran de carácter cualitativo o semi-cuantitativo: áreas de intervención, funciones que realiza el alumno en prácticas y todo ello contado por los tres agentes que participan en el Prácticum: Alumnos, Tutores Profesionales y Tutores Académicos.

La información obtenida se ha organizado en tres apartados para poder clarificar mejor los datos obtenidos y de ahí llevar a cabo el análisis de esos datos y poder comprobar si se cumplen o no las hipótesis planteadas en esta tesis.

²²³ El porcentaje se establece respecto a la totalidad de cuestionarios enviados. Véase capítulo 6 de esta tesis.

En el primero, se expondrá la información obtenida en los cuestionarios respecto a las áreas de prácticas señaladas por alumnos, tutores académicos y tutores profesionales.

En el segundo se analizarán los datos obtenidos respecto a las funciones que se realizan en los centros. En el tercer apartado se analizarán las funciones que se llevan a cabo en función del área en la que se desarrollan las prácticas, seleccionando las áreas más representativas.

En lo que respecta a tutores académicos, el porcentaje es mucho menor ya que sólo se contaba con 32 tutores académicos, de los cuales han respondido 18, un 56%. Dado que el número no es equiparable en el aspecto cuantitativo al número de Alumnos (162) y Tutores Profesionales (169), su gráfica aparece a continuación de la de Alumnos y Tutores Profesionales para garantizar la claridad y la relevancia estadística de los datos, ya que por número, estadísticamente no son comparables.

7.1.1. Análisis de las áreas de prácticas.

La información ha sido obtenida a través de los cuestionarios cumplimentados por alumnos, tutores profesionales y tutores académicos relacionados con el Prácticum de educación social en el curso académico 2010/2011, de las universidades de la Provincia de Valencia. Estos han supuesto un total de 349 cuestionarios tal y como se exponía en la tabla anterior. En este apartado se analizarán los resultados obtenidos con respecto a las áreas en las que los alumnos realizan sus prácticas. Este análisis nos permite mostrar aquéllas en las que mayoritariamente realizan las prácticas los alumnos.

Tal y como se observa en la tabla siguiente (tabla 57), existen diferencias con respecto al número de cuestionarios recogidos de los alumnos, tutores profesionales y tutores académicos. A pesar de estas diferencias se han mantenido todos los cuestionarios por considerarse que ofrecían información relevante para el estudio, aportando información sobre las áreas más representativas en el Prácticum de educación social.

Tabla 57

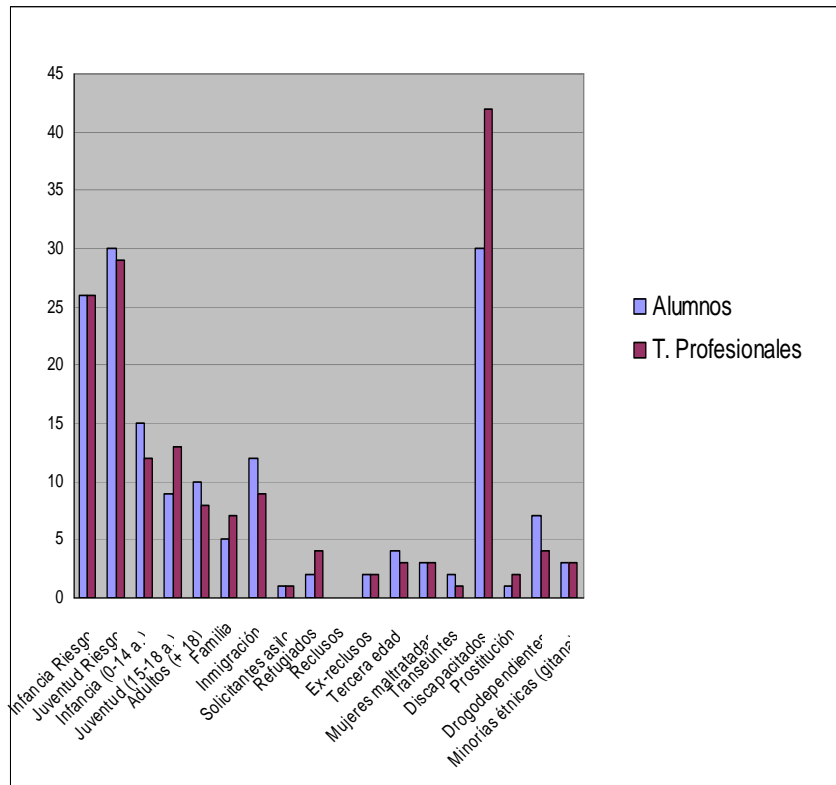
“Áreas para la realización de las prácticas”

Área	ALUMNOS		TUTORES PROFESIONALES		TUTORES ACADÉMICOS	
	Frec.	Porc.	Frec.	Porc.	Frec.	Porc.
Infancia Riesgo	26	16,04	26	15,38	3	16,6
Juventud Riesgo	30	18,51	29	17,15	3	16,6
Infancia (0-14 a.)	15	9,26	12	7,1	1	5,5
Juventud (15-18 a.)	9	5,55	13	7,69	0	0
Adultos (+ 18)	10	6,17	8	4,73	3	16,6
Familia	5	3,08	7	4,14	3	16,6
Inmigración	12	7,4	9	5,32	2	11,11
Solicitantes asilo	1	0,62	1	0,59	0	0
Refugiados	2	1,23	4	2,37	0	0
Reclusos	0	0	0	0	0	0
Ex-reclusos	2	1,23	2	1,18	1	5,5
Tercera edad	4	2,47	3	1,77	0	0
Mujeres maltratadas	3	1,85	3	1,77	0	0
Transeúntes	2	1,23	1	0,59	0	0
Discapacitados	30	18,51	42	24,85	2	11,11
Prostitución	1	0,62	2	1,18	0	0
Drogodependientes	7	4,32	4	2,37	0	0
Minorías étnicas (gitana)	3	1,85	3	1,77	0	0
TOTAL	162	100%	169	100%	18	100%

Fuente: Elaboración propia

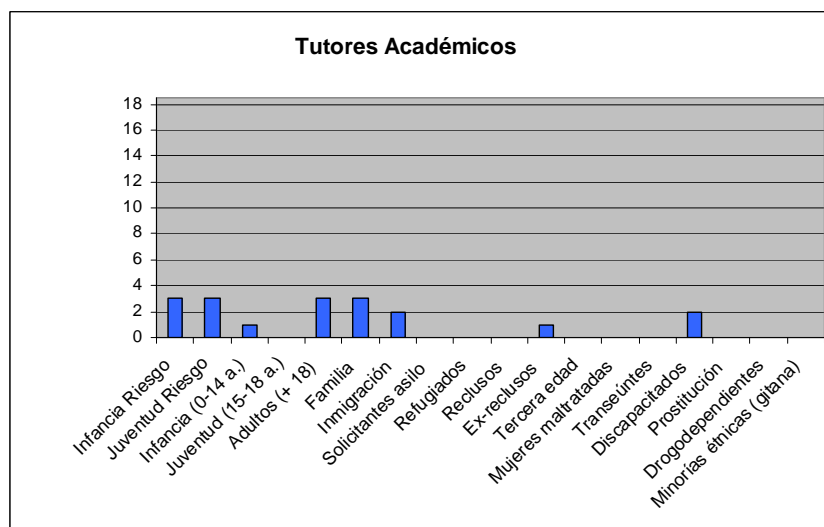
Gráfica 1

“Áreas del Prácticum. Alumnos y Tutores Profesionales”



Gráfica 2

“Áreas del Prácticum. Tutores Académicos”



En las respuestas dadas por los alumnos se aprecia una mayor concentración en las áreas de juventud en situación de riesgo social y discapacidad coincidiendo las dos en un 18,51%. Los tutores profesionales también puntúan más en estas dos, 17, 15% y 24,85% respectivamente. A estas áreas de intervención les siguen infancia en situación de riesgo, con un 16,04% por parte del alumnado y un 15,38% por parte del tutor profesional.

Así pues, el 16,6 % de tutores académicos ha señalado el ámbito de infancia en situación de riesgo y juventud en situación riesgo como las más repetidas en las prácticas de educación social. En discapacidad se han concentrado el 11,11% de tutores académicos.

Las otras cinco áreas más representativas son infancia con un 9,26%, inmigración con un 7,4%, adultos con un 6,17%, juventud con un 5,55% y drogodependientes con un 4,32%, en los alumnos encuestados. Los ámbitos a los que pertenecen los tutores profesionales también coinciden con estas cinco como las más representativas, aunque existen algunas diferencias. En infancia se concentran el 7,1%, en inmigración 5,32%, en adultos 4,73%, juventud 7,69% y drogodependientes 2,37%.

Los tutores académicos señalan también el área de inmigración y adultos como las más repetidas en las prácticas de sus alumnos con un 11,11% y un 16,6% respectivamente. Asimismo señalan el ámbito de familia como una de las más representativas en las prácticas con un 16,6%.

Estos datos nos permiten identificar las áreas con mayor demanda para la realización de las prácticas. Nos parece interesante señalar que si se suman las de infancia y juventud en situación de riesgo nos encontramos con que un 34,55% de estudiantes de educación social desarrollan sus prácticas en estos ámbitos.

Si a esta cantidad del 34,55%, se añade el porcentaje de alumnos que afirman haber realizado sus prácticas en Infancia y juventud, 14,81%, se puede señalar que un 49,36% de alumnos realizan sus prácticas en áreas cuya población es menor de edad.

En este sentido coinciden los tutores profesionales con un 32,53% que señalan los ámbitos de infancia y juventud en situación de riesgo y el 14,79% que pertenecen a las áreas de infancia y juventud, siendo un 47,32% los que intervienen con población menor de edad.

Los tutores académicos que señalan las dos primeras áreas son un 33,2%. Si a estas le añadimos el 5,5% de infancia, suponen un 38,7% de tutores que afirman haber tenido alumnos que desarrollaron sus prácticas en estos ámbitos.

Estos datos responden a lo que tradicionalmente ha supuesto la educación social. El área de población menor de edad ha sido prácticamente el único espacio profesional²²⁴ del educador social durante mucho tiempo y es en el que se ha reconocido antes la profesionalización de éste.

²²⁴ Cabe señalar que esta intervención desarrollada con población menor de edad se ha llevado a cabo en diferentes contextos: Centros de acogida, barrios de referencia, en el ámbito de la animación sociocultural, etc.

Por tanto no es de extrañar que por número de centros que ofertan plazas para la realización de prácticas, por la oferta educativa de la propia universidad centrada en estos grupos²²⁵, así como por una mayor presencia de la figura del educador social en esta área, sean las más representativas.

Es importante resaltar el porcentaje tan elevado de estudiantes que afirman haber realizado sus prácticas en el área de discapacidad, 18,51%. El 24,85% de tutores profesionales afirman pertenecer a esta área de intervención y el 11,11% de tutores académicos afirman haber tenido alumnos que realizan sus prácticas en esta área.

La intervención en esta área se lleva a cabo en diferentes contextos: centros de inserción laboral, residencias, centros de día, etc. Hasta hace poco tiempo éste era un espacio ajeno al educador social ya que ha estado más relacionado con otro tipo de profesionales como maestros, terapeutas ocupacionales o psicólogos. Pero este dato puede hacernos pensar que cada vez son más los educadores sociales interesados en esta área y que a través de sus prácticas conocen un nuevo ámbito profesional que puede constituir un nuevo espacio laboral del educador social.

Entre las nuevas áreas de intervención del educador social se encuentran las de inmigrantes, solicitantes de asilo y refugiados. Éstas constituyen nuevos espacios profesionales fruto de las nuevas realidades sociales que surgen en el contexto español a finales del S. XX y muy especialmente a principios del S. XXI.

²²⁵ Para ampliar esta información se pueden consultar los capítulos 3 y 4 de esta tesis.

El 9,25% de estudiantes han realizado sus prácticas en estas áreas, especialmente en la de inmigrantes un 7,4%, en alguno de los contextos creados para atender a estos colectivos: centros de acogida, centros de atención, barrios de referencia, etc. El 8,28% de tutores profesionales afirman intervenir en esta área y el 11,11% de tutores académicos han tutorizado a alumnos que han desarrollado sus prácticas con inmigrantes.

Una de las áreas de intervención reflejadas en la tabla (tabla 57), es la de drogodependientes que destaca por ser una de las que ha alcanzado un 4,32%. No es relevante con respecto a la totalidad pero sí lo es si se tiene en cuenta que una vez más se trata de un espacio laboral en el que los educadores sociales todavía no han sido reconocidos como una figura profesional que debe formar parte de los equipos que intervienen directamente con estos colectivos, aunque ya hay centros en los que sí está presente esta figura profesional. Pero esta inserción se está llevando cabo de forma muy nítida y con poca repercusión.

Cabe resaltar que hay pocos tutores profesionales que pertenecen a esta área, solo el 2,37% y de los tutores académicos no ha habido ninguno que haya tutorizado a alumnos que hayan realizado prácticas en esta área.

Para finalizar este primer análisis hay que resaltar que las áreas de familia, tercera edad, mujeres maltratadas, minorías étnicas, ex-reclusos y transeúntes, constituyen un 11,71% del total de alumnos que eligieron estas áreas para realizar sus prácticas.

Los tutores profesionales suponen también un 11,22%. Entre éstos cobra especial relevancia el área de familia, ámbito en el que interviene el 4,14%. Entre los alumnos que realizaron sus prácticas en esta área han respondido un 3,08%.

La diversidad de áreas señaladas nos conduce a plantear si debe existir también una mayor diversidad en cuanto a la formación del educador social y también en lo que respecta a las propuestas a la hora de realizar el Prácticum, siendo quizás necesaria, una mayor incidencia en estas áreas, especialmente en las que van surgiendo como discapacidad, familia o drogodependencias.

7.1.2 Análisis de las funciones.

El tema central de esta tesis está relacionado con la detección de las funciones que los alumnos de educación social realizan en los centros de prácticas. Por tanto es imprescindible analizar dichas funciones y para ello se han establecido dos agrupaciones diferentes. En una se analizan las funciones sin atender las áreas de intervención. En otra, que se expone en el apartado siguiente, se hace referencia al análisis de éstas atendiendo las áreas de intervención con el fin de poder dar respuestas a las cuestiones que se han ido planteando a lo largo de todo el trabajo.

Tal y como se expuso en el capítulo anterior el cuestionario está dividido en varios bloques alrededor de los cuales se agrupan diferentes funciones relacionadas con: la intervención directa con el usuario, la entidad, funciones administrativas, análisis e investigación y diseño y planificación de programas.

Con este estudio se persigue saber si las funciones que conforman el cuestionario han sido realizadas por los alumnos en prácticas en los centros. Por ello se han seleccionado las respuestas que puntuaba en el 3 (casi siempre) y en el 4 (siempre) ya que esta puntuación es la que está indicando la realización de las funciones en la mayoría de las ocasiones en las que los alumnos acuden al centro de prácticas.

Las que han puntuado 2 (casi nunca) y 1 (nunca) no se han tenido en cuenta ya que estas puntuaciones indican muy poca incidencia en cuanto a la frecuencia en el desempeño de dichas funciones.

Para facilitar el análisis de los datos se exponen los bloques de funciones por separado con el fin de facilitar también su lectura. A continuación se señalan las que han sido realizadas por los alumnos en los centros de prácticas sin atender a las áreas de intervención. En esta tabla, (tabla 58) se señalan los datos obtenidos respecto a las funciones de *“intervención directa con el usuario”*. En este bloque se agrupan todas las que el alumno realiza con presencia del usuario del recurso en el que desarrolla sus prácticas.

La información analizada es la que procede de los cuestionarios respondidos por alumnos, tutores profesionales y tutores académicos.

Tabla 58

“Funciones de intervención directa con el usuario”

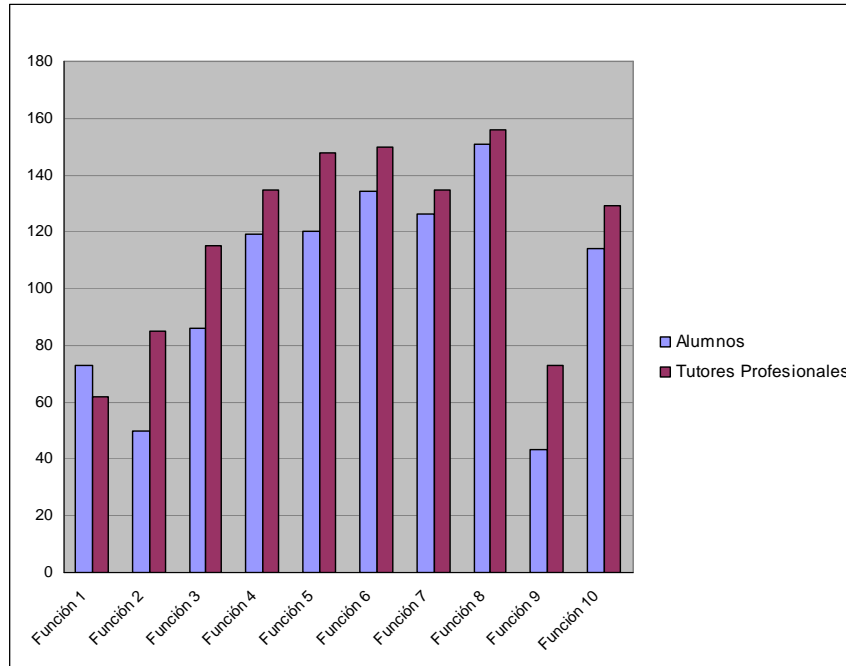
		A		TP		TA	
	FUNCIONES DE INTERVENCIÓN DIRECTA CON EL USUARIO	Frec.	Porc	Frec.	Porc	Frec.	Porc
1	Primera Recepción y análisis de demandas	73	45,06	62	36,68	11	61,11
2	Realización de entrevistas individuales	50	30,86	85	50,29	13	72,22
3	Orientar y ayudar al usuario a cumplimentar la documentación necesaria	86	53,08	115	68,04	16	88,88
4	Dar Información y asesoramiento adecuado a las necesidades del usuario	119	73,45	135	79,88	18	100
5	Orientación a los usuarios sobre la utilización de los recursos	120	74,07	148	87,57	18	100
6	Acompañamiento directo con el usuario	134	82,72	150	88,75	18	100
7	Vigilar el cumplimiento de las normas del centro, por parte del usuario	126	77,8	135	79,88	14	77,77
8	Observación directa de los usuarios	151	93,2	156	92,30	18	100
9	Elaboración de Currículum Vitae junto con el usuario	43	26,54	73	43,19	11	61,11
10	Mediación en conflictos	114	70,4	129	76,33	18	100

Fuente: Elaboración propia

La información que aparece en la tabla revela la importancia que adquieren estas funciones en las prácticas de los alumnos. Para poder analizarlas de forma adecuada se facilita la tabla con la frecuencia y los porcentajes, así como las gráficas, separando las de alumnos y tutores profesionales y la de los tutores académicos.

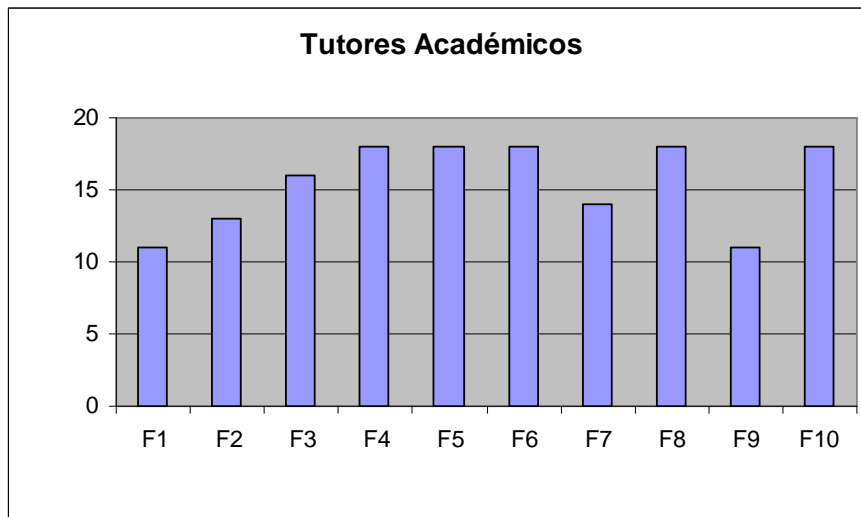
Grafica 3

“Funciones de intervención directa con los usuarios. Alumnos y tutores profesionales”



Grafica 4

“Funciones de intervención directa con los usuarios. Tutores académicos”



De las diez funciones que se engloban en este bloque, ocho puntúan más del 40%, en las respuestas facilitadas por los alumnos.

Éstos consideran que casi siempre o siempre realizan ocho de estas funciones relacionadas todas ellas con la intervención directa con el usuario. En las respuestas dadas por los tutores profesionales las funciones que puntúan más del 40% son nueve de las diez y en la información facilitada por el tutor académico las diez se sitúan por arriba del 40%.

Esta información nos conduce a pensar que los alumnos en prácticas llevan a cabo prácticamente todas las funciones que se contemplan en este bloque y que están relacionadas con el contacto directo con los usuarios. No obstante es necesario valorar cada uno de los datos que aparecen en esta tabla de modo que podamos acercarnos más detenidamente a las funciones que el alumno realiza.

Se puede observar que de los 162 alumnos que responden, 151, es decir el 93,2%, considera que siempre o casi siempre realiza la función “observación directa de los usuarios”, lo cual es prácticamente la totalidad de los alumnos. Coincide con la percepción de los tutores profesionales de los cuáles la han puntuado un 92,30% y los tutores académicos que consideran que esta función la realizan el 100% de los alumnos.

A ésta le sigue la función de “acompañamiento directo con el usuario” con un 82,72% y “vigilar el cumplimiento de las normas del centro” con un 77,8 % por parte del alumnado. Esta última función adquiere sentido si se tiene en cuenta que las prácticas se realizan en áreas diferentes y en contextos como el centro de día, centro de acogida, centro de reeducación o centro ocupacional.

Los tutores profesionales consideran que el alumno realiza estas funciones en un 88,75% y en un 79,88 % respectivamente. Por su parte los tutores académicos consideran que la primera función la llevan a cabo un 100% del alumnado y la segunda un 77,77%. Se encuentra una pequeña diferencia en cuanto a la realización de estas funciones aunque son poco significativas.

Estos datos refuerzan la idea que los alumnos de educación social entran en contacto directo con los usuarios del recurso en el que realizan las prácticas, no solo a través de la observación sino también del acompañamiento y de otras funciones como información, asesoramiento y orientación a los usuarios. Así, según los alumnos, la función “orientación a los usuarios sobre la utilización de los recursos” la realizan el 74% en sus centros de prácticas, la función “dar Información y asesoramiento adecuado a las necesidades del usuario” la llevan a cabo un 73,45% y “mediación en conflictos” un 70,40 %. En todas ellas el alumno mantiene ese contacto directo con los usuarios de los diferentes recursos.

Respecto a estas tres funciones cabe destacar que los tutores profesionales y los tutores académicos consideran que los alumnos las realizan con mayor frecuencia. Así, por ejemplo, “orientación a los usuarios sobre la utilización de los recursos” los primeros consideran que la realizan un 87,57% y los segundos señalan que el 100% de los alumnos la llevan a cabo.

Hay otras funciones que también realizan más de la mitad de alumnos en sus prácticas como “orientar y ayudar al usuario a cumplimentar la documentación necesaria” en un 53,08%. El 45,06% desarrolla la función de realizar la “primera recepción y análisis de las demandas de los diferentes usuarios con los que se interviene”. De esta última los tutores profesionales afirman que sólo la realizan un 36,68 % y los tutores académicos que la llevan a cabo un 61,11%, siendo el porcentaje más bajo de los señalados por éstos últimos.

Los indicadores nos conducen a considerar que en los centros de prácticas a los alumnos se les facilita este contacto directo con los usuarios a través de funciones diversas con el fin de dar respuesta a las necesidades que éstos tienen. Este contacto también se favorece por las características propias de los diferentes contextos laborales y por las características de las propias entidades.

Las dos funciones que puntúan más bajo, según los alumnos, y que por tanto la llevan a cabo en menos ocasiones son “elaboración del currículum vitae con el usuario” con un 26,54% y “realización de entrevistas individuales” en un 30,86%. En los cuestionarios respondidos por los tutores profesionales, la “elaboración del currículum vitae con el usuario” también es la función con menor puntuación con un 43,19%, al igual que ocurre con los tutores académicos que la señalan un 61,11%.

Una de las razones de estas puntuaciones puede encontrarse en que la elaboración del currículum sólo se da en población mayor de 16 años y que forma parte de programas de inserción laboral o programas dirigidos a la búsqueda de empleo.

Por otro lado las entrevistas individuales, en la mayoría de los casos, requieren una preparación y un cuidado que puede conducir a los tutores profesionales a considerarla poco adecuada para los estudiantes por las características propias de la entrevista individual, especialmente cuando se abordan determinados temas.

No obstante a este respecto llama la atención que hay un 50,29 % de tutores profesionales que afirman que el alumno lleva a cabo esta función y un 72,22% de tutores académicos, lo cual contrasta con la puntuación dada por los alumnos.

A continuación se analizan los datos obtenidos con respecto al siguiente bloque de funciones y que hacen referencia a *“las funciones relacionadas con la entidad”*. Cuando el alumno realiza las prácticas en un contexto laboral determinado, se hace necesario que éste contextualice el recurso en el que lleva a cabo sus prácticas, ya que las prácticas de educación social se realizan en contextos diversos con diferentes normativas, diferentes tipos de profesionales, etc.

Por ello se consideró conveniente establecer unas funciones, concretamente seis, que se enmarcaran en este bloque. Los datos obtenidos se reflejan en la siguiente tabla (tabla 59).

Tabla 59

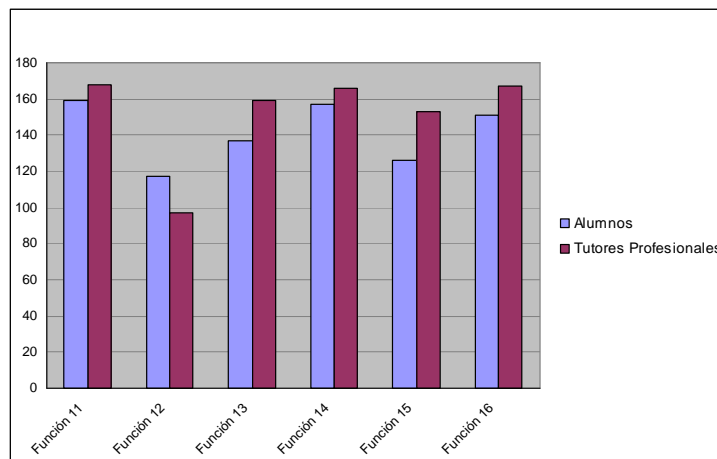
“Funciones relacionadas con la entidad”

	FUNCIONES RELACIONADAS CON LA ENTIDAD	A		TP		TA	
		Frec.	Porc	Frec.	Porc	Frec.	Porc
11	Informarse sobre la normativa de la entidad en la que se está trabajando	159	98,15	168	99,40	18	100
12	Informarse y conocer el marco de subvenciones en las que se sustenta la entidad	117	72,22	97	57,39	17	94,44
13	Conocer toda la documentación con la que debe trabajar el educador social	137	84,6	159	94,08	18	100
14	Conocer las funciones de otros profesionales	157	96,9	166	98,22	18	100
15	Participar en las reuniones del equipo técnico	126	77,8	153	90,53	18	100
16	Conocer todos los programas que la entidad desarrolla	151	93,2	167	98,81	18	100

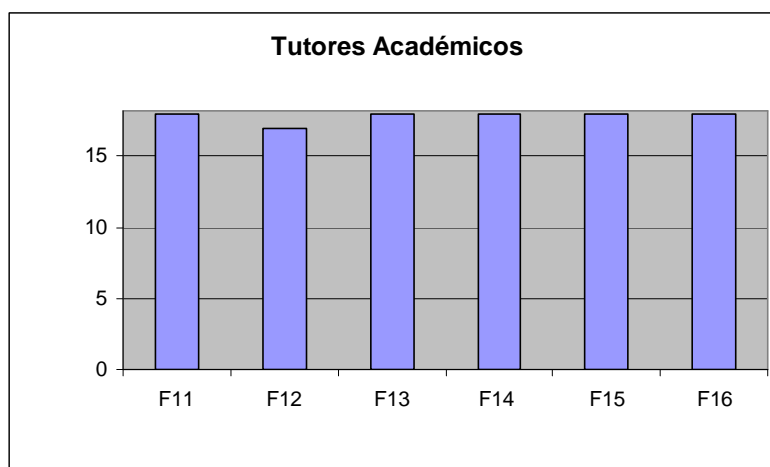
Fuente: Elaboración propia

Gráfica 5

“Funciones relacionadas con la entidad. Alumnos y tutores profesionales”



Gráfica 6

“Funciones relacionadas con la entidad. Tutores académicos”

Todos los alumnos afirman realizar las funciones que se señalan en esta tabla (tabla 59) con porcentajes muy elevados. Casi la totalidad de alumnos consideran que realizan funciones tales como “informarse sobre la normativa de la entidad en la que se está trabajando”, “conocer las funciones de otros profesionales” y “conocer todos los programas que la entidad desarrolla”, con un 98,15%, un 96,9% y un 93,12% respectivamente.

Los tutores profesionales consideran que la mayoría de los alumnos realizan estas funciones. Como puede observarse “informarse sobre la normativa de la entidad” la realizan el 99,40 % así como “conocer las funciones de otros profesionales” con un 98,22 % y “conocer todos los programas que la entidad desarrolla” con un 98,81%. La mayor diferencia con respecto a los alumnos se encuentra en “informarse y conocer el marco de subvenciones en las que se sustenta la entidad”. Hay un 72,22% de alumnos que consideran que la realizan y en cambio solo un 57,39% de tutores profesionales.

Los tutores académicos nuevamente consideran que son funciones que el alumno realiza siempre. Todas puntúan un 100%.

Dentro del Prácticum de educación social es habitual que al alumno se le pida este tipo de información para la realización de la memoria lo que favorece que tanto el estudiante como el tutor profesional busquen compartir esta información. Además, durante mucho tiempo el Prácticum ha tenido un enfoque más administrativo, en el que se ha incidido mucho en la entrega de documentación y menos en el proceso de aprendizaje.

A esto cabe añadir que la diversidad de espacios laborales en los que se realizan las prácticas hace necesario que el alumno se sitúe ante este tipo de información para darse cuenta del marco legislativo, de subvenciones, etc. en la que se mueven las entidades.

De todos estos datos resulta interesante anotar que la función que puntúa con un porcentaje más bajo para los alumnos, aunque lo hace con un 84,6% es la de “conocer toda la documentación con la que debe trabajar el educador social”, aspecto que resulta fundamental para poder entender y analizar las intervenciones que se llevan a cabo y sistematizar dichas intervenciones. Los tutores profesionales consideran que esta función la realizan el 94,08% y los tutores académicos el 100%. Aunque el porcentaje, por parte de todos los agentes es elevado, se sitúa por debajo de funciones como “conocer todos los programas de la entidad”.

Entre las que puntúan más bajo, por parte del alumnado, se encuentra también la función “participar en reuniones de equipo”, aunque continua siendo un porcentaje elevado, un 77,8%. Ello contrasta con el 90,53 % de tutores profesionales que afirman que el alumno participa en estas reuniones y el 100% de tutores académicos.

Otro bloque de funciones que realiza un educador social y que por tanto es probable que realice el alumno en prácticas es el de “funciones administrativas”. Los datos obtenidos se reflejan en la siguiente tabla (tabla 60).

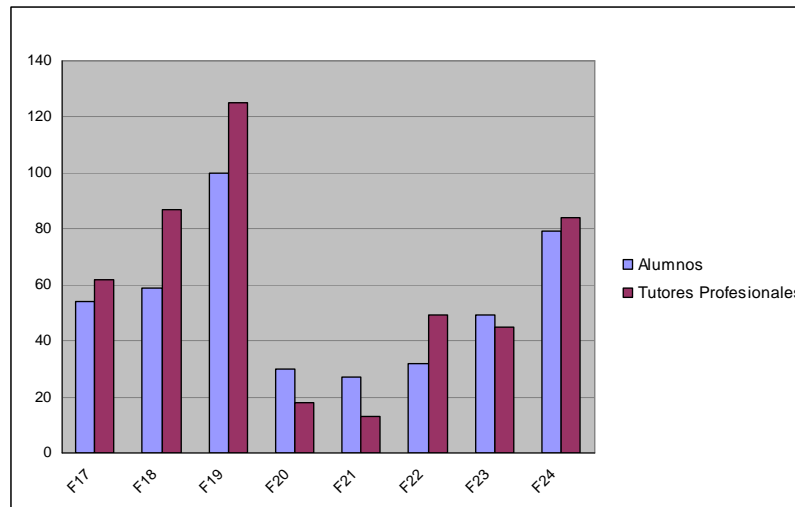
Tabla 60
“Funciones administrativas”

	FUNCIONES ADMINISTRATIVAS	A		TP		TA	
		Frec.	Porc.	Frec.	Porc.	Frec.	Porc.
17	Registro de los nuevos usuarios	54	33,33	62	36,68	11	61,11
18	Elaboración de informes sobre la intervención realizada	59	36,41	87	51,47	18	100
19	Obtención de Información sobre diferentes recursos adaptados a las necesidades del usuario	100	61,72	125	73,96	18	100
20	Preparar documentación para la solicitud de subvenciones	30	18,52	18	10,65	11	61,11
21	Preparar documentación para la justificación de subvenciones	27	16,7	13	7,69	11	61,11
22	Cumplimentar documentos: instancias, becas, etc., sin estar el usuario presente	32	19,75	49	28,99	17	94,44
23	Derivación de propuestas hacia otros servicios	49	30,24	45	26,62	17	94,44
24	Detección y prevención de situaciones de riesgo y exclusión social	79	48,8	84	49,70	18	100

Fuente: Elaboración propia

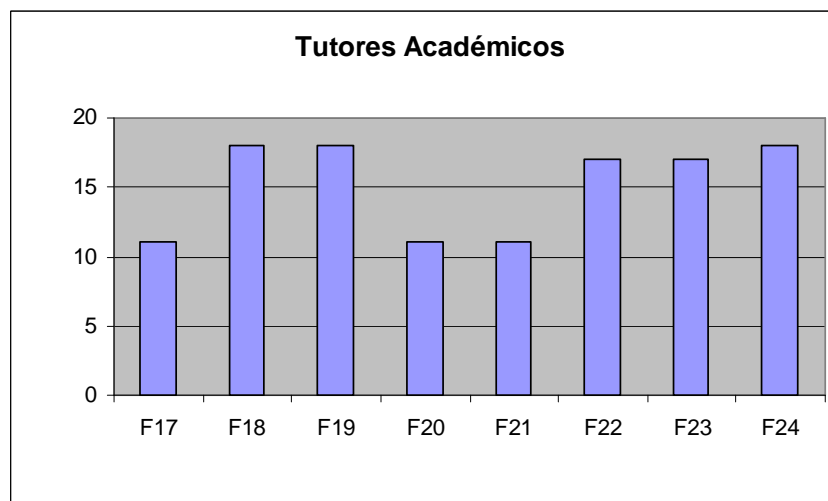
Gráfica 7

“Funciones administrativas. Alumnos y tutores profesionales”



Gráfica 8

“Funciones administrativas. Tutores Académicos”



El educador social realiza a menudo informes, registra en una base de datos a los usuarios, prepara documentación para solicitar subvenciones, entre otras, aunque depende mucho de las características del centro profesional y de la organización de los equipos de trabajo. No obstante se consideró adecuado preguntar a los alumnos sobre este tipo de funciones

En este bloque las funciones puntúan con un porcentaje menor respecto a los que se han analizado hasta el momento. Se observa que la función “obtención de Información sobre diferentes recursos adaptados a las necesidades del usuario” afirman realizarla el 61,72% de alumnos. Ha sido la más repetida y la que tiene un mayor porcentaje tanto en alumnos como en tutores profesionales con un 73,96 %. Los tutores académicos consideran que la realizan un 100%.

Entre las que han obtenido un mayor puntuación también se encuentra “detección y prevención de situaciones de riesgo y exclusión social” con casi un 48,80% en los cuestionarios de los alumnos y un 49,70% de tutores profesionales.

Gran parte de los colectivos con los que se interviene desde la educación social viven situaciones de exclusión social o es probable que la vivan si no se interviene desde la prevención. Por ello no es de extrañar que esta función la lleven a cabo los estudiantes en sus prácticas.

Para poder desarrollar una intervención adecuada es muy importante detectar posibles situaciones de exclusión social con el fin de generar respuestas adecuadas, pero también intervenir desde la prevención. Esta función favorece que los alumnos sean capaces de detectar este tipo de situaciones a las que tantas veces van a tener que enfrentarse como educadores sociales.

En los cuestionarios de los alumnos todas las demás funciones se sitúan por debajo del 50%, lo cual nos conduce a pensar que en los centros de prácticas pocas veces se les asignan a los alumnos funciones de este bloque, ya que ocurre lo mismo con las respuestas de los tutores profesionales exceptuando “elaborar informes sobre la intervención realizada” que alcanza un 51,47%.

Otra de las cuestiones significativas que aparecen en este bloque son las funciones relacionadas con la preparación o justificación de subvenciones. La llevan a cabo un total de 35,22% de estudiantes, siendo el 18,52% los que realizan la “preparación de documentación para la solicitud de subvenciones” y el 16,70% los que afirman “preparar documentación para la justificación de subvenciones”. Estos datos resultan llamativos si tenemos en cuenta la complejidad que conlleva preparar o justificar algunas convocatorias de subvenciones. Estas respuestas contrastan con las facilitadas por los tutores profesionales que afirman que son realizadas por un 10,65% y un 7,69% respectivamente.

Cabe señalar que muchas de las entidades sociales que acogen a los alumnos se mantienen básicamente por las subvenciones que reciben a nivel Estatal, Autonómico o Local. Por ello es importante que los alumnos conozcan el funcionamiento de las subvenciones y cómo deben prepararse a nivel administrativo. Este aprendizaje puede realizarse también en el ámbito académico.

Existen otras tareas que se han enmarcado en el grupo de “*funciones de análisis e investigación*”. En este bloque se agrupan aquellas tareas que hacen referencia al análisis y reflexión sobre la propia acción y sobre las realidades en las sociales en las que está inmerso el educador social. Los resultados obtenidos en este bloque son:

Tabla 61
“Funciones de análisis e investigación”

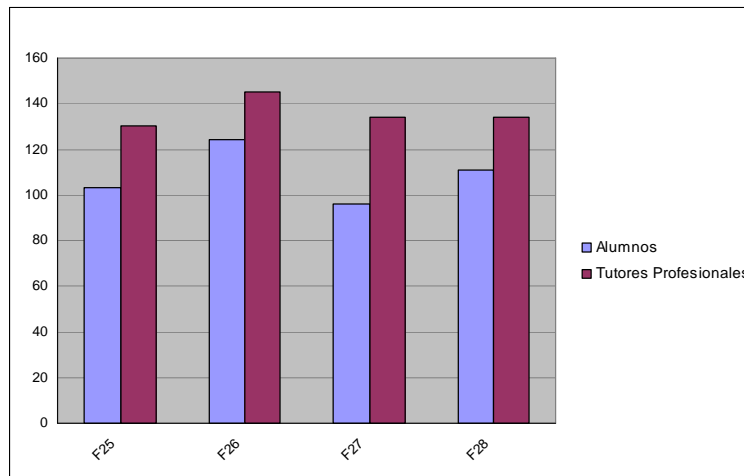
		A		TP		TA	
	FUNCIONES DE ANÁLISIS E INVESTIGACIÓN	Frec.	Porc.	Frec.	Porc.	Frec.	Porc.
25	Análisis de situaciones de riesgo y exclusión social, para la prevención	103	63,58	130	76,92	18	100
26	Análisis de las necesidades y demandas de los usuarios	124	76,54	145	85,79	18	100
27	Investigación-Acción sobre la propia práctica	96	59,25	134	79,28	18	100
28	Investigación sobre las realidades sociales con las que se interviene	111	68,52	134	79,28	18	100

Fuente: Elaboración propia

Todas las funciones que se enmarcan en este bloque han adquirido un alto porcentaje respecto a su realización. Estos datos difieren de las afirmaciones que se vierten en las entrevistas donde prácticamente se afirma que en los centros de prácticas no se realizan estas funciones. No obstante esto se verá en el apartado siguiente.

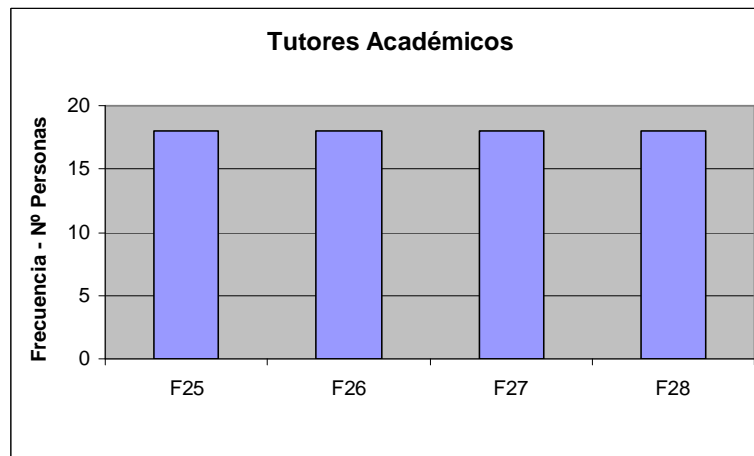
Gráfica 9

“Funciones de análisis e investigación. Alumnos y tutores profesionales”



Gráfica 10

“Funciones de análisis e investigación. Tutores académicos”



Analizándolas de mayor a menor nos encontramos con los datos siguientes: el 76, 54 % de los alumnos afirman llevar a cabo el “análisis de las necesidades y demandas de los usuarios”. El 85,79% de los tutores profesionales también afirman que los alumnos llevan a cabo esta tarea y los tutores académicos lo afirman en un 100%.

Esta función resulta interesante si se tiene en cuenta que de este análisis surgirá la intervención adecuada o la derivación a otros recursos como se señalaba en las tablas anteriores.

El 68,52% de alumnos afirman “investigar sobre las realidades sociales sobre las que se interviene”. Esta función forma parte de la propia dinámica de trabajo del educador social. Este análisis permite adecuar la intervención, pero también detectar nuevas realidades sociales que tantas veces se ha defendido en este trabajo. También lo afirman el 79,28% de los tutores profesionales. Éstos también señalan que los alumnos investigan sobre la propia práctica. Los tutores académicos afirman que los alumnos llevan a cabo esta función en un 100%.

Una de las cuestiones que no se ha podido determinar es qué tipo de investigación se realiza o como se registra la información adquirida, porque ante esta última función sorprende que sólo un 59,25% de alumnos afirma realizar funciones de investigación – acción, una de las metodologías más utilizadas, junto a otras, en las investigaciones educativas.

Resulta interesante detectar que el alumno y los tutores consideran que sí se llevan a cabo funciones de este tipo ya que, una de las herramientas de trabajo más importantes del educador social, es ser capaz de investigar sobre su intervención y sobre su propia práctica con el fin de generar respuestas adecuadas a las realidades existentes o a las nuevas demandas sociales.

Este es uno de los aspectos que permitirá que se avance en la profesión y que se vaya construyendo una profesión fuerte, adaptada a la realidad y que ofrece respuestas adecuadas.

Unidas a todas estas funciones se encuentran las relacionadas con *“Diseño y planificación de programas”*. En este bloque se agrupan el tipo de programas que suelen llevar a cabo los educadores sociales. Éstos han sido seleccionados porque el educador social diseña y planifica no solo sus intervenciones sino también programas relacionados con diferentes ámbitos, atendiendo a la población a la que se dirige el programa.

Se estimó oportuno preguntar si los alumnos participan o no en este tipo de programas, conociendo la dificultad que puede entrañar para los estudiantes en prácticas llevar a cabo el diseño y planificación de programas de intervención. En muchas entidades los programas ya están diseñados, previa incorporación del estudiante y por tanto éste se integra en lo que ya se ha programado. Este bloque a su vez fue dividido en varios apartados puesto que los programas de intervención del educador social son diversos y diferentes.

La función es una, *“diseño y planificación de programas”*, pero se ha dividido en siete ámbitos como se refleja en la siguiente tabla (tabla 62), ya que tal y como se viene afirmando, el educador social realiza programas muy diferentes. Todos ellos se exponen una tabla única con los porcentajes de las respuestas dadas por alumnos, tutores profesionales y tutores académicos.

Tabla 62

“Funciones de diseño y planificación de programas”

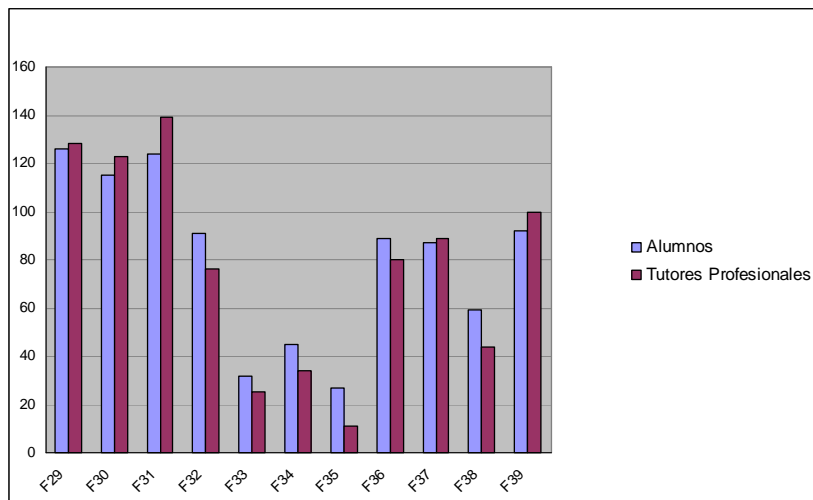
		A		TP		TA	
		Frec.	Porc.	Frec.	Porc.	Frec.	Porc.
	ÁMBITO SOCIOEDUCATIVO						
29	De desarrollo y mejora de Habilidades Sociales	126	77,8	128	75,73	18	100
30	De contextualización en el entorno	115	71	123	72,78	18	100
31	De autonomía personal	124	76,54	139	82,24	18	100
32	De educación intercultural	91	56,17	76	44,97	17	94,44
33	De educación vial	32	19,75	25	14,79	7	4,14
34	De sensibilización hacia la cooperación para el desarrollo	45	27,8	34	20,11	10	55,55
35	De cooperación para el Desarrollo en terceros países	27	16,7	11	6,50	12	66,66
36	De intervención individualizada a llevar a cabo con el/los usuario/os	89	54,94	80	47,33	18	100
37	De refuerzo y compensación escolar	87	53,7	89	52,66	16	88,88
38	Educativos contra el absentismo escolar	59	36,41	44	26,03	15	83,33
39	Formativos en diversos temas específicos	92	56,8	100	59,17	18	100
	ÁMBITO FAMILIAR						
40	De mejora de la convivencia familiar.	82	50,62	78	46,15	16	88,88
41	De mejora de las relaciones materno/paterno filiales	63	38,9	62	36,68	16	88,88
42	De mediación familiar	60	37,03	40	23,66	16	88,88
	ÁMBITO SOCIOLABORAL						
43	De integración socio-laboral	72	44,4	85	50,29	16	88,88
44	De mejora de las Habilidades Sociales para el empleo	70	43,2	84	49,70	16	88,88
45	De información y orientación para el empleo	64	39,5	78	46,15	16	88,88
	ÁMBITO DE OCIO Y TIEMPO LIBRE						
46	De animación sociocultural	104	64,19	116	68,63	18	100
47	Socio-deportivos	93	57,4	115	68,04	17	94,44
	ÁMBITO DE DESARROLLO COMUNITARIO						
48	De fomento del asociacionismo	35	21,6	29	17,15	16	88,88
49	De convivencia vecinal	37	22,83	16	9,46	16	88,88
50	De información y orientación	40	24,69	41	24,26	16	88,88
	ÁMBITO SOCIOSANITARIO						
51	De promoción de la salud	90	55,55	81	47,92	18	100
52	De higiene personal	109	67,28	119	70,41	18	100
53	De información y orientación sobre el sistema sanitario público	46	28,39	55	32,54	18	100
54	De mejora de la calidad de vida del usuario	81	50	102	60,35	18	100
55	De prevención (de diferentes enfermedades o conductas adictivas)	71	43,8	78	46,15	18	100
	ÁMBITO JUDICIAL						
56	De mejora de las Habilidades sociales	5	3,08	5	2,95	8	44,44
57	De autonomía personal	5	3,08	4	2,36	8	44,44
58	De mediación en conflictos	4	2,46	4	2,36	5	27,77
59	De educación vial	1	0,61	1	0,59	4	22,22

Fuente: Elaboración propia

Los datos obtenidos reflejan que los alumnos en prácticas realizan funciones de diseño y planificación de programas para poder intervenir adecuadamente en las diferentes áreas. Dentro de esta planificación de programas los porcentajes son más elevados en un ámbito que en otro. A continuación se analizarán todos estos datos agrupados en diferentes bloques.

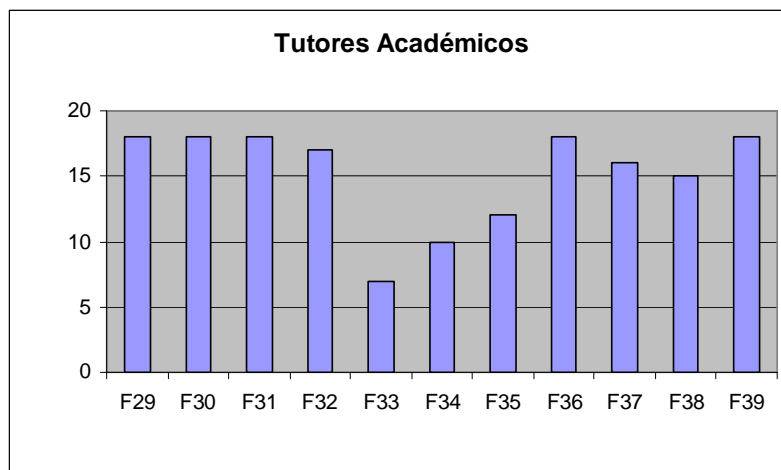
Gráfica 11

“Programas del ámbito socioeducativo. Alumnos y tutores profesionales”



Gráfica 12

“Programas del ámbito socioeducativo. Tutores académicos”



En el “*ámbito socioeducativo*” los alumnos afirman diseñar y planificar programas de “desarrollo y mejora de Habilidades Sociales” en un 77,8% y de “autonomía personal” en un 76,54%. Un 71% afirma diseñar programas de “contextualización en el entorno”. Estos porcentajes coinciden con la información ofrecida por los tutores profesionales, 75,73%, 82,24% y 72,78% respectivamente.

Observemos la diferencia que existe entre la puntuación obtenida en estos programas y las obtenidas en otros como “educación vial” con un 19,75% los alumnos y un 14,79 % los tutores profesionales y “cooperación para el Desarrollo” en un 16,7% de alumnado y sólo un 6,50 % de tutores profesionales. Respecto a los tutores académicos cabe señalar que afirman que solo un 4,14% de alumnos diseñan programas de educación vial y un 55,55 % de cooperación para el desarrollo en terceros países.

Una de las cuestiones que sugieren estos resultados es que los tres programas anteriores, los que obtienen mayor puntuación, prácticamente se desarrollan en todas las áreas de intervención por las características de los colectivos con los que se trabaja. Los dos últimos son más específicos de un ámbito que de otro. El primero, educación vial, se suele llevar a cabo en centros educativos o en parques de educación vial. El ámbito socioeducativo²²⁶ está más dirigido a niños y niñas en edad escolar. El segundo, cooperación, se lleva a cabo en Organizaciones No Gubernamentales de

²²⁶ Observar que en el ámbito judicial también se da esta función, pero el carácter es reeducativo y se aplica a jóvenes con medidas judiciales por haber cometido un delito relacionado con el tráfico vial.

Desarrollo y Cooperación (ONGD), siendo poco representativas como centros de prácticas ya que no son muy numerosas las entidades que se enmarcan en esta área.

Entre los programas que destacan por haber sido realizados por más del 50% de estudiantes se encuentran los de “educación intercultural”, en un 56,17%, y “refuerzo y compensación escolar” en un 53,7%, según los alumnos. Este último obtiene una puntuación de 52,66% en los tutores profesionales. Estos programas están muy relacionados con las áreas de intervención con población menor de edad llevándose a cabo en contextos laborales diversos.

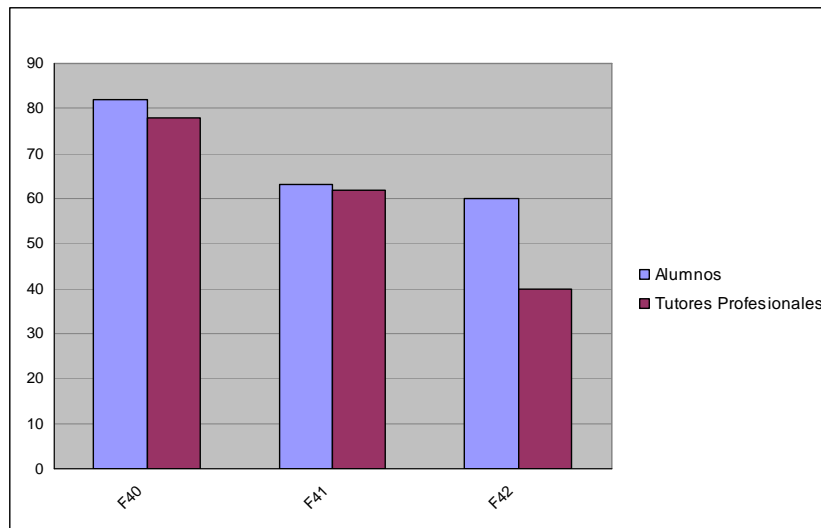
Existen dos programas más a destacar que son los de “intervención individualizada a llevar a cabo con el/los usuario/os”. El 54,94% de alumnos afirman haberlos realizado y el 47,33 % de tutores profesionales. Los tutores académicos consideran que la llevan a cabo todos los alumnos. Estos programas se relacionan muy directamente con las funciones que los alumnos desarrollan en el bloque de atención directa con el usuario.

Para finalizar este ámbito cabe destacar que de los once programas, siete puntúan más del 50% en alumnos y en tutores, lo cual nos conduce a pensar que los alumnos diseñan y programan muchas acciones llevadas a cabo en sus prácticas, especialmente en el ámbito socioeducativo.

El siguiente apartado muestra el resultado obtenido en el diseño de programas del “*ámbito familiar*”. En él se engloban los relacionados con la convivencia, relaciones materno/paterno-filiales y de mediación.

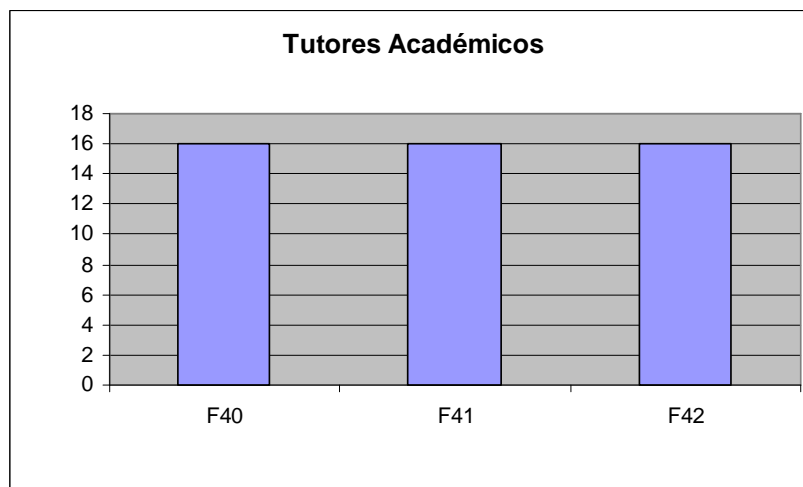
Gráfica 13

“Programas del ámbito familiar. Alumnos y tutores profesionales”



Gráfica 14

“Programas del ámbito familiar. Tutores académicos”



Respecto al primero, diseño y planificación de programas de “mejora de la convivencia familiar” un 50,62% de alumnos consideran que se lleva a cabo siempre o casi siempre, un 46,15% de tutores profesionales y un 88,88% de tutores académicos.

Los que hacen referencia a la “mejora de relaciones materno/paterno filiales” y “mediación familiar” no alcanzan el 50% por parte de estudiantes y tutores profesionales. Concretamente respecto al primer programa afirman que lo realizan el 38,9% de alumnos y el 36,68% de tutores profesionales.

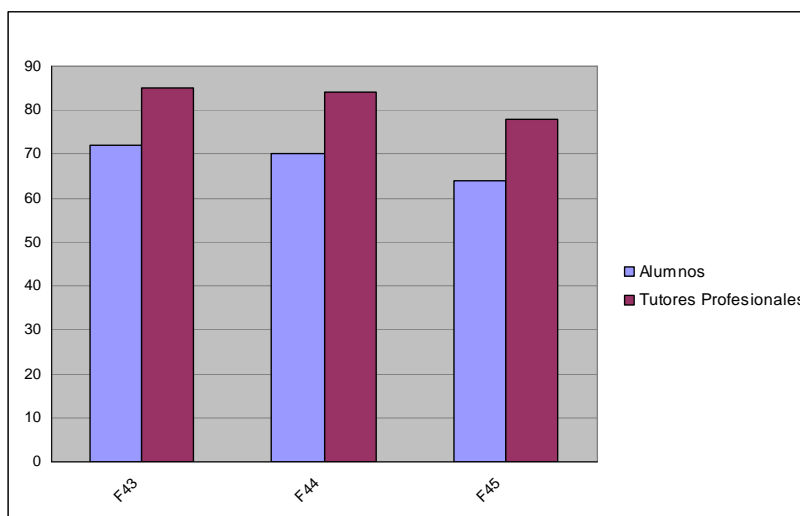
El 88,88% de tutores académicos consideran que sí se planifican este tipo de programas.

Este ámbito está muy relacionado con el contexto en el que se desarrollan las prácticas, centros de acogida, de reeducación, de convivencia o barrio de referencia. Estos favorecen en gran medida el desarrollo de este tipo de programas ya que el trabajo con menores conlleva intervenir con la familia con el objetivo de mejorar la convivencia familiar para poder establecer nuevos vínculos entre los miembros de un mismo núcleo familiar.

En el “*ámbito sociolaboral*”, los programas que se repiten con mayor frecuencia son los de “integración sociolaboral”, “mejora de las Habilidades Sociales para el empleo” y de “información y orientación para el empleo”. Estos programas tal y como se muestra en la gráfica siguiente afirman haberla realizado menos del 50% de los alumnos y en este sentido también coinciden los tutores profesionales, pero no los académicos.

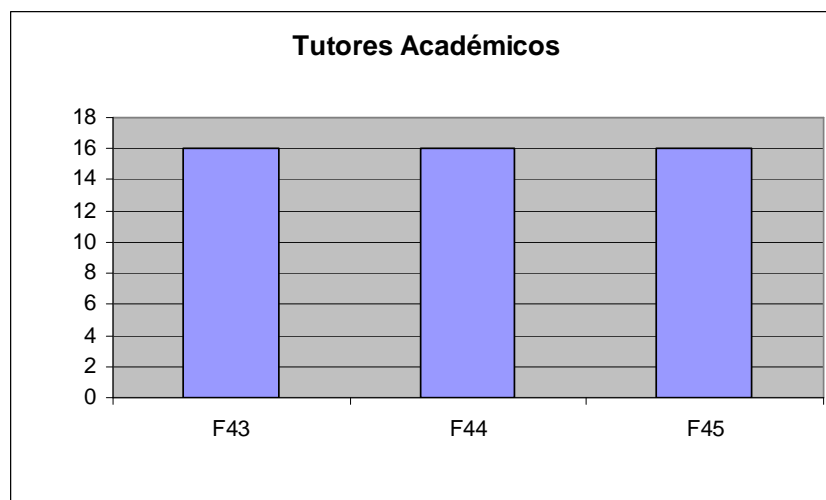
Gráfica 15

“Programas del ámbito socio-laboral. Alumnos y tutores profesionales”



Gráfica 16

“Programas del ámbito socio-laboral. Tutores Académicos”



La gráfica refleja que solo 70 alumnos afirman haber diseñado algún programa de integración sociolaboral, lo cual supone un 44,4 %, siendo este el porcentaje más alto en este ámbito. Los tutores profesionales también coinciden en que este es el programa que realizan más alumnos, siendo 85 tutores profesionales los que han señalado este ítem, siendo un porcentaje del 50,29%.

Los tutores académicos señalan este tipo de programas en un 88,88%, lo cual una vez más coincide con que la mayoría consideran que el alumno diseña este tipo de programas casi siempre o siempre.

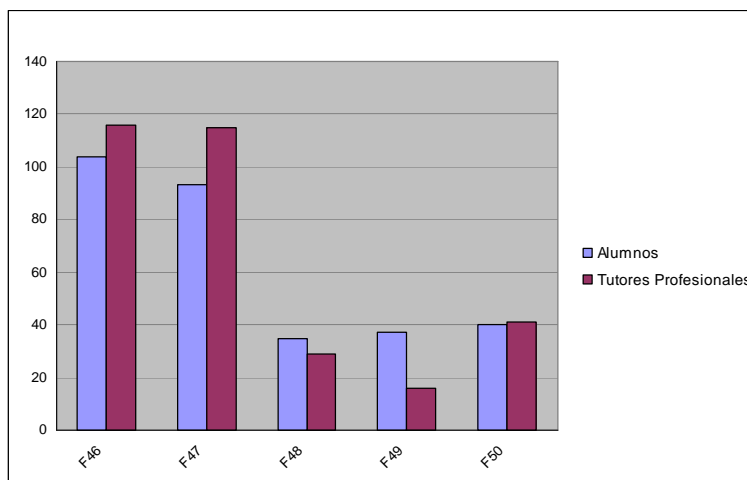
Estos programas se llevan a cabo en áreas y contextos muy determinados como son centros de inserción sociolaboral dirigidos a colectivos muy específicos, barrios de referencia y centros de reeducación o Servicios Sociales en los que se desarrollan proyectos de medidas judiciales en medio abierto con jóvenes en edad laboral. Con todo ello no deja de ser relevante que existe un 44,4% de alumnos que afirman realizar programas de “integración socio-laboral”, o un 43,20% que afirman planificar programas relacionados con la mejora de las habilidades sociales para el empleo.

Los tutores profesionales consideran que se llevan a cabo estos dos programas en un 50,29% “integración socio-laboral” y un 49,70% “mejora de las Habilidades Sociales para el empleo”. Los tutores académicos lo afirman en un 88,88%.

Otro tipo de programas que suele diseñar el educador social, es el que se relaciona con el “*ámbito del ocio y tiempo libre*” y el “*ámbito de desarrollo comunitario*”. En la gráfica siguiente se muestran los datos relacionados con estos ámbitos.

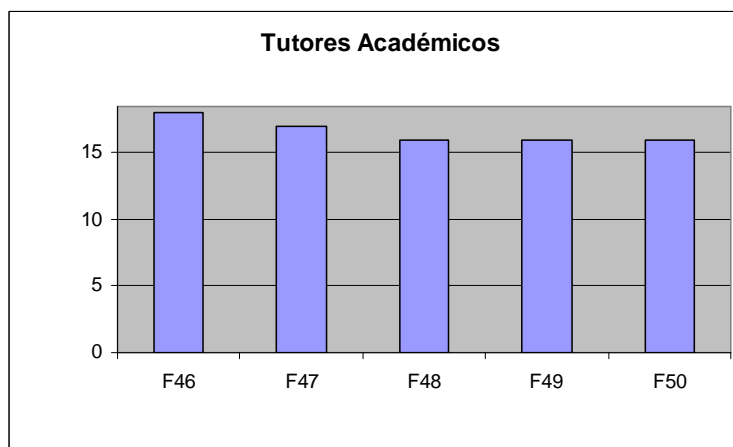
Gráfica 17

“Programas del ámbito de ocio y tiempo libre y del ámbito de desarrollo comunitario. Alumnos y tutores profesionales”



Gráfica 18

“Programas del ámbito de ocio y tiempo libre y del ámbito de desarrollo comunitario. Tutores académicos”



En cuanto al primer ámbito, hay que destacar que el diseño y planificación “de animación sociocultural” y la de “programas Socio-deportivos” puntúan un 64,19% y un 57,4% respectivamente según los alumnos y 68,63% según los tutores profesionales. Entre los tutores académicos lo afirman en el 100% y el 94,44% respecto a cada uno de los programas.

Estos proyectos se desarrollan en gran parte de las áreas de intervención, con diferentes tipos de población, sea adulta o menor de edad. Además es posible realizarlos en diversos contextos y diferentes áreas de intervención. Ello puede favorecer el hecho que más del 50% de alumnos afirman haber realizado este tipo de funciones. En la gráfica de los tutores académicos se señala que el 100% de alumnos realizan los programas de “de animación sociocultural” en sus prácticas.

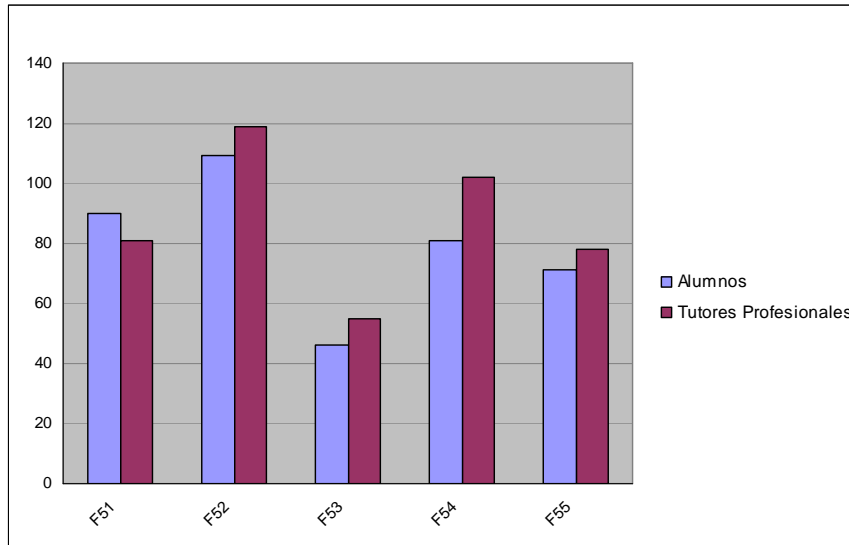
Respecto al segundo “*Desarrollo Comunitario*” se destaca que hay pocos alumnos que realizan este tipo de programas. Se observa que el que más puntuación obtiene es “información y orientación” con un 24,69% de alumnos y un 24,26 de tutores profesionales. Entre los tutores académicos lo afirman el 88,88%.

Se desarrollan básicamente en áreas de intervención relacionadas con personas adultas, inmigrantes, solicitantes de asilo, reclusos y exreclusos, entre otros. Los contextos van desde el barrio de referencia hasta centros de información y atención hasta centros de acogida.

En el siguiente, el “*ámbito sociosanitario*”, se enmarcan cinco programas diferentes. De éstos el de “higiene personal” lo realizan el 67,28% según los alumnos y el 70, 41% según los tutores profesionales y el 100% de tutores académicos, siendo este el programa que adquiere una mayor puntuación, tal y como aparece en la gráfica siguiente.

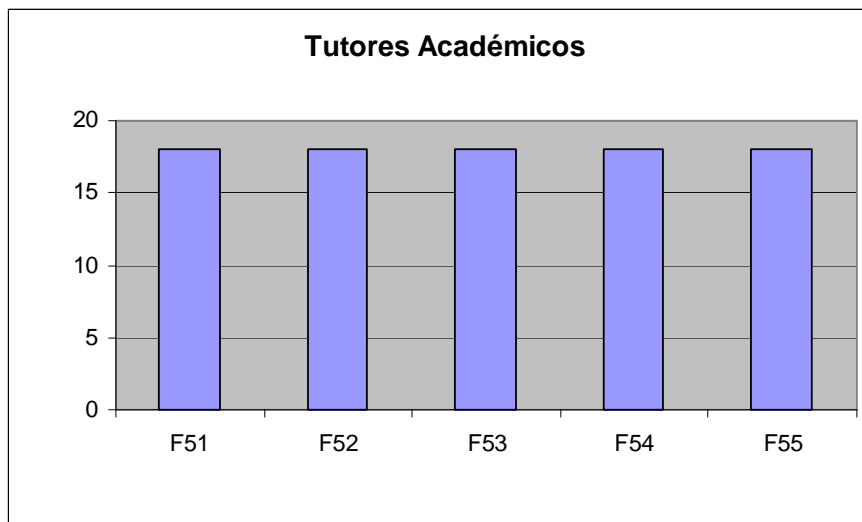
Gráfica 19

“Programas del ámbito sociosanitario. Alumnos y tutores profesionales”



Gráfica 20

“Programas del ámbito sociosanitario. Tutores académicos”



Los otros dos programas que alcanzan una mayor puntuación son el de “promoción de la salud” con un 55,55% de los alumnos y un 47,92% de los tutores profesionales y el de “mejora de la calidad de vida del usuario” con un 50% y 60, 35% respectivamente.

Los programas nombrados adquieren especial relevancia en la intervención que lleva a cabo el educador social en las diferentes áreas. Favorecen en el usuario un cambio de hábitos en el cuidado personal, pero también en lo que respecta a la mejora de su entorno.

Los programas de “información y orientación sobre el sistema sanitario público” solo alcanzan el 28,39% en alumnos y el 32,54 en tutores profesionales. También alcanzan una puntuación baja los programas de “prevención (de diferentes enfermedades o conductas adictivas). Un 43,8% de alumnos y un 46,15% de tutores profesionales.

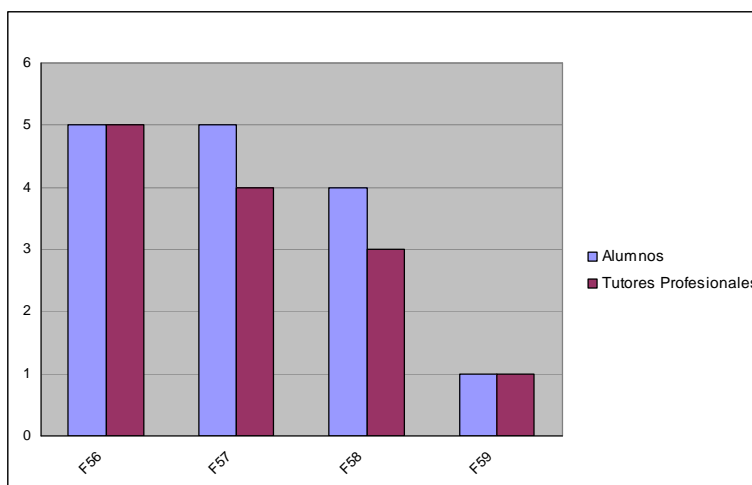
Respecto a todos estos programas los tutores académicos que han respondido a los cuestionarios afirman que el 100% de los alumnos realizan estas funciones.

La última gráfica que se presenta hace referencia al “*ámbito judicial*” y a los programas que se desarrollan alrededor de este tema. Es muy específico puesto que sólo se desarrolla en aquellos jóvenes o adultos a los que se les ha impuesto una medida judicial, bien en medio abierto (en el caso de algunos jóvenes) o en medio cerrado.

Por eso, pensamos que este bajo porcentaje en programas relacionados en este ámbito está relacionado con la especificidad del mismo ya que son programas que se aplican a jóvenes con medidas judiciales en medio abierto o cerrado o a adultos reclusos. Esta realidad conlleva que exista poca incidencia en la realización de este tipo de programas.

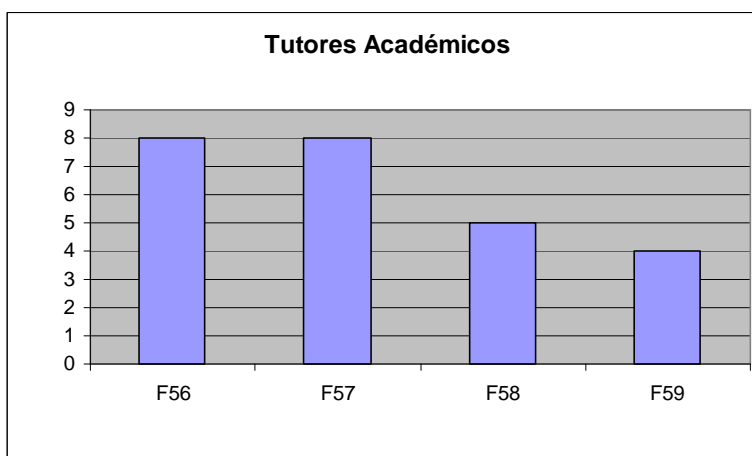
Gráfica 21

“Programas del ámbito judicial. Alumnos y tutores profesionales”



Gráfica 22

“Programas del ámbito judicial. Tutores académicos”



Se puede observar que solo 5 alumnos y tutores profesionales, es decir el 3,08% y el 2,95% respectivamente consideran que han realizado la función de “mejora de las Habilidades Sociales”. Ésta junto a la de “autonomía personal” han sido las más puntuadas con prácticamente la misma puntuación que la anterior. Los tutores académicos alcanzan un 44,44%.

El bajo porcentaje en programas relacionados en este ámbito está relacionado con la especificidad del mismo ya que son programas que se aplican a jóvenes con medidas judiciales en medio abierto o cerrado o a adultos reclusos. Esta realidad conlleva que exista poca incidencia en la realización de este tipo de programas.

Para concluir este apartado se puede afirmar que los alumnos en prácticas realizan funciones de diseño y planificación de programas para plantear sus acciones sobre todo del ámbito socioeducativo, en lo que respecta a las primeras seis funciones del bloque y del ámbito de ocio y tiempo libre.

Se constata que realizan menos de las que realiza el educador social. Esto puede ser debido a varias causas: el alumno se incorpora al centro cuando el programa ya está diseñado, las acciones que el estudiante desarrolla ya están preestablecidas, son funciones que debe realizar en la universidad y menos en el centro de prácticas o dependen mucho de las áreas en las que se interviene, entre otras.

7.1.3 Análisis de las funciones según las áreas.

Para continuar con el análisis de los resultados cuantitativos se van a analizar las funciones que los alumnos desarrollan en función de las áreas en las que realizan sus prácticas, de modo que sea posible relacionar las funciones y las áreas.

Para llevar a cabo este análisis se han seleccionado las áreas en las que coinciden diez o más tutores profesionales y alumnos, por considerar que esto les dota de mayor significatividad respecto a la obtención de información, garantizando así la relevancia estadística de los datos y la posibilidad de establecer comparaciones. Estas áreas son:

Tabla 63

“Áreas de intervención con mayor porcentaje de respuestas”

ÁREA DE INTERVENCIÓN	ALUMNOS		TUTORES PROFESIONALES	
	Frec.	Porc ²²⁷ .	Frec.	Porc.
Infancia Riesgo	26	16,04	26	15,38
Juventud Riesgo	30	18,51	29	17,15
Infancia (0-14 a.)	15	9,26	12	7,1
Discapacitados	30	18,51	42	24,85

Fuente: Elaboración propia

Hay áreas que solo están representadas por uno o dos cuestionarios careciendo de representatividad con respecto al total, por lo que no han sido tenidas en cuenta para este análisis. Con los datos facilitados por los tutores académicos las áreas solo están representadas por uno o dos tutores lo que hace que no sea comparable con los datos de los otros dos agentes del Prácticum. Por ello la información facilitada por estos tutores se aporta sin gráfica y revisando la información vertida en cada cuestionario ya que tal y como se comenta de un área pueden haber solo 1 o 2 tutores académicos.

²²⁷ Los porcentajes son con respecto a la totalidad de cuestionarios recogidos de cada grupo. Recordar que de los alumnos fueron 162 y de los tutores profesionales 169.

El análisis de los resultados obtenidos muestra diferencias con respecto a las funciones que el alumno realiza en las diferentes áreas. Se empezará analizando las funciones que el alumno realiza en el área de la Infancia en Situación de Riesgo, ya que hay un 16,04% de alumnos que afirman haber realizado sus prácticas en esta área y un 15,38% de tutores profesionales que afirman pertenecer a este ámbito laboral.

Posteriormente se analizarán las que lleva a cabo en el área de Juventud en Situación de Riesgo. Hay un 18,51% de alumnos y un 17,15% de tutores profesionales, siendo relevante su incidencia con respecto al porcentaje total.

Se seguirá con el análisis del área de Infancia en la que un 9,26% de alumnos han realizado sus prácticas y un 7,1 de tutores profesionales pertenecen a este ámbito.

Para terminar se analizarán los resultados obtenidos en el área de Discapacitados, siendo ésta escogida porque hay un 18,51% de alumnos que realizan sus prácticas en ella y un 24,85% de tutores profesionales que trabajan con este colectivo.

7.1.3.1 Área de infancia en situación de riesgo.

En primer lugar se analizan los datos que los alumnos han señalado respecto a las funciones que llevan a cabo en esta área y se analizará por ámbitos para facilitar el análisis de los datos y la lectura de los mismos. Se exponen los datos facilitados por alumnos y tutores profesionales. En primer lugar exponen los datos en porcentajes con la descripción de la función y a esta tabla le acompaña la gráfica correspondiente.

Tabla 64

“Funciones de intervención directa con el usuario en el área de infancia en situación de riesgo.”

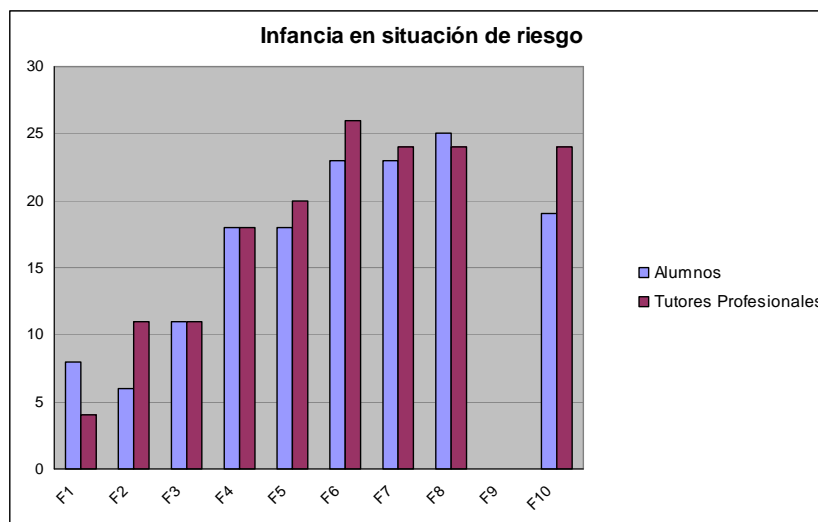
Nº	FUNCIONES DE INTERVENCIÓN DIRECTA CON EL USUARIO	A	TP
		Porc.	Porc.
1	Primera Recepción y análisis de demandas	30,76	15,38
2	Realización de entrevistas individuales	23,07	42,30
3	Orientar y ayudar al usuario a cumplimentar la documentación necesaria	42,30	42,30
4	Dar Información y asesoramiento adecuado a las necesidades del usuario	69,23	69,23
5	Orientación a los usuarios sobre la utilización de los recursos	69,23	76,92
6	Acompañamiento directo con el usuario	88,46	100
7	Vigilar el cumplimiento de las normas del centro, por parte del usuario	88,46	92,30
8	Observación directa de los usuarios	96,15	92,30
9	Elaboración de Currículum Vitae junto con el usuario	0	0
10	Mediación en conflictos	73,07	92,30

Fuente: Elaboración propia

Tal y como puede observarse existen cuatro funciones con mayor puntuación y en la que coinciden alumnos y tutores profesionales. Destacar que hay una función que no la ha señalado ningún participante.

Gráfica 23

“Funciones de intervención directa con el usuario en el área de infancia en situación de riesgo”



Las funciones más significativas son “acompañamiento directo con el usuario” con un 88,46% de alumnos y un 100% de tutores profesionales. La siguiente es “observación directa” con un 96,15% y un 92,30%. En tercer lugar puntúa con mayor frecuencia “vigilar el cumplimiento de las normas del centro” con un 88,46% y un 92,30%. En cuarto lugar podemos señalar la función de “mediación en conflictos con un 73,07% y 92,30% respectivamente. Entre el resto de funciones cabe destacar que “dar información y asesoramiento” y “orientación a los usuarios sobre la utilización de recursos” se sitúa en más del 69% en alumnos y tutores profesionales. Las demás están por debajo del 50%.

“Elaboración del Curriculum Vitae junto al usuario” puntúa 0% puesto que esta área hace referencia a un colectivo que todavía no tiene edad para trabajar.

Los 3 tutores académicos que han respondido a los cuestionarios consideran que el 100% de los alumnos realizan funciones de intervención directa con el usuario en el área de infancia en situación de riesgo, concretamente “dar información y asesoramiento”, “orientación a los usuarios sobre la utilización de recursos”, “acompañamiento directo con el usuario”, “observación directa” y “mediación en conflictos”. De estos, 2 consideran que el alumno “vigila el cumplimiento de las normas del centro”.

Con los datos analizados se puede concluir que en el área de infancia en situación de riesgo, siempre o casi siempre, en más del 50% de los centros en los que el alumno realiza sus prácticas desarrolla seis funciones de las diez que se enmarcan en este bloque, porcentaje en el que coinciden alumnos, tutores profesionales y tutores académicos.

Otro ámbito en el que se enmarcan diferentes funciones es el que está relacionado con la entidad. Este está compuesto por seis funciones. A continuación se analizan los datos obtenidos. En la tabla siguiente (tabla 65) se exponen los datos obtenidos y ésta es acompañada por la gráfica correspondiente.

Tabla 65

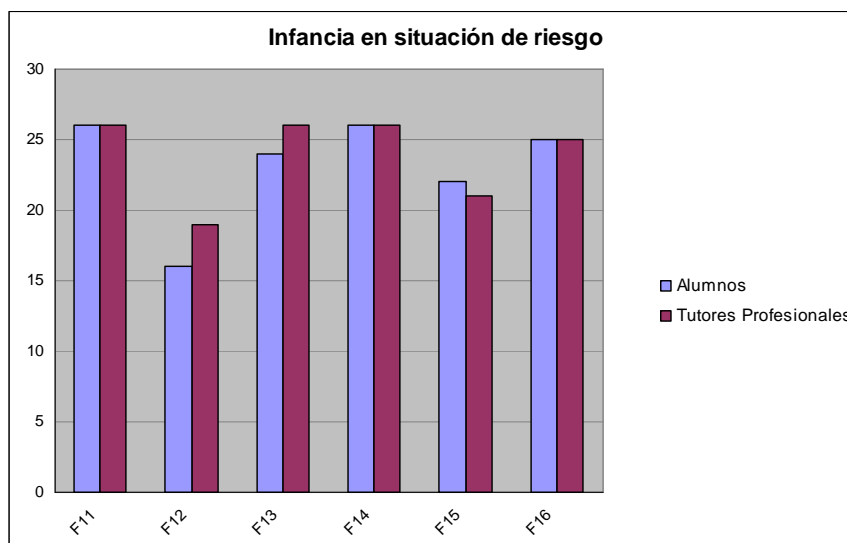
“Funciones relacionadas con la entidad en el área de infancia en situación de riesgo.”

Nº	FUNCIONES RELACIONADAS CON LA ENTIDAD	A	TP
		Porc.	Porc
11	Informarse sobre la normativa de la entidad en la que se está trabajando	100	100
12	Informarse y conocer el marco de subvenciones en las que se sustenta la entidad	61,53	73,07
13	Conocer toda la documentación con la que debe trabajar el educador social	92,30	100
14	Conocer las funciones de otros profesionales	100	100
15	Participar en las reuniones del equipo técnico	84,61	80,76
16	Conocer todos los programas que la entidad desarrolla	96,15	96,15

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 24

“Funciones relacionadas con la entidad en el área de infancia en situación de riesgo”



Dos funciones han sido señaladas por todos los que han respondido al cuestionario: “informarse sobre la normativa de la entidad” y “conocer las funciones de otros profesionales”. A éstas les sigue con mayor puntuación “conocer la documentación con la que trabaja el educador social” con un 92,30% de los alumnos y un 100% de tutores profesionales y académicos. Son relevantes las respuestas dadas en “conocer todos los programas que la entidad desarrolla” con un 96,15% por parte de alumnos y tutores profesionales y un 100% de tutores académicos. Destacar también “participar en las reuniones del equipo técnico” con más del 80% en todos.

Existe una gran aproximación en las respuestas dadas y es muy elevada la frecuencia en la que se llevan a cabo las funciones relacionadas con la entidad. Se puede afirmar que los alumnos en prácticas de educación social han señalado las seis funciones de este bloque y tanto ellos como los tutores profesionales las puntuaron en más del 50%. Los tutores académicos consideran que estas funciones se llevan a cabo el 100% de las veces.

Otro bloque de funciones hace referencia a las funciones administrativas. En la siguiente tabla, (tabla 66) y la siguiente gráfica (22) se muestran los datos obtenidos sobre las 9 funciones administrativas que los alumnos llevan a cabo en los centros de prácticas del área de infancia en situación de riesgo.

Tabla 66

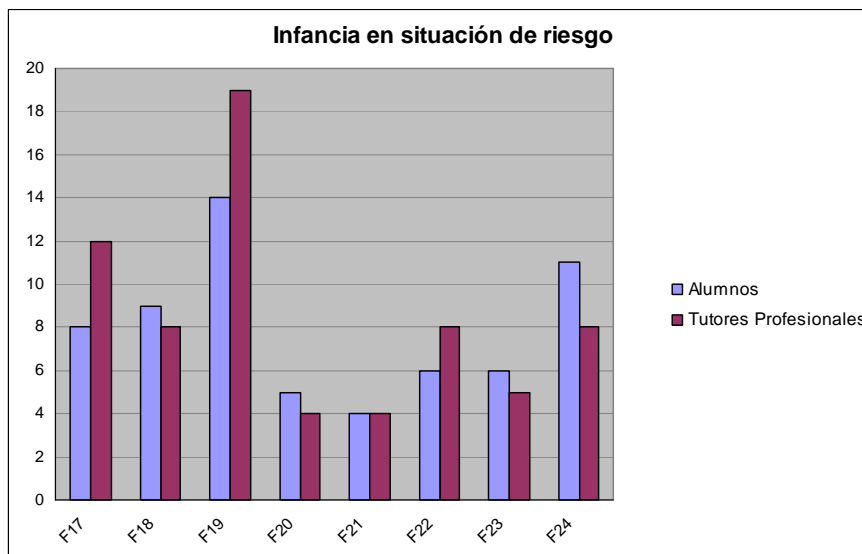
“Funciones administrativas en el área de infancia en situación de riesgo.”

Nº	FUNCIONES ADMINISTRATIVAS	A	TP
		Porc.	Porc.
17	Registro de los nuevos usuarios	30,76	46,15
18	Elaboración de informes sobre la intervención realizada	34,61	30,76
19	Obtención de Información sobre diferentes recursos adaptados a las necesidades del usuario	53,84	73,07
20	Preparar documentación para la solicitud de subvenciones	19,23	15,38
21	Preparar documentación para la justificación de subvenciones	15,38	15,38
22	Cumplimentar documentos: instancias, becas, etc., sin estar el usuario presente	23,07	30,76
23	Derivación de propuestas hacia otros servicios	23,07	19,23
24	Detección y prevención de situaciones de riesgo y exclusión social	42,30	30,76

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 25

“Funciones administrativas en el área de infancia en situación de riesgo”



Esta gráfica, (gráfica 22), muestra que las puntuaciones son bastante más bajas que en el bloque anterior. Respecto a las funciones administrativas en el área de infancia en situación de riesgo, solo existe una en la que tanto alumnos como tutores profesionales la sitúan por encima del 50%. Esta es la de “obtención de Información sobre diferentes recursos adaptados a las necesidades del usuario”, en la que casi 54% de alumnos afirman realizarla y lo afirma también 73,07% de tutores profesionales, así como 100% de tutores académicos.

Ninguna otra función es señalada por encima de ese 50% por parte de alumnos y tutores profesionales. Por debajo de este porcentaje se observa las pocas veces que el alumno realiza la función de “preparar documentación para justificar subvenciones” haciéndolo solo el 15,38%, porcentaje que coincide con las respuestas de los tutores profesionales y el 61% de tutores académicos.

Además los 3 tutores académicos consideran que “elaboración de informes sobre la intervención realizada” y “detección y prevención de situaciones de riesgo y exclusión social” la llevan a cabo el 100% de los alumnos.

Por tanto, respecto a las funciones administrativas que realiza el alumno en los centros de prácticas y que ha sido puntuada por más del 50% de alumnos y tutores profesionales es la de “obtención de Información sobre diferentes recursos adaptados a las necesidades del usuario”, coincidiendo también los tutores académicos.

Las funciones de análisis e investigación se engloban en otro bloque con cuatro funciones concretas que se reflejan en la tabla siguiente (tabla 67).

Tabla 67

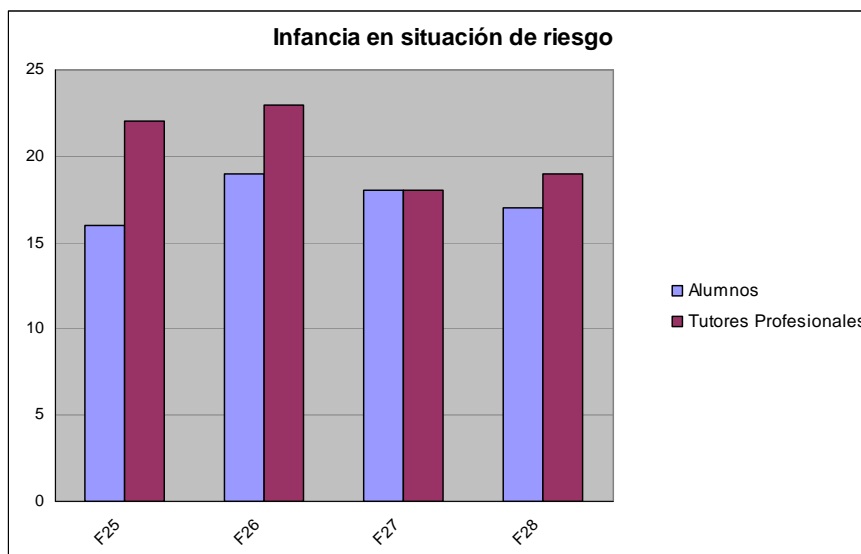
“Funciones de análisis e investigación en el área de infancia en situación de riesgo”

	FUNCIONES DE ANÁLISIS E INVESTIGACIÓN	A	TP
		Porc.	Porc
25	Análisis de situaciones de riesgo y exclusión social, para la prevención	61,53	84,61
26	Análisis de las necesidades y demandas de los usuarios	73,07	88,46
27	Investigación-Acción sobre la propia práctica	69,23	69,23
28	Investigación sobre las realidades sociales con las que se interviene	65,23	73,07

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 26

“Funciones de investigación y análisis en el área de infancia en situación de riesgo”



En la gráfica 23 se aprecia que los tutores profesionales puntúan de forma más elevada las funciones que se realizan. No obstante cabe destacar que todos afirman llevar a cabo este tipo de funciones superando el 50% de respuestas. Los tutores académicos coinciden todos en un 100% de las veces.

Las más significativas son “análisis de las necesidades y demandas de los usuarios” con un 73,07% de alumnos y un 88,46% de tutores profesionales. Para los alumnos el resto de funciones se sitúan en 69,23 % la de “investigación-acción sobre la propia práctica”, 61,53% “análisis de situaciones de riesgo y exclusión social, para la prevención” y 65,23% “investigación sobre las realidades sociales con las que se interviene”.

Para los tutores profesionales éstas se llevan a cabo en un mayor porcentaje. La de “investigación-acción sobre la propia práctica” la puntúan el 69,23%, la de “análisis de situaciones de riesgo y exclusión social, para la prevención” 84,61% y la de “investigación sobre las realidades sociales con las que se interviene” la señalan el 73,07%.

Todas las funciones de este bloque han sido y son realizadas por los alumnos en los centros de prácticas de manera continuada y con bastante relevancia en los porcentajes señalados.

Respecto a la elaboración de programas y proyectos se puede destacar que es una función que ha sido puntuada con frecuencia elevada especialmente en lo que respecta al ámbito socioeducativo y de ocio y tiempo libre. A continuación se exponen las tablas para facilitar la exposición de los datos.

Tabla 68

“Programas en el ámbito Socioeducativo en el área de infancia en situación de riesgo”

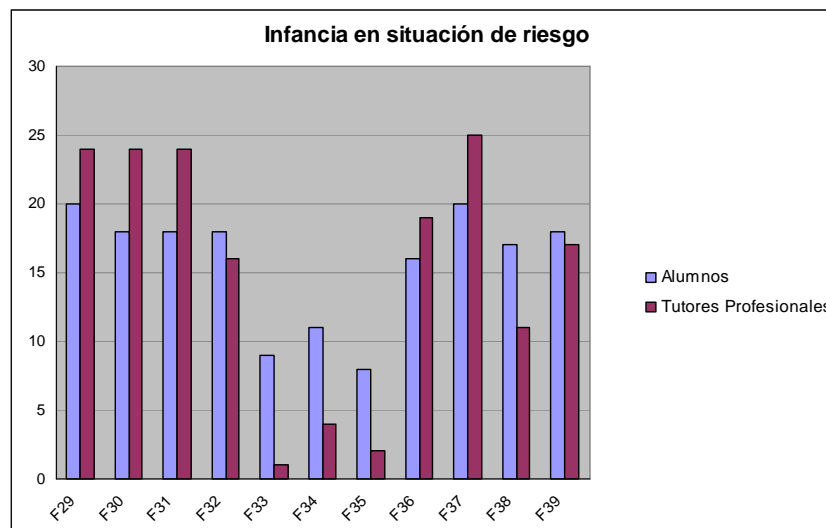
	FUNCIONES DE DISEÑO Y PLANIFICACIÓN DE PROGRAMAS	A	TP
	A. SOCIOEDUCATIVO	Porc.	Porc
29	De desarrollo y mejora de Habilidades Sociales	76,92	92,30
30	De contextualización en el entorno	69,23	92,30
31	De autonomía personal	69,23	92,30
32	De educación intercultural	69,23	61,53
33	De educación vial	34,61	3,84
34	De sensibilización hacia la cooperación para el desarrollo	42,30	15,38
35	De cooperación para el Desarrollo en terceros países	30,76	7,69
36	De intervención individualizada a llevar a cabo con el/los usuario/os	69,23	73,07
37	De refuerzo y compensación escolar	76,92	96,15
38	Educativos contra el absentismo escolar	65,38	42,30
39	Formativos en diversos temas específicos	69,23	65,38

Fuente: Elaboración propia

En el área de Infancia en situación de riesgo hay cinco programas más puntuados por tutores profesionales que por alumnos, dándose algunas diferencias al respecto. No obstante todas menos tres puntúan más del 50%.

Gráfica 27

“Diseño y planificación de programas en el ámbito Socioeducativo en el área de infancia en situación de riesgo”



Si examinamos la función que más ha puntuado en los tutores profesionales es “refuerzo y compensación escolar” con un 96,15 % y los alumnos aseguran hacerla un 76,92%. Los 3 tutores académicos afirman que se lleva a cabo.

En esta área este tipo de programas adquieren gran relevancia por las características propias del colectivo y por la necesidad de mejorar en su proceso educativo. A esta le sigue, en porcentaje la de “desarrollo y mejora de habilidades sociales” con un 76,92% y un 92,30% de alumnos y tutores profesionales y un 100% de tutores académicos. El programa “contextualización en el entorno” destaca con un 69,23% de alumnos y un 92,30 de tutores profesionales.

Para finalizar el tercer programa más repetido por los tutores profesionales, con el 73,07% es la de “intervención individualizada a llevar a cabo con el usuario” y los alumnos afirman realizarlo un 69, 23%. Todos estos también son señalados por los tres tutores académicos.

Los otros programas se sitúan alrededor del 70% tanto por unos como por otros, a excepción de la de “educación vial”, “sensibilización hacia la cooperación” y de “cooperación en terceros países” que ha sido señalado por menos del 50%. En cuanto a los tutores académicos la primera la ha señalado un tutor y las otras dos ninguno.

Por tanto es importante señalar que los programas del ámbito socioeducativo que más desarrollan los alumnos, alcanzado más del 50% tanto por alumnos como por tutores profesionales son:

- De desarrollo y mejora de Habilidades Sociales
- De contextualización en el entorno
- De autonomía personal
- De educación intercultural
- De intervención individualizada a llevar a cabo con el/los usuario/os
- De refuerzo y compensación escolar
- Educativos contra el absentismo escolar
- Formativos en diversos temas específicos

En este porcentaje coinciden los tutores académicos ya que éstos han puntuado el 100% de estas funciones. Los tres tutores académicos consideran que los alumnos las realizan siempre o casi siempre.

Se constata que el alumno diseña y planifica programas del ámbito socioeducativo en el área de Infancia en Situación de Riesgo, siendo este tipo de programas muy adecuados para el trabajo que se lleva a cabo en los diferentes contextos de la educación social.

Otro tipo de programas que se llevan a cabo están relacionados con el ámbito familiar y sociolaboral. Los datos se muestran en la tabla y gráfica siguiente:

Tabla 69

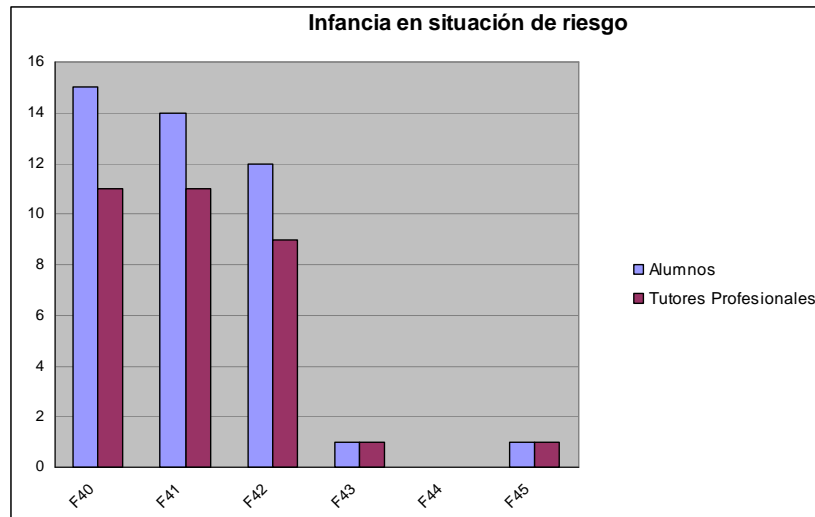
“Programas en el ámbito familiar y sociolaboral en el área de infancia en situación de riesgo”

	FUNCIONES DE DISEÑO Y ELABORACIÓN DE PROGRAMAS	A	TP
		Porc.	Porc
	A. FAMILIAR		
40	De mejora de la convivencia familiar.	57,69	42,3
41	De mejora de las relaciones materno/paterno filiales	53,84	42,3
42	De mediación familiar	46,15	34,61
	A. SOCIOLABORAL		
43	De integración socio-laboral	3,84	3,84
44	De mejora de las Habilidades Sociales para el empleo	0	0
45	De información y orientación para el empleo	3,84	3,84

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 28

“Diseño y planificación de programas en el ámbito familiar y sociolaboral en el área de infancia en situación de riesgo”



Las tres primeras columnas, hacen referencia al ámbito familiar. Los alumnos afirman que diseñan o planifican programas relacionados con este ámbito. Un 57,69%, han señalado “mejora de la convivencia familiar”, el 53,84%, “mejora de las relaciones materno/paterno filiales” y 46,15% de mediación familiar.

Por su parte los tutores profesionales lo afirman el 42,30% para los dos primeros y el 34,61% para el tercero. Ninguno de los tres programas superan el 50% en ambos, tutores profesionales y alumnos. Dos tutores académicos consideran que se desarrollan este tipo de programas.

Este porcentaje es más bajo en lo que respecta a los programas relacionados con el ámbito sociolaboral. En esta área ninguno supera el 3%. Este resultado puede ser debido a que los menores no tienen edad para integrarse al mundo laboral con lo que no procede el desarrollo de estos programas.

Para finalizar cabe destacar que ni los programas del ámbito familiar ni del ámbito sociolaboral han sido señalados por el 50% de los participantes, con lo cual en el área de infancia en situación de riesgo no se lleva a cabo de manera continuada este tipo de programas por parte del alumno de educación social en prácticas.

La siguiente tabla refleja los datos obtenidos en los cuestionarios con respecto a los programas de Ocio y Tiempo Libre y de Desarrollo Comunitario.

Tabla 70

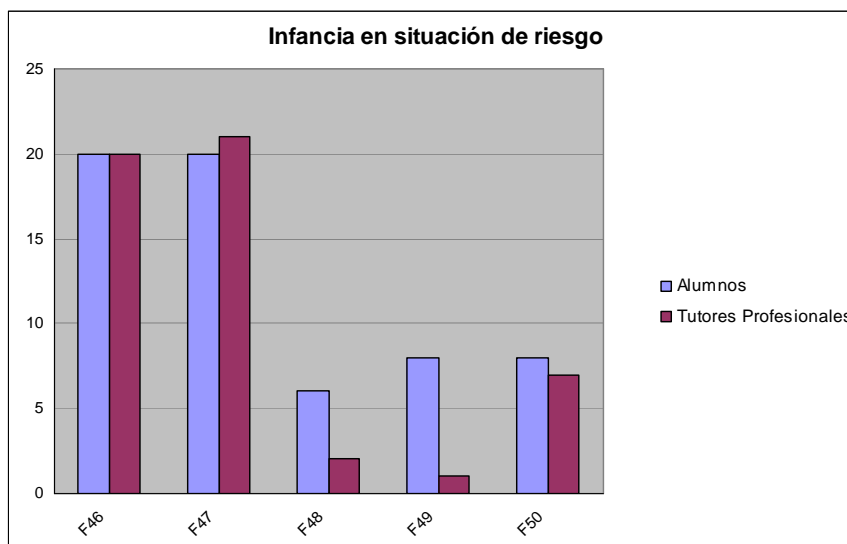
“Programas en el ámbito de ocio y desarrollo comunitario en el área de infancia en situación de riesgo”

FUNCIONES DE DISEÑO Y ELABORACIÓN DE PROGRAMAS		A	TP
		Porc.	Porc.
A. DE OCIO Y TIEMPO LIBRE			
46	De animación sociocultural	76,92	76,92
47	Socio-deportivos	76,92	76,92
A. DE DESARROLLO COMUNITARIO			
48	De fomento del asociacionismo	23,07	7,69
49	De convivencia vecinal	30,76	3,84
50	De información y orientación	30,76	26,92

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 29

“Diseño y planificación de programas en el ámbito de ocio y tiempo libre y desarrollo comunitario en el área de infancia en situación de riesgo”



El 76,92% de tutores profesionales y alumnos afirman que siempre o casi siempre se diseñan programas de “animación sociocultural” en el área de infancia y también programas “sociodeportivos”. Con esto coinciden los tutores académicos ya que los 3 los señalan. Este tipo de programas son muy adecuados para intervenir en esta área y se lleva a cabo en los diferentes contextos laborales del educador social.

Los programas del ámbito de desarrollo comunitario alcanzan una puntuación más baja y se observan diferencias en las respuestas dadas por alumnos y tutores profesionales. Por ejemplo el programa de “convivencia vecinal” los alumnos la puntúan en un 30,76% y un 3,84% de tutores profesionales.

Los otros dos programas, en tutores profesionales son señalados por el 7,69% la de “fomento del asociacionismo” y 26,92% el de “información y orientación”. En los alumnos este porcentaje aumenta alcanzando el 23,07% y el 30,76% respectivamente. A este respecto destacar que solo un tutor académico afirma que el alumno diseña estos programas.

Otra de las tareas que se ha analizado es la de diseño y elaboración de programas en el ámbito sociosanitario y judicial. En el área de infancia en situación de riesgo los resultados obtenidos se reflejan en la tabla siguiente (tabla71).

Tabla 71

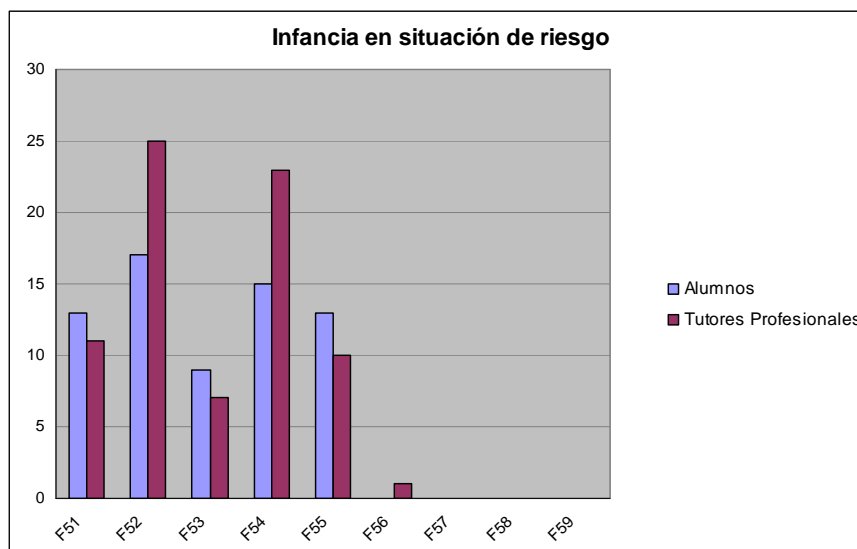
“Programas en el ámbito sociosanitario y judicial en el área de infancia en situación de riesgo”

FUNCIONES DE DISEÑO Y ELABORACIÓN DE PROGRAMAS		A	TP
A. SOCIOSANITARIO		Porc.	Porc
51	De promoción de la salud	50,00	42,3
52	De higiene personal	65,38	96,15
53	De información y orientación sobre el sistema sanitario público	34,61	26,92
54	De mejora de la calidad de vida del usuario	57,69	88,46
55	De prevención (de diferentes enfermedades o conductas adictivas)	50,00	38,46
A. JUDICIAL			
56	De mejora de las Habilidades sociales	3,84	3,84
57	De autonomía personal	0	0
58	De mediación en conflictos	0	0
59	De educación vial	0	0

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 30

“Diseño y planificación de programas en el ámbito socio sanitario y judicial en el área de infancia en situación de riesgo”



Los programas que adquieren un mayor porcentaje por parte de los alumnos y tutores profesionales son el de “higiene personal” con un 65,38% y un 96,15% respectivamente. A éstos le sigue en porcentaje la de “mejora de la calidad de vida del usuario” con el 57,69% de alumnos y el 88,46% de tutores profesionales. Ninguna de las otras tres funciones supera el 50% por parte de ambos. Destacar que la de “prevención” y la de “promoción de la salud” sí alcanza este porcentaje en alumnos pero solo un 38,46% de tutores profesionales considera que se diseñan los primeros programas y un 42,30% considera que se realiza el segundo.

Los tres tutores académicos consideran que el alumno planifica programas del ámbito socio sanitario, en cambio del ámbito judicial no han señalado ningún programa. Lo mismo ocurre con los alumnos y tutores profesionales.

No ha sido puntuado ningún programa de este ámbito ya que la edad que abarca no es propicia para el desarrollo de estos programas.

A partir de todo lo expuesto se puede concluir que los alumnos que realizan las prácticas en el área de infancia en situación de riesgo, desarrollan sobre todo funciones *“de intervención directa con el usuario”* y *“funciones relacionadas con la entidad”* y de *“análisis e investigación”*. Respecto al *“diseño y planificación de programas”* los porcentajes más significativos se encuentran en el ámbito socioeducativo, y en el de ocio y tiempo libre.

Los datos se muestran en la tabla siguiente (tabla 72), en la que se exponen las funciones que han sido puntuadas por el 50% o más de alumnos, tutores profesionales y tutores académicos, considerándose las más significativas. Las funciones mantienen el mismo orden que en cuestionario inicial.

Tabla 72

“Funciones que realiza el alumno en el área de infancia en situación de riesgo”

Nº	FUNCIONES DE INTERVENCIÓN DIRECTA CON EL USUARIO
4	Dar Información y asesoramiento adecuado a las necesidades del usuario
5	Orientación a los usuarios sobre la utilización de los recursos
6	Acompañamiento directo con el usuario
7	Vigilar el cumplimiento de las normas del centro, por parte del usuario
8	Observación directa de los usuarios
9	Elaboración de Currículum Vitae junto con el usuario
10	Mediación en conflictos
	FUNCIONES RELACIONADAS CON LA ENTIDAD
11	Informarse sobre la normativa de la entidad en la que se está trabajando
12	Informarse y conocer el marco de subvenciones en las que se sustenta la entidad
13	Conocer toda la documentación con la que debe trabajar el educador social
14	Conocer las funciones de otros profesionales
15	Participar en las reuniones del equipo técnico
16	Conocer todos los programas que la entidad desarrolla
	FUNCIONES ADMINISTRATIVAS
19	Obtención de Información sobre diferentes recursos adaptados a las necesidades del usuario
	FUNCIONES DE ANÁLISIS E INVESTIGACIÓN
25	Detección y análisis de situaciones de riesgo y exclusión social, para la prevención
26	Análisis de las necesidades y demandas de los usuarios
27	Investigación-Acción sobre la propia práctica
	FUNCIONES DE DISEÑO, PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS
	ÁMBITO SOCIOEDUCATIVO
29	De desarrollo y mejora de Habilidades Sociales
30	De contextualización en el entorno
31	De autonomía personal
32	De educación intercultural
36	De intervención individualizada a llevar a cabo con el/los usuario/os
	<i>(Sigue)</i>

36	De intervención individualizada a llevar a cabo con el/los usuario/os
37	De refuerzo y compensación escolar
38	Educativos contra el absentismo escolar
39	Formativos en diversos temas específicos
AMBITO DE OCIO Y TIEMPO LIBRE	
46	De animación sociocultural
47	Socio-deportivos
AMBITO SOCIOSANITARIO	
52	De higiene personal
54	De mejora de la calidad de vida del usuario

Fuente: Elaboración propia

7.1.3.2 Área de juventud en riesgo de exclusión social.

Otra área de las que se han obtenido más datos es la de juventud en situación de riesgo de exclusión social. Tal y como se ha hecho en el área anterior se analizarán los resultados obtenidos destacando aquellas funciones que han alcanzado un mayor porcentaje y que servirán para poder establecer la relación de funciones de los alumnos en prácticas en esta área.

Las primeras funciones que van a ser analizadas son las que están relacionadas con la “intervención directa con el usuario” cuyos datos se reflejan en la tabla y gráfica siguiente, (tabla 73 y gráfica 21).

Tabla 73

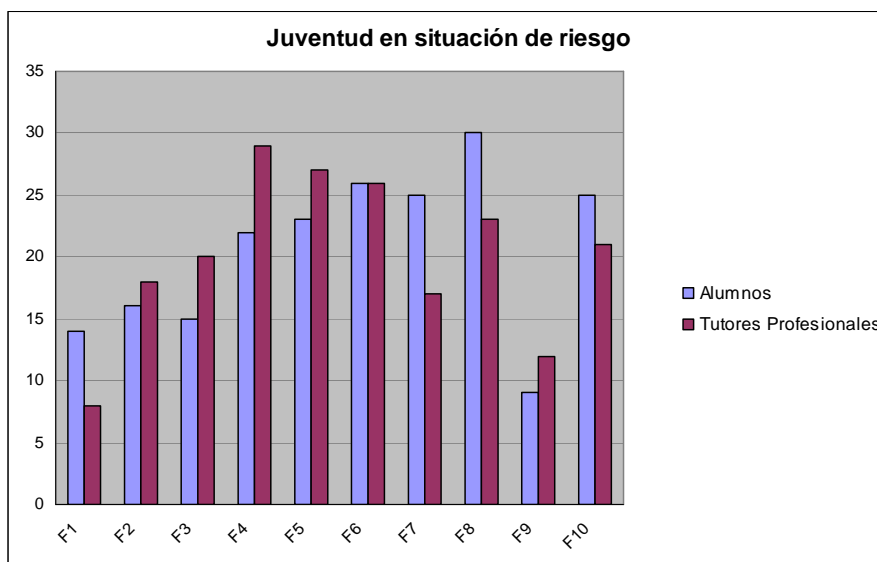
“Funciones de intervención de directa en el área de juventud en situación de riesgo”

Nº	FUNCIONES DE INTERVENCIÓN DIRECTA CON EL USUARIO	A	TP
		Porc	Porc
1	Primera Recepción y análisis de demandas	46,66	27,89
2	Realización de entrevistas individuales	53,33	62,06
3	Orientar y ayudar al usuario a cumplimentar la documentación necesaria	50	68,96
4	Dar Información y asesoramiento adecuado a las necesidades del usuario	73,33	100
5	Orientación a los usuarios sobre la utilización de los recursos	76,66	96,55
6	Acompañamiento directo con el usuario	86,66	89,65
7	Vigilar el cumplimiento de las normas del centro, por parte del usuario	83,33	58,62
8	Observación directa de los usuarios	100	79,31
9	Elaboración de Currículum Vitae junto con el usuario	56,66	41,37
10	Mediación en conflictos	83,33	72,41

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 31

“Funciones de intervención directa con el usuario en el área de juventud en situación de riesgo”



Una vez más las funciones de intervención directa con el usuario puntúan de forma elevada igual que ocurría en las funciones generales y en el área de infancia en situación de riesgo. Hay algunas funciones que son más características de esta área.

Las funciones que alcanzan una mayor puntuación por parte de alumnos y tutores profesionales y en las que existe mayor coincidencia son, “acompañamiento directo con el usuario” en la que los alumnos afirman realizarla en un 86,66% y los tutores profesionales un 89,65%. Hay un 100% de alumnos que afirman realizar la función “observación directa con los usuarios” frente a un 79,31% de tutores profesionales. Ocurre lo contrario con “dar información y asesoramiento adecuado a las necesidades del usuario” en la que el 100% corresponde a tutores profesionales y el 73,33% a alumnos.

El 100% de tutores académicos que han respondido en esta área coinciden con la realización de estas funciones por parte del alumno.

Hay cuatro funciones más que son señaladas por más del 50%. Estas son: “realización de entrevistas individuales” con el 53,33% y el 62,06% alumnos y tutores profesionales respectivamente; “orientar y ayudar al usuario a cumplimentar documentación” en el 50% de alumnos y 68,96 de tutores profesionales; “mediación en conflictos” con el 83,33% de los alumnos y 72,41% de los tutores profesionales; la última función realizada en siempre o casi siempre es la de “vigilar el cumplimiento de las normas del centro” , con el 83,33% de alumnos y 58,62% de tutores profesionales.

Los tres tutores académicos que han situado las prácticas del alumno en esta área señalan que todos los alumnos las realizan siempre o casi siempre.

De todos los datos obtenidos se puede concluir que son ocho las funciones que se realizan siempre o casi siempre, de las 10 que conformaban este bloque, en esta área. Hay bastante coincidencia entre tutores y alumnos y esto refleja una vez más que las funciones de intervención directa con el usuario adquieren gran relevancia en las prácticas de los alumnos de educación social.

En la siguiente tabla se reflejan los datos obtenidos sobre las funciones “relacionadas con la entidad”. Este bloque engloba seis funciones diferentes tal y como se refleja en la tabla siguiente, (tabla 74).

Tabla 74

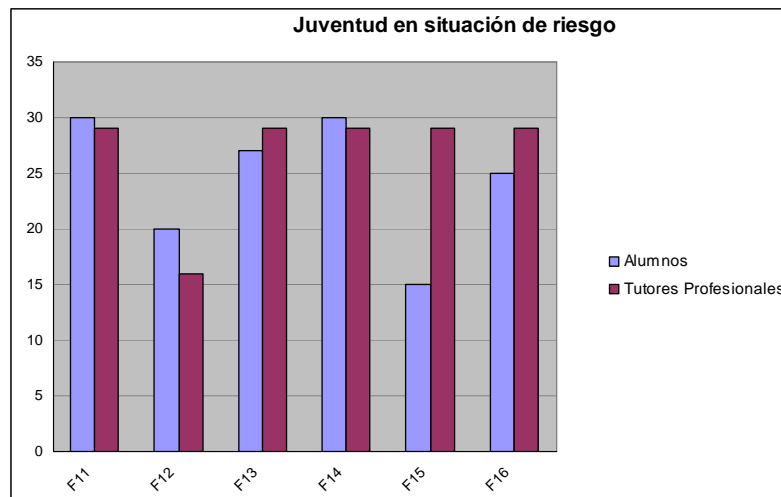
“Funciones relacionadas con la entidad en el área de juventud en situación de riesgo”

Nº	FUNCIONES RELACIONADAS CON LA ENTIDAD	A	TP
		Porc	Porc
11	Informarse sobre la normativa de la entidad en la que se está trabajando	100	100
12	Informarse y conocer el marco de subvenciones en las que se sustenta la entidad	66,66	55,17
13	Conocer toda la documentación con la que debe trabajar el educador social	90,00	100
14	Conocer las funciones de otros profesionales	100	100
15	Participar en las reuniones del equipo técnico	50,00	100
16	Conocer todos los programas que la entidad desarrolla	83,33	100

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 32

“Funciones relacionadas con la entidad en el área de juventud en situación de riesgo”



En esta área también se han señalado las funciones relacionadas con la entidad de modo elevado. En todos los casos se supera el 50% de respuestas, pero en algunas existen diferencias entre las afirmaciones de los alumnos y la de los tutores profesionales. En este sentido, “participar en las reuniones de equipo técnico” ha sido señalada por un 50% de alumnos y por un 100% de tutores profesionales y académicos.

Estos últimos consideran que el alumno realiza siempre o casi siempre cinco de las seis funciones que se enmarcan en este bloque tal y como se refleja también en la gráfica siguiente.

Igual que ocurría en infancia en situación de riesgo, hay dos funciones que son señaladas en un 100% de las veces por parte de alumnos y tutores²²⁸: “informarse sobre la normativa de la entidad” y “conocer las funciones de otros profesionales”. Los tutores profesionales y académicos también han señalado el 100% de las veces “conocer todos los programas que la entidad desarrolla”. Los alumnos la han señalado en un 83,33%.

Por último se debe señalar que “Informarse y conocer el marco de subvenciones en las que se sustenta la entidad” ha sido puntuada por el 66,66% de los alumnos y el 55,17% de los tutores profesionales.

²²⁸ El concepto tutores hace referencia a tutores profesionales y académicos.

Con este análisis puede observarse que las funciones relacionadas con la entidad en el ámbito de la juventud en situación de riesgo se llevan a cabo en los centros de prácticas.

El siguiente bloque de funciones hace referencia a todas aquellas de carácter administrativo que el educador social lleva a cabo en diferentes contextos laborales.

En la tabla 75, se exponen los datos y se puede observar una disminución en porcentajes con respecto al área anterior.

Tabla 75

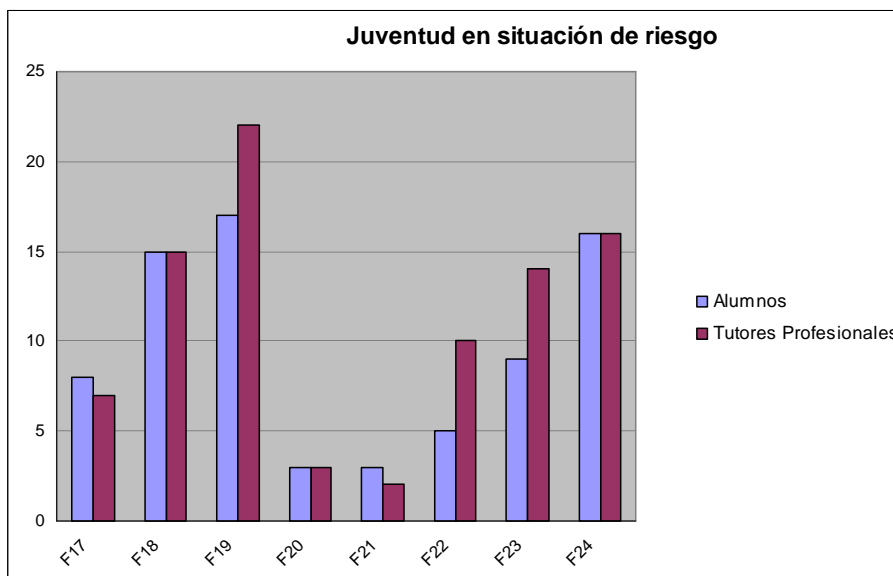
“Funciones administrativas en el área de juventud en riesgo de exclusión social”

Nº	FUNCIONES ADMINISTRATIVAS	A	TP
		Porc	Porc
17	Registro de los nuevos usuarios	26,66	24,13
18	Elaboración de informes sobre la intervención realizada	57,26	51,72
19	Obtención de Información sobre diferentes recursos adaptados a las necesidades del usuario	56,66	75,86
20	Preparar documentación para la solicitud de subvenciones	10,00	10,34
21	Preparar documentación para la justificación de subvenciones	10,00	6,89
22	Cumplimentar documentos: instancias, becas, etc., sin estar el usuario presente	16,66	34,48
23	Derivación de propuestas hacia otros servicios	30,00	48,27
24	Detección y prevención de situaciones de riesgo y exclusión social	53,33	55,17

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 33

“Funciones administrativas en el área de juventud en situación de riesgo”



Se observa un mayor porcentaje en algunas funciones con respecto a otras áreas. Igual que en el área anterior cabe destacar la de “obtención de Información sobre diferentes recursos adaptados a las necesidades del usuario” con 56,66% de alumnos y 75,86% de tutores profesionales. A esta función le sigue en puntuación la de “elaboración de informes sobre la intervención realizada” con un 57,26% y 51,72% respectivamente. Por último destacar la tercera con mayor porcentaje, con un 53,33% y 55,17%, la función de “detección y prevención de situaciones de riesgo y exclusión social”.

Todas estas funciones son señaladas por los tres tutores que han respondido al cuestionario y han señalado esta área. Por tanto el 100% coinciden en que los alumnos desarrollan estas funciones siempre o casi siempre.

El resto de funciones tienen una puntuación bastante baja destacando el 6,89% de tutores profesionales que señalan la de “preparar documentación para la justificación de subvenciones”. A pesar de ser esta una función que realiza el educador social en algunos contextos de intervención, no se le suele asignar a los alumnos en prácticas. Entre otras puede ser debido a la dificultad que entraña preparar este tipo de documentación.

Otro bloque de funciones es el de “análisis e investigación”. El alumno en prácticas puede llevar a cabo el análisis sobre diferentes realidades o sobre su propia práctica. En la tabla siguiente se muestran los resultados obtenidos en este sentido.

Tabla 76

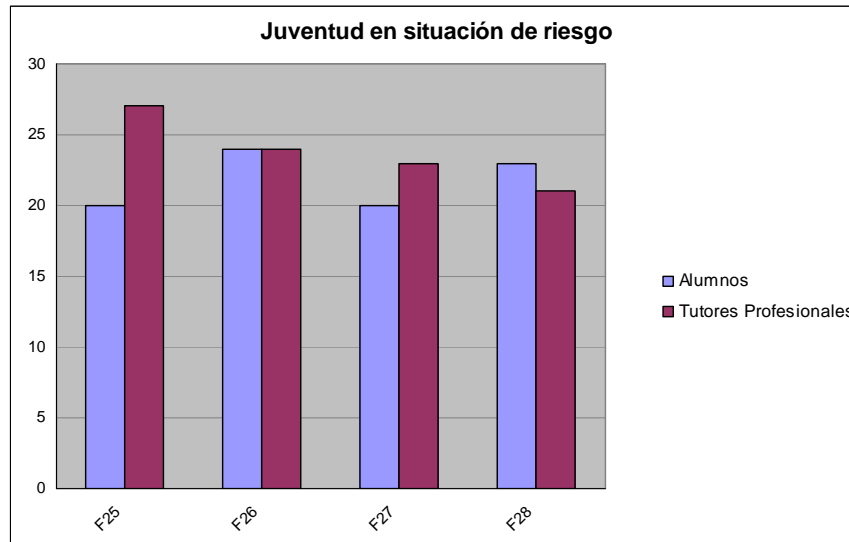
“ Funciones de análisis e investigación en el área de juventud en situación de riesgo”

	FUNCIONES DE ANÁLISIS E INVESTIGACIÓN	A	TP
		Porc.	Porc
25	Análisis de situaciones de riesgo y exclusión social, para la prevención	66,66	93,10
26	Análisis de las necesidades y demandas de los usuarios	80,00	82,75
27	Investigación-Acción sobre la propia práctica	66,66	79,31
28	Investigación sobre las realidades sociales con las que se interviene	76,66	72,41

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 34

“Funciones de análisis e investigación y análisis en el área de juventud en situación de riesgo”



La función más puntuada es la de “análisis de las necesidades y demandas de los usuarios”, al igual que ocurría en el área anterior. Los porcentajes son del 80% para los alumnos y el 82,75% para los tutores profesionales y el 100% de tutores académicos.

Destaca el 93,10% de tutores profesionales para la función de “análisis de situaciones de riesgo y exclusión social” frente al 66,66% de alumnos que afirman realizarla. El porcentaje se iguala en la función de “investigación sobre las realidades sociales con las que se interviene” en la que alumnos y tutores profesionales señalan que se realiza para el 76,66% y 72,41% respectivamente. Respecto a estas funciones los tres tutores académicos señalan que se realizan en esta área.

En las tablas siguientes se exponen los datos obtenidos respecto al “*diseño y planificación de programas del ámbito socioeducativo*”. Los diferentes ámbitos se analizarán por separado ya que de lo contrario se acumula gran cantidad de datos y dificultaría su análisis. La siguiente tabla (tabla 77) presenta los datos obtenidos sobre los programas del ámbito socioeducativo.

Tabla 77

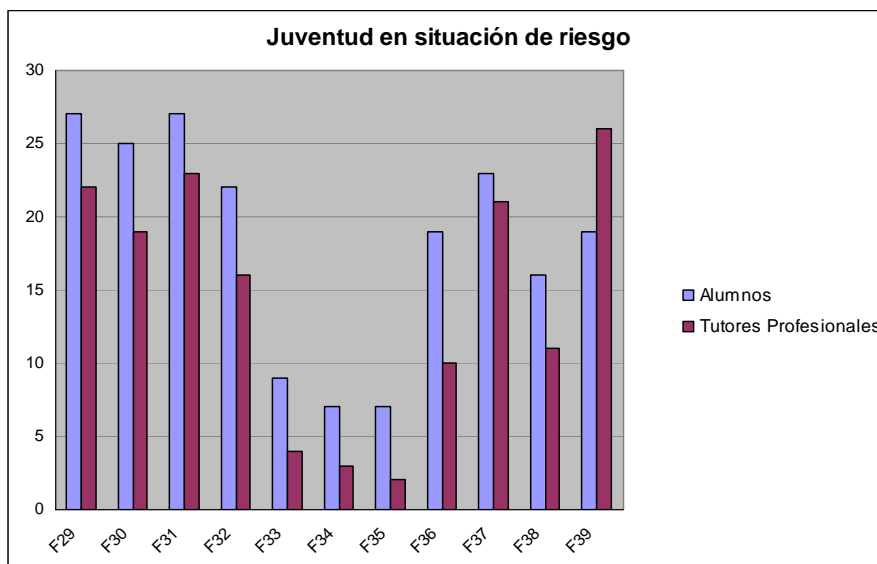
“Programas en el ámbito socioeducativo en el área de juventud en situación de riesgo”.

	FUNCIONES DE DISEÑO Y PLANIFICACIÓN DE PROGRAMAS	A	TP
		Porc	Porc
	A. SOCIOEDUCATIVO		
29	De desarrollo y mejora de Habilidades Sociales	90,00	52,38
30	De contextualización en el entorno	83,33	45,23
31	De autonomía personal	90,00	54,76
32	De educación intercultural	73,33	38,09
33	De educación vial	30,00	9,52
34	De sensibilización hacia la cooperación para el desarrollo	23,33	7,14
35	De cooperación para el Desarrollo en terceros países	23,33	4,76
36	De intervención individualizada a llevar a cabo con el/los usuario/os	63,33	23,80
37	De refuerzo y compensación escolar	76,66	50,00
38	Educativos contra el absentismo escolar	53,33	26,19
39	Formativos en diversos temas específicos	63,33	61,90

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 35

“Diseño y planificación de programas en el ámbito socioeducativo en el área de juventud en situación de riesgo”



Se destacan cuatro programas, principalmente. Estos son el de “autonomía personal” con un 90,00% de los alumnos y un 54,76% de tutores profesionales. Estas cifras coinciden para el programa de “mejora de Habilidades Sociales”. Los tutores académicos señalan estos dos el 100%.

Estos programas forman parte de las funciones que el educador social desarrolla en su intervención con jóvenes, por las características de este colectivo, y que por tanto son asignados al alumno en prácticas. Destacar también el programa de “refuerzo y compensación escolar” y el de “programas formativos en diversos temas específicos” con el 63,33% por parte de los alumnos y el 61,90% por parte de los tutores profesionales para los dos ámbitos.

Los que tienen menor puntuación coinciden con el colectivo anterior alcanzando un 4,76% por parte de los tutores profesionales el programa de “cooperación para el desarrollo en terceros países”, y un 23,33% por parte de los alumnos. También disminuye la puntuación en los tutores académicos en los que solo uno afirma que el alumno desarrolla estos programas.

Los siguientes datos hacen referencia al ámbito familiar y sociolaboral, dentro del diseño y planificación de programas.

Tabla 78

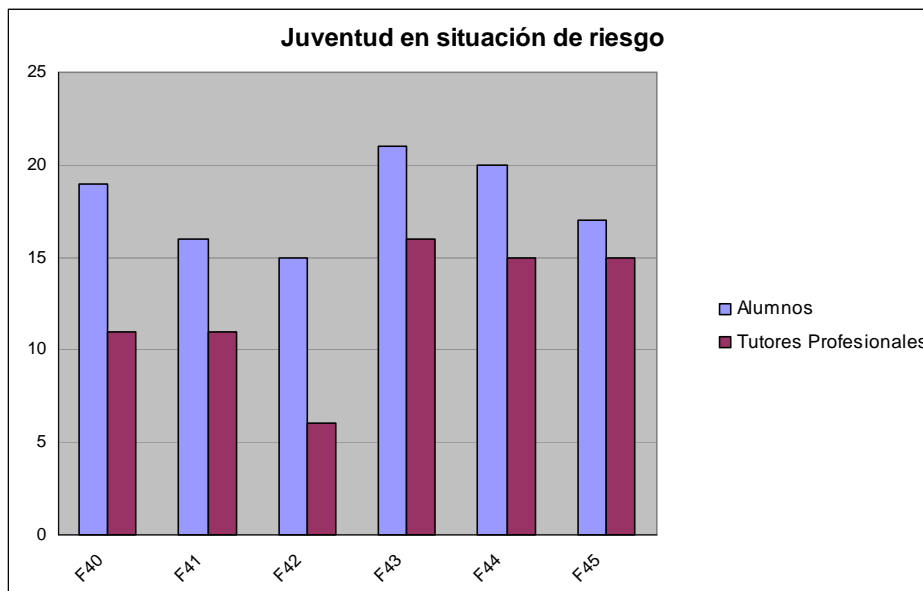
“Programas en el ámbito familiar y sociolaboral en el área de juventud en situación de riesgo”.

	FUNCIONES DE DISEÑO Y ELABORACIÓN DE PROGRAMAS	Juventud S.R.	
		A	TP
	A. FAMILIAR	Porc	Porc
40	De mejora de la convivencia familiar.	63,33	37,93
41	De mejora de las relaciones materno/paterno filiales	53,33	37,93
42	De mediación familiar	50	20
	A. SOCIOLABORAL		
43	De integración socio-laboral	70,00	53,33
44	De mejora de las Habilidades Sociales para el empleo	66,66	51,72
45	De información y orientación para el empleo	56,66	51,72

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 36

“Diseño y planificación de programas en el ámbito familiar y ámbito sociolaboral en el área de juventud en situación de riesgo”



Los programas relacionados con la familia tampoco superan el 50% en ninguno de los tutores profesionales. Sí lo hacen los alumnos de modo que afirman diseñar programas en este sentido en un 63,33% para el de “mejora de la convivencia familiar”, 53,33 % para el de “mejora de las relaciones familiares” y de “mediación familiar, 50%. En esta última función se observa que la diferencia entre ambos, alumnos y tutores profesionales es mayor. Dos tutores académicos consideran que el alumno sí diseña este tipo de programas.

En el ámbito sociolaboral los porcentajes aumentan y los tres programas se sitúan por encima del 50% para alumnos, tutores profesionales y académicos. Por parte de los primeros alcanza una mayor puntuación el de “integración socio-laboral”, seguido del “de mejora de las Habilidades Sociales para el empleo” y de “información y orientación para el empleo”, con el 70%, 66,66% y 56,66% respectivamente. Para los tutores profesionales las puntuaciones respecto a estos tres programas son 53,33% para las primeras y 51,72% para las dos últimas. Los tres tutores académicos puntúan un 100% de las veces.

Los tres tutores académicos que se han situado en esta área consideran que los alumnos realizan estos programas siempre o casi siempre.

Se establece una diferencia clara con respecto al área de la infancia en situación de riesgo ya que en esta área el porcentaje era del 0%. Cuando se interviene con jóvenes este tipo de programas adquiere relevancia por las características del propio colectivo.

Los siguientes datos hacen referencia al ámbito de Ocio y Tiempo Libre y al de Desarrollo Comunitario.

Tabla 79

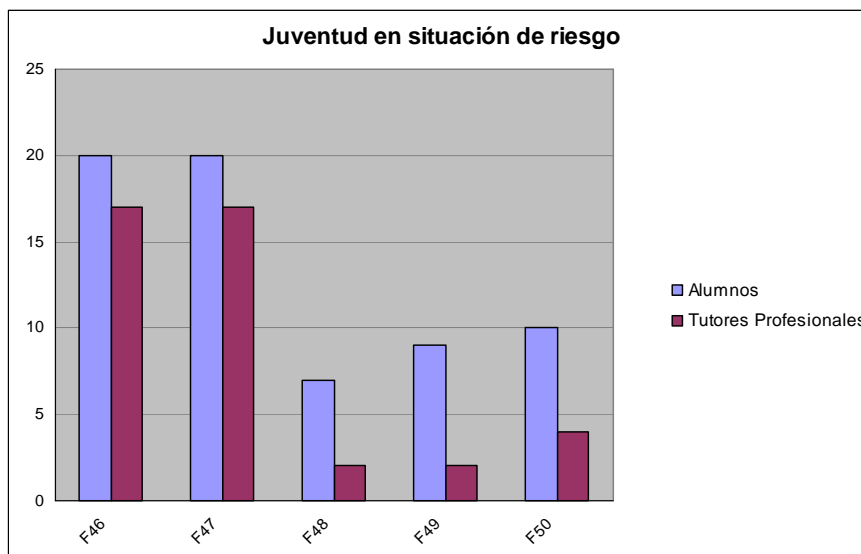
“Programas en el ámbito de ocio y desarrollo comunitario en el área de juventud en situación de riesgo”.

FUNCIONES DE DISEÑO Y ELABORACIÓN DE PROGRAMAS		A	TP
A. DE OCIO Y TIEMPO LIBRE		Porc	Porc
46	De animación sociocultural	66,66	56,66
47	Socio-deportivos	66,66	56,66
A. DE DESARROLLO COMUNITARIO			
48	De fomento del asociacionismo	23,33	6,66
49	De convivencia vecinal	30,00	6,66
50	De información y orientación	33,33	13,33

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 37

“Diseño y planificación de programas en el ámbito de ocio y desarrollo comunitario en el área de juventud en situación de riesgo”



En la tabla 79 y la gráfica 34 se observa que los alumnos y tutores profesionales coinciden en lo que respecta al diseño de programas relacionados con el ocio y tiempo libre y también con lo que respecta a programas relacionados con el desarrollo comunitario.

En el primer bloque los programas superan el 50%, mientras que en el segundo ningún programa supera el 35%. Se muestra que se llevan a cabo más programas “de Ocio y Tiempo Libre” que de “desarrollo comunitario”.

Existe coincidencia en alumnos con un 66,66% respecto a las funciones “animación sociocultural” y “socio-deportivas” y un 56,66% en los tutores profesionales. El 100% de tutores académicos afirman que el alumno realiza estas funciones.

No existen porcentajes significativos en el área de “Desarrollo Comunitario” ya que ninguna función alcanza más del 34%.

Sólo el 6,66% de tutores profesionales consideran que siempre o casi siempre se diseñan programas de “fomento del asociacionismo” o de “convivencia vecinal”. Los alumnos, en cambio han puntuado en un 23,33% y un 30,00 estos programas respectivamente. Solo un tutor académico las ha señalado.

Tabla 80

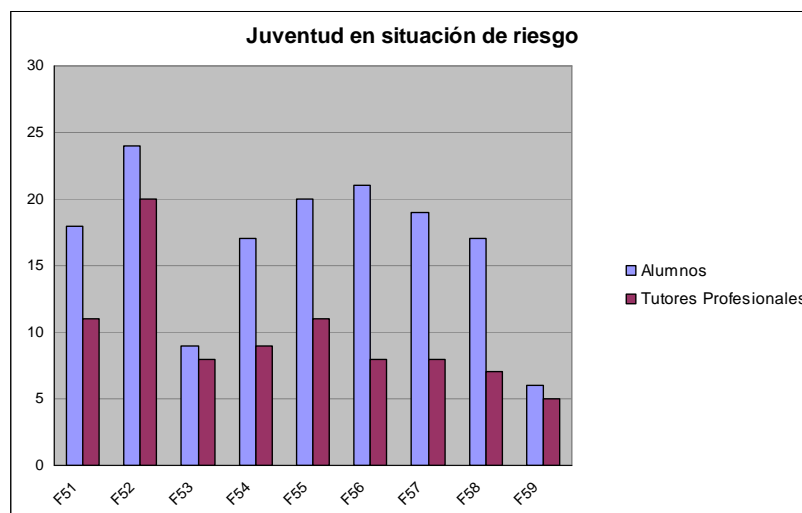
“Programas del ámbito socio sanitario y judicial en el área de juventud en situación de riesgo”.

	FUNCIONES DE DISEÑO Y ELABORACIÓN DE PROGRAMAS	A	TP
		Porc	Porc
A. SOCIO SANITARIO			
51	De promoción de la salud	60,00	37,93
52	De higiene personal	80,00	66,66
53	De información y orientación sobre el sistema sanitario público	30,00	26,66
54	De mejora de la calidad de vida del usuario	56,66	30,00
55	De prevención (de diferentes enfermedades o conductas adictivas)	66,66	37,93
A. JUDICIAL			
56	De mejora de las Habilidades sociales	70,00	27,58
57	De autonomía personal	63,33	27,58
58	De mediación en conflictos	56,66	24,13
59	De educación vial	20,00	16,66

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 38

“Diseño y planificación de programas en el ámbito socio sanitario y judicial en el área de juventud en situación de riesgo”



La gráfica 35 refleja que sólo hay un programa de este ámbito que supera el 50% tanto en alumnos como en tutores profesionales. Ésta es la que hace referencia al diseño de programas de “higiene personal” con un 80% por parte de los alumnos y un 66,66% por parte de los tutores profesionales.

Hay tres programas que alcanzan un porcentaje mayor por parte de los alumnos pero no supera el 50% por parte de los tutores profesionales. Estos son: “mejora de la calidad de vida del usuario” con un 56,66% por parte de los alumnos pero solo un 30% por parte de los tutores profesionales, “promoción de la salud” con un 60,00% y un 37,93% respectivamente y “de prevención (de enfermedades o conductas adictivas)” con un 66,66% y 37,93%. Los tres tutores académicos han puntuado 100% estos programas y todos los demás de este ámbito.

En lo que respecta al ámbito judicial cabe observar un mayor porcentaje en las respuestas de alumnos con un 70%, 63,33% y 56,66% en los tres primeros programas de este grupo. En cambio los tutores profesionales consideran que se realizan menos, puntuando por debajo del 30%, según los encuestados. Respecto al programa de “educación vial” sólo un 20% de alumnos afirman llevarlos a cabo y un 16,66% de tutores profesionales. Los tres tutores académicos consideran que este programa se lleva a cabo en un 61,11%.

Para finalizar este apartado se expone el repertorio de funciones que han puntuado 50% o más en alumnos y tutores profesionales, coincidiendo ambos.

Tabla 81

“Funciones que realiza el alumno en el área de juventud en situación de riesgo”

	FUNCIONES DE INTERVENCIÓN DIRECTA CON EL USUARIO
2	Realización de entrevistas individuales
4	Dar Información y asesoramiento adecuado a las necesidades del usuario
5	Orientación a los usuarios sobre la utilización de los recursos
6	Acompañamiento directo con el usuario
7	Vigilar el cumplimiento de las normas del centro, por parte del usuario
8	Observación directa de los usuarios
9	Elaboración de Currículum Vitae junto con el usuario
10	Mediación en conflictos
	FUNCIONES RELACIONADAS CON LA ENTIDAD
11	Informarse sobre la normativa de la entidad en la que se está trabajando
12	Informarse y conocer el marco de subvenciones en las que se sustenta la entidad
13	Conocer toda la documentación con la que debe trabajar el educador social
14	Conocer las funciones de otros profesionales
15	Participar en las reuniones del equipo técnico
16	Conocer todos los programas que la entidad desarrolla
	FUNCIONES ADMINISTRATIVAS
18	Elaboración de informes sobre la intervención realizada
19	Obtención de Información sobre diferentes recursos adaptados a las necesidades del usuario
24	Detección y prevención de situaciones de riesgo y exclusión social
	FUNCIONES DE ANÁLISIS E INVESTIGACIÓN
25	Detección y análisis de situaciones de riesgo y exclusión social, para la prevención
26	Análisis de las necesidades y demandas de los usuarios
27	Investigación-Acción sobre la propia práctica
28	Investigación sobre las realidades sociales con las que se interviene
	<i>(Sigue en la página siguiente)</i>

FUNCIONES DE DISEÑO, PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS	
ÁMBITO SOCIOEDUCATIVO	
29	De desarrollo y mejora de Habilidades Sociales
31	De autonomía personal
37	De refuerzo y compensación escolar
39	Formativos en diversos temas específicos
AMBITO SOCIOLABORAL	
43	De integración socio-laboral
44	De mejora de las Habilidades Sociales para el empleo
45	De información y orientación para el empleo
AMBITO DE OCIO Y TIEMPO LIBRE	
46	De animación sociocultural
47	Socio-deportivos
AMBITO SOCIOSANITARIO	
52	De higiene personal

Fuente: *Elaboración propia*

7.1.3.3. Área de infancia

La tercera área sobre la que han respondido más de diez alumnos y tutores profesionales es la de “Infancia” y solo un tutor académico. En este apartado se analizan los datos obtenidos a través de porcentajes y frecuencias.

Las primeras funciones que van a analizarse son las que corresponden a la “intervención directa con el usuario”.

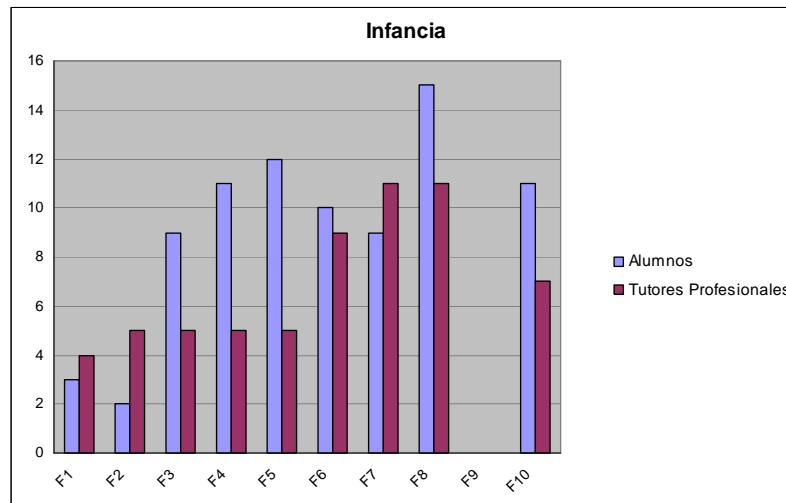
Tabla 82

“Funciones de intervención de directa en el área de infancia”

Nº	FUNCIONES DE INTERVENCIÓN DIRECTA CON EL USUARIO	A	TP
		Porc	Porc
1	Primera Recepción y análisis de demandas	20	33,33
2	Realización de entrevistas individuales	13,33	41,66
3	Orientar y ayudar al usuario a cumplimentar la documentación necesaria	60	41,66
4	Dar Información y asesoramiento adecuado a las necesidades del usuario	73,33	41,66
5	Orientación a los usuarios sobre la utilización de los recursos	80	41,66
6	Acompañamiento directo con el usuario	66,66	75
7	Vigilar el cumplimiento de las normas del centro, por parte del usuario	13,33	91,66
8	Observación directa de los usuarios	100	91,66
9	Elaboración de Currículum Vitae junto con el usuario	0	0
10	Mediación en conflictos	73,33	58,33

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 39

“Funciones de intervención directa con el usuario en el área de infancia”

Hay una mayor diferencia entre las respuestas vertidas por unos y otros. En general los alumnos afirman realizar más funciones de las que afirman los tutores. Además, hay menos funciones que puntúan más del 50% en alumnos y tutores profesionales, con respecto a las otras áreas. Concretamente las funciones más relevantes son tres: “observación directa de los usuarios” con 100% y 91,66% respectivamente. “Acompañamiento directo al usuario” con 66,66% y 75% y “mediación en conflictos” en la que existe una mayor diferencia en las puntuaciones con el 73,33% y 58,33%. Las otras siete funciones puntúan por debajo del 50% y destaca muy especialmente la baja puntuación de “elaboración del currículum” ya que esta área no es propia de este tipo de acciones por ser menores y no estar en edad laboral y efectivamente es una función que no se realiza en los centros.

Tabla 83

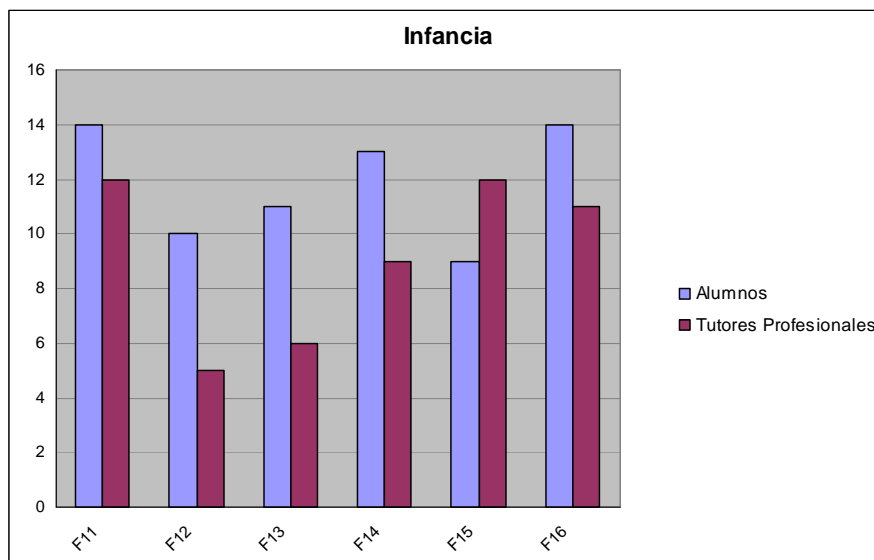
“Funciones relacionadas con la entidad en el área de infancia”

Nº	FUNCIONES RELACIONADAS CON LA ENTIDAD	A	TP
		Porc	Porc
11	Informarse sobre la normativa de la entidad en la que se está trabajando	93,33	100
12	Informarse y conocer el marco de subvenciones en las que se sustenta la entidad	66,66	41,66
13	Conocer toda la documentación con la que debe trabajar el educador social	73,33	50,00
14	Conocer las funciones de otros profesionales	86,66	75,00
15	Participar en las reuniones del equipo técnico	60,00	100
16	Conocer todos los programas que la entidad desarrolla	93,33	91,66

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 40

“Funciones relacionadas con la entidad en el área de infancia”



Las funciones relacionadas con la entidad continúan siendo muy repetidas. Puntúan con más del 50% de las veces, las seis funciones por parte de los alumnos, pero se observa que una alcanza el 41,66% por parte de los tutores profesionales. Esta es la de “informarse y conocer el marco de las subvenciones en las que se sustenta la entidad”.

“Conocer las funciones de otros profesionales” es una tarea que alcanza el 86,66% en la puntuación dada por los alumnos y un 50% en la que dan los tutores profesionales. Las dos funciones en las que se alcanza una mayor puntuación por parte de los dos son “conocer todos los programas de la entidad” con un 93,33% de alumnos y un 91,66 de tutores profesionales e “informarse sobre la normativa de la entidad” con el 93,33%, en los alumnos y un 100% en tutores profesionales. Este último dato coincide con el tutor académico.

Asimismo destacar el 60% y el 100% de alumnos y tutores profesionales respectivamente que obtiene la función de “participar en las reuniones de equipo técnico”. Esta función alcanza una puntuación menor que la que obtuvo en el área de infancia en situación de riesgo.

En la tabla siguiente, (tabla 84) se muestran los datos obtenidos respecto a las funciones “*administrativas*” que el alumno en prácticas realiza en el área de infancia.

Tabla 84

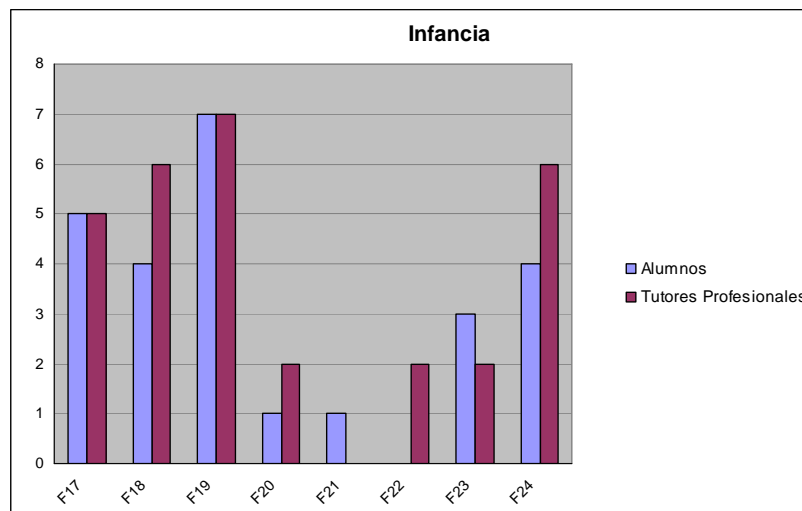
“Funciones administrativas en el área de infancia”

Nº	FUNCIONES ADMINISTRATIVAS	A	TP
		Porc	Porc
17	Registro de los nuevos usuarios	33,33	41,66
18	Elaboración de informes sobre la intervención realizada	26,66	50,00
19	Obtención de Información sobre diferentes recursos adaptados a las necesidades del usuario	50,00	58,33
20	Preparar documentación para la solicitud de subvenciones	6,66	16,66
21	Preparar documentación para la justificación de subvenciones	6,66	0,00
22	Cumplimentar documentos: instancias, becas, etc., sin estar el usuario presente	0,00	16,66
23	Derivación de propuestas hacia otros servicios	20,00	16,66
24	Detección y prevención de situaciones de riesgo y exclusión social	26,66	50,00

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 41

“Funciones administrativas en el área de infancia”



La tabla 84 muestra que las funciones administrativas son poco relevantes en esta área ya que incluso hay alguna que no ha sido señalada por ningún alumno, y por pocos tutores profesionales. Estos datos reafirman que el alumno realiza pocas funciones administrativas, aunque sí se señalan algunas tan relevantes como las relacionadas con la preparación de documentación o registro de nuevos usuarios.

En el área de infancia no hay ninguna función administrativa que haya sido puntuada más del 50% por alumnos y tutores. Hay tres en las que el tutor profesional alcanza un 58,33% y un 50,00%, siendo estas funciones “obtención de información sobre diferentes recursos adaptados a las necesidades del usuario”, “elaboración de informes sobre la intervención realizada” y “detección y prevención de situaciones de riesgo y exclusión social” respectivamente.

Los alumnos las puntúan en un 50,00% la primera y en un 26,66 %, coincidiendo así el porcentaje en las dos últimas, al igual que ocurre con los tutores profesionales. El tutor académico considera que estas funciones son realizadas por los alumnos siempre.

Destacar el bajo porcentaje que alcanza la función “preparar documentación para la solicitud de subvenciones”, con un 6,66% de alumnos y ningún tutor profesional. Esta baja puntuación también se observa en “cumplimentar documentos: instancias, becas, etc. sin estar el usuario presente”. Ningún alumno afirma llevarla a cabo y solo un 16,66% de tutores profesionales coinciden en que sí es realizada por el alumno en prácticas.

Tabla 85

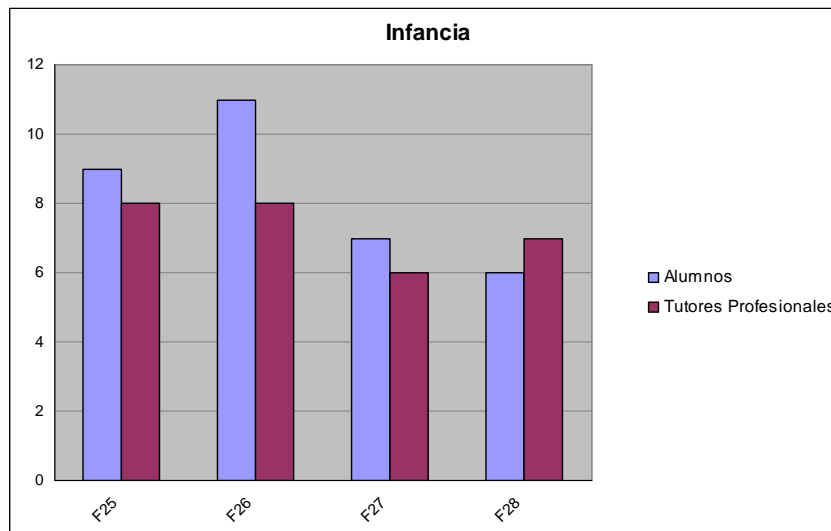
“Funciones de análisis e investigación en el área de infancia”

	FUNCIONES DE ANÁLISIS E INVESTIGACIÓN	A	TP
		Porc	Porc
25	Análisis de situaciones de riesgo y exclusión social, para la prevención	60,00	66,66
26	Análisis de las necesidades y demandas de los usuarios	73,33	66,66
27	Investigación-Acción sobre la propia práctica	46,66	50,00
28	Investigación sobre las realidades sociales con las que se interviene	40,00	58,33

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 42

“Funciones de análisis e investigación en el área de infancia”



Los alumnos que realizan prácticas en esta área desarrollan funciones de “*análisis e investigación*” en un porcentaje elevado. La que más puntuación obtiene es “análisis de las necesidades y demandas de los usuarios” en el 73,33% y 66,66%, alumnos y tutores profesionales. También alcanza mayor puntuación “análisis de situaciones de riesgo y exclusión social para la prevención” en un 60,00% y 66,66% respectivamente.

En las otras dos funciones se observa una mayor diferencia entre las respuestas de ambos, ya que los tutores profesionales puntúan “investigación-acción sobre la propia práctica” en un 50,00% e “investigación sobre realidades sociales con las que se interviene” en un 58,33%. En cambio los alumnos las puntúan por debajo del 50%. El tutor académico afirma que el alumno si realiza estas funciones.

En las tablas siguientes se exponen los programas que se enmarcan dentro de la función de “*diseño y planificación de programas*” de los diferentes ámbitos relacionados con el educador social en el área de infancia.

Tabla 86

“Programas en el ámbito socioeducativo en el área de Infancia”

	FUNCIONES DE DISEÑO Y PLANIFICACIÓN DE PROGRAMAS	A	TP
		Porc	Porc
	A. SOCIOEDUCATIVO		
29	De desarrollo y mejora de Habilidades Sociales	66,66	58,33
30	De contextualización en el entorno	66,66	66,66
31	De autonomía personal	73,33	83,33
32	De educación intercultural	53,33	75,00
33	De educación vial	13,33	33,33
34	De sensibilización hacia la cooperación para el desarrollo	40,00	8,33
35	De cooperación para el Desarrollo en terceros países	20,00	0
36	De intervención individualizada a llevar a cabo con el/los usuario/os	40,00	16,66
37	De refuerzo y compensación escolar	46,66	58,33
38	Educativos contra el absentismo escolar	14,28	16,66
39	Formativos en diversos temas específicos	46,66	91,66

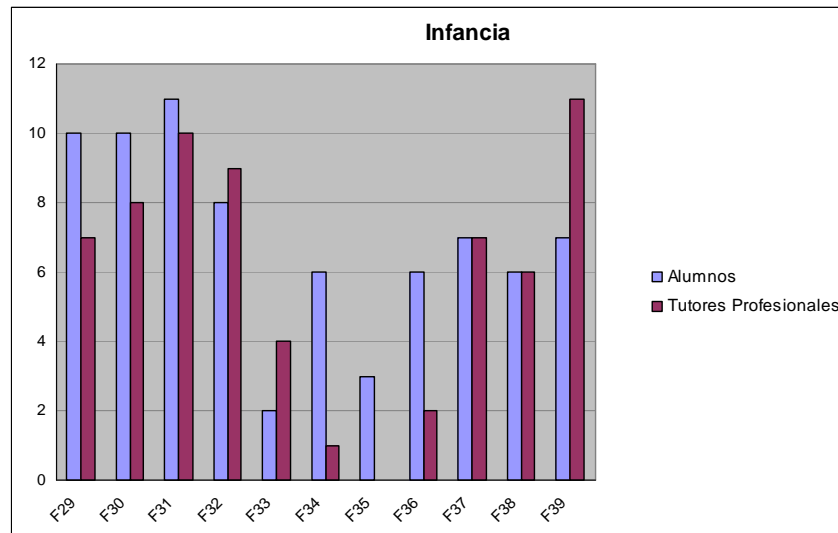
Fuente: Elaboración propia

A pesar de algunas diferencias con respecto a otras áreas, los programas de ámbito socioeducativo se realizan con bastante frecuencia en las tres áreas analizadas hasta el momento con bastantes similitudes.

Destacar el 0% de tutores profesionales que afirman que nunca se lleva a cabo programas de cooperación por parte del alumno. En la siguiente gráfica se detallan algunas cuestiones.

Gráfica 43

“Diseño y planificación de programas del ámbito socioeducativo en el área de infancia”



A pesar de algunas diferencias con respecto a otras áreas, los programas de ámbito socioeducativo se realizan con bastante frecuencia en las tres áreas analizadas hasta el momento con bastantes similitudes.

Destacar el 0% de tutores profesionales que afirman que nunca se lleva a cabo programas de “cooperación para el desarrollo en terceros países” por parte del alumno.

Una vez más se observa que los programas “desarrollo y mejora de Habilidades Sociales”, “contextualización en el entorno” o “autonomía personal” alcanzan un porcentaje mayor del 50% tanto en alumnos como con tutores profesionales. Este último es el que tiene una mayor puntuación con el 73,33 de alumnos y el 83,33 de tutores profesionales.

Tal y como se exponía, existe una baja puntuación en programas tales como “cooperación al desarrollo en terceros países” en el que sólo un 20% de alumnos afirma realizarlo pero ningún tutor profesional. Otro de los programas con baja puntuación es el “educativo contra el absentismo escolar” con un 14,28% de los alumnos y un 16,66% de los tutores profesionales. El de “educación vial” es puntuado por un 13,33% de alumnos y un 33,33% de tutores profesionales, lo que nos conduce a pensar que este junto con los otros dos programas citados tienen poca incidencia en las prácticas de los alumnos.

No obstante, y a pesar de estas bajas puntuaciones, los programas de ámbito socioeducativo se realizan con bastante frecuencia en las tres áreas analizadas, incluida la de infancia, y en todas ellas existen bastantes similitudes.

El siguiente grupo de programas está relacionado con el ámbito familiar y sociolaboral, siendo este último en el que se dan porcentajes muy bajos tal y como podrá observarse en la tabla y gráfica siguientes, (tabla 87) y (gráfica 41).

Tabla 87

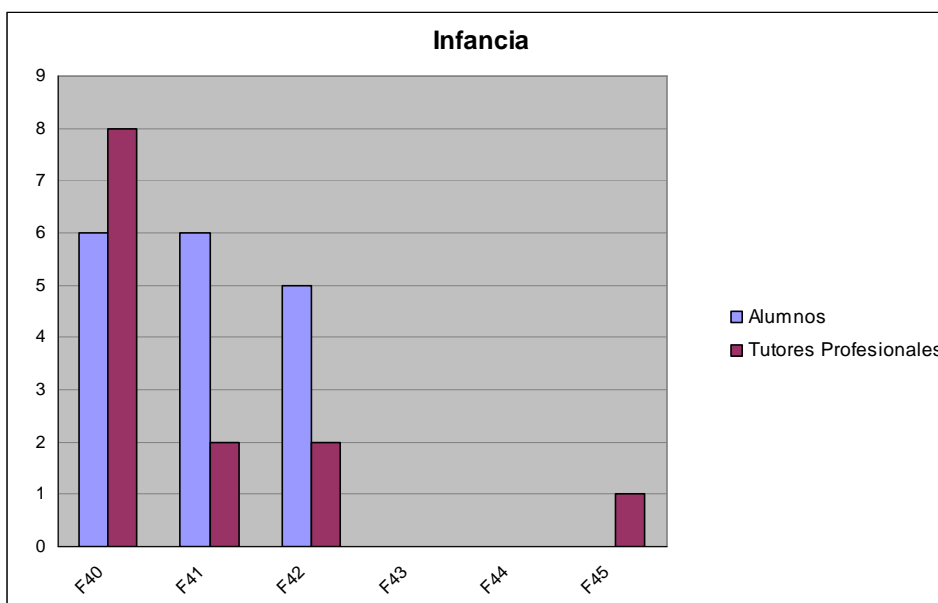
“Programas en el ámbito familiar y sociolaboral en el área de Infancia”

FUNCIONES DE DISEÑO Y ELABORACIÓN DE PROGRAMAS		A	TP
A. FAMILIAR		Porc	Porc
40	De mejora de la convivencia familiar.	40,00	66,66
41	De mejora de las relaciones materno/paterno filiales	40,00	16,66
42	De mediación familiar	33,33	16,66
A. SOCIOLABORAL			
43	De integración socio-laboral	0,00	0,00
44	De mejora de las Habilidades Sociales para el empleo	0,00	0,00
45	De información y orientación para el empleo	0,00	6,66

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 44

“Diseño y planificación de programas del ámbito familiar y sociolaboral en el área de infancia”



Las tres primeras columnas de la gráfica 41 hacen referencia al ámbito familiar. Se puede observar que los alumnos afirman que diseñan programas relacionados con este ámbito en un 40,00%, “mejora de la convivencia familiar”, el 40,00% “mejora de las relaciones materno/paterno filiales” y el 33,33% “mediación familiar”. Por su parte los tutores profesionales lo afirman en 66,66% para el primer programa y el 16,16% para las dos últimas. Por tanto ninguno de los tres programas supera el 50% en ambos, tutores profesionales y alumnos.

En el área laboral, no existe ningún programa que haya sido puntuado. Sólo un tutor profesional afirma que sí se diseñan programas en este sentido, pero no es significativo ya que tal y como se viene comentado, por las características de esta área, no es probable que se lleven a cabo este tipo de intervenciones.

El tutor académico considera que los alumnos diseñan y planifican este tipo de programas.

En la siguiente tabla (tabla 88), se muestran los datos obtenidos respecto al diseño y planificación de programas de ocio y tiempo libre y desarrollo comunitario en el área de infancia.

Tabla 88

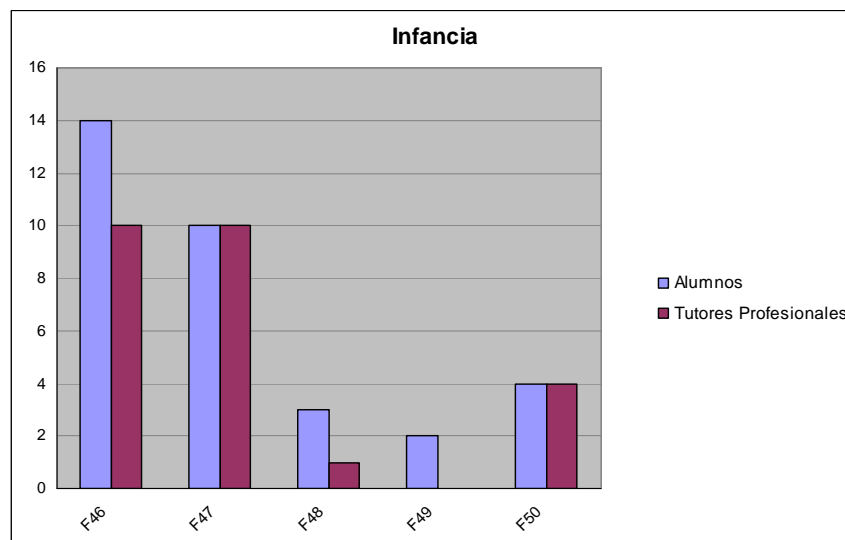
“Programas en el ámbito de ocio y desarrollo comunitario en el área de Infancia”

FUNCIONES DE DISEÑO Y ELABORACIÓN DE PROGRAMAS		A	TP
A. DE OCIO Y TIEMPO LIBRE		Porc	Porc
46	De animación sociocultural	93,33	83,33
47	Socio-deportivos	66,66	83,33
A. DE DESARROLLO COMUNITARIO			
48	De fomento del asociacionismo	20,00	8,33
49	De convivencia vecinal	13,33	0
50	De información y orientación	26,66	33,33

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 45

“Diseño y planificación de programas del ámbito de ocio y tiempo libre y del ámbito de desarrollo comunitario en el área de infancia”



Se destaca el 93,33% de alumnos que consideran que siempre o casi siempre diseñan programas de animación sociocultural, lo cual supone casi la totalidad de los encuestados. Los tutores profesionales lo han afirmado en un 83,33% coincidiendo con el programa socio-deportivo.

En lo que respecta al ámbito de desarrollo comunitario ningún programa alcanza el 34% igual que ocurría en el área anterior. Destacar que ningún tutor profesional señala el programa de “convivencia vecinal”. La tabla 88 muestra que en estos ámbitos, tal y como ocurría en el de infancia en situación de riesgo, también existen porcentajes bajos tanto para alumnos como para tutores profesionales.

El tutor profesional considera que el alumno que realiza sus prácticas en esta área no desarrolla programas en este ámbito.

El siguiente grupo de programas son los relativos al ámbito sociosanitario y judicial. Los datos se reflejan en la tabla y en la gráfica siguiente, Tabla 89 y gráfica 43. Son programas que tienen poca incidencia en las prácticas de los alumnos de educación social ya que no han puntuado de forma elevada, y esto nos conduce a interpretar que serán programas que no son diseñados ni planificados por los alumnos.

Tabla 89

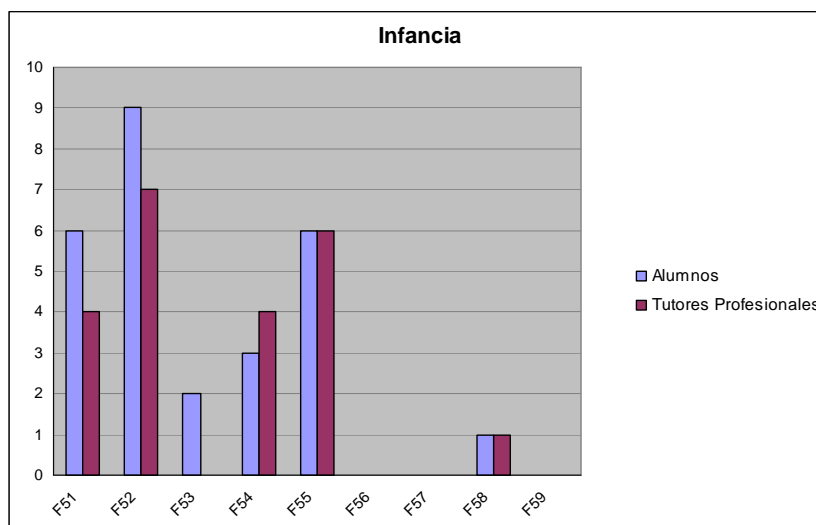
“Programas en el ámbito socio sanitario y judicial en el área de Infancia”

FUNCIONES DE DISEÑO Y ELABORACIÓN DE PROGRAMAS		A	TP
A. SOCIO SANITARIO		Porc	Porc
51	De promoción de la salud	40,00	33,33
52	De higiene personal	13,33	58,33
53	De información y orientación sobre el sistema sanitario público	13,33	0,00
54	De mejora de la calidad de vida del usuario	20,00	33,33
55	De prevención (de diferentes enfermedades o conductas adictivas)	40,00	50,00
A. JUDICIAL			
56	De mejora de las Habilidades sociales	0,00	0,00
57	De autonomía personal	0,00	0,00
58	De mediación en conflictos	3,33	3,33
59	De educación vial	0,00	0,00

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 46

“Diseño y planificación de programas del ámbito socio sanitario y judicial en el área de infancia”



En el área de infancia los alumnos y tutores profesionales consideran que estos programas, los relacionados con el ámbito sociosanitario y judicial, no se llevan a cabo en las prácticas muy a menudo. Ninguno supera el porcentaje del 50%. Este bajo porcentaje puede ser debido a que los programas suelen dirigirse más a juventud, inmigración u otro tipo de áreas, pero no a la de infancia.

El programa “información y orientación sobre el sistema sanitario público” ningún tutor profesional la ha puntuado. Se observa una diferencia importante entre el 13,33% de alumnos que afirman que diseñan programas de “higiene personal” y un 58,33% de tutores profesionales que afirman que sí. En las otras funciones existen menos diferencias en la puntuación no superando el 50%.

En el ámbito judicial tampoco ningún programa ha sido señalado con un porcentaje significativo. Los programas de ámbito judicial se desarrollan sobre todo en contexto de reeducación con jóvenes o adultos reclusos, o de forma excepcional en algún otro colectivo, por tanto con infancia y sin ser un colectivo en riesgo de exclusión social es totalmente adecuado afirmar que no se llevan a cabo programas de este tipo.

Como resumen de todos los datos analizados se constata que las funciones llevadas a cabo en el área de la Infancia son las que se muestran en la tabla siguiente.

Tabla 90

“Funciones que realiza el alumno en el área de Infancia”

	FUNCIONES DE INTERVENCIÓN DIRECTA CON EL USUARIO
6	Acompañamiento directo con el usuario
8	Observación directa de los usuarios
10	Mediación en conflictos
	FUNCIONES RELACIONADAS CON LA ENTIDAD
11	Informarse sobre la normativa de la entidad en la que se está trabajando
13	Conocer toda la documentación con la que debe trabajar el educador social
14	Conocer las funciones de otros profesionales
16	Conocer todos los programas que la entidad desarrolla
	FUNCIONES DE ANÁLISIS E INVESTIGACIÓN
25	Detección y análisis de situaciones de riesgo y exclusión social, para la prevención
26	Análisis de las necesidades y demandas de los usuarios
	FUNCIONES DE DISEÑO, PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS
	ÁMBITO SOCIOEDUCATIVO
29	De desarrollo y mejora de Habilidades Sociales
30	De contextualización en el entorno
31	De autonomía personal
32	De educación intercultural
	AMBITO DE OCIO Y TIEMPO LIBRE
46	De animación sociocultural
47	Socio-deportivos

Fuente: Elaboración propia

7.1.3.4 Área de discapacidad.

Para finalizar el análisis de los datos cuantitativos se exponen los datos obtenidos en el área de la Discapacidad, por ser esta una de las más representativas en cuanto al número de cuestionarios respondidos.

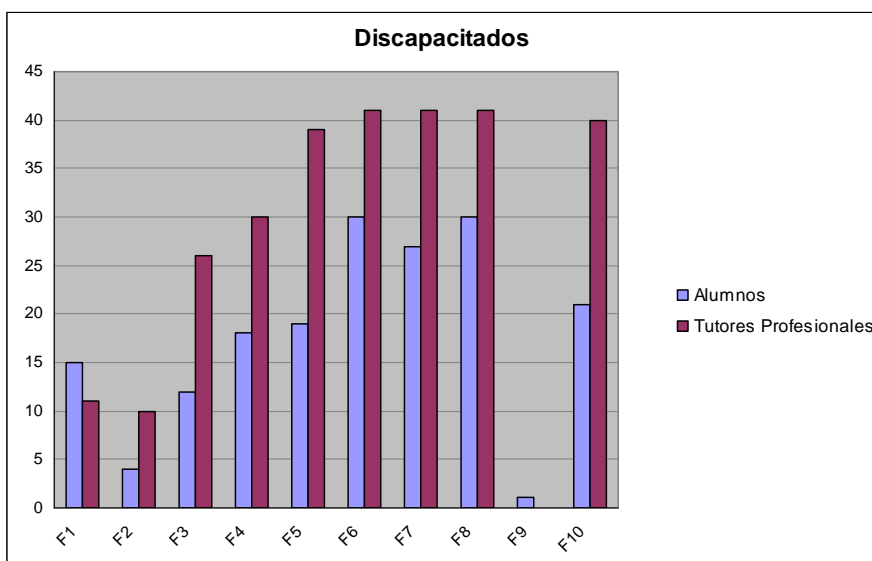
Tabla 91

“Funciones de intervención directa con el usuario en el área de discapacidad”

Nº	FUNCIONES DE INTERVENCIÓN DIRECTA CON EL USUARIO	A	TP
		Porc	Porc
1	Primera Recepción y análisis de demandas	50	26,19
2	Realización de entrevistas individuales	13,33	23,80
3	Orientar y ayudar al usuario a cumplimentar la documentación necesaria	40	61,90
4	Dar Información y asesoramiento adecuado a las necesidades del usuario	60	71,42
5	Orientación a los usuarios sobre la utilización de los recursos	63,33	92,85
6	Acompañamiento directo con el usuario	100	97,61
7	Vigilar el cumplimiento de las normas del centro, por parte del usuario	90	97,61
8	Observación directa de los usuarios	100	97,61
9	Elaboración de Currículum Vitae junto con el usuario	0	0
10	Mediación en conflictos	70	95,23

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 47

“Funciones de intervención directa con el usuario en el área de discapacidad”

Uno de los rasgos característicos que se observa en esta gráfica, (gráfica 44), es que existe diferencia entre las respuestas dadas entre tutores profesionales y alumnos. En este sentido destacar la diferencia entre el 50% de alumnos y el 26,19% de tutores profesionales que afirman que los alumnos en prácticas realizan la función “primera recepción”.

Entre las que puntúan, en los dos casos, por encima del 50% se encuentran una vez más “acompañamiento directo con el usuario”, 100% de alumno y 97,61 de tutores profesionales, puntuación que coincide en la función de “observación directa con el usuario”. “Mediación en conflictos” puntúa un 70% en alumnos y un 95,23 en tutores profesionales.

Los dos tutores académicos que se han centrado coinciden con el desarrollo de estas funciones. Además coinciden en puntuar la función “vigilar el cumplimiento de las normas del centro” con un 90% y 97,61% respectivamente.

“Dar información y asesoramiento adecuado a las necesidades del usuario” puntúa 60% por parte de los alumnos y un 71,42 por parte de los tutores profesionales y “orientación a los usuarios sobre la utilización de los recursos”, en un 63,33% y 92,85% respectivamente.

La tabla siguiente, (tabla 92) refleja los datos obtenidos en el área de la discapacidad con respecto a las funciones “relacionadas con la entidad”.

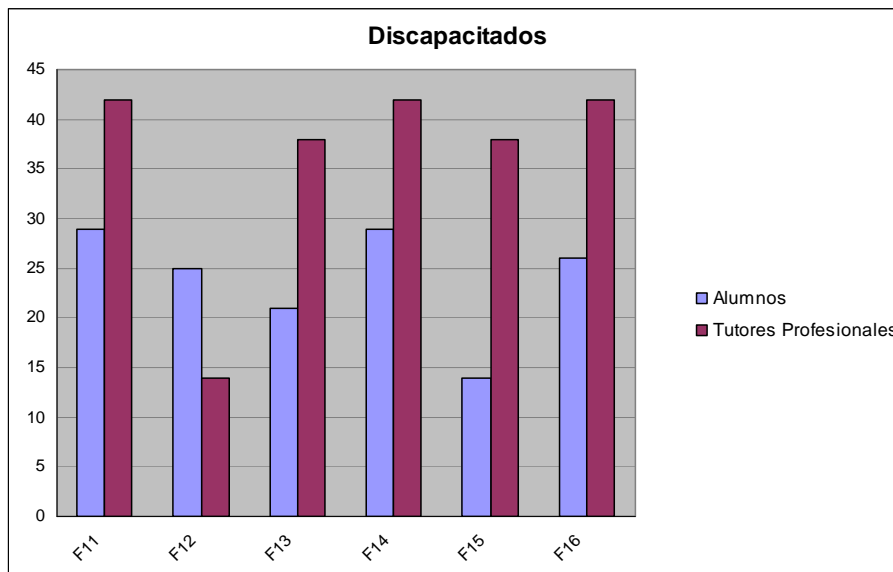
Tabla 92

“Funciones relacionadas con la entidad en el área de discapacidad”

Nº	FUNCIONES RELACIONADAS CON LA ENTIDAD	A	TP
		Porc	Porc
11	Informarse sobre la normativa de la entidad en la que se está trabajando	96,66	100
12	Informarse y conocer el marco de subvenciones en las que se sustenta la entidad	83,33	33,33
13	Conocer toda la documentación con la que debe trabajar el educador social	70,00	90,47
14	Conocer las funciones de otros profesionales	96,66	100
15	Participar en las reuniones del equipo técnico	46,66	90,47
16	Conocer todos los programas que la entidad desarrolla	86,66	100

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 48

“Funciones relacionadas con la entidad en el área de discapacidad”

Se aprecian puntuaciones más bajas respecto a las funciones desarrolladas en este bloque. La puntuación más baja está en el 33,33% de tutores profesionales respecto a la función de “Informarse y conocer el marco de subvenciones en las que se sustenta la entidad”. Los alumnos consideran que la realizan en un 83,33% y los dos tutores académicos afirman que sí son desarrolladas por el alumno en prácticas.

La diferencia entre alumnos y tutores profesionales resulta altamente llamativa puesto que es elevada. También existe mucha diferencia entre el 46,66% de alumnos que afirman realizar la función de “participar en las reuniones de equipo” y el 90,47% de tutores profesionales que afirman que el alumno realiza esta función.

Esto puede deberse a la diferencia de cuestionarios entre alumnos (30) y tutores profesionales (42), o como decíamos antes, a una diferencia en la percepción de esta función.

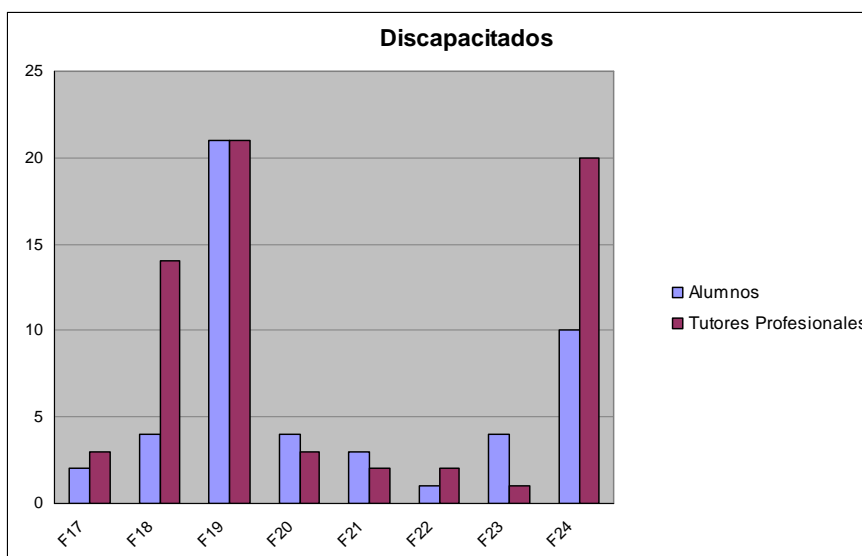
En la siguiente tabla (93) se muestran los datos relativos a las “funciones administrativas” que los alumnos en prácticas llevan a cabo en el área de discapacidad.

Tabla 93
“Funciones Administrativas en el área de la discapacidad”

Nº	FUNCIONES ADMINISTRATIVAS	A	TP
		Porc	Porc
17	Registro de los nuevos usuarios	6,66	7,14
18	Elaboración de informes sobre la intervención realizada	13,33	33,33
19	Obtención de Información sobre diferentes recursos adaptados a las necesidades del usuario	50,00	50,00
20	Preparar documentación para la solicitud de subvenciones	13,33	7,14
21	Preparar documentación para la justificación de subvenciones	10,00	4,76
22	Cumplimentar documentos: instancias, becas, etc., sin estar el usuario presente	3,33	4,76
23	Derivación de propuestas hacia otros servicios	13,33	2,38
24	Detección y prevención de situaciones de riesgo y exclusión social	33,33	47,61

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 49

“Funciones administrativas en el área de discapacidad”

Si en el área anterior se realizan pocas funciones administrativas, en esta hay menos que superen el 50% de las respuestas. Esto es un indicador de las pocas funciones administrativas que se llevan a cabo en los centros del área de discapacidad.

“Obtención de información sobre diferentes recursos” vuelve a alcanzar la mayor puntuación de todas y existe coincidencia en alumnos y tutores. Esta se sitúa en el 50% en ambos casos. En porcentaje, el 47, 61% de tutores profesionales señalan “detección y prevención de situaciones de riesgo y exclusión social” y sólo un 33,33% de alumnos. Entre las funciones menos valoradas cabe destacar la de “cumplimentar documentos sin estar el usuario” la cual solo es señalada por el 3,33 % de alumnos y el 4,76% de tutores profesionales y la de “preparar documentos para la justificación de subvenciones” con un 10,00% y 4,76%. De los dos tutores académicos solo uno señala estas últimas funciones.

Tabla 94

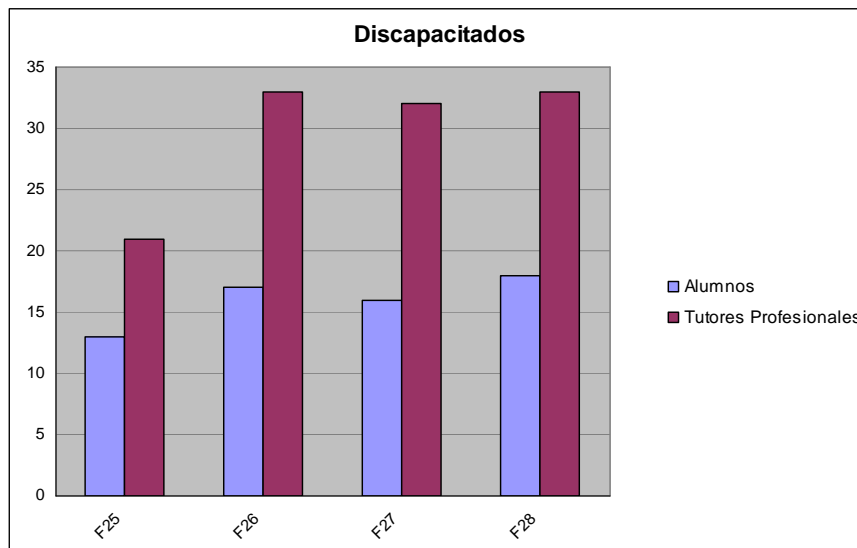
“Funciones de análisis e investigación en el área de la discapacidad”

	FUNCIONES DE ANÁLISIS E INVESTIGACIÓN	A	TP
		Porc	Porc
25	Análisis de situaciones de riesgo y exclusión social, para la prevención	43,33	50,00
26	Análisis de las necesidades y demandas de los usuarios	56,66	78,52
27	Investigación-Acción sobre la propia práctica	53,33	76,19
28	Investigación sobre las realidades sociales con las que se interviene	60,00	78,57

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 50

“Funciones de análisis e investigación en el área de discapacidad”



Los tutores profesionales afirman que las funciones se llevan a cabo más de lo que el alumno afirma realizar, como también ocurre en las áreas anteriores. Destacar muy especialmente la función “análisis de las necesidades y demandas de los usuarios” con un 56,66% para alumnos y un 78,52% para tutores profesionales. También destacar la de “investigación sobre las realidades sociales con las que se interviene” que al contrario que en el área anterior, aquí es una de las que mayor porcentaje obtiene, siendo el 60% para alumnos y el 78,57 % para tutores profesionales. Los dos tutores académicos afirman que el alumno las desarrolla siempre o casi siempre.

Tabla 95

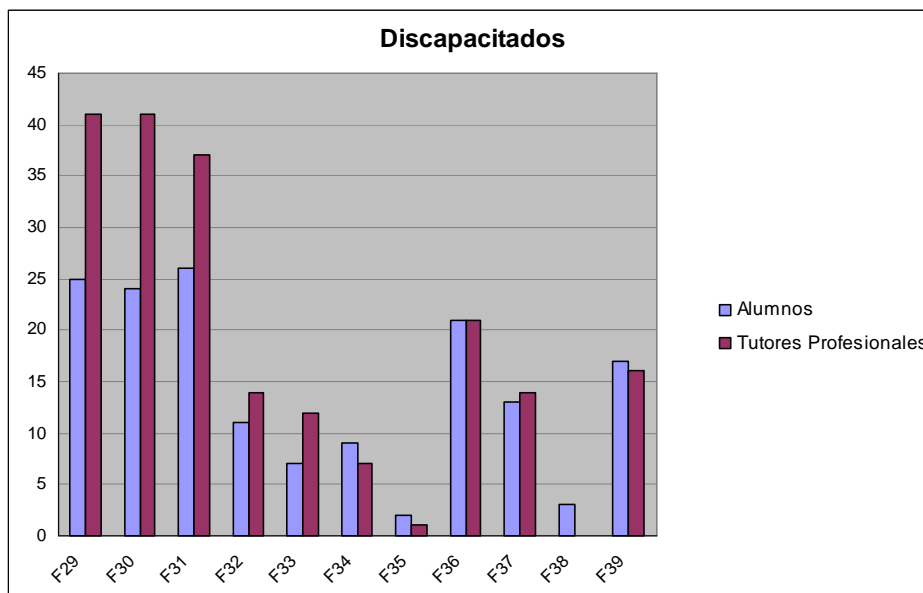
“Programas del ámbito socioeducativo en el área de discapacidad”

FUNCIONES DE DISEÑO Y PLANIFICACIÓN DE PROGRAMAS		A	TP
A. SOCIOEDUCATIVO		Porc	Porc
29	De desarrollo y mejora de Habilidades Sociales	83,33	97,61
30	De contextualización en el entorno	80,00	97,61
31	De autonomía personal	80,00	88,09
32	De educación intercultural	36,66	33,33
33	De educación vial	23,33	28,57
34	De sensibilización hacia la cooperación para el desarrollo	30,00	16,66
35	De cooperación para el Desarrollo en terceros países	6,66	2,38
36	De intervención individualizada a llevar a cabo con el/los usuario/os	70,00	50,00
37	De refuerzo y compensación escolar	43,33	33,33
38	Educativos contra el absentismo escolar	10,00	0
39	Formativos en diversos temas específicos	56,66	38,06

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 51

“Diseño y planificación de programas del ámbito socioeducativo en el área de discapacidad”



Disminuye el número de programas que puntúan más del 50% tanto en alumnos como en tutores profesionales, y estas abren diferencias con respecto a las respuestas dadas en áreas anteriores. Destacar las altas puntuaciones de los programas “desarrollo y mejora de Habilidades Sociales” 83,33% de estudiantes y el 97,61% de tutores profesionales y “contextualización en el entorno” y “autonomía personal” con 80,00% y 88,09%. Entre las menos repetidas en esta área está la de “cooperación para el desarrollo en terceros países” con un 6,66% de alumnos y 2,38% de tutores profesionales o la de “educativos contra el absentismo escolar” con un 10,00% de alumnos y ningún tutor profesional. Sólo un tutor académico afirma que el alumno realiza estos programas en estas áreas.

Existen dos programas que alcanzan una puntuación distinta a las áreas anteriores. Así “refuerzo y compensación escolar” solo es puntuado por el 43,33% de alumnos y 33,33% de tutores profesionales. También baja mucho la puntuación el programa de “educación intercultural” con un 36,66% y 33,33% respectivamente. Los dos tutores académicos no han señalado estos programas.

Estos resultados indican que en el área de la discapacidad los alumnos diseñan menos programas de ámbito socioeducativo que en otras áreas.

Tabla 96

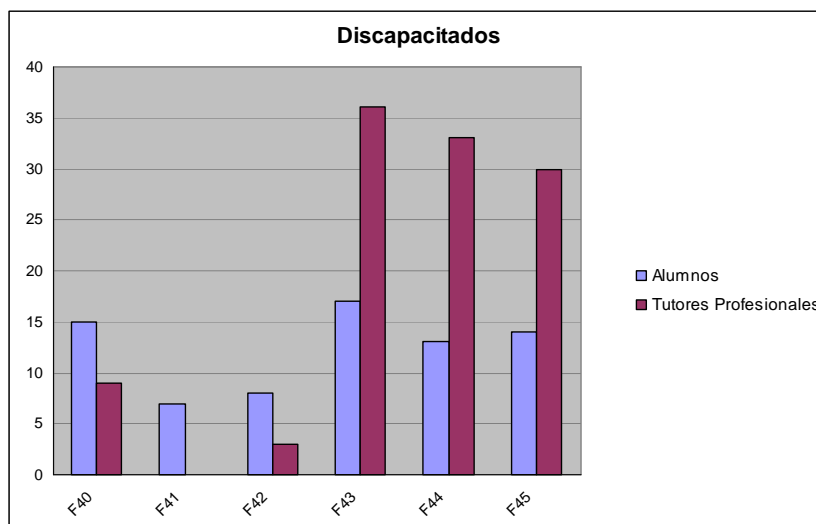
“Programas del ámbito familiar y sociolaboral en el área de discapacidad”

	FUNCIONES DE DISEÑO Y ELABORACIÓN DE PROGRAMAS	A	TP
	A. FAMILIAR	Porc	Porc
40	De mejora de la convivencia familiar.	50,00	21,42
41	De mejora de las relaciones materno/paterno filiales	23,33	0,00
42	De mediación familiar	26,66	7,14
	A. SOCIOLABORAL		
43	De integración socio-laboral	56,66	85,71
44	De mejora de las Habilidades Sociales para el empleo	43,33	78,57
45	De información y orientación para el empleo	46,66	71,42

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 52

“Diseño y planificación de programas del ámbito familiar y sociolaboral en el área de discapacidad”



El porcentaje de los programas relacionados con estos dos ámbitos se diferencian con respecto a las áreas anteriores. En el ámbito familiar destacar el 50,00% de alumnos que afirman diseñar programas de intervención en este ámbito, y el 21,42% de tutores profesionales señalan esta opción. Las otras dos funciones no alcanzan porcentajes significativos.

Los dos tutores académicos afirman que los alumnos realizan estas funciones cuando realizan las prácticas en el área de la discapacidad.

En los programas sociolaborales se observa un aumento en los porcentajes que dan los tutores profesionales. El 56,66% de alumnos afirman realizar el diseño de programas de “integración sociolaboral” y el 85,71% de tutores profesionales.

Hay un 78,57% de tutores que señalan que los alumnos en prácticas diseñan programas de mejora de Habilidades Sociales para el empleo, pero solo el 43,33% de alumnos lo afirman. Los dos tutores académicos también coinciden en este sentido.

En este bloque de programas ninguno supera el porcentaje del 50% por parte de alumnos y tutores profesionales. Ocurre lo mismo con los programas agrupados en el epígrafe de “desarrollo comunitario” tal y como se muestra en la tabla siguiente (tabla 97).

Tabla 97

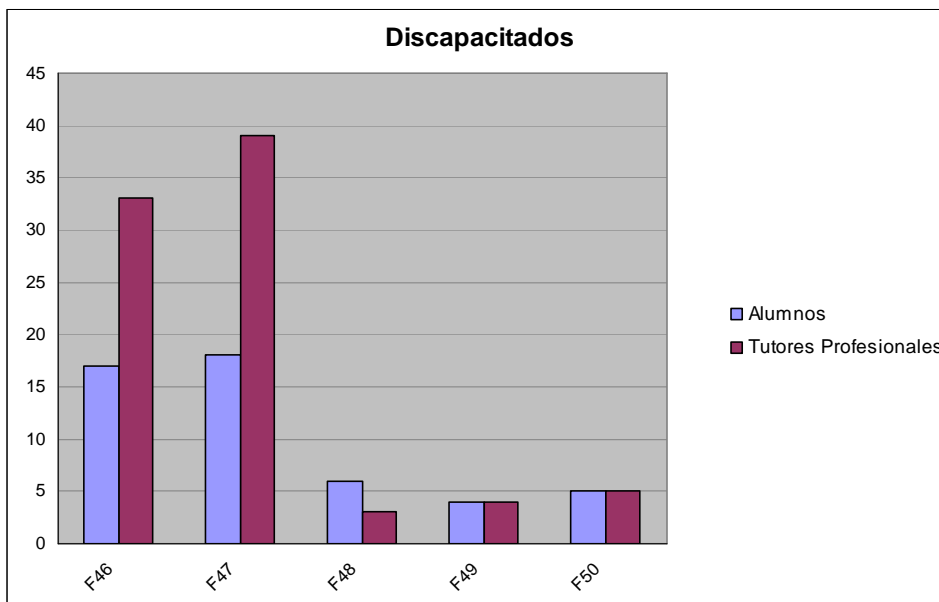
“Programas del ámbito de ocio y desarrollo comunitario en el área de discapacidad”

	FUNCIONES DE DISEÑO Y ELABORACIÓN DE PROGRAMAS	Discapac.	
		A	TP
	A. DE OCIO Y TIEMPO LIBRE	Porc	Porc
46	De animación sociocultural	56,66	78,57
47	Socio-deportivos	60,00	92,85
	A. DE DESARROLLO COMUNITARIO		
48	De fomento del asociacionismo	20	7,14
49	De convivencia vecinal	13,33	9,52
50	De información y orientación	16,66	11,9

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 53

“Diseño y planificación de programas del ámbito de ocio y tiempo libre y desarrollo comunitario en el área de discapacidad”



Los tutores profesionales puntúan con mayor frecuencia los dos primeros programas, haciéndolo en un 78,57% y 92,85% respectivamente. El 56,66% de alumnos afirman diseñar el programa de “animación sociocultural” y el 60,00% programas “socio-deportivos”. Los dos tutores académicos también lo afirman.

Respecto a los programas de Desarrollo Comunitario se continúa observando una frecuencia muy baja. Ningún programa alcanza el 17% lo cual supone una puntuación más baja que en las áreas anteriores. Viendo estos porcentajes se puede concluir que estos programas son diseñados y planificados por los educadores sociales pero no le son asignados a alumnos en prácticas.

Tabla 98

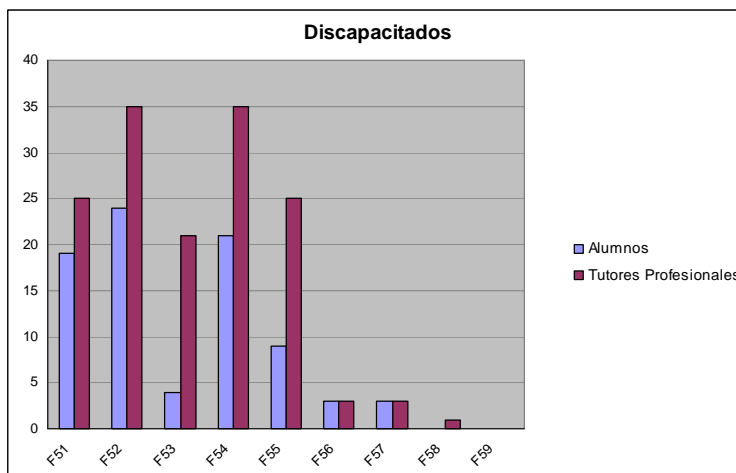
“Programas del ámbito sociosanitario y judicial en el área de discapacidad”

FUNCIONES DE DISEÑO Y ELABORACIÓN DE PROGRAMAS		A	TP
A. SOCIO SANITARIO		Porc	Porc
51	De promoción de la salud	63,33	59,52
52	De higiene personal	80,00	83,33
53	De información y orientación sobre el sistema sanitario público	13,33	50,00
54	De mejora de la calidad de vida del usuario	70,00	83,33
55	De prevención (de diferentes enfermedades o conductas adictivas)	30,00	59,52
A. JUDICIAL			
56	De mejora de las Habilidades sociales	3,33	3,33
57	De autonomía personal	3,33	3,33
58	De mediación en conflictos	0,00	0,00
59	De educación vial	0,00	0,00

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 54

“Diseño y planificación de programas del ámbito sociosanitario y judicial en el área discapacidad”



Los programas que alcanzan una mayor puntuación por parte de los tutores profesionales son “higiene personal” y “mejora de la calidad de vida” con un 83,33%. Los alumnos señalan estos programas en un 80,00% y un 70,00% respectivamente.

Existe diferencia entre el 13,33% de los alumnos que señalan el programa “información y orientación sobre el sistema sanitario público” y el 50,00% de tutores profesionales, o el 30,00% de alumnos que señalan el programa de “prevención (de diferentes enfermedades o conductas adictivas)” y el 59,52% de tutores profesionales. Los dos tutores académicos han coincidido en afirmar que el alumno realiza estas funciones.

En cuanto al ámbito judicial cabe destacar que el porcentaje de respuestas han sido prácticamente 0,00%, a excepción del programa “De mejora de las Habilidades sociales” y “autonomía personal” en el que coinciden alumnos y tutores profesionales con un 3,33%. Esto bajos porcentajes están relacionado con el hecho de que este ámbito es más propio de otros colectivos como el de reclusos o centros de reeducación, tal y como se comentaba anteriormente.

Para finalizar este apartado se exponen las funciones con mayor significatividad estadística en la tabla siguiente, (tabla 99):

Tabla 99

“Funciones que realiza el alumno en el área de la discapacidad”

Nº	FUNCIONES DE INTERVENCIÓN DIRECTA CON EL USUARIO
4	Dar Información y asesoramiento adecuado a las necesidades del usuario
5	Orientación a los usuarios sobre la utilización de los recursos
6	Acompañamiento directo con el usuario
7	Vigilar el cumplimiento de las normas del centro, por parte del usuario
8	Observación directa de los usuarios
10	Mediación en conflictos
	FUNCIONES RELACIONADAS CON LA ENTIDAD
11	Informarse sobre la normativa de la entidad en la que se está trabajando
13	Conocer toda la documentación con la que debe trabajar el educador social
14	Conocer las funciones de otros profesionales
16	Conocer todos los programas que la entidad desarrolla
	FUNCIONES ADMINISTRATIVAS
19	Obtención de Información sobre diferentes recursos adaptados a las necesidades del usuario
	FUNCIONES DE ANÁLISIS E INVESTIGACIÓN
26	Análisis de las necesidades y demandas de los usuarios
27	Investigación-Acción sobre la propia práctica
28	Investigación sobre las realidades sociales con las que se interviene
	FUNCIONES DE DISEÑO, PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS
	ÁMBITO SOCIOEDUCATIVO
29	De desarrollo y mejora de Habilidades Sociales
30	De contextualización en el entorno
31	De autonomía personal
36	De intervención individualizada a llevar a cabo con el/los usuario/os
	ÁMBITO DE OCIO Y TIEMPO LIBRE
46	De animación sociocultural
47	Socio-deportivos
	ÁMBITO SOCIOSANITARIO
51	De promoción de la salud
52	De higiene personal
54	De mejora de la calidad de vida del usuario

Fuente: Elaboración propia

Con este repertorio de funciones en el ámbito de la discapacidad se concluye el análisis de funciones que el alumno realiza en los centros de prácticas.

En el apartado siguiente se analizan los resultados cualitativos obtenidos en las entrevistas llevadas a cabo también a tutores profesionales, alumnos y tutores académicos.

7.2 Análisis de los resultados obtenidos a través de las entrevistas

Se han realizado un total de 29 entrevistas semiestructuradas distribuidas del modo siguiente:

- 21 Alumnos, 7 alumnos de cada una de las universidades en las que se ha centrado el estudio (UV, UNED, UCV) y que han realizado sus prácticas en las áreas²²⁹ más representativas en la educación social.
- 5 tutores profesionales cuya intervención se enmarca en las áreas más representativas del Prácticum de educación social. Cabe destacar que para el área de “infancia en situación de riesgo” y “juventud en situación de riesgo” se ha entrevistado a un único tutor profesional, así como para las áreas de “infancia” y “juventud”, ya que estos tutores intervienen en las dos áreas.
- 3 tutores académicos: Un tutor académico de cada una de las universidades.

Todas las entrevistas han mantenido la misma estructura y el mismo tipo de preguntas, aunque se han ido adaptando a cada uno de los entrevistados²³⁰. Para analizar los resultados de estas entrevistas se ha utilizado el análisis de contenido por ser este el más adecuado al tipo de análisis que se perseguía. Definimos el análisis de contenido como *“una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación”* Berelson (1971:18).

²²⁹ Infancia en situación de riesgo, juventud en situación de riesgo, infancia, juventud, adultos, inmigrantes y discapacidad.

²³⁰ Todas las entrevistas han sido grabadas y han sido transcritas. Estas transcripciones se pueden consultar en el anexo IV.

El análisis de contenido es una técnica para leer e interpretar el contenido de toda clase de documentos (grabaciones, fotografías, pinturas) y más concretamente de los documentos escritos. *Esta lectura debe realizarse de modo científico. Esto es, de manera sistemática, objetiva, replicable y válida* (Ruiz, 2003: 193).

Este análisis se adecua a ciertas reglas (Bardin, 2002) con el fin de alcanzar la interpretación adecuada de los textos escritos y/o grabados, así como de otros documentos como la transcripción de entrevistas. Esta técnica permite formular inferencias identificando de manera sistemática y objetiva los aspectos relevantes del texto o de la transcripción de la entrevista. Por tanto una vez grabada la entrevista se procede a la transcripción de cada una de ellas con el fin de organizar toda la información para proceder a su revisión y análisis.

La técnica de análisis de contenido²³¹ ha ido evolucionando y en la actualidad se considera que no solo busca la recogida de información, sino que posee la capacidad de analizar e interpretar de forma cualitativa dicha información para llegar a conclusiones concretas y realizar inferencias entre las distintas ideas que se reflejan en las transcripciones.

Para Vallés (2007), el proceso de tratamiento analítico sigue cuatro pasos:

- Lectura de las transcripciones de cada entrevista delimitando o subrayando los fragmentos textuales de cada una de las secciones.

²³¹ Se han establecido diferentes tipos de análisis de contenido. Estos son el pragmático, el semántico y el sintáctico. Cada uno de ellos se centra en el análisis de un aspecto concreto del texto o del discurso (Muñoz, 2008).

- Codificación de cada una de las transcripciones.
- Reclasificación e interpretación del material por secciones temáticas.
- Organización coherente de las secciones “de acuerdo con una línea o secuencia argumental, narrativa, explicativa” (Vallés 2007: 223).

Siguiendo la propuesta de este autor cada una de las entrevistas realizadas posee un código identificativo ya que se han seleccionado citas textuales para complementar y reforzar la información que se expondrá en el apartado siguiente. La codificación de las entrevistas realizadas a los alumnos es la siguiente:

Código	Descripción	Código	Descripción	Código	Descripción
A1	Alumnos de la UV.	A 2	Alumnos de la UNED	A 3	Alumnos de la UCV
A1.1	Infancia en s.r. ²³²	A 2.1	Infancia en s.r	A 3.1	Infancia en s.r
A1.2	Juventud en s.r	A 2.2	Juventud en s.r	A 3.2	Juventud en s.r
A1.3	Infancia	A 2.3	Infancia	A 3.3	Infancia
A1.4	Juventud	A 2.4	Juventud	A 3.4	Juventud
A1.5	Adultos	A 2.5	Adultos	A 3.5	Adultos
A1.6	Inmigrantes	A 2.6	Inmigrantes	A 3.6	Inmigrantes
A1.7	Discapacitados	A 2.7	Discapacitados	A 3.7	Discapacitados

²³² “s.r.” : Situación de riesgo.

La codificación de las entrevistas realizadas a los tutores profesionales y tutores académicos es la siguiente:

Código	Descripción	Código	Descripción
TP 1	Tutores Profesionales	TA 1	Tutores Académicos
TP 1.1	Infancia y Juventud en s.r.	TA 1.1	Infancia y Juventud en s.r.
TP 1.2	Infancia y Juventud	TA 1.2	Infancia y Juventud
TP 1.3	Adultos	TA 1.3	Adultos
TP 1.4	Inmigrantes	TA 1.4	Inmigrantes
TP 1.5	Discapacitados	TA 1.5	Discapacitados

Una vez han sido transcritas todas las entrevistas y han sido codificadas se procede a la categorización del contenido de las mismas con el fin de agrupar la información obtenida. En el apartado siguiente se expone cómo han sido definidas dichas categorías y los temas que han sido tratados.

7.2.1 Categorización de la información obtenida

La categorización *“es una operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación, tras la agrupación por analogía, a partir de criterios previamente definidos”* (Bardin, 2002: 90).

Los criterios con los que se ha establecido la categorización que se presenta a continuación han sido:

- Las categorías reflejan los temas centrales relacionados con las funciones que el alumno de educación social realiza en el centro de prácticas.
- Las categorías buscan establecer una correlación con las hipótesis de trabajo²³³ iniciales propuestas en esta tesis.
- Las categorías establecidas son significativas. Para ello se han buscado afirmaciones con alto nivel de significatividad respecto a los objetivos que se perseguían en esta tesis con las entrevistas²³⁴.
- Las categorías que se han establecido son claras y concisas, centradas en los temas centrales de este trabajo.

La estructura de las categorías se ha organizado atendiendo a los temas surgidos en las respuestas y se han seleccionado las ideas más repetidas por los entrevistados ya que *“... las categorías permiten codificar toda la información”* (Ruiz, 2003:229).

COD.

CATEGORIAS

1	Información sobre las funciones que realiza el alumno en los centros de prácticas.
1.1	Importancia sobre la información previa de las funciones que va a desempeñar en el centro de prácticas.
1.2	Identificación de las funciones que desarrolla el alumno en el centro de prácticas.
1.3	Tipo de funciones realizadas.
2	Sobre el repertorio de funciones
2.1	Existencia o no de ese repertorio de funciones de forma explícita.
2.2	Necesidad y utilidad de ese repertorio de funciones.

²³³ Ver las hipótesis que se exponen en el capítulo 6.

²³⁴ Los objetivos que se persiguen en las entrevistas se exponen en el capítulo 6

Las dos grandes categorías que aparecen en el listado hacen referencia al contenido siguiente:

◆ **Información sobre las funciones que realiza el alumno en los centros de prácticas.**

A lo largo de las entrevistas se han planteado cuestiones relacionadas directamente con las funciones que el alumno realiza en el centro de prácticas de modo que se pueda conocer el tipo de información que se tiene sobre las mismas. Para ello y en base a las respuestas planteadas, se han establecido tres subcategorías que están relacionadas con la información, identificación y el tipo de funciones que el alumno realiza o no.

◆ **Repertorio de funciones.**

Uno de los objetivos de la tesis que se presenta es establecer un repertorio de funciones propias del educador social y que son realizadas por el alumno en prácticas cuando se integran en los centros. Para ello se considera interesante conocer si ese repertorio ya existe de manera explícita o no y si se está utilizando. Además era importante conocer si, en caso de existir ese repertorio, se consideraría un instrumento útil de trabajo.

Con estas premisas se realizaron preguntas cuyas respuestas se han agrupado en dos subcategorías sobre el repertorio de funciones. En la primera se agrupan las respuestas que hacen referencia a si existe o no un repertorio de funciones y la segunda recoge todas las respuestas que valoran el interés de ese repertorio como instrumento de trabajo.

Una vez organizada la estructura de las categorías y organizado el contenido se procede a analizar los resultados obtenidos en las entrevistas y este análisis se complementará con la selección de aquellos fragmentos que resulten más relevantes.

7.2.2 Análisis de la información agrupada en las diferentes categorías.

1º Categoría: Información sobre las funciones que realiza el alumno en los centros de prácticas.

Cuando el alumno elige un centro, o incluso antes de elegirlo, debe poseer una información previa sobre dicho centro para poder tomar las decisiones oportunas. Algunas de estas cuestiones son: conocer el área de intervención del centro, conocer el tipo de profesionales que trabajan en dicho centro o conocer el tipo de programas que desarrollan, entre otros. Esta información a menudo suele facilitarse desde la universidad o resulta fácil adquirir a través de las páginas web de las entidades ya que la gran mayoría de los centros de prácticas poseen ya este y otros instrumentos de comunicación.

Pero existe una información de gran interés para los alumnos que está relacionada con las funciones que va a desempeñar durante su período de prácticas ya que muchos de éstos consideran que unas buenas prácticas pasan por realizar un gran número de funciones variadas relacionadas con la educación social y no tener momentos en los que no hacer nada.

“Algunos ratos me dedicaba a preparar cosas porque no tenía nada que hacer. Esos ratos eran pocos pero a mi me daba la sensación de pérdida de tiempo.....” (A1.1).

Poseer esta información previa sobre dichas funciones puede ser un elemento importante para la elección de un centro. Pero a menudo, debido a la falta de instrumentos adecuados, falta de tiempo o falta de sistematización en el proceso del Prácticum estas funciones no se especifican de modo adecuado.

A través de las entrevistas mantenidas se ha podido recabar información sobre lo que opinan los agentes participantes en el Prácticum sobre la importancia o no de esta información previa y si esto determina o no la elección del centro²³⁵ valorando la importancia que dicha información tiene para el alumno. Además en esta categoría se agrupan otros temas relacionados con las funciones como es la identificación por parte del alumno de las tareas realizadas y el tipo de funciones llevadas a cabo.

²³⁵ En la categoría número dos se relaciona este ítem con lo que puede aportar un repertorio específico de funciones ya que se ha defendido que un repertorio de funciones puede ser un instrumento útil no solo para identificar las funciones sino para poder dar esta información previa y poder guiar mejor el aprendizaje del alumno.

⇒ *Importancia sobre la información previa de las funciones que va a desempeñar en el centro de prácticas.*

Una de las cuestiones que se ha planteado en este trabajo es la necesidad de conocer las funciones que el alumno en prácticas realiza en el centro y que, aunque sí se identifican esas funciones, no se hace con exactitud ni con un lenguaje común. Para avanzar en este sentido es necesario conocer qué funciones son las que se asignarán a los alumnos de educación social en los centros de prácticas para lo cual se ha llevado a cabo un análisis cuantitativo a través de cuestionarios. Pero unido a esto, las entrevistas nos han permitido conocer si el alumno posee esa información previa y si conocer las funciones que se le van a asignar puede determinar la elección del centro. En este sentido una vez analizadas las respuestas se puede afirmar que:

- El 98% de los alumnos afirman no conocer de antemano las funciones específicas que le van a ser asignadas en el centro de prácticas. El 100% de los tutores profesionales entrevistados afirman sí informar de las funciones y tareas que el alumno va a realizar en los primeros contactos que mantienen con el alumno una vez se incorpora a sus prácticas. Previo a este momento no se les pide que especifiquen la propuesta formativa para el alumno. Los tutores académicos afirman que conocen sólo las tareas que asignan algunos centros, bien porque alumnos de años anteriores han realizado sus prácticas en ellos o porque conocen el centro, pero que esto no supone que tengan una idea clara de lo que el centro va a proponer al alumno. Esto impide informar al alumno acerca de lo que va a encontrarse en el centro de prácticas.

“Realmente de antemano no me dijeron exactamente las funciones que iba a realizar en cada momento. Y desde luego cuando yo hacía esas tareas no era consciente de darle el nombre que tú proponías en el cuestionario” (A1.1).

“Tal y como te he comentado en líneas generales me dijeron lo que debía hacer, así que sí me informaron de algunas funciones. Pero no de todas, no... tampoco de una manera tan concreta” (A1.4).

“No. Realmente a mi me dijeron que debía acompañar al educador con el que estaba y ayudarle en todo lo que hiciera falta” (A1.7).

“Nosotros vamos funcionando y el alumno va con el educador” (TP1.1).

“No se establecen de antemano (la funciones) porque son las mismas que nosotros realizamos por lo tanto eso va a depender de los proyectos que tengamos en marcha en ese momento pero también depende muchas veces del propio alumno, de la propia iniciativa e interés” (TP 1.4).

“Cuando el alumno viene el primer día nos sentamos con él y organizamos el horario de prácticas. Le aconsejamos que haga el mismo turno que nosotros porque es importante que esté por la mañana en los talleres, pero también que esté a la hora de la comida o por la tarde donde se cambia un poco de actividad” (TP1.5).

“Conozco algunas funciones que asignan los centros si ya han colaborado con nosotros en años anteriores por lo que los alumnos me han ido contando. Pero es verdad que yo antes de las prácticas no pregunto al centro que van a proponer o como van a trabajar con el alumno..... puedo decirte que no, no conozco las funciones previamente a que se incorpore el alumno. Como te digo esto se deja más en manos del centro” (TA1.2).

- El 100% de alumnos afirman que es importante conocer las funciones que van a realizar en el centro porque de este modo podrían elegir de forma más adecuada. Además esto evitaría situaciones de falta de aprendizaje o de falta de experiencias en la práctica. También consideran que el tutor académico debería informar mejor acerca de los recursos que se ofertan. Los tutores profesionales y académicos no perciben esta situación como determinante a la hora de elegir centro ya que éstos consideran que el alumno elige en función de otros criterios.

“Pero más o menos en líneas generales si que te decían lo que ibas a hacer, pero cada día o semana, no antes de escoger centro...Y mira yo seguramente hubiera elegido este pero otros compañeros sé que no hubieran elegido el que escogieron...” (A1.2).

“...estaría genial (conocer las funciones que te van a asignar) y sobre todo para decir, a este centro no voy porque a penas asignan funciones o este sí porque le manda al estudiante todo esto” (A1.3).

“De antemano yo no sabía que iba a hacer. Y desde luego no antes de entrar al centro. Sí que influye, porque te comento que cuando un compañero te dice yo estuve ahí el año pasado y solo nos tenían haciendo fotocopias o solo dando clase a los chavales del centro.....¿sabes? eso ya te influye para no cogerlo” (A2.1).

“No hubiera pasado lo que pasó. Yo hubiera sabido lo que propone el centro y lo que hace y eso a lo mejor me hubiera servido para no escogerlos” (A2.3).

“...por lo menos yo hubiera sabido de antemano que iba a hacer y qué podía hacer o se me hubieran ocurrido más ideas. Parecía todo muy improvisado y no me gustó mucho” (A3.3).

“No obtuve información previa porque posiblemente no hubiera ido. Me parecía un trabajo escaso y me dio la sensación de no estar aprendiendo mucho” (A3.7).

“Creo que no sería determinante (conocer las funciones previamente) para la selección del centro por parte del alumno y el centro tampoco cambia la dinámica porque haya un alumno” (TP 1.3).

“Al alumno no creo que le influya mucho saber de antemano porque creo que eligen más porque conocen a alguien, porque lo tienen cerca...o porque el colectivo les interesa por lo que sea... no creo que lleguen a hacer un análisis profundo del porqué escogen un centro u otro ” (TP1.4).

“Así que tampoco puedo decir que exista un plan previo sistematizado, se trata más de ir asignando diversas funciones según el colectivo con el que se intervenga y como te he dicho según las características del centro” (TA 1.2).

“Yo creo que los alumnos cuando escogen el centro lo hacen en función a veces de la cercanía a su domicilio y del colectivo con el que el centro interviene, y a veces también por los contactos que el alumno tiene. Así que hay pocos que se interesen por exactamente las funciones que van a realizar” (TA1.3).

- Del análisis de las respuestas dadas cabe destacar que el tutor académico posee poca información sobre el centro y muy especialmente sobre las funciones que el alumno va a desarrollar una vez se incorpore al lugar de prácticas. Unas veces por desconocimiento del área de intervención, otras porque nunca se les ha pedido esa información previa. Esto lo deja en manos del tutor profesional. Aspecto que, tal y como se ha comentado contrasta con la opinión del alumno el cual considera que es el tutor académico quien debería ofrecer al menos una información previa de las funciones o de lo que el centro ofrece.

“El tutor de la universidad te podría comentar las funciones que el centro propone y lo que puedes hacer en cada centro, y eso a lo mejor te ayuda a decidir si vas a un sitio o no. Yo no cogería nunca un centro que propusiera pocas funciones yo iría al que más funciones proponga” (A2.5).

“Pero tienes que acertar con lo que eliges ¿sabes?... y no siempre tienes la información que buscas o que quieres para poder escoger con mayor criterio. Lo que decías antes de la información, pues sí...me hubiera gustado saber más del centro y de lo que iba a hacer antes de ir porque una vez vas a no ser que estés muy mal en el centro ya no te cambias porque incluso haciendo poco o no estando bien lo que se hace...dices bueno...total....y mira acabas sin haber disfrutado las prácticas” (A3.5).

“Pero si que es verdad que yo antes de las prácticas no pregunto al centro que van a proponer o como van a trabajar con el alumno. Nunca lo hemos hecho. Yo creo que eso forma parte de la dinámica que hemos establecido, que es más, el alumno escoge centro, va a las prácticas, y el centro prácticamente es el encargado de proponer al alumno, y la universidad incide poco en esto” (TA1.2).

“Por mi experiencia puedo decirte que depende mucho de los centros, de su organización, de su experiencia en prácticas, del número de trabajadores que haya... Yo por mi experiencia te puedo decir qué hace un educador social en un SEAFI o en Servicios Sociales, pero hay áreas que domino menos y por tanto, con este instrumento los centros podrían contar a la universidad qué es lo que suelen proponer al alumno y como organizan las prácticas y esta información, a su vez, serviría para que el alumno tuviera una información previa que le ayudara en su selección de centros” (TA1.2).

- Todos coinciden en que se informa al alumno *“sobre la marcha”* bien cada semana o bien una vez iniciado el período de prácticas, pero todos consideran que no se detalla con exactitud qué tipo de funciones van a realizar, o por lo menos no con tanto detalle como el que se da en el repertorio de funciones del cuestionario.

“Pero no me lo dijeron antes, me lo iban comentando sobre la marcha, o a lo mejor cada semana, o cada día, pero no antes” (A1.5).

“El plan de prácticas es estar con el educador y que el alumno haga lo que hace su tutor así que no tenemos preestablecido lo que hará el alumno porque el alumno lo que hace estar con el educador y va haciendo lo que hace su tutor” (TP1.1).

“Organizamos un calendario con el alumno porque ya te he comentado que nuestras actividades son puntuales, cuando vienen los centros dos días o toda la semana. Acordamos con ellos, según el número de horas los días que irá y las actividades que hará. Éstas ya están bastante preestablecidas” (TP1.2).

“Cuando el alumno viene intentamos integrarle en el programa en el que él o ella vaya a sentirse a gusto porque debe aprender y no es positivo que esté mal (...) Cuando están aquí vamos viendo, no antes” (TP1.3).

“Con todo ello te puedes imaginar que no hacemos un planing de tareas específico para el alumno, sino que él se integra con lo que ya está en marcha y va haciendo lo mismo que nosotros, porque aquí al final todos acabamos haciendo de todo” (TP1.5).

“Cada entidad, cada centro organiza las prácticas en función de las necesidades del propio centro y de las características del alumno, ya que sabemos que no todos responden con la misma eficacia no entran con la misma intensidad en las propuestas que el centro hace” (TA 1.3).

- Para finalizar el análisis de esta categoría cabe destacar que se perciben diferencias respecto a quien debe asumir esta primera información sobre las funciones que va a desarrollar el alumno. También se cuestiona si el momento en que se da esta información es el adecuado ya que posiblemente se debería informar antes de que el alumno se incorpore al centro, para en función de ello poder tomar decisiones. Asimismo, al igual que ocurre con el análisis cuantitativo, existen diferencias en cuanto a la percepción entre alumnos, tutores profesionales y tutores académicos sobre algunas cuestiones relacionadas con el Prácticum. Éstas son:

- El alumno considera que tener información previa sobre las funciones que va a realizar sí determina la elección del centro. Tutores profesionales y académicos consideran que este elemento no es un criterio de elección.
- Los tutores profesionales perciben que sí dan suficiente información al alumno sobre lo que van a realizar, mientras que los alumnos perciben que les falta información.
- Los tutores académicos carecen de información sobre los centros de prácticas y por tanto no pueden ofrecer una información adecuada acerca de las funciones que realizará el alumno. Los alumnos consideran que esta primera información debe proceder de la universidad.

⇒ *Identificación sobre las funciones que desarrolla el alumno en el centro de prácticas.*

Conocer e identificar las funciones que lleva a cabo el alumno en el centro de prácticas ha sido una constante en esta tesis. A través de las entrevistas ha sido posible saber si el alumno identifica las funciones que realiza o no y si lo hace adecuadamente. Para ello los diferentes entrevistados consideran que hacen falta instrumentos que permitan llegar a perfilar las funciones que se realizan para, a su vez, poder ir construyendo una profesión que en ocasiones se muestra dispersa y carente de sistematización.

Para saber si se identifican o no adecuadamente las funciones que realiza el alumno de educación social en los centros, se han analizado las respuestas dadas tanto por los alumnos como por los tutores profesionales y académicos. Después de analizar el contenido a este respecto de las entrevistas se puede concluir que:

- Los alumnos afirman, en un 93%, que identifican las funciones realizadas y consideran que sí saben cuáles deben ser las funciones del educador social en el área donde realizan las prácticas. Pero existe mucha confusión respecto al modo de denominarlas. También señalan que no pueden identificarlas de un modo tan específico, como las que muestra el cuestionario.

-Todos los tutores profesionales coinciden en que el alumno sí identifica adecuadamente las funciones ya que en su período de prácticas las ven y las practican.

- Los tutores académicos consideran que el alumno sí identifica las funciones que se realizan en el área en que han realizado sus prácticas aunque es importante acompañar al alumno en ese reconocimiento ya que si no el alumno no llega a darle un sentido educativo a muchas de las funciones que realiza. También perciben que existen diferencias en cuanto al modo de nombrarlas ya que a una misma función, cada uno la denomina de un modo diferente.

“Sí yo creo que tengo claro que hace un educador social o un psicólogo, aunque es cierto que a veces las funciones se superponen y no las llamamos todos del mismo modo” (A1.2).

“De una manera tan concreta como en este listado no. Viendo este listado ahora quizás lo hubiera hecho de otro modo, a lo que hice le hubiera llamado de otra manera” (A1.4).

“Sí. Quedó claro que hacía el educador social en ese centro y que hacían los otros profesionales. El educador estaba sobre todo con el menor reforzando estudios, hablando con los coles, preocupándose del cuidado de las cosas del centro, etc” (A2.1).

“Por un lado estaba claro que todo lo que hice son funciones del educador social y sí las identifiqué sin problemas e identifiqué que otras funciones realizan otros profesionales. Pero que creo que podemos hacer más cosas porque estamos preparados para hacer intervenciones bastante completas” (A2.2).

“Bueno, yo sé lo que hice y lo que hacía el educador social, que desde luego no son todas estas funciones. Creo que más que confusión creo que existe cierta indefinición sobre lo que hacemos o podemos hacer. Este tipo de listados ayuda a unificar criterios y me parece buena idea que se haga” (A2.4).

“Yo creo que puedo decir con casi seguridad lo mucho que hace un educador social en un centro de inmigrantes y por qué y para qué” (A2.6).

“Yo creo que se pueden hacer más funciones educativas, más de procesos educativos y de cambios del propio usuario, de cada persona.... Identificaba las funciones propias del educador social... y las que no lo eran” (A3.2).

“Sí, al acabar las prácticas el alumno conoce las funciones del educador social porque las ha estado viendo y realizando con lo cual sí que las identifica. No sé el nivel de profundidad pero en general sí” (TP1.1).

“...yo creo que los alumnos sí que saben que se hace en esta área y en este contexto aunque no pongan los nombres que pone aquí. Y mira ahora estoy pensando que deberíamos también empezar a definir este tipo de cosas y a aunar criterios y distintos puntos de vista, no solo mirar hacia un área porque entonces empobrecemos la profesión y hay mucho más” (TP1.3).

“Sí, yo creo que sí ¿Vale?... Sobre todo se da cuenta de la diversidad y de las diferentes tareas que se realiza en este ámbito” (TP1.4).

“... tienen una visión clara de qué se hace en este centro, al menos lo que hacemos aquí, que por las características del centro son muy específicas y trabajamos de una manera concreta, que bueno yo creo... que no es lo mismo que se hace en otros, o no se hace del mismo modo. Así que ya te digo que tienen claro esto, pero con la discapacidad se trabaja de muchas formas y de muchas maneras y depende mucho del tipo de centro que sea” (TP1.5).

“Hay alumnos que sí que identifican adecuadamente las funciones e incluso analizan el porque realizan esas y otras no, pero hay otros alumnos que les cuesta más, no solo identificar funciones propias, sino que las que han realizado son del educador social y que hay que buscar el sentido educativo de esa acción” (TA 1.1).

“En primer lugar englobar las funciones por bloques o si acompaño a un niño al colegio llamarle todos “acompañamiento del usuario” que por ejemplo leo aquí. Esto favorece eso, que podamos decir a vale, el educador ¿qué hace?... pues mira hace esto y esto” (TA 1.3).

- Además de identificar las funciones que han realizado como alumnos de educación social los estudiantes establecen también las diferencias con respecto a las funciones que realizan otros profesionales. En este sentido los tutores profesionales afirman que esta necesidad de diferenciarse de otros profesionales es necesaria para continuar construyendo la profesión, para consolidar la figura del educador social o para reconocerse como grupo. Los tutores académicos consideran que el período de prácticas es un buen momento para poder establecer estas diferencias entre los profesionales, pero siempre entendida como profesiones complementarias.

“Bueno, yo te puedo decir cuáles son las funciones de un educador social, de un trabajador social, de un psicólogo. Otra cosa es lo que se hace en los equipos. Yo creo que había otros profesionales que hacían lo que debía hacer el educador. Pero yo todo lo que hice es lo propio de la educación social. Sí identifico qué hace un educador social en este ámbito” (A1.5).

“Yo ceo que puedo decirte lo que hace el educador social cuando interviene con adultos en servicios sociales y lo que hacen otros profesionales. Pero este listado puede ayudar a concretar mejor lo que hace el educador y lo que le diferencia de otras profesiones” (A3.5).

“Sin duda sí, porque es que hace lo mismo que hacemos nosotros y yo espero que sí tengan claro que se hace en un contexto como este e identifiquen sus funciones porque eso va a permitir identificarse como profesional, diferenciarse de otros profesionales y construir profesión que se necesita y mucho” (TP1.2).

“Pero además tienen que ir identificando qué hace el educador y qué hace otro profesional porque será el único modo de consolidar esta figura profesional en este ámbito que está costando mucho” (TP1.5).

“Lo que sí he podido observar es que el educador social realiza unas funciones determinadas, diferenciadas de otros profesionales y son las que le van asignando a los alumnos para el desarrollo de las prácticas para que éstos tomen conciencia de qué deben hacer en esa área determinada” (TA1.1).

“... Por tanto las funciones a veces también varían por esto te acabo de comentar. Al alumno a veces se le asignan funciones que realizan otros profesionales y eso lo capta el alumno....es decir, el alumno sabe lo que hará un educador social en esa área y lo que no, y lo que debe hacer otro profesional. Pero también es verdad que hay veces en que el alumno no entiende que lo que hace es propio del educador social pero que no ha encontrado ese sentido socioeducativo que tiene la acción. Yo veo que en este sector en el que nos vemos, es complicado que no hayan variaciones, lo cual lo hace también muy interesante para el aprendizaje porque eso de por si ya debe suponer un aprendizaje” (TA1.3).

- Para finalizar cabe señalar que prácticamente todos los alumnos han coincidido en que identifican adecuadamente las funciones que realizaron en el centro de prácticas pero se pueden hacer más de las que hicieron. Y esta idea se refuerza cuando comparan lo que hicieron con las funciones que aparecen en el cuestionario. Afirman haber hecho menos de lo que se podría haber hecho. Los tutores profesionales no tienen esa percepción. Consideran que al alumno se le asignan las funciones que realiza el educador social del centro y que son diversas y variadas, acercándose mucho al número que aparece en el cuestionario²³⁶. Los tutores académicos consideran que el centro integra al alumno en la cotidianidad del centro y que por tanto éste realizará las funciones que hace el educador o las que el centro necesite en cada momento.

“Bueno después de haber visto el listado que pasaste me doy cuenta que no, que me quedaban muchas por identificar “(A1.1).

*“Me preguntas si identificaba las funciones, te diré... que no sé hasta que punto. Sé lo que hice, pero creo que no hice todo lo que puede hacer un educador en esta área”
(A1.3).*

“Sí. Yo creo que puedo decir con casi seguridad lo mucho que hace un educador social en un centro de inmigrantes y porqué y para qué, con lo cual las prácticas sí que sirven para identificar las funciones y saber lo que se hace. También es verdad que una cosa

²³⁶ En el análisis cuantitativo se aprecia también una diferencia importante a este respecto. Ver la diferencia en cuanto al número de funciones que el tutor profesional considera que realiza el alumno y las que éste cree que realiza.

es identificar las que se hicieron y también creo que hay muchas que no hicimos y que sí son propias del educador social” (A3.6).

“...el alumno va con el educador de referencia y hace lo mismo que hace él con lo cual no tenemos preestablecidas las funciones. En un primer momento el estudiante va con el educador a todo y cuando ya conoce lo que hace le dejamos que haga él...” (TP1.1).

“El alumno se integra en las actividades que se hace en la granja las semanas que tenemos visitas de los centros educativos, quedándose a dormir y todo. Normalmente lo que hace es programar junto con el tutor que se le asigna las actividades que van a realizar, que básicamente son las mismas para todos los centros así que ya está todo bastante organizado. Una vez está con los chavales hace de monitor, igual que cualquiera del equipo y se organiza con un grupo de chavales al que acompaña toda la estancia...” (TP1.3).

“Posteriormente ya va integrándose en las diferentes propuestas de la entidad. El alumno en prácticas realiza las mismas funciones que haría cualquiera de nosotros. Al inicio de semana se plantea de cada proyecto lo que queda por hacer. Se asignan las tareas y entre esas asignaciones está el alumno de prácticas. Evidentemente hay cosas que no hacen porque no lo consideramos adecuado..... Sobre todo se da cuenta de la diversidad y de las diferentes tareas que se realiza en este ámbito. Pero muchas veces no da tiempo a que el alumno se empape totalmente de todo lo que hace la entidad” (TP1.4).

“Situación al alumno en su profesión, reconducir la práctica si no va de forma adecuada y llegar a conseguir un buen proceso formativo y situar al alumno en su profesión como educador social” (TA 1.1).

“Viendo el repertorio se me ocurre que con esto todos nombraremos del mismo modo lo que hacemos, porque no se da esto” (TA 1.3).

“En las entrevistas que mantengo con los alumnos sí que muestran darse cuenta de lo que hacen pero a veces les cuesta encontrar el sentido educativo a esas acciones. Se dan cuenta de las diferencias con respecto a otros profesionales y a veces también se dan cuenta que hacen mucho más de lo que pensaban” (TA 1.3).

De todas estas respuestas recogidas y después del análisis de las mismas se puede concluir que el alumno identifica cuáles son las funciones del educador social cuando interviene en el área en la que han realizado sus prácticas. Con esto coinciden tanto tutores profesionales como académicos. Pero el alumno percibe que ha realizado menos funciones de las que podría haber realizado y ha tenido algunas dificultades para identificar y nombrar aquello que realiza. Los tutores profesionales afirman que el alumno realiza las mismas funciones que el educador social y que por tanto las prácticas sirven para identificar estas funciones y diferenciarse así de otros profesionales. Los tutores académicos consideran que el alumno debe ser capaz de identificar esas acciones y darle el sentido educativo que tienen para lo cual es importante el análisis y acompañamiento desde la universidad y desde el propio centro de prácticas, acompañamiento que no siempre se da.

⇒ *Tipo de funciones realizadas.*

Otra subcategoría relacionada con las funciones realizadas por el alumno es la que corresponde al tipo de tareas que se han llevado a cabo en el centro. En esta subcategoría se han agrupado las respuestas relacionadas con la realización o no de dichas funciones, si han existido dificultades para asignarlas y cuáles han sido, cuando se trata del tutor profesional, o si los alumnos han tenido problemas para desarrollarlas.

- Lo alumnos consideran que no han tenido dificultades para realizar las funciones asignadas. Un 25% afirman haber tenido algún problema puntual a la hora de afrontar su relación con el colectivo en el que intervenían, pero son poco relevantes dentro de todos los entrevistados. La dificultad estaba relacionada con el desempeño de la tarea y con la falta de formación sobre el tema relacionado con esa función. Algunas afirmaciones realizadas a este respecto son:

“Por ejemplo cuando dábamos clases de refuerzo y se portaban mal yo tenía que mantener el orden, y la verdad es que me costaba un poco reñirles” (A1.1).

“Sobre todo me costó entender el funcionamiento de algunos adolescentes y eso me supuso ciertos problemas a la hora de contactar con ellos o como hablarles” (A1.2).

“Sí. Hay que tener en cuenta que yo no tengo mucha experiencia en la búsqueda de trabajo y cuando me enfrenté las primeras veces a hacer el currículum no sabía muy bien porqué... En fin, que encontré dificultades pero que las superé, o al menos eso creo” (A1.6).

“Lo que si es verdad es que te encariñas mucho con los chavales y a veces te cuesta separarte de lo que debes hacer como educador...” (A3.1).

No obstante, estas respuestas no son representativas de la mayoría, ya que el 84% afirman no haber tenido dificultades para realizar las tareas asignadas. Esta idea se percibe en algunas de las respuestas que se muestran a continuación.

“No, ninguna. Estaba todo, quiero decir, era todo bastante sencillo de realizar. Unas veces más que otras, pero en general fue bastante cómodo y no había demasiadas dificultades” (A2.1).

“Más que dificultad yo hablaría de cierta inseguridad respecto al cómo llevarlo a cabo, pero creo que eso es normal en las prácticas” (A2.2).

“No tuve dificultades para desarrollar las funciones porque me ayudaban mucho y mi tutora lo hacía muy bien y me explicaba porqué y como lo hacía” (A2.6).

“No (tuve dificultades para desarrollar las funciones) porque estaba siempre acompañado de la tutora del centro. Bueno no se si podría decir algo más al respecto pero esto es lo que pasaba más o menos” (A3.2).

“No (tuve dificultades para desarrollar las funciones) porque me sentí muy cómodo en lo que hacíamos y la educadora me guiaba bastante y me sentí bien” (A3.4).

- Los tutores profesionales en sus respuestas afirman que hay aspectos sobre los que se debe incidir más ya que los alumnos presentan poca formación al respecto, pero el 98% de tutores profesionales considera que no han tenido dificultades a la hora de asignar las funciones oportunas y no han detectado dificultades en su realización por parte de los estudiantes. Los tutores académicos inciden más en que a menudo los centros de prácticas asignan las funciones sin darle una orientación educativa o formativa de modo que el alumno lo que hace es repetir modelos y desarrollar tareas sin parar a pensar el porqué se debe hacer.

“Falta la capacidad de diagnóstico educativo ante la conducta de un menor plantearse que hay detrás. Creo que también falta cierta formación de cómo funciona el sistema de protección social, recursos con los que se puede trabajar a nivel comunitario que suena muy a chino. Y hay otro elemento que tiene que ver con la madurez personal del propio alumno que un educador social debe controlarlo, y por mucho que sepa hacer las cosas si no tiene esa madurez lo hace más complicado” (TP 1.1).

“Muchas veces hemos visto que el alumno llega al centro muy despistado y la universidad durante todo ese período no acompaña al alumno. Si el alumno conociera las funciones previamente no sería determinante creo que sería mejor que tuviera que hacer un esfuerzo previo antes de venir y con ese esfuerzo si el alumno está interesado hará el esfuerzo” (TP 1.1).

“Los alumnos, bueno alumnos, alumnas, que son la mayoría, la verdad... en general tienen poca formación con aspectos relacionados con el medio ambiente o la educación medioambiental. No sé si tienen una asignatura que les oriente en este sentido pero observo que no saben mucho a este respecto” (TP1.2).

“...lo que vemos es esto que hay alumnos que no están muy maduros para hacer prácticas. Aunque esto no sé muy bien como solucionarlo porque se supone que en la universidad le han ido preparando pero claro, cada alumno es como es y responde de maneras diferentes...el alumno deberá saber que hay que atender muchas cosas que a veces pensamos que no nos toca, pero que no nos da tiempo a hacerlo y reflexionar con ellos” (TP1.3).

“Los alumnos no tienen muy claro, generalmente a lo que viene, ¿vale?... Les suena la entidad, a algunos ni eso, pero no tienen muy claro qué van a hacer. Así que cuando les asignas algunas funciones yo sé que se extrañan pero los educadores igual hacemos fotocopias, que diseñamos un proyecto, que contactamos con centros educativos... A veces los alumnos vienen muy verdes en algunos conceptos y en algunas competencias y por tanto el proceso a veces no es todo lo enriquecedor que debería ser” (TP1.4).

“Veo que lo que sí ocurre es que a veces los centros asignan funciones a los alumnos de educación social que no atienden a las necesidades formativas de los alumnos o no tienen en cuenta que es un proceso de aprendizaje y que por tanto deben atender esta formación. Luego te puedo decir que hay centros que lo hacen muy bien y esto lo tiene muy en cuenta y ofrecen unas funciones de calidad, bastante completas y esos centros suelen estar muy solicitados” (TA1.2).

“Yo creo que no es tanto dificultad para asignarle funciones sino dificultad para entender que este es un proceso formativo, que como hay que dedicarle tiempo hay que saber desde donde se parte y hacia donde se va. Yo creo que a veces nos perdemos un poco en el proceso” (TA1.3).

- Respecto al tipo de funciones asignadas los alumnos consideran que han realizado las propias del educador social pero en un 87% afirman que han hecho menos funciones de las que esperaban. Destacar que hay un 20% de alumnos que afirman haber tenido la sensación de improvisación y de haberse sentido poco acompañados en el proceso de prácticas además de considerar que han realizado funciones diferentes a las del educador social. A este respecto resaltar las siguientes afirmaciones:

“No, porque no tuve casi posibilidad de demostrar si sí o si no, ya que como he dicho antes eran pocas las que me asignaban” (A1.3).

“Me dio la sensación que había cierta improvisación con respecto a lo que yo debía hacer como educador social. Me da la sensación que a veces se me asignaban funciones que teníamos que realizar y que no había nadie más que las hiciera” (A2.3).

“Sí porque me dejaban prácticamente solo y tuve que empezar a hacer cosas por mi cuenta y a todo me decían que sí. Me hubiera gustado estar más acompañado por el tutor del centro” (A2.3).

“No me explicaron exactamente que hace el educador social y porqué debía participar en esas actividades. Creo que depende mucho de cómo está organizado el equipo y del tipo de profesionales que tenga y no tanto de si eres educador social o no” (A2.5).

“Yo creo que podría haber hecho más. El centro no me dejaba mucha alternativa, pero es que tampoco había mucho más que hacer” (A2.7).

“A veces me parecía más que estaba haciendo funciones propias de otros profesionales y las que realmente debíamos hacer no las hacíamos. Pero creo que eso tenía que ver con los pocos profesionales que había en el centro, y había muchos voluntarios, así que creo que faltaba definición y sistematización” (A3.3).

“...Y prácticamente estas fueron mis prácticas, así que no hice ni la mitad de las que hay aquí en el listado” (A3.6).

- Sobre las funciones que afirman realizar en los centros de prácticas se destacan las relacionadas con refuerzo educativo, acompañamiento al usuario, elaboración del Currículum Vitae y actividades socio-deportivas y se añade *“las mismas que hacía el educador social”*, sin detallar dichas funciones. También se destaca la función del acompañamiento al colegio de los menores. Algunas respuestas dadas son:

“A mí me asignaban funciones que realizaba mi tutora pero siempre estaban supervisadas por ella” (A1.2).

“Además te diré que si me dices ¿exactamente qué hiciste? Puedo comentártelo en líneas generales pero no tan exhaustivamente. En mi opinión había poca intervención integral o variada” (A1.3).

“Las actividades eran: Acompañamiento a colegio de dos niñas, seguimiento del absentismo escolar (por la mañana). Por la tarde hacíamos cada día un taller diferente después de hacer una hora clases de refuerzo” (A1.4).

“...veo que hice funciones de diseño y desarrollo de proyecto, concretamente socioeducativo, que hice algunas administrativas y creo que ya no hice más....Me dijeron que yo iba a estar con el educador y según lo que él iba haciendo, yo le observaba o hacía lo que él me pedía” (A2.1).

“A mí me pusieron en tres programas diferentes y en todos hice funciones del educador social. Desde refuerzo, hasta actividades de sensibilización, hasta funciones administrativas” (A2.6).

- Los tutores profesionales remarcan también que el alumno en prácticas realiza las mismas que el educador social. Unos establecen un período de tiempo en el que se acompaña al alumno y otro en el que se deja más iniciativa para que actúe, aunque esto va a depender de la propia iniciativa del alumno, del tiempo de prácticas que se establezca y de las características del recurso.

“Bueno, posteriormente, el alumno... estas tareas intentamos que las haga solo, aproximadamente un mes después. Por ejemplo las tareas del colegio, acompañarles al colegio por las mañanas o recogerlos, etc. Todo lo que han ido haciendo con su educador lo hacen después solos” (TP1.1).

“Acordamos con ellos, según el número de horas los días que irá y las actividades que hará. Éstas ya están bastante preestablecidas,... aunque... también dejamos que si el alumno tiene alguna propuesta la comente y la llevamos cabo en la medida de lo posible” (TP1.2).

“Si el alumno no tiene mucha iniciativa sí que resulta un poco complicado asignarle las funciones adecuadas ya que al trabajar con los grupos de chavales casi solo él en el grupo es conveniente que ya tenga unas buenas competencias en cuanto a dinamizar

grupos, organizarlos, estar atento a todo lo que pasa, aunque la responsabilidad última la tenemos siempre el tutor y nosotros, porque ellos son alumnos” (TP1.2).

“Cuando el alumno viene intentamos integrarle en el programa en el que él o ella vaya a sentirse a gusto porque debe aprender y no es positivo que esté mal” (TP1.3).

“En la entidad está todo bastante organizado y sistematizado con lo que el alumno se pega a rueda de lo que ya estamos haciendo” (TP1.4).

De las respuestas analizadas y atendiendo a la subcategoría mencionada sobre el tipo de funciones, se puede afirmar que se repite la idea de que el alumno en prácticas realiza lo mismo que el educador especificando poco el tipo de tarea realizada. Además los alumnos perciben esas tareas como propias del educador social pero afirman, en algunos casos, no entender el porqué deben hacerlo o para qué, con lo cual se denota una falta de análisis o de identificación de la tarea, así como una carencia en cuanto a darle una visión educativa, aspecto en el que coinciden los tutores académicos.

Respecto a los tutores profesionales cabe destacar que al alumno le asignan tareas propias del educador social pero existe poco tiempo para analizar estas acciones de modo que no se sabe si realmente el alumno ha entendido lo que estaba haciendo y porqué. No obstante estos tutores consideran que ésta es una tarea que debería llevarse a cabo desde la universidad y no siempre es así, ya que existe poca conexión entre la universidad y los centros y a su vez poca conexión entre la teoría y la práctica.

“El alumno no aprende tanto por lo que hace sino más por lo que se le ayuda a entender la acción educativa en la que por tanto la supervisión es clave, porque aprende cosas relacionales y es clave esa intervención desde la universidad. Además a veces esta es la gran desconocida. Está descompensado lo que aporta el centro respecto al contacto que se establece con la universidad” (TP1.1).

“Yo creo que eso (reflexión y análisis sobre el tipo de tarea o función realizada) debe hacerse desde la universidad. Nosotros en el día a día no nos da tiempo a mucho más de lo que hacemos. Nos preocupamos de que el alumno haga lo que debe hacer, que si tienen dudas las pregunte y las aclaramos, que si hay algo con lo que debemos ayudarle lo mismo pero ya el análisis y la reflexión debe hacerla con su tutor de la universidad...” (TP1.2).

“El alumno debe tener su espacio y adecuar las necesidades del programa y del alumno y va a depender del momento del programa. Hay que dedicarle un tiempo... Tendríamos que plantearnos que esta formación es complementaria a lo que han aprendido en la universidad, pero para eso tendríamos que plantear más coordinación y más reflexión, y a esto muchas veces no llegamos y lo paga el alumno” (TP1.3).

“Al acabar las prácticas tampoco me paro a mirar mucho si hemos conseguido los objetivos de las prácticas, yo espero que eso lo haga la universidad, porque en el día a día tampoco me da tiempo a pararme y analizar estas cuestiones” (TP1.4).

“Yo creo que les permite conocer directamente el colectivo y las diferentes discapacidades que existen así como el tipo de intervención que estamos llevando a cabo. Considero que faltaría una mayor conexión entre la universidad y nosotros para conocer mejor la información que te estaba comentando antes, pero en general sí, el Prácticum es una asignatura que enriquece la formación del estudiante, pero no debe desconectarse del resto” (TP1.5).

“A veces los tutores de la universidad no tenemos en cuenta estos aspectos y abandonamos al alumno a su suerte y entonces no estamos haciendo debidamente el trabajo, ni el alumno está aprendiendo todo lo que debería” (TA1.2).

Una vez analizadas las respuestas sobre esta primera categoría es necesario ampliar la información aportada por los diferentes agentes del Prácticum acerca de la necesidad o no de un repertorio de funciones, no solo analizando su necesidad si no también cuál es la finalidad de contar con un instrumento como este.

2ª Categoría: Sobre el repertorio de funciones

Cuando hablamos de repertorio de funciones se está haciendo referencia al listado recogido en esta tesis de las funciones que, a nuestro modo de ver, realiza el educador social en los diferentes ámbitos y que por tanto pueden ser asignadas a los alumnos en prácticas²³⁷.

²³⁷ Los resultados han sido analizados en el apartado anterior y en este análisis se ve con claridad qué funciones realizan los alumnos en prácticas y en qué áreas se realizan más unas u otras.

Con las preguntas realizadas sobre las funciones que realiza el alumno en prácticas lo que se buscaba, no era tanto conocer las funciones de forma específica, ya que esto se perseguía en los cuestionarios, sino conocer la percepción que los entrevistados tenían sobre dicho instrumento.

Para ello y según las respuestas obtenidas se han podido establecer dos subcategorías: Una que hace referencia a la existencia o no de dicho repertorio o listado en algunos de los centros donde los alumnos realizaron sus prácticas y otra, si se considera que podría ser un instrumento útil para el proceso del Prácticum así como qué puede aportar.

⇒ *Existencia o no de ese repertorio de funciones de forma explícita.*

- El 100% de las respuestas reflejan que no existe un repertorio de funciones específico en los centros respecto a las funciones que realizará el alumno. Al no existir un documento explícito, lo que afirman los entrevistados, es que se establece un cronograma con los alumnos para organizar las prácticas y cada día o cada semana se le va comentando al alumno lo que va a hacer de un modo más concreto. En general estas tareas se realizan junto al tutor profesional y en algunas ocasiones el alumno realiza las tareas sin supervisión o acompañamiento del tutor, aunque esto se produce en menor medida.

“Diseñado como tal, creo que no, o no me lo enseñaron. Lo que sí hacen es comentarte los diferentes talleres que realizan allí en el centro y te van indicando las funciones que tú vas a desarrollar” (A1.7).

“Por escrito, no. Sí que existen funciones específicas que realiza el educador social y que no realiza ningún otro profesional, pero ya te digo que por escrito no. A mí me mandaron trabajar con el educador del centro realizando tareas que él hacía” (A2.1).

“Con el cronograma que marcamos, en líneas generales estaban establecidas las funciones que debía realizar” (A2.2).

“Establecí un cronograma de las actividades que iba a realizar cada día pero no las definíamos como las que salen aquí” (A2.4).

“Que yo sepa no. Verbalmente sí que te explican que va haciendo el educador social. Me explicaron como trabajaba el educador social con las familias por el sitio en el que estaba realizando las prácticas” (A2.5).

“Sé que el centro no tiene un repertorio por escrito de las funciones que realizará el alumno en prácticas. Pregunté si había un protocolo para la acogida de alumnos (la tutora de la universidad me dijo que lo hiciera) y el centro me dijo que no había un protocolo, aunque más o menos siempre hacían lo mismo con todos los alumnos, aunque dependía también de la predisposición que el alumno tuviera para ampliar más las funciones o menos” (A3.1).

“No tenían un repertorio específico porque me plantearon que hiciera actividades pero creo que dependía del grupo que había en ese momento de chavales y solo había una educadora, así que a mi me tocaba hacer bastantes cosas con los chavales por la tarde” (A3.3).

- Tal y como se ha comentado anteriormente, los alumnos consideran que el hecho de no tener un repertorio de funciones provoca situaciones de improvisación, de hacer menos de lo que podrían hacer o de no tener claro el porqué y para qué se hacen las tareas que se llevan a cabo. Algunas respuestas vertidas en este sentido son:

“Lo que sí que creo es que he realizado menos de las que aparece en este listado. Creo sobre todo que, o al menos tengo la sensación que no realicé tantas funciones” (A1.2).

“No, (tienen un repertorio como éste) y me da la sensación que a veces se me asignaban funciones que teníamos que realizar y que no había nadie más que las hiciera. A veces me parecía más que estaba haciendo voluntariado que otra cosa” (A1.3).

“Seguro que no lo posee. Sí que me explicaron lo que hace el educador social, que era mi tutor en el centro que tienen para trabajar con chavales y como trabajaban con las familias. He visto que no me asignaban todas las funciones que realizaba el educador social” (A1.4).

“Creo que depende mucho del momento por el que esté pasando el centro, el profesional que te tutoriza, la dinámica que establece el centro” (A3.3).

- Por su parte los tutores profesionales afirman que no poseen este repertorio de funciones porque no llegan a sistematizar de una manera tan exacta lo que el educador social hace ya que, en gran medida, depende de los proyectos que en ese momento estén en marcha, fruto de las características del ámbito en el que se desarrolla la educación social. No obstante sí que organizan las prácticas junto al alumno.

- En el área de la discapacidad el tutor profesional entrevistado afirma que en el centro ocupacional (contexto en el que se desarrolla la intervención) está todo muy sistematizado y se ejercen pocos cambios. En algunas otras áreas se producen más cambios por el tipo de programas que se desarrollan. A esto cabe añadir que también se producen más cambios en los equipos de trabajo y por tanto en el tipo de profesionales.

“Sí claro, organizamos un calendario con el alumno porque ya te he comentado que nuestras actividades son puntuales, cuando vienen los centros dos días o toda la semana... Definir las funciones, al cien por cien no, porque una vez empiezas las actividades cuando están los centros surgen cosas imprevistas a las que también se da respuesta” (TP1.2).

“Nosotros tenemos en marcha diferentes programas dependiendo mucho de las subvenciones y de las posibilidades del momento porque ya sabes que este espacio es muy cambiante... Así que no tenemos un repertorio específico, pero sí tenemos claro que depende de los programas y de las posibilidades del alumno ya que no todos funcionan igual” (TP1.3).

“Nosotros organizamos las prácticas en función de los proyectos que en ese momento están en marcha. Los dos primeros días solemos dedicarlo a que el alumno conozca la entidad a través de la página web y de diferentes recursos que existen para que tomen conciencia de dónde están” (TP1.4).

- Los tutores académicos afirman no tener constancia de la existencia de un repertorio de funciones en los centros de prácticas. Esto, junto a la falta de contacto con los centros les impide saber en cada centro qué funciones van a proponer a los alumnos.

A su vez también dejan constancia de que la dinámica establecida hasta el momento en el proceso del Prácticum, este es un elemento que nunca se ha tenido en cuenta y que por tanto los alumnos en raras ocasiones buscan esa información previa.

“Una pequeña parte, muy pequeña de alumnos, me preguntan antes de escoger, cual aconsejo y cual creo que es el mejor, pero ninguno muestra preocupación por qué funciones va a realizar, posiblemente también porque tampoco es algo que planteemos desde la universidad.... Como te he dicho antes existe un poco esa tradición de que es el centro el que propone las funciones sin que incidamos mucho en ello” (TA1.2).

“Creo que esto lo que demuestra es que por un lado, el repertorio como tal no tiene ningún centro, que cada uno se organiza según sus necesidades y características y que no todos tienen establecido de antemano las funciones que va a asignar al alumno” (TA1.3).

De todo lo expuesto se puede concluir que los centros no poseen un repertorio específico de funciones ni un protocolo de acogida del alumno. Esto conlleva que el plan de prácticas del alumno se establezca cuando ya está en el centro, que las tareas se vayan asignando en función del momento y de los programas que se lleven a cabo. Teniendo en cuenta estas cuestiones cabe plantearse si los entrevistados consideran que disponer de un instrumento concreto que recoja las funciones concretas puede ser útil para el proceso del Prácticum, en qué medida y para qué se utilizaría.

⇒ *Necesidad y utilidad de ese repertorio de funciones y su utilización.*

La respuesta de uno de los alumnos hace evidente que este instrumento podría ser oportuno para los tres agentes que participan en el Prácticum:

“A mí (me serviría) para poder conocer antes de ir, qué se hace en el centro y qué hace el educador social ya que si sobre todo se centra en lo que es la parte administrativa yo no iría a ese centro. Al tutor de la universidad para conocer ese centro y saber lo que está bien o mal, a mí en mi caso la tutora me ayudó bastante pero a veces me daba la sensación que hiciera lo que hiciera el centro estaba bien. Al tutor del centro para concretar lo que vas a hacer” (A1.5).

- Todos los entrevistados consideran que sería positivo contar con un instrumento de este tipo puesto que favorecería la posibilidad de especificar o sistematizar las funciones que el alumno va a realizar en el centro de prácticas. Unido a esto resulta de gran interés las ideas que han aportado todos los entrevistados ya que poseer este tipo de documentos y utilizarlos en el proceso del Prácticum puede suponer una mejora en cuanto a la identificación de las tareas propias del educador social, poder realizar más funciones o al menos hacerlo de forma más consciente y conocer todo lo que se puede hacer porque tendrían al menos referentes concretos.

“Sobre todo serviría para poner nombre a lo que haces porque lo que sí es cierto es que al final de las prácticas te das cuenta que has hecho cosas pero tampoco eres consciente de todo lo que has hecho” (A1.2).

“Creo que es bueno tener instrumentos de este tipo para poder saber de antemano más o menos lo que vas a hacer en el centro, y también poder valorar lo que has hecho. Además sirve para poder dar nombre a algunas funciones que realizas y que ni siquiera eres consciente de que las has llevado a cabo” (A2.2).

“Para empezar habiéramos hablado de qué íbamos a hacer y que no. Yo hubiera sabido de antemano más o menos por donde iban a ir las prácticas. Por lo menos guiar un poco lo que iba a hacer” (A2.4).

- En cuanto a la mejora respecto al Prácticum los alumnos han destacado que poseer un instrumento como el repertorio de funciones puede ayudar a mejorar la elaboración de las memorias del Prácticum ya que con este documento se puede detallar mejor lo que se hace en el centro y analizar el porqué y para qué de estas tareas. También contribuye a utilizar un lenguaje común y nombrar lo que se hace de forma adecuada. Algunos reconocen que a veces faltaba una mayor concreción sobre lo que se hace.

“Me ayudaría para darle un nombre concreto a lo que hago y además, después con el tutor de la universidad podría también contrastar o con el tutor del centro, porque si no sabes muy bien a lo que vas o lo que puedes hacer en el centro tampoco puedes pedir mucho o tampoco sabes si esto puedes hacerlo o no” (A1.5).

“Yo pienso que a los alumnos nos faltan instrumentos concretos de trabajo. Saber en qué marco nos movemos y sobre todo ir definiendo espacios y saber porqué hacemos las funciones que hacemos. Sí que es verdad que cuando estás en la carrera te van diciendo funciones pero a veces queda todo muy abstracto y eso no ayuda mucho a la profesión. Yo creo que sí ayuda sobre todo en este sentido que te he dicho” (A1.6).

“Quizás está bien por la agrupación de funciones y porque esto permite sistematizar más lo que vamos a hacer. Pero tener este instrumento no hará variar las funciones que el centro ofrece, pero si que permite al alumno organizar mejor la memoria por ejemplo o saber qué ha hecho y que no con palabras adecuadas” (A2.6).

“Mira, para la memoria vendría muy bien para poder definir con precisión lo que he hecho y estructurar bien las funciones. Así que me hubiera venido muy bien, porque ahí iba un poco despistada....a veces no te dejan muy claro lo que hay que hacer” (A3.1).

“Tener esto de antemano permite hablar el mismo lenguaje. Permite llamar a las cosas que hacemos por el mismo nombre y eso es importante. De cara a la memoria ayuda a que no se te olvide nada y a que tanto tutor profesional como de la universidad te guíen en un mismo sentido.... Yo creo que a veces la tutora de la universidad no tiene mucha idea de lo que hace el alumno en el centro y esto ayudaría a tener esa información” (A3.2).

- Los tutores profesionales consideran que disponer de un documento concreto, igual que de otros instrumentos de trabajo, puede ayudar a ir construyendo la profesión dotándole de un marco concreto ya que en muchas ocasiones la profesión del educador social queda difuminada, se confunde con otros profesionales o directamente no se reconoce la figura del educador social.

Se afirma que facilitaría nombrar una misma función del mismo modo ya que ahora, dentro de la dispersión de áreas de intervención cada profesional nombra las tareas de modo diferente. Evidentemente no todas pero sí parte de ellas.

“Este repertorio de funciones serviría para que definiéramos lo que es mejor, lo que puede hacer el alumno y lo que debe hacer el educador social” (TP1.2).

“A veces queda muy en el aire y el alumno no conoce el para qué de las cosas que hace dándole un sentido educativo a sus tareas. Especificar funciones a través de este instrumento u otros posibilita que no nos perdamos aunque esto no debe suponer cerrarse a nuevas posibilidades” (TP1.3).

“Sería positivo en tanto que es una guía para el alumno a la hora de planificar sus prácticas o describir lo que ha hecho. Es una manera de unificar un lenguaje y de nombrar igual las cosas que hacemos, y pienso también que es positivo porque la universidad puede tener una relación previa de lo que los centros están proponiendo a los alumnos y clasificarlas por bloques tampoco está mal” (TP1.4).

Para finalizar este apartado y recogiendo todas las afirmaciones vertidas alrededor de esta categoría cabe resaltar que los centros asignan a los alumnos las funciones que va realizando el educador pero esto no conlleva que el alumno realice todas las funciones posibles en un área determinada de intervención. Utilizar instrumentos como el repertorio de funciones puede ayudar a sistematizar lo que se realiza en el Prácticum.

Esto posibilita mejorar la reflexión del alumno y reflejar con mayor claridad las acciones llevadas a cabo. Y hay otro elemento destacable que es la necesidad de ir aplicando nuevos instrumentos de trabajo con el fin, no solo de mejorar las propuestas formativas del alumno, sino también con el fin de unificar el lenguaje utilizado y construir un marco común que contribuya a la construcción de la profesión de educación social.

7.3 Análisis de las fuentes documentales.

Para poder completar el análisis sobre el Prácticum de educación social, y más concretamente sobre las funciones que realiza el alumno en los centros de prácticas es necesario contar con las fuentes documentales en las que se ha basado la investigación.

En el capítulo anterior se describían los instrumentos utilizados para el estudio empírico incluidas las fuentes documentales utilizadas. Éstas se dividen en dos bloques, *Materiales publicados de acceso generalizado* y *Materiales no publicados de acceso restringido*²³⁸.

Como resultado del análisis de libros, artículos especializados, etc. se ha podido llevar a cabo parte de esta tesis ya que ellos han posibilitado crear el marco teórico de este trabajo, pasando del análisis de la formación universitaria actual a la formación del educador social y al análisis de la propia educación social pasada, presente y futura, destacando las funciones del educador social en los diferentes contextos.

En el análisis llevado a cabo se ha destacado la formación del estudiante universitario en la práctica, concretamente en lo que se refiere al Prácticum de educación social, revisando su evolución y los planteamientos llevados a cabo desde sus inicios, aspectos todos detallados en capítulos anteriores.

²³⁸ Las fuentes documentales utilizadas se han expuesto en el capítulo 6 de esta tesis.

Además de los materiales publicados, existe otro grupo en el que se engloban los materiales no publicados de acceso restringido producidos y utilizados dentro del ámbito de cada una de las universidades.

Tal y como se planteaba en el capítulo anterior estos hacen referencia a las guías docentes del Prácticum, a las Memorias de Prácticum elaboradas por los alumnos al finalizar su período de prácticas, a las evaluaciones realizadas por los tutores profesionales y tutores académicos así como a las realizadas por el propio alumno.

A través del análisis de las fuentes documentales como memorias de Prácticum, guías docentes, bibliografía diversa de artículos, actas de congresos y simposium, entre otras, se ha llegado a algunas conclusiones fundamentales:

- Existe cierta confusión por parte de todos los agentes sobre la utilización de algunos términos relacionados con el Prácticum, especialmente cuando se habla de área o contexto o ámbito o cuando se trata de especificar funciones propias de los educadores sociales.
- Las evaluaciones presentadas por el alumno sobre el desarrollo de sus prácticas no reflejan claramente el tipo de aprendizaje que el alumno había adquirido ni las funciones que había desempeñado de forma concreta y clara.
- La definición de funciones realizadas por el alumno queda dispersa y existe poco análisis sobre ésta, así como sobre la metodología utilizada para el desarrollo de dichas funciones.

- Aún tratándose de la misma función, cada uno la denominaba de un modo diferente, por lo que al final resulta difícil organizar un mapa de funciones según el área y el contexto.
- En el proceso de revisión de fuentes documentales se constata que existe poca base documental acerca de las prácticas que ofrecen los centros, convirtiéndose, esta situación, es un aliciente para aportar una mayor información acerca de las funciones o de otros aspectos relacionados con el Prácticum.
- Si bien, las universidades tienen cada vez más materiales escritos sobre las prácticas, la situación es bastante parecida a lo que ocurre en los centros profesionales. Cada universidad posee su guía de prácticas muy dirigida al proceso que se debe desarrollar y a la documentación que debe presentarse para superar la asignatura. Pero continúa faltando materiales teóricos y bases documentales sobre esta materia.
- En las evaluaciones realizadas por los tutores profesionales se muestra que las prácticas se afrontan de modo diferente y no existe consenso sobre las funciones que el alumno debe realizar, aún tratándose de la misma área. No obstante sí se puede observar que existían funciones comunes.

Una vez analizados los cuestionarios, las entrevistas y las fuentes documentales se procede a contrastar estos resultados con las hipótesis de trabajo y los objetivos que se planteaban en el inicio de este trabajo. Todo ello se desarrollará en el capítulo siguiente.

Capítulo 8

CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

Cuando se inició el estudio sobre las funciones que los alumnos de educación social llevan a cabo en los centros de prácticas, se partía de la necesidad de generar líneas de investigación relacionadas, no sólo con el Prácticum, sino también con la educación social.

Esta idea ha estado presente a lo largo de toda la exposición y las características de dicha investigación ha supuesto tener que plantear cuestiones diversas que han ido de los aspectos generales a aspectos más concretos y específicos. Así, se ha partido de una aproximación al Espacio Europeo de Educación Superior y lo que ha supuesto su construcción, para las universidades europeas y nacionales, así como para la formación del estudiante universitario.

Posteriormente, el foco de atención se ha centrado en la formación en el Prácticum y en cómo esta asignatura ha ido evolucionando hasta considerarse un elemento central en los planes de estudio de las universidades, entre ellos, en los planes del Título de Grado en Educación Social.

Para poder entender cómo se ha ido configurando este título, era necesario enmarcar la disciplina y exponer la evolución de la educación social desde sus inicios hasta la actualidad, ya que este análisis histórico permite dotar de sentido las propuestas

formativas de las universidades, así como entender la diversidad existente respecto a los ámbitos laborales del educador social, en los que los alumnos realizan sus prácticas. En este contexto surge la necesidad de enmarcar qué se entiende por educación social y qué funciones son las que llevan a cabo los educadores sociales en sus centros laborales, así como qué espacios son adecuados para la realización de las prácticas.

Esto supone analizar cómo se ha ido configurando el Prácticum de educación social. Para ello son muchas las cuestiones planteadas y diversos los aspectos analizados en este trabajo, centrando la atención en uno de ellos, en las funciones que el estudiante de educación social realiza en los centros de prácticas, llegando a conclusiones interesantes pero siendo conscientes que el estudio llevado a cabo no está exento de algunas limitaciones propias de la metodología de investigación utilizada²³⁹. Para poder subsanar esta posibilidad se ha tenido en cuenta la triangulación de los métodos, de modo que además de los cuestionarios se han llevado a cabo entrevistas y análisis de fuentes documentales que han aportado gran cantidad de información y de sugerencias al trabajo realizado. Con todo ello se ha intentado desarrollar un trabajo amplio y exhaustivo sobre los diferentes temas tratados, analizando en profundidad algunos de estos aspectos. Por ello estamos seguros que estas limitaciones no invalidan, en ningún caso, los resultados obtenidos y la investigación realizada.

²³⁹ El tipo de cuestionario y de variables atendidas han conllevado un análisis descriptivo de los datos, lo cual puede haber supuesto una limitación en cuanto a la información obtenida.

Teniendo en cuenta todo ello y con el objetivo de establecer diferentes conclusiones y abrir nuevas líneas de investigación se ha configurado este último capítulo. Éste, se ha dividido en tres apartados. Todos ellos son relevantes para poder concluir el trabajo realizado.

En el primero se detallarán las conclusiones generales a las que se ha llegado después de llevar a cabo la investigación y del análisis de los resultados obtenidos en los cuestionarios, las entrevistas y las fuentes documentales consultadas.

En el segundo apartado se detallan algunas de las implicaciones que esta línea de investigación posee con respecto al Prácticum y que pueden favorecer tanto la mejora del Prácticum como el proceso de aprendizaje del alumno.

En el tercer apartado se exponen algunas líneas de investigación futuras que se desprenden de la propuesta en esta tesis y complementen las llevadas a cabo hasta el momento.

8.1 CONCLUSIONES GENERALES

Al inicio del estudio empírico se presentaban los objetivos que se pretendían conseguir y las hipótesis de trabajo de las que se partía. Nos parece adecuado llevar a cabo un análisis comparativo sobre lo que se planteaba al inicio y los resultados obtenidos y con ello poder establecer unas conclusiones generales.

Los datos del estudio empírico nos han permitido conocer e identificar las funciones que los alumnos realizan en los centros de prácticas desde una doble vertiente: la primera nos acerca a dichas funciones sin atender el área de intervención; la segunda determina las funciones atendiendo a las áreas de intervención más representativas. Además, se ha dejado constancia de aquellas funciones que realiza el educador social pero que nunca son asignadas a los alumnos de prácticas.

Se partía de un repertorio de funciones del educador social, identificando las tareas propias de dichos profesionales. Éste fue validado por algunos de los educadores sociales que intervienen en las diferentes áreas y ha servido como cuestionario para llevar a cabo la recogida de información cuantitativa. Ha sido respondido por alumnos, tutores profesionales y tutores académicos. Todos han aportado su visión sobre el tema objeto de estudio y ha sido complementado por las entrevistas.

Con todos los datos obtenidos ha sido posible conocer e identificar las funciones que el alumno realiza en los centros de prácticas de forma más habitual destacando aquellas que han sido identificadas por alumnos y profesionales y en las que existía coincidencia

en más el 50% de las respuestas. También se han analizado las respuestas dadas por los tutores académicos. Era importante conocer cual era su percepción con respecto a las funciones que los alumnos realizan en los centros, como parte implicada en el Prácticum de educación social.

Con el análisis llevado a cabo se ha podido dar respuesta al primer objetivo que se planteaba en esta tesis: *Adquirir un mayor conocimiento sobre las funciones que realiza el alumnado de educación social en los centros profesionales durante el período de prácticas*. A su vez, éste estaba conformado por tres objetivos específicos a los que también se da respuesta. Estos eran:

- 1.1 Identificar las funciones que el alumno de educación social realiza en el centro de prácticas.
- 1.2 Constatar si existen funciones propias del educador social que nunca son asignadas al alumno en prácticas.
- 1.3 Determinar si existen diferencias en la identificación de las funciones por parte de los tres agentes del Prácticum, alumnos, tutores profesionales y tutores académicos.

Respecto a las funciones que el alumno realiza en los centros de prácticas de forma habitual sin atender las áreas de intervención son las que se reflejan en la tabla siguiente (tabla 100)²⁴⁰.

²⁴⁰ Las tablas son de elaboración propia. Los datos corresponden a los expuestos en el capítulo siete de esta tesis.

Tabla 100

“Funciones del alumno en prácticas en las diferentes áreas”

FUNCIONES DE INTERVENCIÓN DIRECTA CON EL USUARIO	A
Primera Recepción y análisis de demandas	
Realización de entrevistas individuales	
Orientar y ayudar al usuario a cumplimentar la documentación necesaria	X
Dar Información y asesoramiento adecuado a las necesidades del usuario	X
Orientación a los usuarios sobre la utilización de los recursos	X
Acompañamiento directo con el usuario	X
Vigilar el cumplimiento de las normas del centro, por parte del usuario	X
Observación directa de los usuarios	X
Elaboración de Currículum Vitae junto con el usuario	
Mediación en conflictos	X
FUNCIONES RELACIONADAS CON LA ENTIDAD	
Informarse sobre la normativa de la entidad en la que se está trabajando	X
Informarse y conocer el marco de subvenciones en las que se sustenta la entidad	X
Conocer toda la documentación con la que debe trabajar el educador social	X
Conocer las funciones de otros profesionales	X
Participar en las reuniones del equipo técnico	X
Conocer todos los programas que la entidad desarrolla	x
FUNCIONES ADMINISTRATIVAS	
Registro de los nuevos usuarios	
Elaboración de informes sobre la intervención realizada	
Obtención de Información sobre diferentes recursos adaptados a las necesidades del usuario	x
Preparar documentación para la solicitud de subvenciones	
Preparar documentación para la justificación de subvenciones	
Cumplimentar documentos: instancias, becas, etc., sin estar el usuario presente	
Derivación de propuestas hacia otros servicios	
Detección y prevención de situaciones de riesgo y exclusión social	
FUNCIONES DE ANÁLISIS E INVESTIGACIÓN	
Detección y análisis de situaciones de riesgo y exclusión social, para la prevención	X
Análisis de las necesidades y demandas de los usuarios	X
Investigación-Acción sobre la propia práctica	X
Investigación sobre las realidades sociales con las que se interviene	x
	<i>(Sigue en la página siguiente)</i>

FUNCIONES DE DISEÑO, PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS	A
ÁMBITO SOCIOEDUCATIVO	
De desarrollo y mejora de Habilidades Sociales	X
De contextualización en el entorno	X
De autonomía personal	X
De educación intercultural	
De educación vial	
De sensibilización hacia la cooperación para el desarrollo	
De cooperación para el Desarrollo en terceros países	
De intervención individualizada a llevar a cabo con el/los usuario/os	
De refuerzo y compensación escolar	X
Educativos contra el absentismo escolar	
Formativos en diversos temas específicos	X
ÁMBITO FAMILIAR	
De mejora de la convivencia familiar.	
De mejora de las relaciones materno/paterno filiales	
De mediación familiar	
ÁMBITO SOCIOLABORAL	
De integración socio-laboral	
De mejora de las Habilidades Sociales para el empleo	
De información y orientación para el empleo	
ÁMBITO DE OCIO Y TIEMPO LIBRE	
De animación sociocultural	X
Socio-deportivos	X
ÁMBITO DE DESARROLLO COMUNITARIO	
De fomento del asociacionismo	
De convivencia vecinal	
De información y orientación sobre la participación ciudadana	
ÁMBITO SOCIOSANITARIO	
De promoción de la salud	
De higiene personal	x
De información y orientación sobre el sistema sanitario público	
De mejora de la calidad de vida del usuario	
De prevención (de diferentes enfermedades o conductas adictivas)	
ÁMBITO JUDICIAL	
De mejora de las Habilidades sociales	
De autonomía personal	
De mediación en conflictos	
De educación vial	

Las conclusiones que se desprenden de estos datos son las siguientes:

- Respecto a las funciones de *intervención directa con el usuario*, el alumno de educación social realiza siempre o casi siempre 7 de las 10 que los educadores sociales afirmaban desarrollar. Esto nos conduce a pensar que los estudiantes de esta titulación en sus prácticas toman contacto directo con los usuarios de los recursos en los que se llevan a cabo las prácticas. Ello favorece un mayor conocimiento de las realidades en las que intervendrá como educador social. Esto supone un reto en la formación puesto que se tendrá que preparar al alumno para que pueda enfrentarse a este contacto directo de forma adecuada.

- Las funciones *relacionadas con la entidad* se realizan todas. Este resultado confirma que en el Prácticum se le concede un papel relevante a la identificación de la entidad en la que se desarrollan las prácticas. Esto se debe a la diversidad de entidades en las que se pueden realizar y a la diferencia en cuanto a áreas y contextos. Ello implica que los alumnos deban contextualizar adecuadamente su lugar de prácticas incluyendo la normativa que sustenta la entidad, los profesionales que en ella trabajan o los documentos propios del educador social. Por ello estas funciones adquieren una gran relevancia en todas las áreas en las que el alumno realiza sus prácticas.

- El bloque de funciones *administrativas* está compuesto por 8 funciones que el educador social lleva a cabo en algunos centros. Se ha podido constatar que de éstas solo se le asigna al alumno una. Esto supone un aspecto importante en el Prácticum puesto que refleja que los alumnos de educación social en sus prácticas llevan a cabo

pocas funciones administrativas y muchas de contacto directo con los usuarios. Esto conlleva saber estar con los diferentes usuarios, observar adecuadamente y establecer una relación apropiada con los colectivos con los que se interviene en los centros de prácticas.

- Las funciones de *investigación y análisis* han sido también puntuadas por la mayoría, más del 50% de tutores profesionales, alumnos y tutores académicos. Esto contrasta con lo que se afirma en las entrevistas ya que los alumnos y tutores que han sido entrevistados, confirman que en el período de prácticas no daba tiempo a poder analizar e investigar sobre la práctica, que estas funciones eran más propias de la universidad y por tanto le correspondía al tutor académico llevarla a cabo junto al alumno. En cambio en los cuestionarios se afirma que se realizan tareas de investigación y análisis, lo cual nos hace suponer que, en alguna medida se analizan las realidades sobre las que se interviene. Estas funciones suponen un acompañamiento directo al estudiante ya que en el proceso de prácticas, si efectivamente se llevan a cabo, se deberá guiar al alumno para que las realice de forma adecuada dotándole de instrumentos que faciliten este análisis, de pautas concretas, de herramientas metodológicas, etc.

- De la función de *diseño y planificación de programas* se ha concluido que de los 31 programas, el alumno diseña y planifica diez de forma habitual. Los programas con mayor incidencia son los del ámbito socioeducativo con cinco, de ocio y tiempo libre con dos, al igual que en el ámbito sociosanitario. En el resto de programas no se ha alcanzado una representatividad significativa y esto puede ser debido a que el alumno

inicia sus prácticas cuando el programa ya está diseñado, que el centro no deje al alumno planificar un programa por falta de tiempo, o que las áreas en las que el alumno realiza sus prácticas no son adecuadas para planificar programas como puede ser los del ámbito judicial o de desarrollo comunitario. Estos resultados están relacionados también con que las áreas más representativas en cuanto a las prácticas, son las de menores: infancia y juventud en situación de riesgo, infancia y juventud. Estos ámbitos son totalmente adecuadas para desarrollar tanto programas socioeducativos como de ocio y tiempo libre por las características de estos colectivos.

Con todo ello se confirma que el alumno realiza menos funciones de las que sería posible hacer. Dicha afirmación constata el objetivo específico 1.2, *constatar si existen funciones propias del educador social que nunca son asignadas al alumno en prácticas.*

El cuestionario inicial reflejaba 29 funciones divididas en cinco bloques. El último a su vez se dividía en varios apartados intentando abarcar los diferentes programas que el educador social desarrolla. De todas ellas el alumno en prácticas realiza 18 funciones en total.

En cuanto a los programas, el cuestionario reflejaba 30 y el alumno realiza sólo 8. Las razones para que se establezcan estas diferencias son variadas y aunque ya han sido comentadas en párrafos anteriores cabe destacar que: el diseño de programas de intervención va a depender mucho del contexto en el que se lleven a cabo, del momento de incorporación del alumno al centro y del tiempo de estancia en el centro de prácticas.

Estos datos también permiten confirmar una de las hipótesis de trabajo planteadas en esta tesis: *Hay funciones propias del educador social que nunca son asignadas al alumno en prácticas o que se le asignan en muy pocas ocasiones. Otras que son asignadas de forma constante*²⁴¹.

Estas diferencias se han podido observar en las respuestas dadas por alumnos, tutores profesionales y académicos. El mayor contraste se encuentra en las contestaciones facilitadas por estos últimos, ya que consideran que el alumno realiza prácticamente todas las funciones en los centros. No obstante alumnos y tutores profesionales también diferían en algunas de sus respuestas tal y como se ha mostrado en el capítulo anterior.

La segunda hipótesis de trabajo, queda contrastada con los datos que nos han conducido a estas conclusiones. Esta segunda hipótesis se definía en los siguientes términos: *Existen diferencias en la percepción respecto al desarrollo de funciones de los participantes en el Prácticum. Los alumnos perciben haber realizado unas funciones diferentes a las que perciben los tutores profesionales o a las que consideran que debería realizar el estudiante según los tutores académicos*²⁴².

Como resultado de los datos obtenidos se está en disposición de contar con un repertorio de funciones que el alumno realiza en los centros de prácticas, lo que nos conduce al segundo objetivo planteado en este trabajo, *elaborar un repertorio de*

²⁴¹ Esta es la tercera hipótesis planteada en el capítulo 6 de esta tesis.

²⁴² Esta es la segunda hipótesis que se planteaba en dicho capítulo.

funciones que pueden ser asignadas al alumno de Educación Social en prácticas según las áreas de intervención para que sirva de guía a los agentes que intervienen en el Prácticum: tutor profesional, tutor académico y alumno. Este repertorio puede servir para enmarcar las funciones del alumno y servir de guía en el proceso de aprendizaje.

Además puede ser un instrumento útil para el tutor académico puesto que tal y como se ha podido constatar en los resultados, tienen una visión diferente respecto a las funciones que el alumno realiza en los centros de prácticas, unas veces por desconocimiento del área de prácticas y otras por no haber suficiente coordinación entre este tutor y el profesional. Estos aspectos se confirman en las entrevistas.

Asimismo, en las entrevistas se muestra que un repertorio de funciones es valorado positivamente por el alumno puesto que esto le sirve para poder determinar qué funciones realizará en el centro, dependiendo también del área. También sirve para poder guiar su práctica y por lo menos establecer unos mínimos que garanticen unas prácticas enriquecedoras para su formación.

Puede favorecer que el número se amplíe, es decir, que los tutores profesionales propongan al alumno mayor número de funciones o que se establezcan inicialmente para ir confirmando si se realizan o no. Los resultados nos indican que se llevan a cabo un mínimo de funciones pero hay que tender a que se amplíe de modo que el alumno pueda conocer al máximo las funciones propias del educador social.

Hay otro aspecto que se ha reflejado en las entrevistas conectándolo con el repertorio de funciones, que tiene que ver con la posibilidad de establecer un lenguaje común en educación social. En la revisión de fuentes documentales también se reflejaba que todavía no se ha establecido un marco común sobre algunos conceptos como áreas, contextos o el nombre de las funciones propias del educador social. En este trabajo se ha apostado por una clasificación que en absoluto es la única, ni seguramente la mejor pero que pone de manifiesto la necesidad de ir trabajando en este sentido. No obstante el cuestionario fue validado por educadores sociales y se mantuvo la clasificación establecida, lo cual nos hace pensar que esta puede ser una clasificación apropiada. Ésta ha servido también para poder establecer las funciones del futuro educador social en función de las áreas. Con todo ello se cumplen dos de los tres objetivos específicos:

2.1 Identificar las funciones específicas de cada área.

2.2 Elaborar un documento que recoja dicha clasificación y pueda ser utilizado por todos los agentes que intervienen en el Prácticum.

Se ha podido identificar las funciones específicas de cada área. Ha habido diferencias con respecto a los resultados obtenidos en cada una de ellas²⁴³. Las más significativas estadísticamente son: el área de infancia en situación de riesgo, el área de juventud en situación de riesgo, infancia y discapacidad. Las funciones que se llevan a cabo en cada una de ellas se exponen en las tablas siguientes (101 y 102).

²⁴³ Cabe recordar que solo se han seleccionado aquellas áreas que han sido identificadas por 10 o más alumnos y tutores profesionales, considerando que eran las más significativas estadísticamente.

Tabla 101
“Funciones que realiza el alumno según áreas”

FUNCIONES DE INTERVENCIÓN DIRECTA CON EL USUARIO	ISR²⁴⁴	JSR²⁴⁵	I²⁴⁶	D²⁴⁷
Orientar y ayudar al usuario a cumplimentar la documentación necesaria				
Dar Información y asesoramiento adecuado a las necesidades del usuario				
Orientación a los usuarios sobre la utilización de los recursos				
Acompañamiento directo con el usuario				
Vigilar el cumplimiento de las normas del centro, por parte del usuario				
Observación directa de los usuarios				
Mediación en conflictos				
FUNCIONES RELACIONADAS CON LA ENTIDAD				
Informarse sobre la normativa de la entidad en la que se está trabajando				
Informarse y conocer el marco de subvenciones en las que se sustenta la entidad				
Conocer toda la documentación con la que debe trabajar el educador social				
Conocer las funciones de otros profesionales				
Participar en las reuniones del equipo técnico				
Conocer todos los programas que la entidad desarrolla				
FUNCIONES ADMINISTRATIVAS				
Elaboración de informes sobre la intervención realizada				
Obtención de Información sobre diferentes recursos adaptados a las necesidades del usuario				
Detección y prevención de situaciones de riesgo y exclusión social				
FUNCIONES DE ANÁLISIS E INVESTIGACIÓN				
Detección y análisis de situaciones de riesgo y exclusión social, para la prevención				
Análisis de las necesidades y demandas de los usuarios				
Investigación-Acción sobre la propia práctica				
Investigación sobre las realidades sociales con las que se interviene				

²⁴⁴ Infancia en situación de riesgo.

²⁴⁵ Juventud en situación de riesgo.

²⁴⁶ Infancia.

²⁴⁷ Discapacidad.

En esta tabla (101) se observa que en las áreas de infancia y juventud en situación de riesgo son en las que más funciones realiza el alumno en prácticas, especialmente en la segunda en la que se concentra un mayor número de funciones. La siguiente área en la que desarrolla más tareas es en la de discapacidad y por último en el área de infancia realiza menos funciones.

Las dos primeras corresponden a áreas propias del educador social en las que tradicionalmente ha intervenido y en la que existe una mayor oferta de centros para realizar las prácticas. Por eso no es de extrañar que en ellas se desarrollen más funciones. Destacar que en el área de juventud en situación de riesgo el alumno realiza más funciones administrativas que en las otras.

En el ámbito de la discapacidad se observa una menor cantidad de funciones. Ello puede ser debido a la introducción reciente del educador en esta área ya que ha sido más propia de otros profesionales como psicólogos o terapeutas, o quizás, tal y como se mostraba en las entrevistas, a que el tipo de centros en los que se interviene desarrollan una intervención muy estructurada con pocas posibilidades de cambio y con funciones muy delimitadas.

El otro bloque de funciones es el que corresponde al diseño y planificación de programas quedando la distribución del siguiente modo:

Tabla 102

“Funciones de diseño y planificación de programas según las áreas”

FUNCIONES DE DISEÑO, PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS	ISR	JSR	I	D
ÁMBITO SOCIOEDUCATIVO				
De desarrollo y mejora de Habilidades Sociales				
De contextualización en el entorno				
De autonomía personal				
De educación intercultural				
De intervención individualizada a llevar a cabo con usuarios				
De refuerzo y compensación escolar				
Formativos en diversos temas específicos				
ÁMBITO SOCIOLABORAL				
De mejora de las habilidades sociales para el empleo				
De información y orientación para el empleo				
ÁMBITO DE OCIO Y TIEMPO LIBRE				
De animación sociocultural				
Socio-deportivos				
ÁMBITO SOCIOSANITARIO				
De promoción de la salud				
De Higiene personal				
De mejora de la calidad de vida del usuario				

Fuente: Elaboración propia

Los alumnos en prácticas de educación social diseñan y planifican programas en los diferentes ámbitos, encontrando diferencias según el área en el que las lleven a cabo.

En el área de infancia en situación de riesgo se concentran un mayor número de programas siendo los más relevantes los que se desarrollan en el ámbito socioeducativo así como en el de ocio y tiempo libre. Destacar también los del ámbito sociosanitario.

El colectivo de infancia en situación de riesgo requiere intervenciones dirigidas al refuerzo educativo, a la mejora de habilidades o al desarrollo de actividades sociodeportivas, entre otras. Por ello el alumno al incorporarse en esta área debe atender cada uno de estos aspectos y antes de intervenir será necesario planificar las acciones que van a llevarse a cabo.

Los programas del ámbito sociolaboral se concentran en el área juventud en situación de riesgo, siendo esta área adecuada a este tipo de programas por las características específicas de este colectivo. Además en esta misma área se desarrollan acciones en el ámbito socioeducativo y en el de ocio y tiempo libre.

Los del ámbito sociosanitario se concentran sobre todo en el área de la discapacidad, especialmente aquellos que tienen que ver con la promoción de la salud, la higiene personal y la mejora de calidad de vida del usuario.

Con todo ello se hace evidente que sí existen diferencias con respecto al área en la que el futuro educador social realiza sus prácticas ya que ésta determina el tipo de intervención. La investigación presentada ha permitido identificar cada una de las funciones y determinar su incidencia en la práctica del alumno. Pero también ha sido posible identificar las que son comunes a todas las áreas.

Estos datos confirman la primera hipótesis planteada para el desarrollo de este trabajo que se describía en los siguientes términos: *El área de intervención de los centros de prácticas determina las funciones que se le asignan al alumno en prácticas, aunque*

pensamos que existen funciones comunes a todas las áreas de intervención y funciones específicas propias de cada área. Las funciones comunes a todas las áreas son:

- Acompañamiento directo al usuario.
- Observación directa de los usuarios.
- Mediación en conflictos.
- Informarse sobre la normativa de la entidad en la que se está trabajando.
- Conocer toda la documentación con la que debe trabajar el educador social.
- Conocer las funciones de otros profesionales.
- Conocer todos los programas que la entidad desarrolla.
- Análisis de las necesidades y demandas de los usuarios.
 - Diseño y planificación de programas:
 - Desarrollo y mejora de Habilidades Sociales.
 - Autonomía personal.
 - Animación sociocultural.
 - Socio- deportivos.

Para concluir este apartado nos gustaría poder confirmar que la información obtenida aporta nuevos conocimientos sobre el Prácticum de educación social y ello pueda suponer una pequeña aportación para mejorar aspectos relacionados con la formación del futuro educador social.

Las tablas presentadas serán recogidas como instrumento único y podrán ser facilitadas a todos los tutores académicos, alumnos y tutores profesionales con el fin de poder utilizarlas en el desarrollo de las prácticas, cumpliendo así con el objetivo 2.2, *elaborar un documento que recoja dicha clasificación y pueda ser utilizado por todos los agentes que intervienen en el Prácticum.*

Siendo conscientes que hay que continuar mejorando el proceso del Prácticum y ampliando la información relativa a todo lo que en el acontece, esperamos que este repertorio de funciones pueda ser utilizado en el desarrollo del mismo:

- Como información previa para el alumno o tutor académico.
- Como guía de las prácticas.
- Como instrumento para la evaluación determinando si se llevan a cabo o no estas funciones cuando el alumno ha finalizado sus prácticas.
- Para establecer conexiones entre funciones y competencias.
- Como instrumento que favorezca la conexión entre la teoría y la práctica puesto que, para el desarrollo de cada función, se hace necesaria una formación específica que deriva de las diferentes asignaturas. Se pueden abrir nuevas líneas formativas de mejora del Prácticum ya que esta conexión es una de las cuestiones más demandadas en la formación universitaria actual. En el apartado siguiente se expondrá más detenidamente estas propuestas ya que se incidirá en como puede implicar una mejora del Prácticum, cumpliendo así con el objetivo 2.3²⁴⁸.

²⁴⁸ 2.3. Contribuir al diseño de un nuevo modelo de Prácticum y a la mejora del proceso de enseñanza – aprendizaje relacionado con esta materia.

8.2 Implicaciones del estudio.

A lo largo de esta tesis se han analizado diferentes aspectos relacionados con la formación de los estudiantes universitarios, incidiendo especialmente en la asignatura del Prácticum en general y de educación social en particular. Para poder determinar si la formación se ajusta o no a la profesión de educador social, se ha llevado a cabo un análisis histórico y también actual de la educación social, pasando por los ámbitos de intervención, pero también por las funciones que el educador social lleva a cabo.

Todo ello ha servido para situar el tema central de esta tesis y para desarrollar la línea de investigación que se ha presentado, cuyos resultados han sido expuestos y analizados en capítulos anteriores. Se han extraído unas conclusiones pero también deben extraerse las implicaciones que los análisis realizados tienen en el Prácticum de educación social y que inciden en la formación de los estudiantes.

La educación social se configura como una profesión que busca dar respuesta a las necesidades sociales que surgen y su intervención se produce en ámbitos diferentes y contextos diversos. Estos aspectos, junto al de ser una profesión relativamente joven y con unas características específicas, hacen que a menudo nos encontremos con ciertas dificultades a la hora de consensuar aspectos relacionados con la intervención, finalidades y objetivos, llevando a plantearnos las primeras implicaciones del estudio:

1. El cuestionario que ha sido utilizado en el estudio y que fue validado por educadores sociales de diferentes áreas, se presenta como una nueva clasificación de áreas y contextos, lo cual añade una nueva perspectiva respecto a las clasificaciones ya realizadas y que han servido de base para realizar la nuestra.
2. El listado de funciones que se utilizó para el cuestionario supone un documento que ha requerido el consenso de diversos educadores sociales y de tutores académicos de modo que supone una nueva clasificación que se puede añadir a las que ya han realizado diferentes autores.
3. Éste puede ser utilizado por alumnos, tutores profesionales y tutores académicos como instrumento metodológico para la identificación de funciones, evaluación y como guía en el proceso de prácticas.

Con respecto a la formación del estudiante de educación social se plantean las siguientes cuestiones:

4. A partir de la relación de funciones que lleva a cabo el educador social en su centro y que realiza el alumno en prácticas, se deberá analizar el tipo de formación que recibe el educador social ajustándola a las necesidades que estas funciones genera.

5. Ampliar la formación del estudiante de educación social respecto a la intervención con los diferentes colectivos, atendiendo a las áreas que se han expuesto a lo largo de este trabajo ya que en todas se han realizado prácticas. Estas áreas son: infancia y juventud en situación de riesgo, infancia y juventud, adultos, familia, inmigración, solicitantes de asilo, refugiados, reclusos y exreclusos, tercera edad, mujeres maltratadas, transeúntes, discapacidad, prostitución, drogodependientes, minorías étnicas.
6. Establecer seminarios formativos específicos con profesionales que intervienen en estas áreas, dotando al alumno de una base teórica previa a la práctica y que suponga un mayor conocimiento sobre las características de los colectivos que se integran en estas áreas.
7. Incrementar la formación sobre cómo llevar a cabo entrevistas socioeducativas, cómo establecer un contacto adecuado con los usuarios de los recursos, cómo llevar a cabo un acompañamiento favorable y cómo trabajar una mediación, ya que son funciones que se han repetido en todas las áreas.
8. Mejorar la formación en análisis e investigación sobre la propia práctica tanto en la formación inicial como en el proceso de prácticas realizando un mayor acompañamiento al alumno para que desarrolle esta función de forma satisfactoria.

9. Diseñar instrumentos metodológicos que permitan al alumno registrar las observaciones que lleva a cabo en los centros de prácticas, siendo ésta una de las funciones más repetidas por los alumnos en prácticas, dotándole de estrategias adecuadas a las necesidades que esta función genera.
10. Relacionar las funciones con las competencias del Título de Grado en Educación Social desde una doble vertiente: determinar qué competencias aprende el alumno en su desarrollo y establecer las que son necesarias para su realización y que el alumno deberá adquirir previo a su incorporación al centro.
11. Seleccionar a los alumnos antes de incorporarse a los centros ya que, no todos los alumnos pueden realizar prácticas en cualquier ámbito. Cada área requiere un perfil diferente ya que se ha podido observar que las funciones varían de una a otra.
12. Diseñar un “informe de competencias personalizado” de cada alumno de modo que el tutor académico pueda conocer las competencias adquiridas por el alumno y fortalecerá en el período de prácticas, así como las que no ha adquirido y lo hará a través de las prácticas.
13. A lo largo de su formación universitaria el alumno debe adquirir competencias adecuadas para ejercer como educador social. Unas serán adquiridas a través de la formación teórica y otras a través de la práctica con lo cual será necesario

ir definiendo qué competencias debe alcanzar el alumno en los centros de prácticas.

14. Definir las competencias específicas que los alumnos deberán adquirir en función del área donde las realicen, ya que tal y como se ha mostrado, no todos los centros ofrecen las mismas posibilidades y esto deberá tenerse en cuenta a la hora de diseñar el Plan del Prácticum y la evaluación de dichas competencias.
15. Establecer perfiles adecuados a cada área de intervención de modo que se incorporen a los centros de prácticas los alumnos que más se ajusten a los perfiles necesarios. Se ha constatado que en cada área se desarrollan funciones distintas por lo que los perfiles también lo serán.
16. Desarrollar grupos de trabajo para determinar estos perfiles. A ello puede contribuir establecer relaciones entre las funciones que se desarrollan en los centros y competencias necesarias para su realización.
17. Dar a conocer el repertorio de funciones generales y específicas por áreas, a los alumnos para que puedan seleccionar según sus intereses y expectativas. Esto facilita la adecuación del alumno a los diferentes centros de prácticas.

18. Facilitar el repertorio de funciones al tutor académico, ya que este debe poseer una información amplia sobre lo que se realiza en los centro donde hacen prácticas los alumnos para poder transmitirla de forma adecuada y poder ajustar la evaluación a lo que se lleva a cabo en cada centro.
19. Los tutores académicos deben ser conocedores de las áreas en las que los alumnos de educación social hacen las prácticas para poder guiar mejor el proceso de formación.
20. Aumentar el intercambio de información entre tutores académicos y profesionales de modo que los primeros conozcan mejor las posibilidades que cada centro ofrece para el desarrollo de las prácticas.
21. Aumentar los encuentros que se producen entre tutores académicos y tutores profesionales. Éstos deben llevarse a cabo en la universidad y en los centros de prácticas, de modo que los primeros conozcan el sitio donde se llevan a cabo las prácticas y los segundos entren a formar parte del mundo académico.
22. Elaborar nuevos documentos para la realización del Prácticum entre los que se encuentra el repertorio de funciones, listado de competencias y rúbricas para su evaluación.

23. Consensuar estos documentos entre tutores académicos y tutores profesionales ya que estos últimos pueden aportar una visión diferente a los resultados que se piden a los alumnos al acabar su período de prácticas.
24. Ajustar la evaluación que se lleva a cabo a las funciones y a las competencias a través de nuevos instrumentos de evaluación. Esto posibilitará una mayor adecuación en cuanto a la evaluación que se lleva a cabo en todo el proceso del Prácticum.
25. Determinar qué competencias evalúa el tutor profesional y cuáles el tutor académico ya que a cada uno le corresponde una parte específica del mismo. Esta definición facilita mejorar el proceso de evaluación.
26. Generar redes y espacios de intercambio de información y de análisis entre alumnos, tutores académicos y profesionales, ya que esto posibilita un mayor conocimiento sobre el Prácticum, teniendo en cuenta las diferentes perspectivas que cada grupo aporta.
27. Incorporar al tutor profesional como miembro de los equipos de trabajo del Prácticum, participando en el diseño del proceso y en el seguimiento del mismo. El Prácticum es una materia universitaria pero su diseño ya no debe estar sólo en manos del tutor académico porque para que sea adecuado, se requiere la participación de los profesionales que mejor conocen el área de intervención en la que están inmersos.

28. Reconocer su trabajo como formador en contextos laborales a través de un certificado universitario, remuneración económica y/o acreditación académica. Este tipo de experiencias ya se lleva a cabo en algunas universidades y esto puede favorecer una mayor implicación por parte del educador social profesional.
29. Seleccionar perfiles adecuados para ejercer como tutor profesional, buscando sobre todo criterios de calidad, innovación y adecuación a los objetivos del Prácticum.
30. Incorporar criterios de calidad en el proceso del Prácticum de educación social atendiendo todos los aspectos que lo conforman, desde documentos que se utilizan, hasta características de los centros o adecuación o no del tutor profesional o académico para la consecución de los objetivos.
31. El Prácticum debe configurarse como una asignatura específica a la que se incorporen profesores universitarios de forma plena y buscar cada vez más la especialización de esos profesores en esta materia.
32. Promover líneas de investigación sobre el Prácticum de educación social a través de grupos de investigación específicos y en los que se integren también los tutores profesionales.

33. Fomentar en las universidades un “Observatorio sobre el Prácticum” que analice los procesos, favorezca mejoras y abra nuevas líneas de investigación. En él deben estar presentes tutores académicos especializados en el Prácticum, educadores sociales que ejerzan de tutores profesionales, Colegios Oficiales de educadores sociales y alumnos.
34. Diseñar un modelo de Prácticum nuevo para lo cual a lo largo de esta tesis²⁴⁹ se ha propuesto un modelo integrado, transversal y globalizador, adquiriendo un sentido más amplio y siendo un proceso formativo continuo, impregnando todas las asignaturas y todos los departamentos de la facultad.
35. Este nuevo modelo de Prácticum debe contemplar la integración del alumno en el centro de prácticas y el seguimiento sobre el proceso que lleva a cabo, pero también debe estar compuesto por una formación específica al alumno. Formación que debe diseñarse para ser desarrollada en tres momentos diferentes: previa a la incorporación del alumno al centro, durante el proceso de prácticas y al finalizarlo.
36. Diseñar una formación de la asignatura Prácticum que sea complementaria a la ya adquirida a lo largo de la formación del estudiante, lo que conlleva necesariamente una coordinación interdepartamental y una formación específica de aquellos ámbitos que hayan quedado poco desarrollados en la formación y que sean necesario para el adecuado desarrollo de las prácticas.

²⁴⁹ Ver capítulo 4 de esta tesis, concretamente en el apartado de “Modalidades de Prácticum”.

37. Diversificar las modalidades de Prácticum adaptadas a los intereses de los alumnos, a las necesidades de las entidades y a las posibilidades de la institución universitaria.
38. Dado que cada vez, existe una mayor diversificación en la realización del Prácticum, se debe avanzar en la adaptación de los documentos que se utilizan en el mismo. Esto es en el modelo de evaluación o en el tipo de memoria que realiza el alumno, adaptándolos al Prácticum desarrollado.
39. Favorecer la conexión entre la teoría y la práctica a medida que se desarrolla esta última. Para ello el modelo propuesto, sugiere la transversalidad del Prácticum de modo que desde las diferentes asignaturas se establezcan relaciones con la práctica.
40. Considerar el Prácticum como eje vertebrador de la titulación de educación social y como la asignatura que posibilita esa conexión entre la teoría y la práctica.
41. Vincular el Prácticum que se lleva a cabo en el último curso de la titulación, al Trabajo Fin de Grado de educación social supone ampliar la capacidad investigadora de los alumnos y fomentar la integración del conocimiento adquirido a lo largo de toda la formación.

42. Favorecer el uso de las TIC para el desarrollo del Prácticum compartiendo espacios virtuales en los que poder compartir documentos, facilitar información diaria a todos los miembros implicados en el mismo o analizar diferentes situaciones surgidas de la práctica del alumno.

8.3 Líneas futuras de investigación.

Como resultado de todo lo expuesto hasta el momento, se está en disposición de proponer algunas líneas futuras de investigación. Han sido diversos los temas tratados, pero ha resultado imposible poder desarrollarlos todos siendo conscientes de la dificultad para poder abarcar en una única línea de investigación todos los temas relacionados con la misma. Por ello, al finalizar esta investigación se proponen algunas propuestas.

1. Investigar sobre las competencias que el alumno adquiere en la ejecución de cada una de las funciones que se llevan a cabo en los centros de prácticas.
2. Ampliar la investigación de las funciones del alumno de educación social en los centros de prácticas, a otras áreas que no han podido ser investigadas por falta de muestra.
3. Analizar los perfiles profesionales del educador social que requiere cada área de intervención.

4. Abrir nuevas líneas de investigación sobre la metodología que el educador social utiliza en las diferentes áreas de intervención, así como los sistemas metodológicos que más utilizados son en los diferentes ámbitos, y que el alumno aprende en sus prácticas.

5. Investigar sobre los modelos socioeducativos que los educadores sociales utilizan en cada área de intervención con el fin de contribuir a la consecución de nuevos conocimientos teóricos que favorezcan la construcción de esta profesión.

6. Abrir una línea de investigación sobre los criterios de calidad del Prácticum de modo que se diseñe un modelo que cumpla estos criterios identificando además los centros que ofrecen prácticas de calidad, según los criterios establecidos.

BIBLIOGRAFIA Y WEBGRAFÍA

ALAMINOS, A. y CASTEJÓN J. L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Alicante. Editorial Marfil S.A.

ALBERT GÓMEZ, M.J. (2006). *La Investigación Educativa*. Madrid. McGraw-Hill.

ALEMÁN, C. y FERNÁNDEZ, T. (2004). *Introducción a los Servicios Sociales*. Madrid. UNED.

ALFARO, I. J. (2006). Seminarios y Talleres. En De Miguel, M. (Coord.) *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias* (pp. 53-81). Madrid. Alianza Editorial.

ALTAREJOS, F., RODRÍGUEZ A. y FONTRODONA, J. (2007). *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria*. Navarra. Eunsa.

ALVAREZ, LL. y VILLA, A. (2003). *Ámbitos y criterios de la calidad pedagógica*. Bilbao. Mensajero.

ANECA (2004). *Los españoles y la universidad. Primera encuesta nacional sobre la imagen pública del sistema universitario español*. Consultado en abril de 2011.

Disponible en:

http://www.aneca.es/var/media/21733/publi_espyuniversidad_2004.pdf

ANECA (2005). *Libro Blanco. Título de Grado de Pedagogía y Educación Social*.

Consultado en enero de 2001. Disponible en:

http://www.aneca.es/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf

ANECA (2006). *El Sistema Universitario Español y el Espacio Europeo de Educación Superior*. Consultado en enero de 2011. Disponible en:

http://www.aneca.es/modal_eval/docs/doc_conv_aneca.pdf

ARMENGOL ASPARÓ, C. *et al* (2011). El Prácticum en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): mapa de competencias del profesional de la educación. *Revista de educación* 354, 71-93.

ASEDES, CGCEES (2007). *Documentos Profesionalizadores*. Barcelona. ASEDES.

ASOCIACIÓN DE UNIVERSIDADES EUROPEAS. (2001). *Convención de Salamanca*. Consultado en enero de 2011. Disponible en:

http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/doceua/Mensaje_de_Salamanca.pdf

ASOCIACIÓN DE UNIVERSIDADES EUROPEAS (2003). *Declaración de Graz. Después de Berlín el papel de las universidades*. Consultado en enero de 2011. Disponible en: http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/doceua/Graz_Declaration_multilingue.pdf

ASOCIACIÓN DE UNIVERSIDADES EUROPEAS (2005). *Declaración de Glasgow. Universidades fuertes para una Europa fuerte*. Consultado en enero de 2011.

Disponible en:

http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/doceua/Declaracion_de_Glasgow.pdf

ASOCIACIÓN DE UNIVERSIDADES EUROPEAS (2007). *Declaración de Lisboa. Las universidades de Europa más allá de 2010. Diversidad con un propósito común*.

Consultado en enero de 2011. Disponible en:

http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/doceua/Lisbon_Declaration_multilingue.pdf

ASOCIACIÓN DE UNIVERSIDADES EUROPEAS (2009). *Declaración de Praga. Las universidades europeas. Mirando al futuro con confianza*. Consultado en enero

de 2011. Disponible en:

http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/doceua/Declaracixn_Praga_es-LB_CQD_LB.pdf

AUSUBEL, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Barcelona. Paidós.

AZNAR, P. y CÁNOVAS, P. (2008). *Educación, género y políticas de igualdad*. Valencia. Universitat de València.

BALLESTEROS, B. y DE LARA, E. (2001). *Métodos de investigación en Educación Social*. Madrid. UNED

BARBERÁ, E., BAUTISTA, G., ESPASA, A. y GUASP, T. (2006). *Portafolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la red*. Consultado en febrero de 2011. Disponible en:

http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/barbera_bautista_espasa_guasch.pdf

BARDIN, L. (2002). *Análisis del contenido*. Madrid. Ediciones Akal.

BARNETT, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona. Gedisa.

BARNES, B. (1987). *Sobre la Ciencia*. Barcelona. Labor.

BAS PEÑA, E. (2005). El Prácticum en las titulaciones de pedagogía y Educación Social: entre el discurso y sus prácticas. *Educatio S XXI*, 23, 196-206.

BAUMAN, Z. (2000). *Modernidad líquida*. México. FCE.

BAUMAN, Z. (2007a). *Tiempos líquidos*. Barcelona. Busquets.

BAUMAN, Z. (2007b). *La educación en tiempos líquidos*. Barcelona. Gedisa.

- BELTRÁN, M. (2009). Cinco vías de acceso a la realidad social. En GARCÍA, M., IBÁÑEZ, J. y ALVIRA, F (Coord.). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 19-50). Madrid. Alianza Editorial.
- BENPERETZ, M. y RUMNEY, S. (1991). Professional thinking in guided practice. *Teaching and Teachers Education*, 7, 517-530.
- BERELSON, B. (1971). *Content Analysis in communication research*. New York. Hafner.
- BERS, T. H. (2001). Measuring and reporting competencies. *New Directions for Institutional Research*, 110, 29-40.
- BISQUERRA ALZINA, R (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid. La Muralla.
- BOGDAN, R. y BIKLEN, S.L. (2007). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. New York. Fifth Edition.
- BOLETIN OFICIAL DEL ESTADO (1978). *Constitución Española. Boletín Oficial del Estado*, Viernes 29 de diciembre de 1978. núm. 311.1. Consultado en junio de 2009. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/1978/12/29/pdfs/A29313-29424.pdf>
- BROWN, G. y ATKINS, M. (1994). *Effective Teaching in Higher Education*. London. Routledge.
- CABELLO MARTÍNEZ, M.J. (2002). *Educación permanente y educación social. Controversias y compromisos*. Málaga. Ediciones Aljibe.
- CABRERIZO, J., RUBIO, M.J. y CASTILLO, S. (2010). *El Prácticum en los Grados de Pedagogía, de Magisterio y de Educación Social*. Madrid. UNED. Pearson.
- CALLEJO (2001). *El grupo de discusión. Introducción a una práctica de investigación*. Barcelona. Ariel

- CANOVAS P. y SAHUQUILLO, P. (2011). El desarrollo de competencias parentales como factor de resiliencia. *Comunicación del XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*. Barcelona.
- CARIDE GÓMEZ, J. A. (2002). Construir la profesión: la Educación Social como proyecto ético y tarea cívica. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 9, 91- 125.
- CARR, W. y KEMIS, S (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona. Martínez-Roca.
- CARREÑO, M. (2007). Modelos de acción social a través de la historia. En TIANA, A. y SANZ, F. (Coords.) *Génesis y situación de la educación social en Europa*. (pp. 21-44). Madrid. UNED.
- CASTELLÓ, M. y MONEREO, C. (2000). *L'avaluació per carpetes en el prácticum de psicopedagogia*. Barcelona. Universidad Autónoma.
- CLEMENTE LINUESA, M. (2007). La complejidad de las relaciones teoría-práctica en Educación Social. *Teoría de la educación, revista interuniversitaria*, 19, 25-46.
- CID SABUCEDO, A. *et al* (2011). La tutoría en el Prácticum. Revisión de la literatura. *Revista de educación*, 354, 127-154.
- CID, A y OCAMPO C. (2006). Funciones tutoriales en el Prácticum correspondiente al actual plan de estudios de Magisterio en la Universidad de Vigo. *Revista de educación*, 340, 445-472.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid. La Muralla.

COLAS, P. (1994). Los métodos de investigación en educación. En COLAS, P. y BUENDÍA, L. (Dir.). *Investigación Educativa*, (pp. 43-68). Sevilla. Ediciones Alfar.

COLÁS P. y BUENDÍA, L. (Dir.) (1994). *Investigación Educativa*. Sevilla. Ediciones Alfar.

COLECTIVO IOÉ. (1989). Infancia moderna y desigualdad social. *Documentación social*, 74.

COLOM, A.J., BERNABEU, J.LL., DOMÍNGUEZ, E. y SARRAMONA J. (2002). *Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación*. Barcelona. Ariel Educación.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2000). *Memorándum sobre el aprendizaje permanente*. Bruselas. Consultado en enero 2011. Disponible en:
http://ec.europa.eu/education/lifelong-learninpolicy/doc/policy/memo_es.pdf

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2001). *Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones. Plan de acción Ciencia y Sociedad*. Bruselas. Consultado en enero de 2011. Disponible en:
<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0714:FIN:ES:PDF>

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2002 a). *Plan de acción de la Comisión sobre las capacidades y la movilidad*. Bruselas, COM (2002). Consultado en enero 2011. Disponible en:
<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2002:0072:FIN:ES:PDF>

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2003a). *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. Bruselas, COM (2003). Consultado en febrero

2011. Disponible en:

http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/doccomisioneuropea/El_papel_de_las_universidades.pdf

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2003 b). *Educación y Formación 2010*.

Urgen las reformas para coronar con éxito las estrategias de Lisboa.

Bruselas, COM (2003) 685 final. Consultado en enero 2011. Disponible en:

http://www.feaee.es/documentos/UE-com_2003_685_a1_23013_es.pdf

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2006). *Comunicación de la Comisión al*

Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de

las Regiones. Poner en práctica el conocimiento: una estrategia amplia de

innovación para la UE. Consultado en enero de 2011. Disponible en:

<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0502:FIN:es:PDF>

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2008). *Informe de la Comisión al*

Consejo relativo a la resolución del Consejo de 23 de noviembre de 2007 sobre

la modernización de las universidades con vistas a la competitividad de Europa

en una economía mundial del conocimiento. Bruselas. Consultado en enero

2011. Disponible en:

<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0680:FIN:ES:HTML>

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2009). *Resolución del Parlamento*

Europeo, de 20 de mayo de 2010. Consultado en enero de 2011. Disponible en:

<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:161E:0095:0103:ES:>

DF

COMISIÓN EUROPEA (2009). *Guía sobre el Tratado de Lisboa*. Bruselas. Consultada en enero de 2011. Disponible en:

<http://ec.europa.eu/publications/booklets/others/84/es.pdf>

CONFERENCIA DE RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS (2000). *Declaración de Bologna: Adaptación del sistema universitario español a sus directrices*. Consultado en enero 2011. Disponible en:

http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/doccrue/14_diciembre_2000.pdf.

CONFERENCIA DE RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS (2002 a). *El crédito europeo y el sistema educativo español. Informe técnico*. Consultado en enero de 2010. Disponible en:

http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/doccrue/El_credito_europeo_y_el_sistema_educativo_espanol.pdf

CONFERENCIA DE RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS (2002 b). *El suplemento europeo al título*. Consultado en enero 2011. Disponible en:

http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/doccrue/El_Suplemento_Europeo_al_Titulo.pdf.

CONFERENCIA DE RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS (2003). *Declaración de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas sobre el Espacio Europeo de Educación Superior*. Consultado en enero 2011. Disponible en:

http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/doccrue/6_octubre_2003.pdf

CONFERENCIA DE RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS (2006). *Informe de la conferencia de Rectores de las Universidades Españolas sobre la propuesta del documento de trabajo "La Organización de las enseñanzas universitarias en España"*.

DECLARACIÓN MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN PARA TODOS (1990). *Satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien (Tailandia). Consultado en Febrero 2011. Disponible en: <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>

DE MIGUEL DÍAZ, M. et al. (2003). *Guía para la revisión interna y mejora de los centros de formación ocupacional*. Universidad de Oviedo.

DE MIGUEL DÍAZ, M. (Coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Alianza Editorial. Madrid.

DELORS, J. (Coord). (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe para la UNESCO*. Madrid. Santillana.

DEL RINCÓN, D., LATORRE, A., ARNAL, J. y SANS, A. (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid. Dykinson.

DEWEY, J. (2004). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid. Morata.

DIARIO OFICIAL DE LA UNIÓN EUROPEA (2005). *Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los estados miembros*. Consultado en enero de 2011. Disponible en:

<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2005:292:0003:0004:ES:P DF/>

DIARIO OFICIAL DE LA UNIÓN EUROPEA (2010 a). *Conclusiones del Consejo de 11 de mayo de 2010 sobre la internacionalización de la educación superior.*

Consultado en enero de 2011. Disponible en:

<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:135:0012:0014:ES:PDF>

DIARIO OFICIAL DE LA UNIÓN EUROPEA (2010 b). *Dictamen del Comité Económico y Social Europeo sobre el tema Universidades para Europa.* Consultado en enero

de 2011. Disponible en:

<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:128:0048:0055:ES:PF>

ELLIOT, J. (1990). *La investigación-acción en educación.* Madrid. Morata.

ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. *Declaraciones de las Conferencias de Ministros participantes en el proceso de Bolonia.* Consultado en enero

2011. Disponible en: <http://www.eees.es/es/documentacion>

EKMAN, E. (1989). La documentación en la investigación educativa. En Husen, T. y Postlethwaite, N. (Eds) *Enciclopedia Internacional de la Educación. Vol. 3,* (1482- 1485). Barcelona: Vicens-Vives/MEC

FAURE, E. (Coord.) (1972). *Aprender a ser. Informe para la UNESCO.* Consultado en febrero de 2009. Disponible en:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132984s.pdf>

FERNÁNDEZ GUTIERREZ, A.M. (2003). *La Intervención Socioeducativa como proceso de investigación.* Valencia. Nau Llibres.

FREIRE, P. (2007). *La pedagogía del oprimido.* Madrid. Siglo XXI.

- GARCIA –ARACIL, A. y MORA, J.G. (2004). *University to work transition among young Spanish higher education graduates: analytical approaches and results*. Valencia. UPV
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1996). *Fundamentos de Educación Comparada*. Madrid. Dykinson.
- GARCIA JIMÉNEZ, E. (2006). Prácticas externas. En DE MIGUEL DÍAZ, M. (Coord.) *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias* (pp. 103-131). Madrid. Alianza Editorial.
- GARCIA MOLINA, J. (2003): Educación social: ¿profesión educativa o empleo social?. En GARCÍA MOLINA, J. (Coord.): *De nuevo, la educación social*: (15-40). Madrid, Dykinson,
- GARDNER, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona. Paidós.
- GARGALLO LÓPEZ, B. (200). *Procedimientos. Estrategias de aprendizaje. Su naturaleza, enseñanza y evaluación*. Valencia. Tirant Lo Blanc.
- GARGALLO, B., FERNÁNDEZ, A. Y JIMÉNEZ, M. A. (2007). Modelos docentes de los profesores universitarios. *Teoría de la Educación*, 19, 167-189.
- GARGALLO, B., et al. (2010). Modelos de enseñanza y aprendizaje en la universidad. *Ponencia del Seminario interuniversitario de Teoría de la Educación*, Madrid.
- GAVARI STARKIE, E. (Coord.) (2005). *Estrategias para la observación de la práctica educativa*. Madrid. Ramón Areces.
- GIBBS G. (2001). La formación de profesores universitarios: Un panorama de las prácticas internacionales. Resultados y tendencias. *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, Vol. 1, 7-14

- GONZÁLEZ, J.J. y REQUENA, M. (Coord.). (2006). *Tres Décadas de cambio social en España*. Madrid. Alianza Editorial.
- GONZALEZ GARCIA, F.J. (Coord.) (2009). *Innovación Educativa y Espacio Europeo de Educación Superior*. Málaga. Universidad de Málaga.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (2001). ¿ Qué se aprende en el Prácticum?. ¿ Qué hemos aprendido sobre el Prácticum?. *Conferencia del VI Symposium Prácticum y Prácticas en Empresas en la formación universitaria* . Poio. Universidad de Santiago.
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (Edit.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Fase uno*. Universidad de Deusto. Bilbao. Consultado en febrero de 2011. Disponible en:
http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf
- GUERRERO, E. (2009). *Aprender a ser educador social en y desde la práctica*. Proyecto de investigación para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados. Universitat de València.
- GUERRERO, E. (2009). *Guía del Prácticum I. Diplomatura de Educación Social*. Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”.
- GUERRERO, E. (2010). *Guía del Prácticum II. Diplomatura de Educación Social*. Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”.
- HAUG, G. (2008). Legislación Europea y legislaciones nacionales. *Revista de Educación*, número extraordinario 2008, 285-305.

- HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. (2008). La disciplina Historia de la Educación Social en España hoy. En Historia de la Educación Social y su enseñanza. *Cuadernos de historia de la educación* núm 4, 11-22.
- HEVIA ARTIME, I. (2009). *El Prácticum en los estudios de Pedagogía de la Universidad de Oviedo. Estudio empírico desde la perspectiva de sus protagonistas: alumnado, tutores y profesorado*. (Tesis Doctoral). Universidad de Oviedo. Consultada en enero de 2011. Disponible en:
<https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?fichero=11989>
- HUBER, G.L. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación*, número extraordinario 2008, 59-81.
- HUBER, G.L. (2009). Métodos de enseñanza para el aprendizaje adaptado a la complejidad. MEDINA, A. y DOMÍNGUEZ, M.C. *Didáctica. Formación Básica para profesionales de la educación*, (pp. 141-18). Madrid. Editorial universitas S.A.
- KEMMIS, S. (1988). *El Currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid. Morata.
- KEMMIS, S. y MCTAGGART, R. (1988). *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona. Laertes.
- KNAPPER, C. y WILCOX, S. (2002). *El portafolios docente*. Madrid. Universidad Autónoma.
- KUHN, T.S. (2006). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid. S.L. Fondo de cultura económica de España.

- LABRADOR, C. (2007). Las Instituciones y agentes de la Educación Social desde el S. XVI al XIX. En TIANA, A. y SANZ, F. (2007). *Génesis y situación de la Educación Social en Europa*, (pp. 105-127). Madrid. UNED.
- LATORRE, A., DEL RINCÓN, D. y ARNAL J. (2003). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona. Ediciones Experiencia.
- LATORRE, M.J. y BLANCO ENCOMIENDA, F.J. (2009). Contribución de los proyectos de innovación docente a la mejora del prácticum. *Revista Docencia e investigación*, número. 19, 79-100.
- LEON, B. et al (2005). *Técnicas de aprendizaje cooperativo en contextos educativos*. Murcia. @becedario.
- FUNDACIÓN ECOEM (2006). *LODE. LOGSE. LOPEGCE. LOCE*. Sevilla. Fundación ECOEM.
- LEY ORGÁNICA 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y financiamiento de reforma educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 6 de agosto de 1970, núm. 187, pp. 12525- 12546. Consultado el 6 de mayo de 2011. Disponible en:
<http://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>
- LEY ORGÁNICA 5/1980, de la Jefatura del Estado, de 19 de Junio. *Boletín Oficial del Estado*, 19 de junio de 1980, núm. 154, pp. 14633 – 14636. Consultado en mayo de 2011. Disponible en:
http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-1980-13661
- LEY ORGÁNICA 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. *Boletín Oficial del Estado*, 1 de septiembre de 1983, núm. 209, pp. 24034-24042. Consultado en mayo de 2011. Disponible en:
http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-1983-23432

LEY ORGÁNICA 8/1985, del 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de julio de 1985, núm. 159, pp. 21015-21022.

Consultado en mayo de 2011. Disponible en:

http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-1985-12978

LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 238 de 4 de octubre de 1990, pp.

28927-28942. Consultado en mayo de 2011. Disponible en:

http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-1990-24172

LEY ORGÁNICA 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades (LOU). *Boletín Oficial del Estado*, 24 de diciembre de 2001, núm. 307, pp. 49400-49425.

Consultada en diciembre 2010. Disponible en:

<http://www.boe.es/boe/dias/2001/12/24/pdfs/A49400-49425.pdf>

LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín oficial del Estado*, 24 de diciembre de 2002, núm. 307, pp. 45188-45220.

Consultado en mayo de 2011. Disponible en:

http://www.cepes.ro/services/pdf/Spain_qualidad.pdf

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158 – 17207. Consultada en diciembre 2010.

Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A1715817207.pdf>

LEY ORGÁNICA 41/2006, de 26 de diciembre, de creación del Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales. *Boletín Oficial del Estado*, 27 de diciembre de 2006, núm. 309, 45771. Consultado en junio de

2009. Disponible en:

<http://www.boe.es/boe/dias/2006/12/27/pdfs/A45771-45771.pdf>

LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 13 de abril de 2007, núm. 89, pp. 16241-16260. Consultada en enero 2010. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>

LEY ORGÁNICA 8/2006, de 4 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. *Boletín Oficial del Estado*, 5 de diciembre de 2006, núm. 290, pp. 42700-42712.

LIRIO CASTRO, J. (Coord.) (2005). *La metodología en Educación Social. Recorrido por diferentes ámbitos*. Madrid. Dykinson.

LOBATO, C. (Ed.) (1996). *Desarrollo profesional y prácticum en la universidad*. Bilbao. Universidad del País Vasco.

LÓPEZ-BARAJAS, E. (2002). Estrategias metodológicas: La investigación-acción participativa. En SARRATE CAPDEVILA, M. L. *Programas de Animación Sociocultural* (pp.305-326). Madrid. UNED.

LÓPEZ-BARAJAS, E. (Coord.) (2007). *Estrategias de formación en el S.XXI*. Barcelona. Ariel.

LÓPEZ MARTÍN, R. (2003). Las Políticas socioeducativas en las sociedades del siglo XXI. Retos y desafíos. En RUIZ RODRIGO, C. (coord.). *Educación social. Viejos usos y nuevos retos*. Valencia. Universitat de València. (pp. 229-246).

LUZURIAGA, L (1927). *La educación nueva*. Madrid. Museo Pedagógico Nacional.

MALLART NAVARRA, J. (2009). Didáctica: Perspectivas, Teorías y Modelos. En MEDINA, A. y DOMÍNGUEZ, M.C. *Didáctica. Formación básica para profesionales de la educación* (pp. 30-74). Madrid. Editorial Universitas S.A. UNED.

- MARCELO GARCÍA, C. (1995) Estrategias de Análisis de Datos en investigación Cualitativa. En VILLAR, L.M. (Coord.) *Manual de Entrenamiento: Evaluación de Procesos y Actividades Educativas*. Barcelona: PPU.
- MARCELO GARCÍA, C. (1996). Desarrollo profesional y las prácticas/prácticum en la universidad. En LOBATO, C. (Ed.). *Desarrollo profesional y prácticum en la universidad* (pp.15- 27). Bilbao. Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- MARCELO GARCÍA, C. (2005). La formación en tiempos de cambio: el principal problema y la mejora de las soluciones. *Revista de Empleo*, 9, 49-52
- MARCUSE, H. (2010). *El hombre unidimensional*. Barcelona. Ariel Filosofía.
- MARTÍN, A.M., GALLEGO, D.J. y ALONSO, C. (2010). *El educador social en acción: De la teoría a la praxis*. Madrid. Editorial universitaria. Ramón Areces.
- MARTÍN GARCÍA, A.V. (2007). La educación social en España durante la segunda mitad del siglo XX. En TIANA, A. y SANZ, F. *Génesis y situación de la educación social en Europa*. (pp. 257-291). Madrid. UNED.
- MARTÍNEZ, M., GROS, B. y ROMAÑA, T. (1998). El problema de la formación en la enseñanza universitaria en su dimensión docente, tutorial y organizativa. *Teoría de la educación, revista interuniversitaria*, 10, 36-42.
- MATO, J, MORALES, J. y COSTA, M. (1999). La protección a la infancia en España. En ORTEGA, J. *La Educación Social Especializada* (pp. 49-60). Barcelona. Ariel.
- MAYOR ZARAGOZÁ, F. y BINDÉ J. (2002). *Un Mundo nuevo. Galaxia-Gutenberg*. Círculo de lectores. Barcelona. Ediciones UNESCO.
- MEDINA, A. y DOMÍNGUEZ, M.C. (Eds.) (2009). *Didáctica. Formación básica para profesionales de la educación*. Madrid. Editorial universitas, S.A.

MICHAVILA PITARCH, F. (2000). ¿Soplan vientos de cambios universitarios?. En *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, Vol. 1. Consultado en junio 2011.

Disponible en: http://www.redu.um.es/publicaciones/vol1_n1.htm#michavila

MINGUEZ ALVAREZ, C. *et al* (2005). *La educación social: discurso, práctica y profesión*. Madrid. Dykinson.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1999). *Espacio europeo de educación superior. Declaración de Bolonia*. Madrid. MEC. Consultada en enero 2011.

Disponible en:

<http://www.queesbolonia.gob.es/dctm/queesbolonia/documentos/declaraciondebolonia.pdf?documentId=0901e72b8004c356>.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2003). *La integración del sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*.

(Documento- Marco). Madrid. Consultado en diciembre 2010. Disponible en:

http://www.eees.es/pdf/Documento-Marco_10_Febrero.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006). *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*. Madrid. Consultada en enero.

Disponible en:

2011.<http://www.mec.es/dctm/mepsyd/educacion/universidades/estadisticas-informes/estadisticas/propuestarenovacion.pdf?documentId=0901e72b80048b70>.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010 a). *Datos y cifras del sistema universitario*. Curso 2009/2010. Madrid. Consultada en enero 2011. Disponible en:

<http://www.educacion.es/dctm/ministerio/educacion/universidades/estadisticas-informes/datos-cifras/2009-datos-y-cifras10pdf?documentId=0901e72b8009f6bb>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010 b). *La Formación Permanente y las Universidades Españolas. Comisión de Formación Continua*. Madrid. Consultada en enero

2011. Disponible en:

<http://www.educacion.es/dctm/eu2015/2010-formacion-permanente-universidades-espanolas-060710.pdf?documentId=0901e72b802bcfbf>.

MINISTROS EUROPEOS DE EDUCACIÓN (1998). *Declaración de la Sorbona*.

Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo. Consultado en diciembre de 2010. Disponible en:

http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/docclave/Declaracion_de_la_Sorbona.pdf

MINISTROS EUROPEOS DE EDUCACIÓN (1999). *El Espacio Europeo de Educación*

Superior. Declaración conjunta de los Ministros de educación reunidos en Bolonia 19 de Junio. Consultado en diciembre 2010. Disponible en:

http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf

MINISTROS EUROPEOS DE EDUCACIÓN (2001). *Declaración de Praga, 2001. Hacia el*

Área de la Educación Superior Europea. Consultado en diciembre de 2010.

Disponible en: <http://www.eees.es>.

MINISTROS EUROPEOS DE EDUCACIÓN (2003). Comunicado de la Conferencia de

Ministros responsables de la Educación Superior, mantenida en Berlín el 19 de septiembre de 2003. Consultado en diciembre de 2010. Disponible en:

http://www.eees.es/pdf/Berlin_ES.pdf

MINISTROS EUROPEOS DE EDUCACIÓN (2005). *El Espacio Europeo de Educación*

Superior-Alcanzando las metas. Bergen. Consultado en diciembre 2010.

Disponible en: http://www.eees.es/pdf/Bergen_ES.pdf

MINISTROS EUROPEOS DE EDUCACIÓN (2007). *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world*. Londres.

Consultado en diciembre de 2010. Disponible en:

http://www.eees.es/pdf/London_Communique18May2007.pdf

MINISTROS EUROPEOS DE EDUCACIÓN (2009). *Communique of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education*. Lovaina. Consultado

en diciembre de 2010. Disponible en:

http://www.eees.es/pdf/Leuven_Louvain-la-Neuve_communique_April_2009.pdf

MINISTROS EUROPEOS DE EDUCACIÓN (2010). *Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area*. Consultado en Febrero de 2011. Disponible

en:

http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf

MOLINA RUÍZ, E. (2008). Analysis of the system of practicum in Spanish universities European. *Journal of Teacher Education*, 31 (4), 339–366

MONEREO, C. y POZO, J.L. (Eds.) (2003): *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid. Síntesis.

MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Madrid. Paidós Studio.

MUÑOZ GALIANO, I.M. (2008). *Perfil profesional del educador social con personas mayores. Identificación de competencias*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada. Consultada en julio de 2011. Disponible en:

<http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/1982/1/17598928.pdf>

- NEGRIN, O. y VERGARA, J. (2003). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Madrid. Centro de estudios Ramón Areces.
- NEGRIN, O. y VERGARA, J. (2006). *Antología de textos de Teorías e Instituciones contemporáneas de educación*. Madrid. Centro de estudios Ramón Areces.
- NEGRIN, O. y VERGARA, J. (2009). *Historia de la Educación*. Madrid. Editorial universitaria Ramón Areces.
- NIETO GIL, J.M. (2004). *Estrategias para mejorar la práctica docente*. Madrid. Editorial CCS.
- NOYA, J. (2011). *Teorías de la sociología contemporánea*. Madrid. Biblioteca nueva.
- NÚÑEZ PEREZ, V. (1990). *Modelos de Educación Social en la época contemporánea*. Barcelona. PPU.
- NÚÑEZ PEREZ, V. (Coord.). (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona. Gedisa.
- NÚÑEZ, L. y ROMERO, C. (2007). *Pensar la Educación. Conceptos y opciones fundamentales*. Madrid. Ediciones Pirámide.
- ORLAND-BARAK, L. (2011). Professional learning in practice: Orientations and methods. *Conferencia del XI Symposium Evaluación y supervisión del practicum: el compromiso con la calidad de las prácticas*. Poio. Universidad de Santiago.
- ORTEGA ESTEBAN, J. (Coord.) (1999). *Educación Social Especializada. Educación con menores en dificultad y en conflicto social*. Barcelona. Ariel Educación.

- ORTEGA ESTEBAN, J. (1999). Evolución general del tratamiento institucional y educativo hasta el último cuarto del Siglo XX. En ORTEGA ESTEBAN, J. (Coord.) *Educación Social Especializada. Educación con menores en dificultad y en conflicto social*. (pp. 46-60). Barcelona. Ariel Educación.
- ORTEGA ESTEBAN, J. (2005). Pedagogía Social y Pedagogía Escolar. La Educación Social en la escuela. *Revista de Educación*, núm. 336, 111-127.
- PARCERISA, A. (1999). *Didáctica en la Educación Social. Enseñar y aprender fuera de la escuela*. Barcelona. Graó.
- PÉREZ BOULLOSA, A. (1996). La evaluación de prácticas en empresa/prácticum. Propuestas concretas. En LOBATO, C. (Ed.) (1996). *Desarrollo profesional y prácticum en la universidad* (pp.87-111). Bilbao. Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- PÉREZ SERRANO, G (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes I. Métodos II. Técnicas y análisis de Datos Cualitativos*. Madrid. Muralla.
- PÉREZ SERRANO, G. (2003). *Pedagogía Social y Educación Social. Construcción científica e investigación práctica*. Madrid. Ediciones Narcea.
- PÉREZ SERRANO, G. (2004). Presupuestos metodológicos. Perspectivas crítico-reflexivas. En PÉREZ SERRANO, G. (Coord.). *Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural* (pp. 21-56). Madrid. Narcea.
- PÉREZ SERRANO, G. (2004). *Modelos de investigación cualitativa en Educación Social. Aplicaciones prácticas*. Madrid. Ediciones Narcea.
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó. Barcelona.

PERRENOUD, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona. Graó.

PETRUS, A. (1997). *Pedagogía Social*. Barcelona. Ariel.

PETRUS, A. (2000). Nuevos ámbitos en Educación Social. ROMANS, M. et al. *De profesión educador (a) social* (pp. 61-82). Barcelona. Paidós.

POPKEWITZ, T.S. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid. Mondadori.

POYATOS GARCÍA, A. (Coord.) (2003). *Mediación familiar y social en diferentes contextos*. Valencia. Nau Llibres.

QUINTANA CABANAS, J. (1997). Antecedentes históricos de la Educación Social. PETRUS, A. (Coord.) *Pedagogía Social*, (pp. 67-91). Barcelona. Ariel.

REAL DECRETO 736/1977, de 15 de abril, por la que se modifican los artículos 5º y 10º de la Orden 27 de noviembre de 1969, sobre delegación de atribuciones del Ministro en diversas autoridades del Departamento. *Boletín Oficial de Estado* núm. 142 de 15 de junio de 1977, pp. 13477 - 13478. Consultado en mayo de 2009. Disponible en:
<http://www.boe.es/boe/dias/1977/06/15/pdfs/A13477-13478.pdf>

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*, 10 de octubre de 1991, núm. 243, pp. 32891 – 32892. Consultado en junio de 2009. Disponible en:
http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-1991-24669

REAL DECRETO 1414/2000, de 21 de julio, por el que se autorizan diversas enseñanzas en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). *Boletín Oficial del Estado*, 4 de agosto de 2000, núm. 27989, 14839. Consultado en junio 2009. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2000/08/04/pdfs/A27989-27989.pdf>

REAL DECRETO 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título. *Boletín Oficial del Estado*, 11 septiembre de 2003, núm. 218, pp. 33848-33853. Consultado en enero de 2011. Disponible en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2003-17310.

REAL DECRETO 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. *Boletín Oficial del Estado*, 18 de septiembre de 2003, núm. 224, pp. 34355-34356. Consultado en abril de 2011. Disponible en: http://www.crue.org/export/sites/Crue/legislacion/documentos/ECTS/4._RD_1125_2003_CREDITOS.pdf.

REAL DECRETO 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios de Grado. *Boletín Oficial del Estado*, 25 de enero de 2005, núm. 21, pp. 2842-2846. Consultado en enero de 2011. Disponible en: http://www.crue.org/export/sites/Crue/legislacion/documentos/Estructura_enseanzas/2._Real_Decreto_55-2005.pdf

REAL DECRETO 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios de Posgrado. *Boletín Oficial del Estado*, 25 de enero, núm. 21. pp. 2846-2851. Consultado en enero de 2011. Disponible en:

http://www.crue.org/export/sites/Crue/legislacion/documentos/Estructura_enseñanzas/1._Real_Decreto_56-2005.pdf

REAL DECRETO 1509/2005 de 16 de diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de grado y el Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de posgrado. *Boletín Oficial del Estado*, 20 de diciembre de 2005, núm. 303, pp. 41455 – 41457. Consultado en enero de 2011. Disponible en:

http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2005-20881

REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de octubre de 2007, núm. 260, pp. 44037-44048. Consultado en enero de 2011. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>

REAL DECRETO 1707/2011, de 18 de noviembre de, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios. *Boletín Oficial del Estado*, de 10 de diciembre de 2011, núm. 297, pp. 132391-132399. Consultado en febrero de 2012. Disponible en:

<http://www.boe.es/boe/dias/2011/12/10/pdfs/BOE-A-2011-19362.pdf>

RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES EUROPEAS. (1988). *Magna Charta Universitatum*.

Consultado en enero de 2011. Disponible en:

http://www.ub.edu/eees/documents/pdfeu/Carta_Magna_Bolonia.pdf

REQUEJO OSORIO, A. (2003). *Educación permanente y educación de adultos*. Ariel Educación. Barcelona.

REQUENA, M. y BERNARDI, F. (2006). El sistema educativo español. En GONZÁLEZ, J.J. y REQUENA M. (Ed.) *Tres décadas de cambio social en España* (pp.229-252). Madrid. Alianza Editores.

RIERA ROMANÍ, J. (1998): *Concepto, formación y profesionalización del educador social, el trabajador social y el pedagogo social*. Valencia, Nau Llibres.

RODRÍGUEZ BRAUN, C. (2000). *Estado contra Mercado*. Madrid. Taurus.

RODRÍGUEZ, I. (Ed.) (2008). *El nuevo perfil del profesor universitario en el EEES: Claves para la renovación metodológica*. Valladolid. UEMC.

ROMANS, M (2000). Funciones y competencias del educador social. En ROMANS, M. PETRUS, A. y TRILLA, J. *De profesión educador (a) social*. (pp. 151-185). Barcelona. Paidós.

RUÉ, J. (2007). *Enseñar en la universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid. Narcea S.A.

RUIZ BERRIO, J (1999). Introducción a la Historia de la Educación Social. Reflexiones y fundamentación teórica. *Revista Historia de la Educación*, 18, 6-11.

RUIZ CORBELLA, M. (Coord). (2007). *Las titulaciones de Pedagogía y Educación Social en las Universidades españolas: planes de estudio y salidas profesionales. Diseño de las titulaciones de Grado de Pedagogía y Educación Social*. ANECA.

- RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao. Universidad de Deusto.
- RUIZ RODRIGO, C. (Coord.) (2003). *Educación Social. Viejos usos y nuevos retos*. València. Universitat de València.
- RUIZ RODRIGO, C. (2007). Políticas públicas sobre educación social desde el S. XVI al XIX. En TIANA, A. y SANZ, F. (2007). *Génesis y situación de la Educación Social en Europa*. (pp. 77- 101). Madrid. UNED.
- RUIZ RODRIGO, C. (2008). Marginación infantil y educación protectora en la Historia de la Educación Social. En *Historia de la Educación Social y su enseñanza. Cuadernos de historia de la educación*, 4, 43-62.
- RYCHEN, D.S. y SALGANIK, L. (comp.) (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga. Ediciones Aljibe.
- SAEZ, J., CAMPILLO, M. y BAS, E. (2004). El mercado como actor clave en la profesionalización de los educadores sociales. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 11, 165-211.
- SAEZ CARRERAS, J. (2003): *La profesionalización de los educadores sociales. En busca de la competencia educativa cualificadora*. Madrid, Dykinson.
- SAEZ CARRERAS, J. (2005). La socialización de las profesiones. La construcción de la identidad profesional del educador social. En MINGUEZ, C (coord.) *La Educación Social: discurso, práctica y profesión*. (pp. 99-126). Madrid. Dykinson.
- SAEZ, J. y MOLINA, J. (2006). *Pedagogía Social. La Educación Social como educación*. Alianza editorial. Madrid.

- SALA, J. y JARIOT, M. (2004). El Prácticum en la formación del educador social: un espacio para superar el inmovilismo de los planes de estudio. *IV Congreso Estatal del/a Educador/a Social*. Galicia. ASEDES.
- SANTOLARIA, F. (2000). *Marginación y educación. Historia de la Educación Social en España moderna y contemporánea*. Barcelona. Ariel Educación.
- SANTIBAÑEZ GRUBER, R. (2006). El Prácticum en Educación Social en el título de grau en Educació Social. *Jornades d'estudi i debat*. Illes Balears. Facultat Educació.
- SANTIBAÑEZ, R y MONTERO, D. (1998). *Prácticum de educación. Materiales de trabajo*. Bilbao. Universidad de Deusto.
- SARRAMONA, J. (Coord). (1987). *Curriculum y educación*. Barcelona. Ceac.
- SARRAMONA, J, et al. (1998). ¿ Qué es ser profesional docente?. En *Teoría de la Educación*, 10, 95-144
- SARRATE CAPDEVILA, M. L. (Coord). (2002). *Programas de Animación Sociocultural*. Madrid. UNED.
- SALABURU, P. (2007). *La Universidad en la encrucijada. Europa y EEUU*. Madrid. Academia Europea de Ciencias y Artes.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona. Paidós.
- SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona. Paidós.
- SOCIEDAD ESPAÑOLA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN. (2008). Historia de la Educación Social y su enseñanza. *Cuadernos de historia de la educación*, 4.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del Currículum*. Madrid. Morata.
- STEVENSON, L. (1984). *Siete teorías de la naturaleza humana*. Madrid. Cátedra.

SUBIRATS, J. (Coord.) (2004). Pobreza y Exclusión Social. Un análisis de la realidad española y europea. *Colección estudios sociales*. Barcelona. Fundación “la Caixa”.

TÁRRAGA, R y APARISI, J.A. (2012). El profesorado ante la educación intercultural. DIE, L. (Coord.). *Aprendiendo a ser iguales. Manual de Educación Intercultural*. (pp. 128-145). Valencia. Tirant Lo Blanch.

TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. Paidós Básica.

TRENDS I (1999). *Trends in Learning Structures in Higher Education*. Consultado en enero de 2010. Disponible en:

http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/OFFDOC_BP_trend_I.1068715136182.pdf

TRENDS II (2001). *Towards the European higher education area : survey of main reforms from Bologna to Prague*. Consultado en enero de 2010. Disponible en:

http://www.eees.es/pdf/TREND_II_EN.pdf

TRENDS III (2003). *Progreso hacia el Espacio Europeo de Educación Superior*. Consultado en enero de 2010. Disponible en:

http://www.eees.es/pdf/TrendsIII_ES.pdf

TREND IV (2005). *Universidades europeas. Puesta en práctica en Bolonia*. Consultado en enero de 2010. Disponible en:

http://www.eees.es/pdf/TrendsIV_ES.pdf

TRENDS V (2007). *Universities shaping the European Higher Education Area*. Consultado en enero de 2010. Disponible en:

http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/EUA_Trends_V_for_web.pdf

- TEJADA FERNÁNDEZ, J. (2005). El trabajo por competencias en el Practicum: Cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *VIII Symposium Internacional sobre Practicum y prácticas en empresas en la formación universitaria*. Poio. Universidad de Santiago. Universidad de Vigo. Universidad de A Coruña.
- TEZANOS TORTAJADA, J.F. (2006). *La explicación sociológica: una introducción a la sociología*. Madrid. UNED.
- TIANA, A. (2007). Evolución del concepto de Educación Social. En TIANA, A. y SANZ, F. *Génesis y situación de la educación social en Europa*. (pp. 47- 74). Madrid. UNED.
- TIANA, A. y SANZ, F. (2007). *Génesis y situación de la Educación Social en Europa*. Madrid. UNED.
- TOURAINÉ, A. (1973). *La sociedad post-industrial*. Barcelona. Ariel.
- TOURIÑÁN, J.M., SANTOS, M.A., RODRÍGUEZ, A. y LORENZO, M.M; (1998). La Función de la Universidad. De la estrategia política a la política estratégica. *Teoría de la Educación revista interuniversitaria* 10, 25-32
- TRATADO DE MAASTRICHT (1993). *Tratado sobre la Unión Europea*. Consultado en enero de 2011. Disponible en:
<http://eur-lex.europa.eu/es/treaties/dat/11992M/htm/11992M.html>
- TRATADO DE ROMA (1957). *Tratado de constitución de la CE*. Consultada en enero 2011. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/es/treaties/index.htm#founding>.
- TRATADO DE MAASTRICH (1992). *Tratado de la Unión Europea*. Consultada en enero 2011. Disponible en:
<http://eur-lex.europa.eu/es/treaties/dat/11992M/htm/11992M.html>

TRILLA, J. (Coord). (1998). *Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*. Barcelona. Ariel Educación.

TRILLA, J. (2000). El universo de la Educación Social. En ROMANS, M., PETRUS, A. y TRILLA, J. *De profesión educador(a) social. Papeles de Pedagogía*. (pp. 11-58) Barcelona. Paidós

UNED (2009). *Directrices para la impartición de la asignatura prácticum*. Madrid. UNED. Consultado en enero de 2011. Disponible en:
http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/TITULACIONES/PRACTICUM/DIRECTRICES_PRACTICUM_2.PDF.

UNESCO (1998). *La Educación superior del siglo XXI: Visión y acción y Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. Consultado en enero de 2011. Disponible en:
http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion

UNESCO (2009). *World Conference on Higher Education: The new Dynamics of Higher Education and Research For Societal Change and Development*. Communique. París. Consultado en enero de 2011. Disponible en:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183277e.pdf>.

UNIVERSIDAD CATÓLICA "San Vicente Mártir". *Grado en Educación Social*. Consultado en agosto de 2011. Disponible en:
https://www.ucv.es/estudios_plan.asp?t=122&g=2&a=1&f=1

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA. *Grau en Educación Social*. Consultado en agosto 2011. Disponible en: <http://www.uv.es/graus/social/educaciosocial.htm>

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA. *Grado en Educación Social*.

Consultado en agosto 2011. Disponible en:

http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,24416894&_dad=portal&_schema=PORTAL&idGrado=6301

URIZ, M.J., BALLESTEROS, A., VISCARRET, J.J. y URSÚA, N. (Eds.), (2006). *Metodología para la investigación*. Salamanca. Eunarte.

VALERO, J.A. y TEJEDOR M. (2007). El Prácticum de Educación Social en el EEES: La formación inicial de educadores sociales. TABANQUE. *Revista pedagógica*, 20, 243-254.

VALLES MARTÍNEZ, M. S (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid. Síntesis Sociología.

VAN MANEM, M. (2007). *El Tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona. Paidós.

VAZQUEZ GARCÍA, J.A, (2008). La organización de las enseñanzas de grado y postgrado en Tiempos de cambios universitarios en Europa. *Revista de Educación*, número extraordinario, 23-39.

VENTURA BLANCO, J.J. (2005). *El Prácticum en los estudios pedagógicos y la inserción laboral. Nuevos enfoques ante el reto europeo*. (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona. Consultada en enero de 2011. Disponible:

en:

http://tesisenred.net/bitstream/handle/10803/2898/TESIS_JJVENTURA.pdf?sequence=1

- VENTURA BLANCO, J.J. (2007a). El Prácticum en el futuro grado de Pedagogía: reflexiones y propuestas. En CID, A., et al (Coords.). *Buenas prácticas en el Practicum* (pp.1.237-1.249). Pontevedra. Imprenta Universitaria.
- VENTURA BLANCO, J.J. (2007b). El grupo de discusión: una estrategia para optimizar el Practicum. En RAPOSO, M., et al. (Coords.). *El Prácticum en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 1.085-1.100). Pontevedra. Imprenta Universitaria,
- VILLA, A. y POBLETE, M. (2008). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Bilbao. Ediciones mensajero, S.A.U.
- VILLAR, L.M. (1999). *Construcción y análisis de procesos de enseñanza*. Barcelona. Oikos-Tau.
- VOORHEES, R. A. (2001). Competency-Based Learning Models: A necessary future. *New Directions for Institutional Research*, 110, 5-13.
- VVAA. (2006). *Guía del Prácticum I y II*. Madrid. UNED.
- VVAA. (2010). *Guía Docente Prácticum I y II. Diplomatura en Educación Social. Grado de Educación Social*. Valencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
- WHIDDET, S. y HOLLYFORDE, S. (2003). *The competencies handbook*. London. CIPD.
- WITTRICK, M.C. (1990). *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona. Paidós.

- ZABALZA BERAZA, M.A. (2006). El Prácticum y la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones. En ESCUDERO, J.M. (Coord.). *La mejora de la educación y la formación del profesorado. Políticas y prácticas* (pp. 309-330). Barcelona. Octaedro.
- ZABALZA BERAZA, M.A. (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid. Narcea.
- ZABALZA BERAZA, M.A. (2009). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid. Narcea S.A.
- ZABALZA BERAZA, M.A. (2011). El Prácticum en la formación universitaria: Estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.
- ZAMANILLO, T. y RODRÍGUEZ, A. (1990). Un universo complejo. Los paradigmas en Intervención Social. *Documentación Social*, 81, 11-33.
- ZEICHNER, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34, 3-9.
- ZEICHNER, K. (2002). *Constructivism in teacher education*. London. Falmer Press.
- ZEICHNER, K. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College-and University-Based Teacher Education. *Journal of teacher education*. 61 (1 y 2), 89-99.
- ZUBER-SKERRIT, O. (1996). *New directions in action research*. London. Falmer Press.

ÍNDICE DE TABLAS, CUADROS Y GRÁFICAS

TABLAS

Tabla 1	Proyección del tipo de demandas formativas.	157
Tabla 2	Metodologías para el proceso de enseñanza-aprendizaje.	164
Tabla 3	La evaluación del Prácticum.	207
Tabla 4	Clasificación de ámbitos de intervención del educador social.	277
Tabla 5	Áreas y Contextos de educación social.	282
Tabla 6	Funciones a desarrollar por el educador social.	293
Tabla 7	Funciones en el ámbito familiar y desarrollo comunitario.	298
Tabla 8	Colectivos para la intervención del educador social para la integración social.	299
Tabla 9	Otras áreas de intervención del educador social	301
Tabla 10	Funciones del educador social de intervención directa con el usuario	303
Tabla 11	Funciones del educador social relacionadas con la entidad.	303
Tabla 12	Funciones del educador social de carácter administrativo.	304
Tabla 13	Funciones del educador social de análisis e investigación.	304
Tabla 14	Funciones del educador social de diseño, planificación y evaluación de programas.	305
Tabla 15	Zonas básicas identificables en el proceso de exclusión social.	311

Tabla 16	Acciones de prevención.	320
Tabla 17	Acciones de Mejora.	320
Tabla 18	Acciones de Eliminación.	321
Tabla 19	Funciones y competencias del educador social propuestas por ASEDES.	346
Tabla 20	Espacios laborales para las prácticas del estudiante de educación social.	372
Tabla 21	Bases alternativas para interpretar la realidad social.	402
Tabla 22	Diferencias entre investigación educativa e investigación sobre educación.	431
Tabla 23	Síntesis comparativa de tres paradigmas.	434
Tabla 24	El Prácticum de Educación Social en el curso académico 2011/2012.	463
Tabla 25	Selección de cursos de Prácticum de Educación Social para el estudio empírico del curso académico 2011/2012.	464
Tabla 26	Muestra de alumnos participantes en el estudio de la UNED.	465
Tabla 27	Muestra de alumnos seleccionados para el estudio de la UV.	466
Tabla 28	Muestra de alumnos seleccionados para el estudio de la UCV.	466
Tabla 29	Selección de alumnos participantes en las entrevistas semiestructuradas.	467
Tabla 30	Muestra de tutores académicos seleccionados para el pase de cuestionarios.	468

Tabla 31	Relación de tutores académicos participantes en las entrevistas semiestructuradas.	469
Tabla 32	Muestra de tutores profesionales seleccionados para el cuestionario.	470
Tabla 33	Selección de Tutores Profesionales participantes en las entrevistas semiestructuradas.	471
Tabla 34	Número de participantes que han respondido a los cuestionarios.	472
Tabla 35	Distribución de tutores profesionales participantes en el estudio por áreas de intervención.	473
Tabla 36	Cronograma para el desarrollo de las fases de la investigación.	480
Tabla 37	Cronograma para el desarrollo de las fases del cuestionario.	485
Tabla 38	Ejemplo de datos solicitados en el cuestionario.	486
Tabla 39	Ejemplo de las opciones sobre las áreas y contextos.	487
Tabla 40	Ejemplo de la Escala de Likert utilizada para la descripción de funciones de intervención directa con el usuario.	488
Tabla 41	Funciones de intervención directa con el usuario	489
Tabla 42	Funciones relacionadas con la entidad en la que se desarrollan las prácticas.	490
Tabla 43	Funciones relacionadas con tareas administrativas.	491
Tabla 44	Funciones de análisis e investigación.	492
Tabla 45	Funciones de diseño, planificación y evaluación de programas del ámbito socioeducativo.	493

Tabla 46	Funciones de diseño, planificación y evaluación de programas del ámbito familiar.	493
Tabla 47	Funciones de diseño, planificación y evaluación de programas del ámbito sociolaboral.	494
Tabla 48	Funciones de diseño, planificación y evaluación de programas del ámbito de ocio y tiempo libre.	494
Tabla 49	Funciones de diseño, planificación y evaluación de programas del ámbito de desarrollo comunitario.	495
Tabla 50	Funciones de diseño, planificación y evaluación de programas del ámbito sociosanitario.	496
Tabla 51	Funciones de diseño, planificación y evaluación de programas del ámbito judicial.	496
Tabla 52	Contacto con los alumnos para el pase de cuestionarios.	497
Tabla 53	Contacto con tutores académicos.	497
Tabla 54	Contacto con tutores profesionales.	498
Tabla 55	Cronograma del pase de cuestionarios para el estudio empírico.	499
Tabla 56	Participantes en el estudio empírico a través de cuestionarios.	517
Tabla 57	Áreas para la realización de las prácticas.	519
Tabla 58	Funciones de intervención directa con el usuario.	527
Tabla 59	Funciones relacionadas con la entidad.	533
Tabla 60	Funciones administrativas.	536
Tabla 61	Funciones de análisis e investigación.	540
Tabla 62	Funciones de diseño y planificación de programas.	544

Tabla 63	Áreas de intervención con mayor porcentaje de respuestas.	558
Tabla 64	Funciones de intervención directa con el usuario en el área de infancia en situación de riesgo.	560
Tabla 65	Funciones relacionadas con la entidad en el área de infancia en situación de riesgo.	563
Tabla 66	Funciones administrativas en el área de infancia en situación de riesgo.	565
Tabla 67	Funciones de análisis e investigación en el área de infancia en situación de riesgo.	567
Tabla 68	Programas en el ámbito socioeducativo en el área de infancia en situación de riesgo.	569
Tabla 69	Programas en el ámbito familiar y sociolaboral en el área de infancia en situación de riesgo.	572
Tabla 70	Programas en el ámbito de ocio y desarrollo comunitario en el área de infancia en situación de riesgo.	574
Tabla 71	Programas en el ámbito sociosanitario y judicial en el área de infancia en situación de riesgo.	576
Tabla 72	Funciones que realiza el alumno en el área de infancia en situación de riesgo.	579
Tabla 73	Funciones de intervención de directa en el área de juventud en situación de riesgo.	581
Tabla 74	Funciones relacionadas con la entidad en el área de juventud en situación de riesgo.	584

Tabla 75	Funciones administrativas en el área de juventud en situación de riesgo.	586
Tabla 76	Funciones de análisis e investigación en el área de juventud en situación de riesgo.	588
Tabla 77	Programas en el ámbito socioeducativo con juventud en situación de riesgo.	590
Tabla 78	Programas en el ámbito familiar y sociolaboral con juventud en situación de riesgo.	592
Tabla 79	Programas en el ámbito de ocio y desarrollo comunitario con juventud en situación de riesgo.	595
Tabla 80	Programas en el ámbito sociosanitario y judicial con juventud en situación de riesgo.	597
Tabla 81	Funciones que realiza el alumno en prácticas en el área de juventud en situación de riesgo.	599
Tabla 82	Funciones de intervención de directa en el área de infancia.	601
Tabla 83	Funciones relacionadas con la entidad en el área de infancia.	603
Tabla 84	Funciones administrativas en el área de infancia.	605
Tabla 85	Funciones de análisis e investigación en el área de infancia.	607
Tabla 86	Programas en el ámbito socioeducativo en el área de infancia.	609
Tabla 87	Programas en el ámbito familiar y sociolaboral en el área de infancia.	612
Tabla 88	Programas en el ámbito de ocio y desarrollo comunitario en el área de infancia.	614

Tabla 89	Programas en el ámbito sociosanitario y judicial en el área de infancia.	616
Tabla 90	Funciones que realiza el alumno en el área de infancia	618
Tabla 91	Funciones de intervención de directa en el área de discapacidad.	619
Tabla 92	Funciones relacionadas con la entidad en el área de discapacidad.	621
Tabla 93	Funciones administrativas en el área de discapacidad.	623
Tabla 94	Funciones de análisis e investigación en el área de discapacidad.	625
Tabla 95	Programas en el ámbito socioeducativo en el área de discapacidad.	626
Tabla 96	Programas en el ámbito familiar y sociolaboral en el área de discapacidad.	628
Tabla 97	Programas en el ámbito de ocio y desarrollo comunitario en el área de discapacidad.	630
Tabla 98	Programas en el ámbito sociosanitario y judicial en el área de discapacidad.	632
Tabla 99	Funciones que realiza el alumno en el área de discapacidad.	634
Tabla 100	Funciones del alumno en prácticas en las diferentes áreas.	692
Tabla 101	Funciones que realiza el alumno según áreas.	700
Tabla 102	Funciones de diseño y planificación de programas según las áreas	702

CUADROS

Cuadro 1	Estructura de los estudios de grado.	121
Cuadro 2	El Prácticum como proceso cíclico.	202
Cuadro 3.	Agentes del Prácticum.	209
Cuadro 4	Términos conceptuales relacionados con educación social.	281
Cuadro 5	Ejemplo de estructura de los estudios de Grado. Módulo “Procesos de intervención socioeducativa”.	349
Cuadro 6	Retroalimentación en el proceso de investigación.	409

GRÁFICAS

Gráfica 1	Áreas del Prácticum. Alumnos y Tutores Profesionales.	520
Gráfica 2	Áreas del Prácticum. Tutores Académicos.	520
Gráfica 3	Funciones de intervención directa con los usuarios. Alumnos y Tutores Profesionales.	528
Gráfica 4	Funciones de intervención directa con los usuarios. Tutores académicos.	528
Gráfica 5	Funciones relacionadas con la entidad. Alumnos y tutores profesionales.	533
Gráfica 6	Funciones relacionadas con la entidad. Tutores Académicos.	534
Gráfica 7	Funciones administrativas. Alumnos y Tutores Profesionales.	537
Gráfica 8	Funciones administrativas. Tutores Académicos.	537
Gráfica 9	Funciones de análisis e investigación. Alumnos y Tutores Profesionales.	541
Gráfica 10	Funciones de análisis e investigación. Tutores Académicos.	541
Gráfica 11	Programas del ámbito socioeducativo. Alumnos y Tutores Profesionales.	545
Gráfica 12	Programas del ámbito socioeducativo. Tutores Académicos.	545

Gráfica 13	Programas del ámbito familiar. Alumnos y Tutores Profesionales.	548
Gráfica 14	Programas del ámbito familiar. Tutores Académicos.	548
Gráfica 15	Programas del ámbito socio-laboral. Alumnos y Tutores Profesionales.	550
Gráfica 16	Programas del ámbito socio-laboral. Tutores Académicos.	550
Gráfica 17	Programas del ámbito de ocio y de tiempo libre y ámbito de desarrollo comunitario. Alumnos y Tutores Profesionales.	552
Gráfica 18	Programas del ámbito de ocio y de tiempo libre y ámbito de desarrollo comunitario. Tutores Académicos.	552
Gráfica 19	Programas del ámbito sociosanitario. Alumnos y Tutores Profesionales.	554
Gráfica 20	Programas del ámbito sociosanitario. Tutores Académicos.	554
Gráfica 21	Programas del ámbito judicial. Alumnos y Tutores Profesionales.	556
Gráfica 22	Programas del ámbito judicial. Tutores Académicos.	556
Gráfica 23	Funciones de intervención directa con el usuario en el área de infancia en Riesgo.	561
Gráfica 24	Funciones relacionadas con la entidad en el área de infancia en Riesgo.	563
Gráfica 25	Funciones administrativas en el área de infancia en situación de riesgo.	565

Gráfica 26	Funciones de investigación y análisis en el área de infancia en situación de riesgo.	567
Gráfica 27	Diseño y planificación de programas en el ámbito socioeducativo en el área de infancia en Riesgo.	570
Gráfica 28	Diseño y planificación de programas en el Ámbito familiar y sociolaboral en el área de infancia en Riesgo.	573
Gráfica 29	Diseño y planificación de programas en el Ámbito de ocio y tiempo libre y desarrollo comunitario en el área de infancia en Riesgo.	575
Gráfica 30	Diseño y planificación de programas en el Ámbito sociosanitario y judicial en el área de infancia en Riesgo.	577
Gráfica 31	Funciones de intervención directa con el usuario en el área de juventud en situación de riesgo.	582
Gráfica 32	Funciones relacionadas con la entidad en el área de juventud en situación de riesgo.	584
Gráfica 33	Funciones administrativas en el área de juventud en situación de riesgo.	587
Gráfica 34	Funciones de investigación y análisis en el área de juventud en situación de riesgo.	589
Gráfica 35	Diseño y planificación de programas en el ámbito socioeducativo en el área de juventud en situación de riesgo.	591
Gráfica 36	Diseño y planificación de programas en el ámbito familiar y sociolaboral en el área de juventud en situación de riesgo.	593

Gráfica 37	Diseño y planificación de programas en el ámbito de ocio y tiempo libre y desarrollo comunitario en el área de juventud en situación de riesgo.	595
Gráfica 38	Diseño y planificación de programas en el ámbito sociosanitario y Judicial en el área de juventud en situación de riesgo.	597
Gráfica 39	Funciones de intervención directa con el usuario en el área de infancia.	602
Gráfica 40	Funciones relacionadas con la entidad en el área de infancia.	603
Gráfica 41	Funciones administrativas en el área de infancia.	605
Gráfica 42	Funciones de análisis e investigación en el área de infancia.	607
Gráfica 43	Diseño y planificación de programas en el ámbito socioeducativo en el área de infancia.	610
Gráfica 44	Diseño y planificación de programas en el ámbito familiar y sociolaboral en el área de infancia.	612
Gráfica 45	Diseño y planificación de programas en el ámbito de Ocio y Tiempo Libre y de Desarrollo Comunitario en el área de infancia.	614
Gráfica 46	Diseño y planificación de programas en el ámbito sociosanitario y judicial en el área de infancia.	616
Gráfica 47	Funciones de intervención directa con el usuario en el área de discapacidad.	620
Gráfica 48	Funciones relacionadas con la entidad en el área de discapacidad.	622

Gráfica 49	Funciones administrativas en el área de discapacidad.	624
Gráfica 50	Funciones de investigación y análisis en el área de discapacidad.	625
Gráfica 51	Diseño y planificación de programas en el ámbito socioeducativo en el área de discapacidad.	627
Gráfica 52	Diseño y planificación de programas en el ámbito familiar y sociolaboral en el área de discapacidad.	629
Gráfica 53	Diseño y planificación de programas en el ámbito de ocio y tiempo libre y de desarrollo comunitario en el área de discapacidad.	631
Gráfica 54	Diseño y planificación de programas en el ámbito sociosanitario y judicial en el área de discapacidad.	632

ANEXOS

ANEXO I
RELACIÓN DE SIGLAS

CEE	Comunidad Económica Europea
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
EUA	Asociación de Universidades Europeas
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
ODM	Desarrollo de los Objetivos del Milenio
EPT	Educación Permanente para Todos
TIC	Tecnología de la Información y la Comunicación
EAD	Educación a Distancia
ECTS	European Credit Transfer System
ESIB	The National Unions of students in Europe
ENQ	European Network for Quality Assurance in Higher Education
EURASHE	European Association of Institutions in Higher Education
ENIC	European Network of Information Centres in the European Region
NARIC	National Academic Recognition Information Centres in the European Union
DOUE	Diario Oficial de la Unión Europea
CRUE	Comisión de Rectores de las Universidades Españolas
MEC	Ministerio de Educación y Ciencia
RD	Real Decreto

BOE	Boletín Oficial del Estado
LOU	Ley Orgánica de Universidades
ANECA	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
LRU	Ley de Reforma Universitaria
LGE	Ley General de Educación
LOECE	Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares
LOGSE	Ley Orgánica General del Sistema Educativo
LOCE	Ley de Ordenación de Centros Educativos
LOE	Ley Orgánica de Educación
LODE	Ley Orgánica del Derecho a la Educación
IRS	Instituto de Reformas Sociales
JOC	Juventud Obrera Cristina
HOAC	Hermandad Obrera de Acción Católica
VO	Vanguardia Obrera
ASEDES	Asociación Estatal de Educación Social
CGCEES	Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales
SS.SS	Servicios Sociales
IES	Instituto de Educación Secundaria
ONG	Organización No Gubernamental
ONGD	Organización No Gubernamental para el Desarrollo
UDR	Unidad de Deshabituación y Rehabilitación de personas con conductas adictivas
TFG	Trabajo Fin de Grado

UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia
UCV	Universidad Católica de Valencia
UV	Universitat de València
P. I, II, III	Prácticum I, II, III
RAE	Real Academia Española
TP	Tutor Profesional
TA	Tutor Académico
A	Alumno

ANEXO II

CUESTIONARIOS UTILIZADOS EN EL ESTUDIO EMPÍRICO

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS

A continuación te presentamos un cuestionario en el que podrás apreciar varios apartados. Te facilitamos las instrucciones para que sea cumplimentado.

Gracias por tu colaboración.

a) El Nombre del Centro en el que realizaste las prácticas debes escribirlo completo.

NOMBRE DEL CENTRO:

b) Marca la opción correspondiente al tipo de Prácticum que realizaste. Las casillas son desplegables.

DATOS DEL/A ALUMNO/A	
Sexo (marca la opción correcta)	
Edad (en años)	
Tipo de Prácticum realizado	

c) En el siguiente apartado de “Área de Intervención y Contexto” debes señalar SOLO el área y contexto en el que has desarrollado tus prácticas. Si estuviste en varias áreas, selecciona solo una y un contexto. Señala las funciones que realizaste. SELECCIONA solo un área y un contexto aquélla en la que estuviste más tiempo.

ÁREAS	CONTEXTOS
Infancia (de 0 a 14 a.) en riesgo de exclusión social	<input type="checkbox"/> C. de día de menores <input type="checkbox"/> C. de Acogida <input type="checkbox"/> Barrio de referencia (SS. SS) <input type="checkbox"/> C. Educativo <input type="checkbox"/> Granja escuela <input type="checkbox"/> Ludoteca <input type="checkbox"/> Otros:
Juventud (15 a 18 a.) en riesgo de exclusión social	<input type="checkbox"/> C. de día de menores <input type="checkbox"/> C. de Acogida <input type="checkbox"/> Barrio de referencia (SS. SS) <input type="checkbox"/> C. Educativo (IES) <input type="checkbox"/> Granja escuela <input type="checkbox"/> C. Reeducción <input type="checkbox"/> C. Educativo <input type="checkbox"/> C. de Inserción Sociolaboral <input type="checkbox"/> Granja escuela <input type="checkbox"/> Otros:
Infancia (de 0 a 14 a.)	<input type="checkbox"/> Barrio de referencia (SS. SS) <input type="checkbox"/> C. Educativo <input type="checkbox"/> Granja escuela <input type="checkbox"/> Ludoteca <input type="checkbox"/> C. Juvenil <input type="checkbox"/> Aulas hospitalarias <input type="checkbox"/> Otros:_____
Juventud (15 a 18 a.)	<input type="checkbox"/> Barrio de referencia (SS. SS) <input type="checkbox"/> C. Educativo (IES) <input type="checkbox"/> C. Formativo <input type="checkbox"/> C. Juvenil <input type="checkbox"/> C. de Educación de Adultos <input type="checkbox"/> Granja escuela <input type="checkbox"/> Otros:
Adultos (+ de 18)	<input type="checkbox"/> C. de Educación de Adultos <input type="checkbox"/> Servicios Sociales <input type="checkbox"/> Albergues <input type="checkbox"/> C. de información y orientación <input type="checkbox"/> C. de Inserción Sociolaboral <input type="checkbox"/> C. de participación ciudadana <input type="checkbox"/> Otros
Familia	<input type="checkbox"/> Servicio Especializado de Atención a familias <input type="checkbox"/> Punto de encuentro <input type="checkbox"/> Departamento de Servicios Sociales <input type="checkbox"/> Centro de acogida <input type="checkbox"/> Otros
Inmigración	<input type="checkbox"/> C. de Acogida <input type="checkbox"/> C. de Día <input type="checkbox"/> C. de información y orientación <input type="checkbox"/> Albergue <input type="checkbox"/> Barrio de referencia (SS. SS) <input type="checkbox"/> C. de Inserción Sociolaboral <input type="checkbox"/> Otros
Solicitantes de asilo	<input type="checkbox"/> C. de Acogida <input type="checkbox"/> C. de Día <input type="checkbox"/> C. de información y orientación <input type="checkbox"/> Barrio de referencia (SS. SS) <input type="checkbox"/> Otros
Refugiados	<input type="checkbox"/> C. de Acogida <input type="checkbox"/> C. de Día <input type="checkbox"/> C. de información y orientación <input type="checkbox"/> Barrio de referencia (SS. SS) <input type="checkbox"/> C. de Inserción Sociolaboral <input type="checkbox"/> Otros
Reclusos	<input type="checkbox"/> C. penitenciario <input type="checkbox"/> Piso tutelado <input type="checkbox"/> Otros
Ex-reclusos	<input type="checkbox"/> Piso Tutelado <input type="checkbox"/> C. de información y orientación <input type="checkbox"/> C. de Inserción Sociolaboral <input type="checkbox"/> Barrio de referencia (SS. SS) <input type="checkbox"/> Otros
Tercera Edad	<input type="checkbox"/> C. de Día <input type="checkbox"/> Residencia <input type="checkbox"/> Barrio de referencia (SS. SS) <input type="checkbox"/> Otros
Mujeres maltratadas	<input type="checkbox"/> C. de Atención, información y orientación <input type="checkbox"/> C. de Acogida <input type="checkbox"/> Barrio de referencia (SS. SS) <input type="checkbox"/> Residencias materno-infantiles <input type="checkbox"/> Otros
Transeúntes	<input type="checkbox"/> C. de Atención, información y orientación <input type="checkbox"/> C. de Día <input type="checkbox"/> Piso tutelado <input type="checkbox"/> Albergue <input type="checkbox"/> Comedor social <input type="checkbox"/> C. de Inserción Sociolaboral <input type="checkbox"/> Otros
Discapacitados Físicos/Psíquicos	<input type="checkbox"/> C. de Día <input type="checkbox"/> Residencia <input type="checkbox"/> Piso tutelado <input type="checkbox"/> C. de estimulación temprana <input type="checkbox"/> C. Educativo <input type="checkbox"/> C. de Inserción Sociolaboral <input type="checkbox"/> Barrio de referencia (SS. SS) <input type="checkbox"/> Otros
Prostitución	<input type="checkbox"/> Piso tutelado <input type="checkbox"/> C. de Inserción Sociolaboral <input type="checkbox"/> C. de información y orientación <input type="checkbox"/> Otros
Drogodependientes	<input type="checkbox"/> UDR <input type="checkbox"/> Barrio de referencia (Acompañamiento en el propio contexto) <input type="checkbox"/> Piso tutelado <input type="checkbox"/> Otros
Minorías étnicas (Gitana)	<input type="checkbox"/> C. de Acogida <input type="checkbox"/> C. de información y orientación <input type="checkbox"/> Barrio de referencia (SS. SS) <input type="checkbox"/> C. de Inserción Sociolaboral <input type="checkbox"/> Otros

Por favor, lee atentamente cada uno de los ítems y señala el grado que corresponda, en función de lo que hiciste en las prácticas de Educación Social, de acuerdo con la siguiente escala:

1. NUNCA 2. ALGUNA VEZ 3. CASI SIEMPRE 4. SIEMPRE

FUNCIONES DE INTERVENCIÓN DIRECTA CON EL USUARIO	1	2	3	4
Primera Recepción y análisis de demandas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realización de entrevistas individuales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Orientar y ayudar al usuario a cumplimentar la documentación necesaria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dar Información y asesoramiento adecuado a las necesidades del usuario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Orientación a los usuarios sobre la utilización de los recursos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acompañamiento directo con el usuario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vigilar el cumplimiento de las normas del centro, por parte del usuario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Observación directa de los usuarios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elaboración de Currículum Vitae junto con el usuario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mediación en conflictos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
FUNCIONES RELACIONADAS CON LA ENTIDAD	1	2	3	4
Informarse sobre la normativa de la entidad en la que se está trabajando	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Informarse y conocer el marco de subvenciones en las que se sustenta la entidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocer toda la documentación con la que debe trabajar el educador social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocer las funciones de otros profesionales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participar en las reuniones del equipo técnico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocer todos los programas que la entidad desarrolla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
FUNCIONES ADMINISTRATIVAS	1	2	3	4
Registro de los nuevos usuarios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elaboración de informes sobre la intervención realizada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Obtención de Información sobre diferentes recursos adaptados a las necesidades del usuario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Preparar documentación para la solicitud de subvenciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Preparar documentación para la justificación de subvenciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cumplimentar documentos: instancias, becas, etc., sin estar el usuario presente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Derivación de propuestas hacia otros servicios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Detección y prevención de situaciones de riesgo y exclusión social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
FUNCIONES DE ANÁLISIS E INVESTIGACIÓN	1	2	3	4
Análisis de situaciones de riesgo y exclusión social, para la prevención	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Análisis de las necesidades y demandas de los usuarios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Investigación-Acción sobre la propia práctica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Investigación sobre las realidades sociales con las que se interviene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

FUNCIONES DE DISEÑO Y PLANIFICACIÓN DE PROGRAMAS	1	2	3	4
ÁMBITO SOCIOEDUCATIVO				
De desarrollo y mejora de Habilidades Sociales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De contextualización en el entorno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De autonomía personal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De educación intercultural	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De educación vial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De sensibilización hacia la cooperación para el desarrollo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De cooperación para el Desarrollo en terceros países	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De intervención individualizada a llevar a cabo con el/los usuario/os	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De refuerzo y compensación escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Educativos contra el absentismo escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formativos en diversos temas específicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
AMBITO FAMILIAR				
De mejora de la convivencia familiar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De mejora de las relaciones materno/paterno filiales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De mediación familiar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
AMBITO SOCIOLABORAL				
De integración socio-laboral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De mejora de las Habilidades Sociales para el empleo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De información y orientación para el empleo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
AMBITO DE OCIO Y TIEMPO LIBRE				
De animación sociocultural	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Socio-deportivos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
AMBITO DE DESARROLLO COMUNITARIO				
De fomento del asociacionismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De convivencia vecinal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De información y orientación sobre la participación ciudadana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
AMBITO SOCIOSANITARIO				
De promoción de la salud	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De higiene personal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De información y orientación sobre el sistema sanitario público	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De mejora de la calidad de vida del usuario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De prevención (de diferentes enfermedades o conductas adictivas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
AMBITO JUDICIAL				
De mejora de las Habilidades sociales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De autonomía personal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De mediación en conflictos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De educación vial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

CUESTIONARIO PARA TUTORES PROFESIONALES²⁵⁰

A continuación le presentamos un cuestionario en el que podrá apreciar varios apartados. Le facilitamos las instrucciones para que sea cumplimentado. Gracias por su colaboración.

a) El Nombre del Centro debe escribirlo completo.

NOMBRE DEL CENTRO:

b) Marque la opción correspondiente a su titulación académica. Las casillas son desplegables. En caso de “otros” especificar.

DATOS DEL/A TUTOR/A PROFESIONAL	
Sexo (marca la opción correcta)	
Edad (en años)	
Titulación académica del TP En caso de otros especificar:	

c) En el siguiente apartado de “Área de Intervención y Contexto” debe señalar SOLO el área y contexto en el que ha desarrollado sus prácticas el alumno. Si el alumno desarrolla sus prácticas en varias áreas, deberá determinar las funciones en cada área.

²⁵⁰ Solo se expone la primera hoja del cuestionario ya que los ítems del cuestionario son iguales para los tres.

CUESTIONARIO PARA TUTORES ACADÉMICOS

A continuación le presentamos un cuestionario en el que podrá apreciar varios apartados. Le facilitamos las instrucciones para que sea cumplimentado.

Gracias por su colaboración.

A) DATOS GENERALES.

DATOS DEL TUTOR ACADÉMICO	
Sexo (marca la opción correcta)	
Edad (en años)	
Años de experiencia como tutor académico de prácticas	
Departamento	
Universidad	

B) En función de la experiencia obtenida como tutor/a académico/a le pedimos que escoja un área y un contexto relacionado con ésta área y marque las funciones que considere que debe desarrollar el alumno de Educación Social en prácticas.

ANEXO III

GUIÓN DE LAS ENTREVISTAS

GUIÓN DE LA ENTREVISTA DEL TUTOR PROFESIONAL

Variables de Interés:

- Experiencia en el Prácticum como Tutor Profesional (TP).
- Área de intervención.
- Código: TP

PARTE INTRODUCTORIA

1.1 Presentación entre entrevistado y entrevistador, explicando en qué consistía la entrevista, objetivos que se perseguía y la finalidad de la entrevista.

1.2 Características del centro en el que se desarrollan las prácticas (identificación del área y del contexto).

1.3 Personal profesional y organización del equipo de trabajo del centro profesional.

1.4 Criterios que utiliza el centro de prácticas para asignar al tutor profesional al alumno en prácticas.

PARTE ESPECÍFICA

1.5 ¿El centro posee un repertorio específico de funciones del educador social? ¿Y de las que debe asignar al alumno en prácticas de educación social?.

1.6. ¿Se establece de antemano las funciones que deberá desarrollar el alumno o cuál es el criterio que se sigue para asignarle las tareas?.

1.7. ¿Se informa al alumno previamente de las funciones que va a realizar o se le van asignando en función de las demandas o necesidades que surgen en el centro?.

1.8. ¿Cree que si existiera un repertorio de funciones facilitaría su trabajo como tutor profesional de prácticas?. ¿Sería un instrumento útil para el desarrollo de la práctica?. ¿Y para la evaluación del alumno?.

1.9. ¿En qué medida cree que facilitaría la organización de las prácticas?.

1.10. ¿ Encuentra dificultades para asignarle al alumno funciones determinadas?. Desde su experiencia, ¿cuáles son estas dificultades?.

1.11. A lo largo de su experiencia como TP, ¿Considera que el período de prácticas es un espacio adecuado para la formación del estudiante?.

1.12. Mayoritariamente, ¿Cuáles cree que son las limitaciones que posee el alumno para el desarrollo de su práctica?.

1.13. Al acabar el período de prácticas, ¿el alumno conoce e identifica las funciones propias del educador social en esta área? O ¿Existe cierta confusión al respecto?.

1.14. ¿Desea añadir alguna cuestión más?.

GUIÓN DE LA ENTREVISTA DEL TUTOR ACADÉMICO

Variables de Interés:

- Experiencia en el Prácticum como Tutor Académico (TA).
- Código : TA

PARTE INTRODUCTORIA

- 2.1. Presentación entre entrevistado y entrevistador, explicando en qué consistía la entrevista, objetivos que se perseguía y la finalidad de la entrevista.
- 2.2. Identificación de sus funciones como TA.
- 2.3. Años de experiencia como académico de prácticas.

PARTE ESPECÍFICA

- 2.4. ¿Conoce si los centros de prácticas poseen un repertorio específico de funciones del educador social? ¿Y de las que debe asignar al alumno en prácticas de educación social?.
- 2.5. ¿Conoce las funciones que suelen asignar a los alumnos en prácticas en los centros profesionales?.
- 2.6. ¿Se establece de antemano las funciones que deberá desarrollar el alumno y se acuerda con el centro profesional?.
- 2.7. ¿Orienta al alumno previamente sobre las funciones que va a realizar en el centro elegido?. ¿Es un tema sobre el que suelen mostrar interés?.
- 2.8. ¿Cree que si existiera un repertorio de funciones facilitaría su trabajo como tutor académico de prácticas?. ¿Sería un instrumento útil para la orientación y evaluación de la práctica?. ¿En qué medida cree que facilitaría la organización de las prácticas?.

2.9. ¿Cree que los centros suelen encontrar dificultades para asignarle al alumno funciones determinadas?. Desde su experiencia, ¿cuáles son estas dificultades?.

2.10. A lo largo de su experiencia como TA, ¿Considera que el período de prácticas es un espacio adecuado para la formación del estudiante?.

2.11. Mayoritariamente, ¿Cuáles cree que son las limitaciones que posee el alumno para el desarrollo de su práctica?.

2.12. ¿Cree que la experiencia práctica es adecuada para su aprendizaje?.

2.13. Al acabar el período de prácticas, ¿el alumno conoce e identifica las funciones propias del educador social en esta área? O ¿Existe cierta confusión al respecto?.

2.14. ¿Desea añadir alguna cuestión más?.

GUIÓN DE LA ENTREVISTA DEL ALUMNO

Variables de Interés:

- Área de intervención del centro de prácticas en el que desarrolló sus prácticas.
- Expediente académico.
- Nivel de motivación en sus prácticas.
- implicación en el proceso de aprendizaje
- Código: A

PARTE INTRODUCTORIA

3.1 Presentación entre entrevistado y entrevistador, explicando en qué consistía la entrevista, objetivos que se perseguía y la finalidad de la entrevista.

3.2 Características del centro en el que se desarrolló las prácticas (identificación del área y del contexto).

3.3 Criterios utilizados para seleccionar el centro.

PARTE ESPECÍFICA

3.4 ¿Conoces si el centro posee un repertorio específico de funciones del educador social? ¿Y de las que debe asignar al alumno en prácticas de educación social?.

3.5. ¿Se estableció de antemano las funciones que debías desarrollar o cuál era el criterio que se seguía para asignarte las tareas?.

3.6. ¿Obtuviste información previa de las funciones que ibas a realizar o se iban asignando en función de las demandas o necesidades que surgía en el centro?.

3.7. ¿Crees que si existiera un repertorio de funciones facilitaría tu orientación acerca de las prácticas? ¿Sería un instrumento útil para el desarrollo de la prácticas?. ¿ Y para la elaboración de las memorias?.

3.9. ¿ Encontraste dificultades para desarrollar las funciones que te asignaban?.
¿Cuáles fueron?.

3.10.¿Consideras que el período de prácticas es un espacio adecuado para tu formación?. ¿ Qué te han aportado?.

3.11. En este período de prácticas ¿había análisis y reflexión sobre la práctica?. ¿ La relacionabas con la teoría?.

3.12. Mayoritariamente, ¿Con que limitaciones te encontraste para el desarrollo de su práctica?.

3.13. ¿Las funciones que te asignaron eran las mismas que tu esperabas? .

3.14. Al acabar el período de prácticas, ¿Identificabas adecuadamente las funciones propias del educador social en esta área? O ¿Existía cierta confusión al respecto?.

3.15. ¿Desea añadir alguna cuestión más?.

ANEXO IV

TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS

(Ver documentación en el CD)

