

El títol de grau en Educació Social

Jornades d'estudi i debat

22-23 de juny de 2006

Universitat des Illes Balears
Facultat d'Educació - Campus UIB

OCTAVA PONENCIA

EL PRACTICUM EN EDUCACIÓN SOCIAL

Rosa Santibáñez Gruber
Dpto. de Pedagogía
Universidad de Deusto

Introducción

La formación práctica es una de las principales demandas realizadas tanto por parte del alumnado como de los empresarios y empresarias a la hora de realizar sus contrataciones. Desde la perspectiva del alumnado es en la práctica donde se realizan sus más importantes y verdaderos aprendizajes. Desde la perspectiva del contratante, la experiencia práctica previa parece garantizar la capacidad de la persona de aplicar conocimientos previos y adaptarse a entornos concretos de desarrollo profesional.

A pesar de ello, la formación universitaria, quizá por su tendencia a una formación más académica que profesional, no ha prestado tanta atención e importancia a esta dimensión de la formación hasta hace muy pocos años salvo algunas honrosas excepciones como la medicina y, más cercana a nuestra titulación, el magisterio. Las prácticas del aula junto a la formación práctica “*en el terreno*” o a los talleres de práctica en las carreras más técnicas han sido las “*hermanas pequeñas*” de la universidad, las asignaturas consideradas de menor importancia y, quizá por esta razón, han sido impartidas y dirigidas por profesorado nuevo y personal becario, con la idea implícita de que su impartición resulta más sencilla en comparación con otras materias, además de no contar con una especificación ni de contenidos ni de metodologías.

Hasta la reforma llevada a cabo en 1991, no se incorporó la formación práctica como parte del currículo de distintas carreras humanas. En dicha reforma, se recogía la necesidad, y obligatoriedad, de que el alumnado de gran número de titulaciones realizase prácticas relacionadas con su futura profesión durante sus estudios. Esta formación se denominó *Practicum* para distinguirla de las prácticas del aula, asociadas al aprendizaje de materias o de técnicas específicas (Tejada, 2006; Vilar, 1999). En el caso de Educación Social, en 1991 con la aparición de la Diplomatura se contempló como materia troncal el *Practicum* con una carga de 32 cr. El BOE 10.10.1991, enfatizaba que el *Practicum* debía articularse sobre el contacto del estudiante con la realidad profesional propia de los estudios que se estuvieran realizando. Por ello, se definió como el conjunto integrado de prácticas a realizar en centros universitarios o vinculados a la Universidad por convenios o conciertos y que pusieran en contacto a los estudiantes con los problemas de la práctica profesional.

Los primeros años del *Practicum* de Educación Social exigieron un gran esfuerzo en la organización y estructuración del mismo con el fin de dar una respuesta de calidad a un importante número de alumno/as. En esta nueva labor se afrontaron cuestiones como el tipo de centros que podrían ser candidatos al *Practicum*, el papel y la presencia de tutores profesionales como elemento fundamental del seguimiento profesional, el número de horas a realizar en los centros, el tipo de convenios que debían establecerse entre Universidad y centros, los distintos modelos de *Practicum* y las herramientas a utilizar en las mismas. Para este fin hubo que partir de propuestas y también experiencias en diversos campos (Armengol, 1993; Confebask

& Gobierno Vasco, 1994; Giménez, 1994; González, González, Rodicio & Sánchez, 1995; Lobato, 1996; Montero, Cebreiro & Zabalza, 1995). Tras varios años de funcionamiento, y una vez diseñados y ajustados los nuevos modelos organizativos y de coordinación, tanto los profesores de la Universidad como los tutores profesionales de los centros fueron dirigiendo su atención y esfuerzos más a los contenidos y procesos implicados en el desarrollo del *Practicum* que a la organización y estructura del mismo (Santibáñez, 1999). De tal manera que, una vez resueltos los problemas iniciales y superadas dichas dificultades, comenzamos a centrar la atención en el qué y el cómo de dicho proceso de aprendizaje.

En la actualidad, la reforma de estudios y la Convergencia al Espacio Europeo en la universidad exigen un cambio y una nueva adaptación a una serie de aspectos como los créditos europeos ECTS, el concepto de tiempo de trabajo del alumnado, las metodologías de enseñanza-aprendizaje más activas y de mayor autonomía para éste, la incorporación de las nuevas tecnologías al aula o el concepto de competencias aplicadas a los programas y a los sistemas de evaluación. En este último sentido, hablar de competencias y formación integral va a implicar prestar mayor atención no sólo a los procesos cognitivos/intelectuales/académicos sino también al desarrollo de destrezas y a la incorporación de una perspectiva más profesionalizante de nuestra formación universitaria.

Desde la reforma de planes de 1991, la Universidad de Deusto y más concretamente el Departamento de Pedagogía, lleva trabajando activamente en el diseño y la puesta en marcha de un modelo de formación integral que incluye al *Practicum* como eje vertebrador del mismo (Maiztegui & Santibáñez, 2002, 2003; Santibáñez & Montero, 1998; Santibáñez, 1999; Setién & Santibáñez, 2004). El Plan de Innovación Pedagógica en el que se encuentra la titulación de Educación Social permite, entre otras cuestiones, afrontar los retos que la Convergencia Europea nos va a plantear.

Este documento tiene por objetivo presentar algunas de las cuestiones en las que puede centrarse el debate con la aplicación de la Convergencia al *Practicum*. Por lo que nace con la intención de generar reflexión más que dar las cuestiones por cerradas. Se estructura en cuatro grandes apartados, en el primero se abordan las principales cuestiones organizativas que la Convergencia Europea propone para el *Practicum*, los créditos ECTS, el trabajo por competencias y perfiles profesionales, los procesos de aprendizaje autónomo del alumnado y el SET (Suplemento Europeo al Título), en un segundo momento se trata de avanzar en un aspecto importante que trasciende a la dimensión estrictamente organizativa del *Practicum*, se trata de dar un paso más y establecer procesos de aprendizaje en el *Practicum* que garanticen la mayor autonomía del alumnado, además de la activación de las competencias profesionales. En un tercer apartado, se plantea, quizá el aspecto que más debate está generando, el modelo de *Practicum* intensivo o extensivo y se cuestiona si debemos realmente optar por uno de los dos o si esta reforma nos va a permitir integrar ambos modelos. Finalmente, a modo de síntesis y reto para esta nueva etapa se realiza una propuesta para el *Practicum*.

El estudio realizado con 330 titulados en 17 universidades españolas y presentado en el Libro Blanco (ANECA 2005; p.95 y ss.) pone de manifiesto que la Educación

Social da respuesta a necesidades sociales reales, que es una titulación con mercado laboral y que su formación requiere introducir aún más la dimensión práctica. Casi un 75% de los titulados encuentra trabajo en menos de 1 año. Si bien la mayoría de los encuestados (2/3) se sienten satisfechos con la formación recibida calificándola de adecuada o muy adecuada, casi un 60% reconoce la necesidad de una mayor formación práctica. Aunque con una muestra muy inferior, Escalona y Loscertales (2005, p.23) ponen de manifiesto también que el alumnado valora los conocimientos prácticos por encima de los conocimientos teóricos y las capacidades personales.

En consecuencia, el *Practicum*, lejos de ser considerada ya la “hermana pequeña” de la formación universitaria, constituye toda una oportunidad para formar actitudes, contrastar conocimientos y desarrollar destrezas en los alumnos y alumnas, futuros profesionales en colaboración directa con los profesionales y el mundo de la empresa y las instituciones públicas. Aunar esfuerzos redundará en beneficio directo de los alumnos/as y de la propia sociedad que podrá contar con profesionales mejor preparados y más competentes.

Convergencia Europea y Practicum

La Convergencia Europea constituye una oportunidad para enriquecer y mejorar nuestros planes de estudios así como el sistema de formación elegido.

Las principales cuestiones que debemos tener en cuenta pueden ser sintetizadas en cuatro: 1) La incorporación del concepto de crédito ECTS, 2) el trabajo y la formación por competencias, 3) la planificación de procesos de aprendizaje más autónomos y 4) la “acreditación” más exhaustiva a través del SET o Suplemento Europeo al Título. Todas ellas centran su atención en el protagonista principal del proceso de aprendizaje; la persona que aprende, sus tiempos de dedicación al proceso formativo, los distintos resultados de aprendizaje, su grado de implicación y las credenciales que obtendrá.

1) Créditos ECTS:

El crédito ECTS hace referencia a un nuevo sistema de medición de los tiempos de aprendizaje. Mientras que hasta el momento, el sistema de medida iba en función de las horas lectivas y presenciales de una materia, el crédito ECTS centra su atención en el reconocimiento de horas de trabajo real del estudiante para la consecución y adquisición de unos objetivos o competencias. Este trabajo real computa tanto el tiempo de asistencia a clase como seminarios, lecturas de materiales específicos, realización de trabajos, preparación de exámenes o estudio independiente.

“El Sistema Europeo de transferencia y acumulación de créditos es un sistema centrado en el estudiante, que se basa en la carga de trabajo del estudiante necesaria para la consecución de los objetivos de un programa. Estos objetivos se especifican preferiblemente en término de los resultados del aprendizaje y de las competencias que han de adquirir” (ANECA, 2003; p.7).

Cada crédito ECTS implica el reconocimiento de entre 25/30 hs. de trabajo real del estudiante (RD1125/2003) siendo 60 ECTS la carga lectiva establecida para cada curso académico. El nuevo grado de Educación Social nace con la intención de establecerse en cuatro curso académicos de 60 ECTS cada uno de ellos, y por tanto, alcanzando un total de 240 ECTS. La carga adjudicada al Practicum es, según el Libro Blanco (2005) de 30 ECTS de troncalidad, lo cual implicaría un total de al menos 750 hs. de trabajo del estudiante (si se multiplica por 25 hs.). 30 ECTS en un currículo de 240 ECTS supone un 12.5% de presencia en la carga total del título de grado. La propuesta de 30 ECTS es en relación al 60% de los créditos de troncalidad, es decir, plantea los créditos mínimos que toda titulación de Educación Social deberá contemplar en su troncalidad para el *Practicum*. Pero si bien marca la carga mínima no establece un límite máximo o superior, y por tanto, se puede proponer un aumento de la presencia del *Practicum* si se considera necesario.

2) Formación por Competencias:

El segundo gran aspecto de la Convergencia Europea es la formación por competencias. Es decir, frente a la formación más teórica proporcionada por la Académica, Europa propone un gran reto a la Universidad; profesionalizar más su formación. Esto no quiere decir que la formación teórica quede devaluada, sino muy al contrario, revalorada, contrastada e integrada con el desarrollo de otros niveles personales.

Se entiende por competencia la combinación de conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes y características personales requeridas para llevar a cabo de manera efectiva un rol profesional en un entorno laboral determinado (Boyatzis, 1982; Lucia & Lepsinger, 1999).

Para trabajar por competencias se requiere la creación de perfiles profesionales específicos que identifiquen los distintos tipos de competencia. En Educación Social se cuentan con diversos trabajos al respecto (AIEJI, 2005; ANECA, 2005; Maiztegui & Santibáñez, 2003) en donde se identifican una serie de competencias genéricas o transversales y otras más específicas.

El Libro Blanco, constituye una referencia tanto por su actualidad como por la implicación de diferentes agentes en su elaboración. En lo que se refiere al *Practicum* no concreta ninguna competencia específica, mientras que sí lo establece para cada área de troncalidad: Al bloque 1) *Bases conceptuales y contextuales de la educación*, le asocia 5 competencias del saber/conocer y a los cuatro bloques restantes, 2) *Intervención socioeducativa en contextos no formales e informales*, 3) *Metodologías de la investigación en la intervención socioeducativa y tecnologías educativas*, 4) *Diseño, gestión y evaluación de programas de intervención*

socioeducativa y 5) *Técnicas, medios y recursos en la intervención socioeducativa*, les asocia competencias específicas del saber hacer. Este hecho, más que un olvido, puede ser interpretado como el reconocimiento de que el *Practicum* es el escenario donde se activan todas las competencias especificadas en los ámbitos anteriores de troncalidad y más concretamente aquellas del saber hacer que más importancia o trascendencia tienen para el título.

TIPO DE COMPETENCIA	COMPETENCIA	% de Valoración Esencial
COMPETENCIAS TRANSVERSALES	1. Capacidad de análisis y síntesis	76%
	2. Organización y Planificación	83%
	7. Resolución de problemas y toma de decisiones	85%
	8. Capacidad de crítica y autocrítica	79%
	9. Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos	79%
	10. Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad	81%
	11. Habilidades interpersonales	81%
	12. Compromiso ético	88%
	14. Adaptación a situaciones nuevas	78%
	19. Compromiso con la identidad, desarrollo ética profesional	81%
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS: SABER	23. Conocer los supuestos y fundamentos teóricos de la intervención socioeducativa y sus ámbitos de actuación	79%
	27. Conocer las características fundamentales de los entornos sociales y laborales de la intervención	73%
	28. Conocer los supuestos pedagógicos, psicológicos y sociológicos que están en la base de los procesos de intervención socioeducativa.	76%
	29. Conocer la teoría y la metodología para la evaluación en intervención socioeducativa.	72%
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS: SABER HACER	31. Saber utilizar los procedimientos y técnicas socio-pedagógicas para la intervención, la mediación y el análisis de la realidad personal, familiar y social.	80%
	36. Diseñar, aplicar programas y estrategias de intervención socioeducativa en los diversos ámbitos de trabajo.	80%
	37. Evaluar programas y estrategias de intervención socioeducativa en los diversos ámbitos de trabajo	79%
	38. Utilizar técnicas concretas de intervención socioeducativa y comunitaria (dinámica de grupos, motivación, negociación, Asertividad...)	79%
	39. Incorporar los recursos sociales, institucionales, personales y materiales disponibles para llevar a cabo el trabajo en un determinado ámbito de acción.	76%
	44. Mostrar una actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia los sujetos e instituciones de educación social.	78%

Tabla 1: Importancia concedida a las Competencias Transversales y Específicas del Título de Educación Social. (Fuente: Basado en el Libro Blanco, ANECA, 2005: p. 299 y ss.)

La tabla 1 recoge del Libro Blanco, aquellas competencias transversales y específicas cuya valoración por los titulados, asociaciones y profesorado universitario, ha sido de esencial (70% o más de porcentaje de esencial) (ANECA, 2005). Algunos comentarios al respecto:

- Se identifican como más importantes 20 competencias, propias del perfil de la educadora y educador social; 10 competencias transversales y otras 10 competencias específicas (4 de saber y 6 de saber hacer).
- Ninguna de las competencias alcanza el 90% de relevancia o valoración como esencial. Por lo tanto, todas las seleccionadas alcanzan un valor de entre el 70 y 80% de esencial.
- Entre las competencias transversales destacan las tres siguientes: 12. *Compromiso ético*, 7. *Resolución de problemas y toma de decisiones* y 2. *Organización y planificación*.
- Entre las competencias específicas destacan como más esenciales: 31. *Saber utilizar los procedimientos y técnicas socio-pedagógicas para la intervención, la mediación y el análisis de la realidad personal, familiar y social*, 36. *Diseñar, aplicar programas y estrategias de intervención socioeducativa en los diversos ámbitos de trabajo* y 23. *Conocer los supuestos y fundamentos teóricos de la intervención socioeducativa y sus ámbitos de actuación*.

Se podría extraer como conclusión principal que el componente práctico es uno de los elementos más característicos de la formación en la Educación Social. Una práctica sustentada en el conocimiento de la realidad y la acción, el diseño, la aplicación y el uso de estrategias y técnicas. Una práctica reflexiva y comprometida con la justicia, una práctica eficaz y resolutive, una práctica planificada y organizada no establecida al azar.

Si interpretamos que el *Practicum* no tiene asociada ninguna competencia al mismo porque es el escenario en el que se desarrollarán y activarán todas, sí al menos debe centrar su atención en estas seleccionadas como más relevantes o esenciales para el perfil profesional, y por otra parte, deberá establecer dichas competencias para ser evaluadas al final del proceso.

3) Aprendizaje autónomo del alumnado:

La Convergencia Europea, además, nos va a obligar a dar un paso más, a avanzar en la profundización de procesos formativos al establecer como objetivo la autonomía del alumnado en su propio proceso de aprendizaje. En el *Practicum* se han realizado ya muchos avances estableciendo distintas fases o procesos que van de una menor a una mayor implicación en el mismo; de la observación a la intervención, de la observación por el estudio de casos a la observación *in situ*, del desarrollo de tareas más sencillas a la ejecución de tareas más complejas, del acercamiento a la globalidad a la especialización en ámbitos concretos, de la tutorización a la autonomía.

Por ejemplo, en la Universidad de Deusto, *el Practicum* (Santibáñez & Montero, 1998), se desarrolla en cuatro fases diferenciadas que van estableciendo mayores cotas de autonomía para el alumnado: la fase inicial, la fase de observación, la fase de intervención y la fase de evaluación. En la tabla 2, se recogen las distintas fases junto a las tareas, procedimiento y herramientas a utilizar. Si bien, a veces, estas

fases pueden verse entremezcladas y solapadas, cada una de ellas posee sus objetivos y tareas específicas, en donde se ven involucradas tres personas diferentes jugando un rol específico: el alumno/a, los tutores/profesionales en activo y el profesor universitario encargado del seguimiento.

Fase	Tareas	Procedimiento	Herramientas
1. PRESENTACION Y TOMA DE CONTACTO	<ul style="list-style-type: none"> * Ubicarse en el centro. * Ultimar horarios, emplazamientos y planes. 	<ul style="list-style-type: none"> * Reunión con el profesor de Practicum. * Presentación del centro. * Reunión con el tutor en el centro. * Elaboración de la agenda. * Presentación Plan de Practicum 	<ul style="list-style-type: none"> * Contrato de Practicum del Alumno * Ficha de Incorporación al centro. * Agenda de Practicum del Alumno * Plan de Practicum
2. OBSERVACION	<ul style="list-style-type: none"> * Familiarizarse con el centro. * Conocer el equipo, sus funciones y los destinatarios. * Conocer programas, planes, proyectos, memorias, estatutos, tratamientos... 	<ul style="list-style-type: none"> * Recogida de datos. * Encuentros con los usuarios. * Reuniones con el equipo. * Incorporación a la dinámica del centro. * Lectura de documentos, archivos,... 	<ul style="list-style-type: none"> * Diario de Practicum
3. INTERVENCION EDUCATIVA	<ul style="list-style-type: none"> * Participar en actividades educativas. * Trabajar en equipo. 	<ul style="list-style-type: none"> * Participación en la elaboración de materiales educativos adaptados. * Desempeño de funciones asignadas. 	<ul style="list-style-type: none"> * Diario de Practicum.
4. EVALUACION	<ul style="list-style-type: none"> * Síntesis del proceso de Practicum. * Evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> * Elaboración de la Memoria de Practicum. * Cumplimentación de cuestionarios de evaluación y auto-evaluación. * Reunión con el Profesor. * Reunión con el Tutor. 	<ul style="list-style-type: none"> * Guión de Memoria de Practicum * Criterios de Evaluación * Cuestionario de Evaluación del Practicum * Cuestionario de Auto-evaluación

Tabla 2: Fases del Practicum. (Fuente: Santibáñez & Montero, 1998, p. 41)

La reforma europea es una oportunidad para dar contenido y planificar este proceso. Por esta razón, se considera importante desarrollar un apartado posterior más extenso al respecto.

4) El SET (Suplemento Europeo al Título)

Por último, un elemento importante de la reforma que va a permitir una mayor movilidad del alumnado a través del espacio europeo y una mayor información para la parte contratante es el contenido que se detallará en el denominado SET (Suplemento Europeo al Título) (RD 1044/2003). "El Suplemento Europeo al Título es el documento que acompaña a cada uno de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, con la información unificada, personalizada para cada titulado universitario, sobre los estudios cursados, los

resultados obtenidos, las capacidades profesionales adquiridas y el nivel de su titulación en el sistema nacional de educación superior” (art. 3). El SET va a recoger el recorrido formativo del alumnado y parece lógico que recoja también la experiencia del Practicum.

Uno de los aspectos más importantes que debería recoger hace referencia al Modelo de Practicum. Si existen menciones o especialidades en la titulación debería asociarse el Practicum a dicha especialidad y verse recogida en el SET.

Esta especialidad podría venir marcada por los contextos o ámbitos en los que hasta el momento actual, ha sido desarrollado el *Practicum* y que pueden casi corresponderse con los tres perfiles históricos de la educación social (educador especializado, educador de adultos y animador sociocultural) (Tabla 3) o bien establecerse en función de los perfiles profesionales identificados en el Libro Blanco (Tabla 4). Además, la Universidad debería estar también atenta a los nuevos yacimientos de empleo identificados (Nuevos servicios sociales y Sociedad del Ocio) para ir “abriendo camino” y ampliando los ámbitos de intervención (Círculo de Progreso, 2002, p. 10)

Contexto	Instituciones
Social	Comunidades Autónomas, Ayuntamientos, Área de Servicios Sociales.
	Centros Sociosanitarios para personas mayores
	Centros para la inserción sociolaboral.
	Equipos de Atención a la Infancia y Adolescencia en Riesgo Social.
	Centros Residenciales para Niños en Riesgo Social
	Asociaciones y Fundaciones de Atención a Inmigrantes y Población con Dificultades de Inserción Social
	Asociaciones y Fundaciones de Atención a Personas con Minusvalías
Laboral	Centros de Inserción Sociolaboral
Comunitario	Gestión Cultural (Animación sociocultural, ocio, museos, ludotecas...) Escuelas de Animadores Juveniles
	Área de Medio Ambiente
	Drogodependencias

Tabla 3: Contextos o ámbitos de desarrollo del Practicum. (Fuente: Libro Blanco, ANECA, 2005; p.131 y ss.).

Perfiles Profesionales
Formador de personas adultas y mayores
Especialista en atención educativa a la diversidad
Educador ambiental
Educador familiar y de desarrollo comunitario
Educador en procesos de intervención social
Mediador en procesos de intervención familiar y socioeducativa
Animador y gestor socio-cultural
Educador de tiempo libre y ocio
Educador de instituciones de atención e inserción social
Educador en procesos de acogida y adopción

Tabla 4: Perfiles profesionales identificados para la titulación de la Educación Social. (Fuente: Libro Blanco, ANECA 2005; p.137)

Otra información que podría enriquecer el SET podría ser:

- El centro o centros en los que ha realizado dicha formación.
- El número de créditos ECTS invertidos.
- El tipo de tarea realizada.
- El título del Proyecto de Fin de Carrera, en caso de existir.

Planificación del Proceso de Aprendizaje Autónomo: Estrategias y Herramientas de Trabajo.

Como se ha comentado en el apartado anterior, esta reforma puede permitir avanzar y profundizar en el objetivo dar contenido al *Practicum*. Si el aprendizaje que se realiza en el *Practicum* es básicamente de desarrollo de destrezas o habilidades profesionales, quizá sería aconsejable, seguir en su planificación y diseño las estrategias de entrenamiento utilizadas para la adquisición de otro tipo de habilidades, como las habilidades sociales (Caballo, 2002; Kelly, 2002).

Los expertos aluden al proceso de entrenamiento en habilidades sociales como un proceso de formación aplicable a la adquisición de cualquier otra habilidad o destreza en el mundo laboral (García-Vera, Sanz & Gil, 1998; Gil, 1998) como por ejemplo los profesionales de la intervención social y comunitaria (León, Gil, Medina & Cantero, 1998: p.113) de los que se espera sean competentes para dar consejo, ofrecer y obtener información, dirigir una acción, persuadir, mantener una relación satisfactoria y eficaz con los usuarios, escuchar, enseñar, ayudar a resolver conflictos, resistir a la presión o trabajar en equipo...

Si bien hay diversas investigaciones que se basan en el entrenamiento en habilidades a través de una única estrategia (instrucción, modelado, feedback, etc.) los programas que han obtenido mayores resultados son los denominados multifacéticos o por “bloques” o “paquetes”, es decir, aquellos que conjugan las estrategias siguiendo una secuencia concreta (Alberg, Petry & Eller, 1994; Michelson, Andreu & Martínez, 1987; Goldstein 1988). Así, la instrucción y motivación, el modelado y la observación, el ensayo de conducta y el refuerzo/feedback constituyen un “paquete” de entrenamiento a tener en cuenta en el diseño formativo del *Practicum* y que permiten establecer diferentes fases o momentos en el proceso formativo:

1- Instrucción y motivación:

Cumple el objetivo no sólo de motivar sobre la importancia de la adquisición, desarrollo y utilización de una destreza en el ámbito profesional sino de describir los

pasos a seguir así como las variables contextuales referidas a situaciones y personas con las que se realiza. Consiste en proporcionar información clara, sencilla y precisa sobre cómo debe realizarse la conducta, diseccionando en pasos o en fases la habilidad tanto a nivel cognitivo (pensamiento) como conductual (acción).

En el *Practicum* se plantea la necesidad de integrar los conocimientos teórico-prácticos adquiridos en las materias del currículo en la práctica profesional. Cuando los propios alumnos/as son los que afirman que ellos desean ir a la práctica porque es donde realmente se aprende, están en realidad poniendo de manifiesto una deficiencia en la formación proporcionada, al no ser capaces de descubrirles la relación directa que existe entre la teoría y la práctica.

La experiencia por sí misma, no garantiza el aprendizaje. Todas las personas podemos ver o incluso observar y atender a los síntomas de determinadas enfermedades y, a pesar de ello, no ser capaces de interpretarlos de manera adecuada y de emitir un juicio diagnóstico. Aunque sin duda la experiencia en un campo es un factor de ayuda para la competencia profesional, no podemos afirmar que exista una relación directa y causal entre experiencia y competencia profesional. Mingorance (1998) afirma que la práctica sin reflexión y fundamentación teórica no implica la adquisición de destrezas ni de cambios conductuales. Y llega a defender que el aprendizaje directo de la experiencia como única fuente de aprendizaje es un mito. Pero tampoco la formación teórica o académica garantiza el aprendizaje aplicado. Una de las principales razones por las cuales la Universidad incluye en su currículo obligatorio el *Practicum*, es la constatación de deficiencias en la formación, más concretamente en la adquisición de competencias, destrezas y habilidades necesarias para el desarrollo profesional. Merino (1996), señala como uno de los principios fundamentales en la formación de educadores/as sociales en Europa, el de armonizar en una unidad la formación teórica con la formación práctica.

Algunas estrategias en la organización del *Practicum* que permitirían establecer vínculos más estrechos entre formación teórica y práctica serían:

- Contemplar prácticas en cada asignatura, de manera que se incluya la formación de competencias genéricas y específicas en cada una de ellas.
- Establecer materias específicas de formación teórica para cada una de las áreas de práctica profesional, de manera que exista un espacio para la reflexión y el conocimiento previo sobre el ámbito específico de desarrollo laboral, los objetivos, las funciones, estrategias y herramientas más utilizadas en el mismo. Es decir, si se determinan un determinado número de menciones o especialidades para la titulación se debe garantizar que existen materias específicas de formación sobre cada una de ellas y no sólo centros para el desarrollo profesional. Por ejemplo, en la Universidad de Deusto, una de las mejoras introducidas fue la relativa a este aspecto. Se establecieron cuatro ámbitos de *Practicum*, Inserción socio-laboral, Exclusión social, Ocio y Desarrollo comunitario y Educación ciudadana. Sin embargo, la realidad de la troncalidad del currículo no respondía a los cuatro ámbitos. En consecuencia se establecieron al menos una materia troncal u obligatoria de referencia para cada uno de los ámbitos.

- Hacer coincidir a los profesores responsables de la formación académica específica con los responsables de área de *Practicum*, de manera que tanto la formación teórica como la práctica quede en las mismas manos y por tanto puedan establecerse mayores vínculos entre teoría y práctica y establecerse procesos de formación. Sería más que conveniente que estas personas tengan conocimiento profundo no sólo de la dimensión teórica sino práctica de cada uno de los ámbitos.
- Pero a su vez, incorporar en la formación académica/universitaria específica a profesionales en activo, de manera que se establezcan vínculos entre los responsables académicos y los centros de *Practicum* y evitar limitar a unos profesionales a unos espacios determinados; profesores a la universidad, y educadores/as al profesional. Si queremos integrar conocimientos sería muy importante integrar espacios y hacer colaborar en la formación a los profesionales, de manera que la universidad no quede relegada a un espacio académico con sus profesores y la realidad profesional a un espacio práctico con sus educadores, sino que profesores y profesionales coincidan, colaboren y cooperen en la formación en ambos espacios, universitario y profesional.

2- Observación / Modelado:

Consiste en dar oportunidad al alumno/a de observar e identificarse con distintos modelos de actuación profesional. Tener oportunidad de observar a profesionales en activo dando respuesta a distintas situaciones y utilizando diferentes estrategias y herramientas educativas.

Se centra en dos fases del *Practicum*, la *Fase Inicial de Presentación, Acogida y Toma de Contacto* en la que el alumnado se incorpora al centro y adquiere un conocimiento general del mismo así como de los distintos profesionales y usuarios implicados en la dinámica del centro y en la *Fase de Observación*, que centra su interés en que el alumnado conozca en profundidad todos los elementos sistémicos implicados y desarrolle sus competencias tanto de análisis como de adaptación al entorno y al equipo de trabajo.

Es importante recordar que la observación será más efectiva: Si existen diferentes modelos a observar, si dichos modelos son coherentes o consistentes, si el modelo es de semejante edad y sexo al observador, si el modelo es reforzado, si el modelo es percibido como amable, cercano, cálido y afectivo y si la conducta del modelo es cercana al repertorio del observador.

La primera y más directa implicación de la observación es la necesidad de que el *Practicum* garantice la observación de muy diversas situaciones educativas y que

sea tutorizado, es decir, que la persona no desarrolle una labor práctica en un centro sin al menos una persona guía¹ que le sirva de modelo a observar e imitar.

Algunas estrategias y herramientas a tener en cuenta en la organización del *Practicum* serían:

- La importancia de seleccionar los centros, tareas y tutores – profesionales. Es decir, tanto la tarea y función a observar como el modelo a seguir deben reunir unos requisitos mínimos.
- La integración, en la medida de lo posible, de distintos profesionales que permitan identificar diferentes estilos educativos.
- El reconocimiento del tutor como profesor “*ad honorem*” o como profesor asociado.
- La incorporación del concepto de “*corresponsabilidad formativa*” (Vilar, 2006). Los tutores cooperan con los profesores de universidad, participan activamente de la formación del alumnado y adoptan una responsabilidad compartida con los profesores.
- La posibilidad de implicar a alumnos/as de cursos superiores en el desarrollo y tutorización del *Practicum*, pudiéndose convertir en modelos de sus propios compañeros.
- La incorporación del trabajo por casos desde asignaturas más teóricas, para permitir una observación diferida de situaciones y casos a resolver ya desde la formación universitaria.
- El diseño y utilización de una *Guía de observación* que permita analizar la realidad externa o comunitaria al centro, el usuario/a, los modelos educativos y al propio alumno/a.
- La utilización de un *Diario de prácticas* en el que quede constancia escrita de todo aquello que haya merecido la pena reseñar, como puede ser el horario de actividades del día, registro de tareas, detalles significativos, sucesos concretos así como reflexiones sobre los mismos y todo aquello que consideren de interés.

3- Ensayo de conducta:

Esto es una prueba

¹ Esta estrategia permite por otro lado evitar el uso de personas en formación para cubrir puestos de trabajo y hacer una competencia desleal al propio grupo profesional de la Educación Social.

Consiste en dar la oportunidad al alumno/a de pasar a la acción e intervenir educativamente. Sería un momento de mayor autonomía e iniciativa de acción que le permitiera experimentarse y contrastar la realidad de sus competencias genéricas y profesionales en acción.

Con anterioridad a la práctica real, existe la posibilidad de representar o simular situaciones hipotéticas que pueden resultar problemáticas para el sujeto o en el entorno del aula. El role-playing es una primera experiencia que aumenta la probabilidad de que se repita dicha habilidad en otra situación.

En la práctica real, es necesario contemplar un *Plan de Acción* o *Plan de Practicas* como herramienta que recoja las posibles intervenciones que se van a realizar, en relación con el usuario/a, si dichas intervenciones serán a nivel individual o grupal y en qué ámbito, así como en relación con el equipo de profesionales.

Las competencias específicas recogidas en el perfil del Educador Social del Libro Blanco (las referidas al saber hacer) (ANECA, 2005; p. 301) pueden servir de guía para la cumplimentación de esta herramienta de trabajo (Tabla, 5).

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS – Saber Hacer	
Primer nivel de representatividad en el Perfil del Educador Social (más del 70 % de importancia)	
31.	Saber utilizar los procedimientos y técnicas socio-pedagógicas para la intervención, la mediación y el análisis de la realidad personal, familiar y social.
36.	Diseñar, aplicar programas y estrategias de intervención socioeducativa en los diversos ámbitos de trabajo.
37.	Evaluar programas y estrategias de intervención socioeducativa en los diversos ámbitos de trabajo
38.	Utilizar técnicas concretas de intervención socioeducativa y comunitaria (dinámica de grupos, motivación, negociación, asertividad...)
39.	Incorporar los recursos sociales, institucionales, personales y materiales disponibles para llevar a cabo el trabajo en un determinado ámbito de acción.
44.	Mostrar una actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia los sujetos e instituciones de educación social.
Segundo nivel de representatividad en el Perfil del Educador Social	
32.	Gestionar estructuras y procesos de participación y acción comunitaria.
33.	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.
34.	Aplicar técnicas de detección de factores de exclusión y discriminación que dificultan la inserción social y laboral de sujetos y colectivos.
35.	Organizar y gestionar proyectos y servicios socioeducativos (culturales, de animación y tiempo libre, de intervención comunitaria, de ocio...)
40.	Producir medios y recursos para la intervención socioeducativa.
41.	Gestionar medios y recursos para la intervención socioeducativa.
Tercer nivel de representatividad en el Perfil del Educador Social (Menos del 50% de importancia)	
42.	Colaborar y asesorar en la elaboración de programas socioeducativos en los medios y redes de comunicación e información (radio, televisión, prensa, internet, etc.
43.	Utilizar y evaluar aplicaciones de formación mediante las nuevas tecnologías.

45. Desarrollar una disposición, aptitud y competencia lingüística que favorezca el trabajo en entornos multiculturales y plurilingüísticos.
46. Diseñar y llevar a cabo proyectos de iniciación a la investigación sobre el medio social e institucional en el que se realizan la intervención.

Tabla 5: Competencias específicas de la Educación Social. Saber Hacer. (Fuente: Basado en Libro Blanco, ANECA, 2005; p. 301)

También las competencias transversales deberán ser tenidas en cuenta. Conviene no olvidar que la competencia 12. *Compromiso ético*, es la competencia considerada como más importante y representativa del perfil de la Educación Social, tanto de las transversales como de las específicas (ANECA, 2005). Por su parte, la Asociación Internacional de Educadores Sociales identifica la ética profesional como una de las competencias más importantes (AIEJI, 2005; p.19) y más allá de este campo profesional, la ética está recuperando un gran valor y reconocimiento para los nuevos yacimientos de empleo (Círculo de Progreso, 2002). La formación en Deontología Profesional, la sistematización de buenas prácticas y la valoración ética de los problemas y situaciones que van surgiendo permitirá interpretar la realidad e intervenir siempre desde claves profesionales y de justicia social (Vilar, 2006).

Por último, el *Diario de Prácticas* constituye la herramienta del alumno/a para poder observarse a sí mismo en distintas situaciones.

4- Feedback - Evaluación:

El feedback / evaluación permite reflexionar, elaborar y valorar la experiencia. En el *Practicum*, y puesto que no se refiere únicamente a un momento final sino continuo, alude necesariamente al seguimiento que se realiza tanto desde el centro de prácticas como desde la propia Universidad.

El seguimiento individual permite contrastar y profundizar en cada situación y caso concreto, mientras que el seguimiento grupal permite socializar experiencias, aprender en diferido de las de otros, resolver conflictos, mantener la visión ética y de justicia y apoyarse desde el mismo grupo. El *Diario de Practicum* y la *Memoria* permiten sistematizar la experiencia, el *Código Deontológico*, aportar claves para resolver y valorar determinados conflictos.

A pesar de que trabajos previos se han centrado en esta temática (Perez-Campanero & Sánchez, 1996; Santibáñez, 1999), el reto ahora lo constituye crear instrumentos de Evaluación por competencias que permitan homogeneizar más la evaluación de los distintos tutores y profesores de *Practicum*, así como centrarse en las competencias desarrolladas (Lucia & Lepsinger, 1999).

Finalmente, y no menos importante, si queremos mantener unas cotas mínimas de calidad en el *Practicum*, habrá no sólo que evaluar al alumnado sino el proceso en su totalidad así como todos los elementos implicados: centros, profesionales, experiencia, universidad, seguimiento y profesores.

5- Generalización:

La generalización implica el mantenimiento de las competencias desarrolladas en el tiempo así como la capacidad de activarla en distintos ambientes o contextos y con diferentes personas.

Una de las estrategias que permiten la generalización y el mantenimiento de la competencia aprendida son las “*Tareas para Casa*” o “*Deberes*”, otra importante consiste en ofrecer más contextos, más oportunidades y más tiempos. Lo que nos lleva a plantearnos una nueva cuestión presente en las distintas experiencias de *Practicum*.

Dos Modelos de Practicum: ¿Excluyentes o Complementarios?

Tras la puesta en marcha del *Practicum* en la reforma anterior, la experiencia permite identificar dos modelos de *Practicum*: un modelo que se podría denominar intensivo y concentrado al final del periodo de formación universitaria y un modelo más extensivo que distribuía sus créditos a lo largo de los diferentes años de formación. En este modelo, algunas universidades distribuían la carga lectiva del Practicum (32 cr.) en tres cursos: *Practicum I*, que se desarrollaba con la metodología de seminario y en donde se presentaba la profesión, *Practicum II*, en donde se visitaban varios centros de Educación Social o se realizaba una observación de un centro y *Practicum III*, en donde se desarrollaba de un programa de intervención.

La pervivencia de ambas experiencias hace suponer que ambas cuentan con importantes ventajas o potencialidades. Entre las potencialidades del *modelo intensivo de Practicum* se encuentran las siguientes:

- Al situarse al final de un proceso formativo y habitualmente requerir la superación de un número mínimo de créditos, permite activar y poner en práctica en contextos reales todo un bagaje de conocimientos y destrezas. En consecuencia, significa poder cerrar ciclos de enseñanza-aprendizaje e integrar conocimientos y destrezas.
- Al emplear una cantidad significativa de horas dispuestas a lo largo de un curso académico, permite al estudiante observar dos tipos de procesos: los procesos educativos de cambio en las personas o usuarios y a su vez permite observarse a sí mismo en el proceso de profesionalización. El modelo intensivo, permite por tanto, dedicar el tiempo suficiente para que se observen y acompañen procesos de cambio en el otro y en uno mismo.
- El *Practicum* se convierte en un espacio de encuentro entre el mundo formativo y el mundo productivo (Tejada, 2006). De manera que ayuda a iniciar la socialización profesional e incluso favorece la inserción laboral al

establecer un contacto real con este mundo en el momento de salida y finalización de los estudios. No debe olvidarse la posibilidad de establecerse un periodo de prácticas remuneradas y gestionadas desde convenios de colaboración con centros e instituciones.

Entre las potencialidades del modelo extensivo de Practicum se encuentran:

- Permite realizar un aprendizaje más significativo. Es decir, no sólo se requiere la formación teórica para poder acudir a la práctica, sino la misma formación teórica adquiere un significado diferente cuando se tienen referencias reales y prácticas. Los estudiantes comprenden, elaboran, contrastan y dan significado a la teoría desde la experiencia propia, cerrando ciclos de acción / reflexión / acción o el denominado círculo de Kolb sobre experiencia / reflexión / generalización / cuestionamiento (Cowan, 1998). Y este es un aspecto que no podemos dejar escapar, sobretodo si vamos a empezar a trabajar por competencias y tenemos en cuenta el bajo nivel de implicación social del estudiante actual. Aunque también conviene ser cuidadoso y evitar caer en el activismo, en el que tan sólo la acción queda justificada y una experiencia se erige en principio teórico. En este sentido es importante reivindicar el valor de la formación teórica de la Educación Social y no desandar el camino ya realizado de profesionalización de la misma.
- El modelo extensivo por otra parte, ayuda a desarrollar la sensibilidad social desde el inicio mismo de la formación y por tanto a motivar al alumnado para seguir implicado y comprometido con el mundo socioeducativo.
- Por último, aunque no por ello de menor importancia, el modelo extensivo favorece la generalización de los aprendizajes, es decir, permite activar competencias en distintos entornos y mantenerlas en el tiempo.

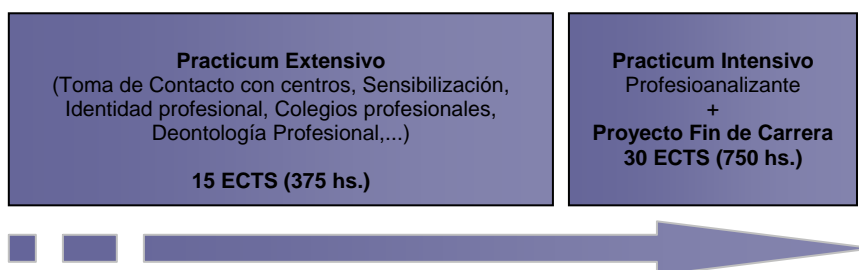
El equipo de profesores del *Practicum* de la Universidad de Deusto ha tratado de resolver esta disyuntiva optando por un modelo intensivo y profesionalizante al final del periodo formativo, reservando la totalidad de la carga lectiva actual dedicada al Practicum para el último curso, pero incorporando otros créditos de libre elección para complementar dicha formación práctica. Así en 1º de Educación Social se ha incorporado una asignatura de libre elección, de 7,5 cr., denominada *Participación Social* que da oportunidad al alumnado de estar en contacto con colectivos en dificultad social y establecer una relación de ayuda con los mismos. De esta manera se cubriría el objetivo de la sensibilización social. Por otra parte, se ha creado una segunda asignatura de libre elección, de 4.5 cr., denominada *Contextos de la Educación Social*, que acerca a los colegios profesionales y a profesionales en activo al mundo académico y en colaboración con los profesores se realizan trabajo de casos, presentación de servicios y visitas a centros.

Es muy probable que la actual reforma no nos obligue a elegir entre ambos modelos, sino que nos permita integrarlos y simultanearlos. De manera que contemos con una importante carga lectiva, un periodo intensivo de desarrollo de competencias en la realidad práctica y que permita entrar en contacto con el mundo laboral y además, podamos planificar con anterioridad otros créditos para mantener el contacto con la realidad práctica desde el inicio de la formación universitaria. Se podría pensar en incorporar 15-30 ECTS más.

Retos y Propuesta de Futuro para el Practicum en Educación Social

En síntesis: Se propone tener en cuenta las siguientes cuestiones a la hora de planificar la reforma del *Practicum*:

- **Modelo Mixto de Practicum:** Establecer un *Practicum* intensivo (con posibilidad de especialización) al final del periodo de formación que permita tomar contacto con la realidad profesional y desarrollar un *Proyecto Fin de Carrera* (30 ECTS). Distribuir además otras experiencias de Practicum previas en los cursos anteriores, de al menos 15 ECTS con diferentes objetivos posibles como la toma de contacto con la realidad profesional, los centros, la identidad profesional y la Deontología profesional. (45 ECTS en total con el Proyecto de Fin de Carrera).



- **La figura del Tutor de Practicum:** La experiencia pone de manifiesto que el *Practicum* debe seguir siendo tutorizado pero parece imprescindible desarrollar y profundizar en el perfil y las tareas del tutor-profesional de *Practicum*. La selección e incorporación de éste a la formación universitaria y el acercamiento, a su vez, del profesor universitario a la realidad profesional.
- **Planificación de Procesos:** El Practicum requiere avanzar un paso más y dotarle de contenido formativo estableciendo procesos de entrenamiento.
- **Evaluación por competencias:** Crear nuevos instrumentos de evaluación por competencias que permitan unificar criterios de valoración y calificación entre los distintos tutores y profesores.

- **Deontología Profesional:** La ética profesional parece tener una gran relevancia en el desarrollo de cualquier profesión práctica y en relación con personas. La visión ética de las diferentes situaciones que el profesional se encuentra y el sentido de justicia deberán guiar su actuación. Por ello resulta de gran importancia recibir una formación específica (en el Practicum extensivo) y posteriormente utilizar dicha herramienta en el seguimiento y feedback de la misma ayudará al cumplimiento de la competencia transversal 12. *Compromiso ético*, competencia valorada como más importante de todo el perfil profesional.

Referencias

- AIEJI (2005). *Plataforma común para las Educadoras y los Educadores Sociales en Europa*. Barcelona: Oficina Europea de la Asociación Internacional de Educadores Sociales (AIEJI) y Area de Benestar Social. Diputació Barcelona.
- Alberg, J., Petry, Ch. & Eller, S. (1994). *Social skills. Planning guide*. Longmont, Colorado: Sopris West.
- ANECA (2003). *Programa de Convergencia Europea. El crédito Europeo*. Madrid: Autor.
- ANECA (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social. Volumen 1 y 2*. Madrid: Autor.
- Armengol, C. (1993). *L'Educador social i la seva formació*. Barcelona: Claret.
- Boyatzis, R.E. (1982). *The competent manager. A model for effective performance*. New York, N.Y.: John Wiley & Sons
- Caballo, V.E. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento en habilidades sociales (5ª edición)*. Madrid: Siglo XXI.
- Círculo del Progreso (2002). *Yacimientos de empleo y habilidades. Horizonte 2006*. Madrid: Autor.
- CONFEBASK & GOBIERNO VASCO (1994). *Formación de instructores. Contenidos y proceso de aprendizaje*. Bilbao: Autor.
- Cowan, J. (1998). *On becoming an innovative university teacher*. Philadelphia, PA: SRHE & Open University Press.
- Escalona, A.I. & Loscertales, B. (2005). *Actividades para la enseñanza y el aprendizaje de competencias genéricas en el marco del espacio europeo de educación superior*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- García-Vera, M.P., Sanz, J. & Gil, F. (1998). Entrenamiento en habilidades sociales. En F. Gil & J.M. Leon (Eds.) *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención*. Madrid: Síntesis. Psicología.
- Gil, F. (1998). Habilidades sociales en el trabajo y en las organizaciones. En F. Gil & J.M. Leon (Eds.) *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención*. Madrid: Síntesis. Psicología.
- Gimenez, M.C. (1994). El Practicum de Psicología de la Universidad de Barcelona. *Anuario de Psicología*, 3, 62, 117-124.
- Goldstein, A.P. (1988). *The prepare curriculum. Teaching prosocial competencies*. Champaign, Illinois: Research Press.
- González, M., González, R.M., Rodicio, M.L. & Sánchez, J.M. (1995). Una propuesta para el practicum de psicopedagogía de la Universidad de La Coruña. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 10-11, 7, 89-100.
- Kelly, J.A. (2002). *Entrenamiento de las habilidades sociales. (7ª edición)*. Bilbao: DDB.
- León, J.M., Gil, F., Medina, S. & Cantero, F.J. (1998). La formación del profesional de la intervención social y comunitaria en habilidades sociales. En F. Gil & J.M. Leon (Eds.) *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención*. Madrid: Síntesis. Psicología.

- Lobato, C. (Ed.) (1996). *Desarrollo profesional y prácticas/Practicum en la Universidad*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Lucia, A.D. & Lepsinger, R. (1999). *The art and science of competency models*. San Francisco: Jossey-Bass Pfeiffer.
- Maiztegui, C. & Santibáñez, R. (2002). El perfil del profesorado de educación social. Estudio de un caso: Educación social en la Universidad de Deusto. En J. Ortega Esteban (coord.). *Nuevos retos de la pedagogía social: la formación del profesorado*. Salamanca: Sociedad Ibérica de Pedagogía Social.
- Maiztegui, C. & Santibáñez, R. (2003). El perfil profesional del Educador Social en C. Maiztegui & R. Santibáñez *El futuro del educador. El perfil profesional del pedagogo y el educador social y su adaptación a una sociedad en cambio*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Merino, J.V. (1996). Líneas de formación del educador social en algunos países de Europa. En J.A. López-Herrerías (Coord.). *El educador social: Líneas de formación y de actuación*. Madrid: Guillermo Mirecki.
- Michelson, L., Andreu, E. & Martínez, A. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia: evaluación y tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca.
- Mingorance, P. (1998). Facilitación y seguimiento de los procesos de reflexión sobre la práctica. Modelos de seguimiento. En M.N. González, C. Lobato & M.P. Ruiz (Comps.). *Desarrollo profesional y prácticum en la Universidad*. Zarautz: Universidad del País Vasco.
- Montero, M.L., Cebreiro, B. & Zabalza, M. (Eds.) (1995). El practicum en la formación de profesionales: Problemas y desafíos. Actas del III Symposium Internacional sobre Prácticas Escolares. 27 al 29 de junio de 1994. POIO. Santiago: Universidad de Santiago.
- Pantoja, L. (1998). Un esbozo de código deontológico del educador social. *Claves de Educación Social*, 4, 3, 41-48.
- Pérez-Campanero, M.P. & Sánchez, A. (1996). *Guía para un alumnos en prácticas*. Madrid: CONORG.
- Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título.
- Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.
- Santibáñez, R. & Montero, D. (Coords.) (1998) *Practicum de Educación. Materiales de trabajo*. Bilbao: Instituto de Ciencias de la Educación y Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Deusto.
- Santibáñez, R. (1999). El seguimiento en el Practicum de Educación Social. En F. Esteban & R. Calvo (Coords.) *El practicum en la formación de educadores sociales*. (pag. 189 – 200). Burgos: Universidad de Burgos.
- Setién, M.L. & Santibáñez, R. (Eds.) (2004). *Las necesidades de formación del Tercer Sector: Su medición y programación desde la perspectiva europea*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Tejada, J. (2006). El Practicum. Ponencia presentada a las *Jornadas sobre el futuro grado de Pedagogía*. Barcelona, 1 y 2 Junio. (Disponible en: <http://www.jornadapedagogia.es/modules/cjaycontent/index.php?id=10>)
- Universidad de Deusto (2001). *Marco pedagógico UD. Orientaciones generales*. Bilbao: Autor.
- Vilar, J. (1999). Las instituciones de prácticas como agentes formadores de profesionales reflexivos. En F. Esteban & R. Calvo. *El Practicum en la formación de educadores sociales*. Burgos: Universidad de Burgos.
- Vilar, J. (2006). Comenzando una nueva etapa. Retos de futuro para el ejercicio responsable de la educación social y la pedagogía social. En J. Planella & J. Vilar (coord.). *La pedagogía social en la sociedad de la información*. Barcelona: UOC.