

# **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**

### **SÉPTIMA PONENCIA**

#### **TÉCNICAS, MEDIOS Y RECURSOS EN LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA**

*Jesús Vilar Martín*  
Escoles Universitàries d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés  
Universitat Ramon Llull

## 1. Introducción.

La ponencia que se presenta en estas páginas deber versar sobre las “*técnicas, medios y recursos en la intervención socioeducativa*” que corresponden al quinto bloque de contenidos troncales en la propuesta del libro blanco de la ANECA para los estudios de Educación Social. Antes de entrar más detalladamente en estas cuestiones, nos parece oportuno remarcar algunos aspectos más globales sobre el propio desarrollo de la educación social y a la vez sobre el proceso que se está siguiendo para llegar a construir una propuesta más o menos acertada de lo que debe ser el futuro grado en educación social. Así pues, las líneas que vienen a continuación las dedicaremos a tratar estas cuestiones previas.

La educación social está en un momento crucial en su historia como actividad profesional y académica. Si en los últimos años ha desarrollado un proceso intenso hasta su total consolidación como profesión y como área universitaria, aparece ahora la necesidad de plantearse nuevos retos de futuro que le den un nuevo impulso significativo frente a la sociedad, el mundo universitario y las demás profesiones educativas. Nos atrevemos a afirmar que ahora se cierra una etapa que consistió fundamentalmente en tomar consciencia de su potencial académico y profesional, en ocupar un lugar en el mundo de las ciencias de la educación y en el de las profesiones de lo social y finalmente en darse a conocer y exponer sus posibilidades. Así pues, ahora comienza el momento de consolidar esta posición y desarrollar su actividad de forma coherente con las expectativas creadas hasta este momento. Se trata de retos que requieren un esfuerzo tanto desde la perspectiva profesional como desde la perspectiva académica, para conseguir, al menos, dos grandes metas:

- Ocupar sólidamente un lugar en el entramado de las profesiones sociales, evitando colisiones con otras pero a la vez no perdiendo espacios y, sobretodo, ganando el reconocimiento sobre las características de las funciones educativas que puede desarrollar (y a su vez, las que no le corresponde desarrollar).
- Establecer mecanismos para construir un discurso propio que se base no sólo en la acumulación de experiencia sino también en el ejercicio de la investigación y el estudio como formas habituales de tratar las problemáticas que como profesión se abordan cotidianamente.

Estas dos grandes metas pueden concretarse en, al menos, tres grandes ejes de trabajo (Vilar, 2006; 173 y ss):

- La consolidación de los procesos de identidad.
- La profundización en los posicionamientos morales desde los que se ejerce la profesión.
- El aumento del rigor y la calidad de las intervenciones educativas.

Estos elementos deben contribuir decididamente a convertir la educación social en una profesión adecuada a su tiempo, un tiempo complejo, cambiante, dinámico, a menudo confuso, casi siempre injusto. Como puede verse, la adecuación a este escenario requiere entender la profesión desde una perspectiva amplia, reflexiva, no sólo actuadora, que integre de forma armónica la reflexión y la acción.

La cuestión no es menor porque, en definitiva, lo que se plantea como punto de partida es la necesidad de dibujar bien la imagen del profesional que se está construyendo, los supuestos desde los que desarrollará su actividad, la forma como se presentará a las demás profesiones, a los beneficiarios de su trabajo y a la sociedad en general. Los debates que puedan producirse para la creación del *Grado en Educación Social* no pueden perder de vista que se trata de identificar y consolidar la *estructura profunda* de la profesión y, de forma coherente con ella, establecer la formación que mejor se ajuste a los retos que esta figura profesional deberá asumir.

El trabajo es arduo porque en la construcción de una imagen consensuada del educador/a social confluyeron una gran pluralidad de identidades de las distintas ocupaciones en “lo social” con sus correspondientes modelos y perspectivas teóricas, en algunos casos complementarios pero en otros, claramente opuestos.

A su vez, al tratarse de estudios de carácter universitario, la universidad empezó a participar de forma sistematizada en la reflexión sobre la profesión, no siempre tendiendo los puentes necesarios con los colectivos profesionales que, en definitiva, fueron los que impulsaron tanto la profesión como la consecución de los estudios que la avalan.

Esta primera *imagen* ha sido útil durante el proceso inicial de profesionalización, pero ahora conviene dar un nuevo impulso que supere las diferencias internas y que a la vez de una mayor solidez a la imagen profesional que se proyecta socialmente. Conviene insistir en el hecho que la voluntad de mejora está estrechamente relacionada con la adecuación a los nuevos retos sociales y académicos, no tanto a posibles déficits en la formación impartida hasta este momento porque, aunque hayan podido haber lagunas en el proceso de formación, en líneas generales se valora positivamente la formación recibida. Encontramos que entre los titulados se valora la formación como *bastante adecuada* en un 61% y *muy adecuada* en un 15%, frente a un 22% *poco adecuada* y un 2% *nada adecuada* (ANECA, 2005; 108. Vol 1).

Las dificultades son muchas, pero los riesgos que implica perder esta oportunidad son aún mayores, tanto en el plano profesional como en el académico. Por todos es conocida la ambigüedad y el nivel de dispersión que ha habido en los últimos meses a la hora de dibujar los posibles escenarios para el futuro de la educación social, desde la desaparición en el catálogo de titulaciones para quedar integrada en un único título de *educación* (que fundamentalmente volvía a caer en la confusión entre educación y escolarización), hasta la posibilidad de fusión o una gran troncalidad con trabajo social, como si el elemento fundamental en la expresión “educación social” fuera lo social en lugar de lo educativo. Finalmente (y de esto hablaremos más adelante) el libro blanco de la ANECA desarrolla la propuesta para la educación social de forma conjunta o paralela al de pedagogía. Parece como si el proceso de definición debiera hacerse siempre “frente a los demás”.

Las reformas que deben impulsarse en el proceso de convergencia europea están generando muchos quebraderos de cabeza que en algunos momentos impiden ver las oportunidades que se desprenden de este proceso. Seguramente se están cometiendo infinidad de errores sobre la forma de encarar el proceso, pero también es necesario reconocer que es una buena oportunidad para comenzar una nueva etapa cualitativamente distinta. Es un buen momento para, como mínimo:

- Establecer nuevos puentes entre el mundo profesional y el mundo académico desde supuestos que superen de forma definitiva el juego de oposiciones “teoría-

práctica” que tan bien ha ido en algunos momentos a ambos sectores para evitar una revisión crítica sobre la forma como cada uno de ellos estaba contribuyendo a construir la profesión y dar respuesta a los problemas sociales.

- Determinar los contenidos formativos que determinan un perfil profesional sólido, solvente, realista y eficaz ante los retos del mundo actual.
- Revisar los métodos de formación y los agentes que participan en la misma para asegurar que realmente se forma en las competencias necesarias.

De todas formas, aunque partimos de una mirada positiva sobre las oportunidades que se generan con esta reforma, a continuación indicamos algunas cuestiones que, desde nuestro punto de vista, pueden llegar a ser generadoras de dificultades en este proceso.

### *1.1. La diversidad de acepciones del concepto “competencia” y la imagen profesional que se deriva de cada una de ellas.*

Hablar de competencias nos remite a la idea de “saber hacer bien alguna cosa”. Pero los problemas comienzan en el momento que se debe concretar *qué debe saber hacer bien* un profesional (en este caso de la educación social). ¿Debe ser resolutivo? Y si es así, resolutivo ¿respecto de qué (¿de las variables que están en el origen del problema?, ¿de la manifestación de una conducta?...)?; ¿Debe saber identificar problemas y las variables que lo configuran o sólo resolverlo? La forma como se respondan a estas preguntas determinarán una cierta acepción de la idea de competencia que, a su vez, nos acercarán a una u otra imagen profesional.

Nos parece oportuno recordar la clasificación de Hoyle (citado por Imbernon, 1994; 30) respecto de la idea de profesionalidad restringida y profesionalidad ampliada.

La profesionalidad restringida entiende la tarea de forma limitada a la acción para la cual un profesional ha sido formado, habitualmente dentro de un marco tecnocrático de competencias cerradas que se aplican en un contexto muy delimitado y que están claramente dirigidas a la acción resolutiva de carácter inmediato. Trata de un profesional actuador que ha sido formado para resolver cuestiones muy bien delimitadas y concretas en una estructura donde hay una clara separación entre quien *crea conocimiento*, quien *lo organiza* en forma de diseños y quien *lo aplica* de forma

resolutiva. En esta escala, el educador social quedaría en tercer lugar, relegado a una posición meramente resolutiva.

La profesionalidad ampliada entiende la tarea de forma equilibrada entre el uso inmediato de estrategias y competencias concretas en un marco muy delimitado, con la reflexión sobre la naturaleza de las cuestiones que se deben abordar, la función social que se asume en el ejercicio profesional y la predisposición a construir conocimiento para la transformación social. En este caso, se responde a la idea del profesional crítico, reflexivo y investigador (Stenhouse, 1987; Elliot, 1989; Schön, 1992) que no sólo resuelve sino que en primer lugar es capaz de identificar las variables que constituyen un problema porque trabaja en escenarios complejos y ambiguos con problemas “mal definidos” (Sternberg, 1986; 318); a su vez, es capaz de pensar y diseñar distintas estrategias para tratarlo y finalmente es capaz de resolverlo mediante la aplicación de unos saberes técnicos que le permiten implementar un proyecto preciamente diseñado. En este caso, crear conocimiento, organizarlo y utilizarlo no corresponde necesariamente a figuras profesionales distintas. Nos moveríamos en la racionalidad reflexiva que se desprende de los planteamientos críticos, que seguramente es la más adecuada para moverse en entornos complejos.

La introducción al capítulo 7 del libro blanco (ANECA, 2005; 155 y ss, Vol. 1) deja claro que se trata de una formación que parte de una idea compleja de competencia (lo que nos lleva a una profesionalidad ampliada) y no tanto de la repetición mecánica de una habilidad, como era el caso en la pedagogía por objetivos (Gimeno Sacristán, 1987).

Esta tendencia a dotar de una imagen de capacitación para trabajar en entornos complejos puede verse también en la definición que se presenta del Educador Social (ANECA, 2005, 129. Vol. 1): se trata de “un agente de cambio social, dinamizador de grupos sociales a través de estrategias educativas que ayudan a los sujetos a comprender su entorno social, político, económico y cultural y a integrarse adecuadamente”.

Finalmente, es interesante tener en cuenta también la sintonía entre esta definición y las funciones que presenta la Asociación Estatal de Educadores Sociales en el documento *Funciones y competencias del educador social* (ASEDES, 2006), así como la definición del educador social presentada por la Asociación Profesional de Educadores Sociales de

Castilla la Mancha en el documento *Hacia una definición de Educación Social* (APESCAM, 2005), a pesar de las diferencias en la forma de clasificar y proponer las competencias básicas.

Inevitablemente, Esta posición de partida en la definición de la idea de competencia así como en la definición del educador social será determinante a la hora de plantear la posterior discusión sobre los “saberes específicos” de la profesión.

### *1.2. El carácter profesionalizador y la convivencia con otras profesiones.*

La cuestión que se planteaba en el punto anterior podría tener una importancia relativa de no ser por el hecho que la educación social se encuentra en estos momentos en una posición difícil, no sólo frente a otras profesiones próximas en lo social (el trabajo social, por ejemplo, con quien comparte escenarios de desarrollo profesional y algunas bases conceptuales y teóricas), sino con otras profesiones de la educación que también buscan “su espacio”. Concretamente, la educación social se encuentra “emparedada” entre los ciclos formativos (insertor social, por ejemplo) y las actuales licenciaturas (en este caso, la pedagogía) en la delimitación de funciones profesionales en escenarios comunes.

Si la tendencia en la organización de los estudios de grado en educación social deriva hacia una formación donde la idea de competencia fuera próxima a la profesionalidad restringida, se plantearía un problema de difícil solución a la hora de encontrar diferencias claras y substanciales con la tarea que desarrollan los insertores sociales (que, por otra parte, resultan “más baratos” para los posibles contratadores por no ser de nivel universitario).

En cambio, si la tendencia es un acercamiento hacia la profesionalidad ampliada, también se corre el riesgo de colisionar con los futuros estudios de grado de pedagogía que, por lo que se puede observar en el libro blanco, están haciendo un esfuerzo por darle un marcado carácter profesionalizador a su perfil.

La idea amplia de competencia inevitablemente pone el énfasis en las capacidades relacionadas con procesos transversales que se acaban contextualizando en realidades

concretas y no tanto en el dominio específico de recursos para aplicar en una área determinada.

En relación con este punto, el hecho que los estudios de grado de educación social y pedagogía se presenten de forma paralela en el mismo libro blanco, no deja de ser una dificultad porque se percibe claramente que, a pesar de la definición de competencia que se ha hecho inicialmente, se *respira* la lógica tradicional del “licenciado” frente al “diplomado”, donde la distribución de tareas de carácter reflexivo y de diseño caen sobretodo en el primero y las referidas a la actuación directa caen sobre el segundo.

Quizás ahora es prematuro plantearse esta cuestión, pero si tenemos en cuenta que la tendencia de los grados es a la profesionalización, habrá que ver cómo queda el espacio de la educación social en un escenario donde ya están los insertores profesionales, y donde parece que pretenden estar también los pedagogos (además de los trabajadores sociales).

### 1.3. *Un perfil profesional amplio frente a “perfiles por ámbitos”.*

Siguiendo con el argumento del apartado anterior, uno de los temas de debate siempre abierto es si debe tenderse a una formación generalista que pone el énfasis en la identidad profesional o si debe haber una formación más o menos especializada por ámbitos de intervención. El dilema no es fácil porque, si bien son necesarios unos elementos generalistas que realmente contribuyan a construir una sólida identidad profesional dentro de lo que antes describíamos como *profesionalidad ampliada*, a la vez hay que tener conocimientos específicos sobre los distintos territorios y problemáticas donde se ejercerá la profesión.

Una tendencia más generalista puede ser de mucha utilidad para el colectivo profesional de cara a dar solidez interna a la profesión y perspectiva ante la complejidad de los fenómenos y situaciones en los que desarrollará su tarea, pero puede tener como contrapartida una menor ocupabilidad en el mercado laboral (terreno que podría ser ocupado por personas formadas en módulos profesionales mucho más centrados en ámbitos). Ahora bien, una apuesta decidida por la especialización por ámbitos puede dar mayor ocupabilidad pero ir en detrimento de la identidad profesional. En este caso,

podría darse una involución hacia etapas pasadas en la que los educadores y educadoras sociales definían su profesión por el lugar de trabajo donde desarrollaban su actividad, llegando a producirse situaciones en las que dos personas que trabajaban en ámbitos muy alejados entre ellos no se reconocían como miembros de la misma profesión<sup>1</sup>.

Este es un elemento de tensión permanente en la educación social donde, por un lado, se reclama la necesidad de una formación que dé mayor perspectiva sobre la función de los profesionales y el análisis desde una mirada amplia a los fenómenos educativos pero, a la vez, se percibe la incomodidad de no *dominar* suficientemente los ámbitos concretos de trabajo. En cualquier caso, no hay que perder de vista que las dos lagunas de formación más destacables que indican los titulados son respectivamente la necesidad de una mayor formación práctica (57%) y la especialización (14%) (ANECA, 2005; 109; vol 1). Seguramente estos datos manifiestan una necesidad de que los estudios estén más vinculados a los escenarios concretos donde se desarrolla la actividad y para la que a menudo tienen la sensación de no disponer de elementos de trabajo adecuados. Por otra parte, el dinamismo de la realidad social hace que los escenarios donde se desarrolla la actividad estén en constante cambio aunque aparentemente los sujetos de la intervención sean los mismos.

Ahora bien, el intento de definición de perfiles y ámbitos está plagado de problemas. En la realidad profesional conviven diferentes clasificaciones que parten de criterios distintos y eso dificulta perfilar adecuadamente las necesidades formativas: a veces se pone el énfasis en el lugar de la intervención (*educador de calle*), otras en el destinatario de la intervención (*infancia y adolescencia, personas mayores*); otras veces el énfasis se pone en una función del profesional (*mediadora, educativa, informativa*); en otros casos se pone de manifiesto una problemática específica (*prostitución, toxicomanías*); otras veces se destaca una necesidad (*inserción sociolaboral*). Esta mezcla de criterios en la que se confunden lugares, personas, técnicas, problemáticas y necesidades pone en crisis la idea de ámbito, al menos de cara a la formación (aunque de manera informal pueda ser de utilidad entre los profesionales).

---

<sup>1</sup> Esta cuestión se pone de manifiesto cada vez que se organiza un Congreso de Educación Social y la primera discusión es ver si se tratarán temas “transversales” de la profesión o si se profundizará en el conocimiento de los ámbitos.

En realidad, la disparidad de criterios que acabamos de comentar es, en definitiva, el reflejo de la amplitud de posibilidades de la educación social frente a otras actividades mucho más concretas (como por ejemplo, maestro/a). El análisis comparativo de la valoración de las competencias que hacen los titulados/as, asociaciones y profesorado (libro blanco ANECA, vol 1., 305 y ss.) parte de unos perfiles que a nuestro entender deben verse como una agrupación por áreas de procedencia de los profesionales consultados, pero no como una guía de definición de posibles ámbitos de realización profesional<sup>2</sup>, aunque éstos sean territorios habituales de la educación social.

Desde la perspectiva de la definición de competencias para la formación básica, una posible solución a la problemática que estamos presentando en este apartado puede ser el establecimiento de una organización de contenidos a partir de *niveles de análisis* (Vilar, 2003: 202), algo parecido a la idea de los niveles de concreción que se plantean en el currículum de la enseñanza obligatoria. En este caso, el primer nivel de análisis es de carácter generalista, se refiere a la profesión en su conjunto y se asegura la capacitación para insertarse en una profesión (se puede vincular al 60% de troncalidad que se proponen en la organización de los estudios), mientras que el segundo nivel de análisis implica la especificidad de ámbitos y problemáticas y supone una cierta especialización en una área (podría ser el 40% propio de cada universidad).

Sería recomendable también ir pensando los criterios para definir el tipo de másters que se proponen como continuación del título de grado en educación social y mirar la forma de complementariedad entre ellos.

#### *1.4. La traducción de competencias a bloques de contenidos y éstos a asignaturas.*

La última cuestión a destacar en esta introducción hace referencia al propio procedimiento para determinar los contenidos que configurarán los planes de estudio en el grado de educación social

---

<sup>2</sup> Los perfiles que se analizan son: 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.

Venimos de una lógica según la cual la definición de los contenidos de los planes de estudio se construía a partir de las áreas de conocimiento y desde éstas se delimitaban posteriormente las posibles asignaturas, se supone que teniendo como horizonte una imagen clara del perfil profesional que se estaba dibujando. Ya sabemos que una de las consecuencias de este planteamiento ha sido el progresivo distanciamiento entre la lógica del conocimiento y de las universidades respecto de la realidad de las profesiones y de los escenarios donde esta se imparte.

La propuesta de trabajo actual, parte del extremo contrario. Se define en primer lugar el paquete de competencias básicas y, a partir de aquí, se procederá a determinar los “saberes” que les dan cuerpo. No hay ninguna objeción sobre el método, pero sí conviene ser conscientes sobre las dificultades que se producirán para hacer la correcta selección de los mismos y, sobretodo, el cambio que supondrá de cara al diseño de las materias, por la necesidad de distinguir correctamente los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se corresponden con la idea del *saber*, *saber hacer* y *saber ser* que sirven de hilo argumental en los libros blancos. Todo este proceso nos lleva de lleno (y está bien) a una profunda reforma de los métodos pedagógicos que se utilizan en la universidad, fundamentalmente basados en el discurso.

## **2. Estructura de los estudios. Carga de ECTS, troncalidad, optatividad.**

Como es conocido por todos, los estudios se plantean con una carga de 240 créditos, de los cuales, el 60% es troncal y el 40% restante quedan a disposición de lo que decida cada universidad.

Las opiniones respecto al volumen de créditos son diversas y básicamente se agrupan en dos posiciones: los que consideran que se trata de una duración excesiva que retarda la incorporación al mundo laboral y los que consideran que es una buena oportunidad para asegurar una formación más sólida y de mayor profundidad. Como hemos manifestado anteriormente, podría pensarse una estructura según la cual este 40% posibilite la profundización en los ámbitos o sectores de intervención, mientras que el 60% troncal se dedica a trabajar las competencias básicas de la profesión. De todas formas, hubiera sido una buena oportunidad para pensar conjuntamente los estudios de grado y de

máster porque se habría podido realizar una distribución más racional tanto de los contenidos como de los créditos, vistos desde un proyecto común.

Fig. 1 (ANECA, 2005; 168. Vol 2).

Título de Grado: EDUCACIÓN SOCIAL		
	240 ECTS	
	Total: 6.000 h. (1 ECTS = 25 h.)	
	Horas totales Bloque	ECTS
<b>Bloques de contenido troncal (60%)</b>		
Bases conceptuales y contextuales de la educación	600	24
Intervención socioeducativa en contextos no formales e informales	625	25
Metodologías de la investigación en la intervención socioeducativa y tecnologías educativas	500	20
Diseño, gestión y evaluación de programas de intervención socioeducativa	625	25
Técnicas, medios y recursos en la intervención socioeducativa	500	20
Prácticum	750	30
Horas contenidos troncales	3.600	144
Horas contenidos propios cada universidad (40%)	2.400	96
<b>Total Titulación</b>	<b>6.000</b>	<b>240</b>

Específicamente, el apartado *Técnicas, medios y recursos en la intervención socioeducativa* tiene una carga de 20 créditos y, hace referencia a la “*aplicación de técnicas, medios y recursos en los diversos ámbitos de intervención socioeducativa*” (ANECA, 2005; 164. Vol 2).

Las competencias específicas asociadas a este bloque son las que se indican a continuación (ANECA 2005, 183 i ss vol.1 )<sup>3</sup>:

31. (11) Saber utilizar los procedimientos y técnicas sociopedagógicas para la intervención, la mediación y el análisis de la realidad personal, familiar y social.
33. (13) Identificar y diagnosticar los factores habituales de crisis familiar y social y desarrollar una capacidad de mediación para tratar con comunidades socioeducativas y resolver conflictos.
34. (14) Aplicar técnicas de detección de factores de exclusión y discriminación que dificultan la inserción social y laboral de sujetos y colectivos.
38. (18) Utilizar técnicas concretas de intervención socio-educativa y comunitaria (dinámica de grupos, motivación, negociación, asertividad, etc.).
39. (19) Incorporar los recursos sociales, institucionales, personales y materiales disponibles para llevar a cabo el trabajo en un determinado ámbito de acción.
40. (20) Producir medios y recursos para la intervención socioeducativa.
41. (21) Gestionar medios y recursos para la intervención socioeducativa.

<sup>3</sup> Conviene recordar que, además de las específicas, hay que incorporar a lo largo de toda la troncalidad las 20 competencias transversales.

Se trata de competencias muy amplias que incluyen una gran diversidad y multiplicidad de contenidos que le dan cuerpo. Analizando la propuesta de contenidos que se presenta dentro de cada una de ellas, se pueden observar varias cuestiones:

- En primer lugar, la confusión que se da entre contenidos y objetivos en la redacción (se utilizan indistintamente los sustantivos y los infinitivos, de manera que lo que deberían ser contenidos procedimentales o actitudinales aparecen en forma de objetivos).
- En segundo lugar, se trata de contenidos excesivamente amplios. Básicamente, se pueden clasificar en técnicas que ponen el énfasis en las habilidades relacionales y grupales (dinámicas de grupo, asertividad, motivación, negociación, procesos de simulación, comunicación positiva, mediación, escucha activa, etc.), y otras capacidades que ponen el énfasis en algunos aspectos del diseño y la planificación (elaboración de protocolos de análisis, evaluación de intervenciones, delimitación de indicadores para la mejora de la calidad).
- Parece como si este paquete de competencias y sus respectivos contenidos son en realidad la traducción a capacidades de carácter procedimental de otros contenidos que ya se están presentando en otros bloques temáticos. Es decir, se trataría de la perspectiva aplicada de contenidos vinculados a otras materias.

Partiendo de esta opinión, se nos hace difícil determinar con facilidad si el creditaje es suficiente o no porque depende del peso que se le esté dando a la dimensión aplicada. El aprendizaje de carácter experimental de todas estas técnicas y recursos y su posterior aplicación en situaciones simuladas podría ocupar un espacio importante en la formación básica. Desde nuestro punto de vista, esta particularidad acerca todo este bloque de contenidos al prácticum, en el momento que pone el énfasis en el ensayo, la aplicación, el uso contextualizado de los conocimientos. La práctica de una técnica y la simulación son, en definitiva, formas de prácticum ( Buj, 1996; 109).

Esto nos lleva a reflexionar que el verdadero reto que se está planteando en la elaboración de los nuevos grados no está tanto en la definición de las competencias y los contenidos que les darán cuerpo como en los cambios metodológicos que se deberán implementar en la universidad para asegurar que realmente se trabajan las dimensiones del saber ser y el saber hacer.

La universidad sigue descansando en la lección magistral y el discurso unidireccional, cuando en profesiones como la educación social se hace imprescindible la experimentación, el ensayo, el análisis de experiencias, las supervisiones de grupo, en definitiva, la introducción de recursos más activos y experienciales que realmente aseguren la adquisición de los contenidos procedimentales y actitudinales que finalmente se manifestarán en forma de competencias. Si no se introducen las reformas necesarias en la metodología, difícilmente se podrá asegurar un trabajo eficaz sobre las competencias.

## **Bibliografía**

- APESCAM (2005). *Hacia una definición de Educación social*. Asociación Profesional de Educadores Sociales de Castilla la Mancha. Toledo.
- ANECA (2005). Libro blanco de grado en Pedagogía y Educación social. 2 vols. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación –ANECA. Madrid.
- ASEDES (2006). *Catálogo de funciones y competencias de los educadores sociales*. Documento policopiado.
- Buj, A. (1996). “El plan de estudios de la Diplomatura de Educación Social”. En Lopez Herrerías, J.A. (Coord.) (1996). *El educador social: líneas de formación y de actuación*. Madrid. Guillermo Mirecki, editor
- Elliot, J. (1989), *Pràctica, recerca i teoria en educació*. Vic: Eumo Editorial.
- Gimeno S., J. (1987), *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya.
- Imbernon, F. (1994), *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona. Paidós
- Stenhouse, L. (1987), *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Sternberg, R. (1986), *Las capacidades humanas*. Barcelona. Labor Universitaria.
- Vilar, J. (2003). “El tractament dels conflictes ètics en la pràctica professional: aproximació a una ètica aplicada”. A Planella, J.; Vilar, J. *L’educació Social: projectes, perspectives i camins*. Barcelona. Pleniluni. P. 195 a 216.
- Vilar, J. (2006). “Comenzando una nueva etapa. Retos de futuro para el ejercicio responsable de la educación social y la pedagogía social.” En Planella, J.; Vilar, J. (coord.). *La pedagogía social en la sociedad de la información*. Barcelona. Editorial UOC. Pag. 163 a 197.

## ANEXO

(Aneca, 2005; 193)

11. Saber utilizar los procedimientos y técnicas sociopedagógicas para la intervención, la mediación y el análisis de la realidad personal, familiar y social		
Ser competente para seleccionar en las diversas dimensiones de la intervención socioeducativa los procedimientos y técnicas que más se ajustan a las situaciones, atendiendo a los diversos factores que inciden		
Conocimientos (SABER)	Destrezas (SABER HACER)	Actitudes (SABER SER)
Procesos clave implicados en la intervención socioeducativa		
Conocimiento del proceso de evaluación y análisis		
Conocimiento del proceso de intervención	Analizar situaciones aplicando diversos modelos de referencia	Empatía y respeto a las diversas posiciones
Conocimiento del proceso de mediación	Elaborar instrumentos de análisis específicos para las situaciones	Sistematicidad
Conocimiento de técnicas y procedimientos según diversas tipologías	Capacidad de síntesis y de Integrar informaciones diversas	Espíritu crítico
Conocimiento de modelos de referencia sobre el funcionamiento personal, social y familiar		Creatividad

(Aneca, 2005; 194)

13. Identificar y diagnosticar los factores habituales de crisis familiar y social y desarrollar una capacidad de mediación para tratar con comunidades socioeducativas y resolver conflictos		
Ser competente para evaluar las situaciones y los factores que inciden en una crisis y desarrollar procesos para facilitar su resolución a través de la mediación, como una de las principales vías de intervención en situaciones conflictivas		
Conocimientos (SABER)	Destrezas (SABER HACER)	Actitudes (SABER SER)
Modelos comprensivos de la crisis y los factores implicados	Analizar los problemas desde las potencialidades	Empatía y respeto a las diversas posiciones implicadas en un conflicto
Proceso de mediación, sus presupuestos y prácticas	Ser capaz de comunicar eficazmente	Valorar la diversidad como fuente de riqueza
Conocimiento de técnicas y recursos para la comunicación como el proceso más importante implicado en la mediación	Utilizar diversas técnicas de negociación	Pensamiento positivo
	Capacidad de escucha activa e interlocución	

(Aneca, 2005; 195)

14. Aplicar técnicas de detección de factores de exclusión y discriminación que dificultan la inserción social y laboral de sujetos y colectivos		
Ser competente para detectar y evaluar los diferentes factores tanto personales, interpersonales o sociales que inciden en determinadas situaciones y que son generadores o mantienen situaciones de exclusión		
Conocimientos (SABER)	Destrezas (SABER HACER)	Actitudes (SABER SER)
<p>Concepto de exclusión</p> <p>Comprender la exclusión como un proceso en el que inciden múltiples factores</p> <p>Diversas técnicas y procedimiento de evaluación de situaciones</p> <p>Conocimientos de Psicología Social y de dinámica de grupos sobre los principales factores interpersonales que influyen en las actitudes</p> <p>Importancia de los procesos de etiquetación y del uso social de los estereotipos</p> <p>Elementos principales de la estructura social y su relevancia en procesos de exclusión y marginación</p>	<p>Capacidad de integrar diversas informaciones de diversos niveles</p> <p>Aplicar procedimientos de evaluación</p> <p>Diseñar herramientas de evaluación 'ad hoc' en diversas situaciones</p> <p>Aplicar los procedimientos de investigación a situaciones específicas</p> <p>Indagar a través de diversas técnicas sobre el posicionamiento de las personas</p> <p>Utilizar los diversos tipos de preguntas en función de la situación y de los objetivos profesionales</p> <p>Capacidad para escuchar activamente</p> <p>Reconocer diversos modelos de representaciones de las personas y los grupos</p>	<p>Capacidad crítica con los modelos sociales dominantes</p> <p>Sensibilidad para las dificultades que experimentan las personas</p> <p>Sistematicidad</p>

(Aneca, 2005; 199)

18. Utilizar técnicas concretas de intervención socio-educativa y comunitaria (dinámica de grupos, motivación, negociación, asertividad, etc.)		
Ser competente en el uso de las técnicas habituales en la intervención socioeducativa, especialmente en las metodologías grupales, las técnicas de motivación y asertividad, las técnicas de negociación y mediación, etc.)		
Conocimientos (SABER)	Destrezas (SABER HACER)	Actitudes (SABER SER)
Técnicas de dinámica de grupos aplicadas a la intervención socioeducativa	Saber utilizar las técnicas descritas en la columna anterior, conociendo sus pasos, sus objetivos y limitaciones en contextos de intervención determinados  Desarrollar pautas de intervención para otros educadores  Elaborar protocolos de actuación utilizando las técnicas descritas  Saber adaptar las técnicas a las características de los usuarios	Objetividad  Capacidad de análisis y síntesis  Rigurosidad  Coordinación  Autocrítica  Capacidad reflexiva  Actuación de acuerdo al código deontológico profesional
Técnicas de motivación aplicadas a la intervención socio-educativa		
Técnicas de asertividad aplicadas a la intervención socio-educativa		
Técnicas de negociación aplicadas a la intervención socio-educativa		
Técnicas de simulación aplicadas a la intervención socio-educativa		
Fundamentos teóricos de las técnicas antes descritas		
Interacciones existentes entre las técnicas anteriores		

(Aneca, 2005; 199)

19. Incorporar los recursos sociales, institucionales, personales y materiales disponibles para llevar a cabo el trabajo en un determinado ámbito de acción		
Integrar y articular recursos procedentes de distintos ámbitos relacionados con la acción socioeducativa y de distinta naturaleza: humanos propios de la institución y ajenos, materiales y funcionales para implementar la acción socioeducativa		
Conocimientos (SABER)	Destrezas (SABER HACER)	Actitudes (SABER SER)
Posibilidades y límites de los recursos presentes en un contexto o ámbito institucional	Gestionar el sistema relacional entre personas y profesionales provenientes de contextos distintos	

(Aneca, 2005; 200)

<b>20. Producir medios y recursos para la intervención socioeducativa</b>		
Ser competente en la generación de medios y recursos de propia elaboración, para su utilización en la intervención socioeducativa		
<b>Conocimientos (SABER)</b>	<b>Destrezas (SABER HACER)</b>	<b>Actitudes (SABER SER)</b>
Bases psicosociales y pedagógicas para elaborar recursos socioeducativos	Elaborar medios para la intervención socioeducativa en función de un contexto social	Capacidad de análisis y síntesis
Tecnologías sociales que están en la base de los recursos elaborados	Planificar los procesos de mejora de la calidad	Objetividad
Medios técnicos necesarios para elaborar recursos para la intervención socioeducativa	Realizar aplicaciones tecnológicas para diferentes contextos socioeducativos	Curiosidad científica e histórica
	Analizar la adaptación de los recursos a las intervenciones socioeducativas	Visión de futuro
		Colaboración
		Creatividad
		Innovación
		Trabajo de grupo

(Aneca, 2005; 200)

<b>21. Gestionar medios y recursos para la intervención socioeducativa</b>		
Ser competente en la utilización de recursos y medios necesarios en la intervención socioeducativa, en su evolución y adecuación a las necesidades de la intervención		
<b>Conocimientos (SABER)</b>	<b>Destrezas (SABER HACER)</b>	<b>Actitudes (SABER SER)</b>
Recursos de intervención socioeducativa existentes a nivel europeo, español y de las CC.AA., tanto de titularidad pública como privada	Saber gestionar intervenciones socioeducativas de tamaño medio y pequeño, utilizando los recursos adecuados	Capacidad crítica
Instituciones que desarrollan recursos de intervención	Diseñar procesos de intervención en medio abierto y cerrado especificando los recursos necesarios	Exactitud
Fundamentos teóricos y metodológicos de la gestión socio-educativa	Elaborar el manual de calidad de la intervención socioeducativa	Dominio tecnológico
Medios más frecuentes en la intervención socio-educativa	Saber introducir las NTIC en la gestión de medios y recursos socioeducativos	Orientación a la calidad
	Utilizar medios y recursos adecuadamente a los entornos sociales de intervención	