

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

JUDIT FULLANA NOELL
MARIA PALLISERA DÍAZ
ANNA PLANAS LLADÓ

Departamento de Pedagogía, Universidad de Girona, España

1. Introducción

El análisis de las competencias profesionales de los educadores sociales tiene una doble relevancia en España. Por una parte, el estudio e identificación de dichas competencias nos aproxima al conocimiento de las funciones que los educadores sociales realizan en el ejercicio de su profesión y, por otra, en el nuevo contexto universitario las competencias profesionales se configuran como el punto de partida del diseño curricular.

En España, la figura profesional del educador social tiene una historia reciente. La titulación universitaria de Educación Social se creó en el año 1991 e incorporó la tradición formativa de tres figuras profesionales, cada una de ellas con su propio bagaje formativo: educación especializada, animación sociocultural y educación de adultos. En la década de los ochenta, la recuperación de la democracia y el paulatino aumento de la preocupación de la Administración pública por la provisión de servicios sociales generó la necesidad de profesionales preparados para la acción socioeducativa en distintas áreas y la consiguiente aparición de las primeras escuelas de educadores especializados, así como algunas iniciativas en el campo de la animación sociocultural. Estas primeras experiencias de formación se desarrollaron fuera del ámbito universitario.

En 1991 se creó oficialmente el Diploma de Educación Social, con un plan de estudios situado dentro del marco universitario. El objetivo de la titulación ha sido, hasta ahora, formar educadores que trabajan fuera del ámbito escolar en contextos no formales. Se trata de un perfil profesional muy amplio, con posibilidades de trabajar en contextos muy diversos dirigiendo la acción educativa a personas y colectivos con necesidades socioeducativas muy variadas.

La creación del diploma universitario significó un cierto impulso en el reconocimiento social de esta figura profesional, lo que favoreció el desarrollo de su identidad profesional. Sin embargo, la juventud de la figura profesional, junto con el lento desarrollo de los servicios sociales, provoca que el reconocimiento de esta profesión se desarrolle de forma lenta y sin llegar, ni siquiera actualmente, a los niveles de reconocimiento social de que goza en otros países europeos.

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 56/1 – 15/07/11

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)

En estos últimos años, la universidad española ha estado inmersa en un proceso de transformación de las titulaciones universitarias como consecuencia de la adaptación al denominado espacio europeo de educación superior. La estructura actual en tres ciclos —diplomatura (primer ciclo), licenciatura (segundo ciclo) y *master* y doctorado (tercer ciclo)— se transforma en un sistema formado por grados (primer ciclo), *master* (segundo ciclo) y doctorado (tercer ciclo). Aunque éste es quizá el cambio más evidente, se producen otras modificaciones significativas como consecuencia de este proceso. Una de ellas es la transformación del modelo pedagógico: de un modelo de formación centrado en la enseñanza se pasa a un modelo centrado en el aprendizaje del estudiante. Ello implica tomar en consideración al estudiante y su aprendizaje como ejes de la formación. Los planes de estudio deben estructurarse a partir de la identificación de las competencias profesionales que los estudiantes deberán adquirir.¹

La confluencia de estas dos circunstancias —la novedad de la figura profesional y la emergencia de las competencias profesionales como elemento articulador de la formación universitaria— realza la importancia de hallar una metodología que permita plantear, con veracidad y partiendo de las necesidades experimentadas por los profesionales, cuáles deben ser las competencias profesionales que constituyan el punto de partida para el diseño de la titulación.

En este artículo, presentamos el proceso seguido en la Universidad de Girona para identificar las competencias profesionales de los educadores sociales. En primer lugar, y a modo de contextualización, realizamos una breve descripción de la situación laboral y de los itinerarios de inserción de estos profesionales. En segundo lugar, presentamos un estudio realizado con el objetivo de identificar sus competencias profesionales. El propósito del artículo no es solamente explicar el proceso seguido sino también exponer las ventajas de esta información como referente para el diseño de los nuevos planes de estudios de grado.

2. Estudio sobre las competencias profesionales de los educadores sociales

El campo de acción de los educadores sociales es diverso y heterogéneo, por lo cual la identificación de estas competencias se convierte en una tarea bastante compleja. Diversos estudios (de la Fuente y Reglero, 2004; Navarro, 2000; Fullana, Pallisera *et al.*, 2007; Fullana, Pallisera *et al.*, 2009) muestran que, además de la diversidad propia de la definición misma de educador social, existe una gran diversidad y heterogeneidad en la situación de esta figura profesional en el mercado laboral, donde frecuentemente se considera un profesional polivalente, a la vez que hay criterios y formas de contratación dispares. Los ámbitos laborales en los que trabajan, mayoritariamente, los educadores son los que engloban los diversos servicios y proyectos dirigidos a niños y jóvenes (ya sea destinados a la población infantil y juvenil en general,

¹ En este sentido, el Ministerio de Educación y Ciencia español publicó un documento de trabajo en el que se proponían las "Directrices para la elaboración de títulos universitarios de grado y máster", dado a conocer el 21 de diciembre de 2006. En la página 6 de dicho documento, al referirse a los principios generales para el diseño de los títulos se dice:

«14. La organización de las enseñanzas deberá hacerse bajo los objetivos de:

– Adecuar los métodos de enseñanza y aprendizaje al objetivo de *adquisición de competencias* por los estudiantes. [...]

15. El plan de estudios conducente a la obtención de un título debe tener en el centro de sus objetivos la *adquisición de competencias por parte de los estudiantes*, ampliando por tanto (aunque no excluyendo) el tradicional enfoque basado principalmente en contenidos y horas lectivas. Se deberá hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias, así como en los procedimientos para evaluar su adquisición [...]. (MEC, 2006)

De este modo, siguiendo las directrices europeas recogidas por la legislación española, la identificación correcta de las competencias de una determinada profesión se convierte en un requisito imprescindible para desarrollar planes de estudio acordes con la realidad profesional y que ayuden al estudiante a adquirir unos conocimientos, unas habilidades y unas actitudes adecuadas para desempeñar correctamente las funciones profesionales.

ya sea a niños y jóvenes en situación de riesgo social), la atención a personas con discapacidad (que incluye tanto a las personas con discapacidad intelectual como a las que presentan algún problema relacionado con la salud mental), los servicios sociales de atención primaria y los servicios de atención a las personas mayores. Aunque éstos son los ámbitos mayoritarios, los educadores sociales también trabajan en proyectos de dinamización comunitaria, de inserción laboral, de atención a mujeres víctimas de la violencia machista, en el ámbito penitenciario, etc. La demanda social de estos profesionales se incrementa debido a la influencia de factores como el aumento de la población, el envejecimiento o la llegada de personas de diferentes culturas. En estos estudios también se constata que hay una elevada movilidad laboral: los educadores sociales empiezan su trayectoria profesional en un ámbito, pero la búsqueda de mejores condiciones de trabajo y de mayor reconocimiento profesional les lleva a cambiar de puesto de trabajo en ámbitos diversos y con funciones dispares.

Se pone de manifiesto en estos estudios, que los educadores sociales desarrollan, mayoritariamente, funciones de atención directa a distintos colectivos, así como de elaboración y evaluación de programas y proyectos de acción socioeducativa. Aun así, cada vez más tienden a desarrollar también funciones de coordinación y liderazgo de equipos profesionales y de gestión de proyectos y de servicios socioeducativos (Fullana y Pallisera, 2008).

De este análisis ocupacional de los educadores sociales se derivan algunas consecuencias para la formación. Una de ellas es que la formación tendrá que dar respuesta a las necesidades de formación básica que permita a los educadores ejercer su profesión en un conjunto muy variado de ámbitos de la acción social. Por lo tanto, parece que se perfila la necesidad de una formación básica y polivalente. También sugiere algunas preguntas con respecto a las competencias profesionales; por ejemplo, ¿habrá diferencias sustanciales entre las competencias profesionales de los educadores que trabajan en los diferentes ámbitos? Dar respuesta a estas cuestiones implica la necesidad de aproximarnos a la identificación de las competencias profesionales de los educadores sociales a partir de las aportaciones de los educadores en ejercicio, de los colegios profesionales y de las instituciones que ofrecen formación.

En este apartado presentamos un estudio con el propósito de identificar las competencias profesionales de los educadores sociales. Basamos nuestro estudio y su planteamiento metodológico en las dos consideraciones siguientes:

- La determinación de las competencias profesionales se debe realizar teniendo en cuenta las opiniones basadas en la experiencia profesional de educadores en ejercicio. Es decir, no se puede hacer sólo mediante análisis basados en la opinión de los formadores.
- El consenso entre los profesionales sobre cuáles son sus competencias nos puede ayudar a identificar cuáles son las que —a pesar de la diversidad de ámbitos de la educación social— son esenciales o nucleares y que, por lo tanto, se tendrían que trabajar en la formación profesional.

Lo primero que hace falta, sin embargo, es aclarar qué entendemos por *competencia*. En el glosario de la versión oficial del documento español del proyecto Tuning Educational Structures in Europe (2003), se definen las competencias como «una combinación dinámica de atributos —con respecto al conocimiento y su aplicación a las actitudes y a las responsabilidades— que describen los resultados del aprendizaje de un

determinado programa, o cómo los estudiantes serán capaces de desenvolverse al finalizar el proceso educativo» (González y Wagenaar 2003: 278).

Hay numerosas definiciones de competencias pero, actualmente, parece que ya hay bastante consenso en considerarlas como combinaciones de conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas que se desarrollan a partir de experiencias de aprendizaje integradoras en las que los conocimientos y las habilidades interactúan con el fin de dar una respuesta eficiente en la tarea que se ejecuta. Por el hecho de que implican el uso integrado de conocimientos, habilidades y actitudes en la acción, estas competencias no se adquieren hasta estadios finales del proceso de formación (Fullana *et al.*, 2009).

2.1. Objetivo del estudio

El objetivo del estudio es, por lo tanto, recoger la opinión de los profesionales sobre cuáles son las competencias profesionales de los educadores sociales que el futuro estudio de grado de Educación Social tendrá que contribuir a desarrollar. El trabajo que se lleva a cabo consiste en *profundizar en las competencias que los educadores sociales desarrollan en el ejercicio de su profesión en los diferentes ámbitos de trabajo, con la intención de obtener un punto de vista contrastado entre profesionales que permita plantear experiencias de aprendizaje encaminadas a la consecución de estas competencias*. Los resultados de este trabajo contribuyen a reflexionar sobre la formación inicial y sobre el tipo de experiencias de aprendizaje que se ofrecen, con el fin de mejorarlas. Concretamente, los objetivos del estudio que se presenta son los siguientes:

- Recoger la opinión sobre cuáles son las competencias profesionales de los educadores sociales en ejercicio.
- Identificar y definir qué competencias profesionales se consideran prioritarias para ejercer las funciones de educador social.

El trabajo se desarrolló durante el curso 2006-2007 para seis miembros del profesorado de los estudios de Educación Social de la UdG.

2.2. Método

Para llevar a cabo este estudio seguimos el método Delphi. En la revisión hecha por Franklin y Hart (2006) y por Martínez Piñeiro (2003), el método Delphi se utiliza cuando los investigadores están interesados en recoger los juicios de expertos sobre un tema particular para documentar y valorar estos juicios, captar áreas de conocimiento colectivo sostenido por profesionales que normalmente no son verbalizadas ni exploradas y para estimular que surjan nuevas ideas relacionadas con un tema.² El método Delphi permite analizar el estado de opinión sobre un tema concreto, recurriendo a un grupo de personas consideradas expertas. El método permite que cada experto manifieste su opinión independientemente de las opiniones de los demás, ya que no hay un encuentro cara a cara entre los participantes. También posibilita que

² Estos mismos autores señalan que hay tres tipos de métodos Delphi: el clásico, el de toma de decisiones y el político. El método Delphi clásico funciona como un foro para establecer hechos sobre una situación o un tema específico. El método Delphi para la toma de decisiones se utiliza para fortalecer la toma de decisiones colectiva. En el método Delphi político lo que se busca es la generación de ideas sobre un tema.

puedan llegar a un cierto grado de consenso sobre algunos puntos, pueden estar de acuerdo sobre qué aspectos o dimensiones del problema son importantes y cuáles son más secundarios.

En el caso que nos ocupa, nuestra preocupación es la decisión sobre cómo hay que enfocar el nuevo plan de estudios y las experiencias de aprendizaje de manera que se ajusten a las necesidades reales de formación. El método Delphi es utilizado en la línea de la toma de decisiones, en el sentido que —tal como señalan Ruiz Olabúenaga e Ispizua (1989: 171-172)— este método es adecuado cuando los responsables de tomar una decisión no disponen de datos suficientes sobre los que fundamentar su criterio de toma de decisiones, o bien estos datos no garantizan lo suficiente esta toma de decisiones porque son incompletos, contradictorios o ambiguos. El método no se ha utilizado para tomar decisiones colectivas como indican Franklin y Hart, ya que los expertos no son las personas directamente implicadas en la toma de decisiones sobre los planes de estudio, pero sí en el sentido que las competencias pueden ser identificadas mejor si escuchamos a las personas que conocen qué está ocurriendo actualmente en el campo de la acción socioeducativa y que, a raíz de su profesión, tienen una visión sobre la evolución de esta acción.

Algunas investigaciones han utilizado el método Delphi para determinar competencias de diferentes profesionales. Simpson y Smith (1993) y Smith y Simpson (1995) lo utilizan para validar competencias docentes de profesorado universitario; Thach y Murphy (1995), para identificar las competencias de los profesionales de la educación a distancia, y Koster, Brekelmans, Korthagen y Wubbels (2005), para individualizar competencias que deben tener los formadores de maestros de educación primaria en Holanda. En todos los casos el método se ha considerado útil para aproximarse al conocimiento de las competencias profesionales.

2.2.1. Selección de la muestra

La muestra seleccionada para nuestro estudio está compuesta por 33 profesionales que tienen conocimiento práctico sobre el trabajo que desarrolla el educador social. Para seleccionarla se han tenido en cuenta los criterios siguientes:

- Que estén representados profesionales procedentes de diferentes ámbitos de la educación social. Se ha procurado que los expertos de la muestra trabajen en ámbitos totalmente diferenciados.
- Que tengan un conocimiento profundo de un ámbito o bien que tengan conocimiento de diferentes ámbitos de trabajo.
- Que estén realizando diferentes funciones vinculadas con la educación social.
- Que haya personas con diferente cantidad de años de experiencia laboral en el ámbito de la educación social.
- Que tengan el título de educador social o bien que, a pesar de tener otra titulación, tengan un alto conocimiento de la profesión.

Para seleccionar a los profesionales, nos hemos basado en el conocimiento que tiene el profesorado de los estudios que entre los años 1996 y 2006 han sido tutores y tutoras de *practicum* de estudiantes de tercer curso de la diplomatura. También se ha contado con profesionales que colaboran con

la UdG como profesores asociados en el marco de estos estudios, con lo cual una parte de los expertos conoce la formación que actualmente se ofrece a los estudiantes de educación social.³

2.2.2. La aplicación de los cuestionarios

Se elaboró un cuestionario basado en el listado de competencias propuestas en el *Libro Blanco de la titulación de grado en Pedagogía y Educación Social*, confeccionado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad (ANECA).⁴ En este documento aparecen diferenciadas las *competencias transversales* —que incluyen las competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas— y las *competencias específicas* —que incluyen los *conocimientos disciplinarios* (saber) y las *competencias profesionales* (saber hacer)—. Las competencias transversales se refieren a competencias comunes a diferentes titulaciones, aunque se tendrán que trabajar de forma contextualizada dentro de cada perfil profesional; las competencias específicas son propias de un ámbito o titulación y están orientadas a la consecución de un perfil específico del graduado o graduada.

Se llevan a cabo dos aplicaciones del cuestionario en el mismo panel de expertos, los cuales deben valorar la importancia que otorgan a cada una de las competencias. A continuación se explica en qué ha consistido cada aplicación.

Primera aplicación

Los 33 expertos reciben un cuestionario con el listado de competencias transversales y específicas. Después de la presentación del estudio, donde se exponen los objetivos y el método que se seguirá, se pide al experto que valore, de acuerdo con una escala de 5 puntos, la importancia que cree que tiene cada una de las competencias. El experto tiene que decidir si está de acuerdo con que es una competencia profesional de los educadores sociales (valoración de 5) o bien si está en total desacuerdo con que el ítem que se valora represente una competencia propia de estos profesionales (valoración de 1). Se les pide que *tomen como referencia su propia experiencia profesional y los ámbitos de la educación social que más conocen*.

Los cuestionarios se envían entre la última semana de octubre y la primera de noviembre de 2006 y se devuelven entre el 17 y el 20 de noviembre de ese mismo año. De los 33 cuestionarios, se devuelven finalmente 29 —lo que supone un 88%—. Se calculan las medias y las desviaciones típicas para cada una de las competencias y se ordenan en función de estos dos datos estadísticos. También se calculan los coeficientes de variación⁵ como indicador del grado de consenso entre los diferentes expertos.

Segunda aplicación

En esta segunda ronda se envía un segundo cuestionario a cada uno de los 29 expertos que respondieron al primer cuestionario. Observando las respuestas dadas al primer cuestionario (medias elevadas y coeficientes de variación pequeños) se decide no eliminar ninguna de las competencias del

³ Se seleccionaron 33 profesionales de distintos ámbitos de intervención: centros penitenciarios (1), salud mental (2), servicios sociales (4), desarrollo comunitario (1), protección de menores (4), atención a personas con discapacidad (4), inserción laboral de colectivos en situación de riesgo de exclusión (1), trabajo con jóvenes (5), educación de adultos (1), justicia de menores (1), drogodependencias (1), formación e inserción laboral para jóvenes (3), atención a personas mayores (2), atención a personas inmigradas (2) y formación de educadores sociales (1).

⁴ Este documento se redactó como documento de referencia para la elaboración de las nuevas titulaciones de grado en Pedagogía y Educación Social. Era, pues, el documento más oficial del que disponíamos con relación a las competencias profesionales.

⁵ El coeficiente de variación se calcula dividiendo la desviación típica del conjunto de respuestas para cada competencia por su media aritmética correspondiente. Este índice permite comparar el grado de variabilidad de las respuestas dadas por el panel de expertos.

primer cuestionario y se vuelven a presentar ordenadas según los resultados obtenidos en función de la media y de la desviación típica. Con el objetivo de que cada persona pueda saber dónde se sitúan sus respuestas en el conjunto de las respuestas dadas por el grupo de expertos, este segundo cuestionario incluye la puntuación dada por el experto en la primera aplicación en cada una de las competencias. Se pide a los expertos *que comparen sus respuestas con las del grupo y, en caso de que haya algunas que discrepen mucho de la media dada por el conjunto, se le pide que dé argumentos para defender o matizar su posición*. También se da la opción a que la persona *pueda modificar las respuestas dadas en la primera aplicación del cuestionario*.

Los cuestionarios de esta segunda ronda se devuelven antes del 20 de diciembre de 2006. Se recogen 22 cuestionarios, que es un 76% de los enviados y que corresponden a un 66% de los expertos invitados a participar en el estudio.

El análisis del segundo cuestionario consiste en volver a buscar la media y la desviación típica para cada una de las competencias, de manera que, ordenándolas, se obtiene una jerarquización revisada de las competencias profesionales. El análisis de este segundo cuestionario permite observar el nivel de consenso así como las discrepancias entre los expertos. Junto a ello, se recogen todas las respuestas dadas con las explicaciones de los expertos para justificar el mantenimiento de su posición o para modificar sus primeras respuestas.

En la tabla 1 figuran los resultados (medias aritméticas y desviaciones típicas) obtenidos para cada competencia en cada una de las rondas de aplicación del cuestionario, ordenadas según los resultados obtenidos en la segunda ronda, y se incluyen los coeficientes de variación del segundo cuestionario.

TABLA 1.
Resultados de las dos aplicaciones.

Competencias ordenadas según medias y desviaciones típicas de la segunda aplicación

Ítem	Competencia	1a aplicación		2a aplicación		Coef. de variación
		Media	Desv. típica	Media	Desv. típica	
Instrumentales						
7	Resolución de compromiso y toma de decisiones	4,86	0,351	4,95	0,21	0,04
1	Capacidad de análisis y síntesis	4,76	0,435	4,82	0,4	0,08
2	Organización y planificación	4,72	0,455	4,82	0,4	0,08
6	Gestión de la información	4,66	0,484	4,77	0,43	0,09
3	Comunicación oral y escrita en la lengua materna	4,55	0,632	4,59	0,59	0,13
5	Uso de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional	4,18	0,476	4,19	0,51	0,12
4	Comunicación en una lengua extranjera	3,31	0,604	3,23	0,53	0,16
Interpersonales						
8	Capacidad de crítica y autocrítica	4,83	0,384	4,91	0,29	0,06
10	Reconocimiento y respeto de la diversidad y multiculturalidad	4,83	0,384	4,86	0,35	0,07
11	Habilidades interpersonales	4,79	0,418	4,86	0,35	0,07
9	Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en diferentes contextos	4,69	0,471	4,68	0,48	0,10
12	Compromiso ético	4,66	0,553	4,59	0,59	0,13
Sistémicas						
18	Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida	4,79	0,412	4,77	0,43	0,09
14	Adaptación a situaciones nuevas	4,76	0,435	4,77	0,43	0,09

20	Gestión por procesos con indicadores de calidad	4,59	0,682	4,68	0,48	0,10
19	Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional	4,69	0,541	4,64	0,58	0,13
15	Creatividad	4,48	0,574	4,45	0,6	0,13
17	Iniciativa y espíritu emprendedor	4,45	0,572	4,41	0,5	0,11
13	Autonomía en el aprendizaje	4,41	0,568	4,41	0,59	0,13
16	Liderazgo	3,93	0,704	3,95	0,72	0,18
Conocimientos disciplinarios						
8	Conocer las características fundamentales de los entornos sociales y laborales de intervención	4,71	0,659	4,73	0,7	0,15
12	Conocer la teoría y metodología para la evaluación en intervención socioeducativa	4,57	0,573	4,68	0,48	0,10
7	Conocer los factores sociales que afectan los procesos socioeducativos	4,57	0,573	4,59	0,59	0,13
4	Conocer las políticas de bienestar social y la legislación que fundamentan los procesos de intervención socioeducativa	4,31	0,891	4,45	0,6	0,13
5	Conocer los estadios evolutivos de la población con la cual se trabaja	4,21	0,978	4,36	0,73	0,17
9	Conocer las bases pedagógicas que están en la base de los procesos de intervención socioeducativa	4,32	0,612	4,27	0,63	0,15
3	Conocer las bases y fundamentos teóricos de la intervención socioeducativa y sus ámbitos de actuación	4,31	0,541	4,23	0,53	0,13
10	Conocer las bases psicológicas que están en la base de los procesos de intervención socioeducativa	4,24	0,636	4,23	0,69	0,16
11	Conocer las bases sociológicas que están en la base de los procesos de intervención socioeducativa	4,21	0,62	4,18	0,59	0,14
6	Conocer los factores biológicos que afectan a los procesos socioeducativos	4,07	0,858	4,09	0,68	0,17
2	Conocer el marco de la educación social y los modelos desarrollados en otros países con especial atención a las iniciativas de la Unión Europea	3,83	0,658	3,82	0,66	0,17
1	Comprender la genealogía de los procesos históricos de consolidación de la profesión y de la intervención socioeducativa	3,72	0,922	3,64	0,85	0,23
Competencias profesionales						
19	Diseñar programas y estrategias de intervención socioeducativa	4,72	0,528	4,82	0,4	0,08
29	Trabajar en equipo a diferentes niveles y con otros profesionales e instituciones relacionados con la intervención socioeducativa	4,76	0,511	4,82	0,5	0,10
20	Aplicar programas y estrategias de intervención socioeducativa	4,69	0,541	4,73	0,46	0,10
25	Mostrar una actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia los sujetos e instituciones de educación social	4,66	0,484	4,68	0,48	0,10
21	Evaluar programas y estrategias de intervención socioeducativa en los diferentes ámbitos de trabajo	4,66	0,553	4,68	0,57	0,12
16	Identificar los factores habituales de crisis y desarrollar la capacidad de mediación y resolución de conflictos	4,55	0,572	4,59	0,5	0,11
22	Producir medios y recursos para la intervención educativa	4,46	0,881	4,57	0,75	0,16
17	Detectar factores de exclusión y discriminación que dificultan la inserción social y laboral de personas o grupos	4,55	0,632	4,55	0,6	0,13
30	Documentarse y buscar información que permita la actualización y profundización de conocimientos relacionados con el trabajo educativo	4,52	0,688	4,55	0,6	0,13
14	Saber utilizar los procedimientos y técnicas socioeducativos para la intervención y el análisis de la realidad personal, familiar y social	4,38	0,82	4,5	0,6	0,13
13	Diseñar, utilizar y evaluar los medios didácticos en la intervención socioeducativa	4,41	0,733	4,41	0,8	0,18

26	Desarrollar actitudes que posibiliten y favorezcan el trabajo en entornos multiculturales y plurilingüísticos	4,29	0,897	4,23	0,92	0,22
28	Analizar las intervenciones y situarlas en el contexto de los procesos y estructuras (sociales, educativas, culturales, etc.) que lo generan	4,15	0,77	4,18	0,66	0,16
15	Gestionar estructuras y procesos de participación y acción comunitaria	3,86	1,125	4,09	0,92	0,22
18	Organizar y gestionar proyectos y servicios socioeducativos	4	1,035	4,05	0,95	0,23
24	Utilizar las nuevas tecnologías con finalidades formativas	4	0,77	4	0,84	0,21
27	Diseñar y llevar a cabo proyectos de investigación sobre el medio social e institucional donde se realiza la intervención	3,28	1,162	3,23	1,02	0,32
23	Colaborar y asesorar en la elaboración de programas socioeducativos en los medios y redes de comunicación e información (radio, televisión, prensa, internet, etc.)	3	1,102	2,77	1,02	0,37

3. Resultados

Lo primero que se observa después de la segunda aplicación del cuestionario es que sólo hay una competencia que haya obtenido una media inferior a 3, que sólo hay seis que obtengan una media de valoración inferior a 4 y que la mayoría —veintisiete, es decir, más de la mitad de las competencias— obtienen medias iguales o superiores a 4,5. Todo ello nos indica que, globalmente, *el panel de expertos reconoce las competencias transversales y específicas como competencias profesionales.*

Un segundo aspecto que hay que destacar es que, si tenemos en cuenta los bloques de competencias (instrumentales, interpersonales, sistémicas, de conocimientos disciplinarios y competencias profesionales) no hay ninguno que se sitúe completamente por encima de otro. Ahora bien, sí que podemos decir que el bloque que ha sido más valorado en conjunto es el de las competencias interpersonales, ya que la que menos ha puntuado tiene una media elevada. Se trata de la competencia 12: *compromiso ético*, con una media de 4,59. Con todo, hay que destacar que la competencia mejor valorada por el conjunto de expertos y sobre la que hay más unanimidad es la competencia instrumental número 7: *resolución de problemas y toma de decisiones*; le siguen tres competencias del grupo de las denominadas interpersonales: 8. *capacidad de crítica y autocrítica*, 10. *reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad* y 11. *habilidades interpersonales*. A continuación, aparecen dos competencias más, de tipo instrumental: 1. *capacidad de análisis y síntesis* y 2. *organización y planificación*, que tienen la misma puntuación media que las dos siguientes, éstas de tipo profesional: 10. *diseñar programas y estrategias de intervención socioeducativa* y 29. *trabajar en equipo a diferentes niveles y con otros profesionales e instituciones relacionadas con la intervención socioeducativa*. Es decir, las seis competencias con puntuaciones medias más elevadas son del grupo de las competencias transversales, más dos competencias profesionales vinculadas al *diseño de la intervención socioeducativa* y *al trabajo en equipo*. Si los profesionales están de acuerdo en que estas competencias transversales tienen que formar parte claramente del bagaje de los educadores sociales competentes, será necesario que se les otorgue el peso que les corresponde en la formación inicial de estos profesionales.

En tercer lugar, podemos observar que del grupo de *competencias profesionales*, las mejor valoradas son, como ya hemos dicho, las referidas al diseño de programas y estrategias de intervención y la del trabajo en equipo a diferentes niveles y con otros profesionales (ambas con una media de 4,82). Con una media un poco inferior (4,73) aparece la competencia 20, *aplicar programas y estrategias de intervención*

socioeducativa; y con una media de 4,68 tenemos las competencias profesionales 25 y 21, *mostrar una actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia los sujetos e instituciones de educación social, y evaluar programas y estrategias de intervención socioeducativa en los diferentes ámbitos de trabajo del educador social*. Hay acuerdo, pues, en considerar al 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, relacionarse y generar confianza en las personas con las que trabaja. Cabe decir también que la mayoría de competencias profesionales (diez de las dieciocho propuestas en el cuestionario) obtienen puntuaciones medias iguales o superiores a 4,5 y que seis obtienen medias entre 4 y 4,41.

Observando los coeficientes de variación vemos que hay un elevado grado de consenso, especialmente en los bloques de competencias interpersonales, instrumentales y sistémicas. En el bloque de competencias disciplinarias aumenta ligeramente la discrepancia. En el bloque de las competencias profesionales es donde se pueden observar más diferencias con respecto al nivel de consenso. Así, mientras que algunas competencias presentan una alta valoración y hay un alto grado de consenso entre los expertos —es el caso de competencias referidas al diseño de programas y estrategias de intervención, la aplicación de estos programas, el trabajo en equipo, la empatía, la identificación de factores de crisis y la mediación y resolución de conflictos—, otras competencias como la 27 —referida al diseño y ejecución de proyectos de investigación en el medio social— y la 23 —en lo referente a colaborar y asesorar en la elaboración de programas socioeducativos en los medios y redes de comunicación—, además de obtener medias inferiores también presentan más discrepancias entre los expertos. Estos las consideran más alejadas de sus tareas, pero seguramente depende mucho del ámbito de trabajo en el que el experto ejerza como educador social.

Con respecto a las competencias que han obtenido una puntuación media más baja, encontramos las siguientes: *liderazgo, conocer el marco de la educación social y los modelos desarrollados en otros países con especial atención a las iniciativas de la Unión Europea, comprender la genealogía de los procesos históricos de consolidación de la profesión y de la intervención socioeducativa; comunicación en una lengua extranjera; diseñar y llevar a cabo proyectos de investigación sobre el medio social e institucional donde se realiza la intervención, y colaborar y asesorar en la elaboración de programas socioeducativos en los medios y redes de comunicación e información*. Estas competencias han obtenido medias inferiores a 4, probablemente porque la mayoría de los expertos observan que los educadores sociales no ejercen funciones vinculadas a estas competencias, es decir, no las ven directamente relacionadas con su práctica profesional.

4. Implicaciones para el diseño del grado de Educación Social basado en competencias

Del estudio se desprende una serie de consideraciones a tener en cuenta en la planificación de los nuevos estudios de grado de Educación Social.

En primer lugar, hay un elevado consenso sobre la gran mayoría de las competencias propuestas, lo que indica que los conocimientos, habilidades y actitudes inherentes a su desarrollo son considerados importantes para el ejercicio de la profesión de educador social. Por lo tanto, los profesionales reconocen

que tanto las competencias transversales o genéricas como las competencias específicas o profesionales tienen un peso importante en el ejercicio de la profesión.

Las competencias interpersonales, instrumentales y sistémicas han tenido una valoración elevada; muchas de ellas por encima de las competencias profesionales y de los conocimientos disciplinarios. El hecho de que las competencias mejor puntuadas sean de tipo instrumental (resolución de problemas y toma de decisiones, capacidad de análisis y síntesis, organización y planificación) e interpersonales (capacidad de crítica y autocrítica, reconocimiento y respeto a la diversidad y la multiculturalidad, habilidades interpersonales) significa que la formación tendrá que buscar estrategias metodológicas para potenciar habilidades interpersonales implicadas en el establecimiento de la relación educativa, promover la sensibilización hacia los problemas sociales y desarrollar las actitudes de respeto hacia la diversidad. De una formación que tradicionalmente ha enfatizado el aprendizaje de conocimientos de tipo conceptual, ahora se tiene que pasar a una formación que, sin olvidar la importancia de la dimensión conceptual, debe potenciar el aprendizaje de habilidades y de actitudes —especialmente las relacionadas con el establecimiento de las relaciones interpersonales—. En este sentido, la formación debe tener presente los siguientes aspectos:

- Buscar estrategias para favorecer el trabajo en equipo, ofreciendo a los estudiantes recursos que les permitan adquirir conocimientos y habilidades relacionadas con el trabajo en equipo.
- Fomentar la acción tutorial como instrumento para potenciar el autoconocimiento y desarrollar las competencias de tipo interpersonales y sistémicas.
- Potenciar las prácticas en instituciones y servicios de educación social y promover la tutorización adecuada de los estudiantes.

Las competencias relacionadas con la planificación de programas y acciones educativas, la utilización de metodologías y recursos para la intervención y la evaluación de los programas constituyen también otro bloque importante en la formación de los educadores sociales. Igualmente, el conocimiento de las características fundamentales de los entornos sociales y laborales de intervención es reconocido como un elemento importante de su formación, que les resulta útil para el ejercicio de la profesión. Será necesario que la formación tenga en cuenta esta necesidad, planteando estrategias docentes que favorezcan el contacto con el mundo profesional, potenciando las visitas a centros, el conocimiento *in situ* de experiencias reales por parte de los profesionales, la resolución de casos y problemas basados en la práctica profesional, con la tutorización del profesorado y desde una perspectiva creciente hacia la interdisciplinariedad.

Hay algunas competencias, no obstante, que los profesionales ven como poco relacionadas con el ejercicio cotidiano de las funciones propias de su puesto de trabajo. Hay que preguntarse si realmente son competencias que no responden a las funciones que desarrollan los educadores sociales o bien si son competencias que actualmente no lleva a cabo el educador social pero que podría llevar a cabo en un futuro. Así, por ejemplo, aunque actualmente no se perciba que el liderazgo es una competencia del educador social, tenemos que esperar que en el futuro estos profesionales vayan desarrollando funciones que requieran capacidad de liderar equipos; aunque actualmente se necesita poco el conocimiento de lenguas extranjeras, el aumento de la inmigración, por una parte, y el aumento de las posibilidades de movilidad laboral dentro de los países europeos, por otra parte, puede hacer necesario este conocimiento. Podemos hacer una reflexión parecida sobre las competencias vinculadas a la realización de procesos de

investigación o a la elaboración de programas educativos para las redes de comunicación social, como competencias profesionales: habrá que valorar si es necesario vincular más claramente estas competencias con las funciones del educador social.

Para concluir, el estudio realizado ha sido un elemento básico para estructurar un conjunto de competencias sobre las cuales fundamentar el diseño de la nueva titulación de grado de Educación Social. En este sentido, el estudio ha permitido identificar un conjunto de competencias vinculadas al perfil profesional del educador social y ordenarlas, según el grado de consenso sobre su importancia como competencias profesionales. Este conjunto de competencias ha constituido el punto de partida para desarrollar el diseño curricular del grado y ha permitido orientar, no únicamente sobre cuáles son los conocimientos, habilidades y actitudes vinculados al aprendizaje de dichas competencias y qué peso debían tener, sino también sobre la necesidad de incorporar y potenciar algunas estrategias metodológicas.

Bibliografía

- DE LA FUENTE, G. (2002). «El acceso al empleo y la formación de los profesionales de la Educación Social», *Revista Complutense de Educación*, vol. 2, núm. 13, pág. 541-562.
- DE LA FUENTE, G.; REGLERO, M. (2004). «Factores sociales que condicionan la inserción laboral del educador social». *Actas del IV Congreso Estatal del/a Educador/a Social*. Santiago de Compostela.
- FRANKLIN, Kathy K.; HART, Jan K. (2006). «Idea Generation and Exploration: Benefits and Limitations of the Policy Delphi Research Method». *Innovative Higher Education*. <<http://www.springerlink.com/content/1573-1758/?sortorder=asc&Content+Status=Accepted>> [Consulta: octubre de 2006]
- FULLANA, Judit; PALLISERA, Maria; TESOURO, Montse; CASTRO, Montse (2007). «La inserción laboral de los diplomados en educación social. Análisis de las características de los procesos de inserción y reconocimiento profesional», *Bordón*, núm. 57, pág. 565-580.
- FULLANA, J.; PALLISERA, M. (coord.) (2008). *La professió d'educador social. Estudi sobre la inserció laboral i el perfil professional*. Publicacions de la Universitat de Girona.
- FULLANA, J.; PALLISERA, M.; TESOURO, M.; CASTRO, M. (2009). «Professional placement and professional recognition of social education graduates in Spain. A ten-year balance». *Social Work Education. The International Journal*, Vol. 28, nº 4, pág. 336-350.
- FULLANA, J. (coord.) (2009). *Guía para la evaluación de las competencias de Educación social*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU) - Generalitat de Catalunya.
- GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR, R. (ed.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf [Consulta: marzo 2006]
- KOSTER, B.; BREKELMANS, M.; KORTHAGEN, F.; WUBBELS, TH. (2005). «Quality requirements for teacher educators», *Teaching and Teacher Education*, núm. 21, pág. 157-176.
- MARTÍNEZ PIÑEIRO, Esther (2003). «La técnica Delphi como estrategia de consulta a los implicados en la evaluación de programas», *Revista de investigación educativa*, núm. 21, vol 2, pág. 449-463.
- NAVARRO, C. (2000). «El procés d'inserció laboral de l'educador social a Catalunya: entre l'oportunitat i el risc», *Revista de Educación Social/RES*, núm. 15, pág. 10-31.
- RUIZ OLABÚENAGA, José Ignacio; ISPIZUA, M. Antonia (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- SIMPSON, Ronald D.; SMITH, Kathleen S. (1993). «Validating Teaching Competencies for Graduate Teaching Assistants: A National Study Using the Delphi Method», *Innovative Higher Education*, núm. 18, vol. 2, pág. 133-146.

- SMITH, Kathleen S.; SIMPSON, Ronald D. (1995). «Validating Teaching Competencies for Faculty Members in Higher Education: A National Study Using the Delphi Method», *Innovative Higher Education*, núm. 19, vol. 3, pág. 223-234.
- THACH, Elizabeth C.; MURPHY, Karen L. (1995). «Competencies for Distance Education Professionals», *Educational Technology Research and Development*, núm. 43, vol. 1, pág. 57-79.