



Facultad de Formación
de Profesorado y Educación

Universidad Autónoma de Madrid
Facultad de Formación de Profesorado y Educación

TESIS DOCTORAL

**EL DESEMPEÑO PROFESIONAL DEL EDUCADOR
Y LA EDUCADORA SOCIAL: FUNCIONES,
COMPETENCIAS Y CREENCIAS DE
AUTOEFICACIA**

Autora:

Ana Álvarez Fernández

Directoras:

Dra. Sara de Miguel Badesa

Dra. Maria del Carmen Vega Moreno

Madrid, 2017



Facultad de Formación
de Profesorado y Educación

Universidad Autónoma de Madrid
Facultad de Formación de Profesorado y Educación

TESIS DOCTORAL

**EL DESEMPEÑO PROFESIONAL DEL EDUCADOR
Y LA EDUCADORA SOCIAL: FUNCIONES,
COMPETENCIAS Y CREENCIAS DE
AUTOEFICACIA**

Autora:

Ana Álvarez Fernández

Directoras:

Dra. Sara de Miguel Badesa

Dra. Maria del Carmen Vega Moreno

Madrid, 2017

A mis padres

AGRADECIMIENTOS

Llegado el final de este trabajo, quiero dejar por escrito mi agradecimiento a cuantas personas me han acompañado de una manera u otra en todo este camino.

A mis directoras, Sara y Carmen, por aceptar sin dudar, por creer que podía hacerlo y por su apoyo, orientaciones y ánimos.

A Javier Herrero, compañero y amigo, por su incondicionalidad, sus enseñanzas y su ayuda en la realización de esta tesis.

A Andrea, cómplice en el trabajo y también en la vida. Porque es un placer recorrer el camino de la investigación a su lado, pero aún más, el de la vida.

A mi gente del Centro Universitario La Salle, especialmente a Alejandro, Bea, Carmen, Cristina, Chari, Fuen, Hno. José María, Isas, Juan Luís, Laura, Oliete, Sara, Sergio y Teresa, por estar conmigo, por su amistad, por las risas y por sus ánimos. Y a mis compañeros y compañeras del departamento, por su interés.

A Javier Ortega y Jose Manuel Paradinas, por ayudarme en la elaboración de los ámbitos.

A mis alumnos y alumnas de todos estos años, las pasadas, las presentes y las futuras, quienes representan la Educación Social en su estado más puro. En especial, a Alicia Vidal, María Tarrio, Joana Tarrio y Carmen Molpeceres, por participar de la validación del cuestionario, y a Irene Arellano, Miguel Díaz, Gema Martínez Garralón, María Cora, Carlota Martínez Neira y María Gomez, por participar en el grupo de discusión.

A las personas que forman Alucinos, con quienes empecé a trabajar en esto de lo social y de quienes he aprendido la verdadera esencia de la Educación Social. Sin dudarlo, gracias a Íñigo Ortiz de Mendibil, amigo y maestro, verdadero educador, espejo siempre donde mirarme.

A las Queens, Beti, Cristina, Encarna y Susana, mis amigas, parte de mi vida y a las que siempre agradeceré su amistad. A amigos y amigas como los Kings, Goyo, Juan y Gonzalo, a Rocío y a Mikel y al grupo gallego.

A mi familia gallega, por acogerme y preguntarme.

A mi familia, mis hermanos Emilio y Jorge, mi hermana Almudena, mis cuñadas, Teresa y Susana y mis sobrinos y sobrina. Por la unión, por el cariño, por las risas y porque me hacen sentirme muy orgullosa y muy afortunada de tenerlos.

A mis padres, a quienes dedico esta tesis, y cualquier otra obra de mi vida. Porque ellos han sido mis educadores, por animarme a estudiar, por preocuparse, por cuidarme, por quererme como me quieren. Por ser mi referente, y a quienes nunca podré agradecer lo suficiente que creyeran en mí. El amor que siento por ellos es mi fuerza. Ojalá se sientan orgullosos de mí tan solo un pedacito de lo que yo estoy de ellos.

A Juan, por todo.

GRACIAS

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	13
PRIMERA PARTE:	17
MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN	17
Capítulo 1. LA EDUCACIÓN SOCIAL COMO PROFESIÓN	19
1.1. El proceso de profesionalización.....	22
1.1.1. El estudio de las profesiones.....	23
1.1.2. Las profesiones sociales. Criterios para la profesionalización	26
1.1.3. Las profesiones y los/as profesionales de la intervención social.....	28
1.2. Educación Social: consolidación de una profesión.....	31
1.2.1. Historia de la Educación Social en España	33
1.2.2. La Educación Social en Europa	37
1.2.3. Conceptualización de la Educación Social	44
1.2.4. La profesión del educador y la educadora social: elementos clave.....	60
1.3. Educación social y sociedad en cambio: una profesión dinámica	95
Capítulo 2. EL DESEMPEÑO PROFESIONAL	109
DEL EDUCADOR Y LA EDUCADORA SOCIAL:.....	109
ELEMENTOS CLAVE Y CREENCIAS DE AUTOEFICACIA	109
2.1. El desempeño profesional.....	113
2.1.1. El enfoque del análisis del desempeño profesional basado en competencias.....	114
2.1.2. La evaluación del desempeño: la evaluación de las competencias profesionales .	134
2.1.3. Desempeño profesional y formación basada en competencias	146
2.2. El desempeño profesional del educador y la educadora social	151
2.2.1. Funciones y tareas.....	153
2.2.2. Competencias profesionales en Educación Social	158
2.3. Desempeño profesional y creencias de autoeficacia.....	166
2.3.1. La motivación para el trabajo y las creencias de autoeficacia	167
2.3.2. Las creencias de autoeficacia	172
2.3.3. Autoeficacia y desarrollo profesional.....	178

Capítulo 3. INVESTIGACIONES RELACIONADAS	185
3.1. Investigaciones relacionadas con la formación basada en competencias y el desempeño profesional	188
3.1.1. El Proyecto REFLEX. El punto de vista de los/as profesionales titulados/as.....	189
3.1.2. El Proyecto UE - CONVERGE. El punto de vista de los/as empleadores/as.....	191
3.1.3. Las competencias profesionales y la formación basada en competencias en Educación Social.....	193
3.1.4. Investigaciones relacionadas con la autoeficacia y el desempeño profesional	198
3.2. Conclusiones de las investigaciones.....	211
Capítulo 4. CONCLUSIONES DE LA PRIMERA PARTE.....	215
4.1. Respecto al proceso y la consolidación de la Educación Social como profesión	217
4.2. Respecto al futuro de la profesión.....	222
4.3. Respecto al desempeño profesional de la educación social y sus elementos clave.....	225
4.3.1. Los ámbitos de trabajo.....	226
4.3.2. Las funciones profesionales	227
4.3.3. Las competencias profesionales	228
4.3.4. Las creencias de autoeficacia	230
4.3.5. El desempeño profesional: modelo de análisis.....	230
SEGUNDA PARTE:	233
MARCO METODOLÓGICO/ESTUDIO EMPÍRICO	233
Capítulo 5. DISEÑO METODOLÓGICO.....	235
5.1. Justificación de la investigación	238
5.2. El método de la investigación.....	241
5.2.1. El enfoque comunicativo.....	242
5.2.2. La metodología mixta.....	246
5.3. Planteamiento del problema	252
5.3.1. Objetivos de la investigación.....	252
5.3.2. Preguntas de la investigación.....	253
5.4. Las variables y categorías de la investigación	256
5.5. Población y muestra.....	258
5.6. Instrumentos de recogida de datos	260
5.6.1. El cuestionario	260
5.6.2. El grupo de discusión.....	280

Capítulo 6 . ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS	299
6.1. Análisis cuantitativo	301
6.1.1. Perfil de los/as participantes.....	302
6.1.2. Modelos de distribución. Segmentación muestral de variables profesionales relacionadas con los ámbitos de trabajo.	308
6.1.3. Análisis descriptivo de la muestra. Relaciones entre variables de desempeño y grado de satisfacción y nivel de logro.	315
6.1.4. Análisis de las relaciones entre el uso profesional y la percepción de dominio de las competencias.	319
6.1.5. Pregunta abierta.....	332
6.2. Análisis cualitativo.....	334
6.2.1. El grupo de discusión. Composición y selección de los/as participantes.....	335
6.2.2. Procedimiento para la recogida y análisis de los datos	338
6.2.3. Presentación de los resultados	342
6.3. Resultados generales de la investigación.....	379
6.3.1. Respecto al perfil de desempeño de los educadores y las educadoras sociales	380
6.3.3. Respecto a la relación entre uso y dominio percibido de las competencias profesionales en el desempeño (autoeficacia)	388
6.3.4. Respecto a la satisfacción y el éxito percibido en el desempeño profesional	390
6.1.1. Categorías emergentes: la profesión, la crisis y el desempeño	394
Capítulo 7. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS.....	396
7.1. Conclusiones.....	398
7.2. Propuestas de acciones de mejora del desempeño profesional	401
de la Educación Social	401
7.2.1. Conocimiento y reconocimiento de la Educación Social como profesión	401
7.2.2. Procesos de formación y supervisión en el trabajo	405
7.3.3. Competencia profesional y autoeficacia	407
7.3. Limitaciones y líneas de investigación futuras.....	410
BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA.....	414
ANEXOS.....	433
LISTADO DE FIGURAS Y TABLAS.....	454

*If I have the belief that I can do it,
I shall surely acquire the capacity to do it,
even if I may not have it at the beginning.*

*Si tengo la creencia de que puedo hacerlo,
seguramente adquiriera la capacidad de hacerlo,
incluso si no puedo al principio*

Mahatma Ghandi

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación tiene como objeto la descripción, análisis y valoración del desempeño profesional de la Educación Social en sus tres elementos principales: las funciones a desempeñar, las competencias requeridas y los ámbitos de trabajo. El fin último es el de presentar una propuesta de mejora del desempeño –y por tanto de la profesión- en función de estos tres elementos y de las creencias de autoeficacia, entendidas como dominio percibido, de los propios educadores y educadoras sociales como mediadoras en el éxito del desempeño.

El desempeño profesional de los educadores y las educadoras sociales requiere del dominio de una compleja diversidad de prácticas sociales y educativas en diferentes contextos y ámbitos de trabajo. El/a profesional de la Educación Social ha de tener un perfil competencial que le permita desempeñar tareas y funciones variadas en su práctica especializada.

Tal y como se fundamenta en la primera parte de este trabajo, la Educación Social es una profesión que poco a poco va consolidándose y tomando posicionamiento dentro del campo de la intervención social en nuestra sociedad. Esto implica una diversidad de puestos de trabajo donde los educadores y las educadoras sociales ejercen, sin tener determinadas –en la mayoría de los casos- qué tareas y funciones son propias de su profesión.

Asimismo, la formación universitaria en base a la adquisición y desarrollo de competencias profesionales hace que se hayan establecido desde las universidades españolas una serie de competencias específicas para el título de Grado en Educación Social. El logro de este título universitario implica el reconocimiento de un perfil competencial adecuado para el ejercicio de esta profesión.

Sin embargo, adentrarnos en la práctica profesional de los educadores y las educadoras sociales es un proceso más complejo que establecer las principales funciones a desempeñar y las competencias requeridas para ello. Para determinar el éxito y la satisfacción con el trabajo, y poder realizar propuestas de mejora de la profesión, se incluye en esta investigación un elemento personal: la autoeficacia percibida.

Si un/a profesional no tiene la creencia de que es capaz de hacer su trabajo con eficacia y éxito, fracasará en su cometido. Las creencias de autoeficacia suponen que los y las educadoras sociales se perciben como profesionales competentes, y esto influye en su motivación y en el manejo de sus competencias en el ejercicio de su profesión.

Existen pocas investigaciones realizadas sobre el desempeño profesional de los educadores y las educadoras sociales, y –hasta la fecha, y tras una exhaustiva revisión de la bibliografía relativa y de tesis doctorales publicadas en España¹- ninguna que introduzca la variable *autoeficacia* como factor relevante. Por ello, este trabajo se presenta como el resultado de un proceso de investigación que añade valor e innovación a las investigaciones sobre la práctica de la Educación Social.

En resumen, esta investigación pretende definir el desempeño profesional de los educadores y las educadoras sociales en base a sus funciones, competencias y ámbitos de trabajo, y a su vez, conocer la influencia que tiene la autoeficacia percibida en ese desempeño.

Para ello, se presenta estructurada en dos partes principales, y éstas, a su vez, en varios capítulos. La primera, dedicada al *marco teórico de la investigación*, se centra en presentar la Educación Social como profesión y su desempeño a través de los tres elementos que la describen: sus funciones, sus competencias profesionales y sus ámbitos de trabajo. Asimismo, se incluye una descripción de la autoeficacia como elemento que incide en el éxito profesional de los/as educadores/as sociales.

El primer capítulo, LA EDUCACIÓN SOCIAL COMO PROFESIÓN, está dedicado a describir y analizar los principales aspectos que marcan la consolidación de una profesión como la Educación Social.

El segundo capítulo, EL DESEMPEÑO PROFESIONAL DEL EDUCADOR Y LA EDUCADORA SOCIAL: ELEMENTOS CLAVE Y CREENCIAS DE AUTOEFICACIA, describe y analiza el desempeño profesional bajo el enfoque de las funciones, competencias y ámbitos de trabajo y en relación con la autoeficacia, entendida como percepción de dominio competencial y percepción de logro en el desempeño.

¹ Una revisión de la base de datos Teseo muestra un resultado de treinta y una tesis doctorales que incluyen los términos *Educación Social*, *Educadores sociales* y *educador social* [consultado el 21 de noviembre de 2016]

En el tercer capítulo, INVESTIGACIONES RELACIONADAS, se describe una presenta los principales resultados de una revisión y presentación de los principales resultados de investigaciones relacionadas con estos elementos.

Y en el cuarto capítulo, CONCLUSIONES DE LA PRIMERA PARTE, se realiza un breve resumen de los contenidos presentados en el marco teórico de la investigación.

La segunda parte de este trabajo se define por el MARCO METODOLÓGICO, y está dedicada al *estudio empírico*, donde se describe todo el proceso seguido en la investigación realizada.

El quinto capítulo, DISEÑO METODOLÓGICO, presenta la investigación, su justificación y método en base al planteamiento del problema, las variables, la población y muestra, así como los instrumentos de recogida de datos utilizados.

El sexto capítulo, ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS, se centra en la presentación de los datos, su análisis correspondiente tanto cuantitativo como cualitativo, y en los resultados obtenidos.

El séptimo y último capítulo, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS, presenta las principales conclusiones que se derivan de los resultados obtenidos en esta investigación. Asimismo se definen las limitaciones de este trabajo y algunas propuestas y futuras líneas de investigación que se derivan, siempre con miras al perfeccionamiento y al logro de la excelencia en el ejercicio de la profesión de la Educación Social.

PRIMERA PARTE:
MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 1. LA EDUCACIÓN SOCIAL COMO PROFESIÓN

INTRODUCCIÓN

La creación de los Estados modernos, consolidada en el siglo pasado con la construcción de los Estados del Bienestar, ha supuesto un nuevo orden social, laboral, económico y político de las sociedades denominadas avanzadas. En todo este proceso, los diversos sectores profesionales jugaron –y juegan- un papel fundamental en los cambios producidos en esta nueva sociedad (Sáez, 2005).

Hoy en día, el mundo de las profesiones se encuentra mediatizado por un contexto donde el mercado de las empresas y el Estado marcan las reglas del juego, y donde se establece un sistema de división del trabajo experto. Las distintas ocupaciones especializadas y profesiones compiten entre sí por dominar mercados de actuación, por convertir a la opinión pública en su favor, por acaparar nuevas áreas de conocimiento formal o hacerse más presentes en las ya existentes, y por obtener regulación estatal favorable o políticas de contratación ventajosas por parte de las grandes empresas u organizaciones. Así, desde el modelo neoclásico de oferta de trabajo, la relevancia de una profesión la marcan los salarios –relacionados con las condiciones de trabajo-, la cantidad de inversión necesaria para aprender algunas habilidades, la continuidad del empleo y la probabilidad de éxito (Dingwall, 2004).

En este contexto, las ocupaciones han de transformarse en profesiones, de modo que se reconozca su actividad y se obtengan recursos y legitimidad por parte del Estado. Este proceso de construcción de una profesión se llama profesionalización.

Hablar de profesiones en el ámbito de la intervención/acción social, es hablar - en la mayoría de los casos- de profesiones emergentes, pues en general las profesiones de lo social (trabajadores/as sociales, educadores/as sociales, animadores/as socioculturales, integradores/as sociales, etc.) no han sido consideradas como verdaderas profesiones por las instituciones hasta hace poco tiempo.

Esto es debido a su escasa regulación y estructuración por parte de los organismos competentes y de las entidades que requieren de su trabajo. Incluso gran parte de la ciudadanía ni siquiera sabe quiénes son estos profesionales, excepto aquellos que los han necesitado (los tipificados como marginados, excluidos, discapacitados, drogodependientes, analfabetos, etc.) (Sáez y García Molina, 2003).

En esta primera parte, hablaremos del proceso que conduce al reconocimiento como profesión de la Educación Social. Completaría este capítulo la descripción de los principales elementos que conforman el desempeño profesional de las educadoras y los educadores sociales.

1.1. El proceso de profesionalización

La palabra profesionalización significa acción o efecto de profesionalizar. Según el Diccionario de la Lengua Española, ésta se define como el “proceso por el cual se da carácter de profesión a una actividad u ocupación”. Una segunda acepción del término, hace referencia al hecho de “convertir a un aficionado en profesional (persona que ejerce una profesión)”.

Desde su origen, la práctica de la Educación Social ha sido considerada como una actividad voluntariosa, asociada a la caridad y la beneficencia, al voluntariado y a la buena disposición de quienes ocupaban su tiempo en ayudar a los más necesitados. Actualmente, la Educación Social se encuentra en proceso de convertirse en una profesión reconocida institucional y socialmente. Legitimada por un título universitario, por una normativa interna y una regulación legal, queda pendiente su asentamiento definitivo como profesión.

En el apartado que sigue, vamos a realizar un breve recorrido por el concepto de profesión, los criterios utilizados para considerarse como tal y las principales profesiones presentes en la intervención social, de manera que podamos analizar si realmente la Educación Social puede ser considerada como tal en todas sus dimensiones.

1.1.1. El estudio de las profesiones

Desde la Sociología de las Profesiones se estudia la estructura y dinámica de los y las profesionales y los factores que contribuyen a su creación y desarrollo como agentes sociales relevantes en nuestra sociedad actual. La investigación sociológica ha aportado estudios sobre diversos colectivos profesionales y desde diferentes enfoques, lo que supone una aportación importante para su reconocimiento.

No cabe duda de que el concepto de profesión está ligado a la evolución y al desarrollo de las sociedades. Actualmente, el análisis y la teorización sobre las profesiones se centra en la relación de las profesiones con la estructura social, las organizaciones y la política social (Hoyos, 2007).

Por tanto, el estudio de las profesiones ha de ser y es dinámico, y hay que verlas como *obras* en proceso de construcción permanente y no como realidades definitivas e inamovibles. De ahí que la profesionalización sea un proceso y no un estado precisamente neutral y aséptico (Ortega, 2007).

Desde la II Guerra Mundial, con la creación de los Estados de Bienestar y el surgimiento de la nueva sociedad del siglo XX, comienza la consolidación de muchas profesiones y también de los estudios sobre ellas.

Los primeros estudios teóricos sobre las profesiones se sitúan en la primera mitad del siglo XX con la corriente denominada “escuela definatoria”. Se centraron en la descripción de la profesión sobre tres elementos clave: poseer un cuerpo de conocimientos específico, disfrutar de autonomía en su práctica y tener potencial para contribuir socialmente. Durante la segunda mitad del siglo XX los estudiosos, en una aproximación más funcionalista, conciben profesión como un proceso (proceso de profesionalización), con el logro de conocimiento y pericia por parte de los profesionales y la orientación altruista hacia la comunidad, destacando especialmente el valor de la vocación, el perfil vocacional de las profesiones.

En la década de los setenta se vuelve a dar un giro a la noción de las profesiones hacia una concepción donde prima más el logro de estatus y de poder, pues en estos momentos sobresale especialmente el papel del conocimiento, el mercado de trabajo y la formación de los profesionales.

En este sentido, podemos hacer referencia a la definición de la relevante socióloga Sarfatti Larson (como se citó en Muñoz Galiano, 2008): “profesión viene a ser la nominación que damos a las formas laborales que establecen lazos estructurales entre niveles relativamente altos de educación formal y posiciones relativamente deseables en la división social del trabajo” (p.71).

Actualmente, se habla de tres rasgos distintivos de una profesión (Riera i Romani, 1998):

1. La existencia de un cuerpo de conocimientos específico que proviene de la investigación científica y de la elaboración teórica en el ámbito que abarca la profesión (disciplina)
2. La asunción de un compromiso ético de la profesión hacia sus clientes o usuarios (deontología profesional)
3. La existencia de una normativa interna para el grupo profesional que permite el autocontrol de sus miembros por parte del colectivo profesional (colegio profesional).

Recogiendo estos tres aspectos, el profesor Feroso (1978) define profesión como el conjunto de funciones públicas, socialmente valoradas, ejercidas por personas que han recibido una formación específica, se dedican preferente o exclusivamente a ellas, son dueñas de técnicas adecuadas, están organizadas asociativamente, disfrutan de autonomía laboral y se comprometen a cumplir con la normativa vigente sobre su trabajo, por el que reciben una retribución económica.

Partiendo de una revisión de definiciones de autores relevantes (Muñoz Galiano, 2008) y recogiendo las principales características y componentes clave de las concepciones aportadas por la sociología de las profesiones, se presentan los elementos que configuran el concepto de profesión:

- Una formación sistemática y certificada (por un título reconocido, en este caso, universitario) y basada en competencias profesionales referidas a conocimientos (*saber*), destrezas y procedimientos (*saber hacer*) y ética y motivación interna (*saber ser*). Formación que capacite a la persona para ejercer -con autonomía y libertad- una profesión que contribuya socialmente a satisfacer las demandas sociales generadas por los cambios propios de la evolución de las sociedades.
- Un estatus y prestigio, otorgado a través de una retribución económica, un reconocimiento público y una regulación legal, y que va acompañado por un compromiso ético y un reconocimiento como grupo profesional organizado en asociaciones o colegios profesionales con su propia normativa interna. Además, el ejercicio de la profesión requiere de una dedicación preferente o exclusiva.

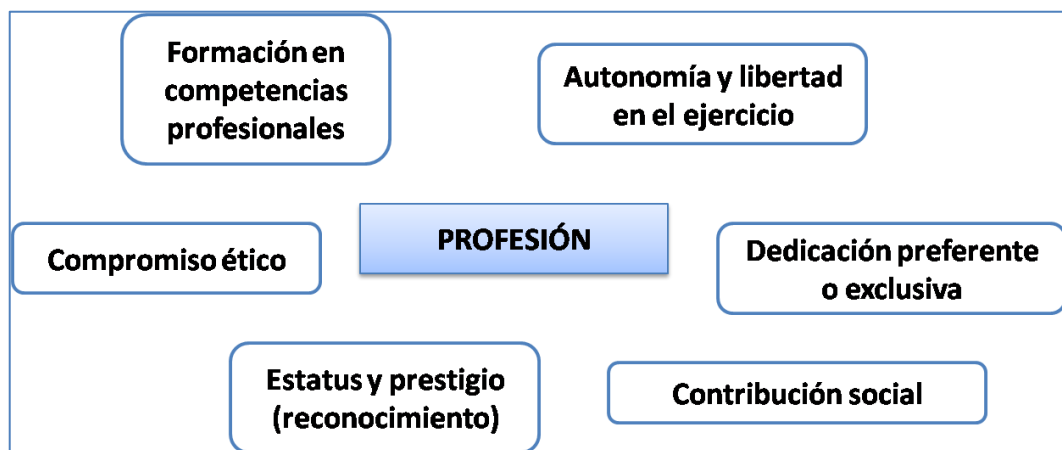


Figura 1. Rasgos que definen una profesión
(elaboración propia)

Esta primera aproximación acerca de los criterios que ha de cumplir una actividad u ocupación para ser considerada profesión, se completa con la configuración de los criterios para la profesionalización que algunos de los autores más relevantes del ámbito social y educativo han elaborado.

1.1.2. Las profesiones sociales. Criterios para la profesionalización

Es un hecho que las profesiones sociales existen, y que son relativamente recientes en cuanto a su establecimiento como tales. Se les denomina profesiones emergentes, porque van unidas al contexto económico, político y social y a su evolución. Tratan problemas, necesidades y situaciones relacionadas con la exclusión social, la socialización, la integración, la dependencia, el bienestar, etc. Se legitiman porque intentan dar respuesta a estas cuestiones (Sáez y García Molina, 2003).

Por ser una más, es necesario concebir definitivamente como profesión la Educación Social, de manera que se reconozca desde todos los ámbitos (legal, político, educativo y social) la labor profesional de los educadores y las educadoras sociales.

Las características propias de la Educación Social le confieren la caracterización propia de una profesión. Caride (2002) establece los siguientes criterios para la profesionalización del educador y la educadora social:

- Disponibilidad de un *corpus* teórico y sistemático (científico, tecnológico, metodológico)

La Educación Social comienza a tener un vasto conocimiento especializado, visible en las numerosas publicaciones (revistas especializadas, libros, páginas web, portal de internet, investigaciones, etc.)

- Formación técnica reglada

La formación del educador y la educadora social es de nivel superior, con un título universitario que capacita y legitima para desempeñar su profesión (Título de Grado en Educación Social).

- Reconocimiento social

Las actividades profesionales de los educadores y las educadoras sociales y los recursos y servicios sociales en los que trabajan son cada vez más reconocidos por la sociedad en general.

- Colectivo organizado

Las casi totalidad de las comunidades autónomas tienen ya colegio profesional o, en su caso, asociaciones profesionales, que trabajan en torno a lo que es o debe ser la profesión. Además, la creación del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) da impulso cada vez mayor al desarrollo de la profesión.

- Código deontológico y profesional.

El CGCES publica en 2007 los Documentos Profesionalizadores, donde – entre otros documentos- se presenta el Código Deontológico del Educador y la Educadora Social, guía y referencia para su desempeño profesional.

La Educación Social pertenece al campo profesional denominado Intervención Social. Su profesionalización implica la diferenciación de otras profesiones que también pertenecen a este campo (trabajo social, psicología social, educación, psicopedagogía, sociología, orientación, mediación, animación sociocultural, educación de familia, etc.).

El ámbito de la acción social es un ámbito multidisciplinar, donde es necesaria la coordinación entre los y las profesionales. Para su buen funcionamiento es preciso delimitar quiénes son estos profesionales y a qué se dedican.

La intervención social requiere de profesionales procedentes de distintas disciplinas, por tanto, la Educación Social se hace necesaria al aportar una orientación puramente socioeducativa, una metodología de trabajo propia centrada en el desarrollo de la persona y la transformación de realidades y un enfoque donde priman las necesidades de las personas más desfavorecidas.

Así, se configura la intervención social como una actividad en la que procede la colaboración y el mestizaje entre diferentes disciplinas y profesiones (aceptando la centralidad histórica del Trabajo Social y la pujanza de la Educación Social). Es necesario asumir que ninguna *tribu* por sí sola podrá dar respuesta a los retos que hoy tienen planteados los servicios sociales y la intervención social en general (Fantova, 2007).

Para avanzar en el proceso de construcción de la Educación Social como profesión, es importante detenernos en un análisis de las profesiones y los/as profesionales de la intervención social, donde nace y se desarrolla la labor profesional de los educadores y las educadoras sociales.

1.1.3. Las profesiones y los/as profesionales de la intervención social

Son diversos los términos con los que se pretende definir aquellas profesiones que participan de la intervención social, que están vertebradas en torno a la acción social, y comparten el servicio a las personas: profesiones *de lo social*, profesiones sociales, profesiones de la intervención social. Hablaremos de ellas utilizando indistintamente estas expresiones.

Desde la perspectiva de la sociología de las profesiones, existen en España diversos estudios sobre los profesionales de lo social (Riera i Romaní, 1998; García Mínguez, 2001; Sáez y García Molina, 2003; Martínez de Miguel, 2006; Ortega, 2007), destacando entre ellos el interés sobre el tema del profesor Juan Sáez (Sáez y García Molina, 2004; Sáez, 2005; Sáez, 2007).

Según algunos de los autores citados, son muchas las profesiones que “acogen” el adjetivo *social*. En un estudio y análisis documental realizado por el profesor Javier Ortega (Ortega, 2007), se define quiénes son y qué profesiones participan en la intervención social:

- ✓ Sociólogos
- ✓ Psicólogos
- ✓ Psicólogos sociales
- ✓ Pedagogos
- ✓ Psicopedagogos
- ✓ Médicos
- ✓ Abogados
- ✓ Trabajadores Sociales
- ✓ Educadores Sociales
- ✓ Diplomados en Enfermería
- ✓ Diplomados en Magisterio
- ✓ Técnicos en Integración Social
- ✓ Técnicos en Animación Sociocultural
- ✓ Técnicos de Auxiliar de Enfermería
- ✓ Monitores y Coordinadores de Tiempo Libre
- ✓ Mediadores Interculturales
- ✓ Agentes de Igualdad de Oportunidades y Promotores de Igualdad
- ✓ Auxiliar de Servicios Sociales

Esta categorización nos indica la diversidad de profesiones relacionadas con la intervención social, lo que subraya la complejidad y multidimensionalidad que le caracteriza y la variedad de ámbitos en los que está -o puede estar- presente. No es el profesional que reclama el problema, es el problema que reclama el profesional (Riera i Romaní, 1998).

Además, las administraciones públicas (fundamentalmente con el importante desarrollo de los servicios sociales en los últimos años) y la empresa privada (en especial con los/as empresarios/as, gerentes y directores/as de entidades del tercer sector) son las que en mayor medida determinan qué profesionales forman parte de los planes, programas y proyectos sociales que promueven, así como la composición de los perfiles profesionales de sus recursos humanos.

Otra razón que explica esta diversidad de profesiones de lo social la encontramos en la variedad de campos en los que se puede intervenir. El I Convenio Colectivo de la Intervención Social de la Comunidad de Madrid, y el Convenio Marco Estatal de Acción e Intervención Social definieron en 2007 los ámbitos de trabajo de los profesionales de la intervención social, así como sus actuaciones y actividades.

Posteriormente, otros convenios y acuerdos fueron sustituyéndolo, llegando al actual Convenio colectivo estatal de acción e intervención social 2015-2017 (BOE nº 158, de viernes 3 de julio de 2015). En su artículo 7, *Ámbito funcional*, define la acción o intervención social:

Por Acción e Intervención Social, se entienden las actividades o acciones, que se realizan de manera formal y organizada, que responden a necesidades sociales y ofrecen atención a personas que se encuentran en especial situación de vulnerabilidad social, cuyo propósito puede ser tanto detectar, prevenir, paliar, superar o corregir procesos de exclusión social, como promover procesos de inclusión y/o participación social.

Serán afectadas por este Convenio los ámbitos de la acción social, así como el sociolaboral o el socio-sanitario, pasando por lo socio-cultural y lo socio-educativo. (BOE, 2015, nº 158, Sec. III. Pág. 54667).

Se presentan y describen cuatro áreas de intervención con sus correspondientes actuaciones y actividades. Estas áreas son:

1. Área de intervención social y socioeducativa
2. Área de intervención sociolaboral
3. Área de intervención sociosanitaria y asistencial
4. Área de gestión, investigación, diseño, evaluación, diagnóstico y planificación estratégica de programas sociales

En el Anexo I se puede consultar un resumen de este convenio, que incluye las áreas de intervención así como las actuaciones y actividades correspondientes a cada una.

En resumen, según Flor Hoyos, la acción e intervención social supone “toda actividad o acción que se realiza de manera formal u organizada, que responde a necesidades sociales, que su propósito puede ser tanto prevenir, paliar o corregir procesos de exclusión social, como promover procesos de inclusión o participación social” (Hoyos, 2007, p.4).

1.2. Educación Social: consolidación de una profesión

Si bien es cierto que las figuras profesionales de la intervención social cumplen dos características clave en su proceso de profesionalización, el reconocimiento laboral y un currículo académico específico (en el caso de las trabajadoras y los trabajadores sociales, las y los psicólogos, y también en parte los/as educadores/as sociales), todavía queda mucho por hacer respecto a la figura profesional de la educadora y el educador social.

Según García Nadal (2003), para que esta profesión se consolide, se han de cumplir tres factores esenciales:

- a) Una formación adaptada a la realidad profesional
- b) La integración de los educadores sociales en un grupo profesional claramente definido y
- c) La consolidación de estructuras profesionales (colegios) que puedan desarrollar instrumentos de protección para la profesión y los profesionales

En este sentido, la Educación Social depende de una formación universitaria que se supone está acercándose a la realidad profesional a partir de los presupuestos de la estructura de títulos universitarios en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que se diseñó a partir del análisis del mercado laboral y de las competencias profesionales de cada profesión.

Respecto al segundo factor, se constata el incremento progresivo de la demanda de profesionales en los ámbitos sociales, y acabamos de describir la importancia cada vez mayor de los y las profesionales de la Educación Social en el campo de la intervención y la acción social, si bien faltan análisis de la realidad sobre esta profesión (su presencia, metodologías, demanda y oferta laboral, etc.) (Froufe, 2000), más aún en el momento actual de crisis social y de nuevas formas de desigualdad.

Y en relación al tercer factor, la consolidación de los colegios profesionales de educadores y educadoras sociales en la mayoría de las comunidades autónomas, y el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) están fortaleciendo el proceso de profesionalización. Ya en su presentación, se postula para “ejercer un papel proactivo ante las políticas sociales, que apueste por mejorar nuestra profesión y por la defensa de las personas y colectivos con los que trabajamos” (CGCEES, 2016).

Poco a poco se va ganando terreno en el proceso de profesionalización, y puede que quede poco tiempo para que la Educación Social pueda consolidarse como profesión. Su importancia no depende sólo de un título universitario, un grupo profesional y una organización que la estructure.

Se asume que la profesionalidad de los pedagogos-educadores sociales es un corolario de su formación inicial y continuada, pero también de su grado de humanización, personalización y sensibilización hacia las personas y los colectivos sociales que son, a un tiempo, sujeto-objeto de las prácticas pedagógicas que promueven (Caride, 2002, p.110).

Para poder comprender mejor la situación actual de la Educación Social, no hay nada mejor que comenzar haciendo un breve repaso por su historia, un recorrido por la profesión en Europa y una conceptualización de la misma, finalizando este apartado con un análisis de sus elementos clave.

1.2.1. Historia de la Educación Social en España

Para Labrador (2003), la historia de la Educación Social está relacionada con la historia de la pobreza del trabajo, de la caridad, de la beneficencia, de la filantropía. Emigrantes, esclavos, cautivos, víctimas del hambre y de la miseria, ignorantes, huérfanos, son conceptos que forman parte del universo de la disciplina.

Muñoz Galiano (2008), en su tesis doctoral, cita cuatro hitos en relación con la historia y evolución de la Educación Social:

1. La caridad de la Iglesia

La Educación Social ha estado siempre asociada a la pobreza y, desde siempre, la atención a los pobres, a los necesitados, ha sido tarea de la Iglesia.

2. La beneficencia del Estado

Con la llegada de la modernización, se comienza a criticar la caridad cristiana como remedio contra la pobreza y surge la necesidad de generar un sistema de beneficencia pública, y se defiende que sean los gobiernos quienes *se hagan cargo* de los pobres.

Hacia el siglo XVII se crean las primeras instituciones y es a principios del siglo XIX cuando se puede considerar el inicio de la acción social con la asunción de un modelo benéfico-asistencial dependiente del Estado.

3. El asistencialismo

A finales del siglo XIX y principios del siglo XX se consolida la consideración del Estado Social. Se reconoce la relevancia de la educación como una de las formas de prevenir la pobreza a través de las escuelas, además de la aparición de instituciones benéficas y filantrópicas.

4. La acción social como un derecho

Con el fin de la II Guerra Mundial surge el concepto de Estado de Bienestar tal y como hoy se considera, y se reconoce la acción social un derecho universal. A partir de este momento, la asistencia social es cada vez más coordinada y centralizada por el Estado. Los cambios que se van desarrollando generan nuevas necesidades que demandan la acción socioeducativa.

La caridad de la Iglesia	La beneficencia del Estado	El asistencialismo del Estado	La acción social como derecho
Atención a los pobres y necesitados	Siglos XVII – XIX Primeras instituciones	Siglos XIX – XX El Estado Social	Siglos XX – XXI El Estado del Bienestar

Figura 2. Escenarios en la historia y evolución de la Educación Social
(elaboración propia)

Pero se puede afirmar que el origen de la Educación Social en España se desarrolla a la sombra del cambio democrático, tanto a nivel estatal como autonómico y local (Colom, 2003).

Con la llegada y el asentamiento de la democracia, se desarrollan políticas sociales, se establece el actual sistema de protección social con el establecimiento del sistema público de salud, las instituciones asistenciales y de promoción, las pensiones, los servicios sociales, los recursos y la atención a las minorías, la atención integral, la mejora de los transportes, de las infraestructuras... que atiendan las necesidades de aquellos ciudadanos que no las pueden satisfacer por sus propios medios (ancianos, enfermos, desempleados, pobres, etc.), cumpliendo premisas propias de un Estado de Bienestar.

A la vez, con el libre mercado, aparece el desempleo masivo y el crecimiento de procesos de desigualdad social que erosionan estas premisas al no poder asumirlas, produciéndose la crisis del Estado del Bienestar.

La crisis del Estado de Bienestar, que comienza a producirse en las sociedades desarrolladas como consecuencia de la globalización y el sometimiento de las políticas económicas, monetarias, laborales y sociales de cada país a las exigencias de los grandes bloques político-económicos, ha supuesto el fin de la autonomía del Estado para diseñar su propia política económica y sus sistemas de protección social (...)

Las planificaciones económicas y las políticas sociales no alcanzan los objetivos previstos debido a los desajustes que se producen en las economías de los países desarrollados, lo que dificulta las previsiones a corto y largo plazo (Gómez Bahillo, 2001).

La crisis económica que se está viviendo actualmente en todos los países, y especialmente en España, está generando nuevos procesos de desigualdad y exclusión social, con el consiguiente aumento de población dependiente de ayudas y de la ampliación de los sistemas de protección social.

Este escenario refuerza aún más la crisis –y a la par la idea- del Estado de Bienestar. Según Arriba (2002), la persistencia de la pobreza en el seno de las sociedades occidentales y su recrudecimiento en los tiempos de crisis es, para muchos, la mejor demostración del fracaso de los Estados de Bienestar.

Esta situación del Estado del Bienestar, unida al fracaso de los sistemas educativos, abre las posibilidades profesionales y el posicionamiento de las profesiones sociales, y en concreto, de la Educación Social. Y es que si tradicionalmente se ha asociado la labor socioeducativa a la atención a las personas excluidas, los educadores y las educadoras sociales tienen ante sí un escenario tristemente necesitado de su actuación.

Ya no se habla tanto de pobres, concepto asociado habitualmente a un estado carencial de recursos materiales, como de personas en situación de riesgo o exclusión social. Se trata de evitar la reducción del concepto de pobreza a una visión puramente económica. El concepto de exclusión integra también el no acceso a otros recursos culturales, políticos y sociales, y esta carencia de recursos supone para estas personas el impedimento a participar como ciudadanos en la vida social de la comunidad y por tanto, el no reconocimiento de sus derechos sociales, económicos y políticos (Moreno, 2003).

El Estado es el primer responsable de luchar contra la exclusión a través de sus políticas sociales, donde la acción y la intervención social tienen un papel protagonista. La Educación Social, como profesión emergente, tiene como finalidad la inclusión social de toda la ciudadanía, y en el juego de la política tendrá que tener una postura neutral, siempre a favor de las personas en situación de riesgo o exclusión social a quien, en definitiva, se debe.

Una interesante reflexión acerca de esta cuestión nos la brinda Artur Parcerisa, quien sitúa la Educación Social en el marco de las políticas sociales y éstas en el contexto de una crisis del Estado del Bienestar. Se pregunta al respecto si estas políticas, como instrumento de control social, están contribuyendo a la exclusión social en lugar de dirigirse a la inclusión, la igualdad y la solidaridad (Parcerisa, 2004).

1.2.2. La Educación Social en Europa

El trabajo socioeducativo en Europa, al igual que se ha expuesto en el caso de España, va acorde con la implantación y desarrollo de sus políticas sociales. Se expone a continuación un breve recorrido histórico por las principales claves de las políticas sociales europeas:

- 1957: con la firma del Tratado de Roma se constituye la Comunidad Económica Europea (CEE). Se determinan las líneas directrices de las políticas sociales y los compromisos culturales de la nueva Comunidad que se creaba, que incluían aspectos relativos a valores comunes de cada país miembro, dando cuerpo a una filosofía que configurase una Europa unitaria de ciudadanos y ciudadanas.
- Finales de los años sesenta, principios de los años setenta: se editan las primeras actas del Consejo de Europa que hablan de la realización de una política social común.
- Décadas de los setenta y ochenta: se dedica una mayor atención a lo social, especialmente en la lucha contra el desempleo y una revisión del Fondo Social Europeo.
- 1985-1988: se acuerdan compromisos con los derechos de la ciudadanía en materia de empleo que incluyen recomendaciones, además de la económica, de desarrollo de la intervención social.

→ 1989-1993: se fija como objetivo prioritario la lucha contra la pobreza y sus vieja y nuevas formas. Se plantea una transformación radical de las organizaciones caritativas tradicionales de cada Estado, reconociendo que la pobreza no es sólo cuestión económica sino también cultural y social.

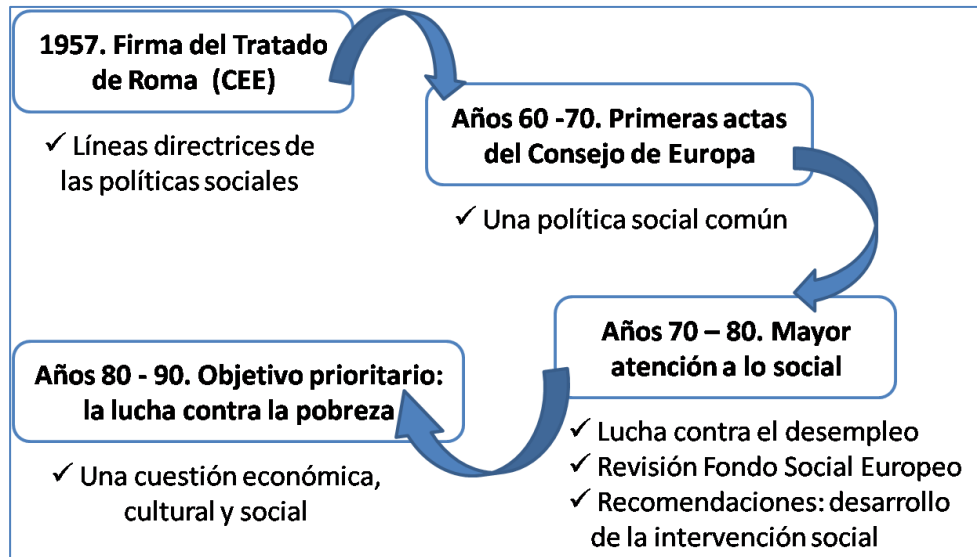


Figura 3. Recorrido histórico por las políticas sociales europeas
(elaboración propia)

En la actualidad, cada país miembro tiene sus propias políticas sociales, derivadas de las directrices marcadas por la UE, pero también de su propia evolución sociopolítica y económica. Así, el constante cambio social experimentado supone un cambio también en estas políticas nacionales –y europeas-, que han de atender las situaciones generadas por la inmigración, la pobreza, el tráfico de sustancias y de personas, etc. Y dentro de estas políticas, una vez más, la presencia de la intervención social y de sus profesionales, y entre ellos, los que nos ocupan: las educadoras y los educadores sociales.

Y es que el interés europeo por esta figura emerge en el instante en que la UE se interesa por el ser humano en su complejidad, y se plantea el problema de la calidad de vida de las sociedades. Desde esta perspectiva, el educador/a se considera como un/a agente social (Scarpa y Corrente, 2007, p.66).

Hablar de la Educación Social en Europa, y hacer un análisis comparado de la profesión, por tanto, no es tarea fácil, pues toma nombres muy diferentes. El proceso de profesionalización en cada país es también diferente, así como sus ámbitos de intervención, instituciones formativas y dedicación profesional. Sin embargo, intentamos aunar términos y presentar una visión general del desarrollo y la situación actual de esta profesión en la Unión Europea.

Comenzaremos presentando la variada nomenclatura de la figura profesional de educador o educadora social en los países europeos (Froufe, 2000, Scarpa y Corrente, 2007, AIEJI, 2008, Boddy y Stathman, 2009, Calderón, 2013):

Tabla 1. Denominación del educador y la educadora social en países europeos
(elaboración propia)

PAIS	DENOMINACIÓN
Alemania	Socialpädagog (Pedagogo social)
Bélgica	Educateur social (Educador social)/ Educador Especializado
Dinamarca	Social Paedagoger (Pedagogo Social) / Educador social
España	Educador Social
Francia	Educateur Spécialisé (Educador especializado) / Educador Social
Italia	Educatore professionale (Educador profesional) / Educador profesional o de la comunidad
Holanda	Social pedagogue (Pedagogo social) / Educador especializado / Asistente social sociopedagógico
Luxemburgo	Educateur (Educador) / Educador especializado / Educador graduado
Portugal	Educador social
Reino Unido	Youth and Community Worker (Trabajador para jóvenes y comunidad)
Irlanda	
Suiza	Educador especializado / Pedagogo Social
Suecia	Social Pädagogisk / Pedagogo Social

Esta diversidad en la denominación es consecuencia de la evolución de cada país, y en lo referente al campo social, nos encontramos con profesiones similares pero con denominaciones diferentes.

La AIEJI (Asociación Internacional de Educadores Sociales) define la Educación Social como la profesión que “se ocupa, de una forma especial, de aquellas personas que presentan dificultades en su articulación social. Esto quiere decir que los contenidos y el carácter cambian en consonancia con las situaciones de necesidades sociales, culturales y educativas creadas por la comunidad” (AIEJI, 2008, p.7).

En Europa, cada Estado creó y determinó profesiones según su propio desarrollo y necesidades históricas, políticas y sociales. Estos procesos condicionaron el enfoque dado a la Educación Social en cada país. Exponemos brevemente los enfoques más relevantes del análisis realizado por el profesor Froufe (Froufe, 2000), que coincide con el estudio comparado de la profesión en Europa coordinado por Calderón (2013).

Los países denominados hasta hace poco países del Este tienen un enfoque con una tipología *sociocéntrica*, es decir, la intervención social se concibe desde el Estado para favorecer la socialización del individuo, especialmente para atender a la infancia necesitada, a la juventud y a los adultos y personas mayores.

Los países del norte de Europa, con una evolución histórica, económica, política y social muy diferente, conciben la acción social desde un enfoque *antropocéntrico*. Dar respuesta y mejorar los servicios sociales en función de las demandas y necesidades de los individuos, con la finalidad de mejorar la calidad de vida de todos/as los/as ciudadanos/as.

Un tercer enfoque, con una orientación *psicológica*, lo encontramos en los países del centro de Europa (Holanda y Bélgica especialmente) en el que la base del trabajo de la intervención social es la comunicación y las relaciones interpersonales como medida terapéutica para la adaptación del individuo a sí mismo y para la convivencia.

En otros países (los denominados mediterráneos, España, Italia) la intervención social se concibe como una interacción recíproca entre individuo y sociedad, donde el Estado apoya las propuestas sociales de los grupos o colectivos cívicos o sociales.

Estos cuatro planteamientos pueden resumirse en la siguiente figura:

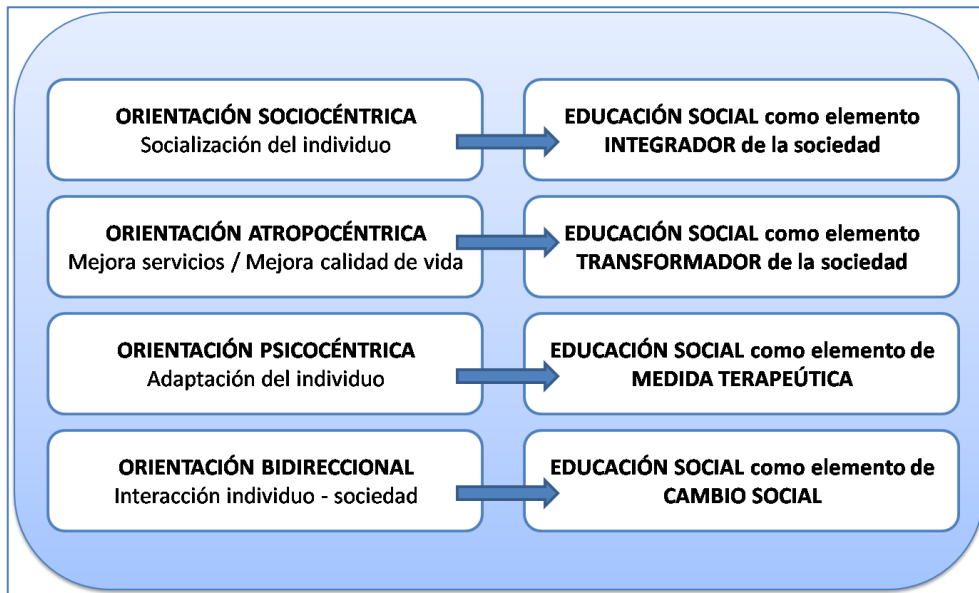


Figura 4. Los planteamientos de la Educación Social en Europa

Fuente: elaboración propia (adaptado de Froufe (2000))

Desde sus diferentes nomenclaturas y planteamientos, el perfil profesional de las educadoras y los educadores sociales en Europa es más o menos compartido en lo esencial: la Educación Social supone una actividad profesional de asistencia, educación y prevención dirigida a personas en dificultad de cada país.

Así, en algunos países el educador y la educadora social interviene en cuidados y rehabilitación, siendo fundamentales las relaciones interpersonales (con personas mayores, personas con discapacidad, drogodependientes, salud mental, etc.). En otros países, la intervención del educador y la educadora tiene un carácter más comunitario, más local, basado en desarrollar estrategias de prevención y de animación sociocultural.

En Dinamarca y Suecia, por ejemplo, el educador y la educadora social interviene desde la etapa escolar (actúa incluso en etapa preescolar), al igual que en Alemania, donde es figura educativa dentro de los *kindergarden* (jardines de infancia). En casi todos los países los educadores y las educadoras sociales tienen presencia en los servicios sociales, especialmente en acogida y atención a grupos específicos: menores, personas con discapacidad, personas mayores, personas con problemas de salud mental, etc. (Boddy y Statman, 2009).

Recogiendo los datos aportados por diferentes autores (Froufe, 2000, Scarpa y Corrente, 2007, AIEJI, 2008, Boddy y Stathman, 2009, Calderón, 2013), se expone un esquema que sintetiza los ámbitos propios de la Educación Social en Europa:

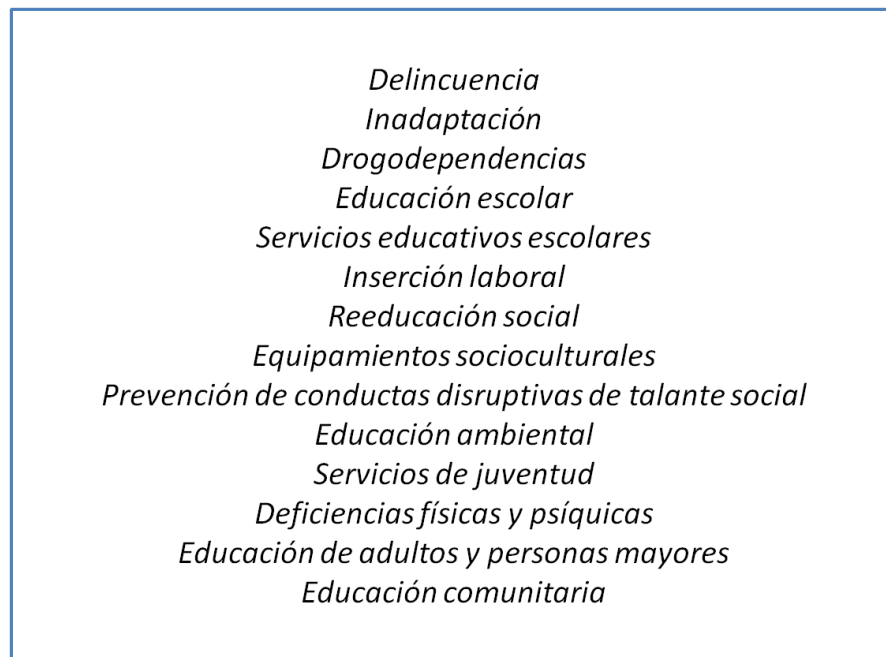


Figura 5. Campos de actuación de la Educación Social en Europa
(elaboración propia)

Tomando como punto de partida cada realidad particular europea se presentan algunas competencias comunes de los educadores y las educadoras sociales en Europa (Scarpa y Corrente, 2007; Calderón, 2013):

- Observación y análisis de las condiciones en que se desarrolla la acción educativa (personales, sociales, ambientales).
- Programación del trabajo educativo, tanto a corto como a largo plazo, así como la valoración técnica de la intervención.
- Realización de la acción educativa en concreto, promoviendo la actuación de intercambios de experiencias y valoraciones dentro de equipos multidisciplinares e interdisciplinares.
- Colaboración con otros/as profesionales, familias y organismos oficiales.

Según datos de la AIEJI (2008), en Europa el trabajo socioeducativo se está desarrollando de manera constante en función de diferentes medidas, grupos de atención, métodos, etc. Esta afirmación se relaciona directamente con el perfil formativo de la Educación Social.

En la mayoría de los países europeos, la formación de los educadores y las educadoras sociales es de nivel superior o universitario, y los campos o áreas de conocimiento comunes a la mayoría de las titulaciones son el psicopsicopedagógico (con materias obligatorias y troncales), el jurídico (marco legal de las intervenciones), el técnico (donde se especifican los ámbitos de intervención) y el practicum.

Más concretamente, las materias coincidentes en la formación del educador y la educadora social en Europa son:

- Pedagogía
- Sociología
- Psicología
- Antropología
- Dinámicas de grupo
- Técnicas de animación
- Legislación social
- Teorías y técnicas para la creación, gestión y valoración de proyectos socioeducativos.

Con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, las universidades europeas dieron un paso más en relación con la Educación Social, teniendo que redefinir el perfil formativo-profesional y los ámbitos de actuación, para poder establecer un proceso formativo basado en las competencias profesionales y unos estudios de posgrado dirigidos a la especialización. Cada día es mayor el interés por iniciativas dirigidas a la formación de educadores sociales profesionales en los países de la Unión Europea (Scarpa y Corrente, 2007; Calderón, 2013).

La AIEJI, a través de su Oficina Europea, y el CGCEES están aportando información sobre el futuro de la profesión de Educador y Educadora Social en Europa. La directiva europea de cualificaciones profesionales resulta fundamental para el futuro de las profesiones y representa una oportunidad para dotar de más visibilidad, así como reforzar la profesión de la Educación Social a nivel europeo, pues incluye la generación de criterios que prevean el reconocimiento y la habilitación para el ejercicio de las profesiones en los países de la Unión Europea.

1.2.3. Conceptualización de la Educación Social

En las últimas décadas se ha ido avanzando en la conceptualización de la Educación Social, gracias a la entrada en el ámbito universitario, la aparición de publicaciones y revistas especializadas y la creación de asociaciones y colegios profesionales, hitos que han contribuido a la construcción de un conocimiento y una práctica propias (Soler, 2010).

Es compartido por todos que la Educación Social, como su propio nombre indica, es una profesión social (entendida como un derecho, y que pretende aportar la mejora del bienestar social) y educativa (a través de acciones mediadoras, de transmisión y de capacitación de las personas).

En definitiva, se contempla la Educación Social como una profesión social y educativa al servicio de los derechos de la ciudadanía (Sáez y García Molina, 2003). Pero ahondemos más en su descripción, aportando rasgos, características que la definen.

Caride (2002) indica que partimos de una profesión joven, nueva, convencionalmente creada, que se centra en el ámbito de lo social, viva, dinámica y multiforme, heterogénea y compleja y con una formación inicial única.

Jaume Trilla (en Romans, Petrus y Trilla, 2000) define tres criterios que marcan la definición de Educación Social: uno, el criterio psicológico -en referencia al desarrollo de la sociabilidad de los sujetos-, dos, el criterio sociológico -en referencia a los campos de acción, centrados en los sujetos y grupos en situación de conflicto social- y tres, el criterio pedagógico -sobre todo en referencia a los espacios educativos no escolares-.

En la misma línea, y resaltando su acción transformadora y de cambio, el profesor Froufe Quintas (Froufe, 2000) define al educador social como un agente que actúa en una realidad determinada, teniendo en cuenta la dinámica sociocultural del territorio como espacio educativo. Su objetivo es el cambio en los comportamientos individuales y colectivos, mediante técnicas grupales y estratégicas más amplias, como la planificación, gestión y evaluación.

Según Varela (2010), estamos ante una conceptualización de la Educación Social como una forma de acción social, donde la comunidad es el contexto de intervención para generar procesos educativos que incidan en la mejora de la calidad de vida de la ciudadanía. Y esos procesos educativos están basados en la relación interpersonal y la interacción, recogiendo uno de los principios de Paulo Freire y su defensa de las relaciones hombre-mundo en la construcción del conocimiento a través del diálogo (entendido como participación de los sujetos en el acto de pensar en la búsqueda de la transformación social).

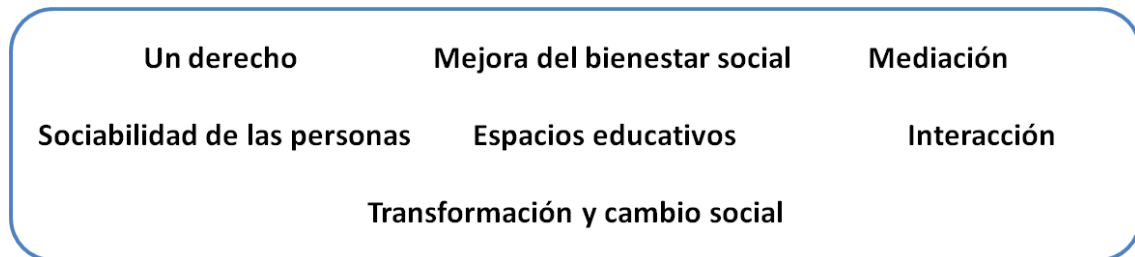


Figura 6. Conceptos asociados a la Educación Social
(elaboración propia)

Tras esta primera aproximación, vamos a profundizar en la Educación Social situándola como profesión derivada de la Pedagogía Social. Posteriormente, concretaremos su definición, sus objetivos y los sectores, ámbitos y colectivos en los que trabaja.

1.2.3.1. Educación Social y Pedagogía Social.

La Educación Social es objeto de estudio de la Pedagogía Social, quien le aporta el cuerpo teórico y científico y quien reconoce su práctica en ella. Si la pedagogía social es una disciplina teórica, científica y académica, la Educación Social es práctica y acción, siendo un campo de intervención educativa (Gómez, 2003).

Por tanto, la Educación Social es una disciplina descriptiva, explicativa e interpretativa de todos los fenómenos relacionados con la sociabilidad y socialización de las personas y los grupos, y la Pedagogía Social trata los mismos objetos de estudio, pero desde una perspectiva normativa, tratando de orientar y guiar las prácticas socioeducativas (Soler, 2010).

En definitiva, “la Educación Social se inscribe en la Pedagogía y especialmente en la Pedagogía Social; le son aplicables todos los principios, objetivos y reflexiones pedagógicas con la peculiaridad de que se aplican a personas o grupos con necesidades sociales o culturales” (Vallés, 2011, p.9).

En palabras de Pérez Serrano (2005), “Aunque, en ocasiones, se utilizan indistintamente los términos Pedagogía Social y Educación Social, conviene indicar que la Pedagogía Social es una ciencia, y que la Educación Social constituye su ámbito de intervención” (p.10).

1.2.3.2. Definiciones de Educación Social.

Muchas son las definiciones que se han ido construyendo de Educación Social. Se han seleccionado algunas de ellas, que se presentan en orden cronológico para terminar con la definición *oficial* elaborada por ASEDES (Asociación Estatal de Educación Social) y que se publicó junto con el Código Deontológico y el Catálogo de Funciones y Competencias en 2007 en un material denominado Documentos Profesionalizadores (ASEDES, 2007).

En primer lugar, exponemos la definición de Riera i Romaní (1998), quien resalta la socialización del individuo y el carácter transformador de la acción:

Es aquella acción de apoyo, mediación y transferencia que favorece específicamente el desarrollo de la sociabilidad del sujeto (individuo, grupo o comunidad) a lo largo de toda su vida y circunstancias, para promocionar su autonomía, integración y participación en el marco sociocultural que le rodea, de una manera reflexiva, crítica, constructiva y transformadora, movilizandolos todos los recursos socioculturales necesarios del entorno o creando, a este fin, nuevas alternativas (Riera i Romaní, 1998, p. 74)

Una segunda definición nos viene a destacar el papel de la Educación Social como facilitadora de la socialización de toda persona, y no sólo de aquellos colectivos tradicionalmente definidos como necesitados de una intervención:

Son los procesos y dinámicas que posibilitan y facilitan el desarrollo óptimo de los procesos de socialización, tanto desde una perspectiva inespecífica, aquellos procesos, aquellas dinámicas socioeducativas que presenta un carácter inespecífico e indiferenciado y que afectan a cualquier persona en cualquier espacio socioeducativo, como desde una perspectiva específica, aquellos procesos y aquellas dinámicas socioeducativas que presentan un carácter específico y diferenciado, que tienen lugar principalmente dentro de la modalidad de la educación no formal y que afectan, principalmente, pero no exclusivamente a las personas que presentan necesidades particulares, a sus procesos de integración social (Gómez, 2000, pp. 410-411).

Desde la perspectiva de la profesionalización, el profesor Sáez (2005) nos presenta una conceptualización de la Educación Social como profesión, en la que se definen elementos y características propias derivadas del proceso de profesionalización:

La Educación Social en España es una construcción histórica, en desarrollo, discontinua y dialéctica, que como ocupación no manual, va elaborando su propia perspectiva y percepción gracias a la interacción, a distinto nivel y grado, de los diversos actores (organizaciones profesionales, Universidad, Estado, mercado, usuarios, etc.) que han intervenido e intervienen en su proceso de profesionalización. Es, por tanto, una profesión para cuyo ejercicio se requieren conocimientos especializados obtenidos por formación, tanto en habilidades como en supuestos teóricos históricos y culturales, que subyacen a tales habilidades y procedimientos, manteniendo debido a ello, y a la experiencia adquirida en el tiempo, altas cotas de logro y competencia, mostradas gracias al trabajo conjunto, personal y comprometido de los profesionales actuando en pos de la satisfacción de las necesidades educativas formuladas “en” y “por” la comunidad a la que tratan de servir y obtener, con ello, el reconocimiento social que les legitima para la monopolización de un territorio o jurisdicción laboral (Sáez, 2005, pp. 137-138).

Ese mismo año (2005), la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), en su Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social, defiende una concepción de Educación Social desde la función social que puede desempeñar: “al educador social se le define como un agente de cambio , dinamizador de grupos sociales a través de estrategias educativas que ayudan a los sujetos a comprender su entorno social, político, económico y cultural y a integrarse adecuadamente” (ANECA, 2005,p. 127).

La Asociación Internacional de Educadores Sociales publica en su boletín del año 2008 una definición sencilla pero en la que se resalta el carácter científico de la Educación Social: “es la teoría de cómo las condiciones psicológicas, sociales y materiales y diferentes orientaciones de valores promueven o dificultan el desarrollo y el crecimiento, la calidad de vida y el bienestar del individuo o del grupo” (AIEJI, 2008, p.7).

Por último se presenta la definición de ASEDES, que recalca la Educación Social como un derecho democrático, su carácter pedagógico, el desarrollo de la sociabilidad y la promoción social y cultural:

Derecho de 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 las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social.
- 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. (ASEDES, 2007, p.12)

La mayoría de las definiciones utilizan algunos términos que se emplean con relativa naturalidad a la hora de hablar de Educación Social:

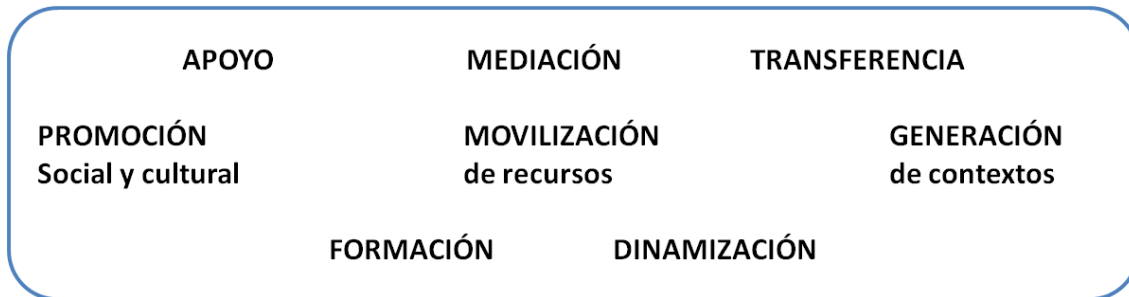


Figura 7. Términos que definen la Educación Social
(elaboración propia)

En un apartado posterior, expondremos cómo se define y conceptualiza el desempeño profesional del educador y la educadora social, concretándolo en funciones, tareas y competencias propias de esta profesión.

1.2.3.3. Objetivos de la Educación Social.

Tras la revisión del concepto, es importante determinar cuál es la finalidad de la Educación Social, a fin de ir completando su conceptualización.

La función principal de la Educación Social ha ido modificándose a lo largo de su historia. Sus primeros pasos iban dirigidos a paliar situaciones, a asistir a los más desfavorecidos, y en último término derivaba en una función de control, de contención que garantizaba el orden social. Actualmente nos estamos acercando a un acuerdo sobre la defensa de una función más creadora y crítica que potencie el cambio y el progreso de las personas.

La ANECA (2005), en su Libro Blanco de Pedagogía y Educación Social, plantea los objetivos que persigue la Educación Social en los siguientes términos:

- 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 la transformación social.
- Favorecer el desarrollo sociocultural, sociolaboral, institucional y comunitario.
- Contribuir a la creación y consolidación del tejido social y asociativo.

Y es que estamos pasando de un modelo de intervención dirigido basado en programas, proyectos o actividades que intentan reducir determinadas situaciones de injusticia social, a un modelo de acción, donde se logre el empoderamiento de las personas y su participación y protagonismo en la transformación de la realidad. Se trata de un discurso utópico, desde el plano de la igualdad, y que se adapta perfectamente al trabajo por una sociedad inclusiva de verdad (Soler, 2010).

Desde esta meta, la Educación Social se plantea la socialización y la ciudadanía plena de las personas, y, para lograrlo, se interviene intencionalmente, a través de un proceso planificado, o sea, desde la profesionalidad. Gómez (2003) considera, pues, que la Educación Social ha de facilitar el desarrollo de la socialización de los sujetos para conseguir su plena integración y articulación social.

Más concretamente, la AIEJI (2008) describe un elemento fundamental: facilitar la articulación social e impedir la marginación y la exclusión a través de un proceso de interacción social para apoyar a la persona y a los grupos de riesgo en cuestión, para que puedan desarrollar sus propios recursos en una comunidad cambiante.

Queda claro que la Educación Social asume una ideología democrática, de transformación y búsqueda del bienestar, crítica con la realidad, y de creencia en la capacidad del sujeto para lograr su propio cambio, definiéndose objetivos para el desarrollo de las personas y de sus vidas. Es, por tanto, una profesión dinámica y comprometida y basada en un conjunto de valores éticos.

Veamos ahora dónde y con quién trabajan los educadores y las educadoras sociales para lograr su objetivo.

1.2.3.4. Sectores, ámbitos, colectivos de la Educación Social.

Tal y como defiende Vallés (2011) en su tesis doctoral, “el educador social desarrolla su labor profesional en contexto muy diversos, dando respuesta a las demandas de reeducación, de acceso a la cultura, al bienestar y de participación en la vida social de amplios colectivos de población” (p.7). Esta diversidad de contextos y de procesos en los que se interviene requiere de una revisión exhaustiva para poder determinar y definir con rigor los ámbitos de trabajo de esta profesión.

Muchos son los autores que han investigado acerca de los ámbitos de trabajo de los educadores y las educadoras sociales. Tras una revisión documental y con ánimo de sintetizar, se expone un cuadro (Tabla 2) que recoge las principales clasificaciones defendidas por los autores reseñados (hay que tener en cuenta el momento histórico en el que la Educación Social actuaba en cada una de las propuestas).

Tabla 2. Ámbitos de la Educación Social. Revisión cronológica por autores
(elaboración propia)

AUTOR/ES	ÁMBITOS DEFINIDOS
Colom (1983)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Educación especializada ✓ Pedagogía de la comunicación ✓ Formación permanente ✓ Orientación y asesoramiento ✓ Educación compensatoria
Arroyo (1985)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Situaciones problemáticas de la primera infancia ✓ Educación de adultos ✓ Situaciones problemáticas de las personas mayores ✓ Problemas sociales y comunitarios asociados al tiempo libre
March (1986)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Educación informal ✓ Ocio y tiempo libre ✓ Servicios sociales ✓ Educación permanente de adultos
Quintana (1986)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Atención a infancia, adolescencia y juventud con problemas ✓ Atención a la familia ✓ Atención a las personas mayores ✓ Atención a los discapacitados ✓ Pedagogía hospitalaria ✓ Prevención y tratamiento de las drogodependencias ✓ Prevención de la delincuencia juvenil y reeducación de los sujetos disociales ✓ Atención a grupos marginados ✓ Promoción de la mujer ✓ Educación de adultos ✓ Animación sociocultural
Cacho (1999)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Servicios sociales de base o atención primaria ✓ Infancia y adolescencia ✓ Educación y formación de adultos ✓ Tercera edad ✓ Justicia ✓ Drogodependencias ✓ Disminuidos físicos, psíquicos y/o sensoriales y salud mental ✓ Animación sociocultural ✓ Tiempo libre

Tabla 2. Ámbitos de la Educación Social. Revisión cronológica por autores (cont.)
(elaboración propia)

AUTOR/ES	ÁMBITOS DEFINIDOS
Gómez (2000)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Animación sociocultural y pedagogía del ocio ✓ Educación especializada ✓ Educación de adultos ✓ Animación socioeconómica y formación ocupacional
Amorós y Ayerbe (2000)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Protección a la infancia ✓ Intervención familiar ✓ Acogimiento familiar ✓ Adopción ✓ Contextos institucionales ✓ Medio abierto ✓ Drogadicción ✓ Inserción social de personas y colectivos excluidos
Senet (2003) ²	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Animación sociocultural ✓ Gestión y difusión cultural ✓ Discapacidad física-psíquica ✓ Menores ✓ Marginación, delincuencia y toxicomanías ✓ Educación de adultos ✓ Tercera edad ✓ Cooperación al desarrollo

En 2005, la ANECA publica el Libro Blanco del Título de Grado de Pedagogía y Educación Social, donde determina los ámbitos de trabajo de la profesión:

- ✓ Animación Sociocultural
- ✓ Inserción socio-ambiental
- ✓ Gestión y difusión cultural
- ✓ Cooperación al desarrollo
- ✓ Tercera edad
- ✓ Educación de adultos
- ✓ Marginación y delincuencia
- ✓ Menores
- ✓ Discapacidad física-psíquica

² Recogido en Muñoz Galiano (2008)

Tomando la propuesta de Ruiz-Corbella, Martín-Cuadrado y Cano-Ramos (2015) aludiendo al contexto de actuación de la educación social, se expone una última presentación de ámbitos de trabajo:

Si nos fijamos en su contexto de actuación, éste se organiza en tres grandes espectros: normalización, desadaptación social y riesgo de exclusión social, que se atienden de acuerdo a los colectivos de intervención: niños, adolescentes, jóvenes, adultos y mayores. Estas áreas de intervención abordan lo socio-cultural, educativo y laboral, así como el área de familia, mujer, personas con discapacidad, etc. Como es lógico, cada una de ellas se desarrolla en un espacio institucional determinado, ya sea un espacio público o privado, una organización no gubernamental, una asociación, una institución religiosa, etc. (p.16)

Dado que la Educación Social es una profesión dinámica, que camina de la mano del desarrollo y la evolución social, económica, política y cultural de la sociedad, los ámbitos pueden variar en función del momento y la realidad, emergiendo nuevas demandas y necesidades de los cambios sociales que van aconteciendo.

Algunos autores –entre ellos Gómez (2000), profesor de la Universidad de Barcelona y con una amplia trayectoria profesional en el campo de lo social-, defienden que la configuración y la evolución de los ámbitos de intervención de la Educación Social no obedece tanto a aspectos epistemológicos y de reflexión académica como a aspectos relacionados con las características del entorno sociocultural, político y económico.

Sin embargo, desde este trabajo de investigación se considera que entorno y Universidad no se pueden separar tan drásticamente, pues la reflexión académica, las aportaciones teórico-conceptuales, las revelaciones de la investigación, etc. también van condicionadas por la evolución social y el surgimiento de nuevas demandas. Así, van apareciendo nuevos ámbitos, tomando relevancia unos y perdiendo protagonismo otros.

En esta línea, Ruiz-Corbella y otros (2015) afirman que “estamos ante un ámbito profesional que está viviendo una evolución que responde a exigencias y reivindicaciones de una sociedad cada vez más compleja” (p.12). Defienden estas autoras que sigue existiendo una brecha entre formación y mundo laboral y que se hace necesario un acercamiento colaborativo entre la institución universitaria y los agentes y agencias de educación social, para determinar una formación en cada ámbito profesional.

Se exponen a continuación los nuevos ámbitos, o ámbitos emergentes que algunos autores proponen (Gómez, 2000; Senet, 2003; Muñoz Galiano, 2008):

- ✓ El deporte como instrumento de socialización
- ✓ La educación ambiental
- ✓ La educación intercultural
- ✓ Inmigración y refugiados
- ✓ Turismo social y ecológico
- ✓ Mediación (social y familiar)
- ✓ Acogida y adopción
- ✓ Mujeres (promoción, maltrato)
- ✓ Educación en la inteligencia emocional
- ✓ Medios audiovisuales de comunicación

Recogiendo tanto los ámbitos actuales, como los ámbitos futuros, podemos concluir que son muy diversos y en ocasiones no obedecen a criterios precisos:



Figura 8. Ámbitos de la Educación Social
(elaboración propia)

Para poder clarificar esta diversidad de ámbitos se ha realizado un análisis estableciendo relaciones basadas en contenido y significado de cada uno de ellos. Posteriormente, se han definido una serie de criterios atendiendo a esos elementos comunes. Los criterios que se han determinado son los siguientes:

- Tipo de intervención
- Nivel de intervención
- Colectivo según grupos de edad
- Colectivos según problemática
- Contextos de intervención
- Dimensiones de la persona

A partir de estos criterios, se han establecido agrupaciones, de manera que cada elemento de cada agrupación defina un ámbito de trabajo diferenciado y específico. Esta propuesta supone establecer una clasificación basada en criterios derivados del análisis de los ámbitos determinados por los diferentes autores. Es importante considerarla teniendo en cuenta que los espacios de intersección entre los ámbitos son variados y dinámicos.

El cuadro que sigue a continuación representan las agrupaciones según los criterios determinados:



Figura 9. Agrupaciones de ámbitos de la Educación Social según criterios
(elaboración propia)

Estas agrupaciones se complementan unas con otras, de manera que los elementos de cada criterio se pueden conectar con los de los otros criterios, obteniendo así un ámbito más concreto y ajustado a la realidad de cada intervención. Los resultados de esta investigación nos mostrarán los ámbitos (concretados) más sobresalientes en los que trabajan los educadores y las educadoras sociales en la Comunidad de Madrid.

Tampoco podemos olvidar que la intervención socioeducativa *cabe* en muchos otros ámbitos y contextos, y que el propio dinamismo cambiante de la realidad social hará que éstos vayan surgiendo y con ellos, nuevos enfoques, tanto desde la Pedagogía Social como desde la Educación Social.

Así, los pedagogos sociales, como teóricos y estudiosos de la Educación Social, hemos de estar muy atentos a la evolución de las características y de las necesidades de nuestro contexto sociocultural, ya que éste es el que determina cuáles son los ámbitos actuales y reales de desarrollo, al mismo tiempo que nos indicará qué espacios socioeducativos emergentes es posible explorar como posibles nuevos ámbitos de intervención de la Educación Social (Gómez, 2000, p. 420).

Conceptualizada la Educación Social desde su enclave en la Pedagogía Social, sus características definitorias y los espacios donde trabaja, vamos a exponer ahora su estructura como profesión desde cuatro elementos clave que la definen como profesión.

1.2.4. La profesión del educador y la educadora social: elementos clave

El proceso por el que una ocupación o actividad se reconoce como profesión se llama profesionalización. Para la Educación Social es importante ser reconocida como profesión y, desde sus inicios hasta la actualidad, ha ido cumpliendo con las condiciones para que pueda ser considerada como tal.

Los cambios sociales producidos en las últimas décadas han generado necesidades y a la vez respuestas en las que la Educación Social ha participado de una manera activa, y esto ha llevado a un progresivo establecimiento de estructuras institucionales –públicas y privadas- reconocidas en la práctica socioeducativa a través de puestos de trabajo específicos.

Además, la regulación legal de la formación de los educadores y las educadoras sociales, primero con la Diplomatura y posteriormente con el título de Grado, y la propia organización de los profesionales en asociaciones y colegios profesionales está llevando a la Educación Social a un proceso de profesionalización que, si bien no acaba porque es progresivo, sí comienza a estar prácticamente consolidado.

Como dicen los profesores Sáez y García Molina, las profesiones viven conflictos y tensiones, ascensos y descensos, reconocimientos y negaciones, a nivel general y particular, que orientan la profesionalización o su reverso, en una dirección o en otra. La profesión de educador social no se explica por sí misma, ni tampoco los procesos de profesionalización, ya que todos los actores identificados en el camino son influidos por acontecimientos externos al dominio profesional (Sáez y García Molina, 2004).

Por tanto, la consideración de la Educación Social como profesión no acaba en su reconocimiento como tal, sino que supone un proceso en construcción constante, condicionado por las situaciones y cambios políticos, económicos, sociales y culturales.

Si bien es ineludible que una profesión asume unas características y a sus profesionales se les atribuyen unas funciones y competencias que les identifican, también es importante tener en cuenta otros aspectos relacionados. Caride (2002), cita –entre otros-:

- La percepción que tienen los *prácticos* de sí mismos y de cómo se desenvuelven en su desempeño profesional
- Las estrategias metodológicas por las que optan y por las relaciones que mantienen con las personas
- Las interacciones que promueven con otros profesionales o con la sociedad civil
- Las interrelaciones que establecen con el poder político y las Administraciones Públicas
- Las consecuencias sociales de las decisiones y actuaciones que promuevan

Para poder exponer la evolución y la situación actual de la Educación Social como profesión, se recogen como criterios los cuatro elementos o *actores clave* propuestos por Sáez (2005) y que la mayoría de la bibliografía revisada sobre este tema toma como referencia:

1. El Estado y las Administraciones
2. El mercado laboral
3. Los propios educadores y educadoras sociales
4. Las instituciones educativas (la Universidad)

Exponemos a continuación la evolución y la situación actual de la Educación Social desde cada uno de estos cuatro elementos.

1.2.4.1. La Educación Social y el Estado y sus Administraciones.

España es un Estado Social y de Derecho, identificado como Estado de Bienestar, y por ello, un *Estado al servicio de los ciudadanos*. Para asegurar su bienestar, desarrolla e implementa políticas que aseguren la calidad de vida y la salvaguardia de todos los ciudadanos en relación con los cuatro niveles de protección social: la educación, la vivienda, la salud y el empleo.

Es el Estado a través de sus políticas, especialmente sus políticas sociales, quien determina en primer término cuáles son las necesidades sociales a las que hay que dar respuesta, y quien establece las actuaciones a desarrollar, a través de las distintas administraciones (centrales, autonómicas y locales). A su vez, es quien determina también las profesiones que van a participar de la implementación de estas políticas.

La regulación de las actuaciones se establece a través de la legislación. Las políticas sociales se regulan a través de las Leyes Orgánicas, los planes, programas y proyectos se materializan en resoluciones publicadas en los boletines oficiales, los aspectos laborales en convenios colectivos que se aprueban y se publican, la estructuración de las profesiones y ocupaciones se determina y se refleja en forma de Real Decreto... en definitiva, es el Estado, la Administración Pública, el primer *actor* que impone las bases de lo que deben ser las acciones socioeducativas y establece el marco donde puede operar la Educación Social: la administración pública ha sido el primer y más importante “mecenas” de las actuaciones en intervención social desde el advenimiento de la democracia (García Nadal, 2003).

Así, las profesiones sociales y educativas pueden participar de la política, como “profesiones al servicio de las necesidades básicas y del derecho de los ciudadanos al acceso a los bienes culturales de valor social que les permitan promocionar cultural y socialmente” (Sáez y García Molina, 2003, p. 209).

Hay que tener presente que en España la intervención socioeducativa está participada por instituciones públicas y privadas, con un grado considerable de descentralización, pues las competencias se encuentran repartidas entre el Estado, las comunidades autónomas y las entidades locales (...) Los programas de intervención socioeducativa son diseñados y planificados generalmente desde las comunidades autónomas junto a los ayuntamientos implicados, y sirven de marco de referencia y actuación para cualquier intervención y cualquier ámbito de aplicación (Vallés, 2011, p. 14).

Son las Comunidades Autónomas quienes ostentan las competencias en los distintos ámbitos (educación, servicios sociales, cultura, sanidad, juventud, deportes, etc.) y los gobiernos locales quienes, siguiendo la línea vertical de responsabilidad, tienen legitimidad para crear y gestionar recursos y servicios (Ley Reguladora de Bases de Régimen Local, art. 25.1³).

Siguiendo el planteamiento de Pere Soler, profesor de la Universidad de Girona (Soler, 2010), nos vamos a centrar en los dos principales ámbitos de actuación de la Educación Social: el ámbito educativo y el ámbito social, haciendo un breve repaso cronológico a las leyes más importantes que se han ido implantando.

En el ámbito educativo, cuatro son las principales leyes en las que se contempla la acción socioeducativa, y por tanto la presencia de educadores y educadoras sociales:

- LODE (Ley Orgánica 8/1985 Reguladora del Derecho a la Educación)
 - o Regula la participación en los órganos de gestión de la educación pública.
- LOGSE (Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo)
 - o Regula el uso de los centros fuera del horario lectivo por parte de los municipios.
- LEY 3/1991 de Formación de Adultos
 - o Define los planes locales de educación de adultos.
- LOE (Ley Orgánica 2/2006 de Educación)
 - o Facilita el acceso y uso de los centros educativos a las bibliotecas municipales

En el ámbito social, muchas son las leyes que plantean la posibilidad de una acción socioeducativa, entre las que se destacan:

³ BOE número 80 de 3/4/1985, pp.,8945-8964

- LISMI (Ley 12/1982, de Integración Social de los Minusválidos)
- Ley 20/1990 de Promoción de la Accesibilidad y Supresión de Barreras Arquitectónicas
- Ley 38/1991 de Instalaciones para niños y jóvenes
- Ley 7/1997 de Asociaciones
- Ley 26/2001 de Cooperación al Desarrollo
- Ley 39/2006 de Promoción de la Autonomía Personal (*Ley de Dependencia*)
- Ley 12/2007 de Servicios Sociales

Es evidente el progreso significativo en calidad y cantidad en la acción socioeducativa, y es importante remarcar el aumento del margen de acción que tienen los gobiernos locales en la implantación y gestión de recursos y servicios relacionados con la Educación Social. Así, serán los ayuntamientos una pieza clave para la profesión, con la oportunidad que tienen para desarrollar políticas municipales más horizontales, relacionales e interactivas.

Según Varela (2010), la comunidad es el espacio fundamental de la acción socioeducativa, y la Administración Local, el ámbito político-institucional de mayor proximidad a la ciudadanía, y quien tiene la responsabilidad de poner en marcha los procesos educativos y de participación comunitaria para el desarrollo de las personas. De esta manera, se podrá recuperar la visión más social de la educación, vinculada estrechamente al desarrollo comunitario, al desarrollo humano y a la transformación social.

En un recorrido por la presencia de la profesión en las políticas sociales, Muñoz Galiano (2008) constata su actuación en tres direcciones, directamente relacionadas con tres concepciones de la Educación Social:

→ En acciones relacionados con el Bienestar (programas de asistencia, de prestaciones sociales, de corrección de desigualdades, de lucha contra la exclusión social, de protección, etc.)

La Educación Social como referente de la lucha contra la pobreza, la marginación y la exclusión social.

→ En acciones relacionadas con la Animación Sociocultural (programas relacionados con el fomento de la participación y la promoción de los grupos)

La Educación Social como agente de cambio y de promoción de grupos y colectivos.

→ En acciones relacionadas con el Civismo, el desarrollo de la ciudadanía, la participación ciudadana...

La Educación Social como capacitadora de la comunidad para el cambio y la transformación social.

Como ya se ha mencionado anteriormente, un hecho que impulsó el proceso de profesionalización de los educadores y las educadoras sociales fue el Convenio Marco Estatal de Acción e Intervención Social (BOE nº 146, de 19 de junio de 2007, Resolución de la Dirección General de Trabajo), que definía los ámbitos de la acción e intervención social de grupos profesionales, así como las categorías laborales y funcionales. Y es que “cuando una profesión está consolidada, una variable indiscutible a tener en cuenta es su presencia en convenios de empresa o colectivos” (Vallés, 2011, p.14).

Flor Hoyos, educadora social y miembro del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES), que participó en la elaboración de este Convenio, resaltaba especialmente el hecho de que este convenio podía convertirse en el gran referente laboral para el amplio sector de las políticas sociales... porque abarcaba la totalidad de áreas y actividades posibles en lo que se entiende como “acción e intervención social” (Hoyos, 2007).

Declarado nulo este Convenio en 2010, actualmente la profesión se acoge al Convenio colectivo estatal de acción e intervención social 2015-2017 (BOE nº 158, de viernes 3 de julio de 2015).⁴

Otro dato significativo que avala la Educación Social como profesión es el hecho de que aparezca por primera vez como tal en la Clasificación Nacional de Ocupaciones (CNO-94), creada por el Ministerio de Economía y Hacienda (R.D. 917/1994, BOE nº 126 de 27 de mayo de 1994), en la que aparece la Educación Social en dos Grandes Grupos: Gran Grupo 2: Técnicos y profesionales científicos e intelectuales, y Gran Grupo 3: Técnicos y profesionales de apoyo:

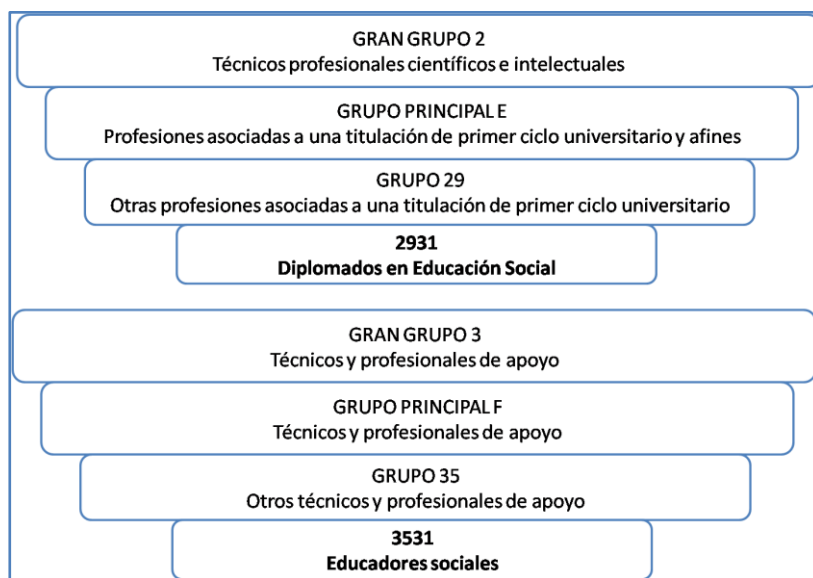


Figura 10. Educación Social y Clasificación Nacional de Ocupaciones (CNO-94)
(elaboración propia, a partir del R.D. 917/1994)

Una segunda clasificación se aprueba y publica, R.D. 1591/2010, de 26 de noviembre, BOE nº 306 de 17 de diciembre de 2010: Clasificación Nacional de Ocupaciones 2011 (CNO-11), con modificaciones respecto a la primera en cuanto a la denominación de la profesión:

⁴ En un apartado anterior (1.1.3. Las profesiones y los profesionales de la intervención social), se han expuesto los ámbitos de trabajo de los profesionales de la intervención social, así como las actuaciones y actividades que comprenden, incluidos en este convenio (Anexo I).

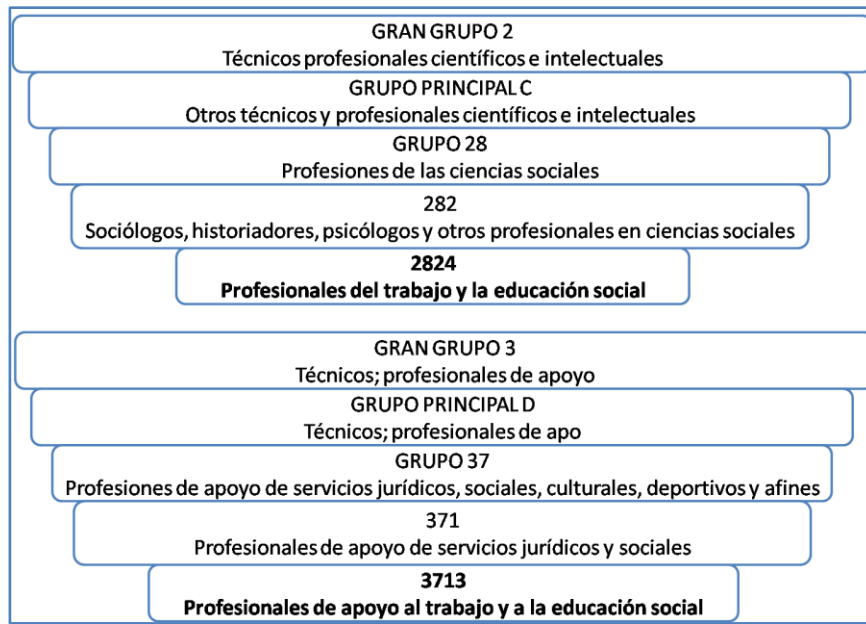


Figura 11. Educación Social y Clasificación Nacional de Ocupaciones (CON-11)
(elaboración propia, a partir del R.D. 1591/2010)

Esta nueva clasificación marca la denominación de las categorías como profesiones y profesionales, a diferencia de la anterior que las asocia a titulaciones universitarias. En el caso de Educación Social, se mantiene en el gran grupo denominado *Técnicos y profesionales científicos e intelectuales*, y dentro del grupo de los *Profesionales de las Ciencias Sociales*. Se transforma la denominación *Diplomados en Educación Social* en *Profesionales del trabajo y la educación social*, con lo que se recalca la conceptualización de profesión.

La Clasificación Nacional de Ocupaciones, al igual que el Convenio colectivo estatal, ha de ser respetada en las posteriores normativas y regulaciones laborales, tanto autonómicas como locales, así como la Directiva 2013/55/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 20 de noviembre de 2013 relativa al reconocimiento de cualificaciones profesionales. Son fundamentales para el futuro de las profesiones, y representa una oportunidad para dotar de más visibilidad y reforzar la profesión de la Educación Social y su reconocimiento y sistematización a nivel estatal y europeo.

En definitiva, y en palabras de Muñoz Galiano (2008),

sin el Estado como cliente (demandante de prácticas para sus instituciones) y las políticas sociales que aporta, la Educación Social no hubiera tenido el desarrollo que está experimentando. En este orden, reclama un campo laboral y pone la primera piedra para la profesionalización, regulando la formación, al mismo tiempo que facilita la autonomía profesional (p89).

1.2.4.2. La Educación Social y el mercado laboral.

Marcado por la regulación de las políticas sociales, estatales, autonómicas y locales, el mercado laboral supone un elemento imprescindible en la profesionalización y la normalización del educador y la educadora social, y es que el mercado aporta el empleo y, por tanto, el desarrollo de la actividad profesional y la visibilidad de la profesión.

Tanto desde el ámbito del empleo público como del empleo privado se están empezando a exigir requisitos cada vez más profesionalizadores para la contratación de educadores y educadoras sociales. Especialmente, una formación cualificada reconocida a través del título universitario de diplomado o graduado en Educación Social o bien la habilitación por un Colegio Profesional.

Cualificación que se requiere para ocupar puestos de trabajo dentro de la intervención social, si bien todavía en ocasiones se pueden encontrar requisitos poco específicos, como otras titulaciones (Pedagogía, Psicología, Magisterio o Trabajo Social) o incluso la ESO o el Bachillerato, pasando por Módulos de Formación Profesional (Animación Sociocultural, Integración Social o Educación Infantil).

No cabe duda que se necesita un mayor ajuste en la regulación que ayude a ordenar y distinguir claramente los tipos de puestos de trabajo y defina los requisitos profesionales requeridos para el desempeño profesional de los educadores y educadoras sociales.

De este modo, las administraciones, las empresas o las asociaciones, que son contratantes, garantizarán mejor la calidad de sus actuaciones apostando por el reconocimiento profesional y laboral de los educadores y educadoras sociales como profesionales.

Los campos de inserción laboral de las educadoras y los educadores sociales son, fundamentalmente los servicios personales (especialmente dirigidos a infancia y familia), comunitarios (inserción laboral y atención a jóvenes con dificultad), culturales y de tiempo libre. Bajo este panorama, van surgiendo campos emergentes al ritmo del cambio social que demandan actuaciones concretas relacionadas directamente con la acción e intervención social.

Y es que “hemos de pensar que el ritmo de crecimiento de varias de las ocupaciones relacionadas con el perfil del educador social reflejan una capacidad ocupacional prometedora en crecimiento y estabilidad en el empleo” (García Nadal, 2003, p.334).

Este mismo autor constató hace una década el crecimiento de un ochenta por ciento (80%) del sector empresarial en servicios relacionados con la comunidad, lo social y/o lo cultural.

La importante crisis económica y social que está viviendo Europa y España está suponiendo para el sector una fuerte recaída a nivel laboral. Las administraciones públicas reducen sus presupuestos para políticas sociales, lo que redundará en una reestructuración de los recursos, especialmente de los recursos humanos, destinados al desarrollo de programas y proyectos. Incluso han suspendido algunos de ellos. Por poner un ejemplo, el recorte de presupuestos para subvenciones a programas y proyectos de intervención socioeducativa ha generado el cierre de entidades o bien la reducción de su plantilla, afectando directamente a educadoras y educadores sociales responsables de estos proyectos que han perdido el empleo.

Por otro lado, la actual crisis está generando un aumento significativo de personas en situación de riesgo de exclusión, así como la demanda de respuestas a su situación. El Estado y los gobiernos autonómicos y locales tienen la responsabilidad de atender estas demandas y de dar respuesta a las situaciones de necesidad que muchas familias están sufriendo, no sólo a través de ayudas económicas, sino también de ayudas en cuanto a recursos y servicios socioeducativos.

El incremento de demanda hace imprescindible el aumento de la respuesta en medios materiales y también humanos. En este sentido, se hace necesaria la presencia de educadoras y educadores sociales que participen de esta respuesta.

Por tanto, estamos en un momento de desconcierto y ante una situación tan confusa que es difícil determinar cuál es el futuro laboral a corto y medio plazo que les espera a los profesionales de la Educación Social.

En un recorrido por diversos estudios realizados (García Nadal, 2003; ANECA, 2005; Parajó, 2007; Hoyos, 2007; Muñoz Galiano, 2008; López y Quetglas, 2008; ANECA, 2008; Varela, 2010, Pere Tarrés, 2015, UNED, 2014, CSEU La Salle – UAM, 2016), podemos extraer cuál es el posicionamiento actual de los educadores y las educadoras sociales en el mercado laboral.

- En cuanto al perfil, nos encontramos ante un colectivo profesional joven (entre treinta y cuarenta años) y feminizado (mayoría de mujeres).
- Entre el 70 y el 75% de los titulados o habilitados en Educación Social está en activo y de ellos, el 63% lo hace en un trabajo relacionado con esta titulación. Según datos de ASEDES, en 2007 más de 35.000 educadores y educadoras sociales estaban trabajando en España (Hoyos, 2007). Del 30% restante, un 22% no busca trabajo y un 8% trabaja pero muy esporádicamente.

- Es importante aclarar que los titulados y tituladas que no se colocan no se pueden considerar técnicamente parados/as, ya que en su inmensa mayoría continúan los estudios una vez finalizada la carrera (estudios de segundo ciclo, posgrado, máster o doctorado).
- Respecto al tiempo que un titulado o titulada tarda en encontrar empleo, aproximadamente el 70% está trabajando entre uno y año y medio después de finalizar sus estudios, y de ellos, el 30 % lo hace tres meses después.
- Existe una alta movilidad laboral en este colectivo.
- En cuanto a las condiciones laborales, nos encontramos mayoritariamente con contratos temporales (un 76%). Este dato es la confirmación de que los educadores y las educadoras sociales suelen trabajar por proyectos, y son contratados por la duración de los mismos (contratos de obra y servicio). Y en general, lo hace a jornada completa, aunque con frecuente flexibilidad horaria. Pero cada vez más estos contratos se están volviendo indefinidos, especialmente en las empresas privadas que gestionan servicios públicos. Los estudios más recientes (Pere Tarrés, 2015, UNED, 2014 y CSEU La Salle - UAM, 2016) presentan una tasa alta de contratos indefinidos. La presente investigación podrá, en parte, confirmar este hecho.
- La mayoría de los y las profesionales trabajan en el sector privado, la mitad en empresas privadas (empresas prestadoras de servicios en el ámbito social y de gestión de servicios y recursos sociales públicos) o en el llamado Tercer Sector (el 29%). Un 21% trabaja en la administración pública.



Figura 12. Perfil laboral de los educadores y las educadoras sociales
(Elaboración propia)

Respecto al sector público, son los servicios sociales los principales receptores de los y las profesionales de la Educación Social. La ley 12/2007 de Servicios Sociales supuso un avance para el colectivo, pues otorga reconocimiento y garantías en cuanto a la igualdad de derechos, la universalización del acceso a los servicios sociales y la priorización de las acciones de prevención y desarrollo comunitario -entre otros-, campos de actuación de las educadoras y los educadores sociales (Soler, 2010).

Los servicios sociales comunitarios, desde sus prestaciones, recursos, servicios, equipamientos, programas, etc., son un lugar directamente asociado a la intervención socioeducativa. Por su propia concepción, resulta imprescindible la acción socioeducativa de las educadoras y los educadores sociales, tanto los que trabajan en el propio centro de servicios sociales como en el medio abierto (Varela, 2010).

En el sector privado, nos encontramos educadoras y educadores sociales trabajando en empresas, de las que el 14% son propietarios, el 75% son contratados y el resto no tiene ninguna relación contractual. Al ser frecuente la externalización de muchos servicios públicos, se plantean modelos de contratación de obra y servicio que la administración pone en concurso o subasta, y a las empresas o entidades privadas que optan se les exigen unos requisitos jurídicos, fiscales y legales que muchas veces sobrepasan la capacidad de gestión de los propios educadores y educadoras.

Las empresas privadas que trabajan para las administraciones públicas tanto en desarrollo como en gestión de sus servicios han de tener no sólo una base socioeducativa sino también una base empresarial de dirección y gestión. Los presupuestos de los proyectos a desarrollar son a la baja, sus actuaciones tienen unos plazos, un principio y un final, y las financiaciones son en muchos casos fraccionadas.

Según Parajó (2007), es difícil, por tanto, desde la Educación Social como expertos con una formación centrada en la educación, la socialización, la animación sociocultural, la integración, etc., articular estrategias empresariales competitivas cuyo principal enfoque es la solvencia, primero económica y luego técnica.

En este punto, cabe diferenciar entre empresas o entidades de gestión de servicios sociales *grandes* o *pequeñas*, donde la actividad socioeducativa y la dirección y gestión empresarial están condicionadas por las condiciones que marca la administración pública correspondiente. En la siguiente tabla podemos resumir la situación de unas y otras:

Tabla 3. Comparativa empresas privadas de gestión de servicios públicos
(elaboración propia, adaptada de Parajó, 2007)

Empresas / Entidades	Puntos fuertes	Puntos débiles
Grandes	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad económica y financiera - Ámbito territorial amplio - Diversificación de servicios - Liderazgo en mejoras sociales - Creación de empleo - Interdisciplinaridad - Consolidación de servicios a largo plazo - I+D+I en el ámbito de actuación 	<ul style="list-style-type: none"> - Generalistas: centradas en los principales núcleos de negocio del sector - Dirección alejada de la prestación del servicio - Burocratizadas - Organizaciones lentas y/o resistentes al cambio - Los trabajadores son un recurso más - Negocio basado en licitaciones
Pequeñas	<ul style="list-style-type: none"> - Altamente especializadas - Equipos integrados de dirección y personal técnico - Organizaciones ágiles, cambiantes, eficientes, adaptables - Cercanía con los clientes - Personas en la organización - Calidad en el proceso y en la prestación 	<ul style="list-style-type: none"> - Escasa solvencia económica - Baja competitividad - Limitación territorial - Dificultades para generar cambios sociales estructurales - Presentismo, proyectos a corto y medio plazo - Dependientes de los ámbitos y colectivos del momento

Un grupo de entidades de carácter privado que destaca y se diferencia de las anteriores son aquellas pertenecientes al llamado Tercer Sector, un campo enormemente heterogéneo en el que se incluyen todo tipo de organizaciones, con una característica común: ser *sin ánimo de lucro*. La mayoría son asociaciones (un 83%), y el resto son fundaciones (un 11%) y federaciones (un 3%).

Las organizaciones del Tercer Sector desarrollan su actividad y ofrecen servicios profesionales similares a los de las empresas, pero se rigen por diferentes normativas. Mientras que las empresas se están centrando en actividades relacionadas con el ocio y el tiempo libre, la formación y la cultura, las entidades del Tercer Sector se están desarrollando en el campo de los servicios sociales (asistenciales y especializados) (García Nadal, 2003).

Estas organizaciones desarrollan sus acciones en áreas relacionadas con la asistencia social, la salud, la cooperación al desarrollo y los derechos humanos, la educación, el empleo y la economía social. Los principales colectivos de atención son las personas con discapacidad, personas en riesgo o exclusión social (toxicómanos y enfermos de sida), infancia y juventud, mujeres y personas mayores.

La presente investigación aportará nuevos datos más actuales en relación a esta cuestión, y de profesionales ejerciendo en la Comunidad de Madrid.

En un análisis sobre las condiciones laborales de los educadores y las educadoras sociales, la valoración es negativa, pues se reconoce la existencia de muchos trabajos a tiempo parcial, contratos precarios, poca estabilidad laboral, mucha movilidad y en algunos casos, no exigencia del título universitario (Soler, 2010), lo que nos conduce a pensar que la situación de la profesión, respecto a las condiciones laborales, es muy mejorable. En esta misma línea, Muñoz Galiano (2008) afirma que actualmente la Educación Social es una profesión poco asentada en el mercado laboral.

Las condiciones laborales y de desarrollo profesional de los educadores y las educadoras sociales, por tanto, viene condicionada en gran medida, por la acción de las organizaciones profesionales vinculadas a la Educación Social, que han de hacer valer su posicionamiento, exigir el cumplimiento de los convenios, promover los cambios necesarios para la mejora de la calidad del trabajo, velar porque esas condiciones laborales y profesionales sean las más adecuadas, posibilitar la ampliación de las oportunidades de inserción laboral y lograr la visibilidad y el reconocimiento integro de la profesión.

1.2.4.3. Los/as profesionales de la Educación Social.

Se considera que el desarrollo de la Educación Social comienza en el siglo XIX, al concebirse los Estados desde un punto de vista social y de bienestar con el reconocimiento de la acción social dentro de un modelo benéfico-asistencial.

Pero es con la llegada de la democracia en España cuando se puede hablar del origen de la Educación Social tal y como se concibe actualmente. En este contexto de cambio político, social, económico, cultural, etc. surgen las políticas sociales para dar respuesta al llamado Estado del Bienestar y poco a poco se va asomando la Educación Social al escenario de la acción social.

A lo largo de este tiempo, los educadores y educadoras ocupaban puestos de trabajo con diferentes denominaciones, y en la mayoría de los casos, sin un reconocimiento profesional que se viera reflejado en las condiciones laborales. Pero fueron los propios educadores quienes comenzaron a agruparse y asociarse para dar cuerpo y defender su profesión. Las primeras asociaciones de educadores sociales en España nacen en la década de los años ochenta y con el tiempo se han ido configurando más asociaciones y colegios profesionales hasta llegar al actual Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES).

Para las educadoras y los educadores sociales es muy importante que su profesión se regule en todas sus facetas, tanto en la de la consolidación y el reconocimiento profesional como en la de las condiciones laborales de partida. La multiplicidad de perfiles profesionales y ocupacionales, con formación diversa, no se corresponde con las demandas del mercado y de la propia sociedad, lo que dificulta el reconocimiento profesional de la Educación Social.

Por ello, la acción de las asociaciones y los colegios profesionales así como del CGCEES, es fundamental para el proceso de profesionalización de la Educación Social. Los colegios profesionales son corporaciones de derecho público, amparadas por la Ley y reconocidas por el Estado, con personalidad jurídica propia y plena capacidad para el cumplimiento de sus fines (Ley 2/1974 de los Colegios Profesionales) y tienen la legitimidad de representar y defender la profesión en aquellos espacios donde sea menester.

Un breve repaso a la historia de los colectivos profesionales de la Educación Social y de los hitos más importantes nos aporta cómo ha ido evolucionando la profesión.

Tabla 4. Historia del asociacionismo profesional de la Educación Social
(elaboración propia)

AÑO	EVENTO
1981	✓ Nace la Escuela de Educadores <i>Flor de Maig</i> (Barcelona). Formación de educadores especializados en niños y jóvenes marginados
1983	✓ Creación del Colectivo Galego de Promoción do Menor Inadaptado
1984	Se fundan las primeras asociaciones profesionales: ✓ Associació d'Educadors Especializats de Catalunya ✓ Asociación de Educadores Especializados de Bizcaia
1987	✓ Creación de la Escuela de Estudios del Menor (dependiente de la Dirección General de Protección Jurídica del Menor) ✓ Creación de la Asociación de Educadores de Cartagena (Murcia) ✓ Fundación de la Coordinadora Estatal de Asociaciones y Escuelas de Educadores Especializados
1988	✓ Se crean asociaciones profesionales de educadores en Cádiz, Córdoba y Sevilla. ✓ Asociación Profesional de Educadores Sociales de Castilla y León ✓ Asociación de Educadores Especializados de Toledo ✓ Asociación de Educadores Especializados de Aragón

Tabla 4. Historia del asociacionismo profesional de la Educación Social (cont.)
(elaboración propia)

AÑO	EVENTO
1989	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Creación de la Asociación Profesional de Educadores Especializados de Andalucía ✓ Creación de la Asociación Profesional de Educadores Especializados de Cartagena ✓ Creación de la Asociación Profesional de Educadores Especializados de Catalunya ✓ Fundación de la Federación Estatal de Educadores Sociales (FEAPES)
1991	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Creación de la Asociación Profesional de Educadores Sociales de Andalucía ✓ Creación de la Asociación Profesional de Educadores Sociales de Galicia
1992	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Creación de la Asociación Profesional de Educadores Sociales de la Región de Murcia ✓ Creación de la Asociación Profesional de Educadores Especializados de Aragón
1993	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Creación de la Asociación Profesional de Educadores Sociales de Baleares
1994	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Creación de la Asociación Profesional de Educadores Sociales de Aragón ✓ Creación de la Asociación Profesional de Educadores Sociales de Madrid
1995	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Creación de la Asociación Profesional de Educadores Sociales del País Valenciano ✓ Creación de la Asociación Profesional de Educadores Sociales de Euskadi
1996	<ul style="list-style-type: none"> Surge el primer colegio profesional: ✓ Col·legi d'Educadors i Educadores Socials de Catalunya (CEESC)
1998	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Creación de la Asociación Profesional de Educadores Sociales de Castilla La Mancha
2000	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Creación la Asociación Estatal de Entidades de Educación Social (ASEDES)
2001	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Creación del Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia (CEESG)
2002	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Creación del Colegio Profesional de Educadores Sociales de las Islas Baleares (CEESIB)
2003	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Creación del Colegio Profesional de Educadores Sociales de la Región de Murcia (CPESRM) ✓ Creación del Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales del País Vasco (CEESPV) ✓ Creación del Col·legi Oficial d'Educadors i Educadores Socials de la Comunitat Valenciana (COEESCV)
2004	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Creación del Colegio Profesional de Educadores Sociales de Castilla-La Mancha (CESCLM)
2005	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Creación del Colegio Profesional de Educadores y Educadoras Sociales de Castilla y León (CEESCYL) ✓ Creación del Colegio Profesional de Educadores Sociales de Andalucía (COPESA) ✓ Creación del Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Aragón (CEESARAGON)
2007	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Creación del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES)

Tabla 4. Historia del asociacionismo profesional de la Educación Social (cont.)
(elaboración propia)

AÑO	EVENTO
2009	✓ Creación del Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Extremadura (COPESEX)
	✓ Creación del Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Navarra (COEESNA)
2007	✓ Creación del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES)
2009	✓ Creación del Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Extremadura (COPESEX)
	✓ Creación del Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Navarra (COEESNA)
2010	✓ Creación del Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales Madrid (CEESM)
2012	✓ Creación del Colegio Oficial de Educadoras y Educadores Sociales de La Rioja (CEESRIOJA)
2014	✓ Creación del Colegio Profesional de Educadores Sociales de Asturias (COPESPA)
2016	✓ Creación del Colegio Profesional de Educadores y Educadoras Sociales de Canarias (CEESCAN)

En un breve repaso por la tabla, podemos apreciar la evolución que ha tenido el asociacionismo profesional de la Educación Social. Se empezó con una denominación de *Asociación*, a la que posteriormente se le añade el adjetivo *Profesional*. A la par, se comienza con un colectivo definido que trabajaba en contextos marginales, los *Educadores Especializados*, para dar paso a la ampliación del término a *Educadores Sociales*, y posteriormente tener en cuenta la perspectiva de género al autodenominarse *Educadoras y Educadores Sociales*. Las asociaciones de las diversas comunidades autónomas se han ido convirtiendo en *colegios profesionales*, con el consiguiente reconocimiento y legitimación de la profesión.

A la par que se iba construyendo el asociacionismo profesional, se han ido produciendo una serie de hechos clave y fundamentales para el proceso de profesionalización de la Educación Social, en su mayoría impulsados por las asociaciones y colegios profesionales. En la siguiente tabla podemos ver de manera esquemática los principales hitos en la historia de la profesionalización de la Educación Social:

Tabla 5. Hitos en la profesionalización de la Educación Social
(elaboración propia)

AÑO	HITO
1987	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se celebra en Pamplona el I Congreso del Educador Especializado. Organizado por la Coordinadora Estatal de Asociaciones de Educadores Especializados. ✓ Se celebra en Barcelona el I Encuentro de Educadores Especializados "Faustino Guern". Organizado por la ASsociació Professional d'Educadors Especialitats de Catalunya.
1991	✓ Consecución del título universitario: Diplomatura en Educación Social
1995	✓ I Congreso Estatal del Educador Social (Murcia)
1996	✓ Se estructura la figura de la habilitación profesional para poder ejercer como educador o educadora social
1998	✓ II Congreso Estatal del Educador Social (Madrid)
2000	✓ Creación y gestión del portal en internet eduso.net
2001	<ul style="list-style-type: none"> ✓ III Congreso Estatal del Educador Social (Barcelona) ✓ XV Congreso Mundial de la Asociación Internacional de Educadores Sociales (AIEJI) (Barcelona)
2002	✓ Dotación de un código deontológico del educador y la educadora social, aprobado en Toledo y revisado en Valencia en 2007.
2004	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se regula el proceso de homologación y equivalencia de determinados títulos en materia de educación social con el título oficial de Diplomado en Educación Social establecido por el Real Decreto 1420/1991 (R.D. 168/2004, de 30 de enero) ✓ IV Congreso Estatal del Educador Social (Santiago de Compostela)
2007	<ul style="list-style-type: none"> ✓ V Congreso Estatal del Educador Social (Toledo) ✓ Regulación de las enseñanzas universitarias oficiales y establecimiento de los títulos oficiales de Grado, incluido el Título de Grado en Educación Social (R.D. 1393/2007, de 29 de octubre)
2012	✓ VI Congreso Estatal de Educación Social (Valencia)
2016	✓ VII Congreso Estatal de Educación Social (Sevilla)

Entre estos hitos, merecen comentario los siete congresos estatales, por las aportaciones que en cada momento hicieron al desarrollo de la profesión. El primer congreso, celebrado en Murcia en 1995, se tituló *Presente y futuro de la Educación Social* y supuso una apuesta firme por los colegios profesionales como modo de organización (un año más tarde se constituía el primero de ello, en Catalunya).

El segundo congreso (*La Educación Social ante los desafíos de una sociedad en cambio*), celebrado en Madrid en noviembre de 1998, recalcó la importancia del encuentro entre el mundo universitario y el mundo profesional. En ese momento, ya estaba implantada la titulación universitaria (Diplomatura en Educación Social) y había comenzado la carrera por la generación de colegios profesionales en las diferentes comunidades autónomas.

En el año 2001 se celebra el tercer congreso estatal en Barcelona bajo el título *Ética y calidad de la acción socioeducativa*, que supuso una reflexión sobre la práctica profesional y la vocación y también se impulsó el intercambio internacional, aprovechando la celebración también del XV congreso mundial de la AIEJI. Asimismo, en este mismo congreso, se realiza la presentación oficial de ASEDES.

El cuarto congreso apostó por aumentar la presencia de la Educación Social en las políticas sociales, en un esfuerzo por lograr el reconocimiento profesional. Se celebró en Santiago de Compostela, en 2004 bajo el título *Políticas Sociales y propuestas para el siglo XXI*.

El congreso estatal celebrado en 2007 en Toledo adoptó el título *La profesionalización: recorridos y retratos de una profesión*. En él, se presentó el recién estrenado Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y los documentos básicos que articulan la cultura y la identidad de la figura de la educadora y el educador social, los *Documentos Profesionalizadores*.

En 2012 se celebra el sexto congreso en Valencia, bajo el título *Nuevas Visiones para la Educación Social: Experiencias y Retos de Futuro*. Se centró en la formación y la investigación sobre la profesión, así como en el repaso a las políticas sociales y su relación con la Educación Social.

El último congreso celebrado hasta la fecha, *A más educación social más ciudadanía, la profesión como impulsora de la transformación social*, tuvo lugar en Sevilla, este año de 2016. En su desarrollo, las intervenciones de los/as participantes se centraron en considerar a los educadores y educadoras sociales como agentes de transformación y de derecho de la ciudadanía.

Actualmente, como referente social en la defensa de los límites y contenidos de la práctica profesional, el CGCEES tiene tres objetivos de acción principales:

- 1) Velar por la adecuada implantación y desarrollo del título de Grado y posteriores niveles universitarios.
- 2) Lograr la regularización de la profesión a escala nacional y europea.
- 3) Tener representación colegial en todo el Estado español.

A nivel internacional, y en relación con el desarrollo de la profesión en España, el proceso de regulación específica de la libre circulación de trabajadores entre países miembros de la Unión Europea marca un punto de inflexión importante, al impulsar la unificación y homologación de profesiones para toda la Unión.

Así, la AIEJI, en 2003, fomenta un trabajo conjunto de todas las asociaciones profesionales europeas para establecer los criterios del nivel de competencias requeridas para el ejercicio de la profesión.

Dos años después, se celebra el II Simposio de Asociaciones Profesionales de Educadoras y Educadores Sociales, donde se redactan y aprueban las competencias profesionales de los educadores sociales europeos, generando una Plataforma Común. Finalmente, en 2008, se elabora y publica el documento final titulado *Marco Conceptual de las Competencias del Educador Social* (AIEJI, 2008). Documento que se ha tomado como referencia para la propuesta de presentación de las competencias profesionales utilizada en esta investigación.

Revisando todo lo expuesto en este apartado, podemos resaltar la significativa influencia de las asociaciones y colegios profesionales en cada comunidad autónoma y la del Consejo General a nivel estatal en el desarrollo y crecimiento de la profesión de Educación Social.

1.2.4.4. La Educación Social y las instituciones educativas.

El cuarto elemento clave en el proceso de profesionalización de la Educación Social es la formación, claramente relacionado con los otros. Es el Estado el que determina las bases de la cualificación profesional y la formación requerida para la misma.

Los colegios y las asociaciones profesionales, reguladas por las leyes y reconocidos y legitimados por el Estado, han participado de la renovación de las enseñanzas y participan en la implantación, el seguimiento y la valoración del título en las universidades españolas.

El mercado marca las necesidades formativas, el Estado y sus administraciones establece el marco legislativo y normativo que rodea a la profesión y a su desempeño, y las asociaciones profesionales van aportando trabajo y visibilidad en el reconocimiento de la profesión. Las instituciones educativas superiores se encargan de recoger todo esto e ir estableciendo el diseño y desarrollo de la formación de los y las educadoras sociales. Así, la Universidad marca la línea de cualificación, garantiza la formación de los y las profesionales y generan nuevas formas de desarrollo laboral y profesional a través de la investigación y el desarrollo.

El cuadro que sigue muestra esta interrelación de manera esquemática:



Figura 13. Los elementos clave de la profesionalización y su interrelación
(elaboración propia)

Respecto a la formación de los educadores y las educadoras sociales, el reconocimiento y asentamiento de la titulación universitaria proporcionó una cualificación que les sitúa en un nivel de desarrollo profesional equivalente a otras profesiones con mayor recorrido en la formación superior universitaria y mayor presencia en la sociedad.

En este sentido, hay que recordar que la Educación Social es una profesión joven, que su inicio como tal se concibe actualmente en la década de los ochenta con la acción socioeducativa en los barrios, especialmente aquellos considerados marginales, y en los movimientos sociales del momento, así como otros movimientos de renovación pedagógica que dieron lugar a la educación de adultos, entre otras acciones. Y es en ese periodo cuando aparecen las primeras escuelas minoritarias de educadores locales, que daban una formación no reglada a los educadores y las educadoras que trabajaban en asociaciones o entidades relacionadas directamente con ellas.

Algunas iniciativas formativas se habían puesto en marcha, por ejemplo, en Barcelona, el Centro de Formación Educadores Especializados, en 1969 y adscrito al ICE (Instituto de Ciencias de la Educación) de la Universidad Autónoma de Barcelona.

No existía, pues, una formación reglada, salvo en algunas universidades donde se impartían algunas asignaturas específicas y propias de la Educación Social. Un ejemplo lo tenemos en la Universidad de Santiago de Compostela, que en el curso 1982-1983 incorpora en el plan de estudios de la Licenciatura de Pedagogía la especialidad de *Intervención Socio-educativa*.

Poco a poco van surgiendo iniciativas de educación reglada. En 1988 el Ministerio de Educación y Ciencia implanta el Módulo Profesional de Actividades Socioculturales (Orden de 5 de diciembre de 1988, BOE 304/1988 de 20 de diciembre de 1988), por el que se incluye una formación específica en el nivel de Enseñanzas Medias. Estos módulos darán lugar años después (en 1995) a los Títulos de Técnico Superior en Integración Social y Técnico Superior en Animación Sociocultural.

La carrera por convertirse en titulación universitaria comienza en 1987, en el marco de la Reforma de los Estudios Universitarios, donde desde el Consejo de Universidades se decide la creación del título de Diplomado en Educación Social, en respuesta a la necesidad del momento de considerar el ámbito de la educación no formal y fuera de las instituciones escolares como un campo en el que existe una demanda social de personal específicamente formado. Se recomienda la creación del título y su estructuración en tres pilares básicos: la educación de adultos, la formación laboral y la educación de sectores marginales de la sociedad.

Este proceso culmina en 1991, con el R.D. 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 su obtención.

A partir de ese momento, se va implantando el título de Diplomado en Educación Social en las universidades de las distintas comunidades autónomas, a la par que se van creando los colegios profesionales. En esta década se va consolidando la presencia profesional de educadoras y educadores sociales de forma dispar por el territorio español.

Las universidades fueron adscribiendo el título a diferentes facultades (Ciencias de la Educación, Pedagogía, Psicología, Ciencias Jurídicas, etc.), con lo que se diversificó mucho el enfoque de la formación según qué universidad lo impartiera.

Poco a poco, la universidad va *acaparando* la formación de las educadoras y los educadores sociales, dejando en segundo plano aquellas acciones formativas propias de las entidades y asociaciones profesionales. Este hecho, para algunos autores, supuso una pérdida del conocimiento experiencial que aportaban éstas y las antiguas escuelas de educadores especializados, alejándose la formación de las necesidades reales y de una práctica profesional real.

Además, a lo largo de estos años de trayectoria universitaria, se han ido reclamando perfiles profesionales concretos, más especializados y la universidad no estaba dando esa respuesta, al impartir una formación más generalista y sin especializaciones en ámbitos de trabajo concretos.

Se supone que el Espacio Europeo de Educación Superior, al planificar una formación muy relacionada con el mundo laboral, daría respuesta a estas demandas de perfiles profesionales especializados, bien a través de los llamados itinerarios de formación, bien a través de los posgrados de expertos y máster.

Esta nueva concepción de la universidad comienza, a finales de la década de los noventa, con la Declaración de Bolonia (1999), que abre el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), conocido como el *proceso de Bolonia*. En este proceso participan universidades, estudiantes, la Comisión Europea, organizaciones profesionales y otras instituciones, y determina un espacio educativo común, abierto y sin obstáculos que determina la movilidad de estudiantes, titulados/as, profesores/as y personal de administración.

Asimismo, establece el reconocimiento de titulaciones y otras cualificaciones comprensibles y comparables y prioriza la garantía de la calidad en la enseñanza a través de la cooperación europea. Tras la Declaración de Bolonia y hasta la fecha, se fueron celebrando otras (Praga, 2001; Berlín, 2003; Bergen, 2005; Londres, 2007 y Lovaina, 2009) en las que se establecieron objetivos y recomendaciones a los países miembros para que el proceso culminara con una existencia real del EEES.

En España podemos decir que el proceso comienza a tomar forma con las publicaciones de los Libros Blancos de los Títulos de Grado, impulsados desde la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). En concreto, el Libro Blanco del título de Grado en Pedagogía y Educación Social es elaborado por la Red de Educación, con la participación de treinta y ocho facultades de Educación, dos colegios profesionales y seis asociaciones profesionales, y publicado en el año 2005. Este Libro Blanco formula las recomendaciones y aspectos fundamentales para el diseño de un modelo de título de Grado en ambos perfiles.

El Libro Blanco se complementa con la Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación Social celebrada en 2006 en Palma de Mallorca, de la que sale el Documento Marco para el diseño del nuevo título. Este documento incluye cuatro temas fundamentales: el perfil profesional del educador social, los ámbitos de trabajo, las competencias inherentes al título de Grado en Educación Social y la estructura curricular del mismo.

Los colegios y asociaciones profesionales participan también proponiendo cuestiones importantes a tener en cuenta en el nuevo título. Partiendo de la base de “adaptar los nuevos estudios de Grado a los nuevos ámbitos de intervención y desarrollo laboral del educador social aparecidos en los últimos años” (López y Quetglas, 2008, p. 37), formulan las siguiente propuestas:

- Dar una visión pedagógica, filosófica, psicológica, sociológica, antropológica e histórica
- Concebir a los educadores sociales como profesionales de la acción-reflexión
- Tomar en cuenta las funciones y competencias de los Documentos Profesionalizadores y la Plataforma Común Europea
- Introducir aportaciones educativas a través del uso de términos como acción-intervención, participación, cultura, salud mental-enfermedad, etc.
- Promover la calidad del practicum, de manera que sea un practicum integrador y espacio de confluencia entre teoría y práctica, incrementando el número de créditos ECTS (European Credit Transfer System) adjudicados.
- Impulsar procesos de investigación sobre la Educación Social y los educadores sociales
- Incluir conocimientos específicos de los diferentes ámbitos (a través de módulos, asignaturas optativas, posgrados, etc.)

Finalmente, en 2007 se publica la Ley Orgánica que rige una profunda modernización de la Universidad española y su adaptación al EEES (L.O. 4/2007, de 12 de abril) y de la que deriva el Real Decreto (R.D. 1393/2007, de 29 de octubre, BOE del 30 de octubre de 2007) de ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado y Posgrado, entre los que se encuentra el Título de Grado en Educación Social.

A partir de este Real Decreto, cada universidad elabora su propio diseño de los títulos que impartirá, y poco a poco hasta hoy, las universidades españolas han ido incorporando sus títulos de Grado en un proceso de transformación y adaptación al EEES. Una de las características del EEES es, precisamente la autonomía institucional, de manera que se evita homogeneizar las universidades europeas.

Así lo define el Informe sobre Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el EEES:

El EEES, con sus 40 estados, se caracteriza por la diversidad de sus sistemas políticos, de sus sistemas de educación superior, sus tradiciones socioculturales y educativas, idiomas, aspiraciones y expectativas. Todo esto hace que una aproximación única y monolítica a la calidad, a los criterios y a la garantía de calidad en la educación superior sea totalmente inapropiada. A la luz de esta diversidad y variedad, que es generalmente reconocida como una de las glorias de Europa, el informe rechaza una aproximación de los criterios estrecha, prescriptiva y sumamente formalizada (ENQA, 2009, p.10).

Esta autonomía institucional da como resultado que cada universidad, al plantear sus estudios de Grado en Educación Social, parta de una realidad particular, tanto desde su contexto más próximo, su historia, sus aspiraciones, como de una realidad más general. Todas las universidades consultadas exponen, como justificación al título, la demanda del mercado y de la sociedad de una profesión como la Educación Social.

Partiendo de que la formación del educador y la educadora social es imprescindible y a la vez clave y determinante en el tipo de profesional que queremos, vamos a analizar qué tipo de formación se imparte en las universidades españolas. Se han elegido cuatro universidades, que corresponden a cuatro tipos y modelos de enseñanza diferentes: La UNED, la Universidad de Santiago de Compostela, la Universidad Ramon Llull (Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés) y el Centro Universitario La Salle (centro adscrito a la Universidad Autónoma de Madrid).

La primera, la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia), en los años noventa ya impartía cursos de enseñanza abierta de Animación Sociocultural y temas relacionados. Estos cursos supusieron el germen de lo que más tarde, en el año 2000, fue la implantación de la Diplomatura y en la actualidad, la titulación de Grado en Educación Social. La UNED es la mayor universidad de España, con más de 200.000 alumnos de Europa, América y África e imparte actualmente 26 títulos de Grado además de cursos de posgrado y másteres EEES.

La Universidad de Santiago de Compostela es una universidad pública, con más de cinco siglos de existencia y campus en Santiago y en Lugo. Imparte 48 títulos de Grado y otros estudios a más de 48.000 estudiantes. En 2001 inicia la Diplomatura de Educación Social y actualmente oferta la titulación de Grado.

La Facultad Universitaria de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarres, perteneciente a la Universidad Ramon Llull de Barcelona es una universidad privada, de inspiración humanista y sin ánimo de lucro, creada en 1990 y que está integrada por diez instituciones de educación superior en forma de federación. Es de las universidades que antes comenzaron el proceso de transformación al EEES (en el curso 2005-2006 todas las asignaturas se impartían en formato ECTS y metodología Bolonia) y actualmente ofrece 32 titulaciones de grado, además de másteres y doctorados.

Asimismo, es una universidad con un amplio programa de relaciones internacionales. En 1992 se crea la sección de Educación Social en la Facultad de Psicología y Pedagogía Blanquerna, gestionada por la Fundació Pere Tarrés, y que recientemente se ha constituido en Facultad de Educación Social y Trabajo Social. La Fundación Pere Tarrés surge en los años ochenta, como muchas otras asociaciones y entidades de trabajo socioeducativo (la Escuela de Educadores *Flor de Maig* y la Associació d'Educadors Especializats de Catalunya, por ejemplo). Se ha elegido este centro por su trayectoria e implicación con la Educación Social.

El Centro Universitario La Salle dedicado desde hace más de sesenta años a la formación universitaria. De carácter privado y de inspiración cristiana, es un centro adscrito a la Universidad Autónoma de Madrid y ofrece seis titulaciones de Grado, entre las que se encuentra el título en Educación Social. La Diplomatura se implanta en el curso 1997-1998 y en el curso 2009-2010 comienza la titulación de Grado, dentro del Área de Educación y Ciencias Sociales.

Estas cuatro instituciones representan una muestra entre la diversidad de centros que actualmente forman educadores y educadoras sociales, cada uno desde su idiosincrasia y su contexto.

Para el análisis de sus proyectos formativos, se han determinado tres puntos principales: uno, el perfil de educador o educadora que se quiere formar, dos, las competencias sobre las cuales se va a trabajar a lo largo de los cuatro años de formación, y tres, el plan de estudios de la carrera. De una comparativa sobre estas tres cuestiones, podemos extraer puntos en común y acercarnos a lo que puede ser el perfil profesional de los educadores y educadoras sociales en España desde la perspectiva de su formación/cualificación.

En el ANEXO II se presentan los cuadros comparativos con el posicionamiento de cada universidad en relación a las tres cuestiones planteadas.

Tras el análisis de las tablas comparativas y la extracción de puntos comunes, podemos concluir que la formación universitaria de los educadores y las educadoras sociales persigue un perfil profesional con las siguientes características principales:

- ✓ Queda asumida la figura del educador y la educadora social como una PROFESIÓN
- ✓ Que trabaja con las personas en sus propios contextos
- ✓ Con el fin de lograr una plena incorporación a la sociedad y mejora de la calidad de vida
- ✓ Coordinado con otros profesionales

En cuanto a las competencias específicas del título de Grado en Educación Social, se pueden concretar en las siguientes:

- Dominar el conocimiento teórico y el análisis crítico de los contextos históricos, políticos, económicos y socioculturales para identificar y diagnosticar problemas y realidades.
- Promover y desarrollar procesos de actuación y dinamización en los diferentes contextos institucionales y sociales, a través del diseño, implementación, gestión y evaluación de planes, programas, proyectos y actividades de intervención socioeducativa así como de la utilización, gestión y creación de medios, recursos y entidades mediante la colaboración interprofesional.
- Establecer relaciones interpersonales a través del acompañamiento, el asesoramiento, la formación, la mediación y una comunicación efectiva que genere una relación de ayuda de calidad y favorecedora de desarrollo de personas, grupos y comunidades.
- Comprometerse con su profesión desde actitud de mejora constante de la práctica y el desarrollo profesional, siempre ajustadas a los valores éticos y deontológicos que rigen la profesión.

El diseño de una formación por competencias, conforme al de la Universidad actual, posibilita un perfil propio de una persona profesionalizada, caracterizado por (Caride, 2002):

- Un *saber* (conocimientos científicos, metodológicos, instrumentales, legales, etc.)
- Un *saber hacer* (habilidades técnicas que posibilitan una aplicación adecuada de los conocimientos)
- Un *saber ser* (actitudes y estilos de comportamiento que se proyectan en la convivencia)
- Un *saber estar* (habilidades sociales y capacidades de interacción, colaboración, etc., con otras personas e instituciones)

Respecto a los planes de estudio de la titulación, partiendo del perfil profesional y competencial de cada centro, se puede concluir que, en general, se sigue una misma línea de formación progresiva, con un primer curso donde priman los contenidos relacionados con fundamentos teóricos especialmente en pedagogía, psicología y sociología. Sólo los dos centros que no son públicos ofrecen desde el primer curso una formación específica en Educación Social con asignaturas o seminarios de carácter más práctico⁵.

Las cuatro universidades tienen un planteamiento muy parecido en cuanto al segundo curso, donde se centran en una formación general acerca de la Educación Social y en dos aspectos básicos para la práctica: las bases para la intervención (conocimiento sobre ámbitos, colectivos y contextos) y la metodología (diseño y planificación de programas y proyectos, diagnóstico, métodos de investigación, etc.).

En el tercer curso la formación de los centros estudiados coincide en centrarse en materias relacionadas con el propio proceso de intervención, en métodos, técnicas y enfoques metodológicos y en la evaluación de la intervención. Asimismo, se concretan ámbitos y colectivos y se plantea una formación práctica y más específica con los practicum y la optatividad.

El cuarto y último curso continúa con un enfoque formativo cada vez más especializado y centrado en el trabajo de un educador social, con la oferta de optativas para una especialización, las prácticas y el trabajo fin de grado, con una importancia mayor (doblan el número de créditos) en los centros privado y adscrito.

Es importante destacar que dos de estos centros, la UNED y el Centro Universitario La Salle (-UAM), ofrecen la posibilidad de realizar a lo largo de la carrera, una especialización a través de itinerarios de optatividad (las titulaciones de Grado no pueden ofrecer especialidades, pero sí certificar estos itinerarios).

⁵ La Facultat Pere Tarres imparte las asignaturas *Fundamentos de la Intervención Socioeducativa I* y *Practicum I: Aproximación a la Acción Social*. El Centro Universitario La Salle imparte un *Seminario de Habilidades Académicas y Profesionales I*.

Ambas instituciones plantean dos itinerarios muy parecidos, uno centrado en la dinamización social y el desarrollo comunitario⁶ y el otro en intervención con colectivos en riesgo social⁷.

Asimismo, la Universidad española está cada vez más abierta al EEES, con programas de intercambio entre universidades europeas y participación en redes de cooperación y en proyectos de investigación e innovación.

En este sentido, la FESET (Federación Europea de Centros de Formación de Educadores Sociales) tiene como responsabilidades, entre otras, y según sus estatutos, favorecer iniciativas de formación en materia socioeducativa, representar a los centros en instituciones de la Unión Europea, el Consejo de Europa y otros organismos internacionales, favorecer el intercambio y el entendimiento entre los centros de formación europeos y promover las condiciones para el reconocimiento de los títulos por parte de los países miembros, facilitando la posible movilidad profesional de los educadores sociales en Europa. Por otra parte, los colegios profesionales también tiene la posibilidad de participar activamente en actividades y proyectos conjuntos.

Otro aspecto importante son los practicum de las universidades. Las prácticas formativas implican una relación directa entre Universidad y Empresa, de mutuo conocimiento y de colaboración mutua, así como proyectos desarrollados desde las aulas o los departamentos o desde las propias empresas y centros de prácticas. Esta relación supone también la posibilidad de dar respuesta a las demandas del propio mercado, que requiere de profesionales cada vez más especializados, a través de la oferta de Posgrados, Máster y Doctorado.

⁶ UNED: Itinerario I: Animación sociocultural y desarrollo comunitario

La Salle: Itinerario II: Educador social especialista en procesos de educación y dinamización social

⁷ UNED: Itinerario II: Atención a personas en riesgo de exclusión social

La Salle: Itinerario I: Educador Social especialista en intervención y mediación con colectivos en dificultad social

Todo ello da un nuevo valor a la Universidad como formadora y de la que depende la cualificación profesional de los y las educadoras sociales, un elemento clave en su proceso de profesionalización. En palabras del profesor Sáez, la finalidad última del proceso de profesionalización sería el ideal profesional: “aquel que enfatiza, entre otras dimensiones, el papel de la “carrera” y la formación especializada como alguna de las estrategias que permiten a las profesiones y a los profesionales obtener prestigio en el entorno en el que funcionan y se mueven” (Sáez, 2005, p. 130).

No podemos finalizar este apartado sin recordar que los educadores y educadoras sociales son profesionales que participan de la realidad y los contextos actuales, y que éstos son cambiantes y generadores de amenazas, pero también de oportunidades para el cambio y la transformación social. Las políticas cambian, el mercado y la educación también, y con ello, los profesionales de la Educación Social evolucionan.

1.3. Educación social y sociedad en cambio: una profesión dinámica

Revisar la breve historia de la Educación Social es revisar, en cierto modo, la historia más reciente de nuestra sociedad. Y mirar al futuro de la Educación Social, es mirar también el futuro de nuestra sociedad.

Es preciso que la Educación Social sea conceptualizada y explicada en función de factores tan diversos como el contexto social, la política, las formas de cultura predominante, la situación económica y la realidad educativa del momento. En cierta manera, el actual resurgir de la Educación Social es consecuencia de su capacidad para aceptar nuevas conceptualizaciones y adaptarse a los cambios de la sociedad (Petrus, en Romans, Petrus y Trilla, 2000, p.69).

Los nuevos escenarios sociales pueden afectar a la propia estructura teórica de la Educación Social, o si se quiere, a su identidad y fundamentación social.

En sus inicios se definía en relación directa con la marginación (recordemos, los *educadores especializados*). Su función era trabajar, intervenir con población en exclusión social, por su condición de pobre o drogadicto, esencialmente.

Actualmente, la Educación Social tiene una función de transformación social y mejora del bienestar, atiende a todo tipo de colectivos y puede estar presente en cualquier momento de la vida de una persona: en su infancia y adolescencia, en su educación, en su emancipación, en sus procesos de participación social, en su ocio y tiempo libre, en sus problemas cotidianos, en su vejez...etc.

A lo largo de esta evolución, en tres décadas nada más, la sociedad ha ido sufriendo cambios sustanciales en su población y en sus circunstancias, cambios que han generado nuevas posibilidades de desarrollo y de la acción de la Educación Social. A continuación se enumeran algunos de los principales cambios sociales que han ido aconteciendo en nuestro país y un ejemplo de la aportación y participación la Educación Social.

Tabla 6. Cambios sociales y Educación Social
(elaboración propia)

Cambio	Presencia de la Educación Social
Nuevas relaciones y nuevas formas familiares	Educación Social en programas de acogimiento familiar o en intervención en conflictos familiares
Mujer (incorporación laboral, discriminación por género...)	Educación social con mujeres víctimas de la violencia de género o en prevención del sexismo y planes de igualdad
Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación	Educación Social y uso de nuevas tecnologías para la integración sociolaboral
Cambios demográficos (envejecimiento de la población)	Educación Social en residencias y centros para mayores o en programas intergeneracionales
Inmigración. Personas refugiadas	Educación Social e integración de menores extranjeros no acompañados o en proyectos de comunitaria de colectivos inmigrantes. Proyectos específicos para las personas refugiadas o solicitantes de asilo

Un sencillo vistazo a la evolución de nuestra profesión nos demuestra la necesidad de ajustar la acción socioeducativa a las circunstancias en las que está inmersa. Se requiere de una actitud de atención a los cambios sociales, de creatividad e innovación para generar estrategias de acción efectiva ante las nuevas demandas. Y es que “todo depende del ambiente en el que estemos inmersos y de los cambios organizacionales y estructurales que debemos realizar para dar respuesta a las turbulencias del medio” (Colom, 2003, p.14).

Los rasgos que definen el rol profesional del educador y la educadora social pueden agruparse en cuatro principales: las funciones que desempeñan los profesionales, el estatus sociolaboral adjudicado, las competencias que desarrollan y los ámbitos en los que trabajan. Estos últimos han ido cambiando a lo largo de las últimas décadas, porque las necesidades sociales también lo han hecho.

Si tomamos los Informes de Seguimiento Laboral de los antiguos alumnos y alumnas de Educación Social del Centro Universitario La Salle, desde la primera promoción de educadores y educadoras, año 2000, hasta la última estudiada, año 2015, podemos observar cómo los ámbitos y colectivos de trabajo han ido evolucionando. La presente investigación presenta la situación laboral de cien profesionales de la Educación Social en cuanto a las funciones que desempeñan, las competencias que desarrollan y los ámbitos donde trabajan, aportando además su propia percepción de la profesión.

Como ejemplo, si las primeras promociones trabajaban mayoritariamente con población de etnia gitana y adolescentes, las últimas lo hacen con menores y sus familias y en temas de ocio y tiempo libre e intervención educativa y familiar. Esta evolución se debe a los planes y programas desarrollados por la administración pública, especialmente la actividad del antiguo IRIS (Instituto de Realojamiento e Integración Social) –actual Agencia de Vivienda Social de la Comunidad de Madrid- con población gitana y chabolista y más adelante, los programas de Familia e Infancia, tanto de la Comunidad como del Ayuntamiento de Madrid.

Se puede deducir que –como se ha dicho anteriormente- las políticas sociales de las administraciones públicas van aportando oportunidades y campos de trabajo para la Educación Social.

Ahondando en el horizonte actual de la Educación Social, no sólo son las acciones políticas las que aportan expectativas de desarrollo.

Para el crecimiento de la profesión, y para la mejora cualitativa de la tarea de los profesionales de la educación social, hay que establecer más relación, comunicación y trabajo en red con los profesionales de las distintas disciplinas (prácticos, teóricos e investigadores) del ámbito educativo, social y cultural. Hace falta más colaboración entre los diferentes profesionales de la educación y entre éstos y los agentes empresariales y sociales (Soler, 2010, p.197).

Para analizar el presente y el futuro de la Educación Social, desde esta sociedad en cambio, presentamos una serie de cuestiones que pueden ser consideradas como condicionantes para el desarrollo de la profesión, bien en clave positiva (fortalezas y oportunidades) bien en clave negativa (dificultades y amenazas), atendiendo al esquema básico de un DAFO.

Tabla 7. Análisis DAFO de la situación de la Educación Social
(elaboración propia)

DIFICULTADES	AMENAZAS
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Precariedad laboral (contrataciones temporales, en categorías inferiores, baja remuneración, jornadas de trabajo excesivas) ✓ Muchos nombres a los puestos de trabajo. Muchos/as son contratados/as como educadores/as, pero sin el <i>social</i> ✓ Excesiva dependencia financiera de ayudas externas, especialmente de las líneas económica y política del Estado y las administraciones públicas 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Débil desarrollo de servicios y programas de prevención, desarrollo comunitario y democracia cultural ✓ Escasa posibilidad de ocupación de puestos de dirección en empresas <i>de lo social</i> – escasa formación en dirección y gestión empresarial ✓ Resistencias a la innovación y escasa aplicación práctica de resultados de investigaciones ✓ Puestos de trabajo con nomenclatura muy variada
FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Consolidación de los servicios sociales y educativos dirigidos a los colectivos más vulnerables, en desventaja o riesgo de exclusión social ✓ Presencia e influencia del asociacionismo profesional (asociaciones y colegios profesionales y el CGCEES) ✓ Implantación del EEES, con la titulación de Grado en Educación Social y de Posgrados y Máster específicos. ✓ Los convenios colectivos y las directivas europeas 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La iniciativa privada, el Tercer Sector, la responsabilidad social corporativa de las empresas como fuente de empleo ✓ Profesión dinámica, en constante adaptación a la realidad ✓ Nuevos yacimientos de empleo y desarrollo de programas para colectivos específicos (personas mayores, minorías étnicas y culturales, mujer, personas con discapacidad, salud mental) ✓ Relación Universidad – Mercado laboral - Profesionales

Respecto a la situación laboral de las educadoras y los educadores sociales, ésta se puede valorar como en proceso de mejora. Recogiendo lo mencionado en apartado anterior y lo que diversos autores (Ortega, 2007; Parajó, 2007; Muñoz Galiano, 2008; Soler, 2010; Vallés, 2011) han concluido de sus respectivos estudios, podemos afirmar que –pese a la mejora de las condiciones laborales que se ha producido en los últimos años- actualmente sí existe una cierta precariedad laboral.

Ésta se caracteriza por una presencia significativa de contratos temporales, con cargas de trabajo excesivas y jornadas muy extensas, así como una remuneración escasa. Además, se hacen muchas contrataciones en categorías por debajo del nivel de cualificación, lo que provoca el desajuste entre la formación académica y el reconocimiento profesional. En palabras de Soler (2010), “el mercado de trabajo se aprovecha de los conocimientos de estos profesionales pero, hoy por hoy, no está dispuesto a hacer los contratos laborales equivalentes” (p.197).

A esta precariedad laboral le añadimos la cantidad de nomenclatura que los diferentes puestos de trabajo ocupados por educadores y educadoras sociales tienen: coordinador/a, educador/a, animador/a, monitor/a, mediador/a, orientador/a, técnico/a auxiliar, medio o superior, agente de desarrollo local, profesor/a o tutor/a de adultos, cuidador/a, auxiliar, informador/a juvenil, educador/a de menores, animador/a comunitario, educador/a de familia, educador/a de calle, etc.

Es cierto que se han creado un importante número de ocupaciones que podríamos incluir dentro del perfil profesional, lo que se valora como positivo, pero también que su variada nomenclatura y la heterogeneidad de sus puestos provoca una cierta confusión acerca de quién es y qué hace un/a profesional de la educación social, generando la dispersión y fragmentación de la figura profesional.

Ya lo dijo Caride hace casi quince años, haciendo referencia a una profesión que definía como respuesta y a la vez reflejo de la sociedad en la que se desarrolla: “la variedad de perfiles profesionales de la educación social no es otra cosa que la respuesta a o el reflejo de una sociedad donde conviven problemáticas y destinatarios de la acción social, también muy variados” (Caride, 2002, p. 110).

Y a todo esto, se le añade que la mayoría de los educadores y educadoras sociales trabajan en proyectos financiados por la administración pública, directa o indirectamente, y esta dependencia supone una inseguridad de las empresas y entidades del Tercer Sector que redundan en sus trabajadores. Los proyectos se financian cada año, los contratos se renuevan cada año y los cambios políticos pueden afectar sustancialmente a su desarrollo (recortes en la inversión en servicios y programas sociales, reducción de gastos y privatización del sector, escasa inversión en empleo cualificado para el sector, cambios de estrategias de acción e intervención en los planes, etc.).

Además, las empresas privadas, especialmente las grandes, y la banca, comienzan a aportar iniciativas financiadas de acción social a través de sus fundaciones o de la responsabilidad social corporativa, generando nuevos proyectos sociales o financiando otros ya existentes.

Por otro lado, se han dado una serie de hechos que han fortalecido el proceso de crecimiento y asentamiento profesional de la Educación Social. Consolidada la red de servicios sociales y educativos públicos, se generan planes, programas y proyectos dirigidos a los colectivos más vulnerables y a los nuevos colectivos de atención, en los que la intervención socioeducativa está presente a través de los educadores y las educadoras sociales.

El hecho de que se haya pasado de una orientación asistencialista, propia de los años ochenta, a una orientación más socioeducativa y de empoderamiento de la persona cuadra a la perfección con los principios que rigen la Educación Social.

A pesar de lo expuesto en el apartado anterior respecto a la precariedad laboral, las administraciones públicas se van haciendo conscientes de la necesidad de esta profesión, y cada vez son más las normativas que exigen la titulación oficial o la habilitación a sus educadores y educadoras, también a las empresas privadas que gestionan sus recursos y servicios. Además, las entidades del Tercer Sector (espacios tradicionales de trabajo de la Educación Social) han consolidado su presencia y aceptación, y se han *profesionalizado*, estructurándose y aplicando modelos de gestión que les han permitido ser más eficientes y competitivos en el sector.

La presencia de la Educación Social en las acciones derivadas de las políticas sociales es una fortaleza para este colectivo, pues la visibilidad de una profesión favorece el reconocimiento social de la misma.

La aprobación de los convenios, al mismo tiempo que la implantación de la titulación de Grado en Educación Social son dos hitos que también han fortalecido la profesión. Los primeros, porque su aplicación regula las condiciones laborales y profesionales de muchos educadores y educadoras sociales, equiparándolas a profesiones similares. El segundo, porque el planteamiento de la enseñanza universitaria supone una mayor profesionalización al implicar a otros agentes en la formación (otras disciplinas del sector, asociaciones y colegios profesionales, empresas y profesionales del sector en activo).

En ambos casos, el asociacionismo profesional ha tenido una presencia y una participación muy activa. La publicación de los Documentos Profesionalizadores (ASEDES, 2007), así como la celebración de Congresos, seminarios, etc. y los grupos de trabajo de cada colegio profesional están logrando la consideración de la Educación Social como una profesión formalizada en el mercado laboral.

Desde la perspectiva de futuro, nos encontramos –como se ha venido diciendo en varias ocasiones- en un momento de mucha incertidumbre para la Educación Social. Las políticas sociales han asentado sus planes, programas y proyectos dirigidos a los colectivos en riesgo de exclusión social, pero avanzan lentamente en implantar otros de carácter preventivo o de desarrollo comunitario, lo que supone una amenaza para el desarrollo de la Educación Social.

Además, los recientes recortes sociales que se han ido aplicando en los últimos años han generado aún más inseguridad en muchas entidades y profesionales que ven peligrar su trabajo y la desaparición de otros planes o programas por falta de financiación.

Recordemos que una finalidad de la Educación Social es la transformación social, y pocos son los planes de actuación que fomenten la participación social, la mejora del bienestar y la calidad de vida. Faltan acciones desde un enfoque sistémico, que aporte una visión compleja e interdependiente de la realidad y, por tanto, que den una respuesta a los problemas bajo el prisma de la globalidad, sin olvidar los aspectos más locales y concretos.

Los educadores y las educadoras sociales, como agentes de cambio social formados en metodologías de carácter eco-territorial, comunitario, intercultural y de acción-participación, deben luchar por impulsar este tipo de acciones y ser considerados, junto a otros, profesionales de referencia de las mismas.

Otra amenaza que podemos tener en cuenta es la escasa relación de los profesionales que están en activo, ejerciendo en el mercado laboral de lo social, y los teóricos e investigadores que están ejerciendo en el mercado laboral de lo formativo. Cada vez son más las investigaciones centradas en esta profesión (esta tesis doctoral es un ejemplo) y el desarrollo de conocimiento desde las diversas disciplinas académicas (la pedagogía, la psicología, la antropología, la sociología, etc.).

Sin embargo, en pocas ocasiones se implementan estas aportaciones en la práctica diaria. En unas ocasiones, la sobrecarga de trabajo impide disponer de tiempo para reciclarse a través de acciones formativas, y en otras, no existe posibilidad de implementar proyectos innovadores por cuestiones de financiación o de rigidez de las condiciones impuestas en las especificaciones relativas al desarrollo de la intervención.

Otra cuestión importante tiene relación con la formación de los y las profesionales de la educación social. Sí existe una formación universitaria de cuatro años, pero generalista. La crítica mayoritaria es la falta de formación específica (Soler, 2010). Habrá que esperar a una mayor implantación de los Posgrados y Másteres y al ejercicio profesional de su alumnado para poder conocer si los educadores y educadoras sociales adquieren una especialización que les capacite para llevar a cabo actuaciones ajustadas a los diversos ámbitos de trabajo en las circunstancias actuales.

Si una barrera para el desarrollo profesional de los educadores y educadoras sociales es la excesiva dependencia de la financiación externa, especialmente la pública, se hace necesario implementar más iniciativas empresariales y de autoempleo propias, de manera que se facilite la autofinanciación y “repercuta directamente en nuestra capacidad de maniobra y en nuestras condiciones profesionales y laborales” (Parajó, 2007, p.28).

En este sentido, algunos autores plantean la necesidad de conocimientos jurídicos y de gestión y dirección de empresas, añadiendo estos temas a la formación de base. Existen asignaturas relacionadas dentro del plan de estudios en tres de las cuatro universidades estudiadas⁸, pero debería haber una formación más específica en relación a la creación de empresas y entidades sin ánimo de lucro.

⁸ UNED (Organización y Gestión de Instituciones y Programas de Intervención Socioeducativa)
PERE TARRES (Organizaciones Entidades Sociales y Gestión de Organizaciones)
CENTRO UNIVERSITARIO LA SALLE (Empresa: Gestión de Equipos y Organización y Gestión de Proyectos y Servicios Socioeducativos)

Es importante generar desde la Universidad una conciencia de autoempleo y autogestión, además de que sean ellos y ellas las que luchen por promocionarse dentro de la organización, de manera que vayan asumiendo tareas de dirección y puestos de trabajo con responsabilidades. “Tomar las riendas de una empresa permite a las educadoras y educadores sociales subir “posiciones” en los niveles de reconocimiento y cualificación del sector, no sólo en referencia a lo económico, sino también en lo referente al reconocimiento profesional” (Parajó, 2007, p.32).

Esta investigación recoge las demandas de los y las profesionales en esta cuestión, aludiendo a la escasez de posibilidades de promoción y de optar a puestos de trabajo con responsabilidad en la gestión, coordinación y dirección de las entidades en las que trabajan.

Con todo lo expuesto anteriormente, podemos decir que la Educación Social tiene oportunidades para poder asentarse y desarrollarse. Es una profesión dinámica, en constante adaptación a la realidad y al momento, que va redefiniendo los perfiles profesionales que se demandan y ampliando sus campos de acción (Caride, 2002), y esto es una fortaleza de cara al futuro.

Así, los cambios sociales van generando situaciones que demandan intervenciones propias de la Educación Social: el envejecimiento de la población, por ejemplo, supone la prolongación de los tiempos de ocio o el aumento de la dependencia, lo que supone la necesidad de crear o promover recursos y servicios relacionados, tanto para las personas mayores como para su entorno más cercano y la comunidad y sociedad en general.

Otra oportunidad interesante es la atención a grupos minoritarios étnicos o culturales, tanto desde la perspectiva de la capacitación como de la concienciación y sensibilización comunitaria.

La situación de desigualdad de muchos colectivos de personas inmigrantes, con su diversidad, y la llegada y asentamiento de personas refugiadas a nuestro país, fruto de la crisis de los refugiados que estamos viviendo exigirán nuevas acciones sociales, y por supuesto, socioeducativas.

Los cambios derivados de la estructura social y de la familia van unidos también a los cambios en la situación de las mujeres, generando nuevas necesidades de atención en lo referente a la igualdad de oportunidades, la perspectiva de género, la violencia machista. Los nuevos modelos familiares también pueden necesitar de las acciones de apoyo desde la intervención socioeducativa.

Todo ello supondrá la modificación y/o creación de planes, programas y proyectos que den respuestas concretas a estas nuevas situaciones sociales, donde la Educación Social sea participante activo. El sector público, una vez más, será es responsable de generar estas respuestas, y el sector privado el encargado de gestionarlo (si continúa la línea de privatización y la externalización de servicios sociales).

La entrada con fuerza de las empresas del Tercer Sector en el mercado laboral y profesional es una oportunidad para las educadoras y los educadores sociales, sobre todo a raíz del proceso de transformación que están llevando, y la profesionalización de sus acciones.

Por último, la llegada de la responsabilidad social corporativa (RSC) supone que las empresas se convierten también en agentes de desarrollo comunitario a través de su cumplimiento. De este modo, las empresas amplían su actividad generando iniciativas de apoyo a acciones de cuidado del medio ambiente, la sostenibilidad, y programas sociales, especialmente de contratación de personas con discapacidad o en situación de riesgo de exclusión social. Ésta será una oportunidad más para el desarrollo profesional del educador y la educadora social.

En esta misma línea, las administraciones públicas, en sus políticas de apoyo al empleo para personas en situación de especial vulnerabilidad, implantan un nuevo modelo empresarial, las empresas de inserción.

Éstas son iniciativas empresariales que combinan el modelo empresarial tradicional (producen bienes y servicios, son rentables y competitivas, etc.) con metodologías de inserción para personas en situación de riesgo o exclusión social y con importantes dificultades para entrar en el mercado laboral ordinario. La finalidad de estas empresas es la integración plena de las personas en el mercado de trabajo (a través de planes personalizados con itinerarios de inserción). Actualmente nos encontramos en pleno proceso de asentamiento de este tipo de organizaciones y las diferentes administraciones empiezan a apoyar su creación y desarrollo a través de ayudas económicas e incentivos y en materia de asesoramiento. Entendemos que éste es un nuevo campo de empleo para las educadoras y los educadores sociales.

Para finalizar este apartado, y una vez analizados los puntos fuertes y débiles en relación con el futuro desarrollo profesional de la Educación Social, se plantean una serie de cuestiones a modo de conclusiones.

En primer lugar, se hace necesario un completo análisis de la realidad, con la intención de descubrir esas oportunidades, descubrir nichos de mercado derivados de los múltiples cambios sociales, y aprovechar las posibilidades para desarrollar estrategias de acciones y proyectos sociales propios desde la Educación Social. A la par, las educadoras y los educadores sociales han de generar ideas para mejorar su forma de hacer o innovar sobre los procesos.

Para ello, es imprescindible la cooperación entre tres elementos: la Universidad, el Mercado Laboral y los Profesionales. La primera aportará investigación y proyectos innovadores, el segundo la posibilidad de aplicarlos y desarrollarlos en el desempeño profesional del sector, y los y las profesionales las encargadaas de implicarse en ellos.

Más concretamente, se ha de ampliar la formación de las educadoras y los educadores sociales en investigación social y en materia empresarial, con la inserción de asignaturas, módulos o posgrados en los planes de estudio de las universidades. Además, se han de fomentar acciones de colaboración con las empresas, de manera que se acerque al/a estudiante de Educación Social a experiencias de emprendimiento y empresas ya consolidadas del sector (Parajó, 2007).

Los profesionales, a través de sus colegios y asociaciones, deberán estar en constante relación, tanto con las empresas como con las universidades, a través de acciones de formación y asesoramiento, acogerles en sus congresos, foros, etc., o la supervisión de iniciativas empresariales o de proyectos innovadores (Parajó, 2007).

La situación actual de la Educación Social nos obliga a continuar con aquellas líneas de trabajo (desde las universidades, las empresas y los colegios profesionales) que persiguen un crecimiento de la profesión y las culminación del proceso de profesionalización.

También nos obliga a redefinir conceptualizaciones y adaptarlas a los nuevos tiempos, de manera que la Educación Social acompañe los cambios sociales y esté presente en las nuevas demandas que la comunidad plantea para aportar soluciones. De este modo, participará de la transformación social y de la mejora del bienestar y la calidad de vida de la sociedad.

Cerramos este capítulo con unas palabras de Soler (2010) que definen y representan la Educación Social como profesión: “debemos recordar constantemente que el futuro no es un lugar donde vamos, sino que es lo que estamos creando, y sus caminos cambian tanto al que los hace como a los que lo reciben” (p.198).

**Capítulo 2. EL DESEMPEÑO PROFESIONAL
DEL EDUCADOR Y LA EDUCADORA SOCIAL:
ELEMENTOS CLAVE Y CREENCIAS DE AUTOEFICACIA**

INTRODUCCIÓN

Si hablamos de la Educación Social como profesión, se hace necesaria una revisión sobre la perspectiva actual de las profesiones desde el punto de vista del desempeño profesional.

Desde hace tiempo, en los entornos organizacionales se viene utilizando este término para definir aquellas acciones o comportamientos de los trabajadores relacionados con su puesto de trabajo. Un profesional que trabaja en una organización asume y ejerce unas funciones propias de su cargo y puesto de trabajo, de las que se responsabiliza y para ello realiza o ejecuta una serie de tareas haciendo uso de los recursos necesarios a su alcance y, por encima de todo, poniendo en marcha los recursos propios de su persona, es decir, sus competencias.

Así, el primer esquema sería el siguiente:

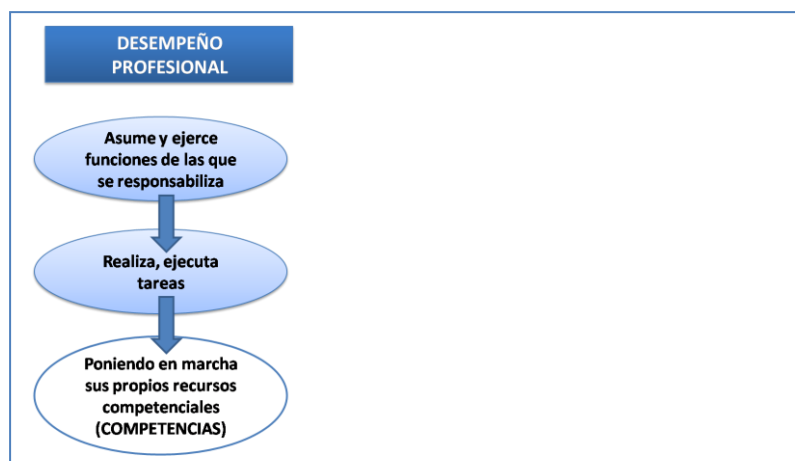


Figura 14. El desempeño profesional
(elaboración propia)

Este planteamiento toma como referencia el enfoque del análisis del desempeño de una profesión basado en competencias. Se analiza el desempeño tanto desde las funciones y tareas a realizar por un profesional, y los criterios para su realización, como desde las competencias requeridas para un desempeño exitoso.

Se definen las funciones y tareas como los criterios de desempeño y las competencias de la persona como los determinantes del desempeño, tanto desde el punto de vista del proceso de trabajo como desde la perspectiva de la persona en su desarrollo. A ambos elementos –criterios y determinantes- se les denomina *norma de competencia*.

Así, el segundo esquema sería el siguiente:



Figura 15. El desempeño profesional basado en competencias (elaboración propia)

Presentado el modelo de análisis del desempeño profesional basado en competencias, que incluye también el desarrollo de la evaluación de las mismas, es importante ajustar este modelo al desempeño profesional de los educadores y las educadoras sociales, con la descripción de sus funciones, tareas y competencias profesionales propias.

Para finalizar este capítulo, debemos abordar el concepto de la motivación laboral y las creencias de autoeficacia como elemento clave para que un profesional desempeñe su trabajo de manera eficaz, eficiente y satisfactoria.

Así, cerramos esta introducción con un tercer esquema que engloba el contenido de este capítulo:



Figura 16. Desempeño profesional basado en competencias y creencias de autoeficacia (elaboración propia)

2.1. El desempeño profesional

Según la Real Academia de la Lengua, *desempeñar* significa –entre otras acepciones-: *cumplir las obligaciones inherentes a una profesión, cargo u oficio; ejercerlos, o actuar, trabajar, dedicarse a una actividad*. Partiendo de este significado, *desempeño* hace referencia al ejercicio de una profesión.

En este apartado se presenta un análisis del desempeño profesional basado en el enfoque de las competencias, así como la evaluación de las mismas y la formación en competencias como elemento principal de un desempeño adecuado de la profesión.

El enfoque del desempeño profesional ha tomado relevancia en el ámbito laboral desde que a mediados de los años ochenta se dio un giro a la conceptualización de los recursos humanos en las organizaciones.

Hasta ese momento, se priorizaba el puesto de trabajo, y las personas habían de ajustarse al mismo. Así, las personas que trabajaban en una empresa eran vistas como un *coste* que era preciso minimizar. Se consideraban un recurso más, con unas funciones propias y aisladas que debían realizar para lograr unos resultados concretos. Por tanto, se partía de un enfoque *personal*, donde se definían los puestos de trabajo de la organización –en base a las funciones y las tareas propias- para determinar el perfil de las personas que debían ocuparlos.

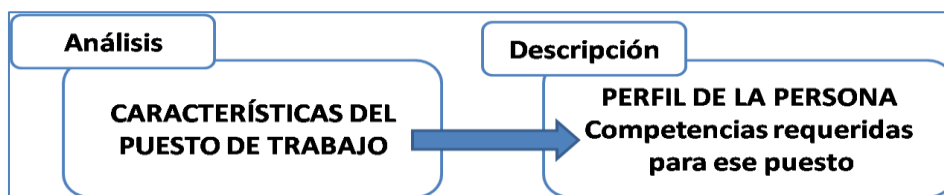


Figura 17. El enfoque *personal*. Se parte del puesto de trabajo (elaboración propia)

Este modelo va perdiendo relevancia y sobre todo, funcionalidad con las transformaciones económicas, tecnológicas y sociales que se han venido produciendo en las últimas décadas y que han generado una nueva concepción del mundo laboral.

2.1.1. El enfoque del análisis del desempeño profesional basado en competencias.

Bajo la nueva sociedad del conocimiento y la información, se introducen nuevos contenidos, medios, métodos y formas sociales de trabajo que suponen una nueva forma de profesionalidad (y por tanto, de desempeño profesional) y, por tanto, una modificación de las competencias requeridas para un puesto de trabajo.

Así, desde el punto de vista laboral, se requieren nuevas cualificaciones que se diseñen en torno a las competencias profesionales (Echeverría, 2002).

Esta nueva cultura del trabajo, en una sociedad en constante transformación, se caracteriza por priorizar aquellos profesionales que sepan anticiparse a los cambios desde la flexibilidad, la confianza y el compromiso con su trabajo en la organización. Ya no vale hablar de competencias asociadas a cada función (*competencias estáticas*), ni valen los modelos tradicionales, sino que ahora priman la flexibilidad y la adaptabilidad de las competencias.

En este escenario, el enfoque de los recursos humanos se centra en las personas, consideradas como un recurso que es preciso optimizar. Se parte, pues, de las características y comportamientos de las personas que realizan con éxito y eficacia las tareas propias de su puesto de trabajo.

Y es que hoy en día, la sociedad demanda cada vez más profesionales que no sólo sean capaces de desempeñar bien su trabajo, sino que además sean competentes en un nivel superior, logrando un desempeño profesional ético y responsable que otorgue una cierta ventaja competitiva a la organización (González Maura, 2002, Basoredo, 2011).

De este modo, se pone el énfasis en la mejora de las competencias personales de la organización, de manera que los trabajadores sean competentes más allá de las exigencias básicas de un puesto de trabajo. En definitiva, la clave está en las competencias profesionales y personales del trabajador en su entorno laboral (Tejada y Navío, 2005).

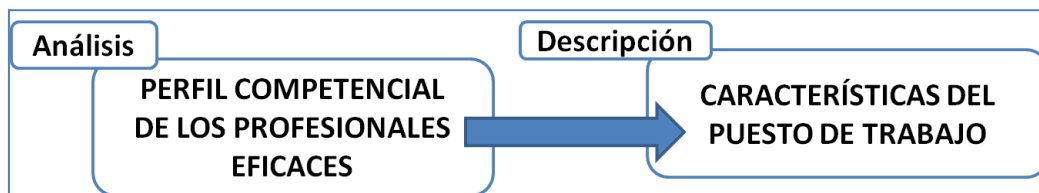


Figura 18. El enfoque basado en competencias. Se parte de las personas eficaces (elaboración propia)

Basoredo (2011) realiza una propuesta de sistema de competencia – desempeño con un enfoque global e integrador, de manera que puede aplicarse a cualquier contexto laboral, profesional o de aprendizaje.

Este planteamiento sistémico parte del estudio de las competencias profesionales desde la perspectiva del desempeño de las tareas. Por tanto, defiende un modelo donde analizar lo que la persona hace en su puesto de trabajo y, por extensión, en el contexto organizacional y por tanto, que puede ser observado (comportamientos destinados a la ejecución de tareas y que están bajo el dominio del propio ejecutor).

El autor plantea la relevancia de dos elementos principales: uno, el desempeño de tareas (actividades directamente relacionadas con las funciones propias del puesto de trabajo) y otro, el *desempeño contextual* (aquellas actividades complementarias que se realizan en el contexto de la tarea en relación con el ambiente de trabajo).

Este segundo elemento incide directamente en las relaciones interpersonales, la colaboración con otros o la dedicación al trabajo, traducida en esfuerzo dedicado, compromiso, etc.

Por tanto, hablar de un perfil competencial de un trabajador implica no sólo atender a sus rasgos psicológicos o a su conocimiento de la materia, sino también al conjunto de motivaciones, rasgos de personalidad, actitudes, valores, conocimientos, aptitudes y habilidades (Gil, 2007).

Estos dos aspectos competenciales se integran en el modelo de relación desempeño – competencias de Basoredo (2011) bajo el concepto de *norma de competencia*.

Al primer grupo, relacionado directamente con las funciones y tareas a desempeñar, se añaden los criterios para la realización de las mismas, y se define como *criterios de desempeño*.

El segundo grupo, que engloba las competencias de cada persona para desempeñar su trabajo y realizar las tareas, se denomina *determinantes del desempeño*.

Si tomamos como referencia la definición de desempeño como el modo en que un trabajador realiza las funciones y tareas que tiene asignadas (*criterios de desempeño*), entendemos que para lograr éxito, eficacia y eficiencia en su puesto de trabajo ha de ser competente, es decir, ha de demostrar poseer las competencias exigidas para ello (*determinantes del desempeño*) (Gil, 2007).

De esta manera, quedan definidos los elementos principales del enfoque del análisis del desempeño profesional basado en las competencias.



Figura 19. El desempeño profesional basado en competencias
(elaboración propia)

Partiendo de este enfoque, se entiende que las empresas que practican este modelo de gestión de las competencias, llamadas *organizaciones basadas en competencias*, se caracterizan por un liderazgo dinámico y visionario, que confía en el perfil competencial de sus trabajadores para afrontar los cambios. Además, dan importancia a las relaciones horizontales y al trabajo en equipo, generando compromiso, participación y responsabilidad en todos sus trabajadores tanto en su desempeño como en la proactividad y en la búsqueda de la innovación.

En estas organizaciones se destacan, además de las competencias individuales, técnicas, metodológicas o procedimentales, las competencias relacionales, sociales y participativas. Al mismo tiempo, al resaltar la importancia del grupo en su desarrollo, adquiere sentido el concepto de *competencia colectiva* (Tejada y Navío, 2005).

Nos encontramos, pues, con que cada vez son más las organizaciones que demandan perfiles competenciales globales, profesionales eficaces y eficientes, flexibles y con capacidad de adaptación e innovación en relación al cambio y a la excelencia. A su vez, estas organizaciones ofrecen *ventajas competitivas* y un factor positivo de empleabilidad.

2.1.1.1. Ventajas del modelo de desempeño profesional basado en competencias.

Muchas son las ventajas que se encuentran en la adopción de este modelo de gestión, tanto para las organizaciones como para los trabajadores. Recogiendo los trabajos de Vargas (2000), Gil (2007), Pereda y Berrocal (2004) y Tejada y Navío (2005), se exponen las más sobresalientes:

- Las competencias se definen, sobre todo, en términos de comportamientos observables, con los que el personal está familiarizado. Esto supone un lenguaje común accesible para todos los miembros de la organización, que entienden el modelo de gestión.
- Pone de relieve y se hace explícita la importancia del capital humano para la organización.
- Crea una cultura de aprendizaje continuo, proporcionando a los trabajadores oportunidades para desarrollar, adquirir y aplicar nuevas competencias profesionales.

- Focaliza los esfuerzos de todas las personas de la organización hacia la consecución de resultados, aportando flexibilidad para adaptarse a los cambios y contribuyendo a la autonomía responsable en el desempeño del trabajo.
- Los empleados conocen lo que se espera de ellos en el puesto de trabajo y qué competencias necesitan para desarrollarse y alcanzar otros puestos.
- Genera mayor conciencia de justicia e igualdad en los procesos de selección, promoción y retribución.

En definitiva, un enfoque basado en las competencias de la persona facilita el desempeño profesional. El análisis del perfil competencial del trabajador permite la posibilidad de aprovechar y optimizar su competencias así como detectar otras nuevas para su desarrollo y aplicación.

2.1.1.2. Las competencias profesionales.

Queda claro que para poder optimizar el desempeño de una profesión la clave está en el análisis de las competencias del profesional. Es justo realizar ahora una revisión del concepto *competencia* y definir claramente su significado en este trabajo.

Comenzaremos con un breve repaso al concepto de *competencia*, presentando algunas definiciones de autores relevantes que impulsaron el inicio estudio de las competencias y el liderazgo en el entorno laboral. Estas tres definiciones son recogidas por la mayoría de los autores consultados (Tejada (1999 a y b), González Maura (2002), Echeverría (2002), Pereda y Berrocal (2004), Capuano (2004), Gil (2007), Silva (2008), Basoredo (2011), entre otros).

David Mc Clelland, psicólogo estadounidense especializado en motivación laboral –entre otros temas- es considerado el introductor del concepto competencia para estudiar el desempeño profesional, al demostrar que las evaluaciones y los test tradicionales eran insuficientes para determinar un nivel de desempeño determinado. Con su definición del término comenzó el largo camino del estudio de las competencias en relación al mundo laboral, definiéndolas como capacidades para desarrollar eficazmente un trabajo utilizando los conocimientos, habilidades, destrezas y comprensión necesarios, así como los atributos que faciliten solucionar situaciones contingentes y problemas.

Para el profesor Richard Boyatzis, su discípulo más destacado, “la competencia es el conjunto de características de una persona que están directamente relacionadas con una buena ejecución en una determinada tarea o puesto de trabajo” (Boyatzis, citado en González Maura, 2002, p.1).

Spencer y Spencer⁹ (como se citó en González Maura, 2002) la definen como “una característica subyacente de un individuo que está causalmente relacionada con un rendimiento efectivo o superior en un trabajo definido en términos de criterios” (p.2).

En las dos últimas décadas el estudio de las competencias profesionales o laborales se convierte en un protagonista indiscutible en el ámbito de las organizaciones. Son numerosas las definiciones que van apareciendo, según la orientación que le van dando sus autores. Y es que encontrar una definición exacta y adecuada del término es complicado, pues el modelo del que las competencias son el eje central va progresando en desarrollo y aplicación, tanto en el campo de la formación (formación basada en competencias) como en el desarrollo del trabajo (gestión por competencias). La dificultad de definir las crece con la necesidad de utilizarlas (Tejada y Navío, 2005).

⁹ Spencer, L.M. y Spencer, S.M. (1993) *Competence at work. Models for superior performance*. Nueva York: Wiley & Sons

Siguiendo esta línea, Basoredo (2011) defiende que “cuando un fenómeno admite una gran variedad de definiciones puede ser, porque sea algo realmente complejo o porque, en el caso de que se trate de algo más simple, no se haya logrado delimitar aún su verdadera naturaleza” (p. 459).

Para poder comprender mejor esta dificultad, presentamos un breve resumen del concepto de competencia en el mundo laboral.

Ya en la Edad Media los maestros gremiales certificaban a los aprendices a partir de la ejecución de las tareas propias de su oficio, tanto en el grado de ejecución como en las destrezas demostradas. Se partía de la demostración de la tarea ante el experto, quien decidía su profesionalidad. Quizá esto se considere como el primer antecedente de las competencias en el trabajo.

Pero es en la primera mitad del siglo XX cuando comienzan los primeros estudios sobre profesiones centrados en identificar y organizar las tareas propias de cada ocupación, así como los conocimientos y las destrezas necesarias para su ejecución.

En la década de los sesenta, se plantea la cualificación para el trabajo desde un enfoque de formación de personas más integral, no sólo específico para la realización de unas determinadas tareas. Se empieza a hablar de competencias profesionales, adoptando un modelo de estudio que incluye la influencia y las aportaciones de la psicología cognitiva, especialmente en el campo del procesamiento de la información y de la interrelación con los contextos laborales.

Se desarrollan nuevos modelos y estrategias tanto para los procesos de selección como para los de promoción, formación y evaluación del personal en las empresas y se empiezan a trabajar competencias desde la flexibilidad y la capacidad de adaptación a los cambios que se estaban dando en el mundo laboral. El centro de atención está en las competencias cognitivas.

En los años setenta, McClelland (profesor de la Universidad de Harvard) propone ir más allá de delimitar y estudiar las competencias profesionales y concentrarse también en la predicción del desempeño a través de la evaluación de las mismas (González Maura, 2002).

Es una década en la que surge con fuerza la psicología del trabajo y de las organizaciones, con la mira puesta en el éxito y la productividad. Así, se hace hincapié en las características de los trabajadores y sus comportamientos concretos relacionados con el desempeño exitoso. Se habla entonces de competencias clave.

El mundo empresarial y laboral adopta este concepto de competencia para hablar de las características que deben tener los empleados, para que la empresa pueda alcanzar los objetivos con altos niveles de productividad y de rentabilidad. En los años siguientes se dará un impulso muy importante al desarrollo de procesos relacionados con la gestión del talento humano en base a las competencias para lograr la excelencia en el trabajo.

Ya en los noventa el enfoque del análisis del desempeño profesional basado en competencias está asentado en el mundo del trabajo. Las aportaciones de las diversas disciplinas, el desarrollo de los procesos de gestión y desarrollo, los proyectos de I+D (Investigación y Desarrollo) y los cambios en el mercado laboral han ido cimentando una cultura de los recursos humanos y de la competencia profesional de los trabajadores.

Se abandona el enfoque personal y se amplía el análisis del desempeño con la consideración de las competencias nucleares, es decir, aquellas competencias que deben desarrollar todos los miembros de una misma organización.

A la par, este discurso de las competencias llega al ámbito formativo –educativo, como una consecuencia lógica. El mundo laboral exige trabajadores competentes y es la educación y la formación quien debe aportarlos, desde un mismo enfoque.

Hasta este momento, existía una distancia entre sistema educativo y entorno laboral, pues desde lo académico se valoraba la adquisición de conocimientos que su aplicabilidad práctica y real al trabajo.

Sólo en el campo de la Formación Profesional se trabajaban explícitamente las competencias, con un enfoque de formación profesionalizadora (Zabalza, 2007). Y es esta década cuando el Instituto Nacional de Cualificaciones (INCUAL) establece el desarrollo de sus programas de formación profesional en base a las competencias requeridas para cada cualificación.

Jacques Delors, en su importante Informe sobre la Educación para el siglo XXI (Delors, 1996) defiende la relación entre educación y mundo laboral y la necesidad de reestructurar la educación. Para el autor, “el desarrollo de la educación a lo largo de la vida supone que se estudien nuevas formas de certificación en las que se tengan en cuenta todas las competencias adquiridas” (Delors, 1996, p.36), afirmación recogida, entre otras, por la Ley Orgánica de Educación de 2006.

Comienzan a considerarse, desde el entorno universitario, las competencias como resultados de aprendizaje y fruto de esta consideración es el proceso de instauración del Espacio Europeo de Educación Superior.

En un apartado posterior se desarrollará más detenidamente esta relación entre mundo laboral (y desempeño profesional) y mundo educativo (formación superior) desde la referencia de las competencias profesionales.

2.1.1.2.1 Conceptualización de las competencias profesionales.

Retomando la idea de la dificultad de delimitar el concepto de competencia profesional, se exponen a continuación algunas definiciones de autores y organismos notables. Éstas han sido seleccionadas en base a la relevancia de su autoría en el mundo académico y laboral.

G.P. Bunk, catedrático de la Universidad de Gessen y autor referencia en la conceptualización de las competencias, afirma: “posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer una profesión, puede resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo” (Bunk, 1994, p.9).

Tejada (1999b): “Es el conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en la acción, adquirida a través de la experiencia (formativa y no formativa-profesional) que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares (p. 8).

OIT (Organización Internacional del Trabajo): “Los conocimientos, las aptitudes y los conocimientos técnicos especializados que se aplican y dominan en un contexto específico” (OIT, 2003, citado en Basoredo, 2011, p. 458).

Gil (2007): “Ha de entenderse que las competencias consistirán en motivos, rasgos de carácter, concepto de uno mismo, actitudes o valores, conocimientos, capacidades cognoscitivas o de conducta que pueden ser asociadas al desempeño excelente en un puesto de trabajo” (p.85).

Silva (2008): “Capacidades que integran los conocimientos, habilidades y actitudes con las que cuenta una persona para responder eficazmente a las exigencias del ejercicio profesional” (p. 778).

Basoredo (2011): Competencia es “el talento o las habilidades con que contamos las personas para realizar bien las tareas” (p. 457).

Otros autores han realizado revisiones del término, concluyendo que la competencia es un concepto complejo y que su significado depende mucho del contexto y la proyección que se le quiera dar. No se aventuran a dar una definición exacta del término, y defienden más una descripción.

Entre ellos J. Vargas, quien entiende la competencia como un proceso y realiza un análisis de la utilización del término, destacando una serie de características (Vargas, 2001):

- Son características permanentes de las personas
- Se ponen de manifiesto cuando se ejecuta una tarea o un trabajo
- Están relacionadas con la ejecución exitosa de una actividad
- Tienen una relación causal con el rendimiento laboral
- Pueden ser generalizadas a más de una actividad
- Combinan lo cognoscitivo, lo conductual y lo afectivo

Para González Maura (2002), la competencia profesional se caracteriza por:

- Es una configuración psicológica compleja: incluye componentes de orden motivacional e intelectual.

Además de poseer los conocimientos y las habilidades requeridas, un profesional competente ha de tener una motivación y unos recursos personales para poder manifestar un desempeño eficiente y responsable.

- Se manifiesta en la calidad de la actuación profesional y garantiza un desempeño profesional responsable y eficiente.

La calidad del desempeño profesional está relacionada con la reflexión acerca de la necesidad y el compromiso de actuar adecuadamente, con la flexibilidad, dedicación y perseverancia en la solución de los problemas que le demanda la práctica profesional.

Capuano (2004) defiende un concepto de competencia como resultado de la conjunción de los elementos:

- *Saber*: conocimientos
 - de carácter técnico (orientados a la realización de las tareas)
 - de carácter social (orientados a las relaciones interpersonales)
- *Saber hacer*: habilidades
 - técnicas (para realizar las tareas)
 - sociales (para las relaciones con otros)
 - cognitivas (para procesar información)
- *Saber estar*: actitudes, valores, creencias... acordes al contexto organizacional y/o social (la cultura empresarial, las normas de funcionamiento, el ideario de la entidad, etc.)
- *Querer hacer*: motivación
 - interna (motivación por hacer las tareas)
 - externa (motivación por beneficios sociales o materiales)
- *Poder hacer*, condicionado por aspectos
 - personales (potencialidad de la persona, capacidad)
 - situacionales (el medio, el clima de trabajo, la influencia social, la presión del grupo o del jefe, etc.)

Tejada (1999a) recoge tres diferentes acepciones al término competencia para luego configurarle una descripción. Así, se puede considerar:

- Competencia como *atribución o incumbencia*, en relación a las tareas y funciones de un profesional, haciendo referencia a los resultados que se demandan en el trabajo.
- Competencia como *capacitación*, en relación al grado de preparación de una persona para desempeñar un puesto de trabajo, haciendo referencia a su cualificación profesional.

- Competencia como *suficiencia*, en relación al grado o nivel de desempeño, haciendo referencia a los mínimos clave para el buen hacer competente y competitivo.

Recogiendo estas tres acepciones, Tejada y Navío (2005) concluyen que “la competencia se refiere a las funciones y roles de un profesional (incumbencia) para desarrollar adecuada e idóneamente su puesto de trabajo (suficiencia) que son resultado y objeto de un proceso de capacitación y cualificación” (p.4).

Basoredo (2011) en un intento por concretar, afirma que las competencias se relacionan con tres aspectos de la persona: sus características personales, el contexto de realización de las tareas y el aprendizaje de las mismas.

Es interesante observar que en la mayoría de las conceptualizaciones de la competencia se resalta el contexto de trabajo. A ello nos referimos cuando se habla de saber actuar con eficacia en situaciones profesionales, desarrollar con éxito las funciones y tareas propias del puesto de trabajo, o la combinación de recursos personales y recursos del ambiente.

Se hace necesario, entonces, una delimitación del concepto más concreta, de manera que a la hora de analizar las competencias de una persona la perspectiva que se tome esté en función de la organización y el puesto de trabajo específico. Estamos, entonces, ante un enfoque integrado o relacional de las competencias, donde se relaciona la persona con la situación y el contexto específico.

Y es que “ser competente hoy y aquí no significa ser competente mañana y en otro contexto” (Tejada y Navío, 2005, p.6). Se deduce, pues, la importancia de un sistema de evaluación de competencias adaptado a cada contexto y que resida no sólo en los recursos de la persona sino también en la movilización de esos recursos. En un apartado posterior se desarrollará este tema.

Haciendo un breve repaso a estas definiciones y conceptualizaciones, podemos encontrar elementos comunes. Así podemos delimitar que la competencia es un término que engloba, por un lado, el conocimiento (y el conocimiento especializado o técnico); por otro lado, las destrezas, aptitudes o habilidades y por último, las actitudes, valores y los rasgos de personalidad.

Además, la competencia se concreta en un contexto profesional y laboral determinado, y se describe en base a las funciones y tareas a desarrollar de manera exitosa y eficaz. En definitiva, la competencia se conceptualiza en base al desempeño profesional excelente.

Para finalizar este apartado, se presenta como referencia para este trabajo el modelo holístico de las competencias estructurado por B. Echeverría, quien hace referencia al concepto de *competencia de acción profesional* (Echeverría, 2002).

2.1.1.2.2. El modelo de competencia de acción profesional.

Este modelo parte del concepto de competencia como un constructo que integra los tres elementos a los que hemos venido haciendo alusión: las tareas desempeñadas, los atributos personales para desarrollarlas con eficacia y eficiencia y las demandas del contexto socio-organizativo donde se llevan a cabo. Profundizando en cada uno de estos elementos, elabora una conceptualización de competencia centrada en la acción profesional formada por cuatro tipos de competencias.

El esquema sería el siguiente:



Figura 20. Visión holística de la competencia
(Echeverría, 2002, p. 18)

Para el autor, el primer grupo de competencias, las técnicas, engloban los conocimientos especializados y relacionados con el perfil profesional, de manera que permitan a la persona dominar los contenidos y las tareas de su actividad laboral.

Estas competencias técnicas se complementan irremediabilmente con aquellas que implican su aplicación a situaciones concretas, y que suponen maneras de proceder adecuadamente, solucionar problemas y afrontar con *ingenio* situaciones novedosas. Estamos hablando de las competencias metodológicas.

Estas dos primeras, las competencias técnicas y las metodológicas, se relacionan directamente con la formación profesional, específica de la actividad laboral propia de la profesión. Pero para la mayoría de los autores, existen otras competencias, que si bien no son propias y exclusivas de la profesión, sí se consideran como relevantes para el desempeño profesional en cualquier ámbito laboral. Éstas son las competencias participativas y las competencias personales.

Las primeras hacen referencia a las relaciones interpersonales, a la comunicación y la cooperación como elementos indispensables para el desempeño. Las segundas, las competencias personales, se refieren a la asunción de responsabilidades, al autoconcepto realista, y al saber manejar situaciones y tomar decisiones.

La integración de estos cuatro grupos conforma la competencia de acción profesional.

A este modelo holístico de las competencias, que engloba muchas acepciones y conceptualizaciones, se le completa con otras denominaciones de otros autores, quienes realizan una clasificación de las mismas en función, principalmente, del contexto.

Así, Tejada (1999a y b), desde el ámbito laboral, defiende que las competencias de han de analizar en función del contexto donde se *ponen en juego*. Esto no quiere decir que cada contexto requiera de una competencia determinada, sino que la propia situación requiere una respuesta contextualizada.

En función de esta idea, el autor defiende una clasificación sencilla: por una parte, estarían las competencias genéricas, en referencia a aquellas que son transversales, transferibles, susceptibles de ser aplicadas en situaciones diversas, permitiendo pasar de unos contextos a otros.

Por otra parte, estarían las competencias específicas, es decir, aquellas que se han de aplicar en situaciones concretas, en determinadas tareas. Son las competencias propias de una profesión, que requieren de formación especializada y continua.

Así, relacionando el concepto de competencia de acción social de Echeverría (Echeverría, 2002) con la clasificación de Tejada (1999a y b), podemos establecer una relación entre ambas, de manera que las competencias genéricas integran las técnicas y metodológicas y las transversales las sociales y participativas, sin dejar aparte también las metodológicas. En el siguiente esquema se puede visualizar mejor esta relación:



Figura 21. Relación entre las conceptualizaciones de competencias profesionales [Echeverría (2002) y Tejada (1999a y b)] (elaboración propia)

Gil (2007), tomando como referencia el modelo de Echeverría (2002), defiende los cuatro componentes de lo que él llama competencia profesional, y el concepto de competencia genérica, pero concretándola en el ámbito laboral. Articulándolo todo, presenta la clasificación de Spencer y Spencer de las competencias laborales genéricas, aclarando que para definir el perfil competencial técnico o específico hay que considerarlo en función del puesto de trabajo y de sus funciones y tareas concretas.

Por tanto, la tabla que se presenta a continuación sólo se refiere a las competencias genéricas ajustadas al ámbito laboral. Éstas son distribuidas en grupos en base a la función a la que sirven.

Tabla 8. Clasificación de las competencias laborales genéricas de Spencer y Spencer
(Gil, 2007, p.86)

GRUPOS	COMPETENCIAS GENÉRICAS
COMPETENCIAS DE DESEMPEÑO Y OPERATIVAS	✓ Orientación al resultado
	✓ Atención al orden, calidad y perfección
	✓ Espíritu de iniciativa
	✓ Búsqueda de la información
COMPETENCIAS DE AYUDA Y SERVICIO	✓ Sensibilidad interpersonal
	✓ Orientación al cliente
COMPETENCIAS DE INFLUENCIA	✓ Persuasión e influencia
	✓ Conciencia organizativa
	✓ Construcción de relaciones
COMPETENCIAS DIRECTIVAS	✓ Desarrollo de los otros
	✓ Actitudes de mando: asertividad y uso del poder formal
	✓ Trabajo en grupos y cooperación
	✓ Liderazgo de grupos
COMPETENCIAS COGNITIVAS	✓ Pensamiento analítico
	✓ Pensamiento conceptual
	✓ Capacidades técnicas, profesionales y directivas
COMPETENCIAS DE EFICACIA PERSONAL	✓ Autocontrol
	✓ Confianza en sí mismo
	✓ Flexibilidad
	✓ Hábitos de organización

Otras clasificaciones utilizan criterios diferentes. Así, Capuano (2004) tomando como referencia la perceptibilidad de una competencia, distingue entre:

- Competencias visibles, que engloban los conocimientos y las destrezas, es decir, la información que una persona tiene de su área laboral específica y la manera en que realiza las tareas de su puesto de trabajo.
- Competencias no visibles, que engloba tanto el concepto que tiene la persona de sí misma como los rasgos de personalidad.

R. Boyatzis, quien defiende la competencia en relación directa con la buena ejecución en las tareas, es referenciado por muchos autores –entre ellos, Gil (2007)- para establecer una diferenciación:

- Competencias esenciales: aquellas que permiten tener una actuación media o mínimamente adecuada. En este caso, autores como Tejada (1999a) defienden la acepción de competencia como suficiencia.
- Competencias generales (aquellas que permiten distinguir a quienes sobresalen en su actividad).

Y por último, Basoredo (2011) hace una revisión de las conceptualizaciones y perspectivas de estudio del término competencia. Elabora una clasificación para distinguir las y aglutinarlas en función del elemento principal que las caracteriza, estableciendo cinco categorías:

1. Competencia como característica de la persona.
Aquellas que destacan los atributos personales. Las conceptualizaciones de Boyatzis (1982) y la de Spencer y Spencer (1993) encajarían en esta categoría.
2. Competencia como interacción persona-tarea.
Aquellas que giran en torno a los rasgos personales puestos al servicio de la tarea y del contexto determinados. Un ejemplo de esta categoría es la caracterización de competencia que hace González Maura (2002).
3. Competencia como proceso.
Aquellas que se centran en especificar los procesos cognitivos o las intencionalidades de conducta como determinantes del éxito en la ejecución de las tareas. Vargas (2001), con su análisis y descripción de las características de las competencias entraría en este grupo.

4. Competencia como conducta.

Aquellas que insisten en la descripción de las conductas específicas del desempeño. En esta categoría se incluyen, por ejemplo, los estudios sobre las competencias nucleares de los años noventa.

5. Competencia como estándar o criterio de las tareas.

Aquellas que se utilizan para establecer el nivel de ejecución o los criterios de bondad de las tareas. Se hace referencia a esta categoría en las acreditaciones de las competencias profesionales y los certificados de profesionalidad.

Existen otras clasificaciones y tipologías de competencias, pero ya referidas al campo de la formación para el trabajo. En un apartado posterior las desarrollaremos más detenidamente.

Una vez expuesto el concepto de competencia y sus diferentes tipologías, queda relacionarlo con el desempeño desde la perspectiva de la funcionalidad del término. Si hemos comenzado defendiendo el enfoque del análisis del desempeño profesional basado en las competencias, se hace necesario abordar la evaluación del mismo.

2.1.2. La evaluación del desempeño: la evaluación de las competencias profesionales

Desde el enfoque del desempeño profesional basado en competencias, y del modelo holístico de competencia de acción profesional que hemos tomado como referencia, la evaluación del desempeño ha de ser, necesariamente, una evaluación del nivel competencial de un profesional en la realización de las tareas. Estamos hablando de estimar el rendimiento de un profesional, en definitiva, su grado de profesionalidad.

Y desde el punto de vista de una organización, la evaluación de las competencias de sus trabajadores es un elemento clave para la gestión del desempeño y para su éxito.

Es decir, la forma en que se dirige y gestiona al personal, en base a la mejora del desempeño de los empleados, condiciona el logro de las metas perseguidas por la organización.

Asimismo, con este proceso se facilita la planificación (por ejemplo, el establecimiento de los objetivos del desempeño), la evaluación (por ejemplo, los resultados obtenidos), el diseño de procesos de formación (por ejemplo, asesoramiento e instrucción para el desarrollo de competencias) y de reconocimiento (por ejemplo, procesos de promoción) de los profesionales (Gil, 2007). En definitiva, se persigue una gestión eficaz del rendimiento de las personas que forman parte de una organización.

Una evaluación de competencias profesionales puede entenderse como un proceso de recogida de información de las competencias desarrolladas por una persona en base a los requerimientos de un puesto de trabajo, de manera que pueda realizarse una valoración entre el perfil competencial del trabajador y su ajuste al puesto de trabajo. Es un medio para valorar su desempeño profesional.

Así, en este proceso entran en juego tres elementos principales: la persona, la tarea y el contexto. Y es que la persona ha de movilizar sus recursos competenciales en situaciones y condiciones concretas para desarrollar sus funciones y ejecutar las tareas correspondientes.

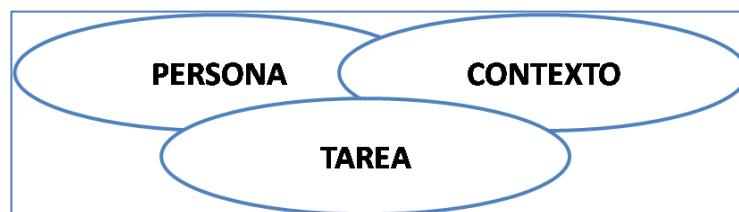


Figura 22. Los tres elementos de la evaluación de competencias profesionales
(elaboración propia)

En base a estos tres elementos, se puede afirmar que el proceso debe incluir un análisis de la organización, un análisis de las tareas y un análisis de los determinantes individuales del desempeño (perfil competencial) del trabajador.

El primero de ellos, el análisis organizacional, supone una orientación al contexto, a la estrategia empresarial, a sus posibilidades de desarrollo, a su estilo de gestión, etc. La información derivada de este análisis nos permite identificar las competencias clave, es decir, aquellas características que deben tener los empleados para que la empresa pueda alcanzar los objetivos con altos niveles de productividad y de rentabilidad.

Un análisis de tareas supone una orientación al trabajo concreto a realizar por el profesional. Aquí se incluyen los procesos relacionados con el análisis de puestos, la identificación y evaluación de las prácticas profesionales, etc., que nos permiten conocer las competencias más comunes y estables del puesto de trabajo del trabajador.

Y por último, el análisis de los determinantes individuales del desempeño, que supone una orientación al profesional, nos permite identificar los conocimientos, las destrezas y las actitudes de la persona. En definitiva, su perfil competencial.

Una interrelación entre los tres análisis nos proporciona una identificación muy aproximada de la norma de competencia, como parte principal del enfoque del análisis del desempeño profesional basado en las competencias (Basoredo, 2011).

Esta norma de competencia, recordamos, incluye los tres elementos, al recoger tanto las tareas como los criterios para su realización (que marca la organización) en los denominados criterios de desempeño, como los recursos competenciales de la persona (las competencias requeridas), definidos por los determinantes del desempeño.

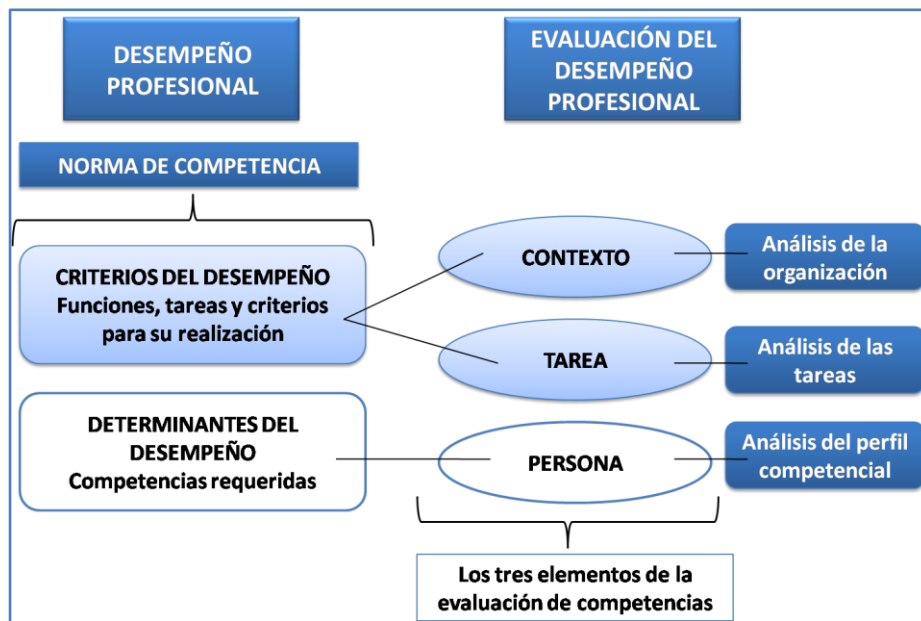


Figura 23. Relación Norma de competencia – Evaluación del desempeño (elaboración propia)

La evaluación del desempeño a través de la evaluación de las competencias resulta útil, tanto para la persona evaluada como para la propia organización. Desde un punto de vista psicosocial, proporciona el conocimiento del rendimiento, conducta, cualidades, carencias o potencial de desarrollo de la persona, contribuyendo a plantear su desarrollo profesional y su adaptación al entorno laboral (Gil, 2007).

Así, se comparan las competencias demostradas por un trabajador y las competencias exigidas para un desempeño eficaz en el puesto que ocupa. Las posibles discrepancias determinarían el proceso de desarrollo competencial del trabajador.

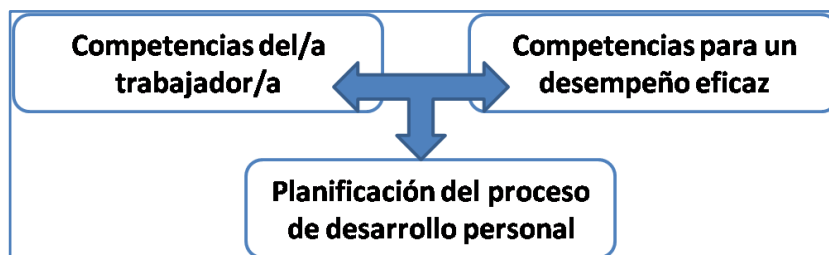


Figura 24. Ejemplo: la evaluación de competencias para el desarrollo profesional del/a trabajador/a (elaboración propia)

Desde un punto de vista administrativo, para la empresa es útil en sus procesos de selección de personal, pues facilita la adecuación de una persona a un puesto de trabajo y a sus tareas, o para tomar decisiones sobre cuestiones laborales como la promoción de sus empleados o la determinación de los salarios.

Por ejemplo, el proceso de evaluación de competencias para la selección de personal en una organización sería el siguiente (Gil, 2007):

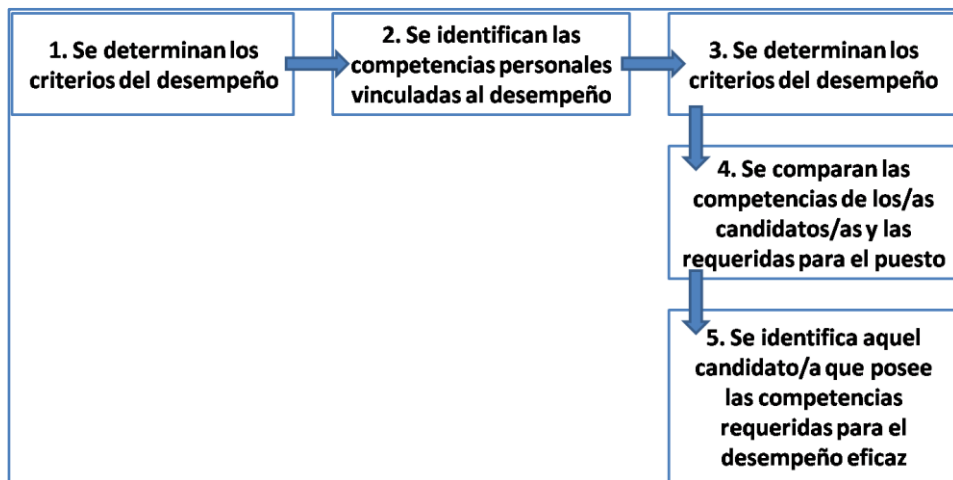


Figura 25. Ejemplo: la evaluación de competencias para la selección de personal en una organización
(elaboración propia)

En nuestro caso, utilizaremos la evaluación de competencias para poder describir y analizar el desempeño profesional de los educadores y las educadoras sociales, así como una aproximación a la variable mediadora de la autoeficacia en base al dominio competencial de los y las profesionales.

Los resultados obtenidos pueden aportar una visión del perfil profesional de los educadores y las educadoras sociales, partiendo de la cual se podrán plantear acciones de mejora de la actividad profesional a partir de la detección de necesidades de formación de las competencias percibidas como menos dominadas en relación a su uso, la clarificación de los puestos de trabajo y el conocimiento más exacto del rol del educador y la educadora social-entre otros.

2.1.2.1. Técnicas e instrumentos para la evaluación del desempeño basada en la evaluación de competencias

El método para poder identificar y analizar la norma de competencia dependerá de la finalidad para la que se plantee. En general, se plantean dos tipos de métodos: los métodos de síntesis, que se basan en recoger información sobre los elementos a partir de expertos, y los métodos de especificación, más integradores, que añaden variables como los procesos o las conductas requeridas (Basoredo, 2011).

Siguiendo el trabajo de Gil (2007) sobre evaluación de competencias, las técnicas pueden clasificarse según el tipo de información sobre el que se centran. Así, podemos hablar, principalmente, de tres tipos de información:

- Aquellas que valoran las competencias personales y se centran en las características y experiencias de la persona evaluada. Los instrumentos de evaluación serían test, entrevistas, portafolios y protocolos de información biográfica –entre otros-.
- Aquellas que valoran el comportamiento de la persona en su puesto de trabajo se centran en la experiencia práctica. Para ello, se utilizan listas de verificación, escalas de observación, simulaciones o ejercicios prácticos y entrevistas sobre incidentes críticos.
- Aquellas que integran las competencias personales y el comportamiento en el trabajo y se centran en la propia valoración de la persona evaluada así como valoraciones de personas referentes.

En la tabla que sigue a continuación se presentan las técnicas y los instrumentos que se acaban de citar:

Tabla 9. Técnicas e instrumentos de evaluación de competencias profesionales
(elaboración propia)

TÉCNICAS	FUENTE DE INFORMACIÓN	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
Técnicas para valorar competencias personales	Características y experiencia del evaluado	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Test ✓ Recogida de información biográfica ✓ Entrevista de evaluación ✓ Portafolios
Técnicas para definir el comportamiento de las personas en su puesto de trabajo	Experiencia práctica	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Listas de verificación ✓ Escalas de observación ✓ Entrevistas sobre incidentes críticos ✓ Simulación y ejercicios prácticos
Técnicas que integran competencias personales y comportamiento en el trabajo	Autovaloraciones del evaluado y valoraciones de otros miembros de la organización	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Autoinformes ✓ Balance de competencias ✓ Evaluación 360º

A continuación se describen brevemente los instrumentos de evaluación, resaltando aquellos que son más utilizados.

Los test.

Tradicionalmente utilizados para medir la capacidad intelectual, las aptitudes u otras capacidades vinculadas al puesto de trabajo, a medida que se desarrollaba la psicología del trabajo se fueron añadiendo inventarios de personalidad, de intereses profesionales, de motivación, etc. Proporcionan información sobre aspectos que suponen la base de las competencias exigidas para el trabajo.

Actualmente se utilizan mucho los llamados test de desempeño (*performance assessment*). Son procedimientos de evaluación sobre la misma ejecución de las tareas o procesos. La persona demuestra así, con la acción, su capacidad para aplicar conocimientos y destrezas en situaciones, bien simuladas, bien de la vida real (Martínez Arias, 2010).

Recogida de información biográfica (Historias de vida).

Las historias de vida son modo de recoger las experiencias pasadas, especialmente las formativas y laborales de la persona, de manera que se pueda predecir su competencia en el puesto de trabajo. Especialmente utilizadas para la selección de personal con un perfil competencial adecuado a priori.

Entrevistas de evaluación.

Generalmente se realizan las entrevistas como paso final o complemento a otros procedimientos, como la observación, los test o los autoinformes. Proporcionan información, permiten ser concretos y también aportan feedback sobre las competencias, en este caso, facilitando información y orientación de cara a la mejora competencial de la persona.

Portafolios.

Esta carpeta o cuaderno que recopila información relativa a las experiencias formativas y profesionales, nos proporciona la base documental (titulaciones, certificados, registro de funciones realizadas, etc.) de las competencias adquiridas por la persona.

El portafolios sirve a la mejora profesional a partir de las experiencias pasadas a través de la planificación de proyectos profesionales, formativos y también personales.

Listas de verificación (Check Lists).

Sobre una lista de cualidades o comportamientos se va constando su presencia o ausencia en el trabajador. En la base de estas cualidades o comportamientos estarían las competencias correspondientes.

Una variante de estas listas son las listas de preferencias, que trabajan sobre macrocompetencias o bloques de cualidades y que señalan aquellas que más se ajustan al desempeño de la persona.

Sistemas de escalas.

A través de las escalas, se puede valorar en qué medida se posee un determinado rasgo, se manifiesta una conducta o se demuestra un nivel competencial. Pueden cumplimentarlas el propio trabajador y/o compañeros, superiores o subordinados.

Este sistema facilita la identificación de aquellos comportamientos representativos de distintos niveles de competencia, de manera que ayuda a describir el desempeño profesional desde un menor a un mayor grado de desarrollo.

Incidentes críticos.

El hecho de registrar hechos singulares, relevantes que han acontecido en un momento dado de la carrera profesional de la persona facilita la detección y análisis de actuaciones positivas o negativas a lo largo de la vida laboral. El análisis de estos hechos o conductas relacionadas directamente con determinadas competencias permite valorar el desarrollo profesional de la persona.

Simulación y ejercicios prácticos.

Ante la imposibilidad de observar directamente al trabajador en situaciones y contextos reales, se le pone a prueba planteándole situaciones o casos prácticos similares -en términos de competencias- a los de su trabajo para que demuestren el nivel competencial que poseen.

Autoevaluaciones.

A través de protocolos, inventarios o cuestionarios, la persona reflexiona sobre sus actuaciones en el puesto de trabajo y valora sus competencias.

Esta técnica proporciona al trabajador una toma de consciencia de su nivel competencial, de manera que puede estimularle a tener una mayor predisposición y compromiso con su desarrollo profesional.

Balance de competencias.

Basado en la autoevaluación, y a través de diferentes métodos de recogida de datos (test, observaciones, etc.) se va guiando a la persona en la identificación y sus propias competencias y motivaciones, para poder elaborar su proyecto profesional, bien de desarrollo y promoción, bien de orientación y búsqueda de empleo.

Evaluación 360º.

La Evaluación Multifuente Feedback 360º (Brutus y Gorriti, 2007) es un procedimiento que se centra en la valoración de las competencias por parte del propio trabajador, sus superiores, sus compañeros y sus subordinados, es decir, participan todos aquellos sujetos que de alguna manera tienen relación profesional con el protagonista. En ocasiones, también participan clientes o usuarios.

Estas valoraciones se realizan a través de cuestionarios o inventarios y posteriormente se realiza una reunión de todas las personas implicadas para establecer un consenso sobre el perfil competencial. El feedback de los resultados proporcionado al trabajador es esencial para su autoconocimiento, su mejora o su desarrollo personal y profesional.

Todas estas técnicas e instrumentos, son de utilidad en una evaluación del desempeño a través de la evaluación de las competencias profesionales. En el caso del desempeño profesional del educador y la educadora social, establecer un perfil competencial de la profesión no es tarea fácil, ante la disparidad de organizaciones donde trabajan, de puestos de trabajo, de funciones y tareas desarrolladas.

Sin embargo, este trabajo pretende delimitar y concretar de manera global el perfil profesional en base a las competencias que los propios educadores y educadoras sociales dicen desarrollar en la ejecución de sus funciones y tareas y su grado de motivación en base a sus propias creencias de autoeficacia.

Por tanto, se entiende que de la tabla expuesta anteriormente (Tabla 14. Técnicas e instrumentos de evaluación de competencias profesionales) se diseñará un procedimiento basado, principalmente, en las técnicas que integran competencias personales y comportamiento en el trabajo, utilizando principalmente, autoevaluaciones por parte de los protagonistas.

2.1.2.2. Ventajas y dificultades de la evaluación de competencias

No cabe duda de que el proceso de evaluación de competencias supone un camino arduo, y que la mayor de las dificultades reside en el ajuste real entre la valoración y sus resultados y las características de la persona evaluada (Gil, 2007).

Por ello, algunos autores (entre ellos, Basoredo, 2011) recomiendan la utilización de métodos basados en un modelo científico, como son los análisis estadísticos, los test reconocidos y las escalas o taxonomías probadas, por ejemplo). Las técnicas basadas en la discusión, o la entrevista abierta, por ejemplo, son más susceptibles de caer en la subjetividad y en la falta de rigor, aun siendo realizadas por profesionales expertos.

Sin embargo, se entiende que una combinación de procedimientos basados en ambos modelos, donde uno complementa al otro, proporciona una información más completa, más personalizada y más integral. Así, utilizar diferentes técnicas para la recogida de datos (modelo estadístico, listas de verificación o cuestionarios validados) reforzará la validez de los resultados, que serán analizados y valorados desde técnicas como la autoevaluación o el balance de competencias.

Otra dificultad puede aparecer cuando la evaluación se hace en la propia organización. Las relaciones entre el trabajador evaluado y el evaluador pueden condicionar los resultados, además de que puede darse el caso de que no se informe debidamente al trabajador sobre las intenciones y finalidad del proceso.

Esta situación puede crear recelos entre los evaluados, generando en ellos actitudes de temor y control en las respuestas, por ejemplo, y dando lugar a sesgos que condicionen la veracidad y fiabilidad de los datos.

Para controlar esto, es necesario que el proceso lo lleven a cabo profesionales cualificados y capacitados en el empleo de técnicas, por ejemplo, y motivados para una evaluación rigurosa (Gil, 2007). Asimismo, es importante partir de una descripción completa y actualizada del puesto de trabajo en términos de competencias exigidas para el desempeño, y que exprese clara y determinadamente los comportamientos observables.

Otra cuestión importante es transmitir las ventajas de la evaluación de las competencias a todas las personas implicadas. Entre estas ventajas, podemos hablar de los beneficios que supone para la propia organización, a saber, la posibilidad de tener una plantilla más formada, polivalente y motivada, la rentabilización de los costes laborales o una mayor aportación de las personas a la organización.

Para el propio trabajador supone un mayor autoconocimiento sobre su capacidad y perfil competencial, que le permite afrontar un crecimiento profesional sostenido, un entendimiento sobre su papel presente y futuro en la organización y una percepción de adaptabilidad y flexibilidad ante las tareas requeridas.

En nuestro caso, evaluar las competencias de las educadoras y los educadores sociales en su desempeño nos servirá para poder definir los perfiles profesionales en función de los ámbitos de trabajo, y en base a los cuales poder plantear un modelo de buenas prácticas y propuestas de mejora para el desarrollo y la calidad del trabajo socioeducativo. Asimismo, valorar la percepción que de sus propias competencias tienen los educadores y las educadoras nos proporciona una información básica para poder abordar su motivación para el trabajo en función de estas creencias de autoeficacia.

Para todo ello, es importante realizar un análisis de la relación entre el desempeño profesional y la formación para el trabajo, bajo la perspectiva de las formación basada en competencias. En un apartado posterior nos detendremos en esta relación pero centrada en la Educación Social.

2.1.3. Desempeño profesional y formación basada en competencias

El enfoque de las competencias profesionales, como hemos referido anteriormente, tiene su origen en el mundo laboral, pero poco a poco fue tomando protagonismo, por lógica, en el mundo formativo. Así, se hace necesario entonces hablar de la formación basada en competencias profesionales como base del análisis del desempeño.

El desarrollo de la formación basada en competencias surge al replantearse las nuevas formas de trabajo. Las competencias que antes se requerían para desempeñar un trabajo determinado ya no valen para el desempeño de los nuevos empleos. Éstos requieren de competencias nuevas. Se trata ahora, de dotar a las personas de nuevas competencias –acordes a las nuevas cualificaciones- vinculadas al desarrollo de nueva formas de organización del trabajo, y a la incorporación de las nuevas tecnologías, por ejemplo (Comisión Europea, 1996).

Así, van surgiendo términos que hacen referencia a la formación para el trabajo y que pueden relacionarse con el concepto de competencia. Por ejemplo, cuando se usan las competencias en el ámbito laboral, existe cierta confusión a la hora de asociarlo con el término cualificación.

Un breve repaso por la historia más reciente nos aporta una visión de la utilización de ambos conceptos.

En 1958 se establece el Acuerdo de Roma, con el que comienza el proceso de unificación de la formación profesional en Europa, dentro del marco del establecimiento de un mercado común. Se adoptan resoluciones en torno al reconocimiento de diplomas, certificados, títulos, etc. como elementos para la movilidad laboral y se establece un sistema de clasificación de ocupaciones con cinco niveles de dominio, siendo el quinto el que define el grado de *dominio profesional* de una actividad.

En este proceso, emergen las competencias como definidoras de las cualificaciones, pero existe una falta de consenso entre los estados miembros a la hora de abordar las mismas. A día de hoy, el concepto de cualificación en cada país está condicionado por su contexto específico, por sus sistemas nacionales de educación y formación y por sus mercados laborales.

En cuanto al concepto de competencia en relación con la formación, también cada país lo concibe en función del uso que se le da. Así, en Gran Bretaña la competencia surge en torno a la evaluación de la cualificación, y, por tanto, está orientada al rendimiento laboral. En Alemania, en cambio, se utiliza para definir profesiones y, por tanto, está más orientada a la formación inicial. En Francia la competencia se relaciona con la formación continua y el perfeccionamiento profesional. En Holanda se considera que las competencias son similares a las cualificaciones, relacionadas con títulos y certificaciones (Tejada, 1999b).

En España, paralelo al auge de la gestión de los recursos humanos por competencias, éstas son consideradas tanto como normas de referencia para la formación inicial como para la formación en la propia empresa.

En resumen, se puede afirmar que la cualificación se refiere tanto a niveles de clasificación laboral y salarial como a certificaciones o titulaciones para el ejercicio profesional, por lo que la competencia está directamente relacionada con los procesos de formación.

En un inicio se establecieron criterios de competencias para la Formación Profesional y más tarde en la Universidad, con el proceso de Bolonia como el máximo exponente del modelo de formación basada en competencias (Silva, 2008).

Desde la formación superior y el EEES, se establecen los títulos universitarios basados en la acreditación de las competencias básicas para el desempeño de una profesión. Si bien algunos autores defienden que el eje vertebrador de las instituciones de educación superior (la Universidad, principalmente) es la formación para el ejercicio profesional (Silva, 2008, Pallisera y otras, 2010), otros autores matizan esta afirmación. Así Echeverría (2002) defiende que la cualificación o acreditación puede ser adquirible también mediante la experiencia laboral.

En esta línea, se afirma que la formación basada en competencias no es tanto una cuestión de capacitación profesional como de formación profesional, y está orientada al desarrollo de *saberes* de las personas y a su capacidad de movilizarlos en situaciones reales de trabajo. Por tanto, educación y formación no se reduce sólo a una oferta de cualificaciones, sino que va más allá y engloba también la integración social y el desarrollo personal.

Tomando como referencia el Libro Blanco sobre Educación y Formación (Comisión Europea, 1995), Echeverría (2002) afirma que la misión de la educación es ayudar a cada individuo a desarrollar todo su potencial y a convertirse en un ser humano completo, y no sólo en una herramienta para la economía.

La certificación, entonces, se considera como el proceso para el reconocimiento en el trabajador de las competencias que posee, independientemente de los procesos de formación curricular que haya cursado (Valverde, 2001).

Desde otra perspectiva, Tejada (1999b) apunta a preguntarse por dos planteamientos en torno a la capacitación para el trabajo: uno, el del enfoque de la especialización y otro, el de la polivalencia o polifuncionalidad.

En el primer caso, el de la especialización, hacemos referencia a la adquisición y desarrollo de competencias específicas en una formación continua y especializada, más propia de las organizaciones empresariales.

El sistema laboral desarrolla las competencias específicas empleando los conocimientos y las capacidades adquiridas a través de la formación ocupacional y continua y del propio ejercicio profesional. Hablamos, pues, de la formación en centros de trabajo, de la formación a nivel de posgrados y máster (títulos universitarios de segundo y tercer ciclo) con prácticas en empresas o del propio desempeño profesional.

En este sentido, es obvio que el trabajador desarrolla su potencial competencial cuando se enfrenta a situaciones reales de trabajo, cuando la tarea presenta un cierto nivel de dificultad y se genera reflexión y capacidad de toma de decisiones y responsabilidad ante la misma.

Tomado las palabras de L. Mertens¹⁰ (como se citó en Tejada y Navío, 2005), “en el momento de la realización de la función, el trabajador no sólo aplica y practica conocimientos adquiridos en los momentos de capacitación “formal” y reflexión, sino que también descubre y aprende trabajando, desarrollando así su competencia” (p.12).

En el segundo caso, estaríamos hablando de una formación encaminada a la adquisición y desarrollo de competencias genéricas en una formación de base. Estamos hablando de la formación en organizaciones educativas. El sistema educativo aporta el conocimiento y el desarrollo de capacidades y lo valida, proporcionando un nivel de formación que certifica la adquisición y generación de competencias genéricas y transversales, requisito inicial para el trabajo.

¹⁰ Mertens, L. (1998) *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*. Madrid, España: OEI

En España, el proceso de formalización de las competencias como objeto de la educación se establece en tres normativas, principalmente (Muñoz Galiano, 2008).

La primera, la Ley Orgánica de las Cualificaciones y la Formación Profesional, de 2002¹¹, que facilita la integración de las distintas formas de certificación y acreditación de las competencias y de las cualificaciones profesionales.

Esta Ley define el concepto de cualificación profesional como *el conjunto de competencias profesionales con significación para el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación y a través de la experiencia laboral*. Asimismo, define competencia profesional como *el conjunto de conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo*.

La segunda ley, la Ley Orgánica de Educación¹² (LOE) utiliza el término de competencias básicas para referirse a los mínimo curriculares que debe conseguir todo alumno, incluyendo por tanto, las competencias básicas entre los componentes del currículo.

Y la tercera, la más significativa para el tema que nos ocupa, es el diseño de las enseñanzas universitarias dentro del EEES. El proyecto Tuning, de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA), marca como objetivo incentivar a la Universidad a desarrollar sus estrategias no solamente con referencia a los contenidos y conocimientos sino también a las competencias generales y a las específicas de enseñanza-aprendizaje.

¹¹ L.O. 5/2002, de 19 de junio de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (BOE nº 147, de 20 de junio de 2002, pp. 22437-22442)

¹² Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº 106, de 4 de mayo de 2006)

Retomando el proceso de Bolonia, es el título universitario de primer ciclo el que acredita el nivel de cualificación correspondiente para acceder al mercado de trabajo europeo. En 2001, la Declaración de Praga insiste en la formación para la empleabilidad, resaltando el papel de las empresas y los agentes sociales en 2005 con el Comunicado de Bergen y en 2007 con el de Londres.

En España, se aprueba ese mismo año el R.D. 1393/2007, de 29 de octubre (BOE de 30 de octubre de 2007), de Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales, en el que se garantiza que los títulos acreditan la posesión de las competencias y conocimientos adecuados para el ejercicio profesional.

Con este planteamiento de la formación superior, se hace hincapié en la capacitación profesional a través de la adquisición de competencias. Se supone que esta nueva organización de las enseñanzas incrementa la empleabilidad de los titulados, especialmente con la ampliación de las prácticas externas y la formación práctica.

Dos estudios que se presentan en un apartado posterior tratan de contrastar esta relación entre la formación basada en competencias y su adecuación al perfil competencial exigido en el desempeño profesional.

2.2. El desempeño profesional del educador y la educadora social

Retomando lo expuesto hasta ahora sobre la Educación Social como profesión y el enfoque del análisis del desempeño profesional basado en competencias, queda como paso siguiente concretar las funciones y tareas propias y las competencias requeridas para el desempeño profesional de los educadores y las educadoras sociales.

Para ello, tomaremos como referencia lo descrito en los Documentos Profesionalizadores del CGCEES (ASEDES, 2007), que representan el eje sobre el que concebir el corpus teórico, la cultura y la identidad profesional de la Educación Social.

La profesión de la Educación Social se define como una acción educativa en programas y proyectos para

mejorar las condiciones sociales y culturales de la ciudadanía, lograr mayores niveles de bienestar y calidad de vida, compensar los efectos generados por las situaciones de exclusión y/o marginación social, en una tendencia clara hacia la extinción de las mismas en clave de justicia social (ASEDES, 2007, p.35).

Para hablar de desempeño profesional de las educadoras y los educadores sociales, partimos de la definición elaborada por los profesores Alejandro Martínez y Ana Álvarez, del departamento de Educación Social y Trabajo Social del Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle (centro adscrito a la Universidad Autónoma de Madrid):

El educador social elabora, desarrolla y aplica instrumentos de análisis de la realidad para la detección de necesidades, carencias y demandas socioeducativas con el objeto de atenderlas, favoreciendo el cambio que permita la plena integración del individuo en la sociedad y el avance y la transformación de ésta. Analiza los datos obtenidos y extrae conclusiones que le permiten definir situaciones y posibilidades de actuación, a través de la formación, la mediación, la colaboración, el acompañamiento y el asesoramiento. Todo mediante la elaboración, implementación y evaluación de proyectos de intervención socioeducativa, en la que se establece los objetivos, las estrategias metodológicas, las líneas de actuación y la previsión de recursos necesarios para la consecución de sus fines. (Martínez y Álvarez, documento inédito)

Esta definición, fundamentada en la descripción de la actuación del educador y la educadora social, engloba las principales funciones y tareas del desempeño profesional, y nos proporciona la base sobre la que plantear las competencias necesarias para ese desempeño.

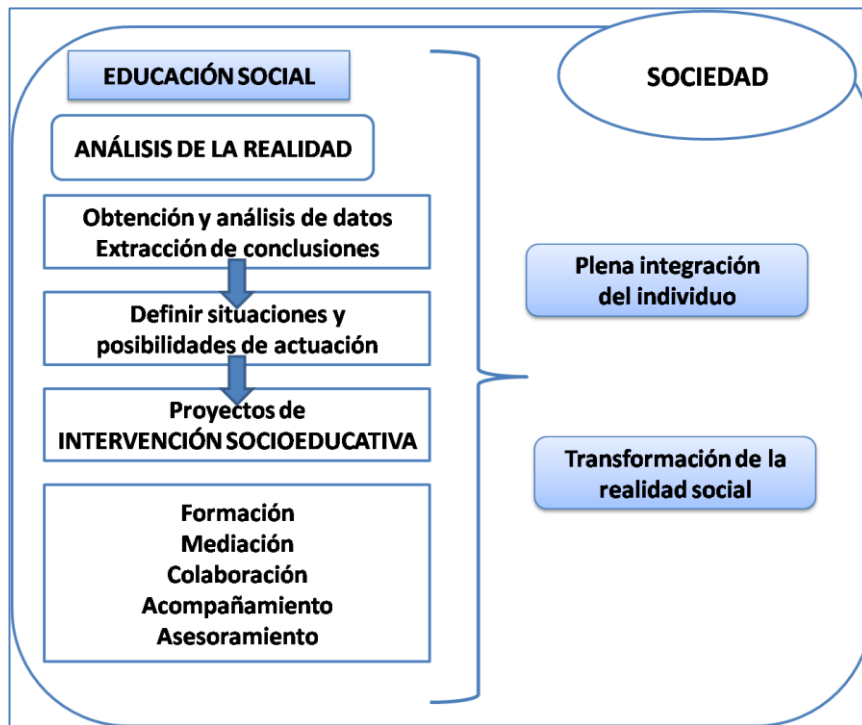


Figura 26. Actuación del educador y la educadora social
(elaboración propia)

Para llevar a cabo su desempeño profesional de manera exitosa y excelente, los y las profesionales de la Educación Social han de ser competentes, es decir, han de ser capaces de realizar de manera efectiva y ética las tareas correspondientes a las funciones propias de su profesión.

2.2.1. Funciones y tareas

Las funciones profesionales definen el campo de trabajo y de tareas que señalan un “ámbito de responsabilidad profesional y laboral. Supone trabajos y tareas concretas que el profesional es capaz de realizar con cierto nivel de garantía” (ASEDES, 2007, p.37).

Tras una revisión de los principales estudios sobre el desempeño de los y las profesionales de la educación social, y haciendo referencia a Vallés (2011), se afirma que hay pocos estudios específicos sobre cuáles son las funciones que desempeñan los y las profesionales de la educación social, y todos los abordan de forma indirecta o tangencial.

Hasta ahora, entre los estudios más relevantes se puede destacar, por ser el primero, el de Petrus (1993), quien propone un decálogo de funciones de los y las educadoras sociales, referencia común para otros estudios relacionados:

1. Función detectora y de análisis de los problemas sociales y sus causas
2. Función de orientación y relación institucional
3. Función relacionante y dialogante con los educandos
4. Función reeducativa en su sentido más amplio, nunca reeducativa clínica
5. Función organizativa y participativa de la vida cotidiana y comunitaria
6. Función de animación grupal comunitaria
7. Función promotora de actividades socioculturales
8. Función formativa, informativa y orientativa
9. Función docente social
10. Función económica / laboral

(p.206)

Otra clasificación tradicionalmente tomada como referente es la que proponen Romans, Petrus y Trilla (2000), quienes establecen las funciones de la educación social en torno a cuatro ejes:

1. La detección y análisis de las carencias y problemáticas de las personas tanto a nivel individual como colectivo.
2. La intervención educativa en función de la persona o grupo con el que se trabaja y de los recursos existentes.
3. La derivación coherente y clara de los casos que precisen de la intervención de otros profesionales o instituciones especializadas, con la corresponsabilización y trabajo en equipo que cada caso requiera.
4. La gestión propia de la actividad educativa personalizada o del centro, siempre que se asuma una responsabilidad que así lo requiera (p.159).

Vallés (2011), tras una revisión de aquellos estudios más relevantes, realizada en su trabajo de tesis doctoral, propone tres tipos de funciones profesionales de la educación social:

- Orientadoras
- Comunitarias
- De gestión

Y por último, el referente más cercano lo encontramos en el CGCEES, que en sus Documentos Profesionalizadores, define las siguientes funciones como propias del/a profesional de la Educación Social:

- 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

Esta investigación entiende que la tarea de concretar o definir claramente las funciones desempeñadas es ardua y compleja, dada la variedad de clasificaciones y de propuestas, así como la propia heterogeneidad del desempeño de la educación social en los diferentes ámbitos en los que se mueve.

En un intento de lograr esta concreción de funciones, se exponen a continuación los resultados relativos a los estudios de seguimiento laboral de los egresados de las trece últimas promociones (2003 – 2015) de la titulación de Educación Social del Centro Superior de Estudios Universitarios (CSEU) La Salle, centro adscrito a la Universidad Autónoma de Madrid.

Estos estudios se llevan a cabo cada año con el fin de conocer la situación laboral y profesional de las personas tituladas en Educación Social en el CSEU La Salle, un año y medio después de finalizar sus estudios. Tras la recogida de datos, se elabora un informe donde se exponen los resultados y se van comparando con los de otros años.

A través de un cuestionario, se pregunta a los ya profesionales –entre otras cuestiones- por sus condiciones de trabajo, tanto a nivel laboral como a nivel profesional. Respecto a este punto, una de las informaciones que se piden que declaren las funciones y tareas que desempeñan en su trabajo como educadores y educadoras sociales. Las respuestas obtenidas, aglutinadas, fueron las siguientes (en negrita, las respuestas más repetidas):

Tabla 10. Funciones y tareas de los educadores y educadoras sociales titulados en el CSEU La Salle – UAM
(elaboración propia)

✓ Intervención socioeducativa (individual, grupal)	✓ Programación y realización de actividades didácticas grupales
✓ Derivaciones de zona	✓ Planificación de actividades
✓ Atención directa a las personas	✓ Acompañamiento y seguimiento
✓ Aplicación y desarrollo de programas	✓ Coordinación de equipos de trabajo
✓ Seguimiento, valoración y realización de informes	✓ Dinamización comunitaria
✓ Dirección de entidad sin ánimo de lucro	✓ Planificación, desarrollo, aplicación y evaluación de proyectos
✓ Creación, promoción, gestión, organización, ejecución y evaluación de proyectos	✓ Gestión de proyectos
	✓ Coordinación y gestión de equipos y entidades

De estas respuestas se puede deducir que las funciones y tareas desempeñadas por los educadores y las educadoras sociales formados en el CSEU La Salle coinciden con la definición basada en el desempeño profesional antes citada (*Figura 26. Actuación del educador y la educadora social*).

En base a estas respuestas, y a las propuestas presentadas por los diversos autores, y tras un análisis pormenorizado del contenido de todas ellas, se concluye que podemos referirnos, principalmente a tres tipos de funciones: aquellas relacionadas con la atención directa a las personas, aquellas relacionadas con la planificación, ejecución y evaluación de programas y proyectos de intervención socioeducativa y un tercer grupo de funciones asociadas a la coordinación y gestión de equipos profesionales y entidades de carácter socioeducativo (*Figura 27*). Cada uno de estos tres tipos de funciones incluye la pluralidad de tareas que un/a educador/a social puede realizar en su trabajo.

Éstas serán las funciones que se manejarán en esta investigación como elemento clave para la definición de la profesión de la Educación Social y su desempeño profesional.

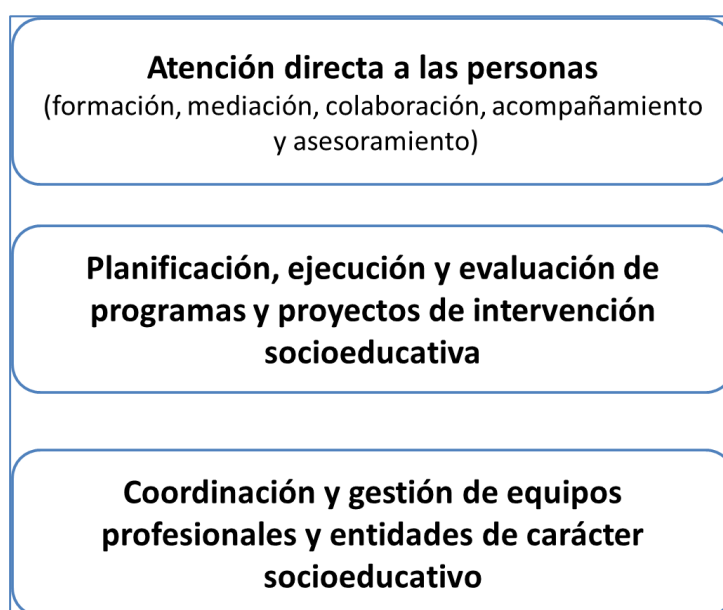


Figura 27. Funciones del educador y la educadora social
(elaboración propia)

Una vez descritas las funciones, se procede a delimitar el perfil competencial del educador y la educadora social, es decir, aquellas competencias requeridas para su desempeño profesional.

2.2.2. Competencias profesionales en Educación Social

Para definir las competencias profesionales de los educadores y las educadoras sociales, tomamos tres referencias principales: una, las expuestas en el Libro Blanco del Título de Grado en Educación Social (ANECA, 2005), otra, las competencias definidas por la AIEJI (2008) como requisitos para la práctica socioeducativa y una tercera, las competencias de los Documentos Profesionalizadores (ASEDES, 2007).

En un apartado anterior, referido a la Educación Social como profesión, se exponían las competencias más sobresalientes del título de Grado en Educación Social (tras análisis comparativo de las definidas en cuatro universidades españolas):

- Dominar el conocimiento teórico y el análisis crítico de los contextos históricos, políticos, económicos y socioculturales para identificar y diagnosticar problemas y realidades.
- Promover y desarrollar procesos de actuación y dinamización en los diferentes contextos institucionales y sociales, a través del diseño, implementación, gestión y evaluación de planes, programas, proyectos y actividades de intervención socioeducativa así como de la utilización, gestión y creación de medios, recursos y entidades mediante la colaboración interprofesional.
- Establecer relaciones interpersonales a través del acompañamiento, el asesoramiento, la formación, la mediación y una comunicación efectiva que genere una relación de ayuda de calidad y favorecedora de desarrollo de personas, grupos y comunidades.

- Comprometerse con su profesión desde actitud de mejora constante de la práctica y el desarrollo profesional, siempre ajustadas a los valores éticos y deontológicos que rigen la profesión.

Estas competencias (o macrocompetencias) son el resultado de un proceso de definición y descripción de lo que se requiere a un profesional de la Educación Social titulado. La base sobre la que se diseñan se encuentra en el Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social (ANECA, 2005). En este documento se establecen veinticinco competencias específicas que han de adquirir los estudiantes de Grado en Educación Social para poder desempeñar su profesión. Éstas son:

Tabla 11. Competencias específicas de la Titulación de Grado en Educación Social (ANECA, 2005)

-
- ✓ Comprensión de la genealogía de los procesos históricos de consolidación de la profesión y la intervención socioeducativa
 - ✓ Conocer el marco de la educación social y los modelos desarrollados en otros países, con especial atención a las iniciativas de la Unión Europea
 - ✓ Conocer los supuestos y fundamentos teóricos de la intervención socioeducativa y sus ámbitos de actuación
 - ✓ Conocer las políticas de bienestar social y la legislación que sustentan los procesos de intervención socioeducativa
 - ✓ Conocer los estadios evolutivos de la población con la que se trabaja
 - ✓ Conocer los factores biológicos y ambientales que afectan a los procesos socioeducativos
 - ✓ Conocer las características fundamentales de los entornos sociales y laborales de intervención
 - ✓ Conocer los supuestos pedagógicos, psicológicos y sociológicos que están en la base de los procesos de intervención socioeducativa
 - ✓ Conocer la teoría y la metodología para la evaluación en intervención socioeducativa
 - ✓ Diseñar, utilizar y evaluar los medios didácticos en la intervención socioeducativa
 - ✓ Saber utilizar los procedimientos y técnicas sociopedagógicas para la intervención, la mediación y el análisis de la realidad personal, familiar y social
 - ✓ 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
 - ✓ Aplicar técnicas de detección de factores de exclusión y discriminación que dificultan la inserción social y laboral de sujetos y colectivos
 - ✓ Organizar y gestionar proyectos y servicios socioeducativos (culturales, de animación y tiempo libre, de intervención comunitaria, de ocio...)
 - ✓ Diseñar, aplicar programas y estrategias de intervención socioeducativa en los diversos ámbitos de trabajo
-

Tabla 11. Competencias específicas de la Titulación de Grado en Educación Social (cont.)
(ANECA, 2005)

-
- ✓ Evaluar programas y estrategias de intervención socioeducativa en los diversos ámbitos de trabajo
 - ✓ Utilizar técnicas concretas de intervención socioeducativa y comunitaria (dinámica de grupos, motivación, negociación, asertividad, etc.)
 - ✓ Incorporar los recursos sociales, institucionales, personales y materiales disponibles para llevar a cabo el trabajo en un determinado ámbitos de acción
 - ✓ Producir medios y recursos para la intervención socioeducativa
 - ✓ Gestionar medios y recursos para la intervención socioeducativa
 - ✓ Colaborar y asesorar en la elaboración de programas socioeducativos en los medios y redes de comunicación e información (radio, televisión, prensa, internet, etc.)
 - ✓ Utilizar y evaluar las nuevas tecnologías con fines formativos
 - ✓ Mostrar una actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia los sujetos e instituciones de educación social
 - ✓ Desarrollar actitudes y dominio lingüísticos que posibiliten y favorezcan el trabajo en entornos multiculturales y plurilingüísticos
 - ✓ Diseñar y llevar a cabo proyectos de iniciación a la investigación sobre el medio social e institucional donde se realiza la intervención
-

Un segundo planteamiento nos lo proporciona la AIEJI en su documento marco sobre las competencias del Educador Social (AIEJI, 2008). En él, se establece una diferenciación entre competencias fundamentales, centrales y las generadas por el ejercicio de la profesión. La siguiente tabla nos ofrece una visión de las mismas:

Tabla 12. Competencias profesionales para la práctica socioeducativa (AIEJI, 2008)
(elaboración propia)

COMPETENCIAS FUNDAMENTALES
Competencias para INTERVENIR
- Actuar directamente y dar una respuesta
Competencias para EVALUAR
- Planificar, organizar y reflexionar sobre sus acciones
- Saber evaluar la relación entre la intención, la acción y el resultado
Competencias para REFLEXIONAR
- Reflexionar sobre los problemas de su profesión para favorecer el desarrollo de su profesión

Tabla 12. Competencias profesionales para la práctica socioeducativa (cont.)
(AIEJI, 2008)
(elaboración propia)

COMPETENCIAS CENTRALES
Competencias RELACIONALES Y PERSONALES <ul style="list-style-type: none">- Relacionarse personal y profesionalmente con la otra persona para la creación de un vínculo- Compromiso, motivación, actitudes, espíritu... el compromiso personal en el trabajo- Respetar una ética y moral
Competencias SOCIALES Y COMUNICATIVAS <ul style="list-style-type: none">- Colaborar y participar del trabajo en equipo- Actuar en ámbitos heterogéneos- Resolver y gestionar conflictos de manera rigurosa- Comunicación efectiva, consejo y guía
Competencias ORGANIZATIVAS <ul style="list-style-type: none">- Planificar y realizar actividades y procesos socioeducativos- Administración, gestión y desarrollo del puesto de trabajo- Documentar y evaluar actividades y procesos- Conocer tareas administrativas: tecnologías de la información, documentación...
Competencias DEL SISTEMA <ul style="list-style-type: none">- Administrar expectativas y demandas de la comunidad hacia los grupos con los que trabaja- Apoyar y guiar al usuario en el <i>sistema</i>- Ayudar a mejorar y desarrollar marcos de trabajo y condiciones favorables para estos grupos- Saber y poder establecer relaciones y actuar en el contexto de trabajo
Competencias DE APRENDIZAJE Y DESARROLLO <ul style="list-style-type: none">- Estar preparado para el cambio: desarrollar y mejorar sus competencias profesionales (formación continua y complementaria)- Reflexionar de manera crítica y evaluar el propio trabajo y el trabajo en equipo- Contribuir y participar en análisis y actividades de desarrollo del propio trabajo
COMPETENCIAS GENERADAS POR EL EJERCICIO PROFESIONAL
Competencias TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS <ul style="list-style-type: none">- Habilidad socioeducativa y profesionalidad- Conocimientos teóricos y prácticos, métodos e instrumentos
Competencias CONDUCTUALES <ul style="list-style-type: none">- Dominio de terminología y conceptos- Interiorizar ética y moral- Participar en debates, propuestas, borradores, acuerdos, etc., sobre la Educación Social
Competencias CULTURALES <ul style="list-style-type: none">- Descubrir, comprender e incluir puntos de vista de diferentes culturas y valores culturales
Competencias CREATIVAS <ul style="list-style-type: none">- Dominar formas de expresión y aptitudes en el marco de la creatividad, el movimiento y la música para el desarrollo emocional, social, lingüístico e intelectual de los individuos.

La tercera referencia, y quizás la más relevante, la tenemos en los Documentos Profesionalizadores (ASEDES, 2007). Si estamos hablando de Educación Social, de su desempeño profesional y de las competencias requeridas, son éstas las que sirven de guía para el trabajo que nos ocupa. Se presentan a continuación en forma de bloques de competencias:

Tabla 13. Bloques de competencias (ASEDES, 2007)
(elaboración propia)

<p style="text-align: center;">Competencias relativas a CAPACIDADES COMUNICATIVAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprender y expresarse - Conocimiento y manejo de tecnologías de la información y la comunicación para el ejercicio profesional
<p style="text-align: center;">Competencias relativas a CAPACIDADES RELACIONALES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relacionarse con personas o grupos y movilizarlos
<p style="text-align: center;">Competencias relativas a CAPACIDADES DE ANÁLISIS Y SINTESIS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprender situaciones sociales y educativas - Análisis y síntesis de la práctica profesional
<p style="text-align: center;">Competencias relativas a CAPACIDADES CRÍTICO-REFLEXIVAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudio y comprensión de los contextos sociales, políticos, económicos y educativos - Contrastar causas y efectos para tomar decisiones - Sensibilidad y destreza para posibilitar nuevas realidades
<p style="text-align: center;">Competencias relativas a CAPACIDADES PARA LA SELECCIÓN Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO Y LA INFORMACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seleccionar informaciones relevantes y decisivas para la institución donde trabajan - Habilidad para distinguir, priorizar y dar sentido a informaciones para objetivar lo más posible el trabajo

Haciendo un análisis comparativo de las tres referencias, se presenta una propuesta de configuración del perfil competencial básico para el desempeño profesional del educador y la educadora social.

Partimos del enfoque de desempeño profesional basado en la norma de competencia (Basoredo, 2011), donde los criterios del desempeño corresponden a las funciones y tareas y los determinantes a las competencias requeridas. Éstas últimas se concretan en la competencia de acción profesional (Echeverría, 2002).

El siguiente esquema representa el modelo adoptado en este trabajo:



Figura 28. Modelo de análisis del desempeño profesional en Educación Social
(elaboración propia)

Los determinantes del desempeño, es decir, las competencias requeridas para llevar a cabo las funciones y las tareas correspondientes son las que a continuación se exponen, y que representan el perfil competencial básico para el ejercicio profesional de los educadores y las educadoras sociales.

Esta propuesta se propone tras un análisis comparativo de las referencias antes citadas, si bien está centrado, sobre todo, en las dos últimas (las presentadas por ASEDES y el CGCEES y la presentada por la AIEJI), pues estamos hablando de competencias del desempeño profesional (las competencias de la ANECA, correspondientes a la titulación de Grado, están más relacionadas con el ámbito formativo).

Tabla 14. Competencias técnicas para el análisis del desempeño profesional en Educación Social
(elaboración propia)

COMPETENCIAS TÉCNICAS
Comprensión de la genealogía de los procesos históricos de consolidación de la profesión y la intervención socioeducativa
Conocimiento del marco político y legislativo que posibilita, orienta y legitima las acciones de la Educación Social, así como de los modelos desarrollados en otros países, con especial atención a las iniciativas de la Unión Europea
Conocimiento de los supuestos y fundamentos teóricos de la intervención socioeducativa y sus ámbitos de actuación
Dominio de terminología y conceptos relacionados con la intervención socioeducativa
Conocimiento de los factores biológicos y ambientales y los supuestos pedagógicos, psicológicos y sociológicos que afectan a los procesos socioeducativos
Dominio de técnicas de planificación, programación, ejecución y evaluación de programas y proyectos de intervención socioeducativa

Tabla 15. Competencias metodológicas para el análisis del desempeño profesional en Educación Social
(elaboración propia)

COMPETENCIAS METODOLÓGICAS
Dominio de métodos, estrategias y técnicas de análisis y evaluación de los contextos socioeducativos (análisis de la realidad)
Capacidad para detectar las necesidades socioeducativas de un contexto determinado
Saber planificar, programar, ejecutar y evaluar planes, programas, proyectos y acciones socioeducativas
Capacidad para crear y establecer marcos posibilitadores de relación educativa
Saber construir herramientas e instrumentos para enriquecer y mejorar los procesos socioeducativos
Saber actuar en ámbitos y contextos heterogéneos
Dominio de metodologías socioeducativas de formación, asesoramiento, orientación, dinamización y mediación
Incorporar los recursos sociales, institucionales, personales y materiales disponibles para llevar a cabo el trabajo en un determinado ámbitos de acción

Tabla 16. Competencias participativas para el análisis del desempeño profesional en Educación Social
(elaboración propia)

COMPETENCIAS PARTICIPATIVAS
Capacidad para potenciar las relaciones interpersonales y de los grupos sociales
Saber relacionarse personal y profesionalmente de manera efectiva con otras personas y establecer vínculos relacionales en el contexto del trabajo socioeducativo
Capacidad para colaborar y participar del trabajo en equipo
Destreza para crear y promover redes entre individuos, colectivos e instituciones
Destreza para reconocer los contenidos culturales, lugares, individuos o grupos a poner en relación
Capacidad para gestionar y resolver conflictos de manera rigurosa

Tabla 17. Competencias personales para el análisis del desempeño profesional en Educación Social
(elaboración propia)

COMPETENCIAS PERSONALES
Reflexionar sobre los problemas de su profesión para favorecer su desarrollo profesional
Saber comprometerse personalmente en el trabajo
Estar preparado para el cambio: desarrollar y mejorar sus competencias profesionales (formación continua y complementaria)
Reflexionar de manera crítica y evaluar el propio trabajo y el trabajo en equipo
Contribuir y participar en análisis y actividades de desarrollo profesional
Interiorizar y respetar la ética y la moral
Saber administrar y gestionar el puesto de trabajo

Esta clasificación de las competencias de acción profesional de los educadores y las educadoras sociales se va a utilizar como referencia para la investigación que nos ocupa.

En un primer paso, trataremos de establecer la relación entre estas competencias, derivadas de los modelos oficiales, y las que son requeridas en el desempeño profesional de la Educación Social. Una segunda valoración nos aportará en qué grado los y las profesionales perciben que dominan cada una de estas competencias, de manera que podremos valorar las creencias de autoeficacia en su desempeño profesional.

2.3. Desempeño profesional y creencias de autoeficacia

Evaluar el desempeño profesional de los educadores y las educadoras sociales a través de la evaluación de las competencias profesionales nos proporciona una base importante para poder aportar conocimiento acerca de la profesión, además de representar para los profesionales de la Educación Social un componente de autoconocimiento y una información valiosa para que puedan afrontar sus propios procesos de desarrollo profesional –entre otras aportaciones-.

Pero nada de esto tendría una influencia significativa si no atendemos a los factores motivacionales. Continuando con el enfoque del análisis del desempeño basado en competencias, se entiende que para que la persona participe de un óptimo desarrollo de sus competencias ha de estar motivada.

Por ello, se presenta a continuación un planteamiento que defiende las creencias de autoeficacia como un elemento primordial en la motivación hacia el trabajo, cuáles son sus fuentes principales y cómo influye ésta en el desarrollo profesional.

Un educador o educadora puede tener unas capacidades y haber adquirido unas competencias determinadas, pero es necesario que desempeñe su trabajo de manera eficaz para poder considerarlo como un profesional competente.

Y para ello, ha de ser él o ella quien ponga todo su empeño y su esfuerzo en su trabajo y quien decida ejercer sus funciones y desempeñar las tareas propias aplicando todo su potencial competencial a la práctica profesional. Y lo que es más importante, el educador o la educadora ha de ser consciente de su competencia y de su capacidad para lograrlo.

Las creencias de autoeficacia son uno de los elementos condicionantes de la motivación laboral. Si un profesional cree en su capacidad para desempeñar su trabajo de manera eficaz, lo más probable es que logre unos resultados exitosos, y éstos, a su vez, reviertan en su motivación hacia el trabajo.

En el siguiente apartado, se va a profundizar en esta cuestión: la motivación laboral como elemento necesario para valorar la competencia y el desempeño profesional y las creencias de autoeficacia como factor determinante de la misma.

2.3.1. La motivación para el trabajo y las creencias de autoeficacia

La motivación para el trabajo supone el esfuerzo que una persona está dispuesta a iniciar o mantener para desempeñar un trabajo de manera satisfactoria y alcanzar los objetivos y las metas propias de su puesto de trabajo. Por tanto, hablar de desempeño profesional supone hablar también de la relación directa entre motivación, esfuerzo y metas.

Alcanzar una meta es una fuente básica de motivación, pues indica qué hay que hacer y cuánto esfuerzo tendrá que desarrollar la persona para alcanzarla. En nuestro caso, las metas que un educador o educadora se plantee en su trabajo condicionarán el óptimo desarrollo de sus competencias. Queda claro que hay que tener un autoconocimiento adecuado de su perfil competencial y de los motivos que le impulsan en su desempeño profesional.

Respecto a estos últimos, se realizó un estudio (Navarro y Quijano, 2003) acerca de cuáles eran los motivos que impulsaban a los trabajadores a desempeñar su trabajo con esfuerzo. Con una muestra de 271 trabajadores de empresas pertenecientes a diferentes sectores, establecieron un listado de los principales motivos: (1) Retribución económica, (2) Condiciones físicas de trabajo, (3) Seguridad y estabilidad del empleo, (4) Relaciones con los compañeros, (5) Apoyo y respeto de los superiores, (6) Reconocimiento de los superiores y (7) Desarrollo personal. Estos motivos son el eje de las metas y el esfuerzo que un trabajador se plantea en su desempeño profesional.

El Modelo Complejo de Motivación Laboral (Navarro y Quijano, 2003) defiende esta concepción de motivación laboral como resultado de la relación entre estos tres elementos básicos.



**Figura 29. Relación motivación y desempeño profesional
(Modelo Complejo de Motivación Laboral, Navarro y Quijano, 2003)**
(elaboración propia)

Este modelo parte de que la base de la motivación está en las metas que la persona se fija. De esta manera, un profesional que se plantea alcanzar unas determinadas metas es un profesional consciente de su capacidad para lograrlas. Estamos hablando de las expectativas de resultados, en relación con el concepto de nivel de aspiración de Kurt Lewin, quien relaciona el grado de dificultad de la meta, el esfuerzo de la persona para lograrlo y el resultado obtenido.

En esta relación aparecen, por derecho, las creencias de autoeficacia como factor determinante. Una persona ha de estar convencida de que es capaz de lograr las metas que le exige su puesto de trabajo y de poner el esfuerzo necesario para ello.

Así, a mayor éxito, mayor nivel de aspiración y mayor percepción de la propia eficacia. En definitiva, la motivación laboral –es decir, lo que mueve a una persona a trabajar de manera eficaz y exitosa- es la relación entre la percepción de las propias capacidades a través del esfuerzo puesto en el desempeño y los logros obtenidos.

Dicho de otra manera, la relación entre las expectativas de autoeficacia y las expectativas de resultado. Las primeras se definen como los juicios sobre la propia capacidad para alcanzar un cierto nivel de ejecución, mientras que las segundas son las representaciones de las consecuencias más probables que producirá dicha ejecución (Prieto Navarro, 2002).

Estos dos elementos (expectativas de autoeficacia y expectativas de resultados) son de carácter cognitivo, por lo que no podemos obviar la relación que existe entre motivación y metacognición. Y es que cuando hablamos de expectativas o de autoconocimiento estamos hablando del resultado de la autoobservación que la persona hace sobre su propia actuación cognitiva (Ugartetxea, 2000).

Un esquema puede aclarar mejor esta relación:



Figura 30. Relación motivación – metacognición
(elaboración propia)

Para hablar de expectativas de resultados y de percepción de las propias competencias, se hace necesario hacer referencia a las creencias de autoeficacia.

Citando al profesor Albert Bandura, la autoeficacia es un *juicio personal acerca de las creencias en las capacidades de uno mismo para organizar y ejecutar cursos de acción requeridos para poder producir determinados logros* (Bandura, 1977). Desde esta conceptualización, la autoeficacia es un proceso cognitivo (metacognitivo) relacionado con la percepción de la propia capacidad (percepción de las propias competencias) para lograr determinados niveles de desempeño (expectativas de resultado).



Figura 31. Relación motivación – metacognición y creencias de autoeficacia
(elaboración propia)

Algunos autores (Prieto Navarro, 2002; Ugartetxea, 2000; Martínez, 2004) profundizan más en esta cuestión y se centran en la relación que existe entre autoeficacia y expectativas de resultado. Si autoeficacia se considera como la percepción de la propia capacidad para alcanzar un determinado nivel de ejecución, se concluye – en principio- que puede determinar las expectativas de resultado, es decir, la percepción de las consecuencias más probables que producirá dicha ejecución (Prieto Navarro, 2002).

Si pienso que soy capaz de realizar una determinada tarea, pienso también que puedo obtener buenos resultados en la misma. Por tanto, la autoeficacia es un predictor de conducta muy potente y, por tanto, de resultados.

Ugartetxea (2000) también plantea en su modelo de análisis de la motivación en relación con la metacognición la influencia del papel desempeñado por la percepción de las propias capacidades (autoeficacia) en las expectativas de resultados. Y esta influencia se produce a través de la relación con el estilo atribucional y la motivación de logro.

Así, a la hora de analizar el rendimiento laboral, se puede afirmar que una atribución interna del resultado en el desempeño incide en la percepción de la propia capacidad para lograrlo. Por tanto, una atribución interna de un resultado positivo, de un nivel de desempeño satisfactorio y elevado, supone que la persona se percibe como capaz de lograrlo, es decir, como competente. En general, aumentará su rendimiento posterior al aumentar su esfuerzo y obtendrá mejores resultados. Y este proceso favorece la motivación de logro, pues se buscarán objetivos y metas cada vez más ambiciosos.

Para el autor, la motivación de logro es aquel tipo de motivación intrínseca, dirigida por estímulos internos, que aboca al sujeto a la obtención de logros máximos, atendiendo a la realidad sobre la que se va a actuar y a su propia actividad (Ugartetxea, 2000).

Un factor importante de la motivación de logro son las expectativas de resultado, es decir, la apreciación sobre la posibilidad de obtener el resultado previsto. En la construcción de éstas influyen, por un lado, las atribuciones (ya comentadas) y por otro, el conocimiento sobre la propia capacidad (y las creencias de autoeficacia como concepto principal).

En definitiva, resumiendo todo lo anterior el modelo que se presenta de la motivación para el trabajo y la posición que ocupan en él las creencias de autoeficacia se puede sintetizar en el siguiente cuadro:

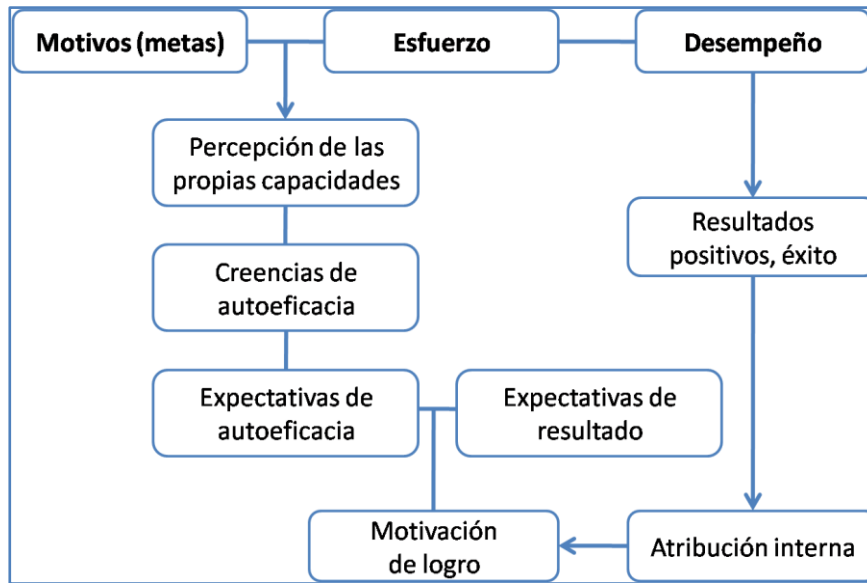


Figura 32. Motivación para el trabajo y creencias de autoeficacia
(elaboración propia)

Es un proceso que revierte en sí mismo: los resultados obtenidos en el desempeño (el nivel de ejecución alcanzado) –y su atribución causal correspondiente– revierten en las variables intervinientes (en la fuerza de los motivos y en la percepción de autoeficacia) modificándolas, y por tanto, en la motivación de logro.

Las creencias de autoeficacia son elemento central en la motivación de logro y en los resultados de un desempeño eficaz y exitoso. Esta relevancia en la motivación para el trabajo y por tanto en el rendimiento profesional hace imprescindible profundizar más en este concepto, de manera que se pueda conocer mejor y nos permita establecer las bases teóricas para la investigación que se propone en este trabajo.

2.3.2. Las creencias de autoeficacia

Tomamos como primera referencia para desarrollar este apartado la Teoría de la Autoeficacia de Albert Bandura (Bandura, 1977), en relación directa con su Teoría Social Cognitiva.

El autor defiende que lo que la gente piensa, cree y siente afecta a cómo se comporta. Este planteamiento se basa en una visión de la acción humana en la que las personas son agentes trabajando proactivamente en su propio desarrollo. Pueden hacer que las cosas sucedan por sus acciones, generando autoconocimiento acerca de sus competencias y procesos cognitivos, afectivos y motivacionales y provocando acciones de eficacia, cambio y mejora personal y profesional.

Y para ello es fundamental la convicción de que sabrá desempeñarse con éxito para lograr dichas acciones. En este sentido, tomamos la definición de Navarro y Quijano (2003) sobre autoeficacia desde una concepción amplia y general: autoeficacia es la “percepción global de la capacidad personal en organizar y desarrollar cursos de acción (conducta) para conseguir determinados niveles de desempeño (resultados)” (p. 645).

Bajo este prisma es importante aclarar dos cuestiones para clarificar el concepto. Una, que autoeficacia no significa necesariamente capacidad: juzgarse capaz no significa ser capaz. Aunque es cierto que estudios realizados confirman que, en general, las personas no se sienten capaces de manera irreal, es decir, suele haber al menos cierta capacidad (Garrido, 2000).

Por otro lado, autoeficacia no significa ejecución: por el hecho de haber realizado una tarea, no tenemos necesariamente que sentirnos capaces de volver a realizarla. Para poder considerarla como un predictor de la conducta es necesaria la consideración de las atribuciones causales: si el éxito en la ejecución de la tarea se atribuye a un locus interno, entonces sí existirá una tendencia a volver a repetirla con la creencia de autoeficacia (Martínez, 2004).

Así, se puede defender que el comportamiento de las personas a menudo se puede predecir mejor por las creencias que tienen acerca de sus capacidades y por las expectativas de acción que por lo que en realidad son capaces de llevar a cabo. Por tanto, las creencias de autoeficacia son la base de la motivación humana, el bienestar y la realización personal.

En sus comienzos, Bandura definía la motivación como la *sensación de ser capaz* (Bandura, 1977). Más tarde, desde el punto de vista del aprendizaje social, defiende que los cambios psicológicos derivan de un mecanismo llamado autoeficacia y desarrolla toda su Teoría de la Autoeficacia.

En relación con esto, Garrido (en Salanova y otros, 2004) realiza una aproximación al concepto, afirmando que “cualquier cambio que quiera hacerse en la conducta del sujeto, sea cual sea el medio o la estrategia que se utilice, será eficaz en tanto en cuanto genere en el sujeto la sensación de juzgarse capaz” (p. 67).

Profundizando más en esta conceptualización, recogemos el análisis de las fuentes de la autoeficacia para esclarecer las raíces de la misma, es decir, la estrategias por las que las personas llegan a concebir la idea de que son capaces.

2.3.2.1. Las fuentes de la autoeficacia

Garrido (2000), basándose en los principios de Bandura sobre autoeficacia, plantea cuatro principales fuentes de las que la persona construye sus percepción de eficacia. Éstas son:

1. Las experiencias de dominio

Los éxitos, los resultados obtenidos de las propias acciones proporcionan a la persona –en principio- evidencia real acerca de su capacidad para desarrollar con éxito tareas similares en el futuro (Prieto Navarro, 2002).

Experiencias de superación de obstáculos, contratiempos, dificultades en las tareas desarrolladas, o el perseverar en la adversidad y recuperarse rápidamente de los reveses, por ejemplo, son situaciones que favorecen la creencia en uno mismo. Yendo un poco más allá, y retomando la clave de las atribuciones, “es obvio que la principal influencia de la percepción de autoeficacia es la propia ejecución conseguida, siempre que se haga una atribución interna” (Navarro y Quijano, 2003, p. 645).

2. Experiencias vicarias. La influencia del modelado

Observando a otros desarrollar eficazmente determinadas tareas se obtiene información y confianza sobre las propias capacidades. Esta afirmación es correcta si se tiene en cuenta que los *otros* han de ser modelos sociales y que obtienen el éxito a través del esfuerzo (atribución interna). Más concretamente, esos modelos han de ser percibidos como similares y/o como modelos de dominio, es decir, personas que poseen las competencias a las que se aspira.

Por tanto, ver a otros (similares, modelos de dominio) tener éxito con un esfuerzo sostenido, eleva las creencias de que se tiene la capacidad de obtener los mismos resultados, lograr las mismas metas, el mismo éxito. Porque permite la comparación social (si veo eficacia en uno semejante también puedo verla en mí) y porque enseña cómo hacer las cosas (si se tiene éxito) y cómo no hacerlas (si fracasa el modelo). Aprender a ejecutar una tarea o conducta permite generar en la persona la percepción de eficacia.

3. La persuasión

A través de la persuasión verbal las personas pueden ser convencidas de que poseen las capacidades de dominio de las actividades, y por tanto, pueden movilizar un mayor esfuerzo, desarrollar habilidades, lograr metas... e incrementar su sentido de eficacia personal, siendo fundamental –eso sí- la credibilidad de la fuente.

Aunque más importante que la persuasión es la ejecución. Por eso, también es importante que, además de transmitir valoraciones positivas, éstas se vayan transmitiendo a medida que la persona va logrando resultados parciales en acciones reguladas, de manera que no perciban una meta final global y no perciban el desafío con altas posibilidades de fracaso.

4. Los estados emocionales

En general, se entiende que personas con un estado de ánimo positivo tienden a tener una elevada autoeficacia y personas con un estado de ánimo más negativo a tener una percepción de baja autoeficacia.

Desde el otro lado, cuando una persona se enfrenta a situaciones estresantes o retadoras, se activa emocionalmente y se prepara para afrontarlo. Las personas con alta autoeficacia tienden a interpretar esta activación como un facilitador de dinamización del rendimiento, y canalizan esa energía en el afrontamiento de la situación.

Está claro que la ansiedad y el arousal van unidos al éxito, pero también al fracaso. Por tanto, no es cuestión de la ansiedad, sino de la interpretación de la misma (ansiedad interpretada como signo de capacidad o de incapacidad).

En una investigación sobre el efecto de la emoción en el rendimiento cognitivo, con la autoeficacia como variable mediadora (Poy y otros, en Salanova y otros, 2004) se concluyó, entre otras cuestiones, que el tener una visión optimista-sea realista o no sobre la propia competencia para llevar a cabo una determinada tarea supone unos beneficios adaptativos para la persona.

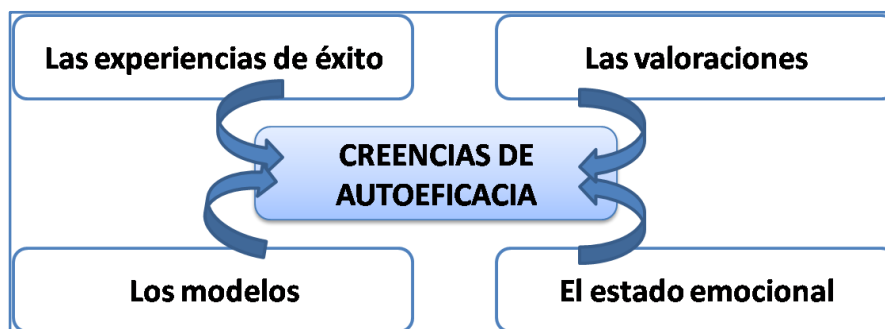


Figura 33. Las fuentes de la autoeficacia (Garrido, 2000)
(elaboración propia)

Dos últimas cuestiones nos interesa aclarar. La primera, que si bien en este trabajo hacemos referencia a las creencias de autoeficacia de una persona, sí se considera que existe una eficacia colectiva percibida, que se define como una creencia compartida del grupo en sus capacidades conjuntas para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para producir determinados niveles de logro (Bandura, 1977).

No es una mera suma de eficacias individuales percibida, sino que se construye a escala de grupo. La eficacia percibida colectiva está empezando a verificarse empíricamente (desde los años noventa), y sobre sistemas sociales diferentes: sistemas educativos, equipos deportivos, equipos de combate, vecindarios urbanos, sistemas políticos, organizaciones de negocios, etc. (Fernández Ballesteros, en Salanova y otros, 2004).

Por otro lado, se habla de autoeficacia general y de autoeficacia específica. La primera consideración de autoeficacia es como un constructo global de la persona, que se puede tomar como norma para afrontar todo tipo de situaciones. La segunda, la más concepción es la más admitida.

En el plano de la Teoría Social Cognitiva y de acuerdo con Bandura, se puede afirmar que las creencias de autoeficacia son específicas de un determinado ámbito de funcionamiento (Blanco, 2010). Por tanto, la autoeficacia no puede ser considerada como un rasgo global, sino como un conjunto de autocreencias ligadas a ámbitos de desempeño.

En el siguiente capítulo detallaremos aquellas investigaciones relacionadas con la temática de esta tesis: las creencias de autoeficacia ligadas al ámbito del desempeño profesional de la Educación Social, y en referencia a las competencias profesionales de los educadores y las educadoras sociales.

La importancia de las creencias de autoeficacia queda defendida. En el siguiente apartado vamos a desarrollar más cómo influye en el proceso del desarrollo profesional de una persona. Y es que la felicidad y los logros de las personas requieren de una eficacia positiva y flexible que combine el realismo ante las desventajas con el optimismo de que uno puede vencer esas desventajas con autodesarrollo y esfuerzo perseverante (...) El principal factor de la motivación humana reside en la creencia central de que uno mismo tiene el poder de producir cambios en sus acciones (Bandura 2002).

2.3.3. Autoeficacia y desarrollo profesional

Las personas pasan la mayor parte de su vida en actividades ocupacionales, y el trabajo determina su identidad personal. La eficacia percibida influye en este aspecto en tres cuestiones: la elección del trabajo o la profesión, la preparación para el mismo (formación, aprendizaje) y el desempeño profesional (Bandura, 2002).

El desarrollo profesional de una persona implica procesos de cambio y de adaptación, y en este proceso son fundamentales sus competencias cognitivas, la autorregulación y la autoreflexión (Pajares, 1996). Porque en el ámbito del desempeño profesional, tener determinadas destrezas, habilidades o conocimientos no significa tener éxito en la realización de las tareas. Es necesario poseer confianza en la propia capacidad para desempeñarlas (Prieto Navarro, 2002).

Y es que los procesos de cambio que implica el desarrollo profesional, pueden venir por afrontar un proceso de mejora laboral (optar a un proceso de promoción en la organización), un proceso de búsqueda de un trabajo (cambio de trabajo o logro de un primer empleo) o un proceso de formación o especialización.

Ante cualquiera de estas situaciones, no basta con centrarse en la profesión, en las responsabilidades y tareas a desarrollar o en el propio perfil competencial, sino que es necesaria una implicación en todo ello a nivel de *repaso personal*, donde relacionar conocimiento y creencias en un proceso evaluativo (Pajares, 2002) que incide directamente en la motivación del educador.

Por tanto, las creencias con las que un educador o una educadora social afronta su trabajo diario son fundamentales para su desempeño y su desarrollo profesional. Estas creencias son visiones propias de la forma y el concepto de educación, de lo que para ellos es la Educación Social, de lo que creen que es un buen o un mal educador o educadora y, por supuesto, de las competencias profesionales que ha de tener. Porque condicionan el comportamiento y justifican acciones, y, en algunos casos, revierten en las resistencias al cambio o en el afrontamiento del mismo (Oliver, 2009).

Tomando como referencia el *manejo* de la autoeficacia como un factor importante en el desarrollo profesional, se exponen a continuación los cuatro procesos donde interviene de manera directa (Garrido, 2000).

2.3.3.1. Los cuatro procesos de la autoeficacia y el desarrollo profesional.

1. Los procesos cognitivos

El desempeño y el desarrollo profesional implica el establecimiento de metas y por tanto, expectativas de resultado. En ambos procesos intervienen las creencias de autoeficacia. Respecto a las metas, estudios han confirmado que a mayor autoeficacia percibida mayor es el objetivo, el reto que la persona se plantea y más firme es su compromiso en lograrlo.

Respecto a las expectativas de resultado, la autoeficacia favorece la visualización del éxito y guía el esfuerzo y el rendimiento. En otras palabras, ayuda a predecir los resultados y desarrollar modos de actuación para controlar las situaciones.

Por tanto, en el desempeño profesional una persona con altas creencias de autoeficacia es un profesional orientado a las tareas, a las demandas de las situaciones propias de su puesto de trabajo y orientado a su propio desarrollo profesional.

2. Los procesos motivacionales

Si bien ya se ha expuesto la relación entre motivación para el trabajo y creencias de autoeficacia en un apartado anterior, es importante concretar más esta influencia.

Las personas se forman sus creencias sobre lo que pueden hacer (percepción de las propias capacidades), anticipan posibles resultados de sus acciones (expectativas de resultado) y se fijan planes y cursos de acción para lograrlos (incluido el esfuerzo que van a invertir).

Y en este proceso intervienen las atribuciones causales y el establecimiento de metas y motivos que darán sentido a sus acciones. De esta manera, se persiste en el esfuerzo al asociarlo al éxito o al nivel de desempeño logrado, generando un estado de ánimo positivo (autosatisfacción) que eleva la percepción de autoeficacia. Y es que “la percepción de autoeficacia facilita las cogniciones referidas a las habilidades propias, actuando estos pensamientos como motivadores de la acción” (Sanjuán y otros, 2000, p. 509).

3. Los procesos afectivos

Queda claro que bajo determinadas circunstancias se da la influencia de los procesos emocionales sobre los cognitivos, y por ende, sobre los conductuales. Y que esta influencia puede estar mediada por la autoeficacia percibida.

Por tanto, “parece lógico suponer que un estado emocional específico puede, a través de su efecto sobre la autoeficacia, influir sensiblemente sobre nuestra ejecución en las tareas que estamos realizando en ese mismo momento” (Poy y otros, en Salanova y otros, 2004).

Con esta premisa, se puede decir que en los procesos de cambio y afrontamiento de situaciones nuevas o retadoras que implica el desarrollo profesional las creencias de autoeficacia juegan un papel determinante. Estas situaciones nuevas o retadoras (amenazantes o difíciles) suelen ser definidas como situaciones estresantes para la persona, motivadoras en definitiva, y su afrontamiento dependerá de la percepción de su propia capacidad para ejercer un control sobre ellas y sobre su propio estado emocional.

Así, ante una tarea difícil, nueva, un obstáculo en el trabajo, etc., las personas reaccionamos con un estado de excitación o tensión, positivo o negativo, que facilitará o dificultará el afrontamiento de la tarea. Todo dependerá de cómo se interprete ese estado de excitación.

Las personas de alta autoeficacia lo interpretarán como un facilitador, como un estado adaptativo, y afrontarán la tarea invirtiendo esa excitación en el esfuerzo para afrontar la tarea. Si se tiene éxito, éste fortalecerá su actitud ante situaciones similares y, por tanto, su creencia en sí mismas. Pero que aparezca el fracaso en las tareas es normal, y éste no implica necesariamente que las personas reduzcan su confianza en sí mismas. Todo dependerá de la reacción que tengan y de las atribuciones causales que hagan del mismo.

Por tanto, la autoeficacia de los y las profesionales en su trabajo está mediada por la competencia percibida, además de por variables emocionales y afectivas (García-Renedo y otros, 2006).

4. Los procesos de selección

Un momento importante en el proceso de desarrollo profesional es el de la toma de decisiones sobre las tareas y las metas a proponerse y los motivos en los que basarse.

Las decisiones que una persona toma en su desarrollo personal y profesional también se basan –en su mayor parte- en la percepción de sus propias capacidades y competencias (sin olvidar los intereses y la influencia de las redes sociales, que también las determinan).

Concretamente, en relación con las competencias profesionales, la selección de una acción o tarea determinada también implica, no sólo la percepción por parte del profesional de su perfil competencial, sino también la posibilidad de mejorar o adquirir nuevas competencias. Porque “las competencias pueden ser adquiridas a lo largo de toda la vida activa, constituyendo por tanto un factor capital de flexibilidad y de adaptación a la evolución de las tareas y los empleos” (Tejada y Navío, 2005, p.4).

Además, cuando un profesional ya ha elegido una tarea o un curso de acción determinado, dentro de un proceso de desarrollo profesional, desarrolla simultáneamente la energía o esfuerzo suficiente para llevarla a cabo.

Estos cuatro procesos, muy relacionados con las fuentes de la autoeficacia, suponen un refuerzo más a la importancia que para un profesional, en este caso de la Educación Social, tienen las creencias en su competencia profesional.

Así, el desarrollo profesional de un educador o educadora social supone un proceso que se va construyendo conforme se va ganando sabiduría (conocimiento), experiencia y consciencia personal. Y en este proceso es imprescindible que estos profesionales estén convencidos de la necesidad de ampliar, profundizar, mejorar, su competencia, teniendo una actitud permanente de indagación, de planteamiento de cuestiones y de búsqueda de soluciones (Marcelo, 2002).

Este mismo autor realiza una revisión sobre definiciones de desarrollo profesional –en este caso, docente, pero aplicable a cualquier profesión- y extrae algunos elementos o ideas a las que hace referencia este concepto:

- Adaptación a los cambios (consecuencia de una preocupación por las necesidades personales, profesionales y organizativas)
- Intento por mejorar destrezas, actitudes, comprensión y conocimiento
- Mejora de la capacidad de control sobre las propias condiciones de trabajo
- Avanzar en el estatus profesional y en la carrera
- Promover capacidades reflexivas y creativas que permitan mejorar las prácticas

En el desempeño profesional de la Educación Social estas cuestiones son primordiales. Un educador o educadora social ha de estar siempre alerta en su proceso de desarrollo profesional (también en el personal). Los cambios que están aconteciendo respecto a las políticas sociales, el propio desarrollo de la profesión y de los ámbitos de trabajo, la innovación en las metodologías o la profesionalización y especialización a través de acciones formativas, son ejemplos del momento y la oportunidad de desarrollo que vive la profesión.

Además, la propia identidad profesional, es decir, cómo nos vemos los educadores y las educadoras sociales y cómo queremos que nos vean los otros, contribuye a la motivación, el compromiso, la satisfacción con el trabajo y –una vez más– a la percepción de autoeficacia (Marcelo, 2002).

En esta línea, estudios han demostrado cómo las creencias de autoeficacia predicen mejor el rendimiento laboral que muchos de otros constructos (rasgos de personalidad, por ejemplo) más utilizados en las investigaciones dentro de las organizaciones (Stajkovic y Luthans, 1998).

Retomando todo lo expuesto, y para reformular el concepto de autoeficacia que vamos a manejar en esta investigación, volvemos a recurrir a Albert Bandura quien siempre relaciona este concepto con los juicios que las personas hacen sobre sus propias capacidades y sobre los cuales actúan para alcanzar el rendimiento deseado (Bandura, 1987).

Así, podemos hablar de expectativas de autoeficacia como competencia percibida o percepción de dominio, este último concepto es el que utilizaremos en el marco metodológico de esta investigación.

Asimismo, partiremos de la afirmación de García-Renedo y otros (2006), quienes consideran la competencia percibida como las creencias de la persona acerca de que posee las habilidades y competencias necesarias para hacer su trabajo y considera que es buena en su desempeño.

Y dado que la evaluación de la competencia percibida puede hacerse desde diferentes niveles de concreción (Otaegui, 2015), en nuestra investigación el ámbito referenciado es el desempeño profesional de la educación social.

Para finalizar este apartado, reformulamos la idea principal de este trabajo, tomando como referencia los conceptos desarrollados de competencias profesionales y creencias de autoeficacia para poder abordar el desempeño profesional del educador y la educadora social.

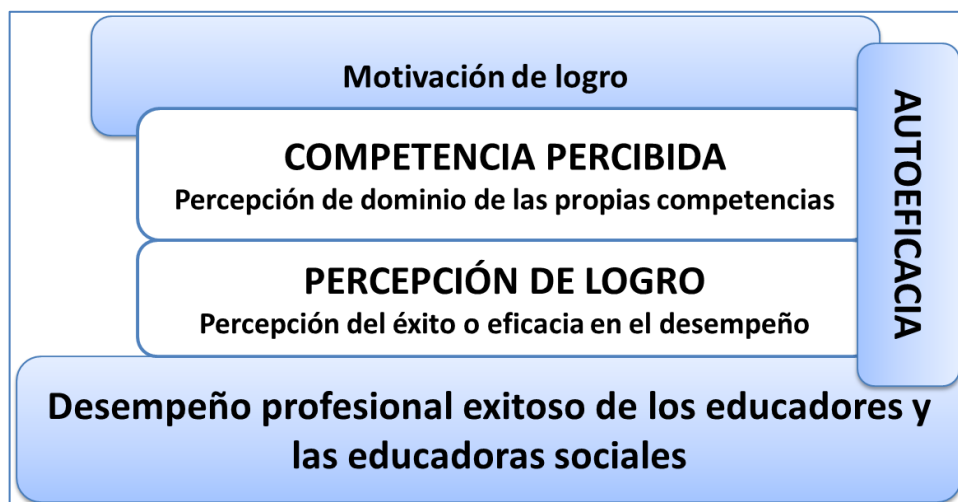


Figura 34. Autoeficacia y desempeño profesional en esta investigación (elaboración propia)

Capítulo 3. INVESTIGACIONES RELACIONADAS

INTRODUCCIÓN

Para este trabajo se ha realizado una revisión de investigaciones relacionadas con la temática que nos ocupa. En primer lugar, y partiendo del primer¹³ y segundo¹⁴ objetivo de esta tesis, se presentan algunos de los estudios más significativos que relacionan las competencias adquiridas en la educación superior europea (bajo el modelo del EEES) y las demandadas y desarrolladas en el ámbito laboral. Asimismo, se resaltan aquellas investigaciones que se centran en el campo formativo y profesional de la Educación Social.

En segundo lugar, y partiendo del tercer objetivo¹⁵ se revisan estudios sobre la relación entre las creencias de autoeficacia y el desempeño profesional, tanto desde un enfoque general como desde la concreción de las variables moduladoras más significativas de esta relación.

Y en tercer lugar, y atendiendo al cuarto y último objetivo¹⁶, se presentan las propuestas más relevantes que a partir de estas investigaciones que nos van a servir de referencia para establecer las nuestras y poder aportar acciones de mejora dentro del marco de un modelo de calidad e innovación para el desempeño profesional de la Educación Social.

¹³ OBJETIVO 1. Analizar las competencias del modelo teórico oficial del educador social y aquellas que realmente desempeña en su práctica profesional diaria.

¹⁴ OBJETIVO 2. Elaborar un perfil de competencias del educador social y establecer una categorización en función de sus creencias de autoeficacia y ámbitos de trabajo.

¹⁵ OBJETIVO 3. Valorar la relación entre creencias de autoeficacia asociadas al perfil competencial, ámbitos de trabajo y éxito y satisfacción profesional.

¹⁶ OBJETIVO 4. Diseñar un modelo de buenas prácticas basado en las demandas competenciales de la realidad laboral del educador social.

3.1. Investigaciones relacionadas con la formación basada en competencias y el desempeño profesional

Una revisión de investigaciones relacionadas con el desempeño profesional (desde el enfoque de las competencias) partiendo del actual modelo de formación de la educación superior europea es una tarea ardua y no poco compleja.

La acreditación que una universidad otorga a un estudiante finalista y que le permite ejercer una profesión no basta para asegurar su capacitación y su buen desempeño.

Se hacen necesarias investigaciones que puedan analizar y evaluar si esas competencias adquiridas son las que realmente se necesitan para desempeñar un trabajo profesional y cada vez son más numerosas las investigaciones de las universidades y sus titulaciones acerca de la adecuación de esa formación.

Estos estudios se orientan hacia los planes de calidad e innovación de las universidades, los momentos de revisión y modificación de los planes formativos de cada titulación, las acciones de seguimiento y calidad de los títulos o estrategias de acción de cada centro por la excelencia. Ejemplos los encontramos en muchas universidades, como la Universidad de la Rioja (Fernández, Fernández y Clavel, 2009) o la Universidad de Jaén (Aranda, Puentes y Antequera, 2008), y en la mayoría de los casos, centrados en una titulación concreta.

A continuación, se presentan dos estudios relevantes sobre la relación y adecuación de las competencias que se trabajan en la Universidad al desempeño de un trabajo. Uno, desde el punto de vista de los propios profesionales titulados y el otro, desde la perspectiva de los empleadores.

En el apartado siguiente, se presenta una revisión de las investigaciones sobre este tema centradas ya en las competencias y el desempeño profesional de la Educación Social, y que nos servirá de referencia para nuestra propia investigación.

3.1.1. El Proyecto REFLEX. El punto de vista de los/as profesionales titulados/as

La primera investigación la realiza la propia ANECA, a través del Proyecto Reflex (ANECA, 2007). Esta investigación se centra en la integración laboral de los titulados universitarios de doce países europeos.

Las titulaciones estudiadas pertenecen a ocho áreas de estudio: Educación, Humanidades y Arte, Ciencias Sociales, Economía y Empresa, Derecho, Técnicas, Salud y Ciencias.

Entre otras cuestiones, se analiza el grado de satisfacción con el trabajo y en relación con el grado de utilización, requerimiento y adecuación de los conocimientos y habilidades adquiridos o desarrollados durante su formación.

Para ello, se realizó una encuesta sobre una lista de diecinueve competencias, planteando en cada una de ellas, tres cuestiones:

- 1. ¿Cómo valoras tu nivel de competencias?*
- 2. ¿Qué nivel de competencias necesitas en tu trabajo actual?*
- 3. ¿En qué medida ha contribuido la carrera al desarrollo de estas competencias?*

Para cuantificar las respuestas, se utilizó una escala de medida del nivel de competencias que iba de 1 (*muy bajo*) hasta 7 (*muy alto*).

Las diecinueve competencias estudiadas (competencias genéricas) fueron:

- Capacidad para escribir y hablar en idiomas extranjeros
- Capacidad para hacerse entender
- Capacidad para usar el tiempo de forma efectiva
- Capacidad para trabajar en equipo
- Capacidad para rendir bajo presión
- Capacidad para coordinar actividades
- Capacidad para encontrar nuevas ideas y soluciones
- Dominio del área o disciplina
- Capacidad para adquirir con rapidez nuevos conocimientos
- Capacidad para utilizar herramientas informáticas
- Capacidad para redactar informes o documentos
- Capacidad para hacer valer tu autoridad
- Capacidad para movilizar las capacidades de otros
- Predisposición para cuestionar ideas propias o ajenas
- Pensamiento analítico
- Capacidad para presentar en público productos, ideas o informes
- Capacidad para negociar de forma eficaz
- Capacidad para detectar nuevas oportunidades
- Conocimientos de otras áreas o disciplinas

Entre los resultados obtenidos y las conclusiones derivadas se resalta que las competencias requeridas por el mercado laboral de los diferentes países europeos son muy semejantes.

En España, los titulados con trabajo en las ocho áreas analizadas coinciden al señalar que las cuatro principales competencias requeridas en sus puestos de trabajo son:

- Capacidad para hacerse entender
- Capacidad para usar el tiempo de forma efectiva
- Capacidad para trabajar en equipo
- Capacidad para rendir bajo presión

En relación con la contribución de la carrera a la adquisición de competencias los titulados señalan principalmente:

- Capacidad para trabajar en equipo
- Dominio del área o disciplina
- Capacidad para adquirir con rapidez nuevos conocimientos
- Capacidad para redactar informes o documentos
- Pensamiento analítico

Las carreras analizadas pertenecientes a la rama de las Ciencias Sociales (ciclo corto) fueron: Diplomatura en Educación Social, Diplomatura en Trabajo Social, Diplomatura en Turismo y Graduado Social. Las respuestas dadas por los titulados coinciden en destacar las competencias más importantes para el desempeño de su trabajo:

- Capacidad para trabajar en equipo
- Capacidad para hacerse entender
- Capacidad para usar el tiempo de forma efectiva
- Capacidad para coordinar actividades
- Dominio del área o disciplina

En general, se señala una débil correspondencia entre las competencias requeridas para el desempeño y las competencias adquiridas o desarrolladas en la carrera. España es el país en el que los titulados destacan con mayor rotundidad la escasa utilización en el puesto de trabajo de las competencias adquiridas durante su formación académica.

Es importante recordar que el estudio se llevó a cabo antes del establecimiento del EEES, y por tanto estos resultados y conclusiones están derivados de los antiguos planes de estudios. Futuros estudios similares, con una asimilación del modelo formativo por competencias por parte de la universidad y de la empresa, nos podrán dar una mayor concreción y ajuste de los datos.

3.1.2. El Proyecto UE - CONVERGE. El punto de vista de los/as empleadores/as

Este proyecto¹⁷ surge con la finalidad de generar un espacio virtual de interacción entre las universidades españolas y las empresas, de manera que suponga un lugar de diálogo y colaboración entre formación para el trabajo y mundo laboral.

¹⁷ www.ueconverge.com

Está coordinado por la Fundación Universidad – Empresa en colaboración con las dieciséis universidades de Madrid, la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, la Cámara de Comercio e Industria de la Comunidad de Madrid, la Confederación Empresarial de Madrid (CEIM) y 220 empresas, asociaciones empresariales, Organizaciones No Lucrativas e instituciones investigadoras procedentes de 223 sectores de actividad económica.

Entre otras acciones, se realizó un estudio sobre la opinión de las empresas acerca de la formación universitaria basada en competencias. Las principales conclusiones fueron (Martínez, 2009):

Respecto a lo que las empresas piden a la Universidad:

- Adquisición de habilidades lingüísticas
- Experiencia práctica en entornos reales de trabajo

Y sobre todo,

- o Habilidades y competencias instrumentales, personales y sistémicas necesarias para desarrollar con éxito la actividad profesional en cualquier entorno de trabajo (público o privado, ámbito empresarial, académico o de investigación).

Respecto a las competencias instrumentales, personales y sistémicas, y tomando como referencia las recogidas en el Informe Tuning de la ANECA, las empresas perciben en sus nuevos empleados la necesidad de reforzar el desarrollo de competencias relacionadas con:

- La toma de decisiones
- La resolución de problemas
- La preocupación por la calidad
- La planificación y gestión del tiempo

Las empresas valoran muy positivamente que la universidad sí forman a sus titulados en la capacidad para aprender.

Y en general, los empleadores llaman la atención sobre la necesidad de renovar ciertos contenidos para una mejor adaptación de la Universidad a los nuevos contextos laborales y profesionales. En concreto, destacan como muy necesarios los contenidos relacionados con la gestión de proyectos, la gestión de la calidad y la responsabilidad social corporativa.

La presencia de estudios como éste, actualizados con las promociones de titulados de Grado, y el enfoque de las competencias profesionales, aportarán mayor información y la generación de propuestas de mejora para una formación universitaria que realmente sea la adecuada para el desempeño de una profesión.

En lo que a nuestra investigación respecta, se presenta una revisión de trabajos e investigaciones centradas en la Educación Social, su perfil competencial y la formación universitaria, destacando el trabajo realizado por la Universitat de Girona, que analizó opiniones de profesionales de la Educación Social en ejercicio, para poder relacionarlas con el diseño del contenido competencial de la formación universitaria de los educadores y las educadoras sociales.

3.1.3. Las competencias profesionales y la formación basada en competencias en Educación Social

Respecto a la Educación Social, las investigaciones sobre la adecuación para la práctica profesional de las competencias adquiridas o desarrolladas en la formación universitaria son escasas si las comparamos con otras profesiones.

No es fácil especificar trabajos de investigación sobre la intervención socioeducativa propios de educadores y educadoras sociales, pues el hecho de que sea un campo muy interdisciplinar y actuar en ámbitos muy variados hace que se realicen desde enfoques muy distintos (psicológico, sociológico, pedagógico, legal, etc.) y se centren en temáticas muy variadas (educación de adultos, conductas delictivas, violencia y maltrato, inmigración y minorías étnicas, exclusión social, discapacidad, toxicomanías, juventud, voluntariado, etc.).

Ballesteros (2003) realiza un estudio de revisión de las investigaciones en Educación Social, tanto desde el punto de vista metodológico como temático, recogiendo además, las opiniones de educadores y educadoras sociales respecto a las necesidades de investigación en su campo de trabajo. Partiendo de que son escasas las investigaciones sobre la profesión de la Educación Social, se destacan aquellas que se centran en la definición de perfiles profesionales relacionados con nuestra profesión, comparando los educadores y educadoras sociales con animadores socioculturales o trabajadores sociales¹⁸, o aquellas que analizan las políticas sociales que articulan los recursos y servicios y los modelos de intervención implicados en el trabajo socioeducativo (Mena, 2007).

Además, en los últimos años ha ido apareciendo estudios que revisaban y analizaban las funciones del educador y la educadora social en su práctica profesional en los diferentes ámbitos de trabajo: atención a infancia y adolescencia (Marzo, 2008), educación formal (Laorden, Prado y Royo, 2006; Galán, 2008; Galán y Castillo, 2008; Aznar y otros, 2005), salud mental (Escribano, 2005), discapacidad (Pastor, 2006); comunitario (Caballo y Gradahílle, 2008), drogodependencias (Olivar, Sanchís y Ros, 2008), salud (Marqués, 2008), mayores (Muñoz Galiano, 2008); centros de menores (García-Mínguez y Sánchez, 2010), juventud (Rodrigo Moriche, 2015).

¹⁸ El lector puede acudir al apartado 1.1.3. *Las profesiones y los profesionales de la intervención social de la presente tesis.*

Otras investigaciones se centran más en el análisis de la formación recibida y su valoración por parte de los propios profesionales de la Educación Social (Touza y Segura, 2001; Ballesteros, 2003; Tornel, 2006) o de los empleadores (Ortega y otros, 2007; EUCC, 2010).

Y por último, aquellos trabajos que investigan acerca de la formación universitaria basada en competencias (ya desde el enfoque del EEES) y su relación con la práctica profesional (Caride, 2008; Sáez, 2009; Ledesma, 2009, Monge, 2009) así como aquellos que analizan las competencias profesionales propias del desempeño profesional (Muñoz y Ballester, 2005; Bas, 2006; Cardona, 2011; Ronda, 2012).

A continuación nos detenemos en el estudio llevado a cabo desde la Titulación de Grado de Educación Social de la Universidad de Girona, como ejemplo de investigación.

3.1.3.1. Una investigación: Las competencias profesionales de los educadores sociales como punto de partida para el diseño curricular de la formación universitaria. Un estudio mediante el método Delphi (Fullana, Pallisera y Planas, 2011).

La Universitat de Girona, y en concreto, la Facultad de Educación y Psicología, impulsaron este estudio dentro de un proceso de identificación de las competencias profesionales de los educadores sociales como punto de partida para el diseño curricular de la formación universitaria (Fullana, Pallisera y Planas, 2011).

Con la premisa de que la determinación de las competencias se debe realizar teniendo en cuenta las opiniones basadas en la experiencia profesional de educadores en ejercicio, se diseñaron unos cuestionarios de recogida de juicios y opiniones, de profesionales de la Educación Social en ejercicio. Se utilizó el método Delphi, de manera que cada sujeto pudiera expresar su opinión independientemente de los otros, y obtener así unas respuestas lo más objetivas posibles.

La muestra seleccionada estaba compuesta por 33 profesionales de la Educación Social que ejercían en diferentes ámbitos¹⁹, titulados o habilitados.

Se les pasó un primer cuestionario con un listado de las competencias (transversales y específicas) del Libro Blanco del Título de Grado en Educación Social para que valoraran la importancia de cada una en una escala de cinco puntos, siendo 5 la puntuación mayor. Los educadores y las educadoras sociales debían cumplimentarlo tomando como referencia su propia experiencia profesional y los ámbitos de trabajo que más conocían.

Una vez obtenidas las respuestas, se diseñó un segundo cuestionario con el mismo listado, pero ordenadas las competencias según las puntuaciones obtenidas por cada una (teniendo en cuenta la puntuación media y la desviación típica).

Se volvió a pasar a los profesionales y se les pidió que comparan las puntuaciones que ellos dieron con la media obtenida por cada competencia, pudiendo éstos matizar, argumentar su posición o modificarla si lo deseaban.

Los resultados obtenidos se presentan seleccionados y ordenados en función de las doce competencias con mayores puntuaciones obtenidas. Así, las competencias más representativas como propias del educador y la educadora social son:

¹⁹ Centros penitenciarios Salud Mental Servicios Sociales Desarrollo Comunitario
Protección de menores Atención a Personas con Discapacidad
Inserción laboral de colectivos en riesgo de exclusión social Trabajo con jóvenes
Educación de Adultos Justicia de menores Drogodependencias
Formación e inserción laboral para jóvenes Atención a personas mayores Atención
a personas inmigradas Formación de educadores sociales

1. Resolución de problemas y toma de decisiones (TRANSVERSAL / Instrumental)
2. Capacidad de crítica y autocrítica (TRANSVERSAL / Interpersonal)
3. Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad (TRANSVERSAL / Interpersonal)
4. Habilidades interpersonales (TRANSVERSAL / Interpersonal)
5. Capacidad de análisis y síntesis (TRANSVERSAL / Instrumental)
6. Organización y planificación (TRANSVERSAL / Instrumental)
7. Diseñar programas y estrategias de intervención socioeducativa (ESPECÍFICA / CC Profesionales)
8. Trabajar en equipo a diferentes niveles y con otros profesionales e instituciones relacionadas con la intervención socioeducativa (ésta no aparece en el listado del Libro Blanco)
9. Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de la vida (TRANSVERSAL / Sistémica)
10. Adaptación a situaciones nuevas (TRANSVERSAL / Sistémica)
11. Conocer las características fundamentales de los entornos sociales y laborales de intervención (ESPECÍFICA / Conocimientos disciplinarios)
12. Aplicar programas y estrategias de intervención socioeducativa (ESPECÍFICA / CC Profesionales)

Las siete primeras competencias son de carácter transversal, y en general, son las competencias interpersonales las que sobresalen como más representativas (con una puntuación media de 4,78 sobre 5).

En general, existe acuerdo entre las competencias del título (las que define el Libro Blanco) y las competencias requeridas para el desempeño profesional, especialmente las de tipo instrumental e interpersonal.

Como propuesta para la formación, las autoras proponen potenciar habilidades interpersonales implicadas en el establecimiento de la relación educativa, promover la sensibilización hacia los problemas sociales y desarrollar actitudes de respeto hacia la diversidad. Además, se resalta la importancia de desarrollar estrategias metodológicas para favorecer el trabajo en equipo, fomentar la acción tutorial y potenciar las prácticas.

Como conclusión de este estudio las autoras definen la figura del educador social como un “profesional que tiene que diseñar, aplicar y evaluar programas y estrategias de intervención en diferentes ámbitos, a la vez que tiene que trabajar en equipo y tiene que saber comunicarse y generar confianza en las personas con las que trabaja” (Fullana y otras, 2011, p.10).

3.1.4. Investigaciones relacionadas con la autoeficacia y el desempeño profesional

En líneas generales, numerosas investigaciones se han ido llevando a cabo sobre autoeficacia y diferentes ámbitos (educación, salud, deporte, empresa, etc.). En concreto, en España, el profesor Eugenio Garrido, de la Universidad de Salamanca, ha realizado estudios sobre autoeficacia y socialización organizacional y autoeficacia y programas preventivos de salud (Garrido, 1993, 2000). El catedrático de la Universidad Autónoma Barcelona, Francisco Villamarín y sus colaboradores ha realizado estudios sobre autoeficacia y deporte, y la profesora Prieto Navarro se ha centrado en investigar acerca de la autoeficacia en el ámbito educativo (Prieto, 2002, 2005). Otro ejemplo lo encontramos en la Universidad de Granada, donde la profesora Pichardo y su equipo realiza un análisis de investigaciones acerca de las expectativas en el ámbito de la educación superior (Pichardo y otros, 2007).

A nivel internacional, y en relación con el ámbito educativo, se pueden citar los estudios de Lumsden (1997) quien relaciona en una revisión bibliográfica las expectativas de los estudiantes con las creencias de los profesores, Graber (1996), quien defiende programas de formación del profesorado basados en el análisis de la relación entre las creencias y las acciones, o el estudio de Denzine, Cooney y Mckenzie (2005) acerca de cómo medir las creencias de los profesores sobre su autoeficacia utilizando las tres dimensiones de las que se ha hablado ya en este trabajo: las creencias de autoeficacia, las expectativas de éxito y las atribuciones causales.

En una revisión de todas ellas, se puede concluir que para estudiar la autoeficacia es necesario concretarla en base a las funciones y conductas con las que se quiere asociar. Y es que no se es capaz para todo ni a los mismos niveles (Garrido, 2000).

Se afronta, por tanto, este apartado con una revisión de investigaciones sobre el constructo autoeficacia y su influencia en el rendimiento laboral. Para un mejor planteamiento, se comienza con los principales hallazgos en materia general de estudios que destacan al papel de variables moduladoras de esta influencia, para continuar con aquellos que se centran en los efectos sobre cuestiones más concretas, como son las demandas laborales y las conductas de afrontamiento, la búsqueda de empleo y los procesos de selección y el rendimiento ante nuevos trabajos o nuevas tareas.

Finalmente, se presentan las principales conclusiones de las investigaciones revisadas sobre la influencia de la autoeficacia en el desempeño laboral, resaltando que no se ha encontrado ningún estudio que analice esta influencia en el campo profesional de la Educación Social. Es por ello que esta investigación supone una aportación nueva al conocimiento del desempeño profesional del educador y la educadora social y por ende, al enriquecimiento y posibilidad de mejora de esta profesión.

3.1.4.1. Las investigaciones sobre autoeficacia

Es fácil imaginar que son numerosas las líneas de investigación que se centran en los efectos motivadores de factores cognitivos en la conducta humana. Respecto al factor *autoeficacia* y su influencia podemos afirmar que es de los temas más investigados y por tanto uno de los que tienen una base empírica más amplia y consistente (Stajkovic y Luthans, 1998).

Se parte de una premisa: tal y como hemos venido afirmando, ante una situación cualquiera, las expectativas de autoeficacia de la persona determinan el inicio de una conducta de afrontamiento, y aportan la decisión final de cuánto esfuerzo y durante cuánto tiempo va a dedicar.

Así, las personas que se perciben a sí mismas como altamente eficaces activarán el suficiente esfuerzo para producir determinados resultados –siempre y cuando la ejecución de la tarea sea la adecuada-; mientras que aquellas personas que se perciben como poco eficaces es más probable que cesen en el empeño antes de tiempo y fallen en la tarea.

La investigación ha generado, durante las tres últimas décadas, un elevado número de estudios que han demostrado esta relación entre autoeficacia y logros, adaptación y bienestar. Estudios que se han centrado en diferentes esferas de la vida y ámbitos, entre ellos, el ámbito laboral y los contextos organizacionales.

Respecto a estos últimos, una revisión de estos estudios se concretan –entre otros- trabajos empíricos sobre autoeficacia y búsqueda de empleo, adquisición de nuevas habilidades para el trabajo, adaptación a los cambios tecnológicos, afrontamiento de cambios en el trabajo, ajuste a un nuevo puesto de trabajo o gestión del rendimiento (Stajkovic y Luthans, 1998).

Más adelante se explicarán algunas de las investigaciones más destacadas sobre autoeficacia y ámbito laboral. Procede ahora realizar una revisión sobre aquellas que se centran en demostrar la necesidad de especificar bien el constructo *autoeficacia*, así como los efectos de las variables que modulan su influencia en el desempeño profesional.

3.1.4.1.1. Autoeficacia: la especificidad del constructo

En este trabajo se defiende la necesidad de concretar la autoeficacia en base al ámbito o la tarea sobre la que se quiera medir. Y es que uno no puede hacer todas las cosas bien, eso requeriría dominar todos los aspectos de la vida. Por tanto, el sistema de creencias de autoeficacia no es un rasgo global, sino un grupo de creencias ligadas a determinados ámbitos de funcionamiento (Bandura, 2006).

La concreción del constructo es defendida por muchos autores. Entre ellos, la profesora Salanova y su equipo de investigación de la Universitat Jaume I de Castellón, han realizado numerosas investigaciones que refuerzan la premisa de la especificidad, definiéndola como “la creencia en la propia competencia para resolver con éxito situaciones concretas de la vida” (Salanova, Grau, Cifré y Llorens, 2000, p. 161).

Concretamente, se han realizado estudios sobre esta cuestión centrados en el ámbito académico. Se trata de analizar si se debe evaluar la autoeficacia en un dominio específico o se pueden extraer conclusiones científicas desde la evaluación de una autoeficacia académica general (ejemplo es el trabajo de Blanco, 2010).

En el ámbito educativo se han llevado a cabo numerosas investigaciones que analizaban la influencia de las creencias de autoeficacia tanto en profesores como en estudiantes, en diferentes niveles educativos y sobre diversas situaciones y tareas. En el nivel universitario, se destacan aquellas líneas de investigación centradas en temáticas como el impacto de la autoeficacia en la motivación de los estudiantes, en su rendimiento y en el desarrollo de intereses y metas académico-profesionales, así como investigaciones que analizan la llamada autoeficacia docente (Pajares, 1996, Prieto, 2002).

Pajares (1996) resume los hallazgos sobre las relaciones entre autoeficacia, motivación y actividad académica. El autor concluye que cuando se utilizan medidas específicas de autoeficacia, que corresponden con las tareas criterio con las que son analizadas, éstas superan a medidas globales en la explicación y predicción de los resultados.

Siguiendo esta línea, tomamos tres trabajos realizados en España y centrados en el nivel de la educación superior. El primero de ellos, realizado por la profesora Prieto Navarro como parte de su tesis doctoral, elabora un instrumento de medida de autoeficacia específica de profesores universitarios, centrada en sus tareas docentes (Prieto, 2005).

El segundo trabajo surge con la pretensión de afrontar la controversia que existe acerca de la rotundidad de las teorías que defienden la naturaleza específica del constructo (Teoría Social Cognitiva y Teoría de la Autoeficacia, de Bandura), pues presenta investigación empírica que avala también el nivel general de autoeficacia (conceptualización como un constructo global).

Así, se analizan y construyen instrumentos de valoración de la autoeficacia general, la autoeficacia académica y la autoeficacia específica para un área de conocimiento (la Estadística en este caso). Los resultados ofrecen –una vez más– evidencia empírica a favor de la especificidad del constructo en el contexto académico. Se confirma, por tanto, la hipótesis de que autoeficacia general, autoeficacia académica y autoeficacia específica para una materia son constructos diferentes, aunque relacionados entre sí.

La tercera investigación, presenta una revisión de investigaciones en contextos educativos y, centrándose en el nivel universitario, procede a la construcción de una escala de autoeficacia para profesores universitarios, considerando su triple perfil laboral: docencia, investigación y gestión (Vera, Salanova y Martín del Río, 2011). Los resultados vuelven a confirmar la efectividad mayor de la autoeficacia específica para un dominio determinado (un grupo de tareas correspondientes a cada perfil del profesorado).

Estas tres investigaciones refuerzan la conclusión del profesor Pajares quien afirma que en el ámbito educativo es más efectivo evaluar la autoeficacia específica para un grupo de tareas –de un área de conocimiento determinada, por ejemplo– que la autoeficacia académica general (Pajares, 1997).

Pero defender la especificidad no significa que se tenga que medir la autoeficacia para cada tarea de un desempeño, porque, como defiende Bandura (2006), las creencias de autoeficacia de tareas o actividades propias asociadas a un dominio de funcionamiento son similares y correlacionan positivamente. Y es que *atomizar* los niveles de autoeficacia implicaría perder el sentido de la utilidad (Pajares, 1997).

3.1.4.1.2. Autoeficacia y desempeño profesional: las variables moduladoras

Asumiendo que se parte del concepto de autoeficacia específica para un dominio determinado, veamos ahora las principales premisas en la relación entre autoeficacia y desempeño profesional.

Para ello, utilizamos de referencia el trabajo de Stajkovic y Luthans (1998), quienes realizan un meta-análisis de los principales resultados de las investigaciones relacionadas con autoeficacia y rendimiento laboral.

Partiendo de la Teoría Social Cognitiva y de la Teoría de la Autoeficacia de Bandura, establecen su hipótesis: *existe una relación positiva entre autoeficacia y rendimiento en el trabajo*. La mayoría de los estudios analizados utilizaron el método correlacional (también utilizado en esta investigación) y sus resultados fueron concordantes. Por tanto, se puede afirmar que existe relación positiva entre autoeficacia y rendimiento / desempeño profesional.

Si bien se confirma su hipótesis inicial, los autores aclaran que existen variables que pueden incidir en esta relación, en concreto, se centran en tres: la complejidad de la tarea, el tipo de situación de valoración y el tiempo intermedio entre la valoración y la acción o ejecución de la tarea (Stajkovic y Luthans, 1998).

En un apartado posterior se retomarán estas variables para fundamentar el diseño del instrumento de recogida de los datos de esta investigación, el cuestionario.

Otros autores han apoyado la existencia e influencia de variables moduladoras (Salanova y Martínez, 2008; Martínez y Salanova, 2006; Martínez, 2004). Se cuestiona la rotundidad de la relación autoeficacia – desempeño exitoso (a mayor autoeficacia, mejor desempeño, mayor logro) al entrar en juego estas variables y otras, lo que complejiza la relación. Así, Salanova y Martínez proponen la necesidad de estudiar variables como –entre otras- el feedback recibido por el desempeño, las situaciones o el contexto de trabajo, la interpretación de los errores o fallos como elementos de aprendizaje o el afrontamiento de nuevas tareas (Salanova y Martínez, 2008). Las mismas autoras, en otra investigación, analizan el efecto modulador de los objetivos de tarea y las metas en el trabajo y los aspectos organizacionales y de refuerzo del desempeño (Martínez y Salanova, 2006).

Tras una revisión de estas investigaciones, se presentan las principales variables moduladoras de la relación autoeficacia – desempeño profesional:

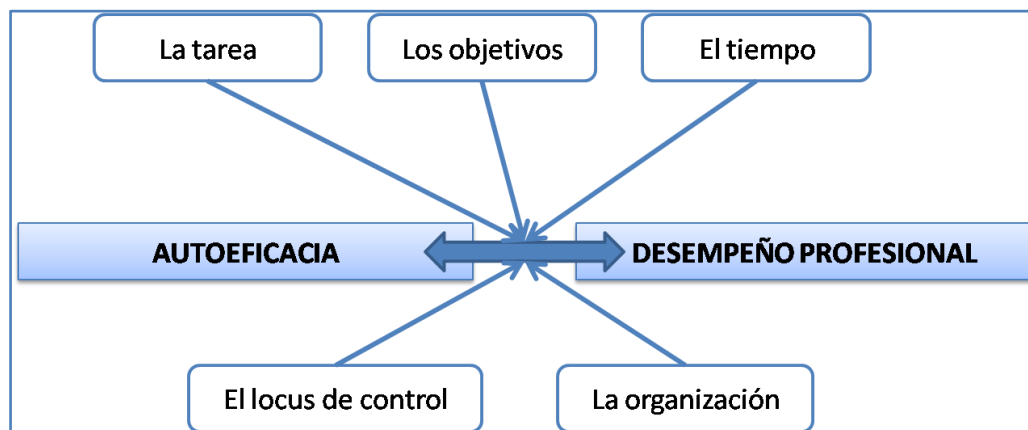


Figura 35. Principales variables moduladoras en la relación Autoeficacia - Desempeño profesional
(elaboración propia)

A continuación, se expone brevemente el contenido de cada uno de estos elementos.

1. La tarea y sus demandas. El feedback de tarea

Esta variable supone una importante línea de investigación en gestión y desarrollo de los recursos humanos en las empresas, ya que cada vez más “los empleados tendrán que ser capaces de atender a múltiples y variadas tareas, adaptando sus conocimientos, habilidades y destrezas a las demandas concretas del trabajo” (Martínez y Salanova, 2006, p.177).

Respecto a las tareas propias del desempeño, encontramos ciertos elementos que inciden en la influencia de las creencias de autoeficacia para ejecutarlas con éxito: la complejidad de la tarea, el conocimiento de las demandas de la misma, o el feedback tras la ejecución son algunos de ellos.

Así, hacer frente a una tarea altamente compleja requiere de habilidades o competencias tales como mayor conocimiento, capacidad cognitiva, capacidad de memoria, comportamiento resolutivo, procesamiento de la información, persistencia y esfuerzo físico.

Por tanto, es muy importante que los profesionales conozca muy bien las exigencias de su puesto de trabajo y las demandas de las tareas que han de realizar para poder hacer una valoración adecuada de su autoeficacia ante las mismas y puedan también poder regular su esfuerzo en su ejecución (Pajares, 1997; Stajkovic y Luthans, 1998; Martínez, 2004; Martínez y Salanova, 2006;).

Si se dan estas condiciones, el resultado será que tareas altamente complejas se asociarán con un afrontamiento activo por parte del profesional (Salanova, Grau y Martínez, 2006).

2. Los objetivos, las metas en el desempeño

Unos objetivos claros y el poder distinguir con claridad el nivel de rendimiento demandado implican una valoración más ajustada de las propias capacidades para ejecutar las tareas. Las metas claras regulan la ejecución mediante la designación del tipo y cantidad de esfuerzo necesario para alcanzarlas, y favorecen la autosatisfacción y la eficacia percibida originando signos inequívocos de logro personal (Martínez y Salanova, 2006).

Las metas en el trabajo, además, suponen una influencia importante en el desarrollo de la autoeficacia. Los objetivos y las metas intermedias que un profesional va logrando le proporcionan indicadores del dominio de la tarea y le permiten aumentar sus creencias de autoeficacia. Aquí juega un papel relevante el tiempo. Los logros de objetivos próximos en el tiempo van indicando el progreso hacia la meta final, y entonces, va creciendo el sentido de la autoeficacia. Pero el logro de objetivos demasiado distanciados en el tiempo puede no ser un indicador suficientemente claro del progreso en el desempeño.

3. El tiempo

Esta variable se refiere a la distancia entre el momento de valorar la autoeficacia en el desempeño de una tarea y el momento de ejecutarla. Cuanto más corta sea la distancia en el tiempo entre la valoración y la ejecución más acertada será la predicción (Stajkovic y Luthans, 1998).

En todo caso, también es cierto que aparece un elemento que incide en esta modulación, y tiene relación con una de las fuentes primarias de la autoeficacia: las experiencias de dominio. Experiencias de éxito pasadas en las mismas o similares tareas pueden ejercer una mayor influencia que el tiempo dilatado. El haber tenido éxito anteriormente implica un aumento de la autoeficacia, siempre y cuando la atribución de ese éxito sea interna. Aparece otra variable moduladora, el locus de control.

4. El locus de control

Las investigaciones han dejado claro que, en general, altos niveles de autoeficacia hacen que la persona tenga éxito en su trabajo, y este éxito aumenta a su vez los niveles de autoeficacia, siempre y cuando el profesional perciba que el éxito en su trabajo se debe, en gran parte, a su propio esfuerzo y ejecución.

Se deriva de esta afirmación que la relación entre autoeficacia y locus de control puede ser bidireccional:

la autoeficacia determina en gran medida el locus de control interno: si una persona se siente eficaz y cree poseer las habilidades necesarias, establecerá relaciones entre sus acciones y los resultados. Por otro lado, el locus de control determina la autoeficacia: ante una tarea, las personas con locus de control interno que creen carecer de las habilidades necesarias, desarrollan un escaso sentido de la autoeficacia y se enfrentan a la situación con un sentido de inutilidad (Salanova y Martínez, 2008, p.159).

5. Aspectos organizacionales (incentivos)

En el proceso de las atribuciones causales que la persona haga de sus resultados tiene cabida la influencia del feedback de tarea (ya explicado anteriormente) y la presencia de factores externos ajenos a su control, como pueden ser cuestiones relacionadas con la organización y el funcionamiento de la empresa.

Ante un fracaso o un bajo rendimiento en el trabajo, “el nivel de autoeficacia percibida no sufrirá deterioro siempre que la persona considere que su rendimiento se ha visto disminuido o entorpecido por limitaciones externas a ella” (Martínez, 2004, p. 182). Así, los incentivos que la empresa ofrezca por el éxito en las tareas, el refuerzo que proporcione, o los obstáculos que la propia organización ponga en su camino (ausencia de apoyos materiales o relacionales, falta de recursos, etc.) van a influir.

Por ejemplo, puede darse el caso de que el profesional tenga la capacidad y una alta autoeficacia percibida, pero no afrontar o ejecutar la situación o la tarea porque le faltan incentivos o estímulos para ello.

También puede ocurrir que tal tarea no se ejecute porque no se posean los recursos organizacionales adecuados. En estos casos, la autoeficacia no suele verse afectada, al percibir el profesional que su bajo rendimiento en el trabajo no se debe a su capacidad para desempeñar su rol, sino, como se ha dicho antes, a factores externos (locus de control externo) (Martínez y Salanova, 2006).

Más adelante se exponen algunas propuestas relacionadas con resultados de investigaciones sobre cómo la organización puede favorecer el éxito en el desempeño de sus trabajadores incidiendo en estos factores y aumentando sus creencias de autoeficacia.

Queda clara y demostrada la existencia de estas variables moduladoras, y de otras que deben ser objeto de más investigaciones. Así, últimamente está apareciendo otro elemento modulador: el exceso de confianza. Una sobreconfianza puede llevar a la persona a enfrentarse a la situación o tarea con pocos recursos, pudiendo obtener un resultado bajo en el desempeño de esa tarea, por ejemplo (Salanova y Martínez, 2008).

Encontrar el ajuste adecuado entre las capacidades y competencias del profesional y sus creencias de autoeficacia es la mejor arma para un desempeño eficaz y exitoso. Y para ello, el control de las variables moduladoras que acabamos de exponer es un paso imprescindible.

3.1.4.2. Autoeficacia y desempeño profesional: particularidades

Dentro de las investigaciones sobre las creencias de autoeficacia y su relación en el desempeño profesional en el ámbito laboral o profesional, nos encontramos con aplicaciones en numerosos aspectos del mismo.

Existen estudios sobre autoeficacia y trabajo que se centran en etapas previas al desempeño o actividad laboral y que *marcan* del desarrollo profesional de la persona: la elección de la carrera, la búsqueda de empleo y los procesos de selección.

Respecto al primero, se ha comprobado que a la hora de elegir unos estudios o una formación, cuanto mayor es la percepción de la eficacia para cumplir determinadas funciones relacionadas con diferentes puestos de trabajo, más numerosas son las alternativas profesionales que las personas contemplarán (Martínez, 2004; Martínez y Salanova, 2006).

Otros estudios sobre autoeficacia y trabajo se centran en dos momentos anteriores al desempeño: la búsqueda de empleo y los procesos de selección. Sobre una muestra de desempleados en busca de empleo que habían pasado diferentes procesos de selección, se comprobó que en general, la autoeficacia baja al ir pasando por situaciones de fracaso, y respecto al género los resultados mostraron que no existen diferencias significativas en la valoración de la propia eficacia entre mujeres y hombres ante tareas neutras o tradicionalmente femeninas (Andrades, 2001).

Ya en actividad laboral, citamos –entre otras- una investigación que concreta la influencia de la autoeficacia profesional en las conductas de afrontamiento de tareas en el trabajo, pasivas y activas, donde se analizan variables moduladoras como las demandas de las tareas en relación con la sobrecarga de trabajo (Salanova, Grau y Martínez, 2006).

Los resultados de esta investigación muestran que la autoeficacia profesional correlaciona significativa y positivamente con la conducta de afrontamiento activo en el trabajo y significativa y negativamente con el afrontamiento pasivo. Se introducen variables intermedias como las demandas que perciben los trabajadores, la sobrecarga laboral y variables independientes como el sexo y la edad de los trabajadores, y los resultados determinaron que las conductas de afrontamiento pasivo son más frecuentes en mujeres y aumentan con la edad.

Un aspecto concreto de las conductas de afrontamiento en el trabajo tiene que ver con el afrontar tareas, situaciones nuevas o el momento del primer día de un nuevo trabajo. Así, Garrido (2000) realiza un estudio sobre la importancia de la actuación de los superiores en la percepción de autoeficacia de los nuevos empleados, por ejemplo, decidiendo no exponerles demasiado pronto a situaciones con altas probabilidades de fracaso. Y es que está comprobado que existe una relación estrecha entre las creencias de autoeficacia y las expectativas de las personas y las estrategias de acción que se plantean ante nuevas tareas. Una interesante investigación centrada en las creencias de los profesores universitarios en su primer día de clase demuestra empíricamente esta relación (Hayward, 1994).

Otros resultados demuestran la influencia de las creencias sobre la propia eficacia no sólo en las conductas de afrontamiento sino también en cuanto al desarrollo de procesos de estrés laboral (Salanova y Martínez, 2008). Incluso algunos autores consideran el burnout esencialmente como una *crisis de autoeficacia*²⁰.

Una de las conclusiones más frecuentes de estos estudios es la de la importancia del papel que juega la formación en la empresa para mejorar el rendimiento de sus trabajadores a través de su influencia en la percepción de la propia eficacia.

Los procesos de formación en el trabajo facilitan al profesional una revisión de sus propias capacidades, generan confianza en el trabajo propio y en la organización y se aprenden nuevas estrategias de acción para el desempeño del puesto de trabajo. Eso sí, cualquier tipo de enseñanza carecerá de trascendencia si no se cuida que los que se forman generen juicios de capacidad personal (Garrido, 2000). Es importante, por tanto, desarrollar la autoeficacia en el proceso formativo, junto con el aprendizaje de habilidades y destrezas necesarias para el desempeño del puesto de trabajo. Además, en general, queda demostrado que a mayor autoeficacia, mayor aprovechamiento y mayor transferencia de la información (Martínez, 2004).

²⁰ Leiter, M.P. (1992) *Burn-out as a crisis in self-efficacy: Conceptual and practical implications*. *Work & Stress*, 6, 107-115

Un ejemplo sobre los efectos de la inclusión de la autoeficacia en procesos formativos lo encontramos en la investigación realizada por el equipo de la Universitat de Castelló, en la que relacionaban la formación, con la percepción de la propia eficacia y el estrés laboral, específicamente ante el uso de las TIC en el trabajo. Los resultados pusieron de manifiesto que los resultados de la formación depende en gran parte de los niveles previos de autoeficacia de los participantes. Si ese nivel es bajo, es muy probable que éstos perciban la formación como un estresor más en su trabajo (Salanova, Grau, Cifré y Llorens, 2000). Por eso, se llama la atención acerca de poder incluir la autoeficacia en el desarrollo de programas de formación profesional y formación continua.

En relación con el desempeño y el desarrollo profesional, se puede concluir que las personas que se sienten capaces de desempeñar determinadas tareas las desempeñan mejor, persisten en ello, incluso en la adversidad y son capaces de afrontar mejor las situaciones de cambio. Además, la autoeficacia actúa como impulsor para la adquisición de nuevas competencias o el desarrollo y mejora de las ya adquiridas (Garrido, 2000; Martínez y Salanova, 2006).

El desempeño del rol profesional de manera exitosa requiere de una creencia firme en las propias capacidades. Si esa creencia se entrena, se consigue el llamado *enriquecimiento del rol* (RBSE – Role Breadth Self-Efficacy, Parker, 1998).

3.2. Conclusiones de las investigaciones

Las investigaciones que se han revisado en este trabajo responden en parte a varias de las cuestiones que nos ocupan: la adecuación de las competencias adquiridas en la universidad a la práctica profesional, especialmente en la titulación de Educación Social y la autoeficacia como variable moduladora del desempeño profesional.

Las principales conclusiones que se extraen se presentan de manera sintetizada a continuación.

Respecto a la correspondencia de las competencias adquiridas en la formación universitaria con las requeridas para el desempeño profesional:

- Proyecto REFLEX (ANECA, 2007). Universidades de doce países europeos y profesionales titulados en ocho áreas de estudio. Competencias genéricas.
 - En general: débil correspondencia entre la formación en competencias y el perfil competencial requerido. Escasa utilización de las mismas en el puesto de trabajo.
 - En relación a la carrera de Educación Social: se destacan las competencias más importantes para su desempeño: trabajo en equipo, hacerse entender, usar el tiempo de forma efectiva, coordinar actividades y dominar el área o disciplina. Todas corresponderían a competencias participativas y personales, menos la última que correspondería al grupo de las competencias técnicas.

[Se aclara que este macroestudio se llevó a cabo antes de la implantación del EEES. Futuras investigaciones nos podrán aportar nuevos resultados y un mayor ajuste de los datos]

- Proyecto UE-CONVERGE. Universidades de la Comunidad de Madrid y empresas y organizaciones contratantes. Valoración de la formación universitaria basada en competencias de sus profesionales.
 - Las empresas piden un mayor reforzamiento de la formación en competencias relacionadas con la toma de decisiones, la resolución de problemas y la planificación y gestión del tiempo.
 - Se requiere a la universidad un enfoque más actualizado de sus contenidos en base a los nuevos contextos laborales y profesionales.

Respecto a la correspondencia de las competencias adquiridas en la formación universitaria con las requeridas para el desempeño profesional de los y las profesionales de la Educación Social:

- En general, son escasos los estudios sobre la profesión en general y en la mayoría de los casos muy heterogéneos en cuanto a concreción por ejemplo, en perfiles especializados, puestos de trabajo o ámbito de trabajo y en relación con la formación universitaria.

- Investigación Universitat de Girona (Fullana, Pallisera y Planas, 2011). Identificación de competencias profesionales de los/as educadores sociales en ejercicio.
 - Sí hay cierta correspondencia entre las competencias requeridas para el desempeño y las propuestas por la universidad.
 - De las competencias que los y las profesionales resaltaron como las más representativas del desempeño de su profesión, la mayoría están dentro del grupo de las competencias participativas (resolución de problemas y toma de decisiones, habilidades interpersonales, trabajar en equipo), las competencias personales (capacidad de crítica y autocrítica, reconocimiento y respeto a la diversidad) y las competencias metodológicas (organización y planificación, diseñar y aplicar programas y estrategias de intervención socioeducativa).

En general, se puede concluir de las investigaciones que relacionan las competencias de la formación con las requeridas en la práctica profesional que las competencias más necesarias para el correcto desempeño son de carácter participativo y personal. Asimismo, se requiere además relación y colaboración entre universidad y mundo laboral para la mejora de la formación de los profesionales.

En cuanto a la Educación Social, si bien cada vez son más las investigaciones sobre la educación social y su desempeño, éstas se centran en perfiles o situaciones concretas y son pocas las que estudian la profesión como un todo. Ninguna introduce la variable autoeficacia como moduladora en el desempeño.

Respecto a las investigaciones sobre autoeficacia:

- Queda clara la influencia de la autoeficacia en los procesos de la motivación humana y en el desempeño de cualquier actividad, por ejemplo, en el afrontamiento de nuevas situaciones, en la formación y capacitación para el trabajo, en la adaptación a un nuevo puesto de trabajo, en la gestión del rendimiento o en los logros obtenidos y su manejo en situaciones similares.
- Se defiende la especificidad del constructo: se debe estudiar y evaluar la autoeficacia en situaciones específicas o dominios de funcionamiento.
- Más concretamente, en el área de rendimiento laboral, se definen variables como la complejidad de la tarea, las situaciones o contextos del trabajo, la importancia de los objetivos y metas del trabajo, la percepción de los resultados obtenidos en el desempeño y sus atribuciones (locus de control interno o externo), los aspectos organizacionales de las empresas o entidades de trabajo, la búsqueda de un empleo o el estrés laboral. En todos estos procesos tiene su protagonismo la autoeficacia como variable moduladora.

Esta investigación la mayoría de las cuestiones planteadas anteriormente y las introduce en su planteamiento y objetivos: la adecuación o correspondencia entre las competencias oficiales con las requeridas para el desempeño y la autoeficacia como variable moduladora del mismo. Los resultados obtenidos nos aportarán nuevo conocimiento y futuras líneas de investigación.

Capítulo 4. CONCLUSIONES DE LA PRIMERA PARTE

INTRODUCCIÓN

Teniendo en cuenta todo lo expuesto anteriormente, podemos afirmar que la Educación Social es una profesión cuyos principios dan sentido a su presencia en nuestra sociedad como parte de las denominadas profesiones sociales, en el campo de la acción o intervención social. Su identidad socioeducativa aporta y complementa con otras profesiones en el difícil camino de la transformación y el cambio social hacia el bienestar, la calidad de vida y la felicidad de todas las personas.

4.1. Respecto al proceso y la consolidación de la Educación Social como profesión

Un breve repaso por su historia nos muestra cómo su proceso de profesionalización ha ido acorde a los procesos sociales de cambio que España ha ido teniendo. La mayoría de los autores hablan de la Educación Social como una profesión joven, pero lo hacen desde el concepto de profesión legitimada y reconocida, pero su esencia ha estado presente desde hace siglos en la historia y en los acontecimientos sociopolíticos de nuestro país (Ronda, 2012). Como defienden Ruiz-Corbella y otros (2015): “la educación social no es una profesión joven, ya que el educador siempre ha desarrollado funciones de inserción y adaptación social en diferentes contextos, independientemente de que estas funciones se reconocieran como parte de una profesión específica” (p.14).

No es fácil situar el punto de partida de la historia de la Educación Social, pero sí se puede afirmar que es el siglo XVII cuando comienza a gestarse la acción o la intervención social con la creación de las primeras instituciones públicas de atención a los pobres y más necesitados. Hasta ese momento, la atención a las personas marginadas, excluidas, pobres, diferentes, discapacitadas, etc., era protagonizada únicamente por instituciones religiosas.

El hecho de que el Estado asumiera esta responsabilidad supuso un cambio sustancial para el reconocimiento de todas aquellas profesiones que se iban forjando en la acción, desde las educativas a las denominadas sociales: el siglo XIX, con la generación de un sistema benéfico-asistencial dependiente del Estado, y el siglo XX con la concepción de los estados del bienestar y la consideración de la acción social como un derecho.

A partir de ahí, el desarrollo de políticas sociales, el sistema de protección social con todos sus organismos, instituciones, recursos y servicios ha ido generando los espacios y condiciones para el establecimiento, desarrollo y consolidación de la Educación Social como profesión. Es, pues, el Estado y sus administraciones uno de los *actores clave* en su proceso de construcción y también de profesionalización (como veremos más adelante).

Paralelamente, Europa va desarrollando también sus políticas sociales y, si bien toma nombres diferentes, la Educación Social y el trabajo socioeducativo se hace presente y parte de las profesiones de lo social en los países europeos.

En la última década la Educación Social ha dado un salto cualitativo como profesión en cuanto a su reconocimiento y valoración (Ruiz-Corbella, 2015), si bien aún queda mucho por hacer, tal y como declaran las diversas instituciones profesionales asociadas (CGEES, AIEJI, etc.). Los resultados de esta investigación corroborarán esta afirmación.

Repasemos ahora cómo ha sido el proceso de profesionalización y cuáles han sido los acontecimientos significativos que han ido aportando reconocimiento y valoración a la profesión de la Educación Social.

Respecto a cuáles han sido los pasos dados en el proceso de reconocimiento de la profesión, en esta investigación se han tomado como referencia los cuatro “actores clave” definidos por el profesor Sáez (Sáez, 2005). Se presenta un breve resumen de los mismos y se concluye con una valoración del estado de la cuestión de cada uno.

El primero de ellos, ya citado en el breve repaso de su historia, es el propio Estado y sus administraciones, quien determina a través de sus políticas sociales los planes, programas y proyectos a implementar y qué profesionales van a participar de ello. “Los programas de intervención socioeducativa son diseñados y planificados generalmente desde las comunidades autónomas junto a los ayuntamientos implicados, y sirven de marco de referencia y actuación para cualquier intervención y en cualquier ámbito de aplicación” (Vallés, 2011, p. 14).

A través de la legislación y normativas correspondientes se establecen las condiciones de trabajo y la presencia profesional de los y las educadoras sociales: leyes orgánicas y generales, convenios marco estatales y autonómicos, clasificación nacional de ocupaciones, normativas y requisitos para convenios de gestión de servicios y recursos públicos con empresas privadas, requisitos y condiciones de convocatorias de subvenciones a entidades de tercer sector para el desarrollo de proyectos, etc. Actualmente, la profesión está regulada por el Convenio Marco Estatal de Acción e Intervención Social 2015-2017.

La presencia y exigencia de profesionales de la educación social es cada vez mayor, si bien aún falta mucha más en muchos ámbitos y contextos, así como en el reconocimiento de las funciones y competencias y su correspondencia con puestos de trabajo de niveles laborales superiores o de coordinación y dirección, como se expone a continuación.

El segundo actor clave en el proceso de profesionalización es el mercado laboral, muy condicionado a la legislación y normativa que hemos mencionado en el caso de la contratación de profesionales de la educación social.

Tanto desde el empleo público como desde el privado, se ha avanzado al exigir cada vez más como criterio el título universitario de Diplomado o Graduado o la habilitación profesional.

Poco a poco se van definiendo los puestos de trabajo propios de los y las educadoras sociales y las tareas y funciones que han de cumplir, si bien se necesita una mayor regulación y clarificación de la profesión y su posicionamiento dentro de las estructuras organizativas de las entidades e instituciones. Si hace unas décadas ya era una reivindicación del colectivo profesional, actualmente sigue siéndolo. Prueba de ello son los resultados obtenidos en esta investigación sobre la situación de la profesión y su desempeño profesional.

Así, desde el mercado laboral nos encontramos con una presencia de profesionales de la educación social cada vez mayor y en condiciones laborales cada vez mejores²¹, si bien con una importante falta de conocimiento y reconocimiento en cuanto a sus tareas y funciones profesionales.

Además, la actual crisis económica que España está viviendo se convierte también en un arma de doble filo cuando hablamos de acción social. Por un lado, se están produciendo muchos recortes, reducción de presupuestos, cierre de recursos, etc., y por otro lado se está generado un incremento significativo de personas en situación de riesgo o exclusión social a las que hay que dar respuesta.

Un tercer “actor clave” lo encontramos en las asociaciones y colegios profesionales de Educación Social. Las primeras asociaciones que se formaron en España en la década de los ochenta en Cataluña y País Vasco fueron abriendo las puertas a otras hasta llegar al 2007 con el hito más importante, la creación del Consejo General de Colegios de Educadores y Educadoras Sociales (CGCEES).

²¹ En el capítulo 6 de este trabajo se exponen los resultados obtenidos en cuanto al perfil laboral de los ciento uno educadores y educadoras sociales participantes en el año 2016.

En la actualidad, prácticamente toda la profesión tiene su representación en todo el territorio español, y el propio CGCEES es miembro de la AIEJI (Asociación internacional de Educadores Sociales). Paralelamente a este proceso, se han ido celebrando congresos y espacios compartidos donde la Educación Social se reivindica y lucha por definir y regularizar la profesión.

La representación legal de los y las profesionales de la educación social es otro paso más para su reconocimiento desde instancias oficiales y la posibilidad de participar en procesos de regulación e implantación de condiciones tanto profesionales como laborales en los procesos de aplicación de las políticas sociales, de sus planes, programas y proyectos.

El cuarto “actor clave” en el proceso de profesionalización de la Educación Social es la formación, un elemento cuyo camino ha ido paralelo a los anteriores. Desde las primeras iniciativas formativas hasta la actual titulación universitaria de Grado en Educación Social, la profesión se ha ido definiendo a través de los planes de estudio de las diferentes universidades españolas y europeas.

Tanto los contenidos teóricos como la formación práctica a través del practicum, van generando y construyendo un conocimiento cada vez mayor y más completo del perfil profesional de los y las educadoras sociales.

La universidad, con sus contenidos formativos, su impulso a la investigación y sus iniciativas formativas de educación superior especializadas como posgrados o máster, y las empresas, que acogen al alumnado en prácticas y colaboran en acciones de intercambio de conocimientos, son elementos importantes en el conocimiento y en la reconstrucción de la profesión.

La conclusión que se extrae de todo lo expuesto anteriormente es que tanto el propio recorrido de la Educación Social, acorde a los procesos políticos, económicos, sociales y culturales que se han ido produciendo en las últimas décadas, como las acciones desde lo estructural, legislativo, laboral y formativo, han aportado cuerpo al proceso de consolidación de la Educación social como profesión. Pero si bien es cierto que está legitimada por un título universitario, una normativa interna y una regulación legal, queda pendiente su asentamiento definitivo como profesión, especialmente en cuanto al reconocimiento desde las condiciones de trabajo de los y las profesionales. Finalizamos esta conclusión con las palabras de Soler (2010), quien afirma que:

Para el crecimiento de la profesión, y para la mejora cualitativa de la tarea de los profesionales de los profesionales de la educación social, hay que establecer más relación, comunicación y trabajo en red con los profesionales de las distintas disciplinas (prácticos, teóricos e investigadores) del ámbito educativo, social y cultural. Hace falta más colaboración entre los diferentes profesionales de la educación y entre éstos y los agentes empresariales y sociales (p.197).

4.2. Respecto al futuro de la profesión

Mirar al futuro de la Educación Social y su desarrollo es mirar a futuro y desarrollo de nuestra sociedad. La clave, por tanto, está según Petrus (como se citó en Romans, Petrus y Trilla, 2000) en la “capacidad para aceptar nuevas conceptualizaciones y adaptarse a los cambios de la sociedad” (p.69).

Su función de transformación social y mejora del bienestar de a ciudadanía ha de estar presente en las condiciones que se vienen generando con los cambios sociales que van aconteciendo.

Así, las nuevas formas familiares, la discriminación de la mujer con la desigualdad de trato y la violencia de género como principales rasgos, la incorporación a la vida cotidiana de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, los cambios demográficos con el envejecimiento de la población como el más significativo o los procesos migratorios y la situación actual de las personas refugiadas y su consideración como un problema social, son algunos ejemplos donde la Educación Social tiene que aportar.

El DAFO expuesto en el apartado correspondiente nos hace concluir una serie de cuestiones, tanto negativas como positivas para el futuro de la profesión, que se exponen a continuación de manera concisa.

→ Respecto a la situación laboral:

Negativa:

- Sigue existiendo una cierta precariedad laboral en cuanto a las condiciones de contratación de los y las profesionales de la educación social: muchos son contratados por debajo de su categoría laboral (como animadores, técnicos, monitores, informadores, etc.) pero con exigencia de ejercer como tales.
- Otras veces el puesto es inestable, al ser contratados por proyectos y despedidos una vez finalizado el mismo, sin seguridad de poder recuperar el trabajo si el proyecto es de nuevo puesto en marcha.
- La crisis actual ha obligado a cerrar muchas entidades o a rebajar las condiciones laborales, anulando puestos de trabajo o modificando las condiciones de trabajo.

Positiva:

- A la par, se ha ido generando un espacio propio para los y las educadoras sociales en los planes, programas y proyectos, tanto de iniciativa privada como pública.
- Además, el amplio abanico de ámbitos de trabajo, junto con las nuevas situaciones sociales que se están generando exige de la presencia y actuación de nuestros profesionales.

- Se está dando un aumento de contrataciones de carácter indefinido, sobre todo por parte de las empresas privadas que convenían con las administraciones públicas la gestión y desarrollo de recursos y servicios por plazos de varios años. Asimismo, se empiezan a ofertar plazas públicas de educadores sociales a través de convocatoria pública de concurso-oposición especialmente y exigiendo titulación o habilitación como condición mínima.

→ Respecto a la profesión:

Negativa:

- Falta mayor relación y cooperación entre universidad y mundo profesional, entre los teóricos e investigadores de lo formativo y los y las profesionales que están en activo, por ejemplo desde el punto de vista colaborativo en acciones de implementación de proyectos innovadores.
- Faltan acciones formativas especializadas (posgrados, máster) que vayan más allá de los cuatro años de la titulación y que ofrezcan capacitación para poder llevar a cabo actuaciones en los nuevos ámbitos o contextos que vienen.
- Faltan iniciativas empresariales y de autoempleo que puedan ofrecer espacios donde maniobrar y poder ejercer la profesión de manera independiente y en condiciones favorables.

Positiva:

- El asociacionismo profesional, y especialmente la publicación de los Documentos Profesionalizadores y la creación del CGCEES y la actividad de sus grupos de trabajo han dado valor y presencia a la Educación Social como profesión.
- El nuevo panorama social que generan los cambios sociales que estamos viviendo puede convertirse en una oportunidad de crecimiento y de participación de la educación social.

La necesidad de generar nuevas actuaciones para atender a las personas y colectivos sufrientes de la pobreza, la desigualdad, la discriminación o la exclusión, junto con el desarrollo de nuevas oportunidades de ocio, formación, nuevas formas de empleo, uso de nuevas tecnologías, etc., nos ofrecen un panorama de apertura y demanda de intervenciones socioeducativas propias de la profesión. Será desde el sector público, pero también desde el sector privado y el tercer sector, desde donde surgirán las iniciativas de nuevos planes y programas. Y especialmente, se unen a estas organizaciones dos nuevos modelos que pueden aportar más espacios a la educación social: la responsabilidad social corporativa de las empresas y las empresas de inserción.

4.3. Respecto al desempeño profesional de la educación social y sus elementos clave

Definir la Educación Social como profesión nos sitúa en la Pedagogía, y más concretamente en la Pedagogía Social como la base del conocimiento que aplicará a la práctica socioeducativa.

Un breve repaso por las definiciones más relevantes (Riera i Romaní, 1998; Gómez, 2000; Sáez, 2005; ANECA, 2005; ASEDES, 2007, AIEJI, 2008) por ser referencia en la mayoría de los estudios revisados, nos muestra una conceptualización basada en términos como: socialización, acción transformadora, con prioridad de atención a colectivos desfavorecidos y promoción de la calidad de vida y el bienestar del individuo, el grupo y la comunidad.

Sus objetivos han ido desde principios más asistencialistas y centrado en reducir situaciones de injusticia social hasta el actual discurso, asumido por toda la comunidad científica y profesional, que defiende la Educación Social como una profesión que busca la transformación social a través del empoderamiento de las personas y su participación y protagonismo en el proceso mediante metodologías socioeducativas.

Hablar del desempeño profesional de la Educación Social es referirse a los tres elementos principales que son referencia en esta investigación: los ámbitos de trabajo, las funciones y las competencias profesionales. Para definir el contenido de estos tres elementos se ha realizado una selección, revisión y análisis de los documentos más relevantes que hablan de ello. Se presentan las conclusiones derivadas, que son las propuestas que este trabajo toma como referencia para la posterior investigación.



Figura 36. Los tres elementos clave del desempeño profesional (elaboración propia)

4.3.1. Los ámbitos de trabajo

Tras la revisión documental y el análisis pertinente realizado, esta investigación propone una clasificación de los principales ámbitos de intervención de la Educación Social. Esta clasificación está basada en seis criterios, dando lugar a seis agrupaciones correspondientes.

El siguiente cuadro, ya presentado en el apartado correspondiente, nos muestra esta propuesta de clasificación de los ámbitos de trabajo de la Educación Social. El contenido de cada una de las seis agrupaciones, sus intersecciones, correspondencias y asociaciones nos aporta la evidencia de la gran variedad y heterogeneidad de espacios, sectores, colectivos y contextos donde los y las profesionales están realizando su trabajo y de la complejidad que supone definirlos.

Asimismo, esta propuesta nos facilita la incorporación de nuevos elementos a medida que los cambios sociales vayan necesitando de la acción socioeducativa y se vayan generando nuevos espacios.

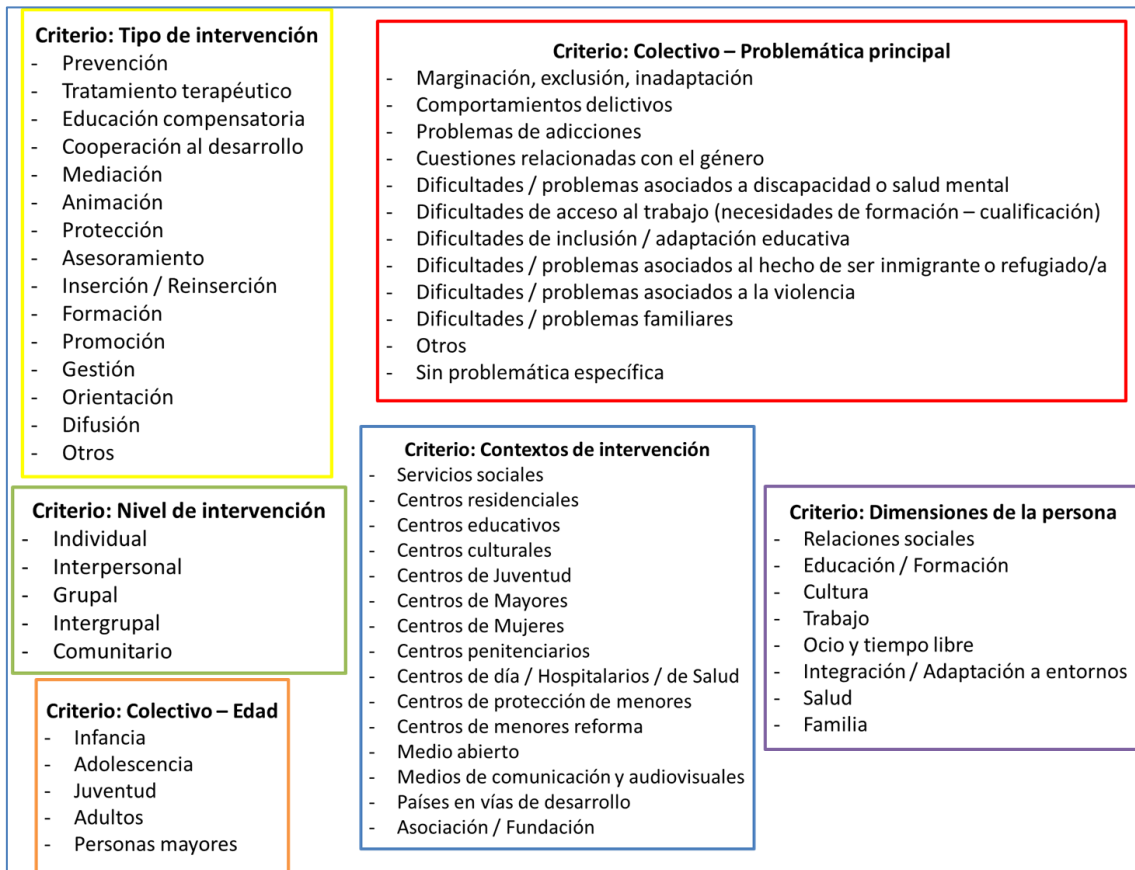


Figura 37. Ámbitos de trabajo en Educación Social
(elaboración propia)

4.3.2. Las funciones profesionales

Como ya se ha expuesto anteriormente, definir y concretar las funciones propias del desempeño de la educación social es una tarea ardua y compleja. La revisión realizada de los estudios más relevantes nos muestra la variedad y heterogeneidad de las clasificaciones propuestas. Esta investigación propone una sencilla clasificación de las funciones profesionales que entendemos que recoge y aglutina las tareas que un/a educador/a social puede desempeñar en su puesto de trabajo.

Las funciones propuestas son las siguientes:

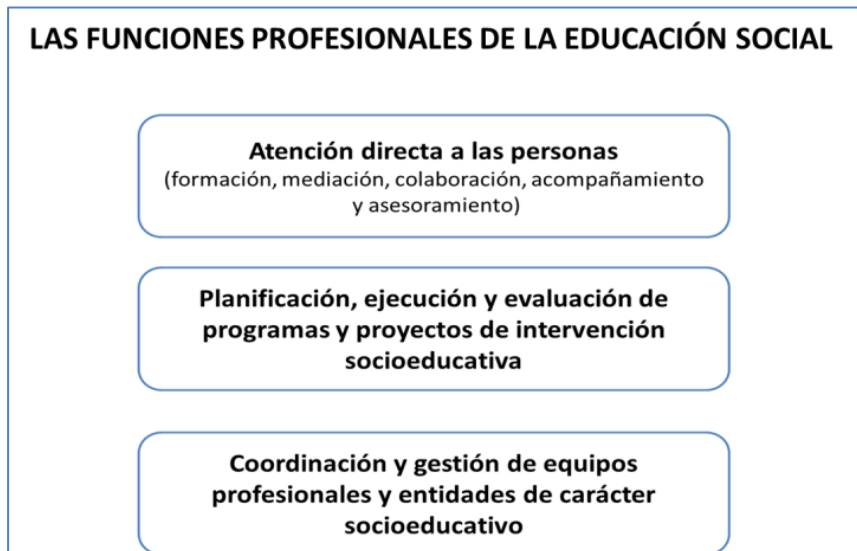


Figura 38. Las funciones profesionales de la Educación Social
(elaboración propia)

4.3.3. Las competencias profesionales

Tras el análisis comparativo realizado, centrado básicamente en las competencias presentadas por ASEDES (2007), la ANECA (2005) y la AIEJI (2008), este trabajo presenta una clasificación de las competencias profesionales requeridas para un desempeño eficaz de la educación social. Se presentan cuatro agrupaciones de competencias en función de su utilidad en los diferentes aspectos de la práctica de la educación social: las competencias que se utilizan a nivel técnico, las que se utilizan a nivel metodológico, las participativas o relacionales y las competencias centradas en cuestiones personales del/a profesional en su desempeño.

Se establecen las competencias de acción profesional de los educadores y las educadoras sociales, referencia de esta investigación para poder establecer el perfil competencial de los y las profesionales y su participación como determinantes en el desempeño de su profesión.

<p style="text-align: center;">COMPETENCIAS TÉCNICAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de la genealogía de los procesos históricos de consolidación de la profesión y la intervención socioeducativa - Conocimiento del marco político y legislativo que posibilita, orienta y legitima las acciones de la Educación Social - Conocimiento de los supuestos y fundamentos teóricos de la intervención socioeducativa y sus ámbitos de actuación - Dominio de la terminología y conceptos relacionados con la intervención socioeducativa - Conocimiento de los factores biológicos y ambientales y los supuestos pedagógicos y sociológicos que afectan a los procesos socioeducativos - Dominio de técnicas de planificación, programación, ejecución y evaluación de programas y proyectos de intervención socioeducativa 	<p style="text-align: center;">COMPETENCIAS METODOLÓGICAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dominio de métodos, estrategias y técnicas de análisis y evaluación de los contextos socioeducativos (análisis de la realidad) - Capacidad para detectar las necesidades socioeducativas de un contexto determinado - Saber planificar, programar, ejecutar y evaluar planes, programas, proyectos y acciones socioeducativas - Capacidad para crear y establecer marcos posibilitadores de relación educativa - Saber construir herramientas e instrumentos para enriquecer y mejorar los procesos socioeducativos - Saber actuar en ámbitos y contextos heterogéneos - Dominio de metodologías socioeducativas de formación, asesoramiento, orientación, dinamización y mediación - Incorporar los recursos sociales, institucionales, personales y materiales disponibles para llevar a cabo del trabajo en determinados ámbitos de acción
<p style="text-align: center;">COMPETENCIAS PARTICIPATIVAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacidad para potenciar las relaciones interpersonales y de los grupos sociales - Saber relacionarse personal y profesionalmente de manera efectiva con otras personas y establecer vínculos relacionales en el contexto del trabajo socioeducativo - Capacidad para colaborar y participar del trabajo en equipo - Destreza para crear y promover redes entre individuos, colectivos e instituciones - Destreza para reconocer los contenidos culturales, lugares, individuos o grupos a poner en relación - Capacidad para gestionar y resolver conflictos de manera rigurosa 	<p style="text-align: center;">COMPETENCIAS PERSONALES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre los problemas de su profesión para favorecer su desarrollo profesional - Saber comprometerse personalmente en el trabajo - Estar preparado para el cambio: desarrollar y mejorar sus competencias profesionales (formación continua y complementaria) - Reflexionar de manera crítica y evaluar el propio trabajo y el trabajo en equipo - Contribuir y participar en el análisis y en actividades de desarrollo profesional - Interiorizar y respetar la ética y la moral - Saber administrar y gestionar el puesto de trabajo

Figura 39. Competencias de acción profesional de los educadores y las educadoras sociales
(elaboración propia)

Estos son los tres elementos clave que definen el desempeño profesional de los y las profesionales de la educación social: dónde trabajan, qué funciones realizan y cuáles son las competencias requeridas para ello.

Pero esta investigación incorpora un elemento más que hace que este desempeño sea excelente y se logren los resultados deseados: las creencias de autoeficacia. El que un/a profesional crea que es capaz de realizar su trabajo de manera eficaz es un elemento básico de su motivación en el desempeño, y un buen predictor de un desempeño exitoso.

4.3.4. Las creencias de autoeficacia

Como hemos visto anteriormente, la autoeficacia, en relación directa con la motivación de logro, se convierte en el elemento innovador que esta investigación incorpora, pues un desempeño exitoso de la educación social depende en gran parte de los procesos internos de cada una de las personas que ejercen esta profesión.

Entendida como dominio percibido, está en concordancia con la percepción de logro o éxito en el desempeño así como con la satisfacción que genera el mismo. Estos tres aspectos son considerados en esta investigación para poder establecer en qué medida las creencias de autoeficacia son mediadoras en el ejercicio profesional.



Figura 40. Autoeficacia y desempeño profesional
(elaboración propia)

4.3.5. El desempeño profesional: modelo de análisis

Para poder establecer el marco de análisis del desempeño profesional de los y las educadoras sociales, se ha realizado una revisión de diferentes modelos y se han tomado como referencia para este estudio los trabajos de Echeverría (2002) y de Basoredo (2011).

Se propone un planteamiento sistémico del desempeño donde introduce dos aspectos: las tareas o funciones que un/a profesional desempeña (los *criterios del desempeño*) y las competencias que se requieren para realizarlas (los *determinantes del desempeño*). Ambos aspectos forman lo que el autor llama *Norma de competencia*. En nuestro caso, tomamos en consideración las funciones y competencias antes propuestas.

Así, el marco de análisis del desempeño profesional que tomamos como referencia en esta investigación es el siguiente, incluyendo los tres elementos que lo definen y las creencias de autoeficacia que inciden en su éxito:

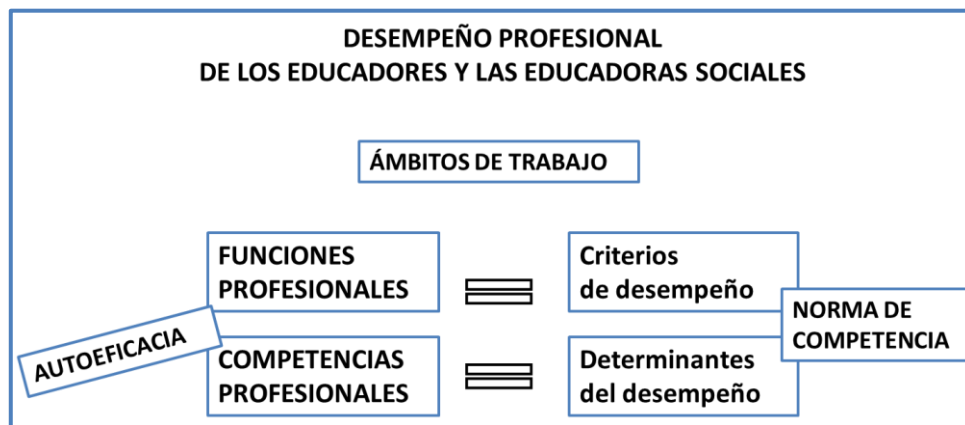


Figura 41. Desempeño profesional de la Educación Social: marco de referencia para su análisis
(elaboración propia)

SEGUNDA PARTE:
MARCO METODOLÓGICO/ESTUDIO EMPÍRICO

Capítulo 5. DISEÑO METODOLÓGICO

INTRODUCCIÓN

La investigación, desde una perspectiva socioeducativa, es un proceso de carácter social, en el cual diversos grupos humanos transforman de manera simultánea los conocimientos que tienen de la realidad y sus propias formas de actuar respecto a ésta. Por su propia naturaleza, se orienta a la resolución de problemas con fines prácticos (Pérez Serrano, 1997).

Esta investigación presume la implicación de los y las profesionales de la educación social a lo largo de todo su proceso, cumpliendo así su carácter práctico y de construcción de conocimiento, aportando reflexión sobre la praxis y orientada al cambio y a la transformación social, características básicas de todo trabajo investigador en Educación Social que defiende Pérez Serrano (1997).

En toda investigación es básico fundamentar adecuadamente el marco metodológico en el que nos vamos a mover. La importancia de definir un buen diseño se basa en que los métodos empleados para recoger y analizar los datos marcan la calidad de una investigación: cuando los métodos se siguen con rigor, éstos actúan como la base sólida que requiere una investigación bien fundamentada.

Nuestra investigación parte del paradigma de la *investigación-acción*, y se complementa con el carácter analítico, evaluativo y participativo. Defendida por Kurt Lewin en 1946, la investigación-acción sigue vigente hoy en día y orienta muchas de las investigaciones en los ámbitos social y educativo, pues los tres principios que lo caracterizan –carácter participativo, impulso democrático y contribución al cambio social- forman parte inherente de los mismos.

Coincidimos en su planteamiento y lo entendemos como un proceso sistemático de estudio crítico de una actividad para buscar el perfeccionamiento de ésta, en este caso, de la práctica profesional de la educación social. Asimismo, el carácter participativo de esta investigación se representa en una metodología de carácter mixto y en el enfoque comunicativo, descritos en apartado posterior.

Planteado desde una concepción de sociedad dialógica, centrada en la comunicación y el diálogo como inherentes a las relaciones sociales, el estudio de una profesión como la Educación Social se encuadra perfectamente en esta conceptualización, pues su crecimiento y proceso de profesionalización va estrechamente unido al desarrollo de una sociedad cambiante, donde el conocimiento está distribuido y es compartido y donde cada vez más la realidad es construida por todos.

Partiendo del problema objeto de estudio planteado –el desempeño profesional de la educación social- y del marco teórico desarrollado, en este capítulo se expone la manera de aproximarnos para dar respuestas a las preguntas y lograr los objetivos, de forma que podamos construir un conocimiento científico útil para la mejora de la esta profesión. Aportar una base científica a la educación supone dotar a los/as educadores/as de actitudes críticas propias de la indagación científica y, por tanto, mejorar notablemente su práctica.

5.1. Justificación de la investigación

Basada en la idea de que la investigación es base para el perfeccionamiento profesional y para la mejora de la calidad de la educación, esta tesis pretende no sólo ofrecer una visión concreta y lo más exacta posible del desempeño profesional de la Educación Social, sino –sobre todo- construir claves para el cambio en positivo y para la mejora de las prácticas socioeducativas. Un desempeño eficaz y exitoso de la Educación Social supone una mejora de las vidas de las personas, de sus entornos y estructuras y, por ende, de la sociedad.

Por tanto, la Educación Social como profesión representa la contextualización general de esta investigación, concretándose en el desempeño profesional. Para especificarlo, se han definido y utilizado los elementos principales de la práctica: las funciones, las competencias requeridas para su desempeño y los ámbitos de trabajo. Así, el desempeño profesional de los educadores y las educadoras sociales se pretende definir con estos tres elementos.

Asimismo, se ha introducido la variable autoeficacia como factor influyente en el desempeño, de manera que podamos avanzar en el conocimiento de aquellos elementos que inciden en una práctica profesional exitosa. La consideración de esta variable –entendida como percepción de dominio y éxito– supone el componente diferenciador y de valor de esta investigación.



Figura 42. Los elementos del desempeño profesional de la Educación Social
(elaboración propia)

Por tanto, la metodología a adoptar tiene como finalidad estructurar, analizar y valorar las relaciones entre aspectos determinados del desempeño profesional del educador social (competencias, funciones y ámbitos de trabajo) con las creencias de autoeficacia de los y las profesionales. Para ello, un enfoque multiparadigmático nos acercará de manera diversa a la información necesaria para resolver las cuestiones de esta investigación.

A partir de estas premisas, investigamos en primer lugar sobre la práctica profesional, pues lo que se pretende es establecer una descripción del desempeño en Educación Social. Para ello, se utilizará un cuestionario -elaborado expresamente para esta investigación- como instrumento de recogida de datos, y con los resultados obtenidos se va a obtener una *imagen* de esta práctica. Asimismo, nos va a ofrecer una primera *toma de contacto* con las percepciones de éxito, satisfacción y autoeficacia (percepción de dominio competencial) de los y las profesionales en su trabajo, y en función de sus ámbitos, sus funciones y sus competencias.

Un segundo paso consistirá en profundizar sobre aquellas situaciones y condiciones que inciden significativamente en la práctica profesional. Para ello se llevará a cabo un exhaustivo estudio sobre la información obtenida, de manera que podamos construir un conocimiento real y subjetivo, desde la perspectiva de los propios profesionales. La técnica elegida para ello es la de los grupos de discusión desde un enfoque comunicativo. El criterio que fundamenta esta elección está basado en que el cambio, la transformación encaminada a la mejora, ha de partir de los propios protagonistas (los y las educadoras sociales). Los grupos de discusión son el instrumento más adecuado para facilitar la construcción de este conocimiento a través de la interacción y la comunicación. Y es que “conocer la realidad implica comprenderla e interpretarla pero, sobre todo, transformarla mediante la intersubjetividad, reflexión y autoerreflexión (...) ... abogando por una interpretación conjunta de la realidad social hecha por las personas investigadoras y las investigadas en bases de igualdad...” (Gómez y otros, 2006, pp. 27-28).

En una investigación mixta como la nuestra se da por hecho la complementariedad y la unidad epistemológica de paradigmas (cuantitativo y cualitativo) para lograr resultados más válidos y reducir los problemas de sesgo que puedan aparecer.

Un tercer y último paso será el de establecer, a partir de lo construido, unas propuestas de mejora del desempeño en clave de buenas prácticas, de manera que esta investigación cumpla su cometido: aportar propuestas para la mejora de la práctica profesional de los y las educadoras sociales.

5.2. El método de la investigación

El método, como cualquier proceso de búsqueda, cobra pleno sentido si se ordenan los fenómenos y los datos para lograr el objetivo planteado, esto es, si se trabaja mediante un procedimiento sistemático. La pluralidad metodológica de esta investigación nos permite tener una visión más global y holística del objeto de estudio, pues cada método ofrecerá una perspectiva diferente.

Los métodos han de adaptarse a los objetivos que se pretenden conseguir desde un procedimiento riguroso y sistemático, aplicado a la realidad y sus necesidades, y no al revés. Por tanto, partiendo de la finalidad de este trabajo –el análisis del desempeño profesional de los/as educadores/as sociales en base a la mejora del mismo-, se han utilizado los métodos más adecuados para poder realizar nuestra investigación y así alcanzar los objetivos y responder al problema con base científica.

Como ya se ha mencionado, se va a utilizar una metodología de investigación mixta. Estrategias metodológicas cuantitativas nos aportarán la recogida de datos y el análisis estadístico correspondiente, de modo que nos permita poder describir, interpretar y explicar los resultados obtenidos. Las técnicas cualitativas van a enriquecer el estudio aportándonos la posibilidad de profundizar en aspectos más subjetivos (cognitivos, afectivos, de satisfacción y de nivel de logro), de modo que al final podamos obtener unos resultados y conclusiones consistentes y significativas.

El enfoque comunicativo, donde la participación y la interacción de todos los implicados (investigadora e investigados/as –profesionales de la Educación Social) son elementos clave a lo largo de todo el proceso. Con esta investigación, el cuerpo científico y teórico sobre la Educación Social presentado en la primera parte de este trabajo se transforma, a través de la interacción y la comunicación, en construcción de conocimiento y significado con los propios profesionales y en oportunidad de transformación social.

Todo el proceso se ha llevado a cabo con rigurosidad, control y sistematización en la recogida de datos, el análisis y la interpretación. El carácter evaluativo nos proporciona una base sólida para poder presentar conclusiones y propuestas de innovación válidas y fiables.

A continuación, se justifican las bases metodológicas de este trabajo de investigación: el enfoque comunicativo y la metodología mixta.

5.2.1. El enfoque comunicativo

Uno de los propósitos de esta investigación es aportar conocimiento para la mejora de la práctica de la Educación Social, tomando como referencia las aportaciones de los/as propios/as profesionales y su participación activa en la construcción de dicho conocimiento.

Se pretende ir más allá de una descripción y análisis de lo que es una profesión, busca su comprensión e interpretación y pretende aportar nuevos elementos que posibiliten su mejora, su transformación.

Una metodología comunicativa nos permite lograr esta pretensión, pues ofrece la interacción y el diálogo para la construcción de un conocimiento basado en la intersubjetividad y la reflexión de los participantes para la transformación de la realidad.

Por tanto el proceso metodológico de esta investigación está orientado desde un enfoque comunicativo.

Acogemos la idea de Giddens (2003) de que a la hora de estudiar la realidad social hay que otorgar a los sujetos la categoría de actores y recoger lo que son capaces de decir acerca de sus propias acciones (concepto de *conciencia discursiva*). Por tanto, si partimos de la consideración de que todos los sujetos participantes en una investigación juegan un papel activo fundamental, se entiende que la metodología que más se ajusta a ésta es la metodología comunicativa.

¿Por qué? Porque se fundamenta en que los significados se construyen comunicativamente a través de la interacción entre las personas y donde, por tanto y a diferencia de otros métodos “quienes investigan no sólo participan en un diálogo con otras personas, sino que el significado se construye a partir de las contribuciones de todas las partes, se trata de ceder lugar a la mayor participación de quien es investigado” (Gómez y otros, 2006, p.34).

La metodología comunicativa se incluye dentro de lo que se denomina la metodología del cambio, cuyo fin es “entender la realidad social como una construcción humana cuyos significados los construimos comunicativamente mediante la interacción en la comprensión mutua” (Gómez, en Bisquerra, 2004, p. 395).

Esta intersubjetividad parte de la capacidad de reflexión y autorreflexión de las personas y los colectivos, es decir, de su reflexión crítica, que busca el cambio, la transformación: “en la realidad social se dan prácticas dialógicas o comunicativas que sirven a las personas para desenvolver sus vidas a partir de procesos personales y sociales de cambio” (Gómez, en Bisquerra, 2004, p. 396). Por lo tanto, la investigación, bajo un enfoque comunicativo implica el análisis, la explicación, la transformación de la realidad.

Los principios de los que parte la metodología comunicativa podemos presentarlos en tres principales (Flecha y otros, 2004):

1. La interacción, que permite guiar y construir el diálogo necesario para el entendimiento y donde cada opinión o punto de vista es respetado.

Gómez y otros (2004), haciendo referencia a Habermans, defieren que cualquier persona tiene la capacidad para comunicarse e interactuar con otros, ya que el lenguaje y la acción son capacidades inherentes y por lo tanto, atributos universales. Es fundamental utilizar un lenguaje que lleve a procesos de entendimiento y elimine las distorsiones, y generar una interacción “como creación de conocimiento y competencias compartidas” (p.45).

En nuestro caso, la interacción y el diálogo se consiguen al participar profesionales de la Educación Social, poseedores de un lenguaje común y de una acción que requiere de un perfil competencial compartido.

2. Los argumentos, como elemento para dar validez a los acuerdos derivados del entendimiento.

La metodología comunicativa “basa su validez en el consenso permanente y no coactivo, es decir, no impuesto sino comunicativamente alcanzado” (Gómez y otros, 2004, p.26).

3. La posición de igualdad entre las personas investigadas y las investigadoras para generar conocimiento nuevo, sin jerarquía interpretativa.

Los presupuestos interpretativos de las personas investigadas pueden tener tanta solidez como los del equipo investigador (...). Por ello es clave la comprensión detallada que proporciona el contacto directo, escuchando y recogiendo las opiniones y los relatos de las personas participantes e interpretando con ellas sus propios contextos (Gómez y otros, 2004, pp. 33-34).

Los argumentos y la posición de igualdad se logran en esta investigación a través del grupo de discusión. Los y las participantes discuten y argumentan los resultados preliminares obtenidos mediante el cuestionario. Los acuerdos finales se consiguen a través del entendimiento y los argumentos esgrimidos por todos y todas. El diálogo es la base y la persona moderadora participante activa en esa construcción de conocimiento y en el consensuar los argumentos.

El análisis de la información recogida en el grupo de discusión comunicativo se basará en las dos dimensiones propias del discurso de los y las participantes: la dimensión exclusora y la dimensión transformadora.

La primera hace referencia a las barreras que impiden la transformación, serían “aquellas barreras que algunas personas o colectivos encuentran y que les impiden incorporarse a una práctica o beneficio social” (Gómez y otros, 2006, p. 95). En nuestro caso, serían aquellas dificultades expresadas que encuentran los educadores y las educadoras sociales para tener éxito en su desempeño, estar satisfechos/as con su trabajo o para percibir una alta autoeficacia en el uso y dominio de sus competencias.

Las dimensiones transformadoras “son las que contribuyen a superar las barreras que impiden la incorporación de las personas y/o colectivos a prácticas o beneficios sociales” (Gómez y otros, 2006, p. 95). Estaríamos hablando de aquellos elementos clave o aspectos que atribuyen los educadores y las educadoras para tener éxito, satisfacción y progreso en su desempeño profesional.

El planteamiento del análisis de los datos cualitativos teniendo en cuenta estas dos dimensiones nos proporciona conocimiento centrado en las fortalezas y las oportunidades para poder realizar las propuestas de mejora para el desempeño profesional de la educación social. El propósito general de esta investigación es el de generar pautas para un modelo de buenas prácticas que genere cambio y transformación de la realidad de la Educación Social.

A continuación se describen los argumentos metodológicos que refuerzan nuestra investigación, los métodos cuantitativo y cualitativo, así como la triangulación como estrategia para la obtención de mayor rigor y validez de los resultados. Posteriormente se presentará estructurado el problema en sus objetivos y preguntas de investigación, sus variables y los instrumentos utilizados para la recogida de datos.

5.2.2. La metodología mixta

Estudiar la realidad social puede hacerse partiendo de dos concepciones de la misma: desde el subjetivismo (interpretación) y desde el objetivismo (positivismo). Ambos enfoques dan lugar a dos metodologías diferentes pero complementarias: la cuantitativa (positivista) y la cualitativa (hermenéutica).

Muchos investigadores dedican tiempo a delimitar qué método es mejor para la obtención de información y conocimiento, estableciendo en sus investigaciones una *jerarquía de datos* y dando mayor relevancia a los obtenidos por un método sobre los otros.

Usar sólo una de las dos metodologías de investigación, excluyendo a la otra, “limita las posibilidades de ciencia para alcanzar descripciones o cuantificaciones, comprensiones o explicaciones críticas o legitimaciones, válidas, precisas y fiables de la realidad social” (Bericat, 1998, p.17). Porque no existe razón para ceñirse solo a uno de los dos métodos cuando puede obtenerse lo mejor de ambos.

Y ésta es nuestra elección. En nuestro caso, a través de la triangulación, dejamos de lado este debate sobre qué método es más auténtico o eficaz, y nos centramos en considerar los datos generados tanto mediante el método cuantitativo como el cualitativo como paralelos o complementarios. En este sentido, Barbour (2013) propone el término de cristalización en lugar de triangulación, ya que representa mejor la idea de examinar la misma cuestión desde ángulos diferentes.

Como defiende Pérez Serrano, tanto la orientación de tipo cuantitativo como cualitativo pueden considerarse interdependientes. De esta manera, se puede iniciar un estudio cualitativo, exploratorio y a la inversa, iniciar un estudio cuantitativo y a lo largo de su desarrollo precisar las aportaciones cualitativas que permitan clarificar algún aspecto del trabajo al contrastar la necesidad de contar con información complementaria que aporte una visión más profunda de la realidad objeto de estudio (Pérez Serrano, 1999a, p. 71)

Esta investigación se inicia con un estudio cuantitativo en el que se recoge información básicamente descriptiva sobre el perfil profesional de los educadores y educadoras sociales y su práctica real. También incluye información subjetiva acerca de la percepción que tienen los y las profesionales de su uso y dominio de las competencias requeridas para el desempeño profesional y su percepción de logro/éxito.

Posteriormente, el estudio cualitativo nos aporta esa visión más profunda al proporcionar la oportunidad para debatir a través de la reflexión compartida sobre la práctica, desarrollando y completando la información obtenida mediante el cuestionario y profundizando sobre sus propias creencias de eficacia y su influencia en su desempeño profesional. “El análisis se convierte entonces en algo más que la recogida de temas a partir de datos, e implica un proceso de consulta pormenorizada de éstos, contextualizando los comentarios, desarrollando explicaciones provisionales y sometiéndoles a exámenes y refinamientos adicionales” (Barbour, 2013, p. 52).

Y finalmente se procede a la triangulación de los datos obtenidos a través del cuestionario y del grupo de discusión para contrastar, validar y verificar que la interpretación realizada de los mismos corresponde con la realidad, garantizando así la veracidad y legitimidad de los hallazgos de la investigación.

Además, tomando como referente el paradigma comunicativo en la investigación,

pueden usarse tanto técnicas cuantitativas si es conveniente recoger y analizar datos cuantitativos, y técnicas cualitativas si lo que procede es obtener información de carácter cualitativo, porque lo básico es utilizar la orientación comunicativa, tanto si se llevan a cabo estrategias cualitativas como si se utilizan instrumentos cuantitativos (Gómez y otros, 2006, pp. 33-34).

A continuación, se exponen las bases de cada método adoptado en esta investigación, para posteriormente, concretarlo en la explicación de los instrumentos utilizados en cada uno.

Partiendo de su carácter positivista, el enfoque cuantitativo tiene como objetivo obtener información cuantificable a través del estudio de variables objetivamente medibles. Un método cuantitativo exige, además de la selección de una muestra representativa y significativa, validez y fiabilidad.

Respecto a la validez, se trata de que el proceso realizado mida lo que tiene que medir, es decir, que el procedimiento llevado a cabo en la investigación recoja y cuantifique los datos referidos al desempeño profesional de la Educación Social que se proponen en los objetivos y las hipótesis iniciales. La validez puede formularse en torno a dos aspectos: la validez de contenido y la validez de criterio.

La validez de contenido hace referencia a que el indicador o indicadores seleccionados para un concepto cubran efectivamente el significado del mismo.

La validez de criterio o validez predictiva, por otra parte, hace referencia al grado de eficacia con que se puede predecir o pronosticar una variable a partir de los datos obtenidos, comparándola con algún criterio externo.

Respecto a la fiabilidad de los datos o resultados obtenidos mediante el método cuantitativo, ésta “indica el grado en que un procedimiento concreto de traducción de un concepto en variables produce los mismos resultados en pruebas repetidas con el mismo instrumento de investigación (estabilidad) o con instrumentos equivalentes (equivalencia) (Corbetta, 2007, p.99); es decir, hace referencia al grado de precisión o exactitud de la medida. En un apartado posterior se detallará el proceso de validación y fiabilidad llevado a cabo en esta investigación.

Expuestas las bases del método cuantitativo, se pasa ahora a explicar las bases del método cualitativo.

La investigación cualitativa se centra en entender las interpretaciones y significados que sobre la misma realidad se dan en un lugar y en contextos particulares. “Desde esta perspectiva, la razón se utiliza de forma inductiva, pues del estudio de lo particular se extraen las respuestas a las preguntas planteadas y cómo se encuentran relacionadas las unas con las otras, es decir, los investigadores no descubren el conocimiento, sino que lo construyen” (Muñoz Galiano, 2008, pp. 299-300).

Generalmente, la investigación cualitativa intenta obtener un entendimiento holístico del objeto de estudio siguiendo un carácter fundamentalmente interactivo. Es decir, se considera como “un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida” (Pérez Serrano, 1999a, p. 46), y llevada a cabo con rigor, constituye el procedimiento más pertinente a seguir en el caso del estudio de los fenómenos socioeducativos.

En nuestro caso, el estudio del desempeño profesional de la educación social implica la construcción de un conocimiento de la profesión y una comprensión significativa de sus procesos a través de la implicación e interacción de los propios actores y sus aportaciones en cuanto a sus propias creencias, valores, percepciones y valoraciones sobre su profesión.

Los criterios de calidad correspondientes al método cualitativo son: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad (Licoln y Guba, 1985, citados en Valles, 1999) y se han tenido en cuenta desde el principio del proceso investigador, tanto en el diseño como en la elección y desarrollo del grupo de discusión. Más adelante se detallará el proceso de recogida y análisis de los datos obtenidos atendiendo a estos criterios.

En definitiva, la metodología cualitativa está orientada al cambio, a la transformación social y enmarcada conceptualmente en la teoría crítica. Aplicada a la educación, es Habermans uno de sus impulsores al defender el análisis autocrítico de la práctica para tomar conciencia de las posibilidades del cambio y la mejora de su práctica.

Y ésta es la finalidad de esta investigación, contribuir al cambio para la mejora de la Educación Social desde la participación activa de sus propios/as protagonistas, “dándoles la voz y le protagonismo en todo el proceso para captar su propia perspectiva de la situación estudiada” (Dorio, Sabariego y Messot, en Bisquerra, 2004, p. 279).

A través del grupo de discusión, nos sumergimos en la subjetividad de las personas y la hacemos emerger, para poder constuir significados a partir de su interacción y de sus experiencias y vivencias.

Así, podemos decir que tanto el método cuantitativo como el cualitativo utilizados, nos aseguran el rigor científico de esta investigación. El significado relevante de sus resultados para el conocimiento de la Educación Social como profesión lo obtenemos a través de un tercer paso, la combinación de ambos métodos a través de la triangulación. De esta manera, se procede a corregir los inevitables sesgos que pueden aparecer en cada uno de los métodos empleados (Pérez Serrano, 1999a).

La triangulación es una estrategia de combinación de métodos y técnicas de dos o más fuentes de datos, en el estudio de un fenómeno singular (Denzin, 1970). Mediante esta estrategia, un mismo objeto de estudio es abordado desde diferentes perspectivas de contraste, que se ponen en juego al comparar datos, contraponer las miradas de diferentes informantes o comparar teorías, contextos, instrumentos, agentes, etc. Parte, pues, del método comparativo y supone una técnica de validación mediante contraste y confrontación con el fin de obtener ese significado relevante que busca toda investigación.

Nos garantiza la confiabilidad entre los resultados obtenidos. Y además de validar estos resultados, se persigue ampliar la comprensión de la realidad de la práctica profesional de la educación social. Se trata de generar un conocimiento entre aquello que parece evidente y objetivo, es decir, los datos obtenidos a través del cuestionario, y las interpretaciones subjetivas que de estos datos hacen los protagonistas de nuestra investigación, los y las educadoras sociales.

En definitiva, la triangulación es una herramienta esencial en nuestro proceso de investigación para poder llegar a unas conclusiones sólidas y válidas.

Retomando todo lo expuesto anteriormente, se formula la identificación y definición del problema objeto de esta investigación.

5.3. Planteamiento del problema

En el recorrido realizado a través del análisis de la documentación, la consulta a expertos y los debates con otros profesionales, se ha ido perfilando y concretando la formulación del problema, siguiendo los criterios que señala Kerlinger (1979):

- que exprese una relación entre dos o más variables
- ha de formularse claramente y sin ambigüedad en forma de pregunta
- su formulación debe ser tan clara que permita verificación empírica.

Tomando como eje central el desempeño profesional de los educadores y las educadoras sociales, se señalan unas variables que lo definen: las relacionadas con el perfil de los/as profesionales que ejercen esta profesión, las relacionadas con los elementos clave que describen el desempeño y las relacionadas con otros elementos que inciden en que éste sea exitoso. Por tanto, el primer criterio para formular el problema se cumple, al manejar relaciones entre estas variables para lograr el fin de este trabajo: concretar una descripción, análisis y valoración del desempeño profesional de la Educación Social en sus tres elementos principales: las funciones a desempeñar, las competencias requeridas y los ámbitos de trabajo, así como las creencias de autoeficacia como variable mediadora en el éxito y la satisfacción con el desempeño.

Se plantean a continuación los objetivos y las preguntas de esta investigación.

5.3.1. Objetivos de la investigación

Para operativizar esta finalidad, se plantean los siguientes objetivos:

1. Elaborar un perfil de desempeño del/a educador/a social y establecer una categorización en función de las funciones desempeñadas y los ámbitos de trabajo.

2. Analizar las competencias del modelo teórico oficial del/a educador/a social y aquellas que realmente desempeña en su práctica profesional diaria.
3. Establecer una relación entre el uso de las competencias en la práctica profesional y la percepción de dominio de las mismas (autoeficacia).
4. Analizar el grado de satisfacción y la percepción de logro en el desempeño profesional en relación con las funciones desempeñadas por los/as profesionales.

Este planteamiento operativo del problema es la propuesta de partida. La formulación del problema de investigación y los objetivos nos ayuda a concretar el área de estudio por medio de la formulación de preguntas.

5.3.2. Preguntas de la investigación

Con lo expuesto anteriormente, surgen una serie de interrogantes que abordaremos y a los que intentaremos dar respuesta con esta investigación:

1. ¿Cuál es el perfil laboral y profesional en cuanto a las funciones desempeñadas y los ámbitos de trabajo de los educadores y las educadoras sociales participantes en esta investigación?
2. ¿Se corresponde el modelo teórico oficial de competencias del educador y la educadora social con las competencias requeridas para llevar a cabo las funciones y tareas propias de su desempeño profesional?
3. ¿En qué medida los/as educadores/as sociales se reconocen en el uso y dominio de las competencias en su práctica profesional?
4. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los profesionales de la educación social y su percepción de logro en relación con las funciones desempeñadas?

Respecto la primera pregunta, se realizará un análisis descriptivo de los datos obtenidos con el cuestionario referidos a características de los/as participantes en relación con su edad, sexo y aspectos laborales y profesionales, así como para determinar las funciones que habitualmente desempeñan y en qué ámbitos.

La segunda y tercera cuestión se podrá resolver a través del análisis de los datos que se solicitan en el apartado del cuestionario relacionado con las competencias requeridas para el desempeño profesional. Se exponen las competencias que se incluyen en el modelo teórico y se pregunta a los/as participantes la frecuencia con que usan cada competencia en su trabajo así como que valoren su dominio de la misma (percepción de dominio – autoeficacia). La frecuencia de uso nos dará respuesta a la segunda pregunta y el análisis posterior de la relación entre percepción de dominio y uso nos dará respuesta a la tercera cuestión.

La cuarta pregunta de la investigación se resolverá a través del análisis sobre los datos proporcionados a través de las preguntas del cuestionario relativas a nivel de logro y grado de satisfacción con las funciones desempeñadas.

Todos los análisis cuantitativos que se realizarán, así como sus resultados, serán tratados posteriormente en el grupo de discusión para profundizar sobre ellos, y dar más valor a los mismos, especialmente en aquellas cuestiones que se refieren al dominio competencial, la satisfacción con su trabajo y la percepción de logro en el desempeño profesional de los educadores y las educadoras sociales.

En la siguiente tabla se exponen los objetivos y las preguntas de esta investigación, así como su relación con la recogida y análisis de los datos en función de las variables y categorías definidas y los instrumentos utilizados para ello.

Tabla 18. Planteamiento del problema
(elaboración propia)

OBJETIVO	PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	ANÁLISIS DE DATOS	INSTRUMENTO
Elaborar un perfil de desempeño del/a educador/a social y establecer una categorización en función de las funciones desempeñadas y los ámbitos de trabajo.	¿Cuál es el perfil laboral y profesional en cuanto a las funciones desempeñadas y los ámbitos de trabajo de los educadores y las educadoras sociales participantes en esta investigación?	Edad. Sexo. Formación. Lugar de trabajo. Puesto de trabajo. Situación laboral (contrato y jornada). Estabilidad laboral. Ámbitos de trabajo. Funciones desempeñadas.	Cuestionario. Grupo de discusión
Analizar las competencias del modelo teórico oficial del/a educador/a social y aquellas que realmente desempeña en su práctica profesional diaria.	¿Se corresponde el modelo teórico oficial de competencias del educador y la educadora social con las competencias requeridas para llevar a cabo las funciones y tareas propias de su desempeño profesional?	Frecuencia de uso de las competencias.	Cuestionario. Grupo de discusión
Establecer una relación entre el uso de las competencias en la práctica profesional y la percepción de dominio de las mismas (autoeficacia).	¿En qué medida los/as educadores/as sociales se reconocen en el uso y dominio de las competencias en su práctica profesional?	Frecuencia de uso de las competencias. Percepción de dominio de las competencias. Nivel de logro en el desempeño.	Cuestionario. Grupo de discusión
Analizar el grado de satisfacción y la percepción de logro en el desempeño profesional en relación con las funciones desempeñadas por los/as profesionales.	¿Cuál es el grado de satisfacción de los profesionales de la educación social y su percepción de logro en relación con las funciones desempeñadas?	Grado de satisfacción con el desempeño. Nivel de logro en el desempeño.	Cuestionario. Grupo de discusión

Tras estos argumentos e interrogantes, consideramos nuestro problema de investigación suficientemente válido. Porque es resoluble mediante los datos recogidos y su posterior análisis; porque es factible al presentar datos pertinentes, válidos y fiables y porque es generador de conocimiento y de nuevos retos de investigación.

Se definen a continuación las variables manejadas, así como la población y muestra seleccionada, los instrumentos y el procedimiento de recogida de los datos.

5.4. Las variables y categorías de la investigación

Las variables de esta investigación son las que definen el planteamiento del problema que acabamos de presentar, y van ligadas al encuadre teórico que hemos establecido. Además, han de tener la posibilidad práctica de operatividad y medición.

Dada la estructura de este trabajo, y desde la perspectiva cuantitativa, hablamos de tres tipos de variables: de entrada, de proceso y de producto o resultado.

Las primeras, las variables de entrada, también llamadas categóricas o atributivas, son aquellas que no se pueden manipular ni modificar, y que también poseen relación con aspectos contextuales. En esta investigación, las variables de entrada son las que definen el perfil de los participantes: edad, sexo, formación, cuestiones relacionadas con situación laboral (lugar de trabajo, tipo de contrato y jornada laboral) y con la experiencia profesional (años de experiencia).

El segundo grupo de variables, las variables de proceso, serían aquellas que representan los aspectos fundamentales para el trabajo empírico. En nuestro caso, representan los elementos clave que definen el desempeño profesional, y sobre las que se solicita valoración y/o opinión, es decir, los ámbitos de trabajo, las funciones desempeñadas y las competencias profesionales.

Por último, las variables de producto son las que identificamos con los resultados que pretendemos obtener, es decir, el nivel de logro en el desempeño, el grado de satisfacción en relación con las funciones desempeñadas y la frecuencia de uso y percepción de dominio de las competencias profesionales. Esta última delimitaría el grado de autoeficacia que afirman tener los y las participantes en su desempeño.

Desde la perspectiva cualitativa, hablamos de categorías para el análisis de los datos obtenidos en el grupo de discusión. En este caso, tomando como referencia los principales elementos clave de la investigación, y en relación con las variables anteriormente citadas, distinguimos dos categorías principales: las funciones de la educación social y las competencias profesionales.

Respecto a la primera categoría (categoría 1. *Funciones de la educación social*), se establecen tres subcategorías: el peso de cada una de las funciones desempeñadas, tomando como criterio el tiempo de dedicación en el desempeño (subcategoría 1.1.: *funciones desempeñadas*), el grado de satisfacción con cada una, partiendo del resultado obtenido tras el análisis cuantitativo (subcategoría 1.2.: *grado de satisfacción con las funciones desempeñadas*) y la tercera, el logro o éxito obtenido en el desempeño de las funciones, partiendo de los resultados cuantitativos obtenidos acerca del nivel percibido de éxito en el desempeño de las mismas (subcategoría 1.3. *logro / éxito con las funciones desempeñadas*).

La segunda categoría (categoría 2. *Competencias profesionales*) incluye una subcategoría relacionada con el uso y la percepción de dominio de cada una de las competencias presentadas, tomando como referencia para la discusión los resultados obtenidos para ambas dimensiones (uso y dominio percibido) y las diferencias significativas encontradas tras el análisis cuantitativo de los mismos (subcategoría 2.1.: *percepción de dominio de las competencias en relación con el uso de las mismas en el desempeño profesional*).

Asimismo, durante la discusión pueden aparecer otras categorías no establecidas inicialmente pero que son resaltadas por los y las participantes como relevantes o importantes, y que serán las llamadas categorías emergentes.

Tabla 19. Las variables y categorías de la investigación
(elaboración propia)

VARIABLES DE ENTRADA	Edad Sexo Formación Cuestiones laborales : centro de trabajo, contrato y jornada laboral Experiencia profesional		
VARIABLES DE PROCESO	Ámbitos de trabajo Funciones Competencias	CATEGORÍA 1. FUNCIONES DE LA EDUCACIÓN SOCIAL	CATEGORÍA 2. COMPETENCIAS PROFESIONALES
VARIABLES DE PRODUCTO	Nivel de logro en el desempeño Grado de satisfacción con las funciones desempeñadas Frecuencia de uso de las competencias Percepción de dominio (autoeficacia) de las competencias	1.1. Funciones desempeñadas 1.2. Grado de satisfacción con las funciones desempeñadas 1.3. Logro / éxito con las funciones desempeñadas	2.1. Percepción de dominio de las competencias en relación con el uso de las mismas en el desempeño profesional

5.5. Población y muestra

Una adecuada selección de la muestra facilita el proceso de recogida de datos del trabajo de investigación. Ante los datos de la población elegida, se procede al muestreo, es decir, a la selección de los posibles participantes. En este caso, la muestra empleada es una muestra intencional y deliberada, que ha pretendido que se ajuste a las características determinadas por la investigadora: personas tituladas en Educación Social o habilitadas por colegio profesional y que ejercen o han ejercido su profesión en la Comunidad de Madrid.

La población base considerada es la de todos los educadores y educadoras sociales que ejercen o han ejercido profesionalmente en España. En este sentido, según el CGCEES en 2007 estima unos 35.000 profesionales, dato recogido de los informes de registro de los diferentes colegios profesionales y asociaciones de profesionales que lo conforman.

La población muestreada en esta investigación son los y las profesionales de la Educación Social (titulados o habilitados) que ejercen o han ejercido en la Comunidad de Madrid: 4.087 educadores y educadoras sociales (dato aproximado proporcionado por el CPEESM, noviembre 2016).

La decisión de concretar el territorio de ejercicio profesional a la Comunidad de Madrid responde al hecho de que el reconocimiento de esta profesión a nivel profesional y laboral es diferente en cada comunidad autónoma. Las distintas políticas autonómicas y locales y las normativas de cada institución u organismo autonómico y las regulaciones propias de los centros de trabajo ofrecen un escenario heterogéneo para poder determinar comparativas en los datos obtenidos en relación con funciones o responsabilidades, con niveles profesionales reconocidos o con condiciones laborales.

Para acceder a estos profesionales, se han utilizado varias vías. Por un lado, los contactos establecidos por la investigadora en su labor como profesora en la Diplomatura de Educación Social desde 1997 y actualmente en las titulaciones de Grado en Educación Social y Grado en Trabajo Social del Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle (centro adscrito a la Universidad Autónoma de Madrid). Su función docente, así como su función como responsable del proyecto de Seguimiento Laboral del Centro desde hace más de diez años le ofrece la oportunidad de contactar con antiguos alumnos ya titulados y en ejercicio. Además, estos titulados ponen en contacto para su participación en esta investigación a compañeros y compañeras de trabajo, también profesionales de la Educación Social.

Por otro lado, su labor como miembro de la Asociación Colectivo de Apoyo y Seguimiento a Menores y Jóvenes Alucinos – La Salle desde 1990. Esta asociación desarrolla su trabajo en el campo de la exclusión social en barrios de la zona sur de Madrid, y cuenta con un equipo de profesionales entre los que se encuentran educadores y educadoras sociales realizando funciones propias.

El trabajo en red y el conocimiento de otras asociaciones, fundaciones, organismos e instituciones facilita el establecimiento de contactos con profesionales de la Educación Social y su participación en esta investigación.

Con respecto a la muestra, se seleccionaron 599 titulados o habilitados, y se envió la invitación a participar a 358 de ellos, que cumplían las premisas de participación. De la muestra final, han participado con todas las garantías un total de 101 educadores y educadoras sociales (porcentaje de respuesta: 28,2%), cumpliendo todo el proceso muestral los criterios de representatividad, idoneidad y accesibilidad. En una investigación como la presente, se considera este número como válido para poder ofrecer unos resultados significativos.

5.6. Instrumentos de recogida de datos

Siguiendo los postulados de la metodología seleccionada, los instrumentos utilizados son el cuestionario diseñado y construido específicamente para esta investigación y el grupo de discusión. En ambos casos, el análisis de la información recogida tiene un enfoque comunicativo.

5.6.1. El cuestionario

Se eligió el cuestionario como instrumento de recogida de datos porque ofrece la oportunidad de realizar una recogida de información amplia y a la vez específica y en poco tiempo, así como facilita a los destinatarios la aportación de datos concretos y personales.

Tras una primera fase de profundización en el tema, de planteamiento del problema de investigación, delimitación de las variables del estudio y de elección de los instrumentos de recogida de datos, se procedió a la construcción de un cuestionario que recogiera todas las claves que se querían analizar.

Siguiendo las premisas del enfoque comunicativo, las personas objeto de estudio, los educadores y educadoras sociales, han participado en todas las fases, tanto en la construcción -con encuentros iniciales donde se les solicitó sugerencias, preguntas y cuestiones a tratar sobre su profesión-, en la validación –una pequeña muestra cumplimentó el borrador del cuestionario y aportó comentarios y sugerencias de mejora, tanto en cuanto al formato como en cuanto al contenido- y, por supuesto, en la cumplimentación. Asimismo, participaron en el análisis de los resultados a través del grupo de discusión.

Se expone a continuación el proceso de elaboración del cuestionario, tanto respecto a la estructura como a su contenido.

5.6.1.1. El diseño del cuestionario: contenido y construcción

Para la construcción del cuestionario se ha seguido las pautas que defienden diversos autores (Bisquerra, 2004, Pérez-Serrano, 1999a, Gómez y otros, 2006, Ballesteros, 2003) tanto en cuanto a su diseño y estructura como a cuestiones generales relacionadas con su contenido.

En cuanto al contenido más concreto y relacionado con el objeto de la investigación, se han tenido en cuenta principalmente los criterios defendidos por Bandura (2006) y Stajkovic y Luthans (1998) para construir instrumentos de medida de la autoeficacia percibida, los modelos adoptados de análisis de desempeño basado en competencias profesionales (Basoredo (2011) y Echeverría (2002) y los planteamientos en relación con las funciones y los ámbitos de trabajo de la Educación Social propuestos en esta misma tesis por la autora.

Tomando como referencia las preguntas de investigación y los datos que necesitamos para darles respuesta, se procede estructurar estos datos como contenido del cuestionario. Los datos se presentan en bloques de contenidos.

El orden de las cuestiones es importante para evitar la desorientación del que responde saltando de un tema a otro, y por eso se han agrupado por temáticas.

En primer lugar, se presenta un bloque de preguntas de identificación (variables de entrada), es decir, ítems relacionados con el perfil de los/as participantes: edad, sexo, formación, tipo de lugar de trabajo, tipo de contrato y tipo de jornada laboral, así como años de experiencia profesional. Estas respuestas nos darán una imagen de las características atributivas que definen el perfil de la muestra.

Un segundo bloque de cuestiones recoge datos del perfil relacionados directamente con el desempeño: ámbitos en los que desarrollan su labor y funciones desempeñadas.

Para el primer apartado, tal y como se ha explicado en la primera parte de este trabajo, se ha elaborado una clasificación propia de los diferentes ámbitos de trabajo de la educación social en base a determinados criterios, con un resultado de seis agrupaciones de ámbitos. Esta variabilidad en la presentación ayuda a los/as participantes a responder más concretamente y a definir su práctica profesional.

Para el apartado relacionado con las funciones desempeñadas, se ha tomado como referencia el modelo de Norma de Competencia (Basoredo, 2011) con sus dos elementos: los criterios, es decir, las funciones y tareas propias del desempeño y los determinantes, es decir, las competencias que requiere la práctica profesional. Respecto a los criterios del desempeño, delimitar una a una las tareas concretas que realizan los educadores y las educadoras sociales en su trabajo es una labor ardua y muy compleja, debido a la multidimensionalidad y heterogeneidad de los puestos de trabajo y los ámbitos.

Por ello, se han definido para esta investigación tres grupos de funciones, de manera que las tareas correspondientes a cada uno queden definidas por el propio profesional en función de las características y circunstancias particulares del desempeño de su puesto de trabajo, del contexto y del ámbito donde realiza su labor:

- Atención directa a las personas (formación, mediación, colaboración, asesoramiento, acompañamiento)
- Planificación, ejecución y evaluación de programas y proyectos
- Coordinación y gestión de equipos y entidades

Con estos datos (identificación, ámbitos de trabajo y funciones desempeñadas) podemos establecer el perfil profesional de los educadores y las educadoras sociales, dando una respuesta a la primera de las preguntas de la investigación: *¿Cuál es el perfil laboral y profesional en cuanto a las funciones desempeñadas y los ámbitos de trabajo de los educadores y las educadoras sociales participantes en esta investigación?*

Un segundo bloque de cuestiones es el referido a cuestiones subjetivas, en relación con las variables de producto, tales como la percepción del nivel de logro y el grado de satisfacción con las funciones desempeñadas, y pone a la persona en situación de valoración de su propio desempeño, de manera que podamos responder a otra de las preguntas de la investigación: *¿Cuál es el grado de satisfacción de los profesionales de la educación social y su percepción de logro en relación con las funciones desempeñadas?*

Otro de los bloques agrupa los datos relativos a las competencias profesionales requeridas para el desempeño de la educación social. Recordamos que para definir las competencias éstas se han seleccionado a partir del análisis de las propuestas de las dos instituciones más relevantes de la Educación Social: ASEDES y el CGCEES en sus Documentos Profesionalizadores (ASEDES, 2007) y la AIEJI en su documento Marco Conceptual de las Competencias del Educador Social (AIEJI, 2008).

Para poder dar respuesta a las dos preguntas de la investigación restantes: *¿Se corresponde el modelo teórico oficial de competencias del educador y la educadora social con las competencias requeridas para llevar a cabo las funciones y tareas propias de su desempeño profesional?* y *¿En qué medida los/as educadores/as sociales se reconocen en el uso y dominio de las competencias en su práctica profesional?*, se plantean en el cuestionario dos preguntas por cada una de las competencias, relativas a su frecuencia de uso y a la percepción de dominio que tienen los/as profesionales de cada una de ellas, ésta última nos permitirá de medir la autoeficacia con un valor real.

El último apartado del cuestionario está destinado a una pregunta abierta, para que los/as participantes puedan aportar lo datos que consideren oportunos. En el capítulo siguiente se presenta un análisis de las respuestas recogidas.

Una vez se decidió el contenido del cuestionario y las bases de su estructura, se procedió a su diseño final. Para cada cuestión se planteó un tipo de respuesta. En la primera parte, la destinada a establecer el perfil de la muestra, se plantearon respuestas cerradas a modo de opciones y en el apartado relativo a las competencias profesionales se planteó una escala de respuesta.

En relación con la escala de respuesta, en la metodología estándar para medir autovaloraciones se emplean ítems que representan diferentes niveles de exigencia de tarea, y los individuos estiman la fortaleza de sus creencias en la habilidad que poseen para desempeñar las actividades requeridas (Bandura, 2006). En nuestro caso, la escala de respuesta supone una graduación tanto de la frecuencia de uso de la competencia como del grado de dominio de la misma.

Una de las bases para proponer nuestra escala de respuesta ha sido el evitar pocas alternativas de respuesta, pues ésta sería entonces menos sensible y confiable. Por ello, se plantea una escala de respuesta de 1 a 6. El número de alternativas propuesto en un principio fue de diez, pero se decidió reducirlo a seis porque no era significativa la diferencia, por la facilidad de respuesta para el encuestado y por la simplificación del posterior análisis, sin que ello repercuta en los resultados y con el fin de evitar la dispersión. Además, al ser un número par se supera la tendencia de las personas a *marcar* la posición intermedia ante una mínima duda y a evitar las posiciones más extremas de la escala.

Para el diseño del cuestionario se toma como referencia –entre otras aportaciones- el trabajo de Stajkovic y Luthans (1998), centrado en una revisión de investigaciones sobre autoeficacia, sus resultados muestran las tres variables que inciden en una relación positiva entre la percepción y valoración de la propia eficacia y el rendimiento en el trabajo. Éstas son:

- La complejidad de la tarea
- El tipo de situación de valoración (real o simulada) y
- El tiempo intermedio entre valoración de la acción y la ejecución de la misma

Respecto a la primera variable (la complejidad de la tarea), los autores defienden que es fundamental que las personas conozcan muy bien las tareas y sus demandas para poder hacer una valoración adecuada del desempeño de las mismas. Cuando las personas están familiarizadas con la tarea y sus demandas, la valoración de su propia eficacia será en gran medida coincidente con el rendimiento requerido (Pajares, 1997).

Por ello se han presentado los tres grupos de funciones que engloban toda la variedad de tareas en un lenguaje que las identifique adecuadamente.

El hecho de presentar los tres grupos o categorías de funciones no le quita validez a los datos, pues la Teoría Social Cognitiva (modelo teórico de referencia para esta investigación) plantea que existe covariación entre dominios de funcionamiento cuando concurre cierta similitud entre ellos (Bandura, 2006; Pajares, 1997). Más concretamente, cuando diferentes esferas de actividad están relacionadas con subdestrezas semejantes, existe alguna relación interdominio en la eficacia percibida (Bandura, 2006) y en otras variables relacionadas, como la valoración del nivel de logro en el desempeño. En nuestro caso, cada grupo de funciones (esfera de actividad) engloba una serie de tareas (subdestrezas) similares.

La segunda variable analizada (situación de la valoración) que puede incidir en la valoración del desempeño, en relación al rendimiento, guarda relación con el tipo de entorno en el que se lleva a cabo la estimación, es decir, si se realiza en situaciones reales o en situaciones simuladas.

En nuestra investigación se solicita a los/as profesionales que realicen su valoración respecto a su propio desempeño. El diseño del cuestionario está estructurado de manera que antes de realizar esa valoración, éstos/as ya han descrito detalladamente su puesto de trabajo y el ámbito de desempeño en sus diferentes dimensiones. Esta primera descripción ayuda a *poner en situación* al profesional a la hora de responder a las siguientes cuestiones, relacionadas con la valoración tanto de las funciones desempeñadas como de las competencias profesionales, ya descritas. Por tanto, se cumple la premisa de analizar y valorar la situación real del desempeño.

La tercera variable (tiempo intermedio entre valoración y acción) se refiere a la distancia temporal entre el momento de valorar la autoeficacia en el desempeño y el momento de realizar las tareas. Los autores (Stajkovic y Luthans, 1998) confirman que cuanto más cercana sea en el tiempo la ejecución de la tarea y su valoración, más acertada será la predicción.

En todo caso, también es cierto que aparece un elemento que incide positivamente en esta correlación y que supera esta inicial barrera. Son las experiencias pasadas en relación con la tarea. En este sentido, citamos un trabajo realizado por el equipo de investigación WONT (Work and Organizational Network) de la Universidad Jaume I de Alicante²², en la que se defiende que el éxito pasado (experiencias de éxito anteriores) tiene un efecto positivo en la autoeficacia percibida actual, que a su vez incide en el éxito futuro –mediada esta relación por la satisfacción y el bienestar en el desempeño (Salanova, Lorente y Vera, 2009).

En nuestro estudio, respecto al factor distancia temporal entre valoración y acción, se ha consultado a profesionales de la Educación Social tanto en ejercicio como a profesionales que hayan trabajado como educadores o educadoras sociales, de manera que las experiencias de trabajo pasadas también constituyen un elemento que aporta validez. Y es que las personas, cuando han de valorar su autoeficacia en tareas que no ejecutan en el momento presente, tienden a generalizar a partir de experiencias pasadas anteriores que asocian a esa tarea (Pajares, 1997). Los educadores y educadoras sociales que en el momento de cumplimentar el cuestionario no están en ejercicio de la profesión, valorarán su autoeficacia, nivel de logro en el desempeño o grado de dominio competencial a partir de experiencias anteriores que asocian a esas tareas / funciones.

Por otro lado, en el diseño y construcción del instrumento se ha tenido presente la asunción de la especificidad del constructo autoeficacia. Se defiende en esta investigación que la propia valoración del desempeño ha de estar ligada a ámbitos determinados de funcionamiento y a situaciones concretas, tal y como asumen autores relevantes (Bandura, 2006, Salanova y otros, 2000). Así, a la hora de medir este constructo, ítems muy generales resultarían demasiado ambiguos para poder conocer con exactitud lo que está siendo medido, el nivel de complejidad de la tarea (Stajkovic y Luthans, 1998) o la situación concreta del desempeño.

²² www.wont.uji.es

Atendiendo a estas premisas, pierde validez una investigación sobre la autoeficacia global del educador y la educadora social, y se propone valorarla para cada función y cada competencia de su desempeño profesional. Asimismo, se pone en relación con el nivel de logro y satisfacción, con los ámbitos y con el dominio competencial propio de la Educación Social. Es decir, se utilizan medidas para dominios concretos, cumpliendo así la premisa de la especificidad del constructo.

Respecto a las dimensiones de la autoeficacia, está demostrado que a la hora de valorarla se tiende a la generalización en evaluaciones vinculadas a los dominios de actividades y a los contextos situacionales. Esta dimensión (generalidad) se podrá comprobar por la forma de presentar estos dominios de actividades: los tres grupos de funciones, además de los grupos de competencias y los contextos situacionales: los ámbitos de trabajo. Así, los resultados mostrarán si existe una valoración similar en estas variables.

Otra dimensión de las creencias de autoeficacia es la fortaleza. Se entiende que una autoeficacia muy fuerte condiciona la perseverancia y las posibilidades de éxito en las tareas (Bandura, 2006). El poder cruzar los datos del nivel de autoeficacia (*grado de dominio o adquisición de las competencias*) y el nivel de logro en las funciones (*nivel de logro en el desempeño*), así como con la *frecuencia de uso de cada competencia en el trabajo* nos permitirá reforzar la autenticidad de esta dimensión.

Estos resultados nos permitirán corroborar la interrelación entre nivel de éxito en el desempeño, grado de satisfacción y creencias de autoeficacia planteada en la fundamentación teórica de esta investigación. En definitiva, los resultados nos aportarán claves para poder trabajar sobre la motivación laboral de los educadores y las educadoras sociales, más concretamente sobre la motivación de logro.

Para poder minimizar los sesgos en las respuestas, se plantean unas condiciones básicas:

- Complimentarlo de forma privada y no en público. En nuestro caso, cada solicitud de cumplimentación del cuestionario se envió por correo electrónico, por lo que cada profesional lo recibe de manera individual y personalizada.
- Confidencialidad. El envío cumple todas las condiciones de seguridad y privacidad propias de las comunicaciones y del manejo de información vía internet. Además se comunica expresamente, tanto al principio del documento como en el mensaje del envío, la confidencialidad de los datos, citando la Ley de Protección de Datos (L.O. 15/1999, de Protección de Datos de Carácter Personal).

No se solicita el nombre ni ningún dato que sugiera la identidad de la persona. Sólo al final del cuestionario, se pide que si quieren seguir participando en la investigación, aporten su contacto para posteriores comunicaciones.

- Ausencia del término Autoeficacia. Atendiendo a las indicaciones del referente, en ningún lugar del documento aparece la palabra autoeficacia. Bandura (2006) recomienda utilizar el término *evaluación* o similar, y así se ha plasmado en las secciones correspondientes. Concretamente, el apartado en el que solicita evaluar la autoeficacia respecto a las competencias profesionales, se pide valorar el *grado de dominio* que se posee de cada competencia. De esta manera se evita la descripción y la influencia directa en la valoración.
- La motivación del encuestado. Se refuerza transmitiéndole la importancia de su contribución a la investigación.

Tanto en el mensaje por correo electrónico de solicitud de participación como en el cuestionario²³, se informa de la utilidad y relevancia de la información que nos proporcionan los profesionales participantes para *mejorar la comprensión y guiar el desarrollo de programas de mejora del desempeño de los profesionales de la Educación Social*.

Además, el hecho de presentarles un apartado directamente relacionado con su propia práctica profesional para cumplimentar de manera abierta les reconoce como protagonistas que aportan mejora a su profesión²⁴.

Consideramos que el hecho de ser invitado personalmente a participar en una investigación acerca de su profesión –y hacerlo- refuerza su motivación, predisposición y compromiso con su identidad profesional. Cumplimentar el cuestionario le puede permitir tomar conciencia de sus propias competencias y motivaciones.

Respecto a la cuestión de la *sensación de anonimato* que supone este tipo de cumplimentación, puede ser considerada como una fortaleza o una debilidad (*es impersonal*) para la recogida de datos. En nuestro caso, en el mensaje que acompaña al enlace al cuestionario se aclara que la aplicación informática no recoge ningún dato personal de quien lo cumplimenta. Sólo al final, se informa y se solicita de manera voluntaria los datos personales de contacto para su participación en posteriores fases de la investigación.

²³ (...) Ahora comienzo la primera parte de mi investigación, y para ello he elaborado un cuestionario que necesito que cumplimenten profesionales de la educación social como tú.

Si trabajas, o has trabajado como educador/a social, te pido que pinches en el enlace y rellenes el cuestionario. No te llevará más de 15 minutos... Si has ocupado varios puestos de trabajo, o has trabajado en varios programas, recursos o servicios, sería muy útil para mí que rellenaras un cuestionario para cada trabajo. El cuestionario es anónimo, si bien al terminarlo verás que tienes la opción de poner tus datos de contacto para una segunda parte de la investigación. Si no quieres seguir participando, no rellenes esa parte y ya está. Y para cualquier duda, consulta o lo que tú quieras, estoy a tu disposición en esta dirección de correo.

²⁴ En este espacio, puedes aportar cualquier información relacionada con tu desempeño profesional que creas conveniente e interesante para contribuir al conocimiento y mejora de la Educación Social.

Asimismo, se ha cuidado la extensión del cuestionario para no cansar y generar respuestas poco pensadas. El tiempo estimado de cumplimentación oscila entre diez y quince minutos. La redacción de las cuestiones planteadas también ha tratado de ser sencilla y clara, “utilizando un lenguaje apropiado para las personas a las que va dirigido el instrumento” (Bisquerra, 2004, p. 247). Esto se confirmó en el proceso de verificación del cuestionario, donde los profesionales dijeron haber entendido perfectamente tanto las indicaciones como las preguntas y el texto de cada ítem.

Una vez finalizado todo el proceso de verificación, el cuestionario definitivo fue enviado por correo electrónico a cada participante adjuntado su enlace al google docs en un mensaje personalizado a modo de presentación y especificando el objetivo de la investigación.

A continuación se presenta el cuestionario utilizado:

The image displays a questionnaire titled "Desempeño Profesional" with five distinct sections for data collection:

- Perfil: Edad y sexo:** Includes a mandatory field for "EDAD" and a "SEXO" section with radio buttons for "HOMBRE" and "MUJER".
- Perfil: Formación:** Features a "Nivel de Estudios" dropdown menu, a "FORMACIÓN EN EDUCACIÓN SOCIAL" section with checkboxes for "Diplomado/a en Educación Social", "Habilitado/a por colegio profesional", and "Graduado/a en Educación Social", and input fields for "Postgrado en:", "Máster en:", "Doctorado en:", and "Otros".
- Perfil: Tipo de centro de trabajo:** Titled "TIPO DE ENTIDAD/SERVICIO/RECURSO", it asks to "Seleccionar el Tipo de Entidad en la que trabajas o has trabajado" and provides a list of options: "Entidad Pública", "Entidad Pública de Gestión Privada", "Empresa Privada", and "Entidad del Tercer Sector (ONG, Fundación, Asociación sin Ánimo de Lucro, etc.)".
- Perfil: Tipo de contrato y jornada laboral:** Contains a "Puesto de trabajo" input field, a "Tipo de Contrato" section with checkboxes for "Indefinido", "Obra y Servicio", and "Temporal/Sustitución", and a "Jornada Laboral" section with checkboxes for "Completa", "Parcial", and "Por horas".
- Perfil: Experiencia profesional:** Titled "AÑOS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL", it uses a radio button scale with categories: "De 0 a 5", "De 6 a 10", "De 11 a 15", "De 16 a 20", and "Más de 21".

**Figura 43. Cuestionario de Desempeño Profesional
Perfil: Variables de identificación**

<p>COLECTIVO-EDAD * Atención: puedes marcar más de una opción si es el caso.</p> <input type="checkbox"/> Infancia <input type="checkbox"/> Adolescencia <input type="checkbox"/> Juventud <input type="checkbox"/> Adultos <input type="checkbox"/> Mayores <input type="checkbox"/> Todos/Sin definir	<p>DIMENSIONES DE LA PERSONA * Atención: puedes marcar más de una opción si es el caso.</p> <input type="checkbox"/> Relaciones sociales <input type="checkbox"/> Educación/formación <input type="checkbox"/> Cultura <input type="checkbox"/> Trabajo <input type="checkbox"/> Ocio y tiempo libre <input type="checkbox"/> Integración/adaptación entornos <input type="checkbox"/> Salud <input type="checkbox"/> Familia	<p>NIVEL DE INTERVENCIÓN * Atención: puedes marcar más de una opción si es el caso.</p> <input type="checkbox"/> Individual <input type="checkbox"/> Interpersonal <input type="checkbox"/> Grupal <input type="checkbox"/> Intergrupal <input type="checkbox"/> Comunitario
<p>Perfil: Ámbitos de trabajo Colectivo - Edad</p>	<p>Perfil: Ámbitos de trabajo Dimensiones de la persona</p>	<p>Perfil: Ámbitos de trabajo Nivel de intervención</p>
<p>COLECTIVO Y/O PROBLEMÁTICA PRINCIPAL * Atención: puedes marcar más de una opción si es el caso.</p> <input type="checkbox"/> Marginación, exclusión, inadaptación <input type="checkbox"/> Comportamientos delictivos <input type="checkbox"/> Problemas de adicciones <input type="checkbox"/> Cuestiones relacionadas con el género <input type="checkbox"/> Dificultades/problemas asociados a discapacidad o salud mental <input type="checkbox"/> Dificultades de acceso al trabajo (necesidades de formación/cualificación) <input type="checkbox"/> Dificultades de inclusión/adaptación educativa <input type="checkbox"/> Dificultades/problemas asociados al hecho de ser inmigrante o refugiado <input type="checkbox"/> Dificultades/problemas asociados a la violencia <input type="checkbox"/> Dificultades/problemas familiares <input type="checkbox"/> Otros <input type="checkbox"/> Sin problemática específica	<p>CONTEXTOS DE INTERVENCIÓN * Atención: puedes marcar más de una opción si es el caso.</p> <input type="checkbox"/> Servicios Sociales <input type="checkbox"/> Centros residenciales <input type="checkbox"/> Centros educativos <input type="checkbox"/> Centros culturales <input type="checkbox"/> Centros de Juventud <input type="checkbox"/> Centros de Mayores <input type="checkbox"/> Centros de Mujeres <input type="checkbox"/> Centros penitenciarios <input type="checkbox"/> Centros de Día/Hospitalarios/de Salud <input type="checkbox"/> Centros protección menores <input type="checkbox"/> Centros menores reforma <input type="checkbox"/> Medio abierto <input type="checkbox"/> Medios de comunicación y audiovisuales <input type="checkbox"/> Países en vías de desarrollo <input type="checkbox"/> Asociación/fundación	<p>TIPO DE INTERVENCIÓN * Atención: puedes marcar más de una opción si es el caso.</p> <input type="checkbox"/> Prevención <input type="checkbox"/> Tratamiento terapéutico <input type="checkbox"/> Educación compensatoria <input type="checkbox"/> Cooperación al desarrollo <input type="checkbox"/> Mediación <input type="checkbox"/> Animación <input type="checkbox"/> Protección <input type="checkbox"/> Asesoramiento <input type="checkbox"/> Inserción/Reinserción <input type="checkbox"/> Formación <input type="checkbox"/> Promoción <input type="checkbox"/> Gestión <input type="checkbox"/> Orientación <input type="checkbox"/> Difusión <input type="checkbox"/> Otros:
<p>Perfil: Ámbitos de trabajo Colectivo – problemática principal</p>	<p>Perfil: Ámbitos de trabajo Contextos de intervención</p>	<p>Perfil: Ámbitos de trabajo Tipo de intervención</p>

**Figura 44. Cuestionario de Desempeño Profesional
Perfil: Ámbitos de trabajo**

TAREAS Y FUNCIONES DESEMPEÑADAS *
En mi puesto de trabajo, qué porcentaje del tiempo de tu desempeño (en términos semanales) dedicas a tareas relacionadas con: NOTA: La suma total de las elecciones debe ser 100%

	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
Atención directa a las personas (formación, mediación, colaboración, asesoramiento, acompañamiento)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planificación, ejecución y evaluación de programas y proyectos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coordinación y gestión de equipos y entidades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Figura 45. Cuestionario de Desempeño Profesional
Perfil: Funciones desempeñadas**

NIVEL DE LOGRO EN EL DESEMPEÑO *
 Indical el grado de éxito/eficacia que crees tener en relación al desempeño de las tareas y funciones en tu trabajo.

	1. NULO (no puedo hacerlo)	2	3	4	5	6. TOTAL (Seguro de poder hacerlo)
Atención directa a las personas (formación, mediación, colaboración, asesoramiento, acompañamiento)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planificación, ejecución y evaluación de programas y proyectos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coordinación y gestión de equipos y entidades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Figura 46. Cuestionario de Desempeño Profesional
 Nivel de logro en el desempeño**

GRADO DE SATISFACCIÓN PROFESIONAL *
 Indica en qué grado estás satisfecho/a con tu desempeño profesional, en general.

Nada satisfecho/a
 Poco satisfecho/a
 Satisfecho/a
 Bastante satisfecho/a
 Muy satisfecho/a
 Totalmente satisfecho/a

Indica en qué grado estás satisfecho/a con tu desempeño profesional, en relación con el desempeño de las tareas y funciones: *

Atención directa a personas

Nada satisfecho/a
 Poco satisfecho/a
 Satisfecho/a
 Bastante satisfecho/a
 Muy satisfecho/a
 Totalmente satisfecho/a

Planificación, ejecución y evaluación de programas y proyectos *

Nada satisfecho/a
 Poco satisfecho/a
 Satisfecho/a
 Bastante satisfecho/a
 Muy satisfecho/a
 Totalmente satisfecho/a

Coordinación y gestión de equipos y entidades *

Nada satisfecho/a
 Poco satisfecho/a
 Satisfecho/a
 Bastante satisfecho/a
 Muy satisfecho/a
 Totalmente satisfecho/a

**Figura 47. Cuestionario de Desempeño Profesional
 Grado de satisfacción**

COMPETENCIAS REQUERIDAS PARA EL DESEMPEÑO PROFESIONAL

A continuación se presentan unas tablas con las competencias profesionales de un/a educador/a social.

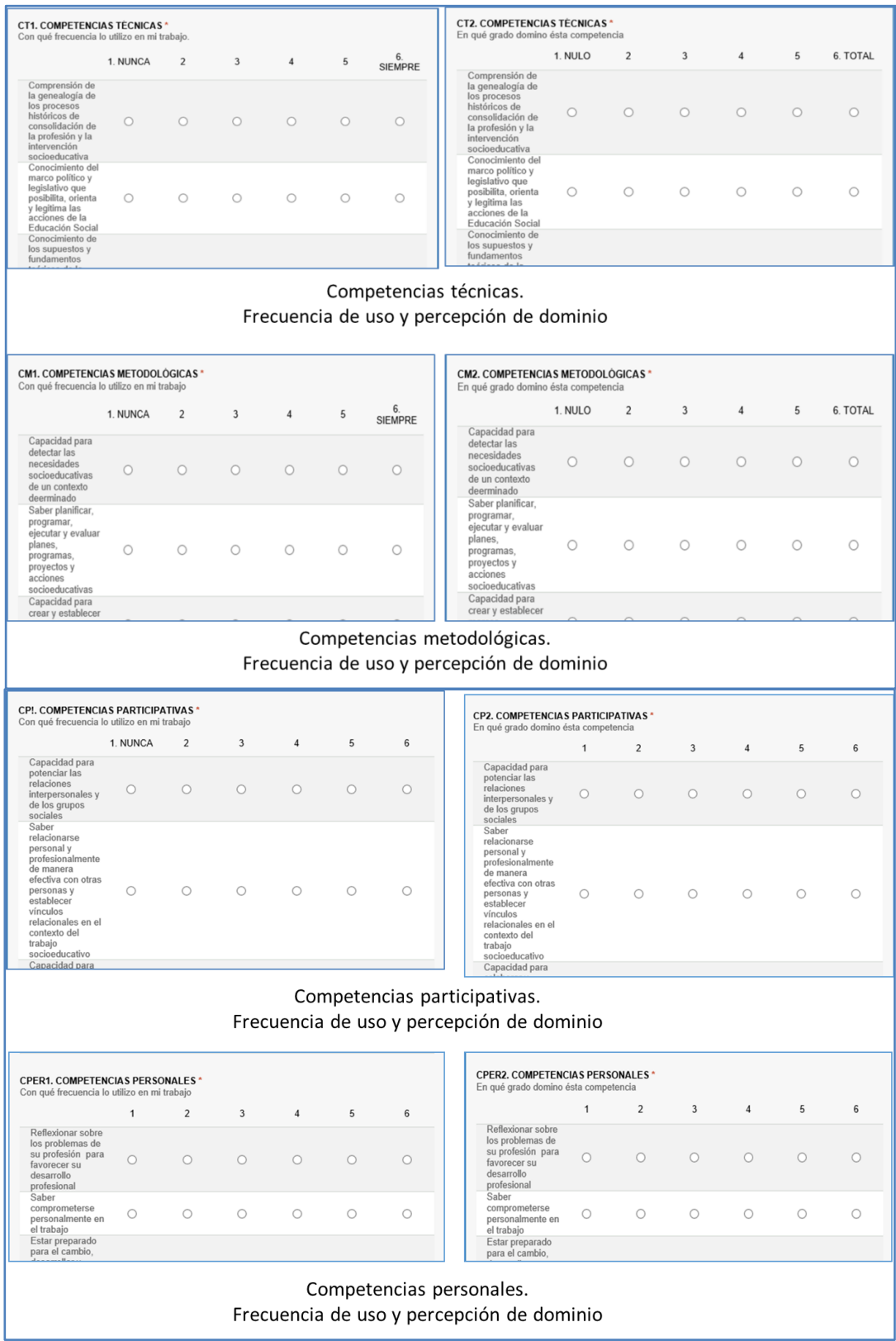


Figura 48. Cuestionario de Desempeño Profesional
Competencias profesionales: frecuencia de uso y percepción de dominio

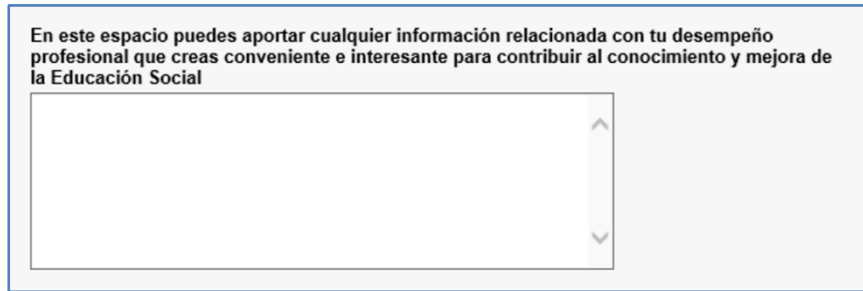


Figura 49. Cuestionario de Desempeño Profesional
Pregunta abierta

5.6.1.2. Validez y fiabilidad del cuestionario

“Fiabilidad y validez son cualidades esenciales que deben tener todas las pruebas o instrumentos de carácter científico para la recogida de datos” (Pérez-Serrano, 1999b, p.71).

El instrumento de medida de los conceptos relativos al desempeño profesional de los y las educadoras sociales elegido es el cuestionario y la validez del mismo se ha determinado a través de la validez de contenido: “la metodología de validación descansa fundamentalmente en la evaluación de expertos acerca de la pertinencia y la suficiencia de los ítems, así como la adecuación de otras características de la prueba como las instrucciones, el tiempo de ejecución, etc.” (Prieto y Delgado, 2010, p.71).

Para hallar la validez del instrumento, se recurrió a la validación de expertos. Para ello, proporcionamos el cuestionario piloto para su cumplimentación a diez profesionales en ejercicio de la educación social con el fin de que nos indicaran:

- Si los ítems tienen relación con el objetivo planteado
- Si las preguntas recogen adecuadamente las características principales de la investigación
- Si el cuestionario es comprensible para las personas a quienes va dirigido

- Si las opciones de respuestas eran adecuadas y reflejaban todas las posibles respuestas
- Si faltaba alguna cuestión que consideraran necesaria y parte de su desempeño profesional.
- Cualquier otro aspecto, tanto en forma como en contenido del documento, que consideraran importante añadir, eliminar o modificar.

Los expertos procedieron a corregir preguntas confusas o las que estaban redactadas con gran extensión. También propusieron modificar en alguna pregunta el lenguaje atendiendo al objetivo de facilitar aún más su comprensión y el tiempo empleado en la cumplimentación. Y se propuso la modificación y el añadido de alguna respuesta cerrada relativa a los ámbitos de trabajo.

Todas y cada una de las observaciones y valoraciones recibidas sobre el cuestionario fueron tenidas en cuenta y permitieron los ajustes y las modificaciones pertinentes para llegar a la versión definitiva.

Una vez asegurada la validez, se comprobó la fiabilidad, es decir, la precisión con la que se pueden obtener los datos con el mínimo número de errores es decir, hacer referencia al grado de precisión o exactitud de la medida (Corbetta, 2007). “Un instrumento es fiable cuando es estable, equivalente o muestra consistencia interna (...) Mida lo que mida, proporciona puntuaciones comparables cuando se repite su aplicación o se compara con otro equivalente” (Pérez-Serrano, 1999b, pp.71-72).

La *fiabilidad* se valora a través de la consistencia, la estabilidad temporal y la concordancia entre observadores. En nuestro caso se ha optado por la consistencia interna, ya que hace referencia al nivel en que los diferentes items o preguntas del cuestionario están relacionados entre sí.

Para la estimación de la fiabilidad del instrumento se calculó el estadístico α de Crombach, por considerarse uno de los métodos más utilizado en el ámbito que nos ocupa. Para el cálculo del coeficiente de fiabilidad se ha utilizado la ecuación:

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum_1^K S_i^2}{S_x^2} \right]$$

Donde: K es el número de items; S_i^2 es la varianza de cada uno de los items y S_x^2 es la varianza de la puntuación total (por acumulación) en el cuestionario. Usando el programa estadístico IBM-SPSS v23, se calculó el coeficiente para las dos escalas de cuestionario, correspondientes a la frecuencia de uso y a la percepción de dominio de las competencias profesionales. Los resultados obtenidos se reflejan en la tabla siguiente.

Tabla 20. Fiabilidad del instrumento

FRECUENCIA DE USO COMPETENCIAS		PERCEPCIÓN DE DOMINIO COMPETENCIAS	
Alfa de Cronbach	N de elementos	Alfa de Cronbach	N de elementos
,920	25	,936	25

Con estos resultados, se deduce que el instrumento contiene un elevado índice de fiabilidad (se considera que existe una buena consistencia interna cuando el valor de α es superior a 0,7, de un rango 0 -1).

Pero más allá de la prueba y de la obtención del indicador, se han tenido en cuenta ciertos aspectos en la construcción y aplicación del instrumento (cuestionario) que apoyan las condiciones óptimas para que la fiabilidad de los resultados sea alta.

Entre ellos, la muestra. Cuanto más heterogénea sea la muestra, más probabilidad de obtener unos datos fiables. En nuestra muestra, los y las educadoras sociales trabajan en ambitos y contextos muy diferentes, lo que ya predice que los resultados favorecerán una varianza y una intercorrelación altas.

Además, la posibilidad de poder responder a los ítems es diversa, hay varias opciones de respuesta en muchos de ellos que pueden combinarse y éstos son también numerosos, lo que hace que aumenten las diferencias y por tanto, la fiabilidad.

Tanto la validez como la fiabilidad del cuestionario se corresponderán con el rigor en el desarrollo del grupo de discusión, a través de su credibilidad, transferibilidad y dependencia en el tratamiento y análisis de los datos obtenidos.

De esta manera, se atienden los criterios de veracidad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad referidos por la comunidad científica y que regulan la calidad del proceso investigador (Guba, 1989). Mediante la triangulación se conseguirá aumentar la validez y disminuir los problemas de sesgos, al combinar y contrastar los datos obtenidos mediante ambas técnicas.

“El contraste de los datos nos permitirá determinar a través de un análisis riguroso si los resultados obtenidos presentan o no una perspectiva integradora” (Pérez – Serrano, 1999b, p. 84).

El cuestionario, una vez validado, se traspa a formato electrónico para su cumplimentación vía internet, siguiendo las indicaciones de Bisquerra (Bisquerra, 2004), y atendiendo a las fortalezas y debilidades que presenta este formato.

Tabla 21. Fortalezas y debilidades del cuestionario electrónico
(Bisquerra, 2004, p. 245.)

FORTALEZAS	DEBILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> - Bajo coste y mayor rapidez - No se necesitan entrevistadores, evitando los posibles sesgos del entrevistador - Al entrevistado le produce mayor sensación de anonimato - Permite acceder a poblaciones de difícil acceso - Evita errores de codificación, saltos de preguntas, etc. - Facilita el análisis de la información recogida 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultad para plantear preguntas abiertas - Riesgos derivados de posibles fallos informáticos - Necesidad de disponer de conexión a internet - Es un medio poco motivador si no existe un reclamo o incentivo. - Es impersonal

Cumpliendo las fortalezas, y respecto a las debilidades planteadas, la dificultad de plantear preguntas abiertas se supera con el espacio final a cumplimentar de manera abierta y se tiene en cuenta la posterior recogida de información a través del grupo de discusión.

Ante los riesgos derivados de posibles fallos informáticos, se probó repetidas veces y el propio programa de Google docs asegura el registro y la permanencia de los datos en la red.

Bisquerra considera internet como “un medio poco motivador si no existe un reclamo o incentivo” (Bisquerra, 2004, p. 245). En nuestro caso, a cada profesional se le envió un mensaje personalizado por parte de la investigadora. El hecho de pedir su participación a aquellos/as que fueron sus alumnos/as y solicitar su colaboración como profesionales ya supuso para la mayoría una motivación añadida para participar, tal y como lo reflejaron en correos electrónicos y mensajes posteriores agradeciendo su consideración y ofreciéndose a más participaciones. De hecho, casi el ochenta por ciento facilitó sus datos de contacto para participar en el grupo de discusión posterior.

En esta primera parte de la investigación, el método cuantitativo y el análisis estadístico nos proporciona el conocimiento de la realidad social de la profesión de la educación social. Pero falta dar un paso más y conocer más profundamente esa realidad, producto de las relaciones entre las personas que la viven, y conocerla desde los significados que le otorgan. Es decir, desde su intersubjetividad (la realidad social en mucho más compleja). Para ello, se presenta el grupo de discusión como instrumento que nos lleva a lograrlo.

5.6.2. El grupo de discusión

Una vez obtenidos los datos del cuestionario y su posterior análisis estadístico se procede al diseño y desarrollo del grupo de discusión como técnica cualitativa. Para ello, se atienden las premisas de esta metodología, donde se trata de “profundizar en las expectativas, conocimientos, opiniones e ideologías expresadas por aquellos que tienen que ver o están en la realidad social que se quiere investigar” (Roldán, 1998, p.135).

En nuestra investigación es fundamental comenzar delimitando y definiendo los conceptos de grupo de discusión y grupo focal para aludir a la utilización de grupos de personas que dialogan o son entrevistadas sobre un tema en concreto. Y si bien tienen muchos elementos en común, la mayoría de los autores reconocen sus diferencias. Comenzamos este apartado aclarándolas y justificando así la utilización del término grupo de discusión.

El primer concepto que se utilizó fue el de *grupo focal (focus group)*, como una técnica en los estudios de mercado, para estudiar el comportamiento del consumidor, realizándose entrevistas a grupos de personas acerca, por ejemplo, de un producto determinado.

Posteriormente, a partir de los años ochenta, se comenzaron a utilizar en investigaciones del ámbito académico y en estudios sociológicos y poco a poco se fue ampliando su uso para muy diversos campos, incluido el terapéutico. En este proceso, comienza a utilizarse el término *grupo de discusión*.

Infesta, Vicente y Cohen (2012) realizan una revisión de investigaciones que implementaron la utilización de estos grupos como una de las técnicas escogidas para la recogida de datos. En la recapitulación de las conclusiones, presentan dos criterios que marcan las diferencias entre ambos conceptos (grupo de discusión y grupo focal):

- el grado de interacción que se busque entre los participantes
- el grado de directividad del moderador

En cuanto al primero, concluyen que son los *grupos de discusión*, más defendidos por la corriente sociológica europea, los que tienen como características principales la apertura e interacción entre los participantes, con una baja participación del moderador.

Por otro lado, los llamados *grupos focales*, más propios de la corriente norteamericana, presentan una interacción alta entre participantes y moderador, pero no entre participantes (incluso se puede pedir a los miembros del grupo que contesten a las preguntas del moderador sin mediar diálogo ni interacción entre ellos). Bajo esta perspectiva se asocian los grupos focales a las entrevistas en grupo.

Así, una de las diferencias más importantes entre grupos de discusión y entrevistas en grupo lo marca el grado de interacción entre los participantes (incluido el moderador). En los primeros hay un discurso común, compartido, y en la segunda, el discurso es básicamente individual: el grupo de discusión es un dispositivo para investigar los lugares comunes donde prima la intersubjetividad, y la dinámica articula al grupo en situación discursiva (o conversación) y a un investigador no directivo, pero sí determinante en el diálogo.

La entrevista en grupo, sin embargo, no llega a la conversación, es un habla individual y una escucha grupal. Predomina el punto de vista personal de cada uno y el investigador es directivo y controla la conversación con cada participante de manera individualizada.

En esta investigación se hablará siempre de grupo de discusión, pues se ajusta más al procedimiento empleado para la recogida de datos y a los objetivos planteados. Lo que interesa en esta parte es profundizar acerca de los procesos que llevan a los y las profesionales de la Educación Social a percibir su desempeño como exitoso o no, y a valorar su autoeficacia través de su percepción del uso y dominio de competencias a la hora de enfrentarse a las tareas y funciones de su trabajo. Y estas percepciones y valoraciones se incluyen en lo que se viene denominando cogniciones sociales.

Entendemos por cogniciones sociales el sistema de representaciones (explicaciones, valoraciones, comprensiones, clasificaciones, etiquetados...) que los y las profesionales construyen en torno a su desempeño profesional como educadores/as sociales.

Las cogniciones sociales no sólo las construye la propia persona de manera aislada, sino que en todo su procesamiento participa también el ambiente social, los otros en sus interacciones con ellos. En definitiva, la mente es en sí misma una producción social, y actualmente se habla de *conocimiento socialmente distribuido* o de *cognición socialmente situada* (Pérez-Sánchez y Víquez-Calderón, 2010).

Por lo que a esta investigación respecta, indagar en las cogniciones sociales de los/as educadores/as sociales que ejercen su profesión es parte esencial. Sus percepciones y valoraciones sobre sí mismos como profesionales las elaboran en interacción con otros, con sus entornos, con las situaciones que afrontan, etc. Y es a través del diálogo y la reflexión compartidos como se obtiene esta información y se construye más conocimiento sobre ellos como profesionales y sobre su propio desempeño.

Si partimos entonces de que la información que solicitamos a los participantes es una cognición social, una construcción personal pero en interacción con otros, no podemos pensar en el cuestionario como única herramienta de investigación. La cumplimentación del cuestionario implica una persona procesando y aportando datos relevantes pero de manera aislada y desde la rigidez de una técnica cuantitativa.

Si queremos generar más contenido, más conocimiento, un análisis más profundo de las percepciones, representaciones, pensamientos y opiniones de los y las participantes, se hace inevitable el uso del grupo de discusión para poder dar cuenta de las diferentes formas en que se interpreta y, así mismo, se construye la realidad (Infesta, Vicente y Cohen, 2012).

En el grupo de discusión resulta básico el estudio de los nexos de sentido y la atribución de significado que hacen los miembros del grupo. Esto “posibilita acercarse a los contextos cotidianos y a la producción y reproducción cotidiana de las formas sociales de conocimiento e interpretación del mundo” (Pérez-Sánchez y Vizquez-Calderón, 2010, p.94). En definitiva, se trata de dar cuenta de las perspectivas que los/as propios/as educadores y educadoras sociales tienen acerca del desempeño de su profesión: de las funciones que realizan, de su uso y dominio de las competencias requeridas, de los ámbitos en que desarrollan su trabajo y del éxito en su desempeño. Siguiendo el enfoque comunicativo adoptado, los y las educadoras sociales como constructores de conocimiento sobre su realidad profesional.

Además, y como valor añadido, las personas que participan en el grupo de discusión van construyendo también sus propias cogniciones sociales. La confrontación de puntos de vista les permite formar y concretar sus posturas o evolucionar en sus pensamientos, reflexionar sobre su profesión, tomar conciencia, posicionarse respecto a cuestiones relacionadas con su desempeño, o producir información añadida, que probablemente hubiera sido ignorada en gran parte por el cuestionario, dándole valor, enriquecimiento y profundización al aportar datos fundamentalmente cualitativos.

Los grupos de discusión privilegian la idea de *agencia* de los y las participantes, es decir, la capacidad de los individuos para llevar a cabo el cambio y la acción (Barbour, 2013). En nuestro caso, la agencia de los y las educadoras sociales, su creencia de dominio competencial (autoeficacia) para llevar a cabo la mejora, la transformación de su realidad, de ellos y ellas mismas y del desempeño de su profesión. Reflexionar y compartir sobre ello les ayudará a desarrollar esa agencia.

En nuestra investigación, se pretende conocer qué significado tiene su profesión para quienes la ejercen. Lo que ellos y ellas entienden sobre su *hacer* y recuperando la subjetividad como espacio para la construcción del conocimiento sobre la Educación Social. No se trata de limitarnos a descubrir qué pasa, sino de indagar porqué pasa y analizar críticamente. Interesa la profundización en su experiencia profesional para comprender y transformar la profesión a través de propuestas de mejora realistas y acertadas.

Siguiendo Dorio, Sabariego y Messot (en Bisquerra, 2004), se debe obtener información a partir de procedimientos y técnicas que permitan poseer una visión holística, desde las perspectiva de los participantes a través de los dos vehículos básicos: la intersubjetividad y el consenso. Adoptado el enfoque comunicativo, ya referido en anteriores apartados, consideramos que el grupo de discusión es la técnica más adecuada para nuestra investigación.

En una metodología mixta, el grupo de discusión se integra desde la perspectiva cualitativa con la idea de la complementariedad, tal y como defiende Roldán (1998): “el grupo de discusión supone una aproximación cualitativa eficaz, pero ello no significa que elimine o sustituya otras técnicas” (Roldán, 1998, p. 134).

Barbour (2013) defiende el uso de los grupos de discusión después de la fase cuantitativa para esclarecer los resultados, es decir, “para transformarlos en *hallazgos* proporcionando explicaciones, particularmente con respecto a asociaciones sorprendentes o anómalas identificadas en la primera parte del estudio” (p. 75).

El grupo de discusión sirve, por un lado, para profundizar o corroborar los resultados obtenidos a través de otras técnicas de recogida de información (en nuestro caso, los generados por el cuestionario) (Infesta, Vicente y Cohen, 2012) y por otro lado, generar otro tipo de datos que aporten un enfoque diferente, una mirada distinta respecto al tema de investigación. En nuestro caso, una explicación a las autopercepciones de los participantes como profesionales.

Se eligen los grupos de discusión como técnica adecuada centrada en la construcción del conocimiento desde la intersubjetividad y la comunicación, dado que la intención de la segunda parte de esta investigación es la de profundizar en aquellos resultados destacados como significativos en el análisis cuantitativo de los datos obtenidos en el cuestionario, y en la línea del enfoque seguido en este trabajo (orientación comunicativa, construcción de la realidad social, participación e intersubjetividad...).

5.6.2.1. Características de los grupos de discusión.

Tras una revisión sobre textos referentes a los grupos de discusión, se resaltan algunas definiciones y descripciones de los mismos para poder entenderlos.

Los grupos de discusión constituyen un método de recolección de información que se estructura como una conversación entre un grupo de participantes en condiciones parcialmente controladas (Pérez-Sánchez y Viquez-Calderón, 2010, citando a Lamnek, 1998²⁵).

²⁵ Lamnek, S. (1998) *Gruppendiskusion* [Grupos de discusión]. Weinheim: Psychologisches Verlag Union.

Desde un enfoque más cognitivo-conductual, Krueger (1991) lo define como “una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no directivo (...) La discusión es relajada, confortable y a menudo satisfactoria para los participantes, ya que exponen sus ideas y comentarios en común. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la discusión” (p. 24).

En los grupos de discusión se produce “una libre manifestación de los sujetos en cuanto a sus intereses, sus deseos o sus creencias; de lo que se trata es de crear una situación de auténtica comunicación” (Roldán, 1998, p.134). Esta misma autora resalta el carácter colectivo de los grupos de discusión al exponer que en ellos “se producen las hablas individuales, pero éstas se acoplan entre sí, se intercambian, toman sentido a través de su propia dinámica, y es en este aspecto en el que se puede decir que el grupo opera en el terreno del consenso” (Roldán, 1998, p, 136).

Y desde la orientación comunicativa (la seleccionada para esta investigación)

el grupo de discusión supone un diálogo igualitario entre varias personas pertenecientes al grupo o comunidad objeto de investigación y otra persona que forma parte del equipo investigador; a través de este diálogo se construye una interpretación colectiva del tema de estudio, que recoge la base científica existente sobre éste (las teorías e investigaciones científicas más relevantes sobre el tema de estudio) y su contraste con las personas que componen el grupo (Gómez y otros, 2006, pp. 81-83).

Como vemos, interacción y comunicación son elementos recurrentes en toda descripción de los grupos de discusión. Y como base elemental, el lenguaje, medio para el diálogo igualitario y el entendimiento entre los participantes, la materia prima con la que se trabaja para poder dilucidar actitudes, reflejar problemas y preocupaciones de los/as participantes, obtener explicaciones alternativas para la investigación o incluso nuevos marcos teóricos que puede ser útil traer a colación en el análisis (Barbour, 2013).

Si el propósito de esta fase de la investigación es profundizar, encontrar interpretaciones y significados compartidos, construir conocimiento sobre los y las profesionales de la Educación Social, el grupo de discusión es la técnica ideal, pues “son útiles en lo que se refiere a investigar *qué* piensan los participantes, pero brillan en el descubrimiento del *porqué* los participantes piensan como lo hacen” (Barbour, 2013, p. 67, citando a Morgan, 1988 ²⁶). Y más concretamente, el grupo de discusión comunicativo, acorde al enfoque metodológico adoptado en esta investigación.

El grupo de discusión comunicativo tiene la característica propia de la interpretación y reflexión de forma colectiva y entre iguales, donde la investigadora se integra como un miembro más del grupo y participa en un plano de igualdad (Flecha, Vargas y Dávila, 2004).

A continuación, se presenta un cuadro con las diferencias entre un grupo de discusión comunicativo y un grupo de discusión tradicional, que representa la caracterización y razones del modelo que hemos elegido.

Tabla 22. Diferencias entre grupo de discusión comunicativo y grupo de discusión tradicional
(Gómez y otros, 2006, p.84).

Cuestiones	Grupo de discusion comunicativo	Grupo de discusion tradicional
¿Cuál es su objetivo?	Generar conjuntamente información, buscando consensos, para transformar la realidad social.	Obtener información sobre un tema, desde la perspectiva del grupo, sin pretensión explícita de llegar a consensos ni de resolver problemas.
¿En qué se centra el enfoque?	En obtener información mediante un diálogo igualitario basado en pretensiones de validez, donde las teorías e investigaciones científicas sobre el tema de estudio se contrastan con los saberes y opiniones de las personas del grupo.	En adquirir información partiendo de la relación jerárquica entre una persona experta y un grupo, donde, entre otras cuestiones, hay que tener en cuenta que se puede ocultar la verdad, que hay que comprobar datos, etc.

²⁶ Morgan, D.L. (1988) *Focus Groups as a Qualitative Research*. London: Sage

Tabla 22. Diferencias entre grupo de discusión comunicativo y grupo de discusión tradicional (cont.)
(Gómez y otros, 2006, p.84).

Cuestiones	Grupo de discusión comunicativo	Grupo de discusión tradicional
¿Cuál es su orientación?	Busca la transformación, sin instrumentalizar el grupo natural (formado por personas que tienen algún nexo en común) y ofrece la posibilidad de una segunda vuelta para dialogar.	Pretende comprender el tema de estudio que tiene por objeto la investigación, realizando –en una sola sesión- una acción estratégica con un grupo artificial formado por personas que normalmente no se conocen.
¿Quién realiza la interpretación?	Conjuntamente, quien investiga y el grupo, contrastando la información e interpretándola.	La hace quien investiga, porque se considera que el análisis de la información es difícil y se precisa una mayor formación.
¿Cuál es el papel de quien investiga?	Ser una persona más en lo que se refiere a la participación en el grupo, aportando las bases científicas correspondientes y asumiendo, además, la coordinación del mismo.	Moderar como persona experta la conducción del grupo, con estilo semidirigido o dirigirlo en una posición de neutralidad.

La búsqueda del consenso entre los participantes, los y las educadoras sociales, la finalidad de la mejora y la transformación de la práctica de la educación social, el contraste entre el conocimiento obtenido a través del cuestionario con los saberes y opiniones de las personas que forman el grupo, la posición de igualdad de la investigadora en el desarrollo de la discusión como una profesional más de la educación social, son objetivos de esta segunda parte de la investigación, por lo que es el grupo de discusión comunicativo es el más adecuado.

Por último, y antes de pasar a explicar cuestiones operativas de los grupos, se presentan las ventajas y limitaciones del uso de esta técnica, y cómo desde esta investigación se ha intentado reforzar sus ventajas y salvar sus limitaciones.

5.6.2.1.1. *Ventajas y limitaciones de los grupos de discusión.*

Recogiendo las aportaciones de Massot, Dorio y Sabariego (Massot, Dorio y Sabariego, en Bisquerra, 2004), de Valles (1999) de la revisión de investigaciones con grupos de discusión que realizan Infesta, Vicente y Cohen (2012), se presentan las principales ventajas y limitaciones de los grupos de discusión.

Ventajas de los grupos de discusión:

- ✓ Facilidad, abaratamiento y rapidez
Varias personas, en un mismo espacio y periodo corto de tiempo...
- ✓ Flexibilidad y agilidad
Pueden utilizarse para indagar sobre una gran variedad de temas, con personas diversas y en diversidad de ambientes... Son ágiles en la producción de resultados
- ✓ Interacción grupal
Presencia a la vez de varios participantes en un contexto de grupo, que posibilita la generación y exploración de mucho material cualitativo.
- ✓ Son socialmente orientados y sitúan a los participantes en situaciones reales y naturales
- ✓ El formato de las discusiones no es estructurado, es fácil de entender
- ✓ Los resultados son creíbles para los usuarios de la información
- ✓ Las discusiones grupales poseen una alta validez subjetiva

Respecto a la economía de los grupos de discusión como una ventaja hay discrepancias. Si bien es cierto que hay beneficios en tiempo y número de participantes, éstos “son ilusorios en gran parte, pues los grupos de discusión –si se ha de hacer realidad todo su potencial–requieren la inversión de más tiempo y esfuerzo durante la etapa de planificación” (Barbour, 2013, p.48) y también en el tratamiento de la información y el análisis posterior de los datos (Valles, 1999).

La ventaja del elemento interacción grupal es clara, pues es a través de la interacción, la comunicación, el diálogo y el debate se va produciendo la información (efecto de sinergia) y los participantes se van estimulando por la presencia de otros, hacia quienes orientan su actuación (efecto de audiencia) (Valles, 1999).

El hecho de que sean socialmente orientados y sitúen a los participantes en situaciones reales y naturales nos facilita la posición de igualdad de todos en su profesión y práctica real y cotidiana.

Limitaciones de los grupos de discusión:

- ✓ Artificialidad
El grupo se reúne en un escenario concreto, no en su medio natural.
- ✓ El peligro de la influencia de procesos como la deseabilidad o la conformidad social o la aparición de sesgos (un participante dominante, un/a moderador/a muy directivo...)
- ✓ Que el/la investigador/a no modere adecuadamente, que posea un menor grado de control
- ✓ El análisis de los datos es más complejo

Respecto a la artificialidad surgida del lugar de reunión, en nuestro caso, la universidad es un terreno neutral, ningún participante trabaja o desempeña su trabajo allí y además, no trabajan juntos. Por tanto, más que una limitación, es una ventaja.

Asimismo, el hecho de que la mayoría sean antiguos alumnos de esta universidad salva en gran parte la posibilidad de que participen condicionados por obtener un reconocimiento, o por conformarse con las opiniones de otros, pues muchos ya tienen la experiencia formativa de participar en grupos de discusión, tertulias dialógicas u otras técnicas de carácter cualitativo.

Respecto a la aparición de sesgos en el transcurso de la discusión, la responsabilidad del/a moderador/a es vital. En un apartado posterior, se expone el papel que desempeña, pero al ser a la vez participante en igualdad y coordinador/a puede ejercer estos roles indistintamente sin que se desvíe el proceso, pues si bien posee un menor grado de control y directividad, éste es suficiente para controlar desviaciones en el discurso o la aparición de temas irrelevantes. Como defiende Gómez, el/la moderador en el grupo de discusión comunicativo es “quien investiga, dinamiza, facilita y toma de responsabilidad de evitar que el desarrollo del grupo de discusión comunicativo derive hacia temas fuera del objeto de estudio acordado” (Gómez, en Bisquerra, 2004, p. 416).

A continuación, se presentan los aspectos operativos que tienen que tener los grupos de discusión como técnica cualitativa de recogida de información y que se han tenido en cuenta en esta investigación.

5.6.2.2. Grupos de discusión: aspectos operativos y procedimiento.

Respecto a los aspectos operativos, y recogiendo las aportaciones de diversos autores (Krueger, 1991; Roldán, 1998; Gómez y otros, 2006; Pérez-Serrano y Viquez-Calderón, 2010; Barbour, 2013) se presentan las bases para el diseño y ejecución del grupo de discusión, en concreto, respecto al lugar, la duración y la composición del grupo.

Lugar

El lugar donde se va a desarrollar el grupo ha de ser neutral, conocido por los participantes, en contextos cercanos o propios del grupo de estudio. Es importante “reflexionar sobre el efecto que es probable que un lugar específico tenga sobre los participantes y el foco de los datos que probablemente se generen” (Barbour, 2013, p.78).

En nuestro caso, el grupo de discusión se celebra en el espacio del Centro Universitario La Salle, donde la mayoría de los/as participantes en esta investigación cursaron la carrera de Educación Social. Supone un espacio de referencia sobre la temática a discutir, además de ayudar a contextualizar la reunión en relación a la seriedad, el carácter científico y la profesionalidad de la tarea, porque conciben la Universidad (como en su etapa de formación) como un espacio de intercambio y aprendizaje.

Por tanto, el hecho de que el grupo de discusión se realice en este lugar puede verse como una cuestión o estrategia facilitadora de las aportaciones de los y las participantes.

Duración y número de participantes

Los autores consultados recomiendan una duración de la discusión de entre una y dos horas.

Respecto al número de participantes, las recomendaciones oscilan entre cinco y diez. Menos no favorece la discusión grupal y es más fácil que se generen monólogos o acaparar la conversación por parte de una o dos personas. Más implica que es más difícil promover y moderar efectivamente la conversación; identificar las voces individuales o analizar los datos. Además, puede haber una pérdida rápida de atención y que se formen subgrupos, lo que limitaría la comunicación dentro del grupo como un todo.

En nuestro caso, se ha cuidado especialmente el número de participantes y se ha logrado una selección donde todos y todas las participantes cumpliesen los criterios determinados para participar.

Composición del grupo

Si bien en la primera parte de la investigación sí se cuidó que la muestra seleccionada para cumplimentar el cuestionario y aportar datos cuantitativos fuera significativa, en esta segunda parte cualitativa se realizó un muestreo deliberado, con criterios relevantes para poder llevar a cabo una comparación sistemática.

Y es que “el propósito del muestreo cualitativo es reflejar la diversidad dentro del grupo o población que se estudia, más que aspirar a una muestra representativa” (Barbour, 2013, p. 89). Valles (1999) apoya esta idea afirmando que “en los grupos de discusión no se persigue la representación estadística, sino la representación tipológica, socio-estructural, de acuerdo con los propósitos de la investigación” (p. 308).

Siguiendo estas afirmaciones, de todos los profesionales que participaron en la primera parte de esta investigación cumplimentando el cuestionario se ofrecieron a continuar participando el ochenta por ciento.

Entre ellos/as, se hizo una selección basada en un criterio de representatividad: los ámbitos de trabajo de los y las educadoras sociales. De este modo, las personas participantes representaban los ámbitos de trabajo más frecuentes, tomando como criterio de frecuencia los resultados del análisis estadístico respecto a esta variable.

Asimismo, se recurrió a criterios secundarios relacionados con el perfil profesional (edad, sexo, años de experiencia y funciones desempeñadas). Todos ellos criterios básicamente objetivos que nos proporcionarían una muestra lo más significativa posible de la práctica profesional de la educación social.

Otra cuestión interesante a resaltar respecto a la composición del grupo es la cierta controversia que existe en torno a si los/as participantes deben o no conocerse entre ellos. Muchos autores defienden que es mejor que no se conozcan en previamente, porque este desconocimiento facilita el intercambio sincero de opiniones.

En nuestro caso no podemos saber de antemano si se conocen o no, pero consideramos que no es relevante. El hecho de que el grupo comparta situaciones laborales cotidianas (todos y todas trabajan o han trabajado como educadores/as sociales), sepan de qué se está hablando, compartan lugares comunes... aporta homogeneidad y permite la espontaneidad, la falta de inhibiciones y sobre todo, la seguridad para expresar ideas comunes, lo que facilita las valoraciones y el conocimiento compartido y generado.

Se cumple la premisa de los lugares comunes, al “asegurar que los participantes tienen lo bastante en común entre sí para hacer que el debate parezca apropiado y disponen, no obstante, de experiencias o perspectivas lo suficientemente variadas para permitir cierto debate o diferencias de opinión” (Barbour, 2013, p. 25).

La educación social es compleja y diversa en sus formas, el hecho de estar representados sus principales ámbitos de trabajo por los participantes del grupo de discusión, hace que sean también diversas las opiniones, las valoraciones y las interpretaciones. Un poco de controversia o polémica puede ayudar mucho a desentrañar lo que subyace a las “opiniones” y puede permitir aclarar perspectivas propias o de los otros, e incluso facilitar un mayor entendimiento mutuo o un consenso final.

Cada participante acude al grupo de discusión con su propio discurso, reforzado por la reciente cumplimentación del cuestionario, con una solicitada “reflexión previa sobre el tema y su consecuente posicionamiento o elaboración de opinión (Gómez y otros, 2006, p.83)

Como afirma Roldán (1998), “en la dinámica de los grupos de discusión sus componentes se erigen en representantes del grupo social y por tanto, se establece una tendencia al consenso sobre los límites del discurso social y simbólico dominante en dicho grupo” (p. 138).

Su participación proporciona la oportunidad de gestionar simultáneamente sus identidades individuales como educadores/as sociales y hacer una representación colectiva del desempeño profesional para la investigación. El consenso y la construcción de significados, y las reflexiones compartidas sobre lo que es y subyace a la práctica de la educación social es de vital relevancia para una mayor conocimiento de esta profesión.

Función del/a moderador/a – investigador/a

En apartado anterior (*Características de los grupos de discusión*), se presenta una tabla con las principales diferencias entre grupo de discusión comunicativo y grupo de discusión tradicional.

Retomando el contenido relativo a las diferencias en cuanto al papel de quien investiga en el desarrollo del grupo de discusión, la investigadora/moderadora ejerció su papel de ser una persona más en lo que se refiere a la participación en el grupo, aportando su bagaje científico en un plano de igualdad, y asumiendo, además, la coordinación del mismo, papel propio del grupo de discusión comunicativo.

Ser una más del grupo, participando de la discusión y aportando sus discursos, se compagina con la coordinación del grupo, asegurando la participación de todos sus miembros y que el diálogo se centre en el tema de investigación, más concretamente, promoviendo opiniones, evaluaciones, juicios, explicaciones, argumentos sobre el tema, lo que Vallés (1999) denomina “provocación continuada”.

Porque lo importante, y lo que debe aparecer en primer plano de la discusión son las aportaciones de los/as participantes, sus interacciones, trascendiendo la dinámica pregunta-respuesta y logrando despertar el deseo y el interés en discutir sobre el tema.

Para ello lanzará el estímulo inicial, proponiendo el tema central o haciendo una pregunta inicial (Ibáñez, 1979). En nuestro caso, se plantea o recuerda el tema central de su práctica / desempeño profesional, que ya conocen por haber cumplimentado el cuestionario y haber respondido a la llamada para participar en el grupo.

A medida que comienza y se anima la discusión, se lanzan más preguntas o se proponen subtemas, referidos a sus funciones o a las competencias que ponen en juego a la hora de desempeñar su trabajo, y para motivar y provocar la participación se van presentando los resultados obtenidos del análisis estadístico acompañados por preguntas como *¿estáis de acuerdo? ¿porqué? ¿qué aspectos influyen en estos resultados?*. Y es que “para dialogar sobre algún tema de la vida, se necesitan elementos comunes que faciliten una forma colectiva de abordar el tema y, además, permitan un entendimiento sobre él” (Gómez y otros, 2006, p. 72).

Es muy importante transmitir al grupo el deseo de conocer sus aportaciones, de manera que la moderadora se convierta en “alguien interesado en entender y profundizar en los planteamientos del grupo, así como en las diferentes posiciones esbozadas” (Pérez-Sánchez y Viquez-Calderón, 2010, p. 98).

Asimismo, la imagen del/a investigador/a también influye en la forma y el contenido de los datos obtenidos en un grupo de discusión (Barbour, 2013). Este aspecto se salva positivamente, pues la investigadora es conocida por la mayoría de las personas participantes al haber sido profesora suya y en muchos casos mantener o haber mantenido contactos profesionales. Este conocimiento y reconocimiento mutuo de se transforma en un elemento facilitador del debate y la discusión y en la generación de datos.

Respecto al proceso de los grupos de discusión, recogiendo las referencias de Pérez-Sánchez y Viquez-Calderón (2010) y de Barbour (2013), se presenta brevemente la secuencia tipo del grupo de discusión:

1. Bienvenida, agradecimiento y breve presentación del tema y de la moderadora.
2. Presentación breve de cada participante.
3. Explicación del propósito del grupo, aclaración del procedimiento y condiciones para su correcto desarrollo:
 - Libre participación
 - Grabación de todo el proceso
 - Seguridad respecto al anonimato y acuerdo entre todos/as de respeto a la confidencialidad
 - Aclaración de roles y funciones
4. Presentación del estímulo inicial y provocación: frase o pregunta estimulante junto con la solicitud de que los y las participantes expresen sus opiniones al respecto
5. Inicio de la discusión
6. Se van introduciendo las preguntas o la información de acuerdo al ritmo de la conversación y a lo que se está comentando en el momento.
7. Cierre y agradecimiento

Una vez finalizada la discusión, se plantea al grupo un segundo encuentro para la constatación de lo registrado y su aprobación a través de la lectura del informe preliminar elaborado por la investigadora (un resumen sobre los hallazgos, interpretaciones, observaciones, acerca de la dinámica de la reunión) (Valles, 1999).

Es importante que a partir de ese informe preliminar, y para preparar el posterior análisis de la información recogida, se tengan claras las *manifestaciones del discurso*, es decir, las interpretaciones e interacciones en las que se basa esa información. Estas manifestaciones pueden ser de tres tipos (Gómez y otros, 2006):

- *Manifestaciones espontáneas*. Son las primeras interpretaciones que realizan los/as participantes en los primeros momentos de la discusión. Suelen ser inmediatas, no muy reflexivas y “responder a ideas generalizadas o socialmente aceptadas, independientemente de su veracidad”.

- *Interpretaciones reflexivas.* Son descripciones argumentadas y razonadas críticamente por los y las participantes sobre sus propias experiencias y conocimientos. Estas interpretaciones pueden ser exclusoras o transformadoras, en función de si hablan de barreras y/o dificultades para el cambio o la mejora o si contribuyen a la transformación de la realidad estudiada.
- *Interacciones.* Son las relaciones interpersonales que se establecen, por las cuales los comportamientos se influyen y se modifican... de ellas surgen a menudo nuevos significados.

El tener en cuenta qué tipo de manifestaciones es cada una de las intervenciones de los y las participantes nos ayudarán a darles más peso o relevancia a la hora de realizar el análisis de la información recogida. En apartado posterior, se presentan los resultados del análisis de la información obtenida a través del grupo de discusión.

En el capítulo siguiente se describe el procedimiento empleado para el análisis de los datos, así como los resultados obtenidos mediante el método cuantitativo a través del cuestionario y mediante el método cualitativo a través del grupo de discusión y el proceso de la triangulación de ambos.

Capítulo 6 . ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se desarrolla el procedimiento de análisis de los datos recogidos y los resultados obtenidos a través de los dos instrumentos utilizados. Para el análisis cuantitativo de los datos tomados del cuestionario se ha manejado el programa estadístico SPSS, y para el análisis cualitativo de lo expresado en el grupo de discusión, la categorización y la disposición de los datos como técnicas principales.

Así, se presentan tres apartados principales: el primero, los resultados del análisis cuantitativo, el segundo, del análisis cualitativo, y un tercer apartado con el resumen de los principales resultados de la investigación.

6.1. Análisis cuantitativo

En la investigación realizada, se utilizó –como ya se ha indicado- el Cuestionario de Evaluación del Desempeño Profesional de los Educadores y las Educadoras Sociales diseñado específicamente para esta investigación. Se presenta en este apartado el procedimiento empleado para el análisis de los datos obtenidos mediante este cuestionario así como los resultados obtenidos más significativos. Para la preparación y análisis de los datos obtenidos se aplicó el programa de análisis estadístico SPSS.

La presentación de los resultados se estructura en cinco apartados, correspondientes a:

- El perfil de los participantes en relación con su profesión
- Los modelos de distribución de las variables profesionales en relación con los ámbitos de trabajo
- Las relaciones entre variables respecto al grado de satisfacción y a percepción de éxito en el desempeño profesional

- Las relaciones entre el uso profesional y la percepción de dominio de las competencias
- Una revisión de lo más relevante manifestado por los y las participantes en la pregunta abierta.

6.1.1. Perfil de los/as participantes

Respecto al perfil de los participantes en relación con su profesión, se han analizado las variables siguientes: edad y sexo, formación profesional, puesto de trabajo ocupado, tipo de centro de trabajo, situación laboral (a través del tipo de contrato y de jornada laboral), experiencia profesional y funciones desempeñadas. La variable ámbito de trabajo se expone en un apartado siguiente, al considerar en esta investigación seis agrupaciones de ámbitos y requerir un análisis más complejo. Con estas variables se presentará más adelante un perfil completo de los/as profesionales participantes.

6.1.1.1. Edad y sexo

El Cuestionario de Evaluación del Desempeño Profesional de los Educadores y las Educadoras Sociales fue cumplimentado con todas las garantías por una muestra de 101 participantes. De ellos, 86 fueron mujeres y 15 hombres, con un rango de edad comprendido entre los 23 y los 60 años. La media de edad se sitúa en 33,42 años y la mayor concentración de las edades de los y las encuestadas se estableció en el rango comprendido entre 33 años (14 sujetos) y 34 años (12 sujetos), de tal modo que la muestra recogida presentaba una distribución normal de edades (Kolmogorov-Smirnov, 0,182, $p=0,000$; Shapiro-Wilk, 0,869, $p=0,000$).

Tabla 23. Datos de participación. Edad de los participantes

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
EDAD	101	23	60	33,42	6,031
N válido (según lista)	101				

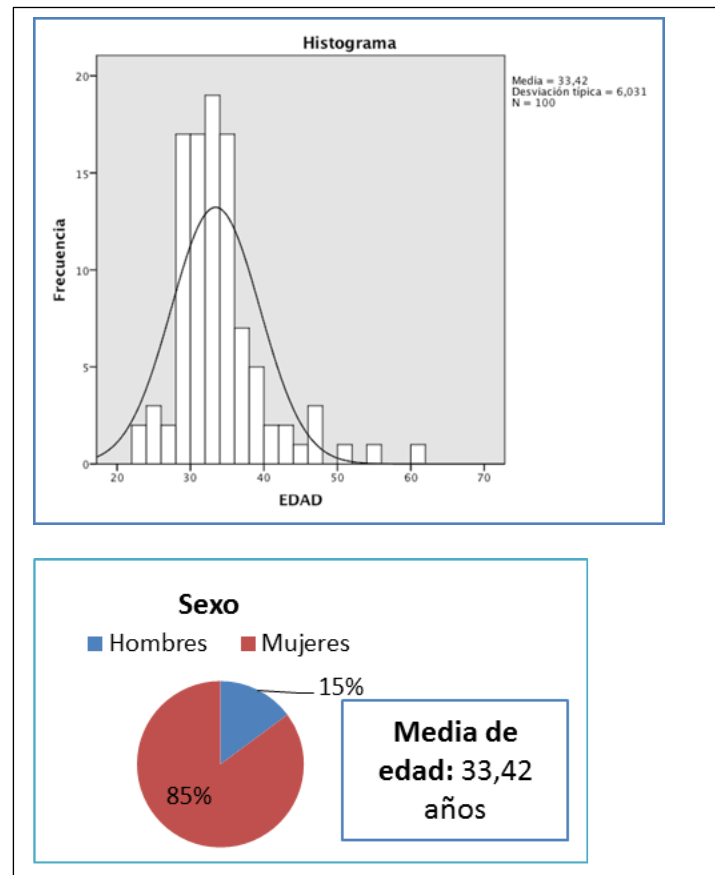


Figura 50. Rangos de edad

6.1.1.2. Formación en Educación Social

Respecto a la formación, un 27% del total poseían un nivel formativo máximo equivalente a diplomatura universitaria, un 20,7% equivalente a una licenciatura o grado universitario y un 5,94% poseían el diploma de graduado escolar.

En cuanto a la formación específica en la profesión, 94 personas manifestaron poseer una Diplomatura en Educación Social, mientras que el resto se distribuía en 3 participantes con el título de Grado en Educación Social y los 4 restantes eran habilitados por colegio profesional.

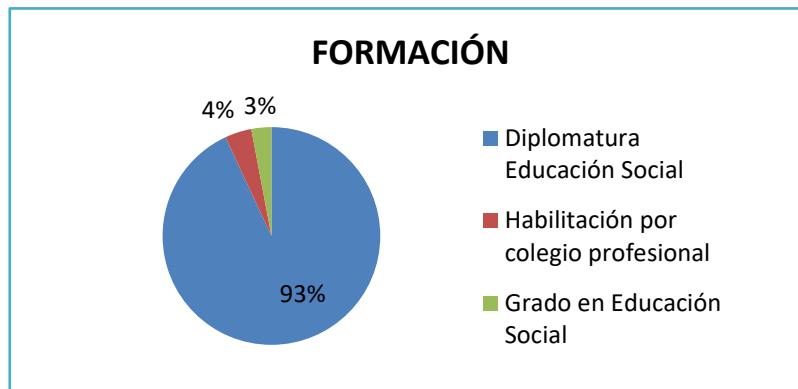


Figura 51. Titulación Educación Social

Asimismo, casi el ochenta por ciento de los y las participantes (79,2%) continua sus estudios de formación superior, básicamente realiza o ha realizado posgrados o máster relacionados con la mediación, terapia o intervención familiar, la dirección y/o gestión de centros de servicios sociales o de entidades del tercer sector y con la violencia de género.

6.1.1.3. Puesto de trabajo

La variedad de puestos de trabajo desempeñados, se reflejó en la dispersión observada respecto a lugar de desarrollo de la actividad profesional. El núcleo central de la muestra desarrollaba su trabajo en puestos directamente correspondientes con la educación social: 81 participantes ejercían como Educadores/as Sociales y el resto se distribuía ampliamente entre: Coordinador/a (6 participantes)²⁷, Director/a (4 participantes)²⁸, Monitor/a de ocio y tiempo libre, Técnico/a²⁹ y Titulado medio, con dos participantes cada uno, y Cuidador y Mediadora social con un sujeto cada uno. Asimismo, dos personas no contestaron esta cuestión.

²⁷ Coordinadora (4), Coordinador de educadores sociales (1) y Responsable de proyecto (1).

²⁸ Directora de departamento de Educación (1), Director de Cultura, Juventud, Infancia y Adolescencia en ayuntamiento (1), Director de Servicio de Voluntariado y Ocio (1) y Directora de Centro de Protección de menores extranjeros no acompañados(1).

²⁹ Técnico prevención drogodependencias (1) y Técnico de familia (1).

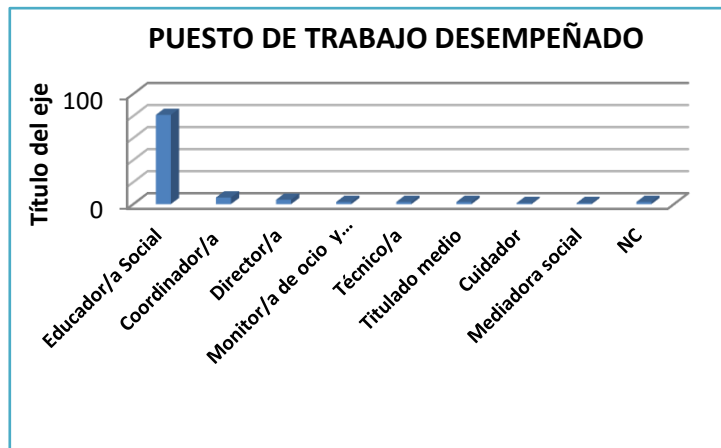


Figura 52. Puesto de trabajo desempeñado

6.1.1.4. Tipo de centro de trabajo

Los centros de trabajo de los/as profesionales participantes fueron mayoritariamente entidades públicas pero de gestión privada (35 participantes, un 34,6%) y entidades pertenecientes al Tercer Sector (ONG, Fundación, Asociación sin Ánimo de Lucro, etc.) (34 participantes, un 33,6%). El resto se distribuyeron entre empresas privadas y empresas públicas en su totalidad.

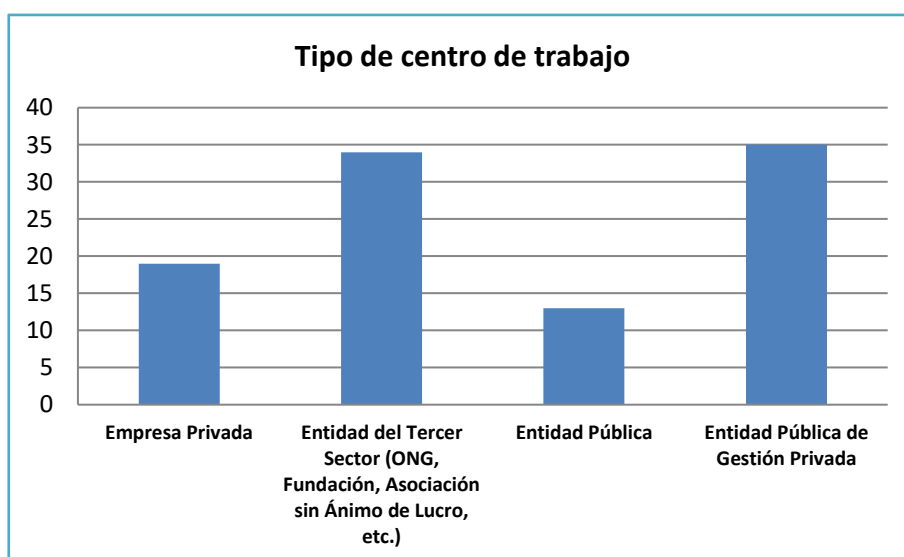


Figura 53. Tipo de centro de trabajo

6.1.1.5. Situación laboral

Se analizó la relación existente entre el nivel de estudios y el tipo de contrato laboral, con la intención de poder realizar una estimación indirecta del grado de estabilidad laboral que existe en el sector estudiado. El gráfico de la imagen muestra el contraste entre ambas variables derivada de las respuestas obtenidas en la encuesta realizada. Como puede apreciarse, aparece una mayor presencia de contratos indefinidos (56 de las 101 personas encuestadas) para las tres categorías formativas estudiadas: diplomados/as, licenciados/as y graduados/as universitarios. Esta modalidad de contratación va seguida, en los tres casos anteriormente citados, de contratos por obra y servicio (37 de las 101 personas encuestadas) y, a mayor distancia, por contrataciones de tipo temporal (8 de las 101 personas encuestadas).

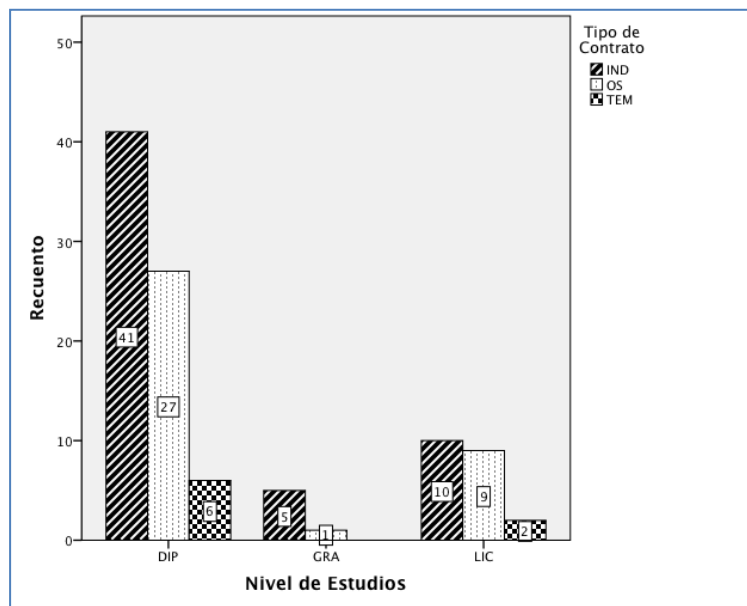


Figura 54. Estabilidad laboral (tipo de contrato)

Respecto a la jornada laboral, del conjunto estudiado 83 personas trabajaban a tiempo completo, 12 a tiempo parcial y 6 trabajaban por horas.

6.1.1.6. Experiencia profesional

Del total de participantes, casi el 40%, tienen una experiencia profesional de entre 6 y 10 años. Un segundo grupo lo forman aquellos/as profesionales que llevan ejerciendo entre 0 y 5 años (27,7% del total), seguido del grupo que lleva trabajando como educadores/as sociales entre 11 y 15 años (23,7%). Las otras dos agrupaciones la forman aquellos/as profesionales con una experiencia de más de 16 años, con un total de nueve personas, destacando que cinco de ellas tienen más de 21 años de experiencia profesional.



Figura 55. Experiencia profesional

6.1.1.7. Funciones desempeñadas

Respecto a las funciones desempeñadas, para poder establecer el tipo de trabajo que desarrollaban con más frecuencia, en el cuestionario se preguntaba a los/as profesionales el tiempo –estimado semanal- que dedicaban a cada uno de los grupos de funciones establecidos. De esta manera, se pudo establecer qué tipo de tareas hacían en relación con el tipo de función que manifestaban desarrollar. Los resultados mostraron que el grupo de funciones *atención directa a las personas (formación, mediación, colaboración, asesoramiento, acompañamiento)* es el más desempeñado por los/as profesionales que participaron en el estudio. Más del ochenta por ciento dedicaban entre el entre la mitad y el total de su tiempo de trabajo a estas tareas.

El segundo grupo de funciones más desempeñado fue el de *planificación, ejecución y evaluación de programas y proyectos*, con un tiempo de dedicación entre el 10 y el 30% y para el grupo de funciones menos desempeñado, *coordinación y gestión de equipos y entidades*, se dedicaba entre el 0 y el 20% del tiempo de trabajo.

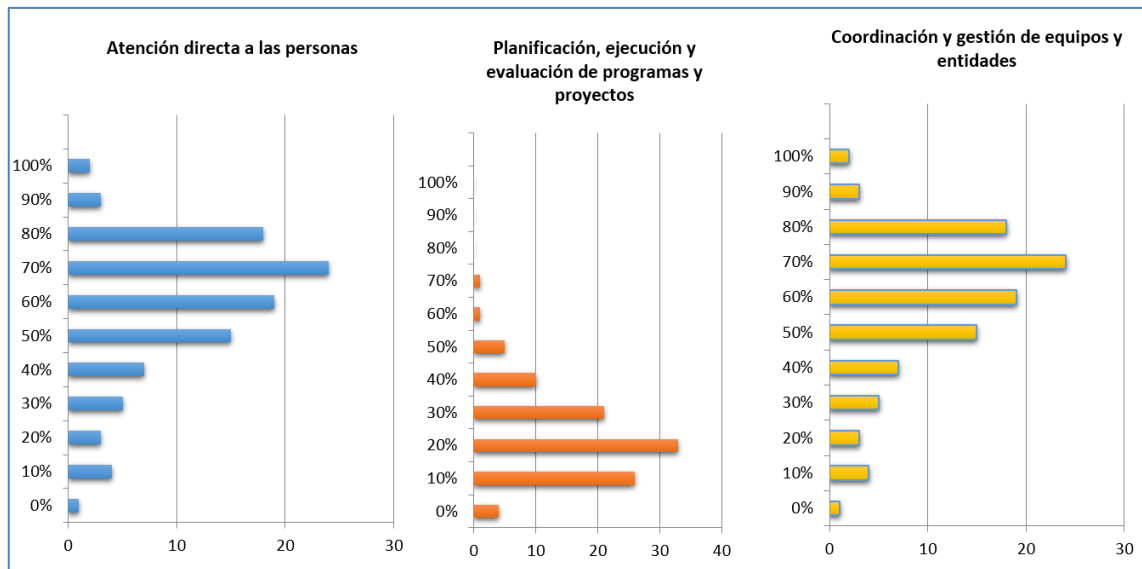


Figura 56. Funciones desempeñadas

6.1.2. Modelos de distribución. Segmentación muestral de variables profesionales relacionadas con los ámbitos de trabajo.

Para poder obtener unos resultados validos sobre los ámbitos de trabajo, el tratamiento de las variables profesionales relacionadas con los ambitos de trabajo de los/as educadores/as sociales participantes se cruzó con los diferentes segmentos de edad de los mismos y se codificaron, a partir de las elecciones del cuestionario, las diferentes opciones de decisión. Aislado el factor edad de los participantes en la investigación, pues su distribución no es uniforme a lo largo de la muestra, encontramos algunas regularidades. A partir de ello, se configuraron las siguientes gráficas que representan la distribución muestral en función de las seis agrupaciones de ámbotos de trabajo.

6.1.2.1. Distribución muestral en función del rango de edad del colectivo atendido [Ámbito de trabajo: *Colectivo – Edad*]

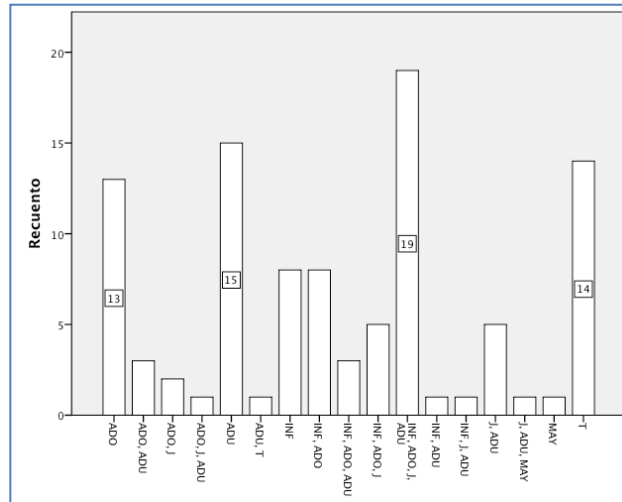


Figura 57. Distribución muestral en función del rango de edad del colectivo atendido

La imagen muestra una representación de la distribución de perfiles de desempeño en función de la edad del colectivo atendido por la muestra del estudio. Se destacan por su presencia cuatro patrones concretos (recordamos que se podían marcar cuantas opciones se considerara).

Por un lado, se atiende a un colectivo que engloba *infancia, adolescencia, juventud y adultez* ($n=19$); por otro, la intervención socioeducativa se dirige a *personas adultas* como un foco específico de actividad ($n=15$). En tercer lugar, las actuaciones profesionales que combinan *todas las edades* ($n=14$) y en cuarto lugar, también de manera específica, destacan los profesionales dedicados a trabajar con el colectivo *adolescente* ($n=13$).

6.1.2.2. Distribución muestral en función de la problemática principal atendida [Ámbito de trabajo: *Colectivo – problemática principal*]

Una vez analizada la distribución de patrones de intervención en función de la problemática principal asociada al colectivo atendido, de la amplia variedad de patrones observados destacamos dos por su significación en la regularidad manifiesta.

Por un lado, los/as participantes mostraron una mayor coincidencia en la atención a personas con dificultades o problemas asociados a *discapacidad o salud mental* (n=11); en segundo lugar, se puede destacar la intervención de los y las profesionales en cuestiones relacionadas con problemática *familiar* (n=6).

Asimismo, el gráfico que representa los resultados, muestra una amplia variedad de patrones que incluyen actuaciones relacionadas con la familia asociadas a otras problemáticas integradas.

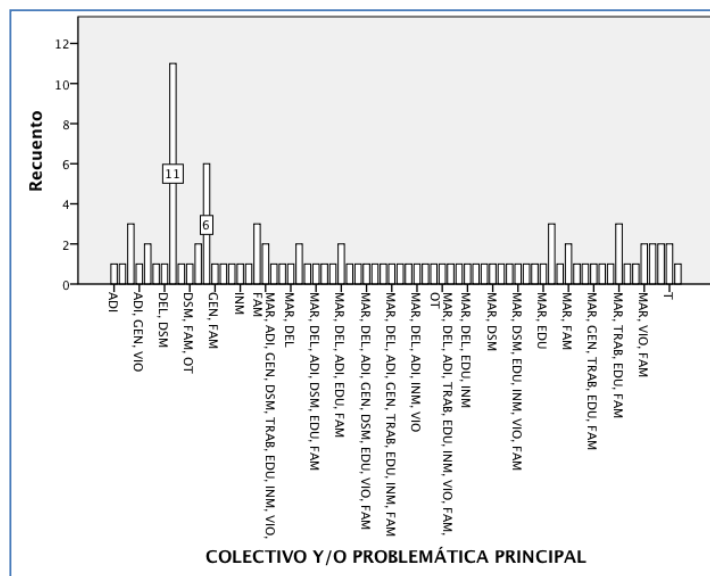


Figura 58. Distribución muestral (registro de frecuencias) por colectivo – problemática principal

6.1.2.3. Distribución muestral en función del tipo de intervención realizado [Ámbito de trabajo – Tipo de intervención]

Al analizar la amplia diversidad de modelos de intervención, se observó una alta dispersión, con múltiples combinaciones y solapamientos posibles, tal y como puede apreciarse en la figura siguiente.

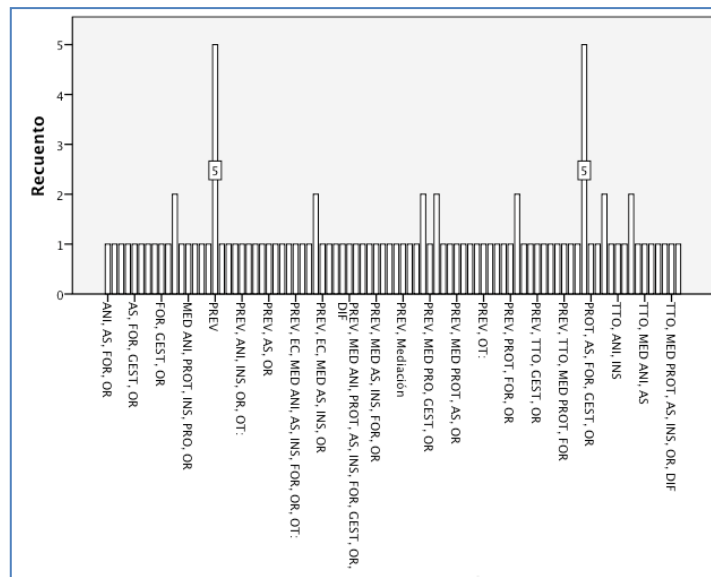


Figura 59. Modelo de distribución (distribución de frecuencia) del tipo de intervención

No obstante, destacaron dos posiciones como particularmente interesantes. En primer lugar, quizá por su alta especificidad, la *prevención* (PREV) pasa a ocupar un espacio singular en la intervención socioeducativa, con cinco participantes trabajando sólo desde este planteamiento. El resto de las respuestas son combinaciones de diversos enfoques, destacando una de ellas, que aglutina variables entre las que se encuentra la *protección* (PROT), el *asesoramiento* (AS), la *formación* (FOR), la *gestión* (GEST) y la *orientación* (OR).

6.1.2.4. Distribución muestral en función del nivel de intervención realizado [Ámbito de trabajo - Nivel de intervención]

La representación de la proyección profesional sobre los niveles de intervención muestra una alta concentración (65%) sobre tres patrones concretos. En primer lugar, la intervención combinada de carácter *individual* y *grupal* (n=24); en segundo lugar, la intervención que integra los niveles *individual*, *grupal* y *comunitario* (n=23) y en tercer lugar, la combinación de intervenciones *individuales* con *interpersonales* y *grupales* (n=15).

Todo ello, sumado con los casos en que los/as encuestados/as marcaron todas las casillas (n=8), da una muestra de cómo la intervención socioeducativa se manifiesta como una acción integral, abordando el trabajo desde ángulos mutuamente complementarios. Por otro lado, son mucho menos significativos los casos en que la acción se desarrolla desde un solo nivel, *grupal* (n=7) o únicamente *individual* (n=5).

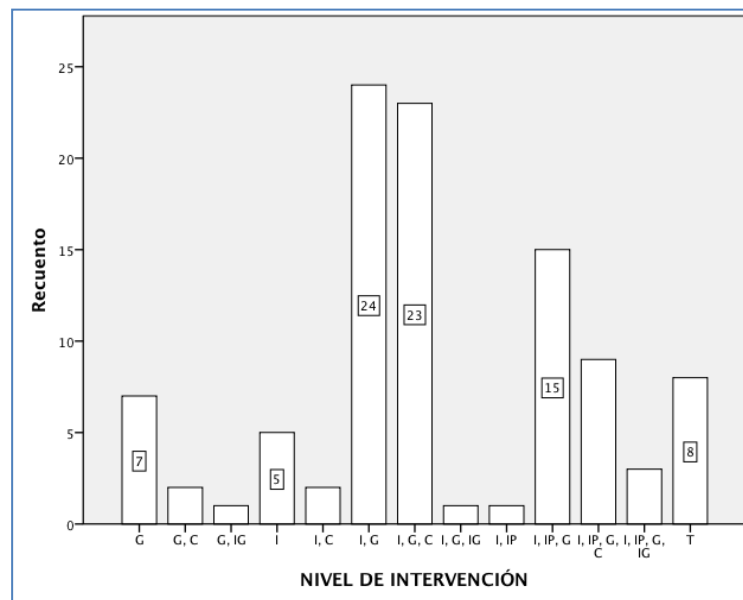


Figura 60. Modelo de distribución (distribución de frecuencia) del Nivel de intervención.

6.1.2.5. Distribución muestral en función de la dimensión personal trabajada [Ámbito de trabajo - Dimensiones de la persona]

La atención integral a las personas es una característica del trabajo de los educadores y educadoras sociales que se muestra en toda su expresión en este punto. El análisis de los aspectos individuales objeto de la atención profesional destaca, tal como puede apreciarse en el gráfico, cómo un grupo muy significativo de personas señalaron todas las dimensiones como referencia de su actividad (n=20).

Esto, unido con la amplia diversidad de patrones combinados da muestras de la apuesta por una visión global e integradora propia de la Educación Social. Tan solo dos personas manifestaron que su intervención atendía en exclusiva la dimensión *educadora o formativa* (EF), otro participante se centraba en a combinación entre *relaciones sociales* (RS) y *educación / formación* (EF) y dos más, por último, reflejaron una acción combinada del trabajo en la mejora de las *relaciones sociales* (RS) en contextos de *familia* (F).

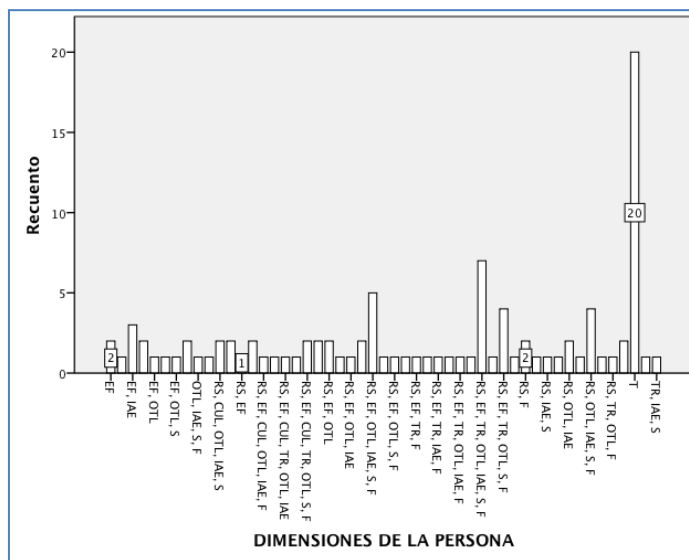


Figura 61. Modelo de distribución (distribución de frecuencia) de las Dimensiones de la persona

6.1.2.6. Distribución muestral en función del contexto de trabajo [Ámbito de trabajo - *Contexto de intervención*]

La distribución observada en este factor queda representada en el gráfico de la imagen. Como puede apreciarse, la atención profesional se lleva a cabo de manera focalizada desde los *Servicios Sociales* (SS, n=15), mientras que, a una distancia de ello, aparecen otros contextos de intervención, como el caso de los *centros educativos* (CE, n=7), *centros de protección de menores* (CPM, n=6) y *centros residenciales* (CR, n=5).

Asimismo, consideramos importante destacar que se refleja un número significativo de respuestas que combinan contextos de intervención con el de *Asociación / fundación* (AF).

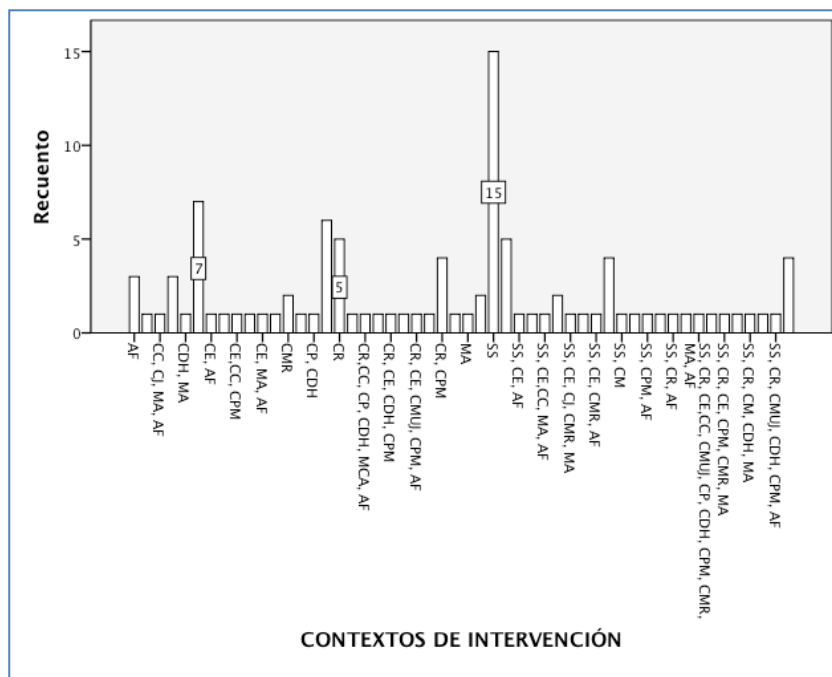


Figura 62. Modelo de distribución (distribución de frecuencia) de los Contextos de intervención

En resumen, se puede afirmar que existe una amplia variedad de ámbitos donde los educadores y las educadoras sociales desempeñan su trabajo. Agrupando los más representados, se puede decir que se trabaja con personas y colectivos de todas las edades, especialmente con adolescentes, que mayoritariamente se atienden problemas relacionados con la familia asociados a otros, que la intervención es básicamente preventiva y a nivel individual y grupal e integral, abordando todas las dimensiones de la persona y desde servicios sociales como contexto de intervención.

6.1.3. Análisis descriptivo de la muestra. Relaciones entre variables de desempeño y grado de satisfacción y nivel de logro.

Se presentan a continuación un conjunto de gráficos sobre variables relacionadas que, por su interés particular, han sido objeto de procesamiento estadístico: el grado de satisfacción de los/as profesionales así como su percepción del nivel de logro alcanzado. Ambas variables nos dan la información que necesitamos para poder dar respuesta a la pregunta de esta investigación: *¿Cuál es el grado de satisfacción de los profesionales de la educación social y su percepción de logro en relación con las funciones desempeñadas?*

6.1.3.1. Grado de satisfacción con el desempeño

Para esta cuestión se analizó el desempeño profesional de la muestra estudiada -utilizando el dato de nivel de formación en educación social- en relación con el grado de satisfacción personal que los educadores y educadoras sociales manifestaron tener en el desempeño de las tareas y funciones propias de su trabajo.

Para ello, el cuestionario incorporaba una escala de seis grados de respuesta a la pregunta relacionada con la satisfacción, que iban desde *Nada satisfecho/a* hasta *Totalmente satisfecho/a*.

Asimismo, respecto al desempeño profesional, se presentaron las tres agrupaciones de tareas y funciones, de manera que se pudiera conocer el grado de satisfacción de los/as participantes en relación con el ejercicio de la *atención directa a las personas*, en relación con la *planificación, ejecución y evaluación de programas y proyectos*, y en relación con la *coordinación y gestión de equipos y entidades*.

Los gráficos de la imagen siguiente muestran los contrastes observados entre los niveles de satisfacción con el desempeño y los niveles de formación de los/as profesionales.

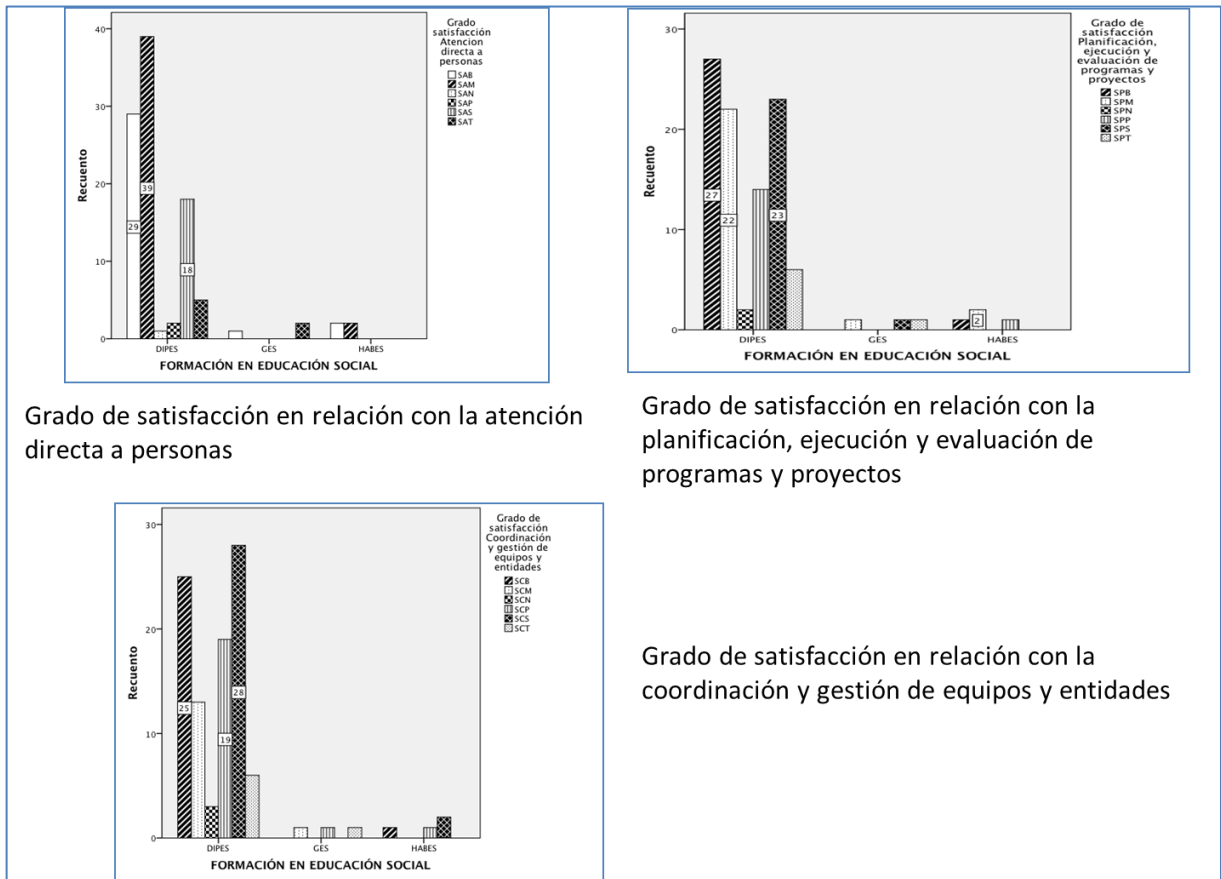


Figura 63. Grado de satisfacción con el desempeño de tareas y funciones
(elaboración propia)

De los datos procesados, se derivan algunas conclusiones. Descontando el impacto de los niveles de formación de grado universitario y habilitación por colegio profesional, por el escaso valor representativo de los segmentos muestrales, podemos considerar el conjunto mucho más representativo de los datos correspondientes a los/as diplomados/as en Educación Social.

Con ello, se observa que en la variable relativa a la *atención directa a las personas*, los/as participantes en el estudio se mostraron *muy satisfechos/as* (n=39) o *bastante satisfechos/as* (n=29), seguidos de las personas que mostraron un grado de satisfacción normal (n=18). Todo ello comprendió una frecuencia acumulada equivalente al 85,14% de total de la muestra.

Por su parte, a la hora de considerar la satisfacción en las tareas de *planificación, ejecución y evaluación de programas y proyectos*, 27 sujetos se mostraron *bastante satisfechos/as*, 23 indicaron un índice de satisfacción medio y 22 personas se presentaron como *muy satisfechos/as*. Este perfil, similar al anterior, denotó un grado de satisfacción medio-alto en un 71,28% de los/as entrevistados/as, ligeramente por debajo del primero.

Por último, el tratamiento descriptivo de los datos relativos a la *coordinación y gestión de equipos y entidades* mostró la presencia de 28 sujetos *satisfechos/as*, 25 *bastante satisfechos/as* y 19 *poco satisfechos/as*. Considerando el porcentaje residual de participantes que declararon un nivel de satisfacción alto (*muy satisfechos/as*, n=13), observamos que el conjunto de referencia alcanza el 65,34% de la muestra.

Tomado en conjunto, observamos cómo en lo referente al patrón de desempeño de la educación social parecen ser las actividades relacionadas con la *atención directa a las personas* las que más rentabilizan los elementos individuales de satisfacción profesional, mientras que en el caso de las actividades de *coordinación y gestión de equipos y entidades* la tendencia es contraria, destacando, en este último caso, el número de personas insatisfechas con este tipo de dedicación.

Aún así, nos encontramos con un colectivo profesional con un grado de satisfacción medio-alto con su desempeño en general, engobando los tres tipos de funciones.

6.1.3.2. Percepción de logro en el desempeño

Respecto a la percepción del nivel de éxito o logro en el desempeño de sus tareas, los/as participantes en el estudio tuvieron que responder a la pregunta *indica el grado de éxito/eficacia que crees tener en las tareas y funciones que desempeñas en tu trabajo*, y para ello se les ofrecía una escala de respuesta de seis grados, que iban desde el nulo hasta el total. De esta manera, se pretendía conocer hasta qué punto percibe el/la profesional su desempeño como exitoso, en relación con la percepción de dominio, la motivación de logro y la creencia de autoeficacia.

Los resultados muestran un alto nivel de percepción de logro en los tres grupos de funciones, con un promedio total de 4,67 sobre 6 (éxito total), si bien las tareas relacionadas con la *atención directa a las personas* fueron en las que los/as participantes se percibían como más competentes (Figura 58). Más del ochenta por ciento manifestó que tenían un éxito alto o total en el desempeño de estas tareas, y sólo un cuatro por ciento no percibía éxito (entre nulo y poco).

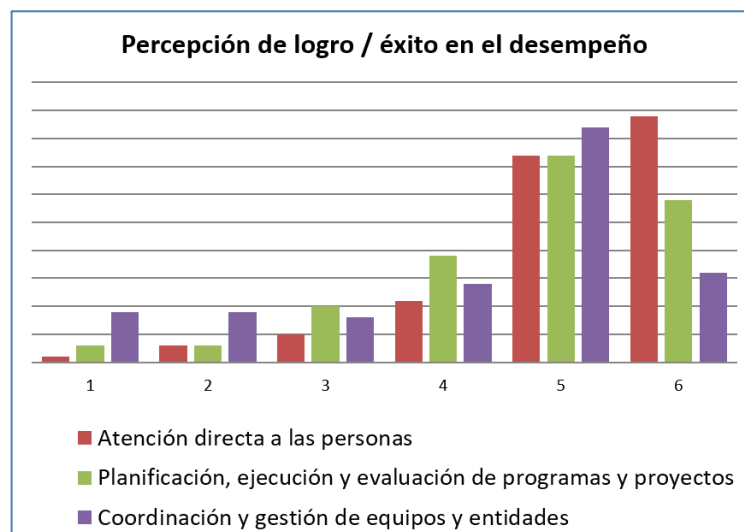


Figura 64. Percepción de logro/éxito en el desempeño

Respecto a la percepción de logro/éxito en las tareas relacionadas con las funciones de *planificación, ejecución y evaluación de programas y proyectos* los resultados también mostraron una alta competencia en su desempeño, pues más de la mitad de los/as mismos/as consideraban que su trabajo era exitoso (un 65% consideró este éxito como alto o total al ejercer estas funciones). En el caso de las funciones de *coordinación y gestión de equipos y entidades*, los resultados fueron similares, si bien algo más bajos: un 57% consideró que lograba alcanzar las metas, que su trabajo obtenía un efecto de éxito total o alto al coordinar y gestionar equipos o entidades.

El gráfico muestra los promedios de la percepción del éxito en el desempeño profesional en relación a los tres grupos de funciones.

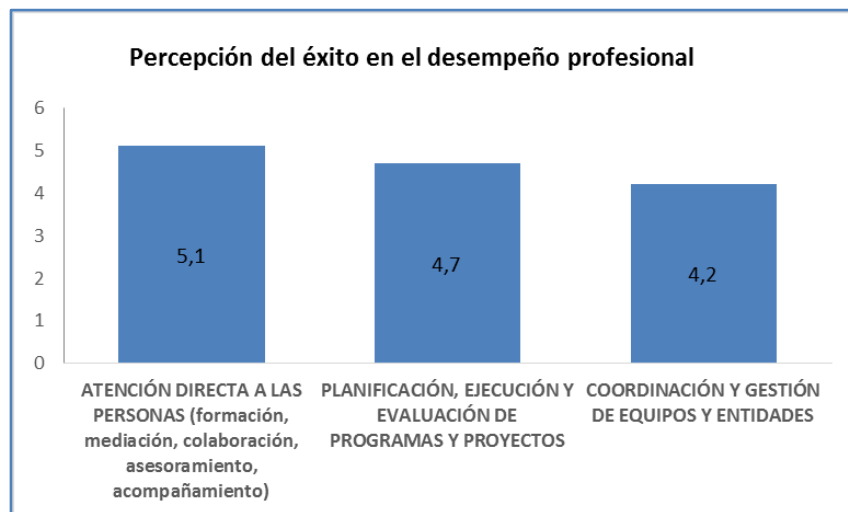


Figura 65. Percepción del éxito en el desempeño (promedio por funciones)

6.1.4. Análisis de las relaciones entre el uso profesional y la percepción de dominio de las competencias.

En esta parte del procedimiento de análisis de los resultados, se evalúan las posibles interacciones entre reconocimiento (dominio) y uso de la competencia profesional en el desempeño de la profesión.

Los siguientes resultados darían respuesta a los objetivos e hipótesis planteados en esta investigación, los dirigidos a determinar las relaciones entre las competencias profesionales manejadas en el desempeño profesional y las creencias de autoeficacia – entendidas como percepción de dominio- en el mismo (*¿en qué medida los/as educadores/as sociales se reconocen en el uso y dominio de las competencias en su práctica profesional?*)

Asimismo, los datos referidos al uso de las competencias en la práctica profesional nos aportarán la información necesaria para poder dar respuesta a la segunda de las preguntas de la investigación: *¿Se corresponde el modelo teórico oficial de competencias del educador y la educadora social con las competencias requeridas para llevar a cabo las funciones y tareas propias de su desempeño profesional?*

Para ello, el cuestionario utilizado contenía un apartado específico, de doble entrada, en el que se preguntaba a los y las participantes en el estudio por un lado, sobre el grado de dominio que cada uno consideraba tener respecto a cada competencia y, por otro, con el nivel de aplicación de esa competencia sobre el terreno de la práctica profesional de la Educación Social.

Las distintas competencias fueron agrupadas en cuatro dimensiones: competencias *técnicas, metodológicas, participativas y personales*. Todas las cuestiones correspondientes a los ítems del cuestionario fueron respondidas en el mecanismo de doble entrada según un grado de intensidad considerado en una escala discreta de rango 1-6, tanto para la *frecuencia de empleo* como para la *percepción de dominio* de cada competencia en el desempeño profesional.

Cada bloque de competencias se definió por medio de los ítems correspondientes a cada una de las competencias que comprende. Cada competencia se codificó para facilitar el análisis. En el apartado correspondiente a la presentación de los resultados obtenidos en cada grupo de competencias se presentan las mismas con su código correspondiente.

6.1.4.1. Frecuencia de uso de las competencias profesionales

Respecto a la frecuencia de uso de las competencias presentadas, los/as profesionales participantes en esta investigación manifestaron un alto grado de uso de todas las competencias, todas puntuadas por encima del 45% de uso y con una media total de uso de 4,7 sobre 6, es decir casi el 80% (78,33%).

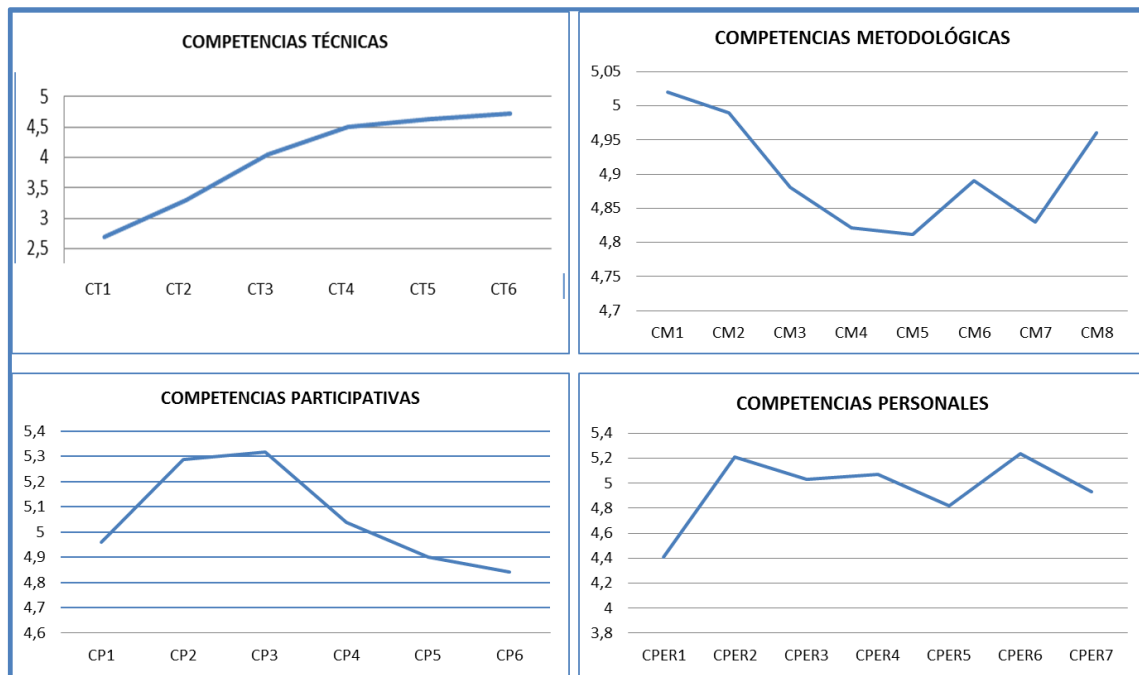


Figura 66. Frecuencia de uso de las competencias profesionales (por grupos competenciales)

Como se puede ver en las gráficas, dentro de cada grupo competencial existen ciertas diferencias en cuanto a la frecuencia del uso que se hace de cada una de las competencias. Así, respecto al grupo técnico, se puede detectar la competencia que menos se pone en práctica en el desempeño: *comprensión de la genealogía de los procesos históricos de consolidación de la profesión y la intervención socioeducativa* (CT1), con un promedio de uso de 2,69 en una escala de 1 a 6, mientras que el *dominio de técnicas de planificación, ejecución y evaluación de programas y proyectos de intervención socioeducativa* (CT6) es la competencia técnica más utilizada, con un promedio de 4,72.

En lo referente a las competencias metodológicas, todas siguen una cierta regularidad en su puesta en práctica, situándose su promedio de uso por encima del 4,8 en todas. Una de ellas, el *dominio de métodos, estrategias y técnicas de análisis y evaluación de los contextos socioeducativos (análisis de la realidad)* (CM1) se podría destacar por alcanzar un promedio de uso del 5,02.

El grupo de las competencias participativas es el que más refieren los/as participantes que utilizan en su desempeño profesional, obteniendo en total una frecuencia de uso de 5,05. El trabajo en equipo, representado por la competencia CP3, *capacidad para colaborar y participar del trabajo en equipo* se erige como la competencia más utilizada de todo el grupo y también del total, con un promedio de uso de 5,32, mientras que el afrontamiento de los conflictos, reflejado en la CP6, *capacidad para gestionar y resolver conflictos de manera rigurosa* obtiene una frecuencia de uso de 4,84, que si bien es la menos utilizada del grupo, sigue teniendo una alta frecuencia de uso en la práctica.

Por último, respecto al grupo competencial más personal (competencias personales), se obtiene un promedio de uso general bastante alto (4,96). Por destacar alguna, la CPER6, *interiorizar y respetar la ética y la moral*, se erige en la más utilizada por los/as profesionales participantes, con un promedio de uso de 5,24, junto a la CPER2, *saber comprometerse personalmente en el trabajo* (promedio de uso: 5,21). Por debajo, está la CPER1, *reflexionar sobre los problemas de su profesión para favorecer su desarrollo profesional*, con un promedio que sigue siendo alto pero destaca por ser la menos utilizada de este grupo competencial (promedio de uso: 4,40).

El gráfico muestra esquemáticamente la frecuencia de uso (en promedio) de cada una de las cuatro agrupaciones de competencias.

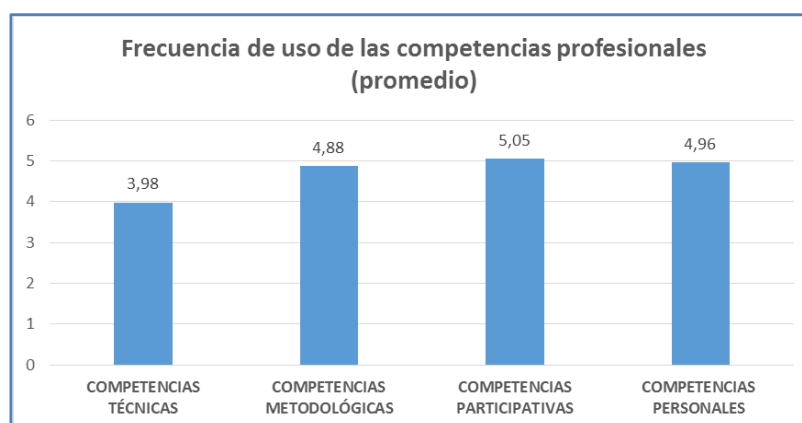


Figura 67. Frecuencia de uso de los grupos competenciales
[Valor 1 (nunca) – 6 (siempre)]

6.1.4.2. Relación entre frecuencia de uso y percepción de dominio competencial

En segundo lugar, y con objeto de reconocer las probables diferencias entre la frecuencia de empleo y su percepción de dominio, se realizó un procedimiento lineal integral (MLG) de medidas repetidas, contrastando dos medidas para cada sujeto, empleando como medida previa la percepción de la frecuencia de uso y como medida post la percepción de dominio.

I. Competencias técnicas

Código	Competencia
CT1	Comprensión de la genealogía de los procesos históricos de consolidación de la profesión y la intervención socioeducativa
CT2	Conocimiento del marco político y legislativo que posibilita, orienta y legitima las acciones de la Educación Social
CT3	Conocimiento de los supuestos y fundamentos teóricos de la intervención socioeducativa y sus ámbitos de actuación
CT4	Domínio de la terminología y conceptos relacionados con la intervención socioeducativa
CT5	Conocimiento de los factores biológicos y ambientales y los supuestos pedagógicos y sociológicos que afectan a los procesos socioeducativos
CT6	Domínio de técnicas de planificación, programación, ejecución y evaluación de programas y proyectos de intervención socioeducativa

Los resultados generales obtenidos respecto a las seis competencias de este grupo se presentan en la tabla siguiente.

Tabla 24. Contrastes multivariados para la variable *Competencias técnicas* del perfil del/a Educador/a Social

COMPETENCIAS TÉCNICAS Contrastes multivariados ^a						
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.
Diferencias_uso_percepción CT1	Traza de Pillai	,278	38,593 ^b	1,000	100,000	,000
Diferencias_uso_percepción CT2	Traza de Pillai	,140	16,302 ^b	1,000	100,000	,000
Diferencias_uso_percepción CT3	Traza de Pillai	,115	12,939 ^b	1,000	100,000	,001
Diferencias_uso_percepción CT4	Traza de Pillai	,070	7,494 ^b	1,000	100,000	,007
Diferencias_uso_percepción CT5	Traza de Pillai	,006	,618 ^b	1,000	100,000	,434
Diferencias_uso_percepción CT6	Traza de Pillai	,000	,041 ^b	1,000	100,000	,839

a. Diseño: Intersección
Diseño intra-sujetos: Diferencias_uso_percepción
b. Estadístico exacto

El resultado del análisis practicado muestra una diferencia significativa en las cuatro primeras competencias estudiadas (CT1 A CT4), siendo, en todos los casos, mayor el promedio estimado para la variable dependiente *dominio* que para la variable *frecuencia de empleo* (uso). De ello puede deducirse que los/as participantes en la investigación consideran que el grado de dominio percibido de las competencias referidas es superior a la frecuencia con la que dichas competencias son puestas de manifiesto en la práctica profesional.

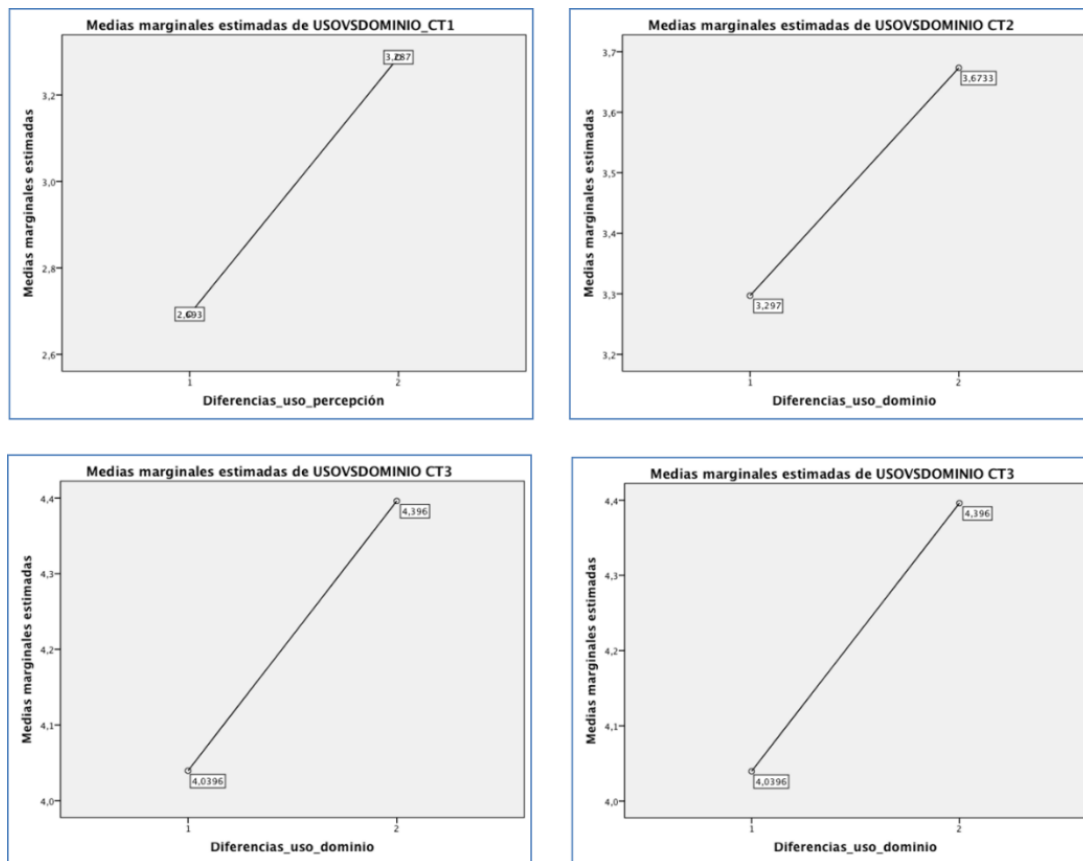


Figura 68. Cuadros comparativos de las variables *percepción de uso* y *percepción de dominio* para los indicadores competenciales del bloque *Competencias Técnicas*.

(1: Percepción de uso; 2: Percepción de dominio)

Datos significativos correspondientes a CT1, CT2, CT3 y CT4.

Así, refieren un mayor control profesional sobre la *comprensión de la genealogía histórica de la profesión*, algo que no parecen emplear con tanta frecuencia. Lo mismo ocurre en el caso del *conocimiento del marco político y legislativo*, que sí utilizan pero que no está equiparado a su dominio. En tercer lugar, queda demostrado que los/as participantes en esta investigación dicen dominar los *supuestos y fundamentos teóricos* de su profesión y, sin embargo, no refieren utilizarlos en su práctica diaria. Y en cuarto lugar, podemos afirmar que los y las educadoras sociales participantes manejan sobradamente la *terminología y conceptos relacionados con la intervención socioeducativa*, aunque la percepción de su empleo queda por debajo de las expectativas formativas.

En el caso de las competencias CT5 y CT6 las diferencias, sin embargo, no fueron significativas ($p=0,434$, $F=618$ para CT5; $p=0,839$, $F=,041$ para CT6). La relación entre el *conocimiento de los factores biológicos y ambientales y los supuestos pedagógicos y sociológicos implicados en los procesos socioeducativos* y su uso no parece significar con su manejo en el desempeño. Lo mismo ocurre con el manejo de *técnicas de planificación, programación, ejecución y evaluación de programas y proyectos de intervención socioeducativa*.

II. Competencias metodológicas

Código	Competencia
CM1	Dominio de métodos, estrategias y técnicas de análisis y evaluación de los contextos socioeducativos (análisis de la realidad)
CM2	Capacidad para detectar las necesidades socioeducativas de un contexto determinado
CM3	Saber planificar, programar, ejecutar y evaluar planes, programas, proyectos y acciones socioeducativas
CM4	Capacidad para crear y establecer marcos posibilitadores de relación educativa
CM5	Saber construir herramientas e instrumentos para enriquecer y mejorar los procesos socioeducativos
CM6	Saber actuar en ámbitos y contextos heterogéneos
CM7	Dominio de metodologías socioeducativas de formación, asesoramiento, orientación, dinamización y mediación
CM8	Incorporar los recursos sociales, institucionales, personales y materiales disponibles para llevar a cabo del trabajo en determinados ámbitos de acción

El segundo bloque de valoración de competencias en el desempeño profesional de la Educación Social proponía la observación del componente metodológico. La tabla siguiente refleja los datos agrupados correspondientes a los diferentes ítems estudiados a través de la realización de la encuesta, identificando las relaciones significativas entre el reconocimiento percibido (*dominio*) y el grado de aplicabilidad del mismo a través del *uso* profesional.

Tabla 25. Contrastes multivariados para la variable *Competencias metodológicas* del perfil del/a Educador/a Social

COMPETENCIAS METODOLÓGICAS						
Contrastes multivariados ^a						
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.
Diferencias_uso_percepción CM1	Traza de Pillai	,017	,726 ^b	1,000	100,000	.523
Diferencias_uso_percepción CM2	Traza de Pillai	,010	1,000 ^b	1,000	100,000	.320
Diferencias_uso_percepción CM3	Traza de Pillai	,000	,046 ^b	1,000	100,000	,830
Diferencias_uso_percepción CM4	Traza de Pillai	,032	3,342 ^b	1,000	100,000	,070
Diferencias_uso_percepción CM5	Traza de Pillai	,009	,888 ^b	1,000	100,000	,348
Diferencias_uso_percepción CM6	Traza de Pillai	,006	,641 ^b	1,000	100,000	,425
Diferencias_uso_percepción CM7	Traza de Pillai	,063	6,612 ^b	1,000	99,000	,012
Diferencias_uso_percepción CM8	Traza de Pillai	,053	5,553 ^b	1,000	100,000	,020

a. Diseño: Intersección
Diseño intra-sujetos: Diferencias_uso_percepción

b. Estadístico exacto

El análisis de varianza practicado [MR, 8 (*percepción de uso*) x 8 (*percepción de dominio*)] arrojó como resultado una diferencia significativa entre los dos últimos indicadores competenciales, a saber, *dominio de metodologías socioeducativas de formación, asesoramiento, orientación, dinamización y mediación* (CM7) e *incorporar los recursos sociales, institucionales, personales y materiales* (CM8).

Esta diferencia muestra cómo los y las educadoras sociales participantes dicen tener más dominio sobre estas competencias que el uso que hacen de las mismas en su práctica profesional.

III. Competencias participativas

Código	Competencia
CP1	Capacidad para potenciar las relaciones interpersonales y de los grupos sociales
CP2	Saber relacionarse personal y profesionalmente de manera efectiva con otras personas y establecer vínculos relacionales en el contexto del trabajo socioeducativo
CP3	Capacidad para colaborar y participar del trabajo en equipo
CP4	Destreza para crear y promover redes entre individuos, colectivos e instituciones
CP5	Destreza para reconocer los contenidos culturales, lugares, individuos o grupos a poner en relación
CP6	Capacidad para gestionar y resolver conflictos de manera rigurosa

El tercer bloque de competencias se refiere al perfil competencial en el ámbito participativo de los y las profesionales de la Educación Social. Se practicó un procedimiento de análisis análogo a las dos situaciones anteriores, cuyo cuadro resumen se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 26. Contrastes multivariados para la variable *Competencias participativas* del perfil del/a Educador/a Social

COMPETENCIAS PARTICIPATIVAS Contrastes multivariados ^a						
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.
Diferencias_uso_percepción CM1	Traza de Pillai	,000	,044 ^b	1,000	100,000	,834
Diferencias_uso_percepción CM2	Traza de Pillai	,126	14,454 ^b	1,000	100,000	,000
Diferencias_uso_percepción CM3	Traza de Pillai	,029	3,010 ^b	1,000	100,000	,086
Diferencias_uso_percepción CM4	Traza de Pillai	,007	,825	1,000	100,000	,391
Diferencias_uso_percepción CM5	Traza de Pillai	,009	,924 ^b	1,000	100,000	,339
Diferencias_uso_percepción CM6	Traza de Pillai	,003	,284 ^b	1,000	100,000	,595

a. Diseño: Intersección

Diseño intra-sujetos: Diferencias_uso_percepción

b. Estadístico exacto

Los resultados reflejaron en este caso una singularidad significativa ($p=,000$) para el indicador competencial CP2, relativo a *saber relacionarse personal y profesionalmente de manera efectiva con otras personas y establecer vínculos relacionales en el contexto del trabajo socioeducativo*. Los/as participantes en el estudio constataron que el uso de esta competencia se encontraba por encima del dominio que perciben en relación con la práctica profesional. Como puede apreciarse en la imagen, la diferencia significativa viene marcada por un decremento en la media estimada del grupo de 5,2871 puntos para el primer factor (uso percibido) hasta 5,0396 puntos en el caso del segundo factor, referido al dominio percibido de la competencia.

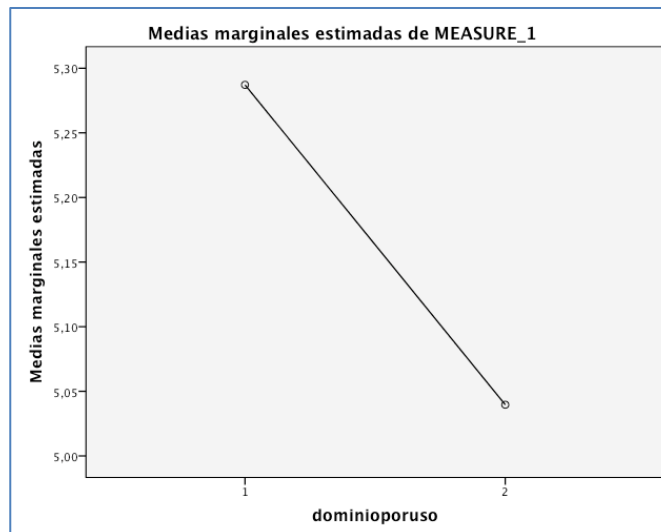


Figura 69. Diferencia observada (promedio marginal estimado) para las puntuaciones obtenidas en la CP2 (1: Percepción de uso; 2: Percepción de dominio)

Puede observarse, además, que la tendencia observada es inversa a la presentada en el caso de los grupos de competencias anteriores, técnicas y metodológicas. En todos los casos previos, la tendencia observada era inversa a la expresada para el caso de las competencias participativas, es decir, la percepción del dominio era significativamente superior (para los casos correspondientes, claro está) a la percepción del uso de cada competencia analizada.

IV. Competencias personales

Código	Competencia
CPER1	Reflexionar sobre los problemas de su profesión para favorecer su desarrollo profesional
CPER2	Saber comprometerse personalmente en el trabajo
CPER3	Estar preparado para el cambio: desarrollar y mejorar sus competencias profesionales (formación continua y complementaria)
CPER4	Reflexionar de manera crítica y evaluar el propio trabajo y el trabajo en equipo
CPER5	Contribuir y participar en el análisis y en actividades de desarrollo profesional
CPER6	Interiorizar y respetar la ética y la moral
CPER7	Saber administrar y gestionar el puesto de trabajo

El bloque final de análisis se constituyó a partir de los indicadores competenciales que caracterizaban el perfil de competencias personales de los y las participantes en el estudio necesarias para el desempeño profesional de su trabajo. La tabla siguiente refleja de modo agrupado los datos obtenidos a partir de los correspondientes análisis de varianza practicados, al igual que en los casos anteriores, [MR, 7 (*percepción de uso*) x 7 (*percepción de dominio*)].

Tabla 27. Contrastes multivariados para la variable *Competencias personales* del perfil del/a Educador/a Social

COMPETENCIAS PERSONALES Contrastes multivariados ^a						
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.
Diferencias_uso_percepción CPER1	Traza de Pillai	,132	,13877 ^b	1,000	100,000	,000
Diferencias_uso_percepción CPER2	Traza de Pillai	,001	,098 ^b	1,000	100,000	,755
Diferencias_uso_percepción CPER3	Traza de Pillai	,009	0,888 ^b	1,000	100,000	,348
Diferencias_uso_percepción CPER4	Traza de Pillai	,010	1,000 ^b	1,000	100,000	,320
Diferencias_uso_percepción CPER5	Traza de Pillai	,014	1,396 ^b	1,000	100,000	,240
Diferencias_uso_percepción CPER6	Traza de Pillai	,007	,718 ^b	1,000	100,000	,399
Diferencias_uso_percepción CPER7	Traza de Pillai	,030	3,061 ^b	1,000	100,000	,083

a. Diseño: Intersección

Diseño intra-sujetos: Diferencias_uso_percepción

b. Estadístico exacto

En este caso puede observarse una diferencia clara entre el comportamiento el primer ítem del bloque, CPER1 (*Reflexionar sobre los problemas de su profesión para favorecer su desarrollo profesional*) y el resto. Su grado de significación estadística ($p=0,000$) denota una diferencia significativa, a su vez, entre el grado de reconocimiento profesional del uso de la capacidad para reflexionar sobre los problemas de su profesión para favorecer su desarrollo profesional y el dominio de la misma.

Este hecho parece tener sentido en el contexto del carácter teórico en el que se mueve el indicador, pues la reflexión es un instrumento metacognitivo dispuesto al servicio de la práctica profesional. Sin embargo, los y las participantes manifiestan en conjunto una capacidad para hacerlo que supera la oportunidad que tienen para aplicarla en el día a día.

La figura siguientes denota este hecho en forma de diferencia de promedios estimados de la variable estudiada. Mientras que la media resultante de la percepción del uso para la CPER1 es de 4,4059, la referencia asciende hasta un 4,802 para la percepción del dominio de la competencia.

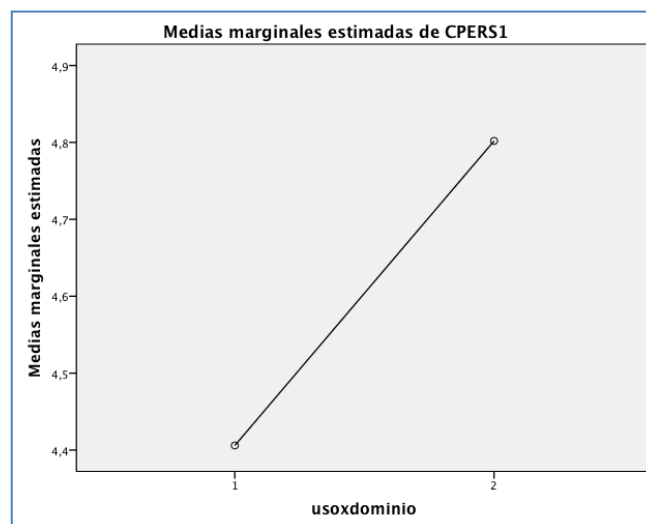


Figura 70. Diferencia observada (promedio marginal estimado) para las puntuaciones obtenidas en la CPER1 (1: Percepción de uso; 2: Percepción de dominio)

De este apartado se puede concluir que existe una cierta regularidad entre el uso que se hace de las competencias y la percepción de dominio de las mismas que tienen los/as participantes en su desempeño de la educación social, si bien existen algunas significaciones que han de ser resaltadas. El grado de dominio (autoeficacia) es significativamente mayor en las competencias técnicas (CT1, CT2, CT3 y CT4), metodológicas (CM7 CM8) y personales (CPE1) resaltadas, mientras que en la competencia participativa correspondiente (CP2) la tendencia es inversa, es decir, se percibe un menor dominio de la misma.

6.1.5. Pregunta abierta

Respecto al último apartado del cuestionario, se dejó un espacio en blanco donde los/as participantes pudieran escribir lo que consideraran bajo el texto introductorio siguiente:

En este espacio puedes aportar cualquier información relacionada con tu desempeño profesional que creas conveniente e interesante para contribuir al conocimiento y mejora de la Educación Social

36 personas de un total de 101 escribieron su aportación, un 35,64% de los/as participantes. De entre estas 36 respuestas, se seleccionaron y eliminaron aquellas que no estaban relacionadas con el tema central de este trabajo, la Educación Social (relativas al cumplimiento del cuestionario o a cuestiones particulares, específicas de su persona), quedando 25 para un análisis preliminar de contenido.

Las respuestas seleccionadas se dividieron en cuatro apartados en función de contenido de las mismas:

- Cuestiones relacionadas con la profesión
- Cuestiones relacionadas con aspectos laborales
- Cuestiones relacionadas con la formación inicial de la educación social

Respecto al primer apartado, de un total de 45 cuestiones aportadas por 25 participantes sobresalen aquellas que manifiestan la necesidad de un mayor reconocimiento de la profesión y una mayor difusión de la misma, unido a la percepción de una falta de conocimiento de la educación social por parte de otros profesionales de lo social (28 de las 45, un 62,22% de las aportaciones). Asimismo, se concretan algunos aspectos como la confusión en cuanto a las funciones propias a desempeñar y el individualismo en el ejercicio –entre otras-.

En cuanto a las cuestiones laborales (17% de las aportaciones totales), éstas se referían a condiciones laborales precarias y/o inadecuadas, por debajo de la categoría y cualificación profesional del/a educador/a social; al intrusismo en el trabajo por parte de otros profesionales y a las pocas posibilidades de promoción en las entidades contratantes.

Unido a esto último, seis personas manifestaron su desagrado con la poca correspondencia entre un ejercicio de calidad propio de la profesión y lo exigido por las empresas contratantes. Así, los objetivos que marca la empresa, su propio funcionamiento o la exigencia de resultados a largo plazo limitan o restringen las tareas y funciones de los y las profesionales, supeditando el proceso socioeducativo a los intereses de la entidad.

Por último, tres personas manifestaron ciertas carencias en la formación inicial de la educación social (la formación universitaria de diplomatura o grado), en concreto, la falta de preparación en cuestiones relacionadas con el género y en el conocimiento de los diferentes perfiles profesionales que complementan con la educación social en la intervención social.

El resto de las cuestiones planteadas, como se ha dicho anteriormente, no son relevantes para esta investigación.

Respuestas relevantes:

Total respuestas: 45

Cuestiones laborales (14 respuestas)

Pocas opciones de promoción, condiciones precarias, intrusismo

Limitación del trabajo por intereses de las empresas contratantes (objetivos y plazos a cumplir, exigencia de resultados...)

Reconocimiento de la profesión (12 respuestas)

Mayor difusión de la Educación Social

Conocimiento y reconocimiento de la profesión por parte de otros profesionales

Aspectos del desempeño (8 respuestas)

Individualismo, confusión de tareas y funciones, diversidad de trabajos a desempeñar

Carencias en la formación inicial (3 respuestas)

Cuestiones de género, perfiles profesionales

Estas aportaciones desde la pregunta abierta del cuestionario se retoman posteriormente en la discusión del grupo para poder profundizar en ellas e integrarlas en el discurso de los y las participantes acerca de su desempeño de la profesión.

6.2. Análisis cualitativo

Obtenidos los resultados del análisis cuantitativo, se procede a la obtención de datos y su posterior análisis desde el método cualitativo. Este procedimiento nos dará una mejor comprensión y profundización de los mismos, tomando como referencia la reflexión compartida y la construcción de conocimiento de los y las participantes en el grupo de discusión. A partir de las variables relacionadas con las funciones y las competencias profesionales del desempeño de la educación social, se construyen las categorías y subcategorías correspondientes que servirán de base para el análisis de la información. Los resultados obtenidos completan y enriquecen las respuestas a las preguntas de la investigación y el logro de los objetivos planteados.

Así, en este apartado se presenta el grupo de discusión realizado, con la composición de sus participantes, el procedimiento seguido para la recogida y análisis de los datos y la presentación de los resultados obtenidos.

6.2.1. El grupo de discusión. Composición y selección de los/as participantes

En nuestro caso, el grupo de discusión nos proporciona una descripción más exhaustiva y minuciosa de la información recogida. Las aportaciones, desde la reflexión compartida de profesionales que vienen participando en todo el proceso suponen que puedan extrapolarse al colectivo de referencia. La muestra de participantes en el grupo de discusión, seleccionada a partir de la muestra participante en el cuestionario, se hizo de manera que representaran los principales ámbitos de trabajo de la educación social, atendiendo a las directrices de diversos autores y autoras. Para Dorio, Sabariego y Massot el diseño muestral adecuado supone la “identificación de los informantes claves entre todos los participantes o implicados en el contexto susceptible de estudio que garanticen la cantidad y la calidad de la información” (Dorio, Sabariego y Massot, en Bisquerra, 2004, p, 286).

Respecto a la dependencia (correspondiente a la fiabilidad de los resultados del cuestionario en el método cuantitativo), ésta supone la posibilidad de repetir la investigación, teniendo en cuenta la realidad cambiante. Ésta condición se tiene en cuenta porque la propuesta de ámbitos de trabajo por criterio permite añadir o modificar elementos de las diferentes agrupaciones en función de nuevos contextos, problemáticas, etc. Y es que la realidad –cambiante- es el lugar de trabajo de la educación social. La utilización de métodos complementarios, la descripción detallada del proceso de recogida , análisis e interpretación de los datos, así como la revisión posterior por parte de expertos del proceso investigador nos hacen asegurar la aplicabilidad y generalización de los resultados.

La confirmabilidad en un método cualitativo como el propuesto en esta investigación aplicado a través del grupo de discusión se cumple a través de la revisión, consenso y confirmación final de los resultados interpretados por parte de los participantes.

Para determinar el perfil requerido de los participantes, se procedió a una primera selección extraída de todas las personas que cumplimentaron el cuestionario y que accedieron a seguir participando en la investigación. En este primer paso, y bajo la lógica del muestreo intencional propia de la investigación cualitativa, se tomó como primer criterio una representación tipológica basada en los ámbitos de trabajo más representativos.

Tomando como referencia los resultados obtenidos tras el análisis cuantitativo, se seleccionó una primera muestra en base a la problemática principal, resaltando el ámbito de salud mental y el de otros agrupados que incluyeran familia y marginación o exclusión social. De esa primera muestra, se tomaron unos criterios secundarios, prevaleciendo los de contextos de trabajo (servicios sociales, educativo y tercer sector) y el nivel de intervención (individual y grupal). Asimismo, dentro de las variables de entrada, que definen el perfil de los y las participantes, se tuvo en cuenta el sexo (mayoría de mujeres) y los años de experiencia profesional (entre 6 y 15 años de experiencia).

La pretensión fue la de escoger, no sólo profesionales representativos de los ámbitos principales de trabajo, sino también aquellos que pudieran aportar información privilegiada (Gómez y otros, 2006). Por tanto, se configuró un grupo de ocho personas, incluida la investigadora, que participó –atendiendo a la concepción del grupo de discusión comunicativo- en un plano de igualdad, tanto como profesional de la educación social como atendiendo a la coordinación y asegurando que el diálogo establecido se centrara en el tema de la investigación.

A continuación, se presenta una tabla con los perfiles de los y las participantes. Contemplando las cuestiones éticas y de preservación del anonimato que debe cumplir toda investigación, los nombres verdaderos de las participantes se han cambiado por otros ficticios y se han omitido todos los datos que les pudieran identificar.

Tabla 28. Perfiles participantes en el grupo de discusión

NOMBRE	SEXO	EDAD	ÁMBITO DE TRABAJO			AÑOS DE EXPERIENCIA
			Problemática principal	Contexto y tipo de trabajo	Nivel de intervención	
VIOLETA	Mujer	39	Marginación, exclusión, inadaptación, Comportamientos delictivos, Problemas de adicciones, Cuestiones relacionadas con el género, Dificultades/problemas familiares	Servicios sociales (Entidad pública de gestión privada)	Individual y Grupal	Entre 11 y 15 años
SOL	Mujer	33	Dificultades/problemas asociados a discapacidad o salud mental	Centros de Día/Hospitalarios/ de Salud (Tercer sector)	Individual y Grupal	Entre 6 y 10 años
OLIVIA	Mujer	33	Ninguna	Educativo (Tercer Sector. Autogestión)	Individual y Grupal	Entre 11 y 15 años
JUANJO	Hombre	34	Dificultades/problemas asociados a discapacidad o salud mental	Centros de Día/Hospitalarios/ de Salud (Tercer sector)	Individual, Grupal y Comunitario	Entre 11 y 15 años
INÉS	Mujer	34	Marginación, exclusión, inadaptación, Dificultades de acceso al trabajo, Dificultades de inclusión/adaptación educativa, Dificultades/problemas familiares	Centro educativo	Individual, Interpersonal y Grupal	Entre 11 y 15 años
ALICIA	Mujer	35	Dificultades/problemas familiares	Servicios sociales (Entidad pública de gestión privada)	Individual, Grupal y Comunitario	Entre 6 y 10 años
MAR	Mujer	36	Ninguna	Centro educativo	Individual y Grupal	Entre 6 y 10 años
INVESTIGADORA DORA	Mujer	49	Marginación, exclusión, inadaptación, Comportamientos delictivos, Problemas de adicciones	Medio abierto (Tercer Sector)	Individual, Interpersonal, Grupal, Intergrupala y Comunitario	Más de 20 años

La composición final del grupo nos dio una muestra representativa de los principales ámbitos de trabajo de los/as educadores/as sociales obtenidos tras el análisis cuantitativo, de manera que la información recogida fuera ajustada a los principios del grupo de discusión como técnica cualitativa en esta investigación.

6.2.2. Procedimiento para la recogida y análisis de los datos

Extraer significado a partir de cantidades importantes de información expresada en forma verbal, producida por las discusiones de grupo es una tarea compleja y decisiva de cara a los resultados de la investigación.

Tal y como se presentó en el capítulo anterior, se establecieron dos principales categorías en base a las variables de proceso establecidas en el planteamiento del problema de la investigación: las funciones y las competencias.

De ellas, se extraen tres subcategorías para la primera y una para la segunda, siempre tomando como referencia los elementos y los procesos que llevan a un/a educador/a social a desempeñar profesionalmente su trabajo y a sentirse capaz de hacerlo con excelencia.

La tabla siguiente muestra las categorías y subcategorías seleccionadas para la recogida de los datos a través del grupo de discusión y su posterior análisis cualitativo.

Tabla 29. Categorías y subcategorías para el análisis de los datos

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
1. Funciones del/a educador/a social	1.1. Funciones desempeñadas
	1.2. Satisfacción con las funciones desempeñadas
	1.3. Logro/éxito en el desempeño de las funciones
2. Competencias profesionales	2.1. Percepción de dominio de las competencias en relación con el uso de las mismas en el desempeño profesional

Respecto a la primera subcategoría, las funciones desempeñadas, la información que se obtenga de la discusión nos proporcionará explicaciones a la carga de trabajo que conlleva cada una de las funciones y a la percepción que tienen los y las profesionales de sus tareas cotidianas en el desempeño.

Completa la respuesta a la primera de las preguntas de la investigación, referida al perfil laboral y profesional de los y las profesionales de la educación social en cuanto a las funciones desempeñadas y los ámbitos de trabajo (*¿Cuál es el perfil laboral y profesional en cuanto a las funciones desempeñadas y los ámbitos de trabajo de los educadores y las educadoras sociales participantes en esta investigación?*).

Las otras dos subcategorías, grado de satisfacción y percepción de logro en el desempeño añaden contenido a la variable autoeficacia, incluida en la tercera y cuarta preguntas de la investigación (*¿En qué medida los/as educadores/as sociales se reconocen en el uso y dominio de las competencias en su práctica profesional? y ¿Cuál es el grado de satisfacción de los profesionales de la educación social y su percepción de logro en relación con las funciones desempeñadas?*).

La segunda categoría, las competencias profesionales, y su subcategoría referida al uso y dominio de las mismas, completan la respuesta a la segunda y tercera pregunta (*¿Se corresponde el modelo teórico oficial de competencias del educador y la educadora social con las competencias requeridas para llevar a cabo las funciones y tareas propias de su desempeño profesional? y ¿En qué medida los/as educadores/as sociales se reconocen en el uso y dominio de las competencias en su práctica profesional?*).

A continuación, se presenta un esquema que representa el valor que aporta cada una de ellas a los elementos clave de la investigación.

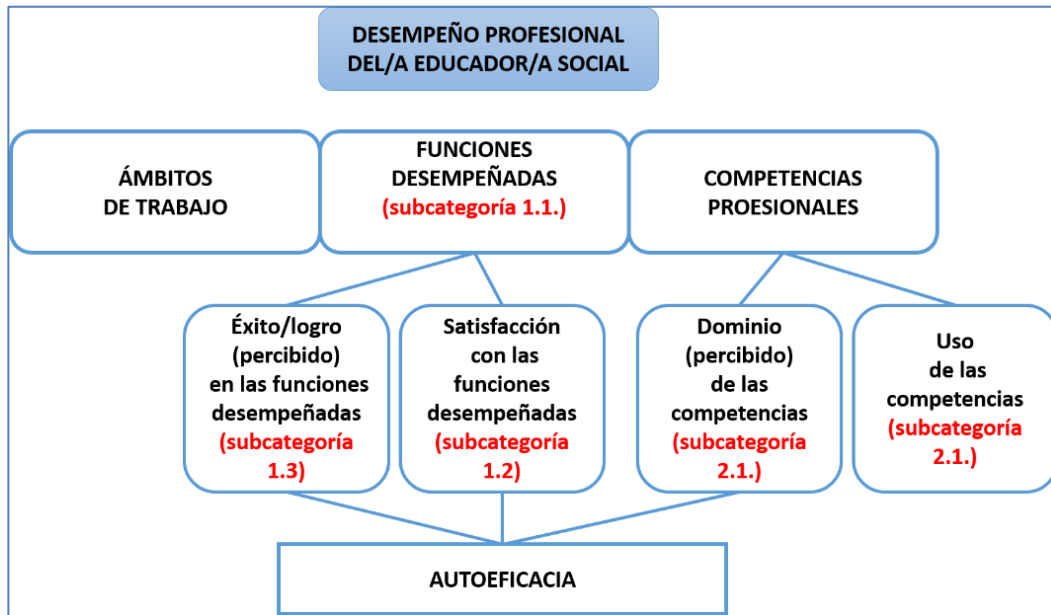


Figura 71. Categorías y subcategorías y su valor para los elementos de la investigación

El grupo de discusión se llevó en el Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle (centro adscrito a la Universidad Autónoma de Madrid). La relevancia del lugar del encuentro se resalta por ser el centro donde todas las personas participantes cursaron sus estudios de Educación Social. Como ya se ha mencionado en el capítulo anterior, el lugar favoreció, sin duda, la confianza y la motivación a la participación. Asimismo, todas habían cumplimentado el cuestionario previamente, y eran conocedoras de la temática de la discusión.

Tras los saludos pertinentes, el grupo comenzó con una breve presentación de la investigadora y de cada una de las personas participantes y con la aclaración de la confidencialidad y el anonimato a la hora de exponer los resultados. Tras esto, se planteó la primera pregunta, el estímulo inicial, referido a la primera de las categorías establecidas como temas de discusión y todo el discurso se desarrolló en un ambiente relajado. Se fueron presentando las categorías y subcategorías en orden para su debate o discusión y se finalizó con una pregunta final abierta de propuesta de aportación espontánea, respuestas que más adelante se presentarán. El encuentro tuvo una duración de una hora y media y todo el proceso fue grabado en formato de video, de modo que quedó registrado el discurso completo.

El primer paso para proceder al análisis de los datos fue el de realizar una transcripción literal de todo lo manifestado. Sobre el papel, se realizó una cuidadosa lectura del discurso completo del grupo y una primera clasificación de las manifestaciones de las personas participantes en las categorías y subcategorías planteadas.

Asimismo, se fueron filtrando las manifestaciones según eran espontáneas, reflexivas o interacciones, resaltando las consideradas reflexivas como las más relevantes. Con esta primera codificación se redujeron los datos y se obtuvo una selección significativa, al excluir aquellas manifestaciones no directamente referidas o conectadas con el objeto de estudio y con poco interés para los propósitos de la investigación. Las manifestaciones seleccionadas, se calificaron como exclusoras o transformadoras en función de su contenido, es decir, si aludían a cuestiones relacionadas con dificultades o barreras en su desempeño ideal o si aludían a aspectos facilitadores del cambio y la transformación de la realidad estudiada.

Realizada la reducción de los datos, se procedió a ordenar la información seleccionada agrupándola en cada categoría y subcategoría en unidades de contenido. Estas unidades de contenido representan las cuestiones clave que inciden, de modo exclusor o de modo transformador, en el desempeño profesional de los y las educadoras sociales. Así, se obtiene la categorización y caracterización de los datos, extrayendo las conclusiones y las interpretaciones correspondientes a cada una en base a las manifestaciones expresadas por las personas participantes.

Dado que se trata de un análisis cualitativo de la información, se contrastaron los resultados con las respuestas que se obtuvieron en el apartado de pregunta abierta del cuestionario, que aportaban mayor contenido a cada una de las categorías y subcategorías. Algunas de las respuestas aportadas se fueron incluyendo en las unidades de contenido correspondientes.

Finalmente, se procedió a la ordenación final de la información, con los datos correspondientes a cada categoría y subcategoría, adjudicados en cada unidad de contenido obtenida, incluyendo las categorías emergentes seleccionadas.

A continuación se expone un esquema con el procedimiento seguido para la recogida de los datos:

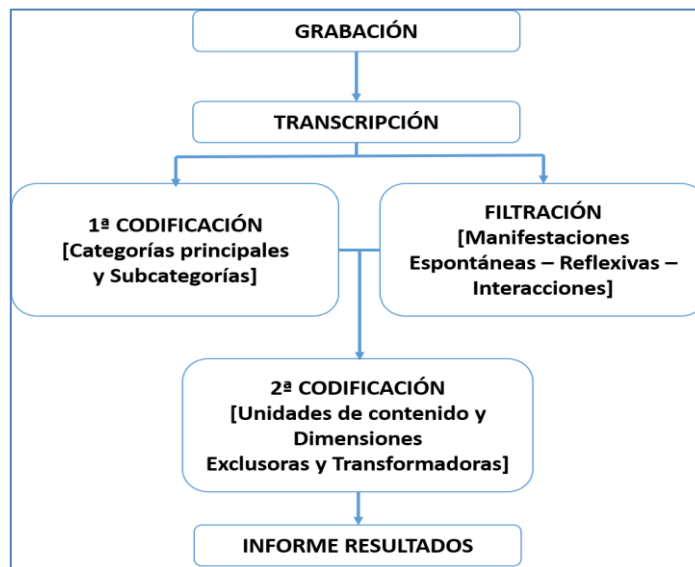


Figura 72. Esquema de procedimiento para la recogida de datos cualitativos

6.2.3. Presentación de los resultados

Se selecciona un total de ochenta y una manifestaciones del discurso, agrupadas en las unidades de contenido correspondientes a cada subcategoría y codificadas como transformadoras o excluseras. En base a este esquema, se presentan los resultados obtenidos en cada una de las subcategorías de la primera de las categorías, las *Funciones de la educación social*, en la segunda categoría, las *Competencias profesionales*, y en un tercer apartado se presentan las *Categorías emergentes* que surgieron en el proceso del discurso grupal.

Se incluyen las manifestaciones seleccionadas y categorizadas, así como en algunas unidades también algunas de las respuestas dadas en el apartado de la pregunta abierta del cuestionario (codificadas como PA, ya que no hay autor/a identificado/a).

A continuación, se presenta una tabla con las subcategorías y categorías emergentes, y sus unidades de contenido correspondientes.

Tabla 30. Categorías, subcategorías y unidades de contenido

CATEGORÍA 1. FUNCIONES DE LA EDUCACIÓN SOCIAL	
Subcategoría	Unidad de contenido
1.1. Funciones desempeñadas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Limitación de las funciones a desarrollar en horas de dedicación designadas a cada una de ellas ✓ Exceso de tareas correspondientes a una función que limita el ejercicio de las otras ✓ Desconocimiento o no reconocimiento de las funciones propias del desempeño de los/as educadores/as sociales. Asignación de las mismas a otros/as profesionales ✓ Incorporación de sistemas de gestión de la calidad en las entidades ✓ Actitud de los/as profesionales ante el ejercicio de cada una de las funciones ✓ La propia percepción de los/as profesionales de su competencia para realizar tareas de planificación y coordinación.
1.2. Satisfacción con las funciones desempeñadas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La emoción ✓ El tiempo de dedicación ✓ La percepción de dominio ✓ Los resultados obtenidos ✓ La asunción de funciones propias del perfil profesional ✓ La exigencia de las entidades por lograr resultados
1.3. Éxito / logro en las funciones desempeñadas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La experiencia ✓ El equipo ✓ La profesionalidad en el ejercicio de la profesión ✓ Diferencias de criterios de éxito entre profesionales y entidad ✓ La formación
CATEGORÍA 2. COMPETENCIAS PROFESIONALES	
Subcategoría	Unidad de contenido
2.1. Percepción de dominio en relación con el uso en el desempeño	<p>Competencias técnicas</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Base para el desempeño. Identidad del/a educador/a social <p>Competencias metodológicas</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Limitaciones de la entidad ✓ La crisis y los recortes <p>Competencias participativas</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Autoexigencia. Formación técnica <p>Competencias personales</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reivindicación de la profesión
CATEGORÍAS EMERGENTES	
3. LA PROFESIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconocimiento de la profesión y de la figura del/a educador/a social por parte de entidades e instituciones y otros profesionales ✓ La importancia de la formación
4. LA CRISIS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Recortes en recursos materiales y humanos. Nuevas exigencias
5. EL DESEMPEÑO PROFESIONAL	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Entre lo profesional y lo personal ✓ La necesidad de supervisión personal y del equipo

6.2.3.1. Las funciones desempeñadas.

Respecto a la carga de trabajo de cada una de las funciones del/a educador/a social, se establece una clara diferenciación entre la primera de ellas, la Atención directa a las personas y las otras dos, la Planificación, ejecución y evaluación de programas y proyectos y la Coordinación y gestión de equipos y entidades.

Todas las personas participantes, menos una, afirman dedicar la mayor parte del tiempo de trabajo a tareas propias de la atención directa, confirmando los resultados obtenidos en el análisis cuantitativo. A lo largo de la discusión aducen dos factores clave: por un lado, la entidad o institución para la que trabajan, y por otro lado, ellos mismos, los/as propios/as profesionales. Ambos factores determinan en gran medida el mayor desempeño de una función respecto a las otras.

Se presenta a continuación cada uno de estos factores con sus unidades de contenido y manifestaciones más relevantes.

A. Las entidades o instituciones

1. El tipo de entidad

Es importante recordar que la experiencia profesional de todas las personas participantes se desarrolla en entidades que reciben fondos o subvenciones y que dependen, en último término, instituciones públicas (empresa de servicios que gestiona recursos públicos, fundación, centro educativo concertado y cooperativa y entidad autogestionada). Para todas ellas, la propia gestión del centro de trabajo tanto desde el punto de vista profesional como laboral, era determinante para el desempeño de cada una de las funciones, pues las condiciones laborales ya definían su dedicación a cada una de ellas.

Un dato relevante que surgió fue el hecho de que la entidad fuera autogestionada por los/as propios/as profesionales (cooperativa, o autoempleo, por ejemplo) o no. Así, en el primer caso, las educadoras sociales que trabajaban no establecían tanta diferencia de dedicación entre las funciones, pues las tareas correspondientes a planificar y a coordinar y gestionar también las tenían que hacer ellas.

En la asociación, pues me pasa un poco que también la situación implica que yo puedo atender a las personas pero también tengo que elaborar proyectos, tengo que planificar, tengo que presentarlos y en algunos casos tengo también que coordinar algunos equipos, por ejemplo, de voluntarios que acuden, o sea, que también es un caso de necesidad más que de delimitación de unas funciones que yo pueda tener como educadora... (INVESTIGADORA)

En mi caso vengo del ámbito de cooperativa, autoempleo, autónoma... todos los formatos de autogestión, y entonces, yo dedico bastante tiempo a coordinación y gestión de equipos y entidades y bastante también a planificación (...).Y ahora en el trabajo actual, que es un centro que hemos creado entre dos compañeras, pues pasa lo mismo, yo soy la coordinadora de centro entonces tengo bastante tarea, sí, bastante dedicación a la coordinación de equipo. También hago atención directa a las familias y a los niños, pero no creo que más que a planificación y coordinación (OLIVIA)

Por tanto, el hecho de que la entidad fuera autogestionada por los/as propios/as profesionales facilitaba el ejercicio de funciones, no solo de atención directa a las personas destinatarias sino también de tareas relacionadas con la planificación, coordinación y gestión.

En el resto de los casos, las entidades fijaban las tareas correspondientes a su puesto de trabajo. Las unidades de contenido establecidas para esta subcategoría relacionadas directamente con la entidad o institución fueron las siguientes.

2. Limitación de las funciones a desarrollar en horas de dedicación designadas a cada una de ellas

La mayoría de las personas participantes manifestaron que en sus entidades ya estaban establecidas desde el principio las horas de la jornada laboral designadas a tareas en cada perfil profesional. En el caso de los/as educadores/as sociales, las tareas relacionadas con la atención directa a las personas ocupaban la mayor parte del tiempo de trabajo adjudicado, como se expresa en las siguientes manifestaciones:

Vale, en el caso de la atención directa a personas yo creo que la mayoría de centros o de trabajos están configurados así ya los equipos de trabajo, o sea, son equipos normalmente interdisciplinarios donde el educador es el que asume muchas veces más tiempo de dedicación o hace más intervenciones, hace más acompañamientos, más seguimientos, y a lo mejor, en mi caso, en salud mental, otra figuras, por ejemplo, el terapeuta ocupacional o el psicólogo, pues, por definición, los pliegos del centro o donde sea, pues tienen menos horas a la semana dedicadas a esa atención directa (JUANJO)

Yo en mi caso, por definición del pliego de condiciones nuestro trabajo es básicamente la atención directa a familias y menores abierto incluso al ámbito grupal, entonces viene definido así (...) ya no hablo sólo de la empresa sino de los propios ayuntamientos, sí que consideran que nuestra función y que lo importante es el trabajo directo con las familias. (VIOLETA)

3. Exceso de tareas correspondientes a una función que limita el ejercicio de las otras

Uno de los temas más recurrentes fue la excesiva carga de trabajo que tenían los y las profesionales al ejercer la función de atención directa. Tareas como acompañamiento, entrevistas, seguimientos, asesoramiento, mediación o formación, ocupaban la mayor parte del tiempo de trabajo, teniendo en cuenta la cantidad de personas que tenían asignadas para atender:

Yo creo que el educador social está siempre sobrepasado, por lo menos en vuestro caso [mira a VIOLETA y a ALICIA] yo creo que tenéis un número de familias enorme ¿no?, entonces, no da tiempo a hacer otro tipo de tarea... y luego lo importante, o sea lo urgente ¿no? supera lo importante que también sería evaluar, y compartir y hacer equipo, etcétera, porque no hay tiempo para nada (MAR)

Sólo en el caso de la entidad autogestionada, las tareas que reducían el tiempo para las otras eran las dedicadas a planificar y a coordinar y gestionar. De cualquier manera, el sentimiento de la educadora, en este caso, era el mismo, se sentía sobrepasada por estas tareas y frustrada por no poder dedicar más tiempo a las otras. Así lo manifestaba en una de sus intervenciones:

En mi caso, por ejemplo, la experiencia que tuve así más gorda a nivel institucional que tenía que coordinarme por arriba, por abajo, por los lados... todo, porque estaba ahí, en el punto de coordinación, me bajé, esa sensación de esto no hay quien lo soporte, pierdo el objetivo de mi proyecto, pierdo el objetivo de mi trabajo, atiendo mal a la gente porque estoy con montañas de papeles (OLIVIA)

4. Desconocimiento o no reconocimiento de las funciones propias del desempeño de los/as educadores/as sociales. Asignación de las mismas a otros/as profesionales.

Esta temática es quizá la que con más frecuencia se expresó a lo largo de toda la discusión grupal. Las manifestaciones de las personas participantes fueron básicamente exclutoras para el ejercicio de las tareas relacionadas con la planificación y la coordinación y gestión, aludiendo motivos tanto de desconocimiento por parte de los centros de trabajo de que son funciones que puede ejercer un/a educador/a social como de una falta de reconocimiento y valoración de esas funciones cuando son ejercidas por estos/as profesionales. Algunas de estas manifestaciones fueron:

Sí, yo que comparto experiencia en salud mental sí que es verdad que el educador tiene que hacer los grupos y la atención con las personas, pero sí que, por lo menos en mi centro (...) sí que los educadores hacen la parte de la planificación el tiempo estipulado que te dejan, pero la coordinación no (...), se lo dejan a otras categorías profesionales, pero la planificación no está reconocida pero sí que se da (SOL)

Yo por ejemplo, en mi caso sí que coordino, es un departamento de ocio, voluntariado de toda la fundación ¿no?, pero es un proyecto propio de la fundación, o sea, todos los centros y recursos que están coordinados con la Comunidad de Madrid por pliegos, los profesionales de la educación social no asumen ningún tipo de función directiva ni de coordinación, o sea, que es algo diferente, que no es habitual (...) Luego en cada centro hay profesionales que asumen el rol de coordinar voluntarios, pero yo como tal tampoco tengo un equipo, o sea que al final tampoco soy un directivo igual que el resto ¿sabes? Es otro nivel... pero no es más profesional, es laboral, vamos. (JUANJO)

Sí pero el segundo dato [entre el 10 y el 30% de tiempo dedicado a PL] me ha sorprendido porque al final la atención directa a las personas es con lo que ya han planificado otros y me dicen cómo va...no sé, me parece que es como esencial... que lo lógico es que tú seas el que haga la estructura, planifique... (INÉS)

5. Incorporación de sistemas de gestión de la calidad en las entidades

El propio funcionamiento de las entidades, muy directamente relacionado con su dependencia de instituciones públicas, ha ido sistematizándose de manera que se han ido incorporando cuestiones como los sistemas de garantía de calidad, con procesos de certificación externos que exigen replanteamientos en el desempeño y en las funciones de sus profesionales.

En este caso, estos procesos están favoreciendo el ejercicio de tareas relacionadas con la planificación y la coordinación y gestión por parte de los y las educadoras sociales. Así lo expresa uno de los componentes del grupo:

Yo creo que todo el tejido asociativo y demás está estructurándose, o sea, hay criterios de calidad, gestión por desempeño, por ejemplo mi fundación es una ong, y tenemos todo esto ¿sabes? Claro, yo tengo que asumir más este tipo de roles, de planificación, de coordinación, de supervisión, de evaluación, todo eso, pero a la fuerza, tiene que pasar todo por ahí ¿sabes? Y eso, pues no sé, al final se encontrarán la satisfacción, nuestro espacio... por ahí, ahora está cambiando todo esto... (JUANJO)

B. Los propios/as profesionales de la Educación Social

Por otro lado, el discurso grupal también aludió a cuestiones relacionadas con los y las propias profesionales de la educación social, los educadores y las educadoras y su percepción y actitudes ante el ejercicio de cada una de las tres funciones en su desempeño. Se presentan a continuación las unidades de contenido incluidas en este aspecto con las manifestaciones de los y las protagonistas.

6. Actitud ante el ejercicio de cada una de las funciones

En este caso, las personas participantes manifestaron mayoritariamente una actitud favorable a desempeñar tareas relacionadas con la atención directa a las personas y en cierto modo, desfavorable hacia las otras dos (planificación y coordinación y gestión). Respecto a la función de la atención directa, se adujeron motivos como la asunción natural de la atención directa a las personas como la función identitaria de su profesión o la vivencia experiencial de la relación con las personas destinatarias de su trabajo, motivos facilitadores de esta función.

Respecto a las otras funciones, se produjeron manifestaciones exclusoras, aludiendo a la resistencia a planificar o coordinar, a la falta de reconocimiento personal de estas funciones como propias de su trabajo o a la falta de reivindicación como tales en sus entornos laborales. Las siguientes manifestaciones expresan estos argumentos:

Y luego ocurre que a lo mejor el educador no querría estar o querría acceder a otro tipo de funciones o asumir otros roles que no sólo sea esa atención directa, pero simplemente no se brinda la oportunidad, o sea, se considera a lo mejor que no están capacitados para coordinar equipos, que no están formados, y quizá eso, pero ya viene establecido, es como un recorrido donde se ha asignado así (JUANJO)

Creo que luego muchas veces lo que nos mueve y lo que nos hace que luego digamos jo, hoy ha sido un día bonito es esto, es el estar con la familia, el trato directo, la cercanía... a mí me encanta eso, el tener la cercanía con las personas es lo que me motiva, es mi vocación, entonces creo que nosotros también, como que esta parte que decimos de coordinación, a mí personalmente, es como que me caen lasas, es como que cada vez que tengo que coordinar, cada vez que tengo que no sé qué, entonces es como que esto no es mi profesión ¿no? (ALICIA)

Luego la coordinación... bueno, igual, es verdad que lo reivindicamos poco... es como que eso nos gusta menos (INÉS)

7. La propia percepción de su competencia para realizar tareas de planificación y coordinación

Esta cuestión se ha reconocido como unidad de contenido por las constantes referencias al desempeño de estas dos funciones, en relación a la propia valoración de sí mismos como competentes para ejercerlas, y a la falta de formación recibida para ello.

Está en estrecha vinculación con el contenido del análisis de la siguientes subcategorías, la satisfacción y la percepción de éxito a la hora de desempeñar tareas de planificación, ejecución y evaluación de programas y proyectos y tareas de coordinación y gestión de equipos y entidades. Más adelante se hará alusión a estos argumentos. Se presenta una manifestación que expresa todo el contenido de este apartado:

Yo por ejemplo he sentido una cierta carencia a nivel de formación en la carrera de gestión de equipos ¿no?... no va en el adn de cuando tú estudias que vas a salir de aquí a un puesto directivo o vas a coordinar.... sí que formación de montar la empresa, de legislación, pero de gestión de equipos, de cómo manejar... pues eso, un equipo de profesionales, eso quizá falta... a lo mejor luego lo puedes suplir, pues por ejemplo, con este curso de dirección de centros de servicios sociales, pero al final son formaciones complementarias que las puede hacer cualquier tipo de profesional, quizá también por ahí como que el educador no se siente reivindicado en eso ¿no?.. Oye yo también puedo gestionar equipos, y sin embargo otras figuras profesionales eso sí que lo tienen...³⁰

(JUANJO)

Resumimos en un esquema los resultados obtenidos en relación con la subcategoría Funciones desempeñadas.

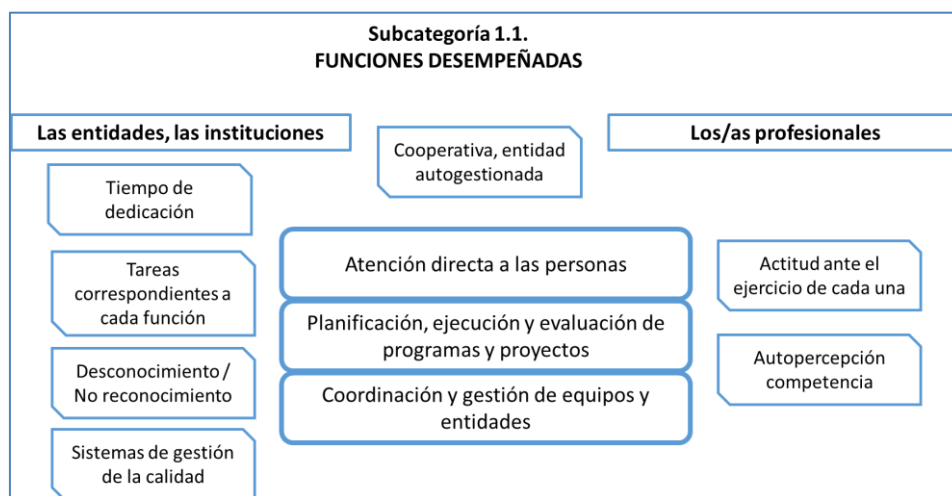


Figura 73. Funciones desempeñadas: unidades de contenido

³⁰ Aclaración de la investigadora: en los actuales planes de estudio del Grado en Educación Social del Centro Universitario La Salle (centro adscrito a la Universidad Autónoma de Madrid) se incluyen dos asignaturas de carácter obligatorio relacionadas directamente: *Empresa y gestión de equipos* (2º curso) e *Intervención grupal* (3er curso)

6.2.3.2. Satisfacción con las funciones desempeñadas.

Respecto a esta subcategoría, el discurso grupal volvió a diferenciar entre la función de Atención directa a las personas y las otras dos, Planificación, ejecución y evaluación de programas y proyectos y Coordinación y gestión de equipos y entidades. La satisfacción manifestada en cada una de ellas coincidió con los resultados obtenidos en el análisis cuantitativo, es decir, se expresó mayor satisfacción con la primera de las funciones que con las otras dos. Los argumentos expresados se agruparon en unidades de contenido, que se desarrollan a continuación presentados en base a la distinción de estas funciones.

A. Respecto a la Atención directa a las personas

Como ya se ha dicho anteriormente, los y las educadoras sociales participantes consideran esta función como la que les identifica, le dedican más tiempo y el desempeño de sus tareas les genera mayor satisfacción. Tres unidades de contenido representan este resultado:

8. La emoción

Es interesante observar cómo la emoción está presente en todas las manifestaciones de las personas participantes al hablar de la relación profesional que establecen con las personas para las que trabajan, expresada en sus gestos y en la sonrisa de los y las demás al escuchar. El desempeño de tareas relacionadas con esta función es lo que más satisfacción les genera, relacionándolo directamente con su propia identidad, profesional y también personal. Dos manifestaciones hablan de ello:

Yo creo que tiene mucho que ver, es mi sensación, con que somos caballos de batalla, el educador social está ahí, en la batalla, por lo menos en nuestro caso, es el que va a los domicilios, el que se parte el cobre con las familias y demás, está muy relacionado con eso, y a nosotras, pues esto nos gusta, disfrutamos con ello (VIOLETA)

Yo estoy contenta pues porque es donde a mí me permite ser con el otro, a mí es lo que me permite el poder ser una profesión de ayuda (...) y al final es lo que te implica eso, la satisfacción, o la frustración, o, bueno, la emoción que te genere ¿no? pero es lo que a mí me da la vida, de esto, es la pasión, es la pasión de mi trabajo, el poder estar ahí
(ALICIA)

9. El tiempo de dedicación

Otros/as participantes relacionaban directamente la alta satisfacción que les genera realizar tareas propias de la atención directa con el tiempo que dedican a las mismas, que es la mayor parte de su jornada laboral. Aducen que estar más tiempo con las personas que atienden es la esencia de su trabajo, donde van cogiendo experiencia y aprendizaje para resolver situaciones, y eso les hace sentirse capaces y a la vez, les produce mayor satisfacción. Dos manifestaciones expresan esta unidad:

... y bueno yo creo que también quizá ese nivel de satisfacción alto que conocemos todos en la atención directa con personas es también porque es lo que más hacemos ¿no?
(JUANJO)

Como es lo que más tiempo dedicamos y tal, quizá lo que mejor hacemos, perdón, donde más nos gusta (...) al final es donde más experiencias tienes, más tiempo y encima es lo que más nos gusta (INÉS)

10. La percepción de dominio

El hecho de sentir una alta satisfacción con las tareas realizadas en la atención directa a las personas se relaciona también con la percepción de dominio. Y ésta, está directamente relacionada con la anterior, el tiempo que dedican a las mismas, es decir, el dominio de las tareas lo percibe porque es lo que más hacen, y lo que más les gusta. El sentirse seguros y seguras en su desempeño les genera más satisfacción. Dos manifestaciones representan esta cuestión del dominio:

Claro, si es lo que más haces y es donde más a gusto te sientes y donde crees que lo que tienes que hacer siempre ¿no? porque se te da bien, porque has cogido soltura, porque has establecido relaciones más fáciles con los usuarios ¿no? y... eso... a lo mejor también la falta de experiencia en las otras funciones te hace tener mayor satisfacción en ese apartado (JUANJO)

Porque creo que es lo que mejor domino (...) entonces me siento segura (...) básicamente en mi caso, la satisfacción está relacionada con el dominio de las tareas... (INVESTIGADORA)

B. Respecto a la Planificación, ejecución y evaluación de programas y proyectos y a la Coordinación y gestión de equipos y entidades

Todas las personas participantes reconocen la importancia de estas dos funciones y su pertenencia al desempeño propio de la educación social, sin embargo, les cuesta más su ejercicio, encuentran barreras, dimensiones excluidas, y tienen más resistencia a realizar las tareas y sentirse satisfechos/as. Las unidades de contenido extraídas de sus argumentos son las siguientes.

11. Los resultados obtenidos

Existe cierta resistencia a planificar y a coordinar o gestionar, tal y como hemos visto en el desarrollo del contenido de la subcategoría anterior (*Funciones desempeñadas*), pero cuando se hace, los/as participantes manifiestan sentir más satisfacción cuando los resultados son positivos. Así, la aprobación de un proyecto planificado, o el buen funcionamiento de un equipo coordinado son situaciones que provocan y/o aumentan la satisfacción con el desempeño. Estas son algunas de las manifestaciones que lo argumentan:

Aparte de estar coordinando y demás pues yo he hecho intervención directa bastante tiempo y luego, a nivel personal, no establecería tanta diferencia a nivel de satisfacción... sí que siento más satisfacción cuando hago una intervención directa, pero a nivel de cuando coordinas determinado proyecto, sale adelante, ves que funciona y que tú has formado mucha parte importante de esto, es muy satisfactorio ¿no? ... me ha costado verlo, o sea, no ha sido para nada inmediato, te ves como pez fuera del agua, pero bueno, vas cogiendo ciertas tablas y al final, pues encuentras una satisfacción importante en eso también de coordinar y de planificar (JUANJO)

Sí que es verdad que hay que descubrir lo bonito, lo satisfactorio que tiene ser hacer un proyecto y que luego te lo aprueben, que te den la subvención y dices ole, o que vengan a evaluarte del ayuntamiento o de cualquier institución y te digan: muy bien, todo en orden, todo correcto, seguid en ello, a por ello... pues eso es verdad que te genera satisfacción (INVESTIGADORA)

12. La asunción de las funciones como propias de su perfil profesional

Muy relacionado con el anterior, el hecho de asumir que planificar, coordinar y gestionar son también funciones propias de los/as educadores/as sociales hace que se sienta la necesidad de ejercerlas con satisfacción. Un dato interesante es el hecho de que estas funciones se desempeñan sobre todo, en entidades autogestionadas, favorecedoras de la integración de las funciones profesionales, como ya se dijo en el análisis de la subcategoría anterior, y la manifestación que se presenta es la de una educadora que trabaja en este tipo de entidad:

Aunque a nivel personal lo que más me satisface es la atención directa a las familias y a los niños, creo que ahora, por la historia del proyecto, se necesita que yo esté en ese lugar [la coordinación y la planificación del proyecto] y yo he aprendido como educadora social a disfrutarlo y a tenerlo como parte de mi trabajo desde un lugar como muy grato ¿no? sobre todo la coordinación del equipo, sobre todo, es lo que más, pero también el dibujar hacia dónde va el proyecto y cuáles son las debilidades, y cuáles son las fortalezas y poder trabajar sobre eso a mí me da siempre mucha satisfacción (OLIVIA)

13. La exigencia de las entidades por lograr los objetivos

Esta cuestión es relevante porque la satisfacción que puede generar el desempeño de las funciones de planificación y coordinación y/o gestión en base a las dos unidades de contenido anteriores, se ve perjudicada por el propio funcionamiento de las entidades y la gestión de sus proyectos y objetivos.

Así, algunas de las personas participantes manifestaron sentirse *presionados* por sus empresas al tener que desarrollar su trabajo bajo la presión de los requisitos y plazos establecidos y la inflexibilidad impuesta de los mismos. Un ejemplo que explica este hecho lo manifiesta una educadora que trabaja en servicios sociales, en una empresa de servicios que gestiona su centro:

Estamos muy limitados por la carta de servicios que acaba de salir en el ayuntamiento de Madrid que te marca una serie de pautas muy paramilitares (ríe) para mi gusto, de primera la entrevista se tiene que hacer a los 15 días, la primera evaluación tienes que tenerla lista a los 60 días, ni 61 ni no sé porque si no, no cuadran los datos, y entonces llevamos como un año, año y medio con una esquizofrenia de los datos... que pierdes motivación, pierdes ganas (VIOLETA)

Otras participantes que trabajan en una asociaciones de barrio que reciben subvenciones públicas y privadas para el desarrollo de proyectos, aluden directamente a la frustración que genera la presión del cumplimiento de resultados cuantitativos y a la insatisfacción por no poder hacer su trabajo de manera adecuada:

En ocasiones y determinadas entidades se trabaja buscando resultados estadísticos positivos para conseguir objetivos, bajo criterios de las administraciones que financian los proyectos, siendo el trabajo y la metodología quizá inadecuada (PA)

(...) *Se trabaja más desde cumplir con los requisitos de los proyectos establecidos y financiados que desde las verdaderas necesidades de las personas por lo cual la intervención no es muy efectiva ni eficaz y no se interviene en todo lo necesario e incluso a veces ni siquiera en lo más necesario. A veces he tenido la sensación de impotencia ante esta situación...saber que puedes hacer más y mejor y no es posible por las limitaciones que te ponen es muy frustrante (PA)*

Resumimos en un esquema los resultados obtenidos en relación con la subcategoría *Satisfacción con las funciones desempeñadas*.

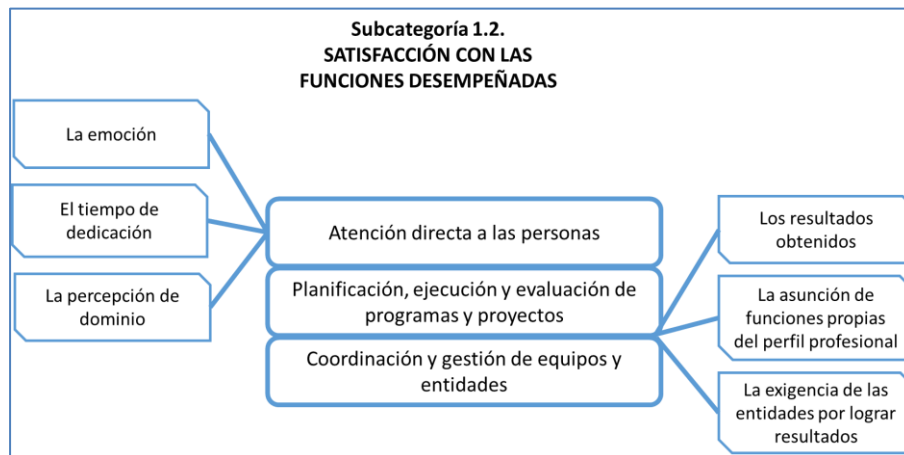


Figura 74. Satisfacción con las funciones desempeñadas: unidades de contenido

6.2.3.3. Éxito / logro en las funciones desempeñadas.

La percepción de éxito o resultados positivos tras el ejercicio de las tareas correspondientes en su desempeño generó mucha discusión y mucho discurso. Las personas participantes expresaron muchos elementos y factores como responsables de su percepción de éxito, y el análisis de sus manifestaciones fue arduo hasta lograr ordenarlos en seis unidades de contenido diferenciadas.

Sí es cierto que el éxito percibido está en estrecha relación con otras unidades correspondientes a las subcategorías anteriores, como la percepción de dominio en el ejercicio de las funciones, el tiempo de dedicación a cada una de ellas, el funcionamiento de las entidades para las que trabajan o la propia actitud ante el desempeño de su trabajo. Las unidades de contenido correspondientes a esta subcategoría son:

14. La experiencia

La experiencia en el ejercicio de las funciones es un factor que los/as participantes consideran como fundamental, pues se entiende que aporta el buen hacer y la competencia para desarrollar las tareas de manera relajada y con satisfacción. Esto hace, según el grupo, que los resultados que se obtengan sean positivos y se perciba que se han logrado avances en la intervención. Manifestaciones como las siguientes lo argumentan:

Al final es en lo que más experiencia tienes, lo que más te motiva, lo que más te satisface, entonces... es la experiencia, haces lo que te gusta, si tienes esa pasión, pues... malo será que no tengas éxito... (INÉS)

Yo estoy de acuerdo, yo voy a la experiencia totalmente, tener la confianza. Usar tus capacidades, usarlas de una forma, bueno creo que ya las tenía pero a usarlas de una forma más relajada (...) aunque el equipo creo que también es súper importante pero creo que la clave es la experiencia (SOL)

15. El equipo

Muchas de las personas del grupo consideraron que el hacer un trabajo en equipo y ser miembro de él es básico para que el trabajo del/a educador/a social tenga éxito y se perciba como tal.

Resaltan la importancia del apoyo y de la labor de los/as otros/as para que su trabajo genere resultados positivos y los puedan percibir. Las siguientes manifestaciones lo corroboran:

En mi caso, por ejemplo, está el equipo. Es decir, puedo considerar que yo, personalmente, puedo tener éxito, pues a la hora de hablar con un chaval que tome conciencia de lo que sea... pero si hay un equipo detrás... a mí me parece que eso es importante... la confianza que va a tener en ti como educadora, porque detrás hay una entidad o algo más que tu propia motivación y tu propio saber hacer las cosas, por supuesto... (INVESTIGADORA)

Para mí un equipo es un grupo de profesionales que trabajan en la misma dirección, si no, no hay equipo, aunque nos reunamos en la misma mesa o nos denominen a nivel institucional equipo ¿no? (...) y el equipo por supuesto, sin equipo yo no podría contemplar un éxito (OLIVIA)

16. La profesionalidad en el ejercicio de la profesión

Respecto a este punto, los/as participantes compartieron muchos argumentos, y el desarrollo de la discusión generó una categoría emergente que más adelante se presentará: la profesión. La conciencia de la importancia que tiene el trabajo socioeducativo y la reflexión sobre su desempeño y el papel que cada uno/a tiene en la acción social y para las personas destinatarias fue uno de los temas más recurrentes en el discurso grupal. La siguiente manifestación resume esta unidad de contenido:

En mi caso el éxito, vamos, los factores que influyen en el éxito... yo creo que el concepto de conciencia, responsabilidad y compromiso ¿no? O sea, creo que son los pilares de los proyectos que yo he podido, en los que yo he podido defender que han salido adelante, en los que yo he sentido responsabilidad y compromiso, lo he hecho a conciencia de lo que estaba haciendo. Cuando no ha sido así, se ha caído... o cuando yo he estado más dispersa o mi equipo estaba más disperso... (OLIVIA)

17. Diferencias de criterios de éxito entre profesionales y entidad

El concepto de éxito en el trabajo generó un debate interesante sobre qué es el éxito, llegando a la conclusión de que el éxito podía significar muchas cosas, según quién lo valorara. Así, la mayoría de las personas participantes analizaban los éxitos en su trabajo cotidiano y manifestaban que se encontraban con un no reconocimiento de los mismos por parte de la entidad, que conceptualizaba los éxitos como objetivos alcanzados o la solución íntegra al problema objeto de la intervención. Esto les generaba insatisfacción y muchas veces, sentimientos de frustración al tener que buscarse una automotivación para continuar su trabajo.

Manifestaciones como las siguientes expresan esta situación, desde participantes de diferentes ámbitos de trabajo:

A veces tengo la sensación de que tengo una visión sesgada de lo que es el éxito, me explico. Para mí el éxito es que un niño vaya al colegio sin piojos; cuando tú este objetivo lo extrapolas a la sociedad en general... (...) ¡Cómo tenemos el umbral, el umbral de objetivos! Entonces, esto del éxito es verdad que luego, no es que te cueste defenderlo pero que sí que es verdad que dices que el éxito de esta familia, el logro, para que esta familia llegue a este punto, hemos pasado por mucho trabajo, por mucho acompañamiento y lucha y tal, pero sí que es verdad que muchas veces ese éxito no es suficiente para estar en la parte ancha de la campana de Gauss, entonces, es verdad que eso es una de las confrontaciones profesionales que más tenemos ¿no? (...) tú defiendes tus éxitos, pero claro, el que está enfrente del cole o de tal institución te dice, ya, pero es que no vale, no es suficiente... (VIOLETA)

... porque aquí estamos hablando de éxito del proyecto, éxito del programa, los criterios de éxito para una institución determinada, y luego están los criterios de éxito de mi labor cotidiana... (INVESTIGADORA)

Es absurdo totalmente porque trabajas con perfiles y diagnósticos muy complejos ¿no? A lo mejor un tío viene una semana y luego falta un mes, pero esa semana pues es un éxito ¿no? ... y desde fuera dicen: pues menuda mierda... (JUANJO)

Siempre éxito va a lo mejor con adjetivos o con palabras positivas y a lo mejor para mí el éxito no, y es como.... Ahora nos hacen hacer una evaluación a las familias cuando terminamos el servicio y una de las cosas que se les pregunta es algo así como si se ha solucionado su problema (...) perdona, que yo no te tengo que solucionar tu problema, tus problemas, y que a lo mejor yo lo que yo he hecho ha sido simplemente un espacio de conciencia, un espacio en el que se ha hablado, un espacio en el que te genera autoapoyo, pero yo solucionararte tus problemas... entonces, claro, para mí eso no es un éxito, para el ayuntamiento sí es un éxito. (ALICIA)

También relaciono el éxito con los cambios, para mí esa catarsis de esa familia o del chaval tal pues esa diferencia es un cambio ¿no? (...) antes no lo veía y ahora lo veo ¿no? cómo de repente los chavales empiezan a ver el mundo con otro mapa, con otra mirada, y eso es, para mí es el éxito en mayúsculas (...) los cambios ¿no? cuando hay revolución... (MAR)

18. La formación

Otra de las claves que los y las participantes decían que tenía que ver con tener éxito, con alcanzar logros en el trabajo era la formación. En el apartado de las categorías emergentes, cuando se habla de la profesión de la educación social, el grupo mencionó en varias ocasiones la importancia y necesidad de la formación para el desarrollo profesional de los/a educadores/as sociales, tanto la formación inicial como la formación continua. En este caso, se aludió a formaciones específicas para la mejora del desempeño en las funciones propias como un elemento vivenciado tras el que se percibió mucho más el éxito. Las siguientes manifestaciones lo expresan así:

También me ayuda mucho la formación (...) ¿sabes? que... como he dicho antes, yo no tenía ni idea de nada así, relacionado con el voluntariado y demás, y me he hinchado a hacer cursos, a hacer formación en la rama de voluntariado corporativo que hay, me he empapado muchísimo y al final la verdad es que ha sido muy exitoso ¿no? y a mí me ha ayudado muchísimo formarme, el aprender, algo más objetivo ¿no? ... (JUANJO)

La formación te da mucha seguridad (...) cada vez te ves más suelta, más fluida, y ves el éxito de una acción (MAR)

Resumimos en un esquema los resultados obtenidos en relación con la subcategoría *Éxito / logro en las funciones desempeñadas*.

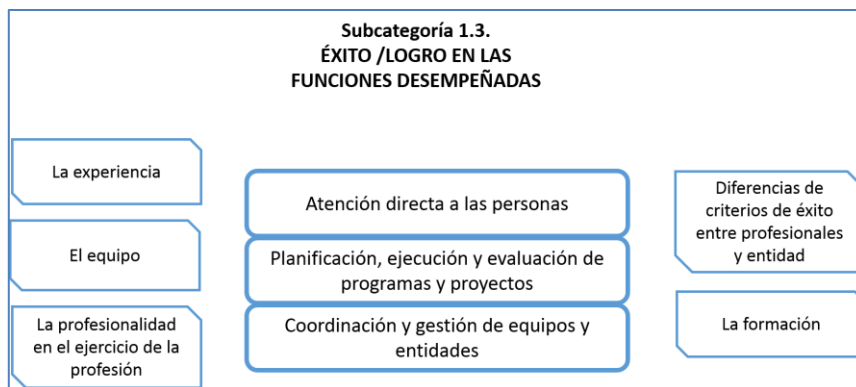


Figura 75. Éxito / logro en las funciones desempeñadas: unidades de contenido

6.2.3.4. Las competencias profesionales

Respecto a la segunda categoría, las competencias profesionales, el debate grupal se desarrolló en torno a los resultados más significativos obtenidos en cada grupo de competencias, según se iban presentando. Se acordó que se tratarían de manera agrupada por grupo, si bien, los y las participantes fueron aportando también especificaciones a algunas de las competencias, pues consideraban que debían tratarse de manera singular por ser relevantes en su desempeño.

A continuación, se presentan los datos por grupos de competencias con las unidades de contenido que fueron delimitadas.

A. Competencias técnicas

Respecto a este primer grupo de competencias, y tras la presentación de los resultados obtenidos en el análisis cuantitativo, la discusión giró en torno a las dos primeras competencias, aquellas que obtuvieron el nivel más bajo de uso en la práctica cotidiana y mayor dominio:

CT1 Comprensión de la genealogía de los procesos históricos de consolidación de la profesión y la intervención socioeducativa

CT2 Conocimiento del marco político y legislativo que posibilita, orienta y legitima las acciones de la Educación Social

Las personas participantes reconocieron que sí dominaban ambas competencias pero que las utilizaban mucho menos, estando de acuerdo con los resultados presentados. La unidad de contenido extraída para fijar este hecho surge de las argumentaciones que se compartieron en el grupo, referentes a la propia identidad profesional y con el posicionamiento en el desempeño.

19. Base para el desempeño. Identidad del/a educador/a

Se consideró que estas dos competencias eran básicas para poder comprender la profesión y la identidad del/a educador/a social, pero no se utilizaban de manera consciente o como herramientas para la práctica:

Las dos primeras son conocimientos que te hacen situarte a ti como profesional, saber de dónde viene un poco tu profesión, cómo te has situado en relación a otras disciplinas, pero a la hora de intervenir y de trabajar, te sirven de poco... o sea, no tienes que estar constantemente yendo para atrás y situándote para poder trabajar en el día a día... como que lo llevas en la mochila pero que no tienes necesidad de sacarlo para intervenir con los usuarios ¿no? pienso yo... (JUANJO)

Para otras participantes, la primera de ellas, la CT1 no era una competencia de aplicación práctica, real, pero sí la consideraban importante, así como el resto del grupo. Sus manifestaciones fueron:

Sí, yo creo que es esencia, pero no son herramientas como tal... pero sí que es verdad que es necesaria esa base sobre la que poner sobre todo el conocimiento (INÉS)

Tienes que conocer pero, por lo menos en mi caso [Salud mental], no aplicarlo (SOL)

Otras participantes se centraron más en la segunda, la CT2, haciendo referencia a un dominio necesario para el desempeño, cuyo uso lo marca la propia práctica, y según qué tareas:

En mi caso [infancia, autoempleo] ha sido un uso muy puntual ante eventos muy determinados como presentar un pliego o defender un proyecto... tengo que presentar un proyecto, voy a consultar... (OLIVIA)

A mí lo del marco político y legislativo creo que sí que, por lo menos en mi sector [servicios sociales familia e infancia] sí que lo tengo que tener muy al día, sí que lo tengo que tener como muy presente de cómo va cambiando, para hacer acompañamientos, para hacer derivaciones, para asesorar, y... o sea, dominio sí que tengo pero en esta uso también. En las otras quizá uso no, pero justo en esta, en la del político y legislativo hay uso y hay dominio en mi ámbito laboral (ALICIA)

Te viene un poco dado, que es lo que decía antes, que a nivel de marco político y legislativo son centros públicos y tienes poco que decir, adaptarse a lo que viene... (...) sacar exactamente qué funciones puedo hacer, cuáles no y reivindicarlas (...) en el tema de subvenciones tienes que estar también enterado de ese marco, si aceptan educadores, si no aceptan... (JUANJO)

B. Competencias metodológicas

En este grupo de competencias, los y las participantes, a la hora de argumentar los resultados obtenidos en el análisis cuantitativo (mayor dominio que uso) aludieron a causas externas, procedentes de la entidad y de sus líneas de intervención y a la crisis como responsable último que limita el uso de recursos y la propia acción y sus resultados. Ésta última, la crisis, se transformó en categoría emergente al derivar la discusión grupal hacia los efectos que estaba teniendo en el desarrollo y el ejercicio de la profesión para las personas miembros del grupo.

Las competencias que se trabajaron fueron las que obtuvieron un resultado comparado más significativo:

CM7 Dominio de metodologías socioeducativas de formación, asesoramiento, orientación, dinamización y mediación

CM8 Incorporar los recursos sociales, institucionales, personales y materiales disponibles para llevar a cabo el trabajo en determinados ámbitos de acción

Las unidades de contenido extraídas tras el análisis fueron:

20. Limitaciones de la entidad

El propio funcionamiento y exigencias de las entidades de trabajo suponía un freno para los y las educadoras sociales a la hora de poner en práctica intervenciones o introducir metodologías que consideraban adecuadas pero que no se les permitía. En ocasiones se les dictaba cómo debían actuar y en otras no se les permitía innovar o usar metodologías diferentes. Dos manifestaciones expresan este dato:

¿Y no puede estar relacionado con esto que hablábamos antes de las funciones limitadas de la educación social, no? es como: dominio, pero no me dejan... (JUANJO)

Sí, sí, por ejemplo en el ámbito de la dinamización, por ejemplo, pues este es el proyecto, vamos a dinamizar esta zona o este barrio, pero hay que hacerlo con estas actividades... [el grupo asiente] (INVESTIGADORA)

Otra participante concreta más y alude a que la entidad no limita nuevas metodologías o prácticas metodológicas, sino que no las asigna a los/as educadores/sociales, en relación con lo que se indicaba en el apartado anterior al hablar de las funciones desempeñadas y el desconocimiento o el o reconocimiento de las mismas al asignarlas a otras categorías profesionales:

No me dejan utilizar metodologías de formación, por ejemplo, porque la formación la hace el psicólogo... (OLIVIA)

21. La crisis y los recortes

Tanto la incorporación de recursos como el uso de metodologías socioeducativas en el desarrollo del trabajo se analizaron como afectadas por las consecuencias de la crisis económica: los recortes en los presupuestos, la reducción de plantilla o el cierre de algunos recursos de apoyo. Los educadores y las educadoras sociales alegaban que la calidad de su trabajo se veía afectada por estas situaciones, al no poder desarrollar sus acciones en las mejores de las condiciones. Las manifestaciones de dos personas participantes lo explican:

Yo creo que también la crisis en este sentido también ha hecho bastante daño, porque como se han reducido muchos recursos... (VIOLETA)

Siempre hay un controlador que te impide trabajar como te gustaría, con unas estrategias metodológicas, y claro que se ha notado ahí también... y ahora, con la crisis, pues a ahorrar dinero ¿no?, que se cubran todas las plazas (JUANJO)

C. Competencias participativas

En este grupo de competencias es donde se obtuvo un dato destacado, por diferenciarse de los otros tres grupo en el resultado del análisis de la relación uso – dominio. Una de las competencias de este grupo se usaba más que se dominaba:

CP2 Saber relacionarse personal y profesionalmente de manera efectiva con otras personas y establecer vínculos relacionales en el contexto del trabajo socioeducativo

Todos/as los/as participantes del grupo entendieron esta competencia como una de las más importantes y necesarias para su desempeño profesional como educadores/as sociales, y precisamente por ello reconocieron su alto nivel de uso en la práctica cotidiana y la necesidad de dominarla en un alto grado. Respecto a esa percepción de menor dominio de las relaciones y los vínculos, aludieron a razones más personales, como la falta de formación o la propia autoexigencia para realizar estas tareas de manera excelente. Una unidad de contenido englobaría estas explicaciones:

22. Autoexigencia. Formación técnica

El hecho de que las personas participantes consideraran las tareas relacionadas con la atención directa a las personas como las representativas de su profesión, las que más les identificaban, y las que más satisfacción les generaban, suponía en ellos y ellas una práctica cargada de un alto nivel de autoexigencia por hacerlo bien. Sí se compartió un reconocimiento de falta de formación específica en cuestiones relacionadas con técnicas de establecimiento de relaciones, creación de vínculos o conocimientos conceptuales. Las siguientes manifestaciones expresan estos argumentos:

Ya, pero igual es porque, efectivamente, somos más exigentes, como es lo que más hacemos, lo que más nos gusta, igual es lo que más queremos mejorar ¿no? (INÉS)

Quizá porque este tipo de relaciones y de forma de trabajo lo haces de manera más intuitiva (...) yo tengo esa sensación, cuando trabajo en relación con otras profesiones me faltan técnicas específicas de intervención relacionadas, te lo vas currando, vas aprendiendo, vas haciendo cosas, pero que nos falta un poco más de base ¿no?, se va... yo creo que se va creciendo en esto y nos vamos fortaleciendo como profesión pero que en relación a otras, trabajo social, psicología, etc., nos falta quizá algo más de técnica ¿no?, de hablar nuestro propio lenguaje... (JUANJO)

D. Competencias personales

La presentación de estas competencias centró la atención del grupo en la primera de ellas, que obtuvo un resultado significativo en la relación entre su uso y la percepción de dominio (mayor dominio que uso):

CPER1 Reflexionar sobre los problemas de su profesión para favorecer su desarrollo profesional.

En este caso, los y las participantes aludieron a la necesidad de la reivindicación de la profesión y la participación en lugares donde se hiciera visible su presencia de los profesionales de la educación social. La discusión grupal generó mucho contenido que se presentará más adelante dentro de la categoría emergente a la que se dedicó más tiempo: la profesión. La unidad de contenido que representa este contenido es la siguiente.

23. Reivindicación de la profesión

Todo el grupo confirmó la necesidad de un mayor conocimiento de la profesión, no sólo en el campo de la acción social, sino en la sociedad en general. Y aludían a acciones concretas para ello: la presencia en los espacios compartidos por otros profesionales de lo social, la exigencia de representatividad en estos espacios y también la reivindicación de su profesión en las estructuras y procesos de lo social.

Asimismo, reconocían que eran ellos y ellas mismas como profesionales los que no acudían a esos espacios y no participaban ni generaban acciones de reivindicación de la educación social como una profesión al mismo nivel que las otras (trabajadores/as sociales, psicólogos/as, etc.). Algunas manifestaciones sobre esta cuestión son:

Es curioso, porque esos lugares existen, porque con todo el tema de la remunicipalización de los servicios externalizados y demás, existen esos espacios, pero no estamos, es que no va nadie (...) son espacios vecinales, funcionarios y demás que están en grupos, buen, crearon una plataforma en favor de la remunicipalización y municipalización de servicios externalizados. Entonces, es verdad que hay un montón de sectores representados, pero el de la educación social no hay forma, no hay forma humana... (VIOLETA)

Somos los menos representados y los que menos vamos a todos los lugares de reivindicación... somos reivindicativos pero no estamos (OLIVIA)

Los Educadores Sociales pese a llevar muchos años trabajando demostrando destrezas y capacidades lejos de estar avanzando en el desarrollo de la profesión, estamos perdiendo terreno respecto a otras cualificaciones profesionales. Creo que el principal motivo de este retroceso pesa sobre nuestros hombros al no saber demostrar de cara a otros nuestra valía como profesionales y la falta de unión. En Madrid aún queda mucho trabajo por hacer y tienen que ser más las voces que fortalecen el colectivo de Educadores Sociales y tenemos que ser más piña para que no se pierda la profesión. Yo soy una de esas voces mudas que piensan pero no actúan al no estar acostumbrado a trabajar en red con otros educadores. Quizá la falta de tiempo impide avanzar en este sentido y se tendrían que facilitar medios más ágiles para la participación (PA)

Resumimos en un esquema los resultados obtenidos en relación con la subcategoría *Percepción de dominio en relación con el uso de las competencias profesionales*.

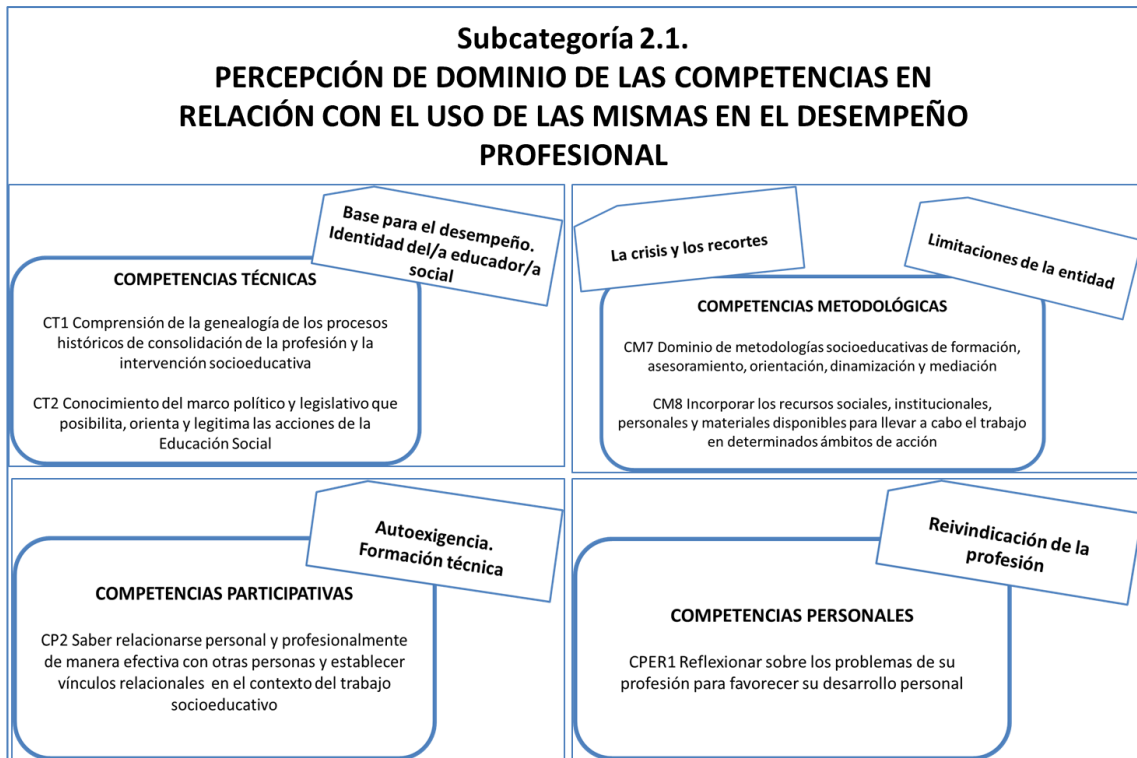


Figura 76. Percepción de dominio en relación con el uso de las competencias profesionales: unidades de contenido

6.2.3.5. Categorías emergentes

A lo largo de todo el proceso de la discusión grupal, fueron emergiendo muchas manifestaciones referidas a la profesión de la educación social. Las personas que participaron lo hicieron como educadoras sociales y eso les llevaba a hablar de su profesión, a identificarse como profesionales y a comunicar sus ideas acerca de su desempeño desde la óptica de la realidad profesional. Muchas de las manifestaciones fueron focalizadas en estas cuestiones, por lo que tras el análisis de todo el discurso grupal se constituyeron tres categorías que no estaban establecidas desde el principio pero que por su cantidad de afirmaciones al respecto y por la relevancia de su contenido para esta investigación se han extraído: la profesión, la crisis y sus efectos en el desempeño profesional y la supervisión como un elemento clave para un ejercicio excelente de la profesión.

A continuación se exponen los contenidos de estas categorías emergentes:

A) La profesión

El discurso de los y las participantes, centrado en su profesión, fue discurrendo por argumentos basados en aquellas barreras o dificultades que percibían como presentes para poder ejercer la educación social con libertad y excelencia, y es que la mayoría de las manifestaciones fueron de carácter exclusor. Las unidades de contenido que agruparon estas manifestaciones son:

24. Reconocimiento de la profesión y de la figura del/a educador/a social por parte de entidades e instituciones y otros profesionales.

Si bien esta cuestión ya ha sido presentada anteriormente en el apartado del análisis de la subcategoría *funciones desempeñadas*, se considera relevante ampliar su análisis por la cantidad de referencias al ejercicio de la profesión en general. El desconocimiento del contenido y las funciones de un/a educador/a social, de sus actividad profesional es algo que recurrentemente aparece en el discurso grupal. Las siguientes manifestaciones de algunas participantes así lo expresan:

Se hace necesario una mayor difusión de la Educación Social en los medios de comunicación y en entornos profesionales, así como un reconocimiento del trabajo a nivel laboral (PA)

Sin reconocimiento ni marco legislativo que abale la profesión de los educadores sociales, corre el riesgo de convertirse en asistencialismo caritativo que puede practicarse desde el voluntariado social (PA)

Nosotros digamos que no está tan reconocido, hay pocos coles que apuestan por esta figura, y luego pues es verdad que a veces los colegios son muy rígidos en ese sentido ¿no? ... y bueno, vas cogiendo el espacio que te dejan (...) Yo aparezco como docente, la consejería no paga para educadores sociales en el cole (INÉS)

A nivel institucional hay un punto en el que también creo que es de la propia naturaleza del educador social que es un agente de transformación social, entonces la institución, que es profundamente acorazada, siempre choca con un movimiento de transformación ¿no? que la institución generalmente está establecida como una roca que no se quiere mover... (OLIVIA)

Esta falta de reconocimiento de la profesión se relaciona directamente con un desconocimiento de las funciones de la educación social desde las instituciones:

La educación social es una carrera de vocación [todos asienten] no es una carrera de... la que más salidas tiene o de prestigio (...) nadie va a saber lo que eres y te vas a tener que presentar tú, vas a tener que presentar tu título y defenderlo hasta que te jubiles... y todavía te encontrarás a alguien que te diga: ¿trabajador social, no? No, no, educación social [todos asienten, risas] (...)

Muchas veces me he visto, yo he trabajado en un CRPS y siempre tenía el contexto de ocio y tiempo libre y todo el mundo tiene eso súper asumido, ocio y tiempo libre, y para nada ¿sabes? puedes hacer acompañamiento, puedes hacer visitas a los domicilios... además yo venía antes de tutela, que era justo lo contrario, entonces yo aluciné, por cierto, estuve cinco o seis meses sólo y eso, que tienes que sacar lo que hay aquí y estar reivindicándote y compartirlo con los compañeros, explicarles que podía hacer más cosas (JUANJO)

Y este desconocimiento o falta de reconocimiento se hace realidad en muchas ocasiones en el aspecto laboral, cuando los contratos de trabajo no se equiparan a la titulación y a la exigencia de funciones y responsabilidades de su puesto de trabajo. Participantes del cuestionario lo expresaban de la siguiente manera:

Muchas veces somos contratados como trabajadores o monitores y desempeñamos el trabajo de educador social. Yo aunque no he tenido un contrato de educador social he tenido que desempeñar mis habilidades de educador porque era conveniente intervenir (PA)

Creo que es una profesión poco respetada y donde el grado de intrusismo laboral es tan elevado que nuestro trabajo queda totalmente deslegitimado (PA)

Unido a este punto, se relaciona el desempeño de la profesión y las barreras con la relación con otros profesionales, tanto de dentro como de fuera de la entidad para la que trabajan. Cuatro participantes lo expresan así:

Es que yo veo en equipos de trabajo donde establecen un psicólogo y yo estoy seguro que lo haría mil veces mejor el educador... es que lo veo ¿sabes? En mi trabajo, ese educador lleva allí quince años, el psicólogo lleva dos y lo va a hacer mejor, controla el tema, tiene las capacidades, el pasado y el presente es importante, plantan allí al psicólogo, que hay psicólogos maravillosos también, pero... por qué, por qué este sí y este no... (JUANJO)

A veces es muy fácil... con trabajadores sociales que fluyes muy bien, y es capaz de entender perfectamente y además te tiene como esa figura de vinculación especial con la familia.... Pero hay otros que no, y el trabajo más complicado es muchas veces a nivel institucional que a nivel de las familias (VIOLETA)

Siento que la profesión no está valorada, cuando la educadora expone ideas, soluciones, propuestas...que no sirven de nada si la psicóloga no está de acuerdo con lo que se dice. Noto que desvaloran el trabajo de la educación social, cuando somos los que más información sacamos de las personas, a través de las conversaciones informales. Creo que el equipo de profesionales no sabe que es la educación social, y hay veces que presiento, que se creen que somos monitores de ocio y tiempo libre (PA)

Es curioso ¿no? el grado de insatisfacción en tu trabajo a veces recae más en los propios colegas con quien que tienes que coordinar o con la institución (MAR)

En esta experiencia profesional trabajando como Educadora de calle pude observar que el rigor profesional no se practicaba en absoluto. Intentábamos programarnos acciones educativas o reuniones con los distintos profesionales de servicios sociales para comunicarles todas las cosas que observábamos de la población de destino durante nuestras horas de trabajo para así poder coordinarnos y compartir información útil para ser más eficaces, pero nos trataban como si estuviéramos cubriendo un puesto de trabajo "para rellenar" la plantilla, de forma que no se le daba valor a nuestras intervenciones ni a la posible información que le facilitara el trabajo al resto de los profesionales. No se nos trataba como profesionales (PA)

25. La importancia de la formación.

Ante la invitación de la investigadora a aportar de manera libre lo que los y las participantes consideraran importante, más allá de los temas propuestos, algunas personas, con la aprobación de las demás, iniciaron una serie de participaciones relacionadas con la formación recibida y su importancia para su identidad y su desempeño profesional:

Tengo que decir que de todo lo que hemos hablado a mí lo que más me ha influido, a experiencia por supuesto, pero también el enfoque formativo que se me ha dado desde este centro de estudios³¹ para mí ha sido determinante, porque yo creo que se puede ser educador social conservador o, vamos a llamarlo progresista por decirlo de alguna manera, y creo que desde aquí siempre se nos ha dado una visión de transformación social, de todo lo que hemos venido hablando ¿no? Para mí es importantísimo, por ejemplo, en los puntos que hemos hablado de la planificación, aunque cada uno lo hayamos vivido de una manera u otra, creo que desde esta institución siempre se le ha dado un valor a la profesión cuando todavía ni siquiera lo tenía socialmente y me parece que detrás de la autoeficacia, de las competencias, de todo, está el primer paso, que es formar a las personas que después van a realizar esto, y con una conciencia de responsabilidad ¿no? sobre nuestra profesión (OLIVIA)

³¹ Esta participante estudió la Diplomatura en Educación Social en el Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle

A mí también me parece muy importante la formación como la base para la transformación, es decir, es verdad que es un trabajo de educación y a veces se puede confundir un poquito pero yo creo que la formación es muy importante, porque estás trabajando con personas, estás con personas, entonces no puedes estar con una persona con un problema de salud mental y yo creo que tienes que saber un mínimo para entenderla ¿no? (VIOLETA)

Yo llevo once años en servicios sociales y no es lo mismo el primer año que cuando yo me he ido formando y trabajándome a mí misma, o sea, vamos yo creo que pierdo a lo mejor de la frescura y las ganas locas de las primeras intervenciones pero tengo otra forma de hacer, entonces, efectivamente para mí la formación es que no tengo nada que ver. Si uno se queda en lo primero que ha hecho, con la carrera o algún curso por ahí, al final se pierde mucho (ALICIA)

B) La crisis

Un tema recurrente fue el de la actual crisis y cómo ha afectado al ejercicio profesional, al posicionamiento en las entidades como profesionales parte de un equipo interdisciplinar y a las exigencias de resultados o de ejercer su trabajo como menos recursos por los recortes, tanto en los servicios como en el personal, debido a la reducción de los presupuestos. En el apartado del análisis referido a las competencias metodológicas ya se extrajo la crisis como un elemento exclusor a la hora de poder poner en práctica determinadas metodologías, en este caso, se habla de la crisis en referencia a la profesión y al ejercicio de la misma.

26. Recortes en recursos materiales y humanos. Nuevas exigencias

El cierre de recursos por parte de las instituciones supone para una profesión que trabaja en coordinación con otros centros o servicios, y con otros profesionales una gran barrera para su desempeño y para la atención a las personas destinatarias.

En muchos momentos de la discusión del grupo se expresó incluso que esta situación les generaba impotencia y frustración como profesionales. Algunas de las manifestaciones que expresaban esto fueron:

Pero es verdad que con la crisis hay muchos recursos cerrados... y ya no puedes derivar o establecer una buena coordinación con otros servicios porque ya no existen, te quedas muchas veces con las manos atadas sin saber qué hacer o dónde derivar (ALICIA)

También se ha reducido mucho la ratio de profes-alumnos, todo el mundo da más horas de clases y tal, entonces esas horas que salían de exceso de ratio, pues todo eso se elimina, claro, y al final es un poco de buena voluntad... ... y sin embargo hace años sí que teníamos un montón de horas para trabajar como queríamos (...) De hecho nosotros hasta ahora, hemos tenido incluso integrador social, que muy bien, y este año ya no, o sea, en los coles intervención social no hay... (INÉS)

Hay bastante más control, ha cambiado un poco el partido con el número ¿sabes?, tienes que cumplir las plazas exactamente, tienes que mandar todos los meses un estadillo con el cien por cien de las plazas ocupadas, si no las cubres al año siguiente te las quitan, o sea, menos pasta para contratar profesionales, materiales (JUANJO)

Es que cada dos años tienes que llevar el número de familias que llevas. Si hay familias que llevan más de dos años te dicen: a ver a ver, que, tus familias, tienes que revisarlas porque más de dos años no puede ser... tiene que fluctuar, o sea tiene que haber movimiento, y yo cuando recibo ese mensaje de que tiene que haber bajas, es que para dar más altas tiene que haber movimiento y tal... entonces a mí se me queda una cara de tonta ¿no? diciendo: vamos a ver, es que en dos años esta familia podrá evolucionar o a lo mejor no, a lo mejor son dos años y medio, ¿por qué tengo que estar sujeta a dos años? Me genera frustración... (VIOLETA)

La generalización y el ahorro de tiempo debido a las causas económicas crean, a mi parecer, una intervención que se queda coja (PA)

C) El desempeño.

El discurso del grupo proporcionó la oportunidad de hablar de manera espontánea del elemento clave de esta investigación: el desempeño de la educación social, la práctica profesional, desde un posicionamiento de análisis y reflexión, donde las personas participantes se plantearon cuestiones de carácter crítico sobre ellas mismas como profesionales. Los argumentos giraron en torno a tres cuestiones que iban unidas en muchas de sus manifestaciones: la importancia del equipo, la necesidad de supervisión y de cuidado personal y la consideración de esta profesión desde lo personal. Dos unidades de contenido se plantean para exponer estos resultados:

27. El desempeño: entre lo profesional y lo personal

La reflexión en torno al desgaste y a la vez a lo reconfortante que es el trabajo socioeducativo fue compartida por la mayoría de los y las participantes, y también la necesidad de formación y trabajo personal en cuestiones como el manejo de las emociones, la preocupación por hacer bien el trabajo, por saber gestionar los problemas emocionales que pueden surgir, etc. Una participante manifestó esta reflexión de la siguiente manera:

Cada uno somos ahí como somos, y a mí lo que más me ha costado, y sigo en ello, es separar dónde está la frontera entre lo profesional y lo personal ¿no? Me costó mucho, os digo que es como un aprendizaje para mí constante porque no es una profesión fácil de centrar, como de romper en el día ¿no? no llevarte... porque nos estamos relacionando con personas y lo que nos está moviendo son emociones que además, lo que más satisfacción nos da es lo que más emoción ponemos, entonces, ese trabajo que debería ser, creo yo, dentro de nuestro rol, no sólo la planificación sino la parte de trabajo personal, de supervisión, de terapia, etc., para poder elaborar todo esto y llevarlo en una buena dirección para el que está enfrente y para ti también, yo creo que aquí no sólo falta formación sino que hay como desconocimiento en general ¿no? desde los individuos que luego trabajamos y también las entidades formadoras... (OLIVIA)

28. La necesidad de supervisión personal y del equipo

Siguiendo la línea de la reflexión sobre su desempeño, el grupo compartió sin dudar la necesidad de tener supervisión, asesoramiento profesional externo, como básico para el ejercicio excelente de su profesión y también para su propia preparación y disposición como profesionales. Algunas de las manifestaciones que surgieron en relación con esta cuestión fueron:

Yo creo que va más por la supervisión, que va más por un trabajo personal, un trabajo de terapia, un trabajo de mirarte qué te está pasando, porqué te surge esta emoción con esta persona, qué es lo que te pasa... creo que va más por ahí... luego, claro, la formación es ahí fuerte, yo me sabía todas, pero creo para el día a día es más esto, el trabajo propio del educador o educadora (ALICIA)

En un seminario que estuve se hablaba mucho en esa línea de asesoramiento entre profesionales, o sea, no sólo del trabajo con el equipo sino de profesionales externos, es decir, una profesional, un educador o educadora social pero que no esté relacionada con esa familia, esa persona, pero desde fuera, o sea, muy crítico... (...) debería ser una cosa integrada en la organización... (INÉS)

Pero los equipos también necesitan supervisión (el grupo asiente) porque a veces los equipos pues ya, nos acomodamos ¿no? y nos damos un poco lo que queremos escuchar o no vemos porque estamos en la misma onda... (OLIVIA)

En mi trabajo sí hay supervisión de casos, se organiza supervisión de casos, de quedar profesionales externos, que los contrata la fundación, y va a los equipos y durante unas determinadas sesiones, pues salen los problemas más complicados... hay gente que en lugar de, puede sonsacar casos concretos, complicados que el equipo no ha reparado en ellos o supervisar al propio equipo ¿sabes? tú decides un poco el equipo que prefieres (JUANJO)

Yo lo he tenido siempre, lo hemos tenido siempre en la empresa el tema de la supervisión de casos y ahora también supervisión de equipos, lo que pasa es que es insuficiente... (...) de hecho, el propio pliego de condiciones también limita en ese sentido, pone unas horas limitadas y muchas veces las tiene que pelear la propia empresa (VIOLETA)

Resumimos en un esquema los resultados obtenidos en relación con las Categorías emergentes: *La profesión, La crisis y El desempeño.*

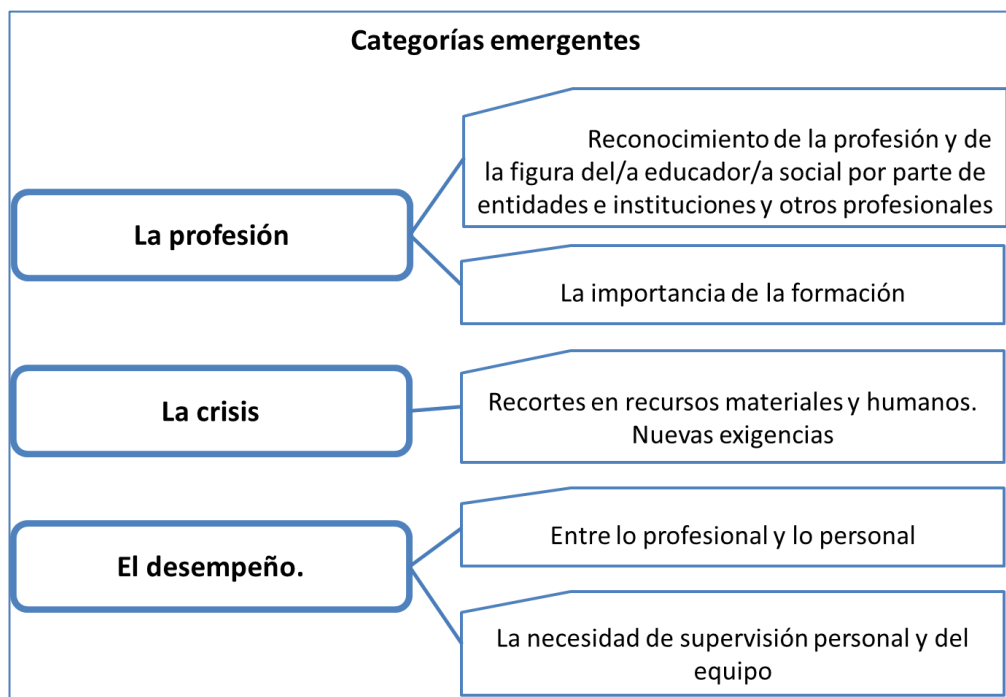


Figura 77. Categorías emergentes: unidades de contenido

6.3. Resultados generales de la investigación

Finalizamos este capítulo con la presentación de los resultados definitivos una vez combinados los datos y resultados obtenidos en cada análisis y dando respuesta a las preguntas y objetivos de la investigación.

6.3.1. Respecto al perfil de desempeño de los educadores y las educadoras sociales

El análisis cuantitativo referido a las variables de entrada planteadas nos aporta el perfil de la muestra seleccionada para esta investigación, los educadores y las educadoras sociales que ejercen en la Comunidad de Madrid. Asimismo, este análisis cuantitativo nos aporta los resultados correspondientes a los ámbitos de trabajo y las funciones de la Educación Social, dos de las variables de proceso de esta investigación. Éstas últimas, las funciones desempeñadas por los y las profesionales se completan con el análisis cualitativo y las claves que marcan este desempeño, completando con contenido y explicación a los resultados obtenidos.

6.3.1.1. Perfil de los y las participantes

Sexo:	Mujer
Edad media:	33,4 años
Formación:	Diplomada en Educación Social Formación superior a nivel de posgrado y/o máster
Centro de trabajo:	Empresa pública de gestión privada Tercer Sector
Contrato de trabajo:	Indefinido
Jornada laboral:	Completa
Experiencia profesional:	Entre 6 y 15 años

6.3.1.2. Ámbitos de trabajo

Edad del colectivo atendido:

Todas las edades, especialmente adolescentes y personas adultas.

Problemática principal atendida:

Problemas/dificultades asociadas a discapacidad y/o salud mental

Dificultades / problemas familiares.

La familia aparece en como un asunto de trabajo, bien de manera única bien integrada en la mayoría de las respuestas junto a otras problemáticas o dificultades atendidas.

Tipo de intervención:

Prevención

Muchos integrados en la intervención, especialmente la formación, la mediación y el asesoramiento

Variedad respuestas de tipos de intervención, muchas de ellas relacionadas con la función de atención directa a las personas

Nivel de intervención:

Básicamente, se trabaja desde lo individual y lo grupal, si bien en muchas ocasiones se completa con otros niveles, especialmente el comunitario y el interpersonal.

Dimensiones de la persona atendida:

Se trabajan todas las dimensiones, si bien aparecen integradas en la mayoría de ellas cuatro: las relaciones sociales, la educación o formación, el ocio y el tiempo libre y la integración o adaptación a entornos.

Contexto de trabajo:

La mayoría trabaja en servicios sociales, si bien contratados por empresas privadas que gestionan sus servicios y recursos.

Otro gran grupo trabaja en asociaciones o fundaciones, entidades pertenecientes al tercer sector. Y la mayoría de ellos en combinación con centros de día u hospitalarios.



Figura 78. Ámbitos de trabajo de los y las educadoras sociales
(elaboración propia)

6.3.1.3. Funciones desempeñadas

Los resultados cuantitativos mostraron que son las tareas propias de la atención directa a las personas las que ocupaban la mayor parte del tiempo de trabajo de los y las educadoras sociales (entre el sesenta y el setenta por ciento del tiempo), seguidas de las tareas de planificación, ejecución y evaluación de programas y proyectos (entre el diez y el treinta por ciento) y por último, eran las tareas relacionadas con la coordinación y gestión de equipos y entidades las menos desempeñadas (entre el cero y el veinte por ciento).

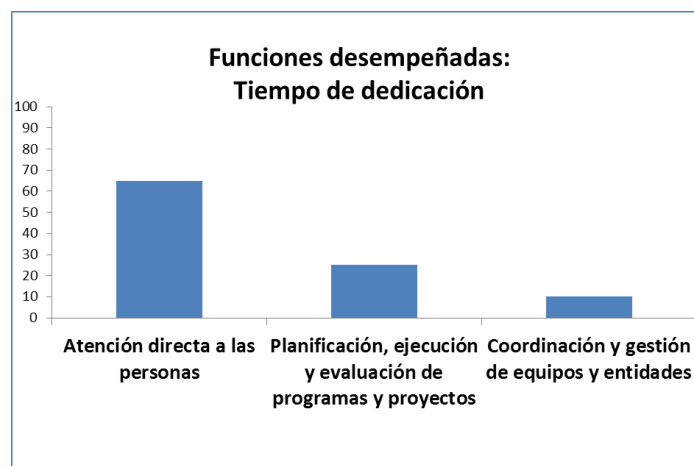


Figura 79. Funciones desempeñadas

Del análisis cualitativo respecto a esta cuestión, se obtienen siete claves que explican estos resultados, y solo dos de ellas apoyan y refuerzan un desempeño completo de la educación social, que engloba los tres tipos de funciones. Por un lado, el hecho de que el centro de trabajo sea una entidad autogestionada supone que la implicación y responsabilidad en su trayectoria de todos y todas las trabajadoras, incluidas las educadoras sociales, quienes desempeñan tareas tanto de atención directa a las personas como de planificación, coordinación y gestión. Así, un elemento clave es el modelo de gestión de la entidad en la que se trabaja.

El segundo elemento clave que facilita el desempeño de todas las funciones es relativamente reciente. La inclusión de procesos de garantía de la calidad, de certificación externa por parte de consultorías e instituciones reconocidas está llegando también a las entidades que trabajan en lo social, especialmente a las empresas de servicios y más recientemente a las asociaciones y fundaciones pertenecientes al tercer sector. Esto hace que las organizaciones tengan que gestionar sus procesos de manera sistemática y clara, y que todos/as sus trabajadores/as puedan realizar tareas de planificación y la gestión, al menos aquellas relacionadas con su área de trabajo.

Así, el hecho de que el centro de trabajo sea autogestionado y tenga incorporados procesos de garantía de la calidad supone dos dimensiones transformadoras para un completo desempeño que incluye el ejercicio de las tres funciones propias de la profesión.

Las otras claves que explican los resultados tienen que ver, en primer lugar, con las condiciones laborales que imponen las propias empresas o entidades. Tres situaciones se dan habitualmente: una imposición de la mayoría del tiempo de la jornada laboral dedicada a tareas de atención directa a los/as usuarios/a, y relacionada directamente con ésta, la excesiva carga de tareas que no deja tiempo para realizar otras de planificación o coordinación, tanto interna como externa.

Se exige y requiere mucho tiempo para acompañar, mediar, formar o asesorar a las personas y grupos en el trabajo socioeducativo y eso además, deja poco tiempo y espacio para poder planificar o evaluar las acciones y los proyectos, o para poder coordinarse y tomar decisiones sobre el desarrollo del trabajo. Todo esto supone dimensiones excluyentes para el ejercicio de la profesión en toda su extensión, pues se refuerzan las tareas de atención directa pero se dificulta el desempeño de las funciones de planificación y/o coordinación y gestión.

Sólo en el caso de las entidades autogestionadas, de las que forman parte los y las educadoras sociales marcan cierta diferencia. Son las tareas de planificación, coordinación y gestión las que ocupan la mayor parte del tiempo de trabajo, dejando menos espacio para la relación con los/as usuarios/as.

Una tercera situación que genera estos resultados es la del escaso conocimiento y reconocimiento de la profesión por parte tanto de los centros de trabajo como de los otros profesionales con los que se trabaja. La imagen que se tiene de los/as educadores/as sociales es la de un/a trabajador/a que atiende directamente a las personas, es la persona que acude a sus lugares, la que acompaña, realizar las actividades o la que contacta y media. Los puestos de trabajo con mayor responsabilidad (coordinadores, responsables de proyecto, supervisor o director de equipo, etc.) son adjudicados a otros profesionales, con categorías profesionales equivalentes.

El desconocimiento de que los/as educadores/as sociales están capacitados para ocupar estos puestos de trabajo y desempeñar estas funciones puede ser causa y consecuencia de la escasa valoración o no reconocimiento que tienen los y las profesionales de la educación social dentro de sus organizaciones, lo que supone una dimensión excluyente, al restringir el desarrollo de sus funciones y de su aportación a la acción social.

Todas estas situaciones tienen que ver con las entidades o centros de trabajo de los y las educadoras sociales. Pero los resultados de esta investigación nos aportan dos más que tienen que ver directamente con las propias personas protagonistas de la profesión. Por un lado, los y las profesionales reconocen que un elemento importante para la limitación del ejercicio de sus funciones es su propia actitud. Tienen totalmente interiorizado que su ejercicio profesional es el de la atención directa, el de trabajar directamente con las personas, y que eso es lo que realmente les identifica como educadores y educadoras sociales, es la esencia de su profesión.

Los otros dos tipos de funciones les resultan secundarias, si no, rechazables. Su actitud de resistencia o rechazo a realizar tareas de planificación o gestión tienen una estrecha relación con la última de las claves: la autopercepción de no estar preparado, de no ser lo suficientemente competente para realizarlas adecuada o satisfactoriamente, por lo que reconocen evitar o afrontar más desmotivados/as este tipo de tareas.

Todas las situaciones planteadas como ilustrativas de los resultados obtenidos en este apartado están relacionadas también con otras que se presentarán en apartados posteriores: la satisfacción con el desempeño, la necesidad de reivindicar la profesión, la creencia de autoeficacia para el desempeño de determinadas tareas por la percepción de dominio de la propia competencia, la reflexión sobre la profesión o la importancia de la coordinación y la supervisión de los equipos de trabajo. Estas relaciones se explicarán en el capítulo final de conclusiones y propuestas.

De manera sucinta, podemos concluir que son las propias instituciones y centros de trabajo de los y las educadoras sociales los que marcan las funciones a desempeñar por estos/as profesionales, asignando la mayor carga del trabajo al desempeño de tareas relacionadas con la atención directa a las personas. A esto se le añade que también los/as propios/as profesionales tienen cierta resistencia a ejercer funciones de planificación o coordinación y gestión.

6.3.2. Respecto a la correspondencia entre las competencias del modelo teórico oficial y las requeridas para el desempeño profesional

El análisis cuantitativo nos ofrece básicamente la respuesta a esta cuestión. Los y las educadoras sociales participantes en esta investigación indicaron la frecuencia de uso de cada una de las competencias en su práctica cotidiana. Los resultados obtenidos nos muestran una correspondencia alta entre las propuestas por el modelo teórico oficial y las utilizadas en el desempeño, con una media de uso de de 4,7 sobre 6, es decir casi el 80 por ciento.

Respecto a los grupos competenciales, son las competencias participativas y las personales las más presentes en la práctica, si bien las competencias metodológicas también aparecen con una alta frecuencia, todas por encima del ochenta por ciento de uso. Las competencias técnicas obtuvieron una media de uso de 3,98, es decir, poco más de un sesenta y seis por ciento.

En el análisis cualitativo posterior al grupo de discusión, se obtuvieron unas explicaciones a estos resultados que aportan claridad. Si bien la frecuencia de uso de las competencias técnicas es más baja que las otras, se aclaró la importancia que tenían para el desempeño, pues el no verse detectadas explícitamente no restaba importancia a su influencia.

Respecto a las competencias técnicas que otuvieron las puntuaciones más bajas – *Comprensión de la genealogía de los procesos históricos de consolidación de la profesión y la intervención socioeducativa* y *Conocimiento del marco político y legislativo que posibilita, orienta y legitima las acciones de la Educación Social*-se consideraban básicas para la identidad del/a profesional, especialmente la primera. Respecto a la segunda, el conocer los marcos políticos y legislativos relacionados, estaba condicionada por el discurrir de la práctica y por el tipo de proyectos en los que estaban trabajando.

Así, en ámbitos como infancia y familia sí se manifestaba esta competencia y en tareas como la presentación de pliegos, la presentación y defensa de un proyecto, la solicitud de subvenciones o el asesoramiento a una familia.

El resto de las competencias técnicas obtuvieron una frecuencia de uso de casi el setenta y cinco por ciento, lo que implica una correspondencia alta.

Las competencias metodológicas presentaron unos resultados cuantitativos de uso bastante altos, por encima del ochenta por ciento, si bien en el análisis cualitativo volvió a surgir las limitaciones que se imponían desde las instituciones y entidades para poder utilizar metodologías diferentes o innovadoras.

Respecto a las competencias participativas, fueron las que obtuvieron una puntuación de frecuencia de uso más alta, llegando casi al ochenta y cinco por ciento. Entre ellas, se destacan: *Saber relacionarse personal y profesionalmente de manera efectiva con otras personas y establecer vínculos relacionales en el contexto del trabajo socioeducativo* y *Capacidad para colaborar y participar del trabajo en equipo*, ambas con una frecuencia de uso de casi el noventa por ciento.

Los y las participantes en la investigación reforzaron este alto resultado al hacer referencia al desempeño mayoritario de tareas relacionadas con la función de atención directa a las personas en las que estas competencias son básicas.

Por último, las competencias personales tienen también una frecuencia de uso alta, con una media de 4,96 sobre 6, es decir, más del ochenta por ciento de uso, destacando dos de ellas, por encima del ochenta y cinco por ciento: *Saber comprometerse personalmente en el trabajo* e *Interiorizar y respetar la ética y la moral*. Ambas competencias corresponden directamente con las competencias centrales propuestas por la AIEJI (2008).

A lo largo de todo el proceso de la discusión grupal, fueron surgiendo manifestaciones que al centrarse en cada una de las cuestiones planteadas argumentaban razones éticas y de responsabilidad, reforzando estos resultados obtenidos.

En definitiva, la alta correspondencia entre las competencias profesionales planteadas por el modelo teórico oficial y las utilizadas en la práctica de la educación social reafirman el perfil competencial de los educadores y las educadoras sociales planteado, tanto desde las instituciones formativas como desde las profesionales.

6.3.3. Respecto a la relación entre uso y dominio percibido de las competencias profesionales en el desempeño (autoeficacia)

La consideración de la variable dominio competencial percibido es básica para esta investigación. Entendida como autoeficacia, los y las participantes tanto en la cumplimentación del cuestionario como en el grupo de discusión pusieron mucho interés por esta cuestión. Los resultados del análisis cuantitativo mostraron que sí existe, en general, una relación directa entre el uso de cada competencia en el desempeño profesional y la percepción de dominio de las mismas. Sólo ocho competencias, de las veintisiete planteadas, presentaron diferencias significativas en el análisis estadístico practicado, y en todas menos una, la percepción de dominio fue mayor que su uso. Por tanto, podemos decir que en general, los y las educadoras sociales participantes mostraron un alto nivel de autoeficacia.

Más concretamente, el dominio competencial percibido, tomando todas las competencias, fue de 4,77 sobre 6, lo que implica un alto control competencial en el desempeño de la profesión.

Destacan por encima del resto de grupos, el dominio percibido de las competencias personales, con cuatro de las seis competencias con resultados promedio por encima de 5 sobre 6, así como las participativas con la mitad de ellas también por encima de 5 sobre 6. De nuevo son estos dos grupos competenciales los que sobresalen sobre los otros dos, quedando patente la relación directa entre el uso y el dominio.

Respecto a las competencias técnicas, vuelven a obtener las puntuaciones más bajas (4,25 sobre 6), en la línea de la frecuencia de uso, si bien algo superiores. Como ya se ha dicho en el apartado anterior, los y las participantes en la investigación consideraban estas competencias como básicas para el desempeño, pero no las reconocían como explícitas a la hora de ponerlas en la práctica. Su dominio de más del setenta por ciento se puede considerar medianamente alto, si bien son de nuevo las dos primeras competencias de este grupo las menos *controladas* por los/as educadores/as.

De las competencias metodológicas, con un resultado de dominio percibido de 4,81 sobre 6, es decir, de más del ochenta por ciento, destaca el dominio de la primera competencia: *Dominio de métodos, estrategias y técnicas de análisis y evaluación de los contextos socioeducativos (análisis de la realidad)*, con una puntuación de 5,01 sobre 6.

De las competencias participativas, con un alto grado de dominio percibido (4,98 sobre 6), se destaca la competencia *CP2 Saber relacionarse personal y profesionalmente de manera efectiva con otras personas y establecer vínculos relacionales en el contexto del trabajo socioeducativo*, con un alto dominio por parte de los y las profesionales (5,04 sobre 6) y sin embargo aún mayor su frecuencia de uso (5,29 sobre 6).

Los resultados del análisis cualitativo mostraron la relevancia que se le daba a esta competencia, considerada como una de las más importantes y necesarias para el desempeño.

Pese a creer dominarla en alto grado, los y las participantes argumentaron la necesidad de dominarla aún más, haciendo hincapié en dos cuestiones: la importancia de recibir una formación técnica en aspectos relacionados con las relaciones y el establecimiento de vínculos con las personas en el trabajo para poder dominar aún más esta competencia, y el nivel de autoexigencia que tenían en el trabajo, que les empujaba a querer ser más competentes.

Por último, las competencias personales fueron las percibidas con mayor dominio, con un resultado de 5,04 sobre 6, destacando dos ellas por encima del resto: *Saber interiorizar y respetar la ética y la moral* y *Saber comprometerse personalmente en el trabajo*, ambas obtuvieron también las más altas puntuaciones en la frecuencia de uso.

Como conclusión a este apartado, se puede decir que los y las educadoras sociales participantes en esta investigación se creen competentes para ejercer su profesión, mostrando un alto y completo perfil competencial, especialmente en lo relativo al perfil participativo y personal. Esta percepción de dominio está directamente relacionada con la frecuencia de uso de las competencias correspondientes.

El nivel de autoeficacia queda comprobado por estos datos, si bien los siguientes resultados respecto al nivel de satisfacción y a la percepción de logro en el desempeño completarán la conceptualización de esta variable como relevante para un desempeño exitoso de la educación social.

6.3.4. Respecto a la satisfacción y el éxito percibido en el desempeño profesional

6.3.4.1. Respecto a la satisfacción con el desempeño

El nivel de satisfacción con su desempeño de los educadores y las educadoras sociales participantes en esta investigación es alto.

El análisis cuantitativo ha obtenido unos resultados que son significativos en cuanto al porcentaje de profesionales que dicen estar muy satisfechos con el desempeño de su profesión, casi la mitad, y prácticamente el ochenta por ciento está entre bastante y totalmente satisfecho/a.



Figura 80. Grado de satisfacción con el desempeño

Para poder concretar aún más los resultados, se valoró el grado de satisfacción con el desempeño de cada una de las funciones. Como se ha expuesto en apartado anterior, el grado de satisfacción mayor lo obtiene en grupo de funciones de *Atención directa a las personas*, seguido del de *Planificación, ejecución y evaluación de programas y proyectos* y con el nivel de satisfacción más bajo –si bien sigue siendo un nivel medio–, las funciones de *Coordinación y gestión de equipos y entidades*.



Figura 81. Nivel de satisfacción con el desempeño profesional

Estos resultados se completan con los obtenidos en el análisis cualitativo del grupo de discusión que, como y ya se ha presentado en el apartado correspondiente, los corrobora.

El alto nivel de satisfacción con el desempeño de las tareas relacionadas con la atención directa a las personas se relaciona directamente con tres cuestiones que reflejan la importancia de estas tareas. La primera de ellas está vinculada con la experiencia emocional que supone para los y las educadoras las relaciones interpersonales con las personas usuarias. El gusto, el agrado o la pasión por el trabajo, implican un estado emocional positivo en el desempeño de estas funciones, lo que redundará en la creencia de autoeficacia y en la motivación de logro. Las otras dos cuestiones que explican esta satisfacción están relacionadas entre ellas: el mayor tiempo de dedicación y la percepción de dominio de las mismas.

La experiencia y la seguridad en el ejercicio de las mismas también forman parte de la alta satisfacción con el trabajo de atención directa a las personas. Y esta alta satisfacción también genera autoeficacia y por tanto, mayor motivación de logro.

Respecto a las otras dos funciones, el nivel de satisfacción está condicionado a la percepción de los resultados que se obtengan en su desempeño, y esta percepción la marca por un lado la entidad, al exigir y establecer estos resultados en unos plazos impuestos y por otro lado, el/a propio/a profesional al asumir estas funciones de planificación y coordinación y gestión como propias y de las que depende su trabajo.

6.3.4.2. Respecto al éxito percibido en el desempeño

Directamente relacionado con la satisfacción que genera, la percepción de logros o éxito en el desempeño de la profesión es en general, es alto, encontrando de nuevo el grado mayor en las funciones de atención directa a las personas.

El análisis de los datos cualitativos explica este alto grado de logro percibido básicamente desde cuestiones personales propias de los y las profesionales: la experiencia acumulada que aporta la confianza en el buen hacer del trabajo, la conciencia de profesionalidad y responsabilidad en el desempeño, la importancia de la implicación en procesos de formación continua o el concebir los éxitos o logros independientemente de lo que considere o les exija la entidad para la que trabajan.

Todas ellas suponen atribuciones internas que se asocian a la causalidad de este alto grado de logros percibidos, y que participan también de la creencia de autoeficacia junto con la alta satisfacción y la percepción de dominio competencial para el desempeño profesional.

Los resultados, analizados globalmente, demuestran que las creencias de autoeficacia de los y las participantes en esta investigación tienen una relevancia significativa, al interrelacionarse un alto nivel de dominio competencial percibido, una alta satisfacción con su desempeño (estado emocional positivo relacionado con su práctica profesional) y un alto grado de éxito percibido en el desempeño de sus tareas y funciones (atribuido a causas internas, personales).

Un esquema representa esta interrelación con los resultados obtenidos:

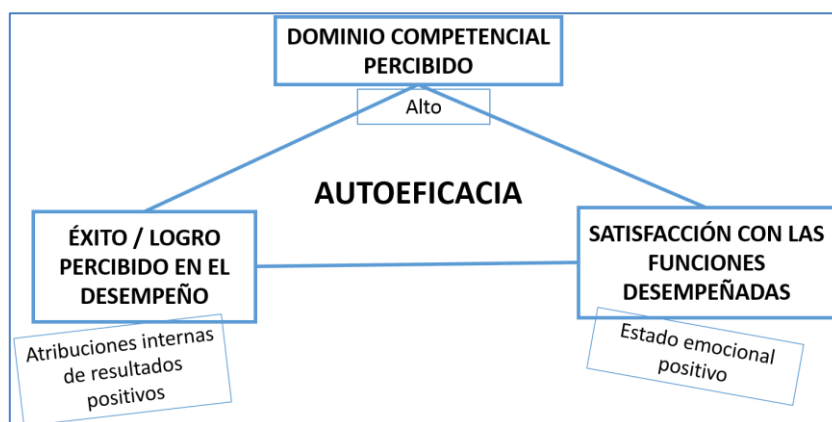


Figura 82. Autoeficacia y sus elementos

6.1.1. Categorías emergentes: la profesión, la crisis y el desempeño

Respecto a las tres categorías que surgieron del análisis cualitativo, se presentan los resultados agrupados, pues las tres tienen una relación directa. La profesión de la educación social se presenta como la más relevante al estar presente en prácticamente todo el proceso investigador.

Los y las educadoras sociales siguen reivindicando y explicitando el escaso conocimiento que se tiene de la educación social, sobre todo en el contexto de la acción social, tanto por parte de las instituciones y entidades como de los/as propios/as usuario/as y profesionales con los/as que trabajan.

Esta situación se muestra claramente en las situaciones laborales de los/as profesionales, quienes ven cómo la posibilidad de promocionar en el trabajo a puestos de mayor responsabilidad o de desempeñar funciones de coordinación y/o gestión está muy limitada por el propio modelo de organización de las entidades.

Su práctica profesional, además de las limitaciones que imponen las entidades, se ha visto también afectada por la crisis económica que estamos viviendo. Los recortes en materia de servicios y recursos, personal de los centros y presupuestos para financiar programas o proyectos de lo social redundan directamente en el ejercicio cotidiano de la educación social, al afectar a los y las propias trabajadoras en sus condiciones laborales y también a la hora de poder realizar tareas como derivaciones, coordinaciones, atención integral o planificaciones.

Pero su desempeño profesional también es valorado positivamente, al incluir en sus discursos el elemento del compromiso personal, muy relacionado con la identidad asumida como educadores/as sociales y con el alto uso y dominio de competencias personales. Además, se resalta la importancia de formar parte de un equipo de trabajo, al darles seguridad y apoyo en su práctica.

Por último, este compromiso personal en el trabajo se ve reforzado al considerar la necesidad de que exista una supervisión externa, tanto a nivel personal como a nivel del trabajo de los equipos.

Finalizamos este trabajo con el capítulo final, donde se exponen las conclusiones más relevantes de esta investigación y una serie de propuestas de continuación con el estudio de la profesión y su desempeño.

Capítulo 7. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

INTRODUCCIÓN

A lo largo de todo el proceso investigador, tanto desde el establecimiento del marco teórico como desde el proceso de recogida, análisis, discusión y presentación de los resultados, se ha ido repitiendo una realidad que nos atañe como educadores y educadoras sociales: la complejidad de presentar un perfil tanto de la Educación Social como profesión como de los y las profesionales que la ejercen.

Este trabajo ha pretendido ofrecer algo más de concreción en la descripción de la Educación Social, especialmente en cuanto a sus funciones, sus competencias y sus ámbitos de trabajo, tomando como referencia su desempeño profesional y las creencias de autoeficacia como variable mediadora.

De los resultados obtenidos podemos extraer una serie de conclusiones de carácter confirmatorio que se corresponden con los objetivos y las preguntas de investigación. Se presentan a continuación estas conclusiones, con un segundo apartado de propuestas de acciones de mejora del desempeño de la educación social. Finalizamos este capítulo con las principales limitaciones que presenta este trabajo y las propuestas de futuras líneas de investigación que podrían aportar un mayor conocimiento de esta profesión.

7.1. Conclusiones

- Nos encontramos con un perfil profesional bastante definido, representado mayoritariamente por mujeres, tituladas universitarias y con formación superior a nivel de posgrado y/o máster, que lleva trabajado entre seis y quince años como educadora social, básicamente en organizaciones privadas, tanto en empresas de servicios que gestionan recursos públicos como en entidades del tercer sector, con una situación laboral estable.

- Respecto a los ámbitos de trabajo de la educación social, éstos son muy heterogéneos, por lo que se han de concretar en función de criterios para poder obtener un mapa que ofrezca una visión integradora de dónde, con quién, qué y cómo están trabajando sus profesionales. La propuesta que se plantea en esta investigación incluye la respuesta a estos interrogantes, y representa un marco donde poder ir construyendo los espacios de trabajo, actuales y futuros, de la educación social.
- Básicamente, podemos afirmar que un/a educador/a social actual trabaja con personas de todas las edades todas las dimensiones de su persona desde un enfoque integral preventivo, especialmente con personas con discapacidad o problemas de salud mental e interviniendo en el ámbito familiar en casi todos los casos desde el contexto de los servicios sociales.
- Respecto al desempeño profesional, las tareas que desempeña un/ educador/a social son muchas y variadas. Tres son las agrupaciones de funciones que recogen todas ellas:
 - Atención directa a las personas (formación, mediación, colaboración, acompañamiento y asesoramiento)
 - Planificación, ejecución y evaluación de programas y proyectos de intervención socioeducativa
 - Coordinación y gestión de equipos y entidades
- Son las tareas relacionadas con la atención directa a las personas las más desempeñadas, y también con las que más satisfechos/as están los y las profesionales. En relación directa con esta satisfacción, también es el grupo de tareas en el que se percibe un mayor nivel de éxito y logros. Las funciones de planificación, ejecución y evaluación de programas y proyectos así como las de coordinación y gestión de equipos y entidades son menos desempeñadas pero están cada vez más presentes en la práctica cotidiana de la profesión.

- Existe una alta correspondencia entre las competencias presentadas por el modelo teórico oficial y las presentes en el desempeño profesional de la educación social.
- La percepción de dominio de las competencias profesionales por parte de los y las educadoras sociales en su desempeño también es alto, por lo que se puede afirmar que su nivel de autoeficacia es también alto.
- Este nivel alto de autoeficacia se complementa y reafirma con el alto grado de satisfacción que tienen los y las profesionales con su trabajo, especialmente con las tareas relacionadas con la función de atención directa a las personas y con el éxito / logro que perciben como consecuencia de su desempeño.
- Son las propias entidades en las que trabajan los y las profesionales de la educación social las principales responsables de las tareas que tienen que desempeñar, si bien sus propias características personales en relación con la responsabilidad, la ética y la identidad profesional también influyen en un desempeño completo y exitoso.
- El desconocimiento y la falta de representatividad de la profesión en el entorno de la acción social y en la sociedad en general supone una barrera para el reconocimiento de los y las educadoras sociales como agentes de cambio y transformación social.
- Se manifiesta la necesidad de procesos formativos específicos para mejorar el dominio en el uso de determinadas competencias, especialmente las relacionadas con los aspectos interrelacionales del trabajo socioeducativo. Asimismo, se reclama la inclusión en las entidades de trabajo de procesos de supervisión personal y profesional por la mejora constante y el logro de la excelencia en el desempeño profesional.

Finalizamos este apartado aludiendo a un hecho que ha ido asomando a lo largo de todo el proceso investigador: la presencia de muchos elementos relevantes que obstaculizan la buena práctica profesional de la educación social (dimensiones exclusras) y de menos que la favorecen (dimensiones transformadoras). Por eso, se plantean a continuación una serie de propuestas extraídas de estas conclusiones que aportan claves para superar estas barreras y poder establecer nuevas premisas para un desempeño profesional integral y excelente de la educación social.

7.2. Propuestas de acciones de mejora del desempeño profesional de la Educación Social

En base a todo este trabajo presentado, y tomando como referencia tanto lo extraído del marco teórico como, sobre todo, de los resultados y conclusiones obtenidas, se presentan una serie de propuestas y futuras líneas de investigación que inciden en tres aspectos relevantes para el desarrollo y mejora de la Educación Social como profesión: su conocimiento y reconocimiento como profesión en toda su extensión, la necesidad de procesos formativos y de supervisión en el desempeño y la competencia profesional de los y las educadoras sociales en relación con sus creencias de autoeficacia para el desempeño exitoso de su profesión.

7.2.1. Conocimiento y reconocimiento de la Educación Social como profesión

A lo largo de todo este trabajo de investigación se ha podido comprobar como todavía la educación social es una profesión poco conocida, y aún menos reconocida, tanto por la sociedad en general como en el contexto de la acción social.

Se hace necesario establecer más coordinación y cooperación con profesionales de las diferentes disciplinas del ámbito educativo, social y cultural, así como con los agentes empresariales y sociales.

Es fundamental para dar a conocer y obtener reconocimiento de la profesión la presencia de la Educación Social a través de sus órganos de representación (colegios profesionales, asociaciones de educadores y educadoras, grupos de trabajo, organizaciones e instituciones) en congresos, foros, encuentros, debates, movimientos y plataformas ciudadanas, medios de comunicación, o cualquier otro espacio donde pueda hacerse presente.

Más concretamente, se ha visto que los y las educadoras sociales reclaman mayor presencia en los órganos directivos y puestos de responsabilidad de las entidades para las que trabajan. El desempeño de las funciones de planificación, evaluación, coordinación, gestión y dirección quedan supeditadas en gran medida a las políticas sociales y a las condiciones exigidas a las entidades que desarrollan programas y proyectos de intervención social o socioeducativas, que resultan ser muy restrictivas en este aspecto.

Un mayor conocimiento de la competencia profesional de los y las educadoras sociales permitiría a las organizaciones e instituciones que rigen lo social en todos sus niveles ampliar la promoción de estos/as profesionales y el acceso a puestos de responsabilidad en las entidades. La presencia de educadores/as sociales en puestos directivos y/o de coordinación, supone la visibilidad de la profesión y aporta mayor conocimiento y valor al trabajo.

El testimonio de una educadora social, participante en esta investigación, y ejerciendo un puesto de dirección de área de formación de una entidad del tercer sector expresa muy claramente esta cuestión. Alude a que al haber ejercido tareas de atención directa a las personas, su actual puesto de directiva y coordinadora de equipos cobra más valor, pues al conocer de primera mano el trabajo con el colectivo al que representa, puede planificar y ejercer sus funciones de manera más realista, aportando eficacia y calidad a su desempeño, obteniendo así un reconocimiento profesional por parte de otros profesionales de su entidad.

Para poder lograr el desarrollo de procesos de promoción en las organizaciones en las que trabajan, es necesario el impulso y la reivindicación de los/as propios/as profesionales de la educación social tanto desde dentro de sus entidades como a través de la participación activa en la mejora de las condiciones laborales. Su implicación en los órganos de representación de los/as trabajadores/as (comités de empresa, comisiones o grupos de trabajo, por ejemplo) proporciona la oportunidad de hacerse presentes en los organigramas, los procesos o las políticas de empresa, y poder así, reivindicar el valor de su profesión para la organización.

En este sentido, es fundamental la creación de convenios colectivos específicos que regulen las funciones y tareas a desempeñar y que incluya la participación activa de los y las educadoras sociales en el diseño de las mismas y ofrezcan la misma posibilidad para acceder a puestos de trabajo con mayor responsabilidad en la gestión y dirección que otros trabajadores con categorías profesionales equivalentes.

Otra línea de actuación en este sentido está relacionada con el tipo de gestión de las organizaciones y entidades que trabajan en lo social. Ha quedado visto en este trabajo que las entidades con mayor capacidad de autogestión son facilitadoras de la presencia de profesionales de la educación social en puestos de gestión, coordinación y dirección, así como de su participación activa en el diseño de las líneas de trabajo a través de la planificación y evaluación de los programas y/o proyectos que se vayan a llevar a cabo.

El fomento del acceso a las políticas de apoyo al emprendimiento a través de la promoción de iniciativas de creación de empresas, de asociaciones y entidades del tercer sector podrá facilitar la autogestión de las mismas, donde todos y todas sus trabajadoras participen en todos los niveles de funcionamiento, incluidos/as los y las educadoras sociales miembros.

Asimismo, la incorporación de planes de garantía de la calidad y de acreditación externa en las empresas de servicios y de las entidades del tercer sector han favorecido que los procesos de trabajo se valoren y se hagan explícitos, incluidos los de la intervención social o socioeducativa. De esta manera se consigue que el trabajo y las funciones desempeñadas por los y las educadoras sociales se haga visible y sea reconocido.

Por último, una formación inicial más completa por parte de las instituciones de educación superior a través de sus programas formativos de grado, posgrado, máster y doctorado generará en los/as futuros/as educadores/as sociales una conciencia e identidad que incluya entre sus funciones profesionales las de planificar y evaluar programas y proyectos, y, sobre todo, las de coordinar, gestionar y dirigir equipos y entidades. E incorporar en el practicum las prácticas formativas en centros donde las tareas a desarrollar estén directamente relacionadas con estas funciones.

De esta manera, las universidades en todos sus niveles formativos y los centros de trabajo estarán fomentando una profesionalización más completa de los y las educadoras sociales y el conocimiento y reconocimiento de la profesión, tanto en el ámbito formativo como en el laboral y profesional.

En resumen, para la promoción del conocimiento y reconocimiento de la educación social como profesión, se hace necesaria la implicación y participación activa de sus órganos de representatividad en el desarrollo de las políticas sociales y de sus planes de acción, en la coordinación y cooperación con las organizaciones, instituciones y entidades de los social, y con las instituciones educativas y de formación superior de la educación social.

7.2.2. Procesos de formación y supervisión en el trabajo

Ha quedado patente en este trabajo de investigación que la educación social es una profesión dinámica y cambiante, que evoluciona en el camino de los cambios sociales y del desarrollo de la sociedad. Por tanto, su perfil profesional se tiene que renovar permanentemente, haciendo de la formación continua y el reciclaje necesidades importantes para el desarrollo y mejora del desempeño de la profesión.

Así lo han manifestado los y las participantes en esta investigación, quienes de manera reiterativa han reclamado una formación más técnica y específica. La situación formativa de las educadoras y los educadores sociales, su contenido formativo ha de definirse en función de un cuerpo de conocimiento teórico, pero sobre todo por la capacidad de actuación inteligente en situaciones sociales, complejas, nuevas, únicas e imprescindibles, propias de un entorno social complejo, dinámico y cambiante.

Se proponen por tanto, y recogiendo las propuestas manifestadas por los y las participantes, acciones formativas relacionadas principalmente con el desarrollo de las competencias personales y participativas, concretamente con cuestiones relacionadas con las relaciones interpersonales y el establecimiento de vínculos relacionales para el trabajo socioeducativo.

Se hace necesario, además, que en el diseño y desarrollo de estas acciones formativas dirigidas a los y las profesionales en ejercicio participen ellos y ellas mismas, de manera que los objetivos y el contenido a trabajar sea el adecuado y el necesario.

En esta línea, y directamente ligado a la formación aparece la supervisión como un elemento clave para la mejora del desempeño profesional de los y las educadoras sociales, reclamada desde los propios y propias profesionales que en esta investigación así lo han manifestado. Desde las propias instituciones comienza a introducirse como parte esencial de los procesos socioeducativos y de gestión de las entidades.

Muestra de ello la encontramos en el pliego de prescripciones técnicas particulares para el desarrollo del servicio de intervención socioeducativa 2016 en el distrito de Tetuán, del Departamento de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Madrid (2015) donde se especifica que las entidades podrán disponer de un máximo de 4 horas mensuales para la coordinación y supervisión del equipo de intervención.

La necesidad de impulsar procesos de supervisión, tanto individuales como de equipo, viene sostenida porque se define como un proceso de profesionalización y de mejora continua del desempeño profesional. Además, el enfoque de las organizaciones debe estar basado en procesos grupales, en la comunicación y en las relaciones sociales. Cobra especial relevancia la supervisión de los equipos, basada en la reflexión de la práctica en grupo a través del análisis de las situaciones vividas en la vida profesional.

Y es que el objetivo último es la mejora de competencia de los y las profesionales desde su desarrollo profesional y logrando ese objetivo se alcanzará la satisfacción profesional y personal. Además, la supervisión supone un proceso de construcción de la identidad profesional a través de la reflexión crítica de la propia práctica, y a la vez, poder llevar a cabo una transformación en el ser, en el saber aprender, en el saber hacer y en el saber estar.

Como acción, la supervisión supone un valor tanto para las organizaciones y entidades como para los propios y propias profesionales y, por ende, para la Educación Social como profesión con la que a través de una reflexión conjunta sobre la profesión lograr la mejora de la práctica socioeducativa.

Más concretamente, cuatro son los temas propuestos relacionados con la práctica profesional de la Educación Social que inciden en un desempeño exitoso de la profesión y que pueden ser analizados, reflexionados y trabajados a través de la supervisión: la institución o entidad, las relaciones, los aspectos personales del/a profesional y su perfil competencial.

Cuatro elementos clave que han sido presentados a lo largo de todo este trabajo investigador. En el siguiente apartado se concretarán las propuestas de trabajo en relación con estas cuestiones y con las creencias de autoeficacia como elemento transversal en todas ellas.

Por todo ello, y tomando como referencia la temática y finalidad de esta investigación, el análisis del desempeño profesional de los/as educadores/as sociales en base a la mejora del mismo, se propone el impulso e incorporación de procesos de supervisión en las instituciones y entidades que trabajan en el ámbito social y más concretamente, en aquellas de las que formen parte educadores y educadoras sociales desempeñando su profesión.

7.3.3. Competencia profesional y autoeficacia

Ha quedado demostrado en esta investigación que las acciones de mejora del desempeño profesional de los y las educadoras sociales han de ir encaminadas a trabajar, tanto con los y las propias profesionales como con las organizaciones y entidades en donde desarrollan su trabajo. Respecto a los y las educadoras sociales, y tomando como referencia tanto el recorrido teórico como los resultados y conclusiones obtenidas, cuestiones como el reconocimiento de su propio perfil competencial, sus emociones traducidas en satisfacción y seguridad en la práctica profesional y la percepción de los éxitos / logros obtenidos en el desempeño de sus tareas y funciones son las cuestiones más relevantes a trabajar.

Respecto a las organizaciones y entidades, el reconocimiento del trabajo de sus profesionales, la inclusión de procesos de evaluación y supervisión para la mejora de su rendimiento o el consenso respecto a las funciones y objetivos a lograr son acciones que no solo inciden en las creencias de autoeficacia de sus trabajadores y trabajadoras, sino que le sitúan más cerca de alcanzar la excelencia en su gestión.

Por todo ello, las propuestas para la mejora del desempeño profesional de la Educación Social, van dirigidas a que los educadores y las educadoras sociales aumenten su propia percepción de profesionales competentes, puedan percibir los logros o resultados de su trabajo y se sientan seguros/as y satisfechos/as en su práctica. En definitiva, se trata de incidir en sus creencias de autoeficacia como elemento clave en su motivación para el trabajo.

En primer lugar, para trabajar la mejora de su percepción de dominio competencial, se propone a las organizaciones y entidades llevar a cabo acciones formativas para un desempeño exitoso (ya mencionadas en el apartado anterior) que más allá de capacitar a los y las trabajadoras en nuevas habilidades o perfeccionarlas, se logren mejorar sus creencias en cuanto a las que pueden hacer con las que ya poseen. Se trata de que el/la profesional construya correctamente sus valoraciones acerca de su propia eficacia, de manera que pueda lograr un desempeño eficaz.

Para ello, deberían desarrollar procesos de evaluación y supervisión de las competencias de sus profesionales. Que los educadores y educadoras sociales puedan analizar, reflexionar y mejorar sus propias competencias, y desde el contexto institucional en el que trabajan genera beneficios, tanto para la propia entidad como para los y las profesionales.

Para la primera, redundando en el rendimiento de sus trabajadores/as, consigue una plantilla mejor formada, polivalente y mejorada que amplía su aportación a la organización, así como una mejora de los procesos de gestión y desarrollo y un valor para la garantía de la calidad con el reconocimiento de la inclusión de buenas prácticas.

Los beneficios que obtienen los/as profesionales al participar de la evaluación y supervisión de su propia competencia para el trabajo se traducen en un aumento del autoconocimiento sobre su capacidad y perfil profesional, que incide en la actitud y la satisfacción con el desempeño y desarrollo de su profesión.

El afrontamiento de su propio crecimiento profesional, aumentaría su motivación para el trabajo a través de un incremento en la percepción de propia autoeficacia y la mejora de su desempeño profesional.

Complementando la mejora de la percepción y desarrollo de la competencia profesional, se proponen algunas acciones de mejora en los procesos de consecución y percepción de logros/éxitos en el trabajo.

Los educadores y educadoras sociales participantes en esta investigación manifestaron en esta cuestión que muchas veces se sienten frustrados/as porque lo que ellos/as consideran un éxito en su trabajo no es considerado como tal por la entidad en la que trabajan, que les exigen unos resultados y no les reconocen otros. Por tanto, la primera propuesta va dirigida a que profesionales y entidades estén de acuerdo en qué es un éxito o un resultado positivo. Para ello, se plantea que las organizaciones permitan la participación activa de los y las educadoras sociales en los procesos de diseño de líneas de intervención y de establecimiento de los objetivos y plazos para su cumplimiento.

Un conocimiento claro de los objetivos y resultados a alcanzar, así como de criterios claros de evaluación del rendimiento, dirige la acción del/a profesional, sabe qué competencias ha de utilizar y enfoca su esfuerzo para alcanzar el éxito, aumentando la posibilidad de lograrlo. Valora el éxito y lo atribuye a su propia valía, aumentando su autoeficacia en su trabajo.

La reflexión sobre la valoración de sus resultados en su desempeño va encaminada a que el y la profesional pueda establecer una relación más directa con su competencia profesional, la adecuación de su desempeño al lograr éxito y por ende, con su autoeficacia.

Un último elemento importante, que incide en estas creencias de autoeficacia con el desempeño profesional, es el estado emocional de los y las educadoras sociales en la práctica de su profesión. Ha quedado demostrado que la seguridad en el ejercicio de sus tareas, conjuntamente con las cuestiones antes planteadas, va íntimamente ligada a las emociones (gusto, agrado, pasión por el trabajo, etc.) sentidas. Y es que el estado o activación emocional también juega su papel relevante en las creencias de autoeficacia para el trabajo.

A través de los procesos de supervisión se puede favorecer una vivencia emocionalmente más adaptativa de las tensiones que comportan las acciones en el trabajo socioeducativo, es decir, aprender a gestionar las emociones de manera óptima. Supervisar en equipo los procesos que se dan en las relaciones en el trabajo, las acciones llevadas a cabo por los y las educadoras, los resultados obtenidos, las propuestas de mejora y perfeccionamiento y las emociones que subyacen, implica un incremento en las experiencias de seguridad en el desempeño profesional de las tareas.

En definitiva y haciendo alusión al título de este trabajo, el desempeño profesional de la Educación Social requiere de profesionales con un perfil muy definido en cuanto a las funciones que desempeña, las competencias que posee y las creencias de autoeficacia en relación a su práctica profesional. A través de sus propios procesos de crecimiento personal y profesional, de implicación en y desde su propia experiencia, los educadores y las educadoras sociales podrán participar del cambio y transformación social que esta profesión persigue.

7.3. Limitaciones y líneas de investigación futuras

Conscientes de que todo proceso investigador tiene sus condicionantes, se presentan a continuación las principales *limitaciones* de esta investigación.

- Respecto a la muestra utilizada -ciento un profesionales en el estudio cuantitativo y ocho para el estudio cualitativo-, si bien permite manejar con mayor facilidad los datos aportados y obtener descripciones y resultados muy concretos, se ve reducida la posibilidad de generalización de los mismos. Asimismo, queda limitada la representatividad de la población base en cuanto a todas las tipologías profesionales y sus perfiles, pero entendemos también que esto no afecta a la calidad de la investigación o a la descripción de la realidad de la población muestrada, en nuestro caso, los educadores y educadoras sociales de la Comunidad de Madrid.
- La base teórica de esta investigación ha permitido poder establecer las variables, su contenido y los elementos clave de manera concisa y concreta, si bien algunos elementos pueden analizarse más profundamente para poder establecer mayor relación con situaciones de desempeño, especialmente en lo referente a las creencias de autoeficacia.
- Sólo se ha trabajado con educadores y educadoras sociales, centro de nuestro estudio, y no con otros protagonistas de la Educación Social: las organizaciones, entidades y centros de trabajo, otras profesiones relacionadas, las y los empleadores, las personas destinatarias de su actuación y las universidades y centros de formación pertinentes. Todos podían aportar mucho más conocimiento en cuanto a: el perfil de profesionales que demandan, el diseño de planes o actuaciones sociales donde participe la educación social, la valoración del trabajo y sus resultados en la población o colectivos destinatarios, el análisis de la evolución de la profesión o algunas propuestas de mejora desde otras miradas.
- La escasez de estudios como éste, que aborda de manera integral la profesión tomando en cuenta todos los elementos y desde cualquier ámbito de trabajo, no permite poder establecer comparativas y construir conocimiento conjunto. Esperamos que en un futuro podamos hacerlo.

- Finalmente, la realización de un trabajo personal e individual como éste, aun contando con el apoyo, la colaboración y el consejo de las directoras y de otras personas, tiene la limitación de los recursos (materiales, humanos e institucionales), que siendo mayores y mejores, facilitarían el poder abordarlo de un modo más ambicioso. Aun así, la pretensión ha sido poder plasmar una aproximación lo más rigurosa posible a la realidad, y un mayor conocimiento de la Educación Social en pro de su profesionalización y mejora constante.

Por todo ello, se plantean a continuación una serie de *propuestas* de futuras líneas de investigación que deberían seguirse:

- Siguiendo la línea de ésta, realizar más investigaciones ampliando la muestra, es decir, contando no sólo con educadores y educadoras sociales, sino también con instituciones y entidades y con otros profesionales que participan de la intervención social (trabajadores/as sociales, integradores/as sociales, animadores/a socioculturales, psicólogos, etc.). Se lograría un conocimiento más sistémico, no tanto de la profesión como tal, sino sobre todo de su incidencia en el campo de la acción social, en las personas destinatarias y en el cambio y la transformación social. Además, se podrían identificar aspectos que de manera indirecta están condicionando, para bien y para mal, el buen desempeño de la profesión.
- Investigaciones dirigidas a profundizar en el elemento de la autoeficacia en relación con la motivación para el trabajo de los educadores y educadoras sociales, y con otros que también están presentes, como la complejidad de las relaciones interpersonales, el establecimiento del vínculo profesional o las competencias participativas y personales de los profesionales de la educación social.

- Este trabajo ha presentado la supervisión del desempeño como una acción profesionalizadora, demandada por los/as propios/as educadores/as sociales y que comienza a estar presente en los procesos de las entidades y organizaciones. Se requiere de estudios que profundicen en su desarrollo y que valoren su incidencia en la práctica profesional.
- El desempeño profesional de la educación social se vería mejorado con investigaciones que incidan en nuevas metodologías y temáticas propias del trabajo socioeducativo, y que puedan aportar desarrollo y renovación de una profesión dinámica que avanza acorde a los cambios sociales que acontecen.
- Por último, se propone continuar el recorrido de esta investigación, para que se pueda establecer mayor correlación entre las variables que se presentan, por ejemplo, entre los ámbitos de trabajo de la educación social (con la propuesta de clasificación de los mismos que se presenta en este trabajo) y las tareas y funciones desempeñadas, o con la percepción de la competencia profesional y sus posibilidades de mejora y desarrollo, la profundización en la parte cualitativa utilizando el grupo de discusión o técnicas similares. Con estas temáticas y otras, se podrá profundizar más en cuestiones que van desde el posicionamiento de la profesión, el análisis de las instituciones y entidades en las que se trabaja, la reflexión y construcción de conocimiento sobre metodologías, o la motivación para el trabajo con el análisis de personal de la propia autoeficacia.

En definitiva, aún queda mucho por hacer por la Educación Social y por su desempeño por parte de los educadores y educadoras sociales. Este trabajo ha pretendido aportar un mayor conocimiento y despertar el interés por una profesión de valor que se hace imprescindible en una sociedad que necesita de cambio y transformación social.

BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

AIEJI (2008) *Marco Conceptual de las Competencias del Educador Social*. AIEJI: Boletín informativo 10/2008. Recuperado de <http://www.aieji.net>

Álvarez, A. (2003) La educación social como profesión. *INDIVISA*, 16, 20.

Amorós, P. y Ayerbe, P. (2000). *Intervención educativa en inadaptación social*. Madrid, España: Síntesis.

ANECA (2005). *Libro Blanco Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Recuperado de http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf

ANECA (2007) *El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento*. Madrid: Proyecto REFLEX: Informe ejecutivo. Recuperado de http://www.aneca.es/var/media/151847/informeejecutivoaneca_jornadasreflexv20.pdf

ANECA (2008) *Informe Graduados. Titulados universitarios y mercado laboral*. Madrid: Proyecto REFLEX: Informe ejecutivo. Recuperado de http://encuesta-profex.org/documents/9_informes_reflex_graduados.pdf

Andrades, A. (2001). Influencia de los procesos de selección en la autoestima y la autoeficacia percibida. *Eúphoros*, 3, 157-164.

Aranda, M.; Puentes, R. y Antequera, J.M. (2008) Competencias profesionales desde el punto de vista de los empleadores, ex alumnos y alumnos de la Universidad de Jaén. En De Castro Silva, E.J. y Díaz de Castro, J. (Coords.), *Universidad, Sociedad y Mercados Globales* (pp. 437-451). Madrid, España: Asociación Española de Dirección y Economía de la Empresa (AEDEM).

Arriba, A. (2002) *El concepto de exclusión en política social*. CSIC. Unidad de Políticas Comparadas. Documento de trabajo 02-01. Recuperado de <http://digital.csic.es/bitstream/10261/1495/1/dt-0201.pdf>

Arroyo, M. (1985). ¿Qué es la pedagogía social? *Bordón. Revista de pedagogía*, 257, 203-216.

ASEDES (2007). *Documentos Profesionalizadores*. Barcelona, España: ASEDES – CGCEES.

Aznar, E. y otros (2005) El educador social y el trabajo en las escuelas. *Revista de Educación Social*, 4. Recuperado de www.eduso.net/res/?b=7&c=53&n=162

Ayuntamiento de Madrid (2015) Pliego de prescripciones técnicas particulares para el desarrollo del servicio de intervención socioeducativa en el distrito de Tetuán. Recuperado de http://www.madrid.es/UnidadesDescentralizadas/PerfilContratante/PC_Distritos/PC_Tetuan/A%C3%91O%202015/ficheros/PPT%20300_2015_01263.pdf

Ballesteros, B. (2003) Investigación en Educación Social. *Ágora digital*, 6. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3516/b15761770.pdf?sequence=1>

Bandura, A. (1977) Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

Bandura, A. (1987) Autoeficacia. En Bandura, A. *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales* (pp.415.478). Barcelona, España: Ediciones Martínez Roca

- Bandura, A. (2002) The growing primacy of perceived efficacy in human self-development, adaptation and change. En Salanova, M.; Grau, R.; Martínez, I.M.; Cifré, E.; Llorens, S.; García Renedó, M (Eds.) *Nuevos horizontes en la investigación sobre autoeficacia*. Castelló de la Plana, España: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Bandura, A. (2006) Guide for constructing self-efficacy scales. En Pajares, F. y Urdan, T. (Eds.) *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5 (pp. 307-337). Greenwich, Reino Unido: Information Age.
- Barbour, R. (2013) *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Bas, E. (2006) Educación social: Formación basada en competencias e incorporación laboral. *Revista española de drogodependencias*, 3-4, 371-386.
- Basoredo, C. (2011) Una perspectiva y un modo de explicar la competencia desde el ámbito del desempeño de tareas. *Anales de Psicología*, 27 (2), 457-472.
- Bisquerra, R. (2004) *Metodología de la investigación cualitativa*. Madrid, España: La Muralla
- Blanco, A. (2010) Creencias de autoeficacia de estudiantes universitarios: un estudio empírico sobre la especificidad del constructo. *RELIEVE*, 16(1), 1-28. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1_2.htm
- Boddy, J. y Stathman, J. (2009) *European Perspectives on Social Work: Models of Education and Professional Roles. A briefing paper*. London, United Kingdom: Institute of Education. University of London. Recuperado de <http://eprints.ioe.ac.uk/id/eprint/717>

- Brutus, S. y Gorriti, M. (2007) La Evaluación Multifuente Feedback 360º. *Revista de psicología del trabajo y de las organizaciones*, 21(3), 235-252.
- Bunk, G.P. (1994) La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Caballo, M.B. y Gradaílle, R. (2008) La educación social como práctica mediadora en las relaciones escuela-comunidad local. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 15, 45-56.
- Calderón. M.J. (Coord.) (2013) *La profesión de la Educación Social en Europa. Estudio Comparado*. Barcelona, España: Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales – CGCEES. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/pdf/17/profesioneseneuropa2013.pdf>
- Caride, J.A. (2002) Construir la profesión: la Educación Social como proyecto ético y tarea cívica. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 9, 91-125
- Caride, J.A. (2008) El grado en educación social en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 11, 103-131.
- Cardona, J. (2011) El educador social en acción: de la teoría a la praxis. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 14(2), 336-338.
- Capuano, A.M. (2004) Evaluación del desempeño. Desempeño por competencias. *INVENIO*, 139-150.
- CGCEES (2016) *Presentación*. Recuperado de <http://www.eduso.net/cgcees/presentación/index.htm>

- Colom, A. (1983). La pedagogía social como modelo de intervención educativa. *Bordón. Revista de pedagogía*, 247, 165-280.
- Colom, A.J. (2003) ¿Una nueva epistemología en el devenir de la Educación social? *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 10, 11-25.
- Comisión Europea (1995) *Libro Blanco sobre Educación y Formación: enseñar y aprender. Hacia la Sociedad Cognitiva*. Luxemburgo, Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:ES:PDF>
- Comisión Europea (1996). *Vivir y trabajar en la Sociedad de la Información: prioridad para las personas. Libro Verde*. Luxemburgo, Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Madrid, España: Santillana.
- Denzin, N. (1970) *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Chicago, Unites States: Aldine Publishing Company
- Denzine, G.M.; Cooney, J.B.; Mckenzie, R. (2005) Confirmatory Factor Analysis of the Teacher Efficacy Scale for Prospective Teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 75(4), 689-708.
- Dingwall, R.W.J. (2004) Las profesiones y el orden social en una sociedad global. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol6no1/contenido-dingwall.html>
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 7-43.

- ENQA. European Network for Quality Assurance in Higher Education (2009). *Informe sobre Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Recuperado de <http://www.enqa.eu/pubs.lasso>
- Escribano, I. (2005) La función profesional del educador y la educadora social en los Servicios de Rehabilitación en Salud Mental. *Revista de Educación Social*, 3. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/?b=5&c=42&n=125>
- EUCC (2010) *Opinión de los empleadores sobre los programas formativos. Informe 09/10*. Alcalá de Henares, España: Universidad de Alcalá. Servicio de Orientación y Calidad.
- Fantova, F. (2007) Repensando la intervención social. *Revista Documentación Social*, 147, 183-198.
- Fermoso, P. (1978) *Sociología de la Educación*. Madrid, España: Agulló.
- Fernández, N.; Fernández, R. y Clavel, M. (2009) Competencias profesionales de los estudiantes y mercado de trabajo. Estudio empírico en la Universidad de La Rioja. En Celant, A. e Iturralde, T. (Coords.) *Creativity and survival of the firm under uncertainty*. Madrid, España: Asociación Española de Dirección y Economía de la Empresa (AEDEM).
- Flecha, R.; Vargas, J. y Dávila, A. (2004) Metodología comunicativa crítica en la investigación en ciencias sociales: la investigación Workaló. *Lan Harremanak*, 11, 21-33.
- Froufe, S. (2000) La formación de educador social en Europa. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 15, 124-135.

- Fullana, J., Pallisera, M. y Planas A. (2011) Las competencias profesionales de los educadores sociales como punto de partida para el diseño curricular de la formación universitaria. Un estudio mediante el método Delphi. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56/1. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3255Noell.pdf>
- Galán, D. (2008) Los educadores sociales en los centros de educación secundaria de Extremadura. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 15, 57-73.
- Galán, D. y Castillo, M. (2008) El papel de los educadores sociales en los centros de secundaria. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, 38, 121-133.
- García Mínguez, J (2001) Nuevos parámetros de profesionalización. Hacia el perfil del educador social. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 8, 161-177.
- García Mínguez, J. y Sánchez Ramos, J.M. (2010) Centros de día de atención a menores: competencias del educador social como figura de referencia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 15, 125-146.
- García Nadal, A. (2003) ¿Qué futuro profesional espera al educador social en el marco de las nuevas perspectivas laborales? *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 10, 321-345.
- García-Renedo, M., Llores, S., Cifré, E. y Salanova, M. (2006) Antecedentes afectivos de la autoeficacia docente: un modelo de relaciones estructurales. *Revista de Educación*, 333, 387-400
- Garrido, E. (2000) Autoeficacia en el mundo laboral. *Apuntes de Psicología*, 18 (1), 9-38.

Giddens, A. (2003) *La construcción de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Gil, J. (2007) La evaluación de las competencias laborales. *Educación XXI*, 10, 83-106.

Gil, J.; García, E. y Rodríguez, G. (1994) El análisis de los datos obtenidos en la investigación mediante grupos de discusión. *Revista Enseñanza*, 12, 183-199.

Gómez, M. (2000). Sectors i àmbits d'intervenció de l'Educació Social. Aproximació conceptual. *Temps d'Educació*, 24, 409-426.

Gómez, M. (2003). Aproximación conceptual a los sectores y ámbitos de intervención de la educación social. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 10, 233-251.

Gómez Bahílo, C. (2001). Globalización y crisis del estado del bienestar. En *Sociología*. Recuperado de <http://www.5campus.com/leccion/globalcrisis>

Gómez, J.; Latorre, A.; Sánchez, M. y Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona, España: El Roure Editorial

González Maura, V. (2002) ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista Cubana de Educación Superior*, XXII (1), 45-53.

Graber, K.C. (1996) Influencing Student Beliefs: The Design of a "High Impact Teacher Education Program. *Teaching and Teacher Education*, 12 (5), 451-466.

Habermans, J. (1987) *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, España: Taurus

Hayward, P.A. (1994) *Getting it right the first time: An exploration of instructor beliefs and strategies for the first day of class*. Oak book: IL: Paper presented at the National Conference on the Training and Employment of Graduate Teaching Assistants. ERIC Document Service, no. ED372419. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED372419.pdf>

Herrera, D. (2010) Un acercamiento a la situación formativa de las educadoras y los educadores sociales. *Revista de Educación*, 3(53), 641-666

Hoyos, F. (2007). *La profesionalización de los educadores sociales desde la organización profesional*. V Congreso Estatal de Educadoras y Educadores sociales. Recuperado de <http://www.eduso.net/congresotoledo/?b=1&c=11>

Ibáñez, J. (1979) *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica*. Madrid, España: Siglo XXI.

Infesta, G.; Vicente, A. y Cohen, I. (2012) Reflexiones en torno al trabajo con grupos de discusión en ciencias sociales. *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6(1), 233-244.

Krueger, R. (1991) *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid, España: Pirámide.

Labrador, C. (2003) Las instituciones y agentes de la Educación Social desde el siglo XVI al XX. En Tiana, A. y Sanz, F. (coords.) *Génesis y situación de la Educación Social en Europa* (pp. 105-127). Madrid, España: UNED.

Laorden, C., Prado, C. y Royo, P. (2006) Hacia una educación inclusiva: el papel de educador social en los centros educativos. *Pulso: revista de educación*, 29, 77-93.

- Ledesma, N. (2009) La educación social y la formación universitaria de las educadoras y educadores sociales. En Aparisi i Romero, J.A. y Marhuenda, F. (Coords.), *La educación que no es noticia: voces desde la práctica educativa* (pp. 23-58). Barcelona, España: Tirant lo Blanch.
- Lincoln, Y.S. y Guba, E.G. (1985) *Naturalistic Inquiry*. Beberly Hills, CA, United States: Sage
- Lletjós, E. (2011) Conceptos sobre la supervisión de equipos socioeducativos. *RES, Revista de Educación Social*, 13. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/13/super_res_13.pdf
- Lobato Fraile, C. (2007) La supervisión de la práctica profesional socioeducativa. *Revista de Psicodidáctica*, 12(1), 29-50
- Locke, E.A.; Frederick, E.; Bonko, P. y Lee, C. (1984) Effect of Self-Efficacy, Goals and Task Strategies on Task Performance. *Journal of Applied Psychology*, 69(2), 241-251.
- López, R. y Quetglas, B. (2008) Bolonia y los educadores y educadoras sociales. La visión del colectivo profesional. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, 40, 30-44.
- Lumsden, L. (1997) Expectations for students. *ERIC Digest*, 116.
- Marcelo, C. (2002) Aprender a enseñar en la sociedad del conocimiento. *Educational Policy Analysis Archives*, 10(35). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/viewFile/314/440>
- March, M. X. (1986). Reflexiones sobre la Pedagogía Social. En: Marín, R. y Pérez, G. (Coords.) *Pedagogía Social en la Universidad: Realidad y prospectiva* (55-63). Madrid, España: UNED.

- Martínez, F. (2009) La formación universitaria versus las necesidades empresariales en el marco del EEES. *La cuestión universitaria*, 5, 81-191.
- Martínez Arias, R. (2010). La evaluación del desempeño. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 85-96.
- Martínez de Miguel, S. (2006) La profesionalización del educador social. ¿Hacia dónde nos dirigimos?. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 12-13, 137-149.
- Martínez, I.M. y Salanova, M. (2006) Autoeficacia en el trabajo: el poder de creer que tú puedes. *Estudios Financieros: revista de trabajo y seguridad social: Comentarios, casos prácticos: recursos humanos*, 279, 175-202.
- Marzo, T. (2008) Características de los educadores sociales, de los recursos residenciales de atención a la infancia y adolescencia en Catalunya. *Intervención psicoeducativa en la desadaptación social: IPSE-DS*, 1, 57-68.
- Marqués, A.M. (2008) El educador social en centros sociosanitarios. *Revista de Educación Social*, 8. Recuperado de: <http://www.eduso.net/res/?b=11&c=100&n=322>
- Mena, J. (2007) Política y educación social. *Revista de Educación Social*, 6. Recuperado de: <http://www.eduso.net/res/?b=9&c=78&n=214>
- Monge, C. (2009) Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, una necesidad en la formación de los educadores sociales. *Anales: Anuario del centro de la UNED de Calatayud*, 17(1), 73-94.

- Moreno, L. (2003) *Ciudadanía, desigualdad social y Estado del bienestar*. Documentos de trabajo (CSIC. Unidad de Políticas Comparadas), 8. Recuperado de: http://www.ipp.csic.es/sites/default/files/IPP/documento_trabajo/pdf/dt-0308.pdf
- Muñoz Galiano, I.M (2008) *Perfil profesional del educador social con personas mayores. Identificación de competencias* (Tesis doctoral). Granada, España: Universidad de Granada
- Muñoz, A. y Ballester, L. (2005) Estudio sobre las competencias cognitivas de los educadores sociales. *Educació i cultura: Revista mallorquina de pedagogía*, 18, 167-190.
- Navarro, J. y Quijano, S.D. (2003) Dinámica no lineal en la motivación en el trabajo: propuesta de un modelo y resultados preliminares. *Psicothema*, 15(4), 643-649.
- Olivar, A.; Sanchís, E. y Ros, S. (2008) El educador social en comunidad terapéutica: situación actual, reflexiones y propuestas. *Revista española de drogodependencias*, 3, 334-347.
- Oliver, C. (2009) El valor formativo y las ataduras de las creencias en la formación del profesorado. Aquello que no se ve, pero que se percibe en el aula. *REIFOP*, 12(1), 63-75. Recuperado de: <http://aufop.com>
- Ortega, J. (2007) *¿Quiénes somos los profesionales de la intervención social?* (Diploma de Estudios Avanzados, trabajo final inédito). Madrid, España: UCM
- Ortega, J.; González, M.; Froufe, S.; Rodríguez, M.J.; Muñoz, J.M.; Olmos, S.; Calvo, R. y Sobrón, I. (2007) Estudio del perfil profesional y académico de la titulación de "Educación Social" en Castilla y León. *Pedagogía Social*, 14, 77-94.

- Ortí, A. (1989) La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta, semidirectiva y la discusión de grupo. En García Ferando, M.; Ibáñez, J. y Alvira, F. (Eds.) *El análisis de la realidad social* (pp. 219-282). Madrid, España: Pirámide
- Otaegui, O, (2015) *Estudio sobre las relaciones entre la percepción de competencia, el estado de ánimo y la tolerancia al estrés en jóvenes deportistas en formación*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco.
- Pajares, F. (1996) Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*. Winter, 66, 543-578.
- Pajares, F. (1997) Current directions in Self-Research. En Maehr, M. y Pintrich, P.R. (Eds.) *Advances in motivation and achievement*, 10 (pp.1-49). Geenwich, Unites Kingdom: JAI Press.
- Pajares, F. (2002) Gender and Perceived Self-Efficacy in Self-Regulated Learning. *Theory into Practice*, 41(2), 116-125.
- Pallisera, M.; Fullana, J.; Planas, A. y del Valle, A. (2010) La adaptación al espacio europeo de educación superior en España. Los cambios/retos que implica la enseñanza basada en competencias y orientaciones para responder a ellos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52/4, 1-13
- Parajó, D. (2007). La iniciativa privada en el desarrollo de la profesión. Comunicación presentada en el *V Congreso Estatal de Educadoras y Educadores sociales*, 27 – 29 de septiembre. Toledo. Recuperado de: <http://www.eduso.net/congresotoledo/?b=1&c=5&n=21>.
- Parcerisa, A. (2004) *Didáctica en la educación social. Diseñar y aprender fuera de la escuela*. Barcelona, España: Graó.

- Parker, S.K. (1998) Enhancing Role Breadth Self-Efficacy: The Roles of Job Enrichment and Other Organizational Interventions. *Journal of Applied Psychology*, 83(6), 835-852.
- Pastor, C. (2006) Los educadores y las educadoras sociales en el campo de las discapacidades. Funciones y tareas. *Revista de Educación Social*, 5. Recuperado de: <http://www.eduso.net/res/?b=8&c=65>
- Pere Tarrés (2015) *6è Estudi sobre la Inserció Laboral de la Facultat d'Educació Social i Treball Social* Pere Tarrés. Recuperado de <http://www.peretarres.org/arxiu/facultat/informe-insercio-laboral1415-facultatperetarres.pdf>
- Pereda, S. y Berrocal, F. (2004) *Gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid, España: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Pérez-Sánchez, R. y Viquez-Calderón, D. (2010) Los grupos de discusión como metodología adecuada para estudiar las cogniciones sociales. *Actualidades en Psicología*, 23-24, 87-101.
- Pérez Serrano, G. (1997) *Cómo educar para la democracia. Estrategias educativas*. Madrid, España: Popular
- Pérez Serrano, G. (1999a) *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid, España: La Muralla
- Pérez Serrano, G. (1999b) *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid, España: La Muralla.
- Pérez Serrano, G. (2003) *Pedagogía social, educación social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid, España: Narcea.

- Pérez Serrano, G. (2005) Presentación. *Revista de Educación*, 336, 7-18.
- Petrus, A. (1993) Educación social y perfil del educador social. En Sáez, J. (Coord.) *El educador social* (pp. 165-214). Murcia, España: Universidad de Murcia
- Pinheiro, L. (2007) Cotidiano de trabajo y formación de educadores sociales: la relación con educandos en centros educativos asistenciales. *Cuadernos de trabajo social*, 20, 75-92.
- Prieto, L. (2002) El análisis de las creencias de autoeficacia: un avance hacia el desarrollo profesional docente. *Miscelánea Comillas*, 60 (117), 591-612.
- Prieto, L. (2005) Las creencias de autoeficacia docente del profesorado (Efficacy beliefs among university faculty). (Tesis doctoral inédita). Madrid, España: Universidad Pontificia Comillas.
- Quintana, J. M. (1986). La Pedagogía Social en el actual contexto de la Pedagogía española. En: Marín, R. y Pérez, G. (Coords.) *Pedagogía Social en la Universidad: Realidad y prospectiva* (pp. 35-47). Madrid, España: UNED.
- Riera i Romaní, J. (1998) *Concepto, formación y profesionalización de: el educador social, el trabajador social y el pedagogo social. Un enfoque interdisciplinar e interprofesional*. Valencia, España: Nau Llibres
- Rodrigo Moriche, M.P. (2015) *Competencias de la animación sociocultural para la generación net* (Tesis doctoral). Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Roldán, E. (1998) Los grupos de discusión en la investigación en Trabajo Social y Servicios sociales. *Revista Cuadernos de Trabajo Social*, 11, 133-144.

- Romans, M., Petrus, A. y Trilla, J. (2000) *De profesión educador(a) social*. Barcelona, España: Paidós.
- Ronda, L. (2012) El educador social: ética y práctica profesional. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 19, 51-63.
- Ruiz-Corbella, M.; Martín-Cuadrado, A.M. y Cano-Ramos, M.A. (2015) La consolidación del perfil profesional del educador social. Respuesta al derecho para la ciudadanía. *Perfiles Educativos*, 37 (148), 12-19
- Sáez, J. (2005). La profesionalización de los educadores sociales. Construcción de un modelo teórico para su estudio. *Revista de Educación*, 336, 129-139.
- Sáez, J. (Coord.) (2007). *Pedagogía Social y Educación Social. Historia, profesión y competencias*. Madrid, España: Pearson.
- Sáez, J. (2009) El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 16, 9-20.
- Sáez, J. y García Molina, J. (2003). Emergencia de las profesiones sociales: de la dimensión discursiva a la dimensión política, ética y práctica. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 10, 195-219.
- Sáez, J. y García Molina, J. (2004) El Estado como actor clave en la profesionalización de los educadores sociales: de las políticas sociales a las necesidades. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*. 11, 135-163.
- Salanova, M.; Grau, R.; Cifré, E. y Llorens, S. (2000) Computer training, frequency of use and burnout: the moderating role of computer self-efficacy. *Computers in Human Behavior*, 16, 575-590.

- Salanova, M.; Grau, R.; Martínez, I.M.; Cifré, E.; Llorens, S.; García Renedó, M (Eds.) (2004) *Nuevos horizontes en la investigación sobre autoeficacia*. Castelló de la Plana, España: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Salanova, M., Grau, R.M. y Martínez, I.M. (2006) Demandas laborales y conductas de afrontamiento: el rol modulador de la autoeficacia personal. *Psicothema*, 17(3), 390-395.
- Salanova, M. y Martínez, I.M. (2008) Autoeficacia en el trabajo y en las organizaciones: resultados de investigación. En: Morales, J.F., Huici, C., Gómez, A. y García, E. (Eds.) *Método, teoría e investigación en psicología social* (pp. 157-170). Madrid, España: Pearson Educación.
- Salanova, M., Lorente, L. y Vera, M. (2009) Cuando querer es poder: el papel de la autoeficacia en la mejora de la salud ocupacional. *Gestión Práctica de Riesgos Laborales*, 62, 12-16.
- Sanjuán, P., Pérez, A.M. y Bernúdez, J. (2000) Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12(2), 509-513.
- Scarpa, p. y Corrente, M. (2007) La dimensión europea del educador/a social. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 14, 63-74.
- Senet, J.M. (2003) Desarrollo contemporáneo de la Educación Social en Europa. Perspectiva comparada. En: Ruiz, C. (Coord.) *Educación Social. Viejos usos y nuevos retos* (pp.59-85). Valencia, España: Universidad de Valencia.
- Silva, M. (2008) ¿Contribuye la Universidad tecnológica a formar las competencias necesarias para el desempeño profesional? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 773-800.

- Soler, P. (2010). Los últimos 25 años de educación social. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, 45, 187-201.
- Stajkovic, A.D. y Luthans, F. (1998) Self-Efficacy and work-related performance: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124, 240-261.
- Tejada, J. (1999a) Acerca de las competencias profesionales (I). *Revista Herramientas*, 56, 20-30.
- Tejada, J. (1999b) Acerca de las competencias profesionales (II). *Revista Herramientas*, 57, 8-14.
- Tejada, J. y Navío, A. (2005) El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(2). Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1089Tejada.pdf>
- Tornel, M. (2006) *Entre la formación y el clima laboral en el proceso de profesionalización de los educadores sociales de la CARM*. (Tesis doctoral). Murcia, España: Universidad de Murcia.
- Touza, C. y Segura, M.P. (2001) Cuestionario de evaluación de la formación del educador social. *Educació i cultura: Revista Mallorquina de Pedagogia*, 14, 67-86.
- Ugartetxea, J. (2000) Motivación y metacognición, más que una relación. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 7(2). Recuperado de: http://www.uv.es/relieve/v7n2/RELIEVEv7n2_1.htm
- UNED (2014) *Salidas profesionales Grado en Educación Social*. Recuperado de https://qinnova.uned.es/archivos_publicos/qweb_paginas/3436/educacionsocial2016.pdf

- Valverde, O. (2001) *El enfoque de la competencia laboral*. Montevideo, Uruguay: Departamento de Publicaciones de Cinterfor / OIT.
- Varela, L. (2010). La Educación Social y los servicios sociales en los procesos de desarrollo comunitario: revitalización del trabajo en red. *Pedagogía Social*, 17, 137-148.
- Valles, M.S. (1999) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, España: Síntesis Psicología.
- Vallés, J. (2011) *Análisis y valoración de las funciones de los educadores sociales en España* (Tesis doctoral). UNED, España.
- Vargas, F (2000) De las virtudes laborales a las competencias clave: un nuevo concepto para antiguas demandas. *Boletín Cinterfor*, 149 (9-13), 9-24.
- Vargas, J. (2001) Las reglas cambiantes de la competitividad global en el nuevo milenio. Las competencias en el nuevo paradigma de la globalización. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de: <http://www.rieoie.org/deloslectores/186Vargas.PDF>
- Vera, M.; Salanova, M. y Martín del Río, P. (2011) Self-efficacy among university faculty: how to develop an adjusted scale. *Anales de psicología*, 27(3), 800-807.
- Zabalza, M. A. (2007) *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid, España: Narcea.

ANEXOS

ANEXO I. Convenio colectivo estatal de acción e intervención social 2015-2017 (BOE nº 158, de viernes 3 de julio de 2015). Áreas de intervención, actuaciones y actividades

1. Área de intervención social y socioeducativa

DESCRIPCIÓN	ACTUACIONES / ACTIVIDADES
<p>Conjunto de servicios, centros, equipos y programas dirigidos al desarrollo integral y continuo de personas, grupos y comunidades en su entorno, así como a la prevención, atención, actuación y compensación ante situaciones de desventaja y riesgo social, educativo y/o económico, desde un enfoque psico-socio-educativo, con exclusión expresa de aquellos servicios, centros, programas y colectivos específicos señalados en Convenio Estatal de Reforma Juvenil y Protección de Menores y el Convenio Estatal Marco de Ocio Educativo y ASC.</p>	<p>Servicios y otros similares o análogos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Servicios de primera acogida de inmigrantes. - Servicios de atención, información, asesoramiento, intervención y tratamiento para mujeres en general y especializados (víctimas de violencia de género, prostitutas, mujeres con problemáticas sociales específicas, etcétera). - Servicios de atención social en Juzgados. - Servicios de atención a víctimas de la violencia doméstica (infancia, mujeres, etcétera). - Servicio de ejecución de medidas penales alternativas a prisión, con exclusión de menores. - Servicios de tutela y acompañamiento a la inserción. - Servicios de mediación penal, civil, etc., en el ámbito de la justicia. - Otros. <p>Equipamientos, centros, pisos y estructuras análogas o similares:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Centros de día y centros abiertos para mujeres y otros colectivos en riesgo de exclusión social. - Centros de acogida (de acción educativa de estancia limitada para mujeres maltratadas, población en pobreza y/o otros colectivos en riesgo de exclusión social). - Pisos para mujeres protegidas por maltrato por motivos de género. - Centros de transeúntes y sin techo. - Comedores sociales. - Centros de noche y pensiones sociales. - Centros, pisos, o cualquier otro dispositivo residencial dirigido a otros colectivos en riesgo de exclusión social. - Otros. <p>Programas, proyectos y actividades similares o análogos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Programas de atención, intervención y mediación, salvo la familiar ya incluida en otros convenios. - Otros

2. Área de intervención sociolaboral

DESCRIPCIÓN	ACTUACIONES / ACTIVIDADES
<p>Conjunto de servicios, centros, equipos y programas dirigidos a fomentar la integración social y a mejorar la calidad de vida a través de la búsqueda de espacios de empleo y ocupación que posibiliten el logro de la autonomía personal y económica, promoviendo el desarrollo armonizado de riqueza material y cultural en el ámbito local mediante actividades específicas de integración laboral, promoción de la igualdad y desarrollo local</p>	<p>Servicios y otros similares o análogos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Servicios de inserción o reinserción sociolaboral. - Servicios de orientación profesional para el empleo y asistencia para la autoocupación, itinerarios de inserción ocupacional. - Servicios de información, orientación, asesoramiento, intermediación y sensibilización empresarial. - Servicios integrales de mejora de la ocupabilidad para colectivos en riesgo de exclusión social. - Servicio de apoyo a la integración laboral en empresa ordinaria para colectivos en riesgo de exclusión social. - Servicios terapéuticos de orientación laboral (pre-talleres, oficinas técnicas laborales, etcétera). - Otros. <p>Equipamientos, centros, pisos y estructuras análogas o similares:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pretalleres para el desarrollo personal, la integración social y compensar déficits socioeducativos a adolescencia y juventud en riesgo. - Centro de día para favorecer la inserción social de colectivos en situación de exclusión, preparación ocupacional y prelaboral. - Otros. <p>Programas, proyectos y actividades similares o análogos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acciones experimentales en cuanto a metodología y lo colectivo que sean innovadoras en la búsqueda de la inserción sociolaboral. - Acciones de orientación e información profesionalizadora. - Acciones de motivación laboral. - Programas de empleo con apoyo tutorial. - Otros. <p>Quedan expresamente excluidos los PCPI que están encuadrados en la enseñanza reglada.</p>

3. Área de intervención sociosanitaria y asistencial

DESCRIPCIÓN	ACTUACIONES / ACTIVIDADES
<p>Conjunto de servicios, centros, equipos y programas dirigidos a la atención tanto preventiva como asistencial hacia individuos, grupos o comunidades cuyas condiciones de salud física y o psíquica, relacionadas a su vez con determinadas necesidades sociales requerirán de una intervención multidisciplinar de orden biopsicosocial con el objeto de mejorar su calidad de vida.</p>	<p>Servicios y otros similares o análogos: Servicios psicosociales para favorecer el confort y calidad de vida de enfermos terminales. Servicios de apoyo emocional al duelo. Servicios de apoyo emocional del enfermo y a sus familias (afectados por el VIH, etcétera). Servicios de prevención del VIH y drogodependencias. Servicios sociosanitarios de rehabilitación dirigidos a colectivos en situación de riesgo o exclusión social. Servicios de atención asistencial a colectivos en grave dificultad social (ayuda alimentaria, comedores, roperos y otras necesidades básicas). Servicios de Salud Mental Sobrevenida y Multicausal. Servicios de emergencia social. Servicios de coordinación entre recursos sanitarios y sociales. Servicios de ayuda a refugiados. Otros. Equipamientos, centros, pisos y estructuras análogas o similares: Acogida familiar para evitar o retrasar la institucionalización, con exclusión de menores. Centros para transeúntes, viviendas o centros temporales como plataforma de trabajo por la inclusión e inserción social. Centros residenciales para poblaciones en riesgo de exclusión social o en exclusión social con diversos factores de riesgo de exclusión o exclusión (tóxico-dependencias, enfermedad mental, difícil inserción sociolaboral, etc.). Centros de atención a personas con enfermedades terminales en situación de abandono, o con problemas de exclusión. Centros y pisos para refugiados. Centros de atención a las tóxicodependencias y otras dependencias, especializados o integrales. Centros, pisos o cualquier otro dispositivo residencial dirigido a otros colectivos en riesgo de exclusión social como elemento para trabajar la inclusión y la exclusión social. Otros. Programas, proyectos y actividades similares o análogos: Programas sociosanitarios integrales para el tratamiento de adicciones. Programas de desintoxicación, deshabitación en drogodependencias y reinserción social en drogodependencias: CAD, CAID, pisos. Programas y servicios dirigidos a personas en situación de exclusión, o de gran exclusión, que intermedian entre estas y el mercado privado de vivienda para su inserción en estas acompañándoles mediante acciones socioeducativas de reconstrucción de hábitos, apoyo psicosocial, apoyo pre-laboral, actividades de ocio, etc. Programas de reducción de daños en drogodependencias (metadona y otros): Autobuses, centros de día... Actividades de ocio y apoyo al enfermo hospitalizado. Equipos de coordinación entre recursos sanitarios y sociales. Otros.</p>

4. Área de gestión, investigación, diseño, evaluación, diagnóstico y planificación estratégica de programas sociales

DESCRIPCIÓN	ACTUACIONES / ACTIVIDADES
<p>Conjunto de servicios, centros, equipos y programas dirigidos a la planificación y administración de los recursos materiales tecnológicos y humanos, con vistas a sistematizar desde bases técnicas el desarrollo y supervisión de las labores, y la eficacia y eficiencia de las actuaciones de intervención social. Asimismo también los referidos al conjunto de servicios, centros, equipos y programas dirigidos a la consultoría para el diagnóstico, investigación, innovación y propuesta en el ámbito de la intervención social.</p>	<p>Servicios y otros similares o análogos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Asesoría especializada y consultoría (accesibilidad y eliminación de barreras físicas y de la comunicación, organización de equipos...). - Servicios de formación orientados a profesionales de las áreas asistenciales, socio-sanitaria, de servicios sociales, psico-social y socioeducativa con las exclusiones ya señaladas. - Servicios de orientación, información, asesoramiento, acompañamiento y mediación a personas o familias para prevenir la pérdida de su vivienda o bien para la consecución de un alojamiento alternativo. - Otros. <p>Equipamientos, centros, pisos, estructuras, programas, proyectos y actividades similares o análogas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diseño de programas de intervención social y de proyectos de acción-investigación. - Evaluación y análisis de resultados, difusión de buenas prácticas. - Coordinación de proyectos pluri-disciplinares, interterritoriales (dirección de recursos y equipos, búsqueda de financiación pública y privada). - Investigación aplicada y detección de nuevas necesidades sociales, socioculturales, etc. - Diagnósticos y planificación estratégica en los servicios sociales, socioeducativos, con las exclusiones ya señaladas, e intervención social. - Otros

ANEXO II. Cuadros comparativos en relación al perfil profesional, las competencias y el plan de estudios. UNED, Universidad de Santiago de Compostela, Facultat d'educació Social i Treball Social Pere Tarrés (Universitat Ramon Llull) y Centro Universitario La Salle (Universidad Autónoma de Madrid).

En relación al perfil profesional que pretenden formar

Perfil profesional según universidades que imparten el Título de Grado en Educación Social

UNIVERSIDAD	PERFIL PROFESIONAL
UNED	<i>El/la educador/a social es un/a profesional que realiza una intervención socioeducativa con personas y en sus contextos, con el fin de que logren un desarrollo personal y social pleno, y participen, de modo responsable, en los diferentes ámbitos sociales y comunitarios. Desempeña con otros profesionales una función de intervención social y educativa.</i>
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA	<i>El título de Grado en Educación Social, impartido por la Universidad de Santiago de Compostela, debe capacitar a sus estudiantes para el desarrollo profesional autónomo de los conocimientos científicos y de los principios de acción necesarios para el análisis, la comprensión, la interpretación, y la intervención educativa en distintos contextos institucionales y sociales, contribuyendo a la formación integral de las personas y a la mejora de su calidad de vida.</i>
FACULTAT D'EDUCACIÓ SOCIAL I TREBALL SOCIAL PERE TARRÉS (Universitat Ramon Llull)	<i>La Educación Social es una profesión de carácter pedagógico, basada en el acompañamiento de las personas en su proceso de socialización e incorporación social. Su función consiste en crear contextos, redes y situaciones educativas sistematizadas, que potencian el desarrollo de la sociabilidad, el acceso a la cultura, la mejora de la calidad de vida individual y/o comunitaria, la integración y el bienestar. Trabaja con un amplio abanico de colectivos y entiende que la educación se da a lo largo de toda la vida. El educador/a social se coordina con otros profesionales para atender las necesidades de diferentes colectivos.</i>
CENTRO UNIVERSITARIO LA SALLE (Universidad Autónoma de Madrid)	<i>El educador social es un profesional cualificado para desarrollar programas socioeducativos dirigidos a atender las necesidades y promover el desarrollo personal y social de colectivos y grupos en situación de riesgo o desventaja social, en diferentes ámbitos de intervención: educación no formal, animación sociocultural, educación de adultos, acción socioeducativa, integración social, prevención de la exclusión y la inadaptación social, desarrollo comunitario, ámbito escolar, etc.</i>

Competencias específicas de la titulación de Grado en Educación Social, según universidades

En relación a las competencias específicas de la titulación de Grado en Educación Social:

Competencias específicas de la titulación de Grado en Educación Social	
UNED	LA SALLE
<p>SANTIAGO</p> <p>COMPETENCIAS PARA LA COMPRENSIÓN BÁSICA DEL MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUAL DE SU LABOR PROFESIONAL</p> <p>Comprender los referentes teórico-conceptuales, socio-culturales, comparados, políticos, ambientales y legales que constituyen al ser humano como protagonista de la educación</p> <p>Comprender los referentes teórico-conceptuales, históricos, comparados, metodológicos y pedagógicos de la Educación Social y de las prácticas que en ella se promueven</p> <p>Analizar críticamente las realidades socioeconómicas, políticas, educativas y culturales, así como los ámbitos de la acción socioeducativa en los que los educadores sociales desarrollan su labor profesional</p> <p>Evaluar las circunstancias personales, institucionales y sociales que constituyen al ser humano como protagonista de la educación y de sus prácticas profesionales, desde la infancia hasta la vejez</p>	<p>PERE TARRES</p> <p>COMPETENCIAS RELACIONADAS CON LA CUALIFICACIÓN PERSONAL Y EL DESARROLLO PROFESIONAL (referidas a la persona del educador social)</p> <p>Dominar los conocimientos científicos y contextuales de la educación social y aplicarlos al desempeño responsable de las funciones propias, con interés por la formación permanente</p> <p>Preocuparse por el desarrollo profesional desde los aspectos éticos y deontológicos, desde los elementos profesionalizadores corporativos y desde la generación de nuevo conocimiento profesional</p> <p>Estar atento a la apertura de nuevos campos y generar nuevos planteamientos y significados más acordes con las aspiraciones de justicia y equidad.</p>

Competencias específicas de la titulación de Grado en Educación Social, según universidades (cont.)

UNED	SANTIAGO	PERE TARRES	LA SALLE
<p>Diseñar y desarrollar procesos de participación social y desarrollo comunitario</p>	<p>Proyectar su formación teórica y metodológica en iniciativas y prácticas educativas que den respuesta a necesidades y demandas sociales, en diferentes contextos y realidades, por sí mismo y/o en colaboración con otros agentes de la sociedad</p>	<p>Identificar académica y profesionalmente a los educadores sociales como profesionales de la educación, con funciones y tareas diferenciadas respecto de otros profesionales de la educación y de la acción-intervención social</p>	<p>Conocer y participar en las redes profesionales e institucionales, para optimizar su aprovechamiento y posibilitar la colaboración interprofesional</p>
<p>Gestionar y coordinar entidades y equipamientos, de acuerdo a los diferentes contextos y necesidades</p>	<p>Identificar académica y profesionalmente a los educadores sociales como profesionales de la educación, con funciones y tareas diferenciadas respecto de otros profesionales de la educación y de la acción-intervención social</p>	<p>Identificar académica y profesionalmente a los educadores sociales como profesionales de la educación, con funciones y tareas diferenciadas respecto de otros profesionales de la educación y de la acción-intervención social</p>	<p>Analizar con sentido crítico las propias prácticas, destrezas y motivaciones, para revisarlas de acuerdo con las finalidades de la intervención y las demandas de la situación</p>
<p>Elaborar y gestionar medios y recursos para la intervención socioeducativa</p>	<p>Identificar académica y profesionalmente a los educadores sociales como profesionales de la educación, con funciones y tareas diferenciadas respecto de otros profesionales de la educación y de la acción-intervención social</p>	<p>Identificar académica y profesionalmente a los educadores sociales como profesionales de la educación, con funciones y tareas diferenciadas respecto de otros profesionales de la educación y de la acción-intervención social</p>	<p>Aplicar pautas de autocuidado y autoperfeccionamiento profesional</p>
<p>Dirigir y coordinar planes y programas socioeducativos</p>	<p>Identificar académica y profesionalmente a los educadores sociales como profesionales de la educación, con funciones y tareas diferenciadas respecto de otros profesionales de la educación y de la acción-intervención social</p>	<p>Identificar académica y profesionalmente a los educadores sociales como profesionales de la educación, con funciones y tareas diferenciadas respecto de otros profesionales de la educación y de la acción-intervención social</p>	<p>COMPETENCIAS RELACIONADAS CON LAS FUNCIONES PROPIAS DEL EDUCADOR SOCIAL (referidas al contenido del trabajo del es)</p> <p>Aplicar las bases teóricas para justificar la actuación, utilizando los fundamentos psico-socio-pedagógicos para comprender y apreciar la práctica educativa</p>

Competencias específicas de la titulación de Grado en Educación Social, según universidades (cont.)

Competencias específicas de la titulación de Grado en Educación Social	
UNED	LA SALLE
<p>SANTIAGO Hacer uso de estrategias, procedimientos, medios, técnicas, métodos, etc., que posibiliten una intervención educativa directa con personas y colectivos afectados por distintas problemáticas o circunstancias sociales</p>	<p>PERE TARRES</p>
<p>Promover procesos de dinamización cultural y social</p>	<p>Dominar y saber aplicar los tipos y formas de intervención sociopedagógica en función de las necesidades a atender</p>
<p>Aplicar metodologías específicas de la acción socioeducativa</p>	<p>Desenvolverse en los diversos ámbitos de intervención, con el fin de adecuar la actuación a las características de los sujetos y contextos de atención</p>
<p>Mediar en situaciones de riesgo y conflicto</p>	<p>Establecer relaciones interpersonales de calidad, basadas en procesos de comunicación efectiva y relación de ayuda</p>
<p>Formar agentes de intervención socioeducativa</p>	<p>Reconocer los valores culturales desde el respeto a la diversidad y dominar metodologías activas para dinamizar la creatividad, la participación y la responsabilidad sociales en la transformación sociocultural de la realidad</p>
<p>Asesorar y acompañar a individuos y grupos en procesos de desarrollo socioeducativo</p>	<p>Generar contextos socioeducativos que posibiliten el desarrollo de la sociabilidad y las redes entre individuos, grupos y organizaciones</p>
<p>Asesorar en la elaboración de planes, programas, proyectos y actividades socioeducativos</p>	<p>Mediar y acompañar en los procesos de educación y desarrollo, facilitando la superación de dificultades, conflictos y situaciones de vulnerabilidad y desventaja social</p>

Competencias específicas de la titulación de Grado en Educación Social, según universidades (cont.)

Competencias específicas de la titulación de Grado en Educación Social		
UNED	SANTIAGO	PERE TARRES
<p>Diseñar e implementar procesos de evaluación de programas, agentes, ámbitos y estrategias de intervención socioeducativa</p> <p>Supervisar centros, planes, programas y proyectos socioeducativos</p> <p>Elaborar e interpretar informes técnicos, de investigación y evaluación sobre acciones, procesos y resultados socioeducativos</p> <p>Realizar estudios prospectivos y evaluativos sobre características, necesidades y demandas socioeducativas</p> <p>Comprender la trayectoria de la Educación Social y la configuración de su campo e identidad profesional</p>		<p>LA SALLE</p> <p>COMPETENCIAS DE INTEVENCIÓN, RELACIONADAS CON LA ORGANIZACIÓN Y DESARROLLO D ELA INTERVENCIÓN SOCIAL (referidas a la metodología de intervención)</p> <p><i>Diagnosticar situaciones complejas para fundamentar el desarrollo de acciones socioeducativas en función de necesidades, demandas</i></p> <p><i>Planificar y organizar procesos de intervención socioeducativa, formalizados en programas y proyectos que partan del análisis previo de la realidad y propongan su transformación</i></p> <p><i>Desarrollar y ejecutar la intervención, mediante la puesta en práctica de programas y proyectos socioeducativos</i></p> <p><i>Asumir las tareas propias de gestión, dirección y coordinación derivadas de la puesta en práctica de la intervención, tanto a nivel de servicios y recursos socioeducativos, como de programas y proyectos</i></p> <p><i>Diseñar, desarrollar e implementar procesos de evaluación de la intervención orientados a la mejora y garantía de la calidad de las prestaciones</i></p>

Planes de estudio de la titulación de Grado en Educación Social. Comparativa universidades

Respecto al diseño de la formación y a la estructura de los planes de estudio:

1er curso			
UNED	UNIVERSIDADE DE SANTIAGO	FACULTAT PERE TARRES	C. U. LA SALLE
→ Psicología del Desarrollo	→ Antropología de la Educación	→ Sociología	→ Historia
→ Comunicación y Educación	→ Sociología de la Educación	→ Historia Social	→ Psicología
→ Sociedad del Conocimiento, Tecnología y Educación	→ Metodología de Investigación en Ciencias Sociales y de la Educación	→ Teorías y Procesos Educativos	→ Pedagogía Social
→ Derechos Humanos y Educación	→ Psicología Social de la Educación	→ Psicología del Ciclo Vital	→ Economía
→ Estadística aplicada a la Educación	→ Psicología del Desarrollo	→ Fundamentos de la Intervención Socioeducativa	→ Derecho
→ Teoría de la Educación	→ Economía de la Educación	→ Prácticum I: Aproximación a la Acción Social	→ Sociología y Antropología
→ Historia de la Educación	→ Educación y Sociedad en Galicia	→ Antropología Social	→ Psicología Social
→ Pedagogía Diferencial	→ Documentación e Información Educativa	→ Derecho y Ciudadanía	→ Sociología: Investigación Social y Educativa
→ Bases del aprendizaje y Educación	→ Teoría de la Educación	→ Política Social	→ Habilidades Académicas y Profesionales I
→ Didáctica General	→ Políticas Socioeducativas y Derechos Humanos	→ Psicología Social	
		→ Prácticum II: Herramientas de Comunicación	

Planes de estudio de la titulación de Grado en Educación Social. Comparativa universidades (cont.)

UNED		2º curso	
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO		FACULTAT PERE TARRES	
UNED		C.U. LA SALLE	
→	Diseño de Programas de Desarrollo Social y Cultural	→	Prácticum IV : Análisis Social de un Territorio
→	Pedagogía Social	→	Métodos y Técnicas de Investigación 6 ECTS.
→	Diagnóstico en Educación Social	→	Treball social individual
→	Génesis y Situación de la Educación Social	→	Didáctica
→	Diversidad e Igualdad en Educación	→	Servicios Sociales
→	Animación Sociocultural	→	Salud y Vulnerabilidad Social
→	Medios, Tecnología y Recursos para la Intervención Socioeducativa	→	Prácticum III: Contextos de Intervención Social
→	Corrientes e Instituciones Contemporáneas de la Educación	→	Estructura y desigualdades Sociales
→	Métodos de Investigación en Educación Social	→	Pedagogía Comunitaria
→	Prácticas Profesionales I (Educación Social)	→	Treball social comunitari
		→	Técnicas de Entrevista
		→	Infancia y Adolescencia
		→	OPTATIVIDAD
		→	Habilidades Sociales
		→	Psicología del Desarrollo
		→	Animación Sociocultural e Intervención Comunitaria
		→	Planificación
		→	OPTATIVA
		→	Empresa: Gestión de Equipos
		→	Religión, Cultura y Ciudadanía
		→	Educación Permanente
		→	OPTATIVA
		→	Teoría, Historia, Instituciones y Profesión del Educador Social
		→	Habilidades Académicas y profesionales II

Planes de estudio de la titulación de Grado en Educación Social. Comparativa universidades (cont.)

3er curso			
UNED	UNIVERSIDADE DE SANTIAGO	FACULTAT PERE TARRES	C.U. LA SALLE
→	Discapacidad y Contextos de Intervención	→ Evaluación en la Educación Social	→ Bases de la Intervención Socioeducativa en
→	Mediación y Orientación Familiar	→ Dinámica y Técnicas de Educación en Grupo	→ Desadaptación y Exclusión Social
→	Educación Ambiental	→ Planificación y Diseño de la Acción Socioeducativa	→ Evaluación de la Intervención
→	Política Comparada de la Educación Social	→ Gestión y Desarrollo de Programas de Educación Social	→ OPTATIVA
→	Prácticas Profesionales II (Educación Social)	→ Métodos y Técnicas de Investigación en la Acción Socioeducativa	→ Política y Legislación de la Educación Social
→	Intervención Socioeducativa para la Prevención de la Exclusión Social	→ Practicum de Educación Social I	→ Formación y Orientación Laboral
→	Asesoramiento y Consulta en Educación Social		→ Intervención Grupal
→	Educación para la Salud		→ OPTATIVA
→	Evaluación de la Intervención Socioeducativa: Agentes, Ámbitos y Proyectos		→ Practicum I
→	Prácticas Profesionales III (Educación Social)		

Planes de estudio de la titulación de Grado en Educación Social. Comparativa universidades (cont.)

4º curso			
UNED	UNIVERSIDADE DE SANTIAGO	FACULTAT PERE TARRES	C.U. LA SALLE
→ Deontología Profesional	→ Inserción laboral y Formación	→ Organizaciones Entidades Sociales	→ Intervención Familiar
→ Organización y Gestión de Instituciones y Programas de Intervención Socioeducativa	→ Continua de los Profesionales de la Educación Social	→ Salud Mental	→ Organización y Gestión de Proyectos y Servicios Socioeducativos
→ Prácticas Profesionales IV (Educación Social)	→ Investigación, Desarrollo e Innovación en Educación Social	→ OPTATIVIDAD	→ Practicum II
→ Evaluación de Programas e Instituciones de Educación Social	→ Animación y Gestión Sociocultural	→ Pedagogía Social	→ Intervención Socioeducativa en Situaciones de Conflicto
→ Prácticas Profesionales V (Educación Social)	→ Educación en los Medios de Comunicación y WEB Social	→ Prácticum VI: Prácticas Intensivas y Supervisión	→ Psicopatología
→ Trabajo Fin de Grado	→ Practicum de Educación Social II	→ Europa social	→ OPTATIVA
	→ Trabajo Fin de Grado	→ Trabajo final de grado	→ Proyecto Final

Respecto a la oferta de optatividad:

Planes de estudio de la titulación de Grado en Educación Social. Comparativa universidades respecto a la optatividad

Oferta de asignaturas optativas	
UNED	C.U. LA SALLE
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO	FACULTAT PERE TARRES
ITINERARIO I: ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL Y DESARROLLO COMUNITARIO	ITINERARIO I: EDUCADOR SOCIAL ESPECIALISTA EN INTERVENCIÓN Y MEDIACIÓN CON COLECTIVOS EN DIFICULTAD SOCIAL
✓ Educación, Economía y Desarrollo	✓ Infancia en situación de riesgo
✓ Educación de Personas Adultas y Mayores	✓ Políticas Culturales
✓ Investigación-Acción y Sistematización de Prácticas en Educación Social	✓ Educación y Mediación en los Procesos de Inclusión Social
✓ El Educador Social en Contextos Sociolaborales	✓ Acción Socioeducativa con Minorías y Colectivos
✓ La Formación y el Desarrollo Profesional del Educador Social	✓ Vulnerables
✓ Educación Vial	✓ Acción Socioeducativa en las Dependencias
✓ Social Justice and Education	✓ Discapacidades
	✓ Educación y Desarrollo Comunitario en Contextos Rurales y Urbanos
	✓ Educación Social, Diversidad Cultural y Desarrollo Local
	→ Acción Socioeducativa en las Dependencias
	→ Acción Socioeducativa con la Infancia y la Juventud
	→ Acción Socioeducativa con Personas Adultas y Mayores
	→ Educación del Ocio y Desarrollo Comunitario
	→ Educación Ambiental y Cultura de la Sostenibilidad
	✓ Infancia en situación de riesgo
	✓ Diseño de un proyecto de Intervención
	✓ Intervención socioeducativa con adolescentes y jóvenes
	✓ Intervención en el ámbito de la inmigración
	✓ Counselling
	✓ Mediación y resolución de conflictos
	✓ Trabajo social y exclusión social
	✓ Inglés aplicado a las profesiones sociales
	✓ Intervención con personas mayores
	✓ Sistemas de protección y atención a la infancia
	✓ Intervención en drogodependencias
	✓ Intervención con personas con discapacidad

Planes de estudio de la titulación de Grado en Educación Social. Comparativa universidades respecto a la optatividad (cont.)

Oferta de asignaturas optativas	
UNED	C.U. LA SALLE
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO	FACULTAT PERE TARRES
<p>ITINERARIO II: ATENCIÓN A PERSONAS EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Infancia, Adolescencia y Juventud en Dificultad Social ✓ Historia de la Educación No Formal e Informal ✓ Estrategias Didácticas en Contextos Desfavorecidos ✓ Orientación Comunitaria ✓ Construcción Sociocultural de Género ✓ Didácticas Específicas en Contextos No Formales ✓ International Education: Politics and Policies ✓ Educación a Distancia ✓ Evaluación de Políticas y Sistemas Educativos ✓ Educación Intercultural <p>OPTATIVAS FUERA DE ITINERARIO</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Orientación Profesional y Personal ✓ Dirección y Supervisión de Centros Formativos ✓ Diagnóstico y Educación de los Más Capaces 	<p>ITINERARIO II: EDUCADOR SOCIAL ESPECIALISTA EN PROCESOS DE EDUCACIÓN Y DINAMIZACIÓN SOCIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Planes de desarrollo local y comunitario ✓ Educación Social en el ámbito escolar ✓ Pedagogía del ocio y el tiempo libre ✓ Educación ambiental ✓ Educación de personas <p>OPTATIVAS COMUNES</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Atención a la Diversidad y Educación Intercultural ✓ Dinamización y Participación Ciudadana ✓ Medios de Comunicación Social y Publicidad

LISTADO DE FIGURAS Y TABLAS

FIGURAS

- Figura 1. Rasgos que definen una profesión
- Figura 2. Escenarios en la historia y evolución de la Educación Social
- Figura 3. Recorrido histórico por las políticas sociales europeas
- Figura 4. Los planteamientos de la Educación Social en Europa
- Figura 5. Campos de actuación de la Educación Social en Europa
- Figura 6. Conceptos asociados a la Educación Social
- Figura 7. Términos que definen la Educación Social
- Figura 8. Ámbitos de la Educación Social
- Figura 9. Agrupaciones de ámbitos de la Educación Social según criterios
- Figura 10. Educación Social y Clasificación Nacional de Ocupaciones (CNO-94)
- Figura 11. Educación Social y Clasificación Nacional de Ocupaciones (CON-11)
- Figura 12. Perfil laboral de los educadores y las educadoras sociales
- Figura 13. Los elementos clave de la profesionalización y su interrelación
- Figura 14. El desempeño profesional
- Figura 15. El desempeño profesional basado en competencias
- Figura 16. Desempeño profesional basado en competencias y creencias de autoeficacia
- Figura 17. El enfoque personal. Se parte del puesto de trabajo
- Figura 18. El enfoque basado en competencias. Se parte de las personas eficaces
- Figura 19. El desempeño profesional basado en competencias
- Figura 20. Visión holística de la competencia
- Figura 21. Relación entre las conceptualizaciones de competencias profesionales
- Figura 22. Los tres elementos de la evaluación de competencias profesionales
- Figura 23. Relación Norma de competencia – Evaluación del desempeño
- Figura 24. Ejemplo: la evaluación de competencias para el desarrollo profesional del/a trabajador/a
- Figura 25. Ejemplo: la evaluación de competencias para la selección de personal en una organización

- Figura 26. Actuación del educador y la educadora social
- Figura 27. Funciones del educador y la educadora social
- Figura 28. Modelo de análisis del desempeño profesional en Educación Social
- Figura 29. Relación motivación y desempeño profesional
- Figura 30. Relación motivación – metacognición
- Figura 31. Relación motivación – metacognición y creencias de autoeficacia
- Figura 32. Motivación para el trabajo y creencias de autoeficacia
- Figura 33. Las fuentes de la autoeficacia
- Figura 34. Autoeficacia y desempeño profesional en esta investigación
- Figura 35. Principales variables moduladoras en la relación Autoeficacia - Desempeño profesional
- Figura 36. Los tres elementos clave del desempeño profesional
- Figura 37. Ámbitos de trabajo en Educación Social
- Figura 38. Las funciones profesionales de la Educación Social
- Figura 39. Competencias de acción profesional de los educadores y las educadoras sociales
- Figura 40. Autoeficacia y desempeño profesional
- Figura 41. Desempeño profesional de la Educación Social: marco de referencia para su análisis
- Figura 42. Los elementos del desempeño profesional de la Educación Social
- Figura 43. Cuestionario de Desempeño Profesional. Perfil: Variables de identificación
- Figura 44. Cuestionario de Desempeño Profesional. Perfil: Ámbitos de trabajo
- Figura 45. Cuestionario de Desempeño Profesional. Perfil: Funciones desempeñadas
- Figura 46. Cuestionario de Desempeño Profesional. Nivel de logro en el desempeño
- Figura 47. Cuestionario de Desempeño Profesional. Grado de satisfacción
- Figura 48. Cuestionario de Desempeño Profesional. Competencias profesionales: frecuencia de uso y percepción de dominio
- Figura 49. Cuestionario de Desempeño Profesional. Pregunta abierta
- Figura 50. Rangos de edad
- Figura 51. Titulación Educación Social
- Figura 52. Puesto de trabajo desempeñado

Figura 53. Tipo de centro de trabajo

Figura 54. Estabilidad laboral (tipo de contrato)

Figura 55. Experiencia profesional

Figura 56. Funciones desempeñadas

Figura 57. Distribución muestral en función del rango de edad del colectivo atendido

Figura 58. Distribución muestral (registro de frecuencias) por colectivo – problemática principal

Figura 59. Modelo de distribución (distribución de frecuencia) del tipo de intervención

Figura 60. Modelo de distribución (distribución de frecuencia) del Nivel de intervención

Figura 61. Modelo de distribución (distribución de frecuencia) de las Dimensiones de la persona

Figura 62. Modelo de distribución (distribución de frecuencia) de los Contextos de intervención

Figura 63. Grado de satisfacción con el desempeño de tareas y funciones

Figura 64. Percepción de logro/éxito en el desempeño

Figura 65. Percepción del éxito en el desempeño (promedio por funciones)

Figura 66. Frecuencia de uso de las competencias profesionales (por grupos competenciales)

Figura 67. Frecuencia de uso de los grupos competenciales

Figura 68. Cuadros comparativos de las variables percepción de uso y percepción de dominio para los indicadores competenciales del bloque Competencias Técnicas

Figura 69. Diferencia observada (promedio marginal estimado) para las puntuaciones obtenidas en la CP2

Figura 70. Diferencia observada (promedio marginal estimado) para las puntuaciones obtenidas en la CPER1

Figura 71. Categorías y subcategorías y su valor para los elementos de la investigación

Figura 72. Esquema de procedimiento para la recogida de datos cualitativos

Figura 73. Funciones desempeñadas: unidades de contenido

Figura 74. Satisfacción con las funciones desempeñadas: unidades de contenido

Figura 75. Éxito / logro en las funciones desempeñadas: unidades de contenido

Figura 76. Percepción de dominio en relación con el uso de las competencias profesionales: unidades de contenido

Figura 77. Categorías emergentes: unidades de contenido

Figura 78. Ámbitos de trabajo de los y las educadoras sociales

Figura 79. Funciones desempeñadas

Figura 80. Grado de satisfacción con el desempeño

Figura 81. Nivel de satisfacción con el desempeño profesional

Figura 82. Autoeficacia y sus elementos

TABLAS

Tabla 1. Denominación del educador y la educadora social en países europeos

Tabla 2. Ámbitos de la Educación Social. Revisión cronológica por autores

Tabla 3. Comparativa empresas privadas de gestión de servicios públicos

Tabla 4. Historia del asociacionismo profesional de la Educación Social

Tabla 5. Hitos en la profesionalización de la Educación Social

Tabla 6. Cambios sociales y Educación Social

Tabla 7. Análisis DAFO de la situación de la Educación Social

Tabla 8. Clasificación de las competencias laborales genéricas de Spencer y Spencer

Tabla 9. Técnicas e instrumentos de evaluación de competencias profesionales

Tabla 10. Funciones y tareas de los educadores y educadoras sociales titulados en el CSEU La Salle – UAM

Tabla 11. Competencias específicas de la Titulación de Grado en Educación Social (ANECA, 2005)

Tabla 12. Competencias profesionales para la práctica socioeducativa (AIEJI, 2008)

Tabla 13. Bloques de competencias (ASEDES, 2007)

Tabla 14. Competencias técnicas para el análisis del desempeño profesional en Educación Social

Tabla 15. Competencias metodológicas para el análisis del desempeño profesional en Educación Social

Tabla 16. Competencias participativas para el análisis del desempeño profesional en Educación Social

Tabla 17. Competencias personales para el análisis del desempeño profesional en Educación Social

Tabla 18. Planteamiento del problema

Tabla 19. Las variables y categorías de la investigación

Tabla 20. Estadísticas de fiabilidad

Tabla 21. Fortalezas y debilidades del cuestionario electrónico

Tabla 22. Diferencias entre grupo de discusión comunicativo y grupo de discusión tradicional

Tabla 23. Datos de participación. Edad de los participantes

Tabla 24. Contrastes multivariados para la variable Competencias técnicas del perfil del/a Educador/a Social

Tabla 25. Contrastes multivariados para la variable Competencias metodológicas del perfil del/a Educador/a Social

Tabla 26. Contrastes multivariados para la variable Competencias participativas del perfil del/a Educador/a Social

Tabla 27. Contrastes multivariados para la variable Competencias personales del perfil del/a Educador/a Social

Tabla 28. Perfiles participantes en el grupo de discusión

Tabla 29. Categorías y subcategorías para el análisis de los datos

Tabla 30. Categorías, subcategorías y unidades de contenido