

TESIS DOCTORAL

2021



LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE LOS ESTUDIANTES A TRAVÉS DE LA FORMACIÓN PRÁCTICA EN EL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL

SUSANA MARÍA GARCÍA VARGAS

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

DIRECTORA: DRA. D^a. ANA MARÍA MARTÍN CUADRADO
Departamento de Didáctica, Organización Escolar y
Didácticas Especiales Facultad de Educación, UNED.

CODIRECTOR: DR. D. RAÚL GONZÁLEZ FERNÁNDEZ
Departamento de Didáctica, Organización Escolar y
Didácticas Especiales Facultad de Educación, UNED.

AGRADECIMIENTOS

Comienzo esta dedicatoria valorando la difícil enmienda que es dar crédito y gratitud a las personas que han sido participes de alguna forma, en mi motivación y desempeño, brindándome apoyo sincero e incondicional en el inicio y desarrollo de este proceso de formación personal y profesional, y que espero en el desempeño, no dejar de mencionar a nadie.

Inicio estos agradecimientos a mis tutores de tesis, a la doctora Ana María Martín Cuadrado y al doctor Raúl González Fernández.

A Ana, gracias por darme la oportunidad de iniciarme en la labor investigadora, programando e incentivando mi proceso formativo. Infinitas gracias por aceptar este desafío y por el tiempo dedicado a guiar este trabajo; gracias por todos los martes compartidos durante estos años; también, por tu paciencia para la orientación, tu gentileza y confianza; gracias por tu calidad humana en compartir tus conocimientos y por tu entusiasmo que hoy en día todavía me sigues demostrando. Y en especial mil gracias por estar ahí, implicándome desde el minuto uno en todos tus proyectos, ¡que no son pocos!

Y a Raúl, gracias por enseñarme la visión pragmática de la realidad del investigador, permitiéndome poner los pies en el suelo sin perder la visión del trabajo bien hecho; gracias, por la implicación personal y profesional de mi enseñanza y por la sabiduría investigadora que me has inculcado en todo este tiempo.

Destaco en mis agradecimientos a los que son los pilares fundamentales de mi vida y de este proceso, mi familia.

A mi madre y a mis hermanas, gracias por el reconocimiento continuo del trabajo académico que he realizado a lo largo de estos años, calurosas palabras que siempre me llena de confort y orgullo.

A mi querido Jesús, mil gracias por acompañarme y apoyarme en todas mis decisiones, por tu dedicación infinita, por tu paciencia, por permitirme compartir los logros contigo, por alentarme hasta el último punto final de esta tesis, sobre todo mil gracias, por quererme tan incondicionalmente, ¡gracias, cariño!

A mi hijo David y a mi hija Paula, gracias por reafirmarme cada día, que cuando las cosas se hacen con perseverancia, corazón y deseo terminan en buen puerto, gracias, hijos por vuestra sensatez y cariño y por acompañarme en este camino, donde mi mayor pensamiento ha sido que mis logros fueran un ejemplo para incentivar los vuestros.

A mi padre, gracias por tu apoyo sin estar, pero presente en mi corazón en todo momento. Sé que estás orgulloso de mí, ¡lo siento!

Me gustaría mencionar también en mis agradecimientos a las personas que, a lo largo de mi carrera laboral, bien de forma directa o indirectamente, iniciaron en mí el gusanillo de seguir aprendiendo, de aumentar conocimientos en definitiva de investigar. Y en esta trayectoria no puedo dejar de mencionar de manera muy especial a mis compañeras Mariví y Elena, gracias, chicas por la empatía, la generosidad, la alegría y cariño, por permitirme crecer con vosotras; personal y profesionalmente, ambas dos, por estar ahí celebrando los logros o llorando las tristezas sobrevenidas, ¡gracias!

Asimismo, no puedo dejar de agradecer a todos y todas aquellos que han participado en el estudio, bien con sus aportaciones o por su colaboración en él, en especial gracias al grupo de innovación práctica, por su aliento y motivación en todo

lo que se hace por mejorar la disciplina de las prácticas profesionales; al alumnado, por emocionarme en cada lectura de sus autobiografías y diarios, al profesorado y tutores y tutoras de prácticas, por el empeño en mejorar el aprendizaje del alumnado, a los colaboradores de los centros por el reconocimiento, gracias por empoderar la profesión de la educación social en cada estudiante que tutorizan, a los docentes, por el empeño en mejorar e innovar la materia de las prácticas, en definitiva, mi agradecimiento por envolverme en este entramado profesional.

¡Muchas gracias de corazón!

Este trabajo se enmarca en la fase preformativa del alumnado del Grado de Educación Social en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), concretamente en la asignatura de Prácticas Profesionales III (PP-III).

La reflexión sobre la evolución de la identidad profesional (IP) del alumnado en las prácticas externas en contextos reales de formación, es la asunción de la temática de investigación. El proceso de investigación se ha visto retroalimentado de estudios previos que trazan una línea en el tiempo donde cada uno de los hitos planteados han hecho posible la clarificación, transición y relación de la temática en sí, permitiendo tomar decisiones que han situado esta investigación como el hito resolutivo y complementario de su historia de vida, verificando las mejoras conseguidas y planificando dinámicas en periodos futuros.

Previamente a este estudio, ha sido importante indagar y descubrir las necesidades que han podido existir en el programa de formación inicial del alumnado en prácticas. Su conocimiento ha permitido innovar y responder con estrategias pedagógicas que han contribuido al entendimiento significativo del porqué de las prácticas, y ha activado mecanismos de mejora en el aprendizaje del alumnado. Al tiempo, se ha posibilitado al alumnado obtener una objetivación de la experiencia en el mundo laboral, posicionándose como futuros profesionales, y siendo conscientes del desarrollo y/o afianzamiento de su IP. Todo ello ha sido propiciado por un proceso reflexivo continuo sobre el quehacer práctico del alumnado, desde la invitación a la autorreflexión de su historia vital y de la co-reflexión al relacionarse con profesionales en la disciplina de la educación social.

Así pues, se puede indicar que la finalidad de esta investigación viene descrita en base a un modelo pedagógico innovador diseñado para avanzar en la excelencia del proceso formativo práctico de la asignatura PP-III, donde la hipótesis general que se quiere demostrar es que *las Prácticas Profesionales contribuyen a la evolución de la Identidad Profesional del alumnado del Grado de Educación Social*. Esta hipótesis se encuentra apoyada por hipótesis secundarias: las Prácticas Profesionales favorecen el desarrollo de la autoimagen, contribuyen a consolidar la misión social, ayudan el desarrollo del compromiso ético del alumnado, en definitiva, se dan el conjunto de aspectos relevantes que son resueltos teóricamente en la literatura para la adquisición de la IP. En este sentido, se trata de demostrar que la utilización de los instrumentos reflexivos utilizados en el plan formativo propician el desarrollo y el avance de la IP del alumnado del Grado de Educación Social de la UNED. En consecuencia, el trabajo se centra en conseguir un objetivo general tras los cambios pedagógicos introducidos en la asignatura: conocer si las Prácticas Profesionales influyen en la evolución de la Identidad Profesional del alumnado del Grado de Educación Social.

La investigación se desarrolla siguiendo diferentes fases que atienden al momento de estudio, en cada caso. Una primera fase inicial, en la que se consideran las conclusiones de las investigaciones previas, permitiendo el inicio de las cuestiones básicas a tener en cuenta en este proceso de investigación. Una segunda fase de preparación del estudio, concretando la estructura de la investigación y replanteando una nueva evaluación de la bibliografía, de acuerdo a los puntos principales del enfoque de la investigación, aunando la fase de diseño del estudio con la parte inicial del desarrollo de este. También, se realizó la selección de la población objeto de estudio y, atendiendo al tipo de investigación descriptiva, activa, y crítica,

se eligieron los procedimientos y herramientas que posibilitaría valorar si el modelo y/o programa pedagógico ,diseñado como innovador para el plan formativo de la asignatura PP-III, permitiría avanzar en el conocimiento de la IP del alumnado al aplicarse sobre una muestra de la población. Durante la última fase de la investigación se pone en marcha la aplicación del modelo innovador diseñado en un universo representativo, y la recogida y análisis de los procedimientos utilizados para la ponderación del modelo aplicado. El análisis se llevó a cabo atendiendo a una metodología mixta: cuantitativa, mediante el análisis estadístico de las dimensiones diseñadas en los cuestionarios de IP; cualitativa, a través del análisis de contenido en los diarios de prácticas del alumnado, procedimientos que forman parte del modelo pedagógico diseñado.

El proceso de investigación se expone en un documento con un extenso marco teórico, fruto de la literatura consultada, que ha permitido aportar una perspectiva crítica y reflexiva en la toma de decisiones a la hora de diseñar el modelo formativo.

Las conclusiones obtenidas subrayan claras evidencias de que las Prácticas Profesionales contribuyen a la evolución de la Identidad Profesional del alumnado del Grado de Educación Social en todas sus dimensiones, y se demuestra mediante explicación a los aspectos y a las acciones realizadas que han influido en la mejora de la IP del alumnado. Por otro lado, para llevar a cabo el proceso de evolución de la IP se reafirma la necesidad de fomentar la práctica reflexiva, mediante la utilización de instrumentos reflexivos potenciadores del desarrollo y el avance de la IP del alumnado del Grado de Educación Social de la UNED.

INTRODUCCIÓN	21
PARTE I: MARCO TEÓRICO	38
CAPÍTULO 1	
<i>ORIGEN E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN SOCIAL, LA PROFESIÓN Y EL PROFESIONAL</i>	
1.1. INTRODUCCIÓN.....	39
1.2. ORIGEN E HISTORIA DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DEL EDUCADOR Y EDUCADORA SOCIAL.....	40
1.3. LA PROFESIÓN Y LA PROFESIONALIZACIÓN DE LOS EDUCADORES Y EDUCADORAS SOCIALES.....	56
1.4. EL Y LA PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN SOCIAL.....	64
1.5. FUNCIONES Y COMPETENCIAS DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN SOCIAL: DEPENDENCIA DE LAS ÁREAS, ÁMBITOS Y CONTEXTOS DE ACTUACIÓN.....	68
1.6. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO.....	75
CAPÍTULO 2	
<i>LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL EDUCADOR Y EDUCADORA SOCIAL</i>	
2.1. INTRODUCCIÓN.....	81
2.2. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE IDENTIDAD.....	82
2.3. LA IDENTIDAD COMO PROCESO DE DESARROLLO HUMANO.....	83
2.3.1. Identidad individual.....	83
2.3.2. Identidad social.....	86
2.3.3. Identidad posicional/laboral/contexto.....	89
2.3.4. Identidad profesional.....	92
2.4. LA IDENTIDAD PROFESIONAL DESDE PROFESIONES AFINES.....	97
2.5. LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL EDUCADOR Y EDUCADORA SOCIAL.....	99
2.5.1. La imagen del educador y educadora social.....	103
2.5.2. La misión social.....	106
2.5.3. El compromiso ético, los valores.....	108

2.6.	SÍNTESIS DEL CAPÍTULO	111
------	-----------------------------	-----

CAPÍTULO 3

LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES EXTERNAS EN LA FORMACIÓN INICIAL

3.1.	INTRODUCCIÓN.....	113
3.2.	EL PRÁCTICUM. CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO FORMATIVO DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO.....	114
3.2.1	El prácticum. Concepto	115
3.2.2	La importancia del Prácticum/Prácticas en los planes de estudio universitarios.....	118
3.2.3.	Funciones del Prácticum/Prácticas en los títulos académicos	126
3.2.4.	Evolución del concepto. Tipologías y alternancia de los modelos en la formación inicial en las universidades (curriculares /extracurriculares).	129
3.3.	EL PRÁCTICUM Y SU RELACIÓN CON EL INICIO/DESARROLLO DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE LOS APRENDICES.	134
3.3.1.	El prácticum y el pensamiento reflexivo	134
3.4.	EL PRÁCTICUM EN TITULACIONES AFINES AL CAMPO SOCIAL Y EDUCATIVO	140
3.5.	SÍNTESIS DEL CAPÍTULO	144

CAPÍTULO 4

LAS PRÁCTICAS ACADÉMICAS EXTERNAS EN EL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL.

LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA (UNED).

4.1.	INTRODUCCIÓN.....	149
4.2.	LOS PLANES DE ESTUDIO DE EDUCACIÓN SOCIAL: EL PRÁCTICUM Y LAS PRÁCTICAS EXTERNAS.....	151
4.2.1.	Los Planes de Estudio de Educación Social en las universidades españolas.....	152
4.2.2.	Los Planes de Estudio de Educación Social en la UNED.	156
4.2.3.	La dimensión curricular de las prácticas externas en el Grado en Educación Social.....	159
4.3.	EL CASO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA (UNED)...	162
4.3.1.	La materia “Prácticas Profesionales”.....	162
4.3.2.	La asignatura “Prácticas Profesionales III”. El inicio de la exploración del estudiante en un centro profesional.....	171
4.3.3.	La importancia del desarrollo del pensamiento reflexivo en las asignaturas de prácticas (modelos de práctica: teóricas y reflexivas).	180

4.4	SÍNTESIS DEL CAPÍTULO.....	188
-----	----------------------------	-----

CAPÍTULO 5

LA PRÁCTICA REFLEXIVA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL FUTURO PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

5.1.	INTRODUCCIÓN.....	191
5.2.	LA PRÁCTICA REFLEXIVA Y EL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL... 192	
	5.2.1. Procedimientos; técnicas e instrumentos para alcanzar el conocimiento práctico del alumnado en prácticas en el contexto de educación a distancia.	198
5.3.	MODELO PRÁCTICO INNOVADOR APLICADO EN LA ASIGNATURA PP-III DEL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL EN LA UNED.	204
5.4.	SÍNTESIS DEL CAPÍTULO	211
	PARTE II: MARCO EMPIRICO, DELIMITACIÓN METODOLÓGICA.....	215

CAPÍTULO 6

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

6.1.	INTRODUCCIÓN.....	215
6.2.	CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	216
6.3.	HIPÓTESIS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	217
	6.3.1. La hipótesis de investigación.....	218
	6.3.2. Objetivos generales y específicos.	220
6.4.	DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN, TIPOS.	221
6.5.	METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	222
6.6.	LAS FASES DE LA INVESTIGACIÓN	227
	6.6.1. Fase inicial.....	228
	6.6.2. Fase de preparación del estudio.	229
	6.6.3. Fase de aplicación del modelo de estudio.	230
6.7.	PROCEDIMIENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.....	231
	6.7.1. Cuestionario.....	233
	6.7.2. Técnica de historia de vida; diarios de prácticas.....	238
6.8.	VALIDACIÓN Y FIABILIDAD DE LOS INSTRUMENTOS	243

6.8.1. Validación y fiabilidad del cuestionario	247
6.8.2. Validación del diario de prácticas	253
6.9. SELECCIÓN DE LA POBLACIÓN Y MUESTRA	256
PARTE II: MARCO EMPÍRICO, APLICACIÓN Y RESULTADOS	261

CAPÍTULO 7

APLICACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

7.1. INTRODUCCIÓN	262
7.2. APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS	263
7.3. PROCESO DE ANÁLISIS DE DATOS	263
7.3.1. Proceso de análisis del cuestionario de IP	264
7.3.2. Proceso de análisis del diario de prácticas	266
7.4. RESULTADOS DEL CUESTIONARIOS DE IP	270
7.4.1. Análisis de variables de Identificación	270
7.4.2. Análisis de variables de la Autoimagen	271
7.4.3. Análisis de la variable de la Misión Social	275
7.4.4. Análisis de la variable de Compromiso Ético	280
7.5. RESULTADOS DEL DIARIO DE PRÁCTICAS	283
7.5.1. Análisis de contenido de los diarios de prácticas	284

PARTE II: MARCO EMPÍRICO; CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y CONTRIBUCIONES A LA INVESTIGACIÓN	309
--	-----

CAPÍTULO 8

DICUSIÓN Y CONCLUSIONES

8.1. DISCUSIÓN	310
8.2. CONCLUSIONES	314
8.2.1. Relativas a las hipótesis	314
8.2.2. Relativas a los objetivos referidos de la autoimagen, misión social y compromiso ético	316
8.2.3. Relativas al objetivo de la influencia que los procedimientos reflexivos tienen en el desarrollo y avance de la IP de los estudiantes	317
8.2.4. Conclusiones al estudio	321

8.3.	LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	324
8.4.	CONTRIBUCIONES DE LA INVESTIGACIÓN	325
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	330
	ANEXOS	378

LISTA DE SÍMBOLOS

%: Porcentaje

H_0 : Hipótesis nula

H_1 : Hipótesis de trabajo

α : Coeficiente de alfa de Cronbach

K : Número de ítems

S_i^2 : Sumatoria de varianza de los ítems

S_T^2 : Varianza de la suma de los ítems

N : Tamaño de la población

n_i : Tamaño muestral calculado

σ : Desviación estándar

e : Error muestral

z : Constante Z para un determinado intervalo de confianza

p : p-valor

t : prueba t de Student

$>$: Mayor

$<$: Menor

KS: Prueba de normalidad Kolmogórov-Smirnov

M : Media

DS: Desviación estándar

gl: Grados de libertad

Sig.: Significación

Z: Estadístico de Wilconxon

LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

UNED: Universidad Nacional de Educación a Distancia

APA: American Psychological Association

ANEJI: Educador Especializado Jóvenes Inadaptados

AIEJI: Asociación Internacional de Educadores y Educadoras Sociales

MAES: Movimiento de Acción Educativa Especializada

CFEEB: Centro de Formación de Educadores Especializados

FEAPAS: Federación Estatal de Asociaciones de Educadores y Educadoras

Sociales

ASEDES: Asociación Estatal de Educadores Sociales

EEES: Espacio Europeo de Educación Superior

ECTS/c.u : European Credit Transfer System/

GM: Guerra Mundial

ANECA: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación fundación
estatal

CGCEES: Colegio General de Educadores y Educadoras Sociales

RD: Real Decreto

BOE: Boletín Oficial del Estado

EE: Educación Especialidad

EPA: La Educación Permanente de Adultos

ASC: La Animación Sociocultural

IP: Identidad profesional

UNESCO: La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y
la Cultura

CCAA: Comunidades Autónomas

PT: Profesor tutor o profesora tutora

TP: Tutor o tutora profesional

PP: Prácticas Profesionales

PP-I: Prácticas Profesionales I

PP-II: Prácticas Profesionales II

PP-III: Prácticas Profesionales III

PP-IV: Prácticas Profesionales IV

PP-V: Prácticas Profesionales V

TFG: Trabajo de Fin de Grado

PEC: Prueba de Evaluación Continua

ONG: Organización No Gubernamental

DAFO: Matriz de Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades

PIE: Proyecto de Innovación Educativa

GID PiP: Grupo de innovación docente "Prácticas Profesionales"

PR: Práctica Reflexiva

IBM: International Business Machines Corporation

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

v.: versión

ATLAS.ti: Análisis cualitativo de datos textuales

SI: Índice de Significatividad o Pertinencia

CI: Coherencia Interna

CL: Corrección Lingüística

CS: Comprensión del significado

CA: Centro asociado

Par 1: Parámetro 1

Par 2: Parámetro 2

E: Enraizamientos

D: Densidad

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Funciones y competencias del profesional de la educación social	73
Tabla 2. Diferentes modalidades de prácticum	133
Tabla 3. Relación de asignaturas de prácticas por el departamento responsable: curso y semestre.....	158
Tabla 4. Competencias genéricas. Asignaturas de la materia PP	166
Tabla 5. Competencias específicas. Asignaturas de la materia PP	167
Tabla 6. Distribución de elementos curriculares entre las asignaturas que componen la materia PP.....	168
Tabla 7. Relación de nuevos escenarios (áreas y contextos) de actuación para el educador y educadora social	178
Tabla 8. Primera fase de las partes de la práctica reflexiva descritas por Schön.....	194
Tabla 9. Historia de vida del modelo de prácticas experimental	206
Tabla 10. Técnicas e instrumentos que incluye el modelo de prácticas experimental	210
Tabla 11. Fases de la investigación.....	228
Tabla 12. Comparación de las dimensiones sobre los aspectos de identidad profesional en los cuestionarios de IP (inicio y final de la asignatura de PP-III)	236
Tabla 13. Diseño de los cuestionarios inicial y final: identidad profesional del estudiante del grado de educación social	237
Tabla 14. Contenido de información requerida en el diario de prácticas para el alumnado que cursa la asignatura PP-III.....	242
Tabla 15. Criterios para juzgar la credibilidad de una investigación según los dos paradigmas de investigación	245
Tabla 16. Resumen del proceso de validación por juicio de expertos.....	248

Tabla 17. Valoración de la prueba juicio de expertos para los cuestionarios de IP.....	249
Tabla 18. Evaluación extraída del estudio piloto aplicado a los estudiantes del curso 2016-17 del PP-III del grado de educación social	252
Tabla 19. Estudio de la fiabilidad del cuestionario de IP.....	253
Tabla 20. Valoración del diario de prácticas por la muestra piloto	256
Tabla 21. Parámetros para el diseño del tamaño muestral.....	259
Tabla 22. Distribución de la población y la muestra por CA de la UNED	260
Tabla 23. Formulación de hipótesis, aceptación o rechazo	266
Tabla 24. Reglas de decisión de la prueba de supuesto de normalidad	272
Tabla 25. Prueba de normalidad de las diferencias entre las variables "Autoimagen".....	273
Tabla 26. Estadísticos de las diferencias autoimagen inicial y final	274
Tabla 27. Comprobación normalidad datos en la variable misión social	275
Tabla 28. Estadísticos de las diferencias misión social inicial y final.....	276
Tabla 29. Comprobación normalidad datos en la variable compromiso ético (valores).....	281
Tabla 30. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon para la variable compromiso ético (Valores)	281
Tabla 31. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon. contraste de hipótesis para la variable compromiso ético (Valores).	282
Tabla 32. Análisis descriptivo de la dimensión del compromiso ético (Valores).....	282
Tabla 33. Relaciones de las dimensiones de la IP con elementos de texto.....	285
Tabla 34. Definición de macro categorías, categorías y subcategorías.....	286

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Representación gráfica de la línea temporal de la historia de vida de la investigación	37
Figura 2. Origen de asociaciones de profesionales de la pedagogía social/países.	46
Figura 3. El perfil del profesional de la educación social en Europa.....	50
Figura 4. Origen e historia de la práctica de la educación social.....	55
Figura 5. Momentos o hitos sobre la profesionalización de la educación social en España.	63
Figura 6. Identidades que interactúan para la obtención de la IP	95
Figura 7. Elementos que intervienen en la obtención de la IP	103
Figura 8. Reparto ects/horas materia Prácticas Profesionales en el Grado de Educación Social en la UNED.	163
Figura 9. Actores formativos en el desarrollo de las prácticas	171
Figura 10. Concepto de área y contextos de la profesión de educación social	176
Figura 11. Concepto de ámbitos de la profesión de educación social	177
Figura 12. El desarrollo del conocimiento en las prácticas profesionales	183
Figura 13. Modelo de PR R5.....	195
Figura 14. Modelo de PR Mediada.	196
Figura 15. Modelo de PR Cíclico	198
Figura 16. Aspectos significativos en el proceso reflexivo para el desarrollo de la IP durante la formación inicial.	204
Figura 17. Formula estadística para valorar la fiabilidad de un instrumento (coeficiente alfa de Cronbach)	250
Figura 18. Valoración de los cuestionarios por la muestra piloto curso 2016-17	252
Figura 19. Fórmula para obtener el tamaño muestral para una población finita.	258

Figura 20. Porcentaje de CA según el número de estudiantes.....	271
Figura 21. Porcentaje de alumnado con diferentes tipos de diversidad funcional ..	271
Figura 22. Valoración del subgrupo “Misión Social 1”	278
Figura 23. Valoración del subgrupo “Misión Social 2”.....	279
Figura 24. Aspectos influyentes en la expectativa final de la variable misión social.....	279
Figura 25. Códigos de categorías analizados en los diarios.....	284
Figura 26. Subcategoría “Estilo de enseñanza práctica del estudiante en el centro”.....	287
Figura 27. Subcategoría “Conocimiento de la cultura profesional del educador(a) social”.....	291
Figura 28. Subcategoría “Experiencia significativa en las prácticas”	297
Figura 29. Subcategoría “Acontecimientos significativos a lo largo de su biografía”.....	301
Figura 30. Categoría “Percepción profesional del alumnado”.....	303
Figura 31. Aspectos conseguidos con la aplicación del modelo práctico reflexivo.....	323

INTRODUCCIÓN

“El único modo de hacer un gran trabajo es amar lo que haces”

Steve Jobs (1955 – 2011)

INTRODUCCIÓN

• DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO Y JUSTIFICACIÓN

La investigación que se presenta aporta información testada sobre la influencia de las prácticas profesionales en la identidad profesional del alumnado del Grado en Educación Social, ofertado en la Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED. Para realizar este estudio, se ha seleccionado la asignatura Prácticas Profesionales III¹ entre las cinco que componen la materia en el Grado.

El motivo principal fue porque, en esta asignatura, el estudiante inicia su estancia práctica en un centro colaborador y la elección de la temática está motivada, en un primer momento, por la inquietud profesional que se percibe entre los profesionales de la Educación Social. Desde el punto de vista práctico, los contextos socioeducativos de referencia profesional se encuentran sujeto a los complejos cambios que han surgido en la sociedad durante los últimos años. Así, se ha dado lugar a determinadas y diversas realidades socioculturales que multiplican los escenarios de actuación demandando una apertura de respuestas y de profesionales sociales que atiendan a las nuevas necesidades sociales. La figura de un profesional emergente se dibuja y construye entre la universidad (teoría) y la profesión (práctica), desde un diálogo constructivo. El prácticum es una oportunidad para establecer canales de comunicación y de colaboración entre la teoría y la práctica. En segundo lugar, y en base a este interés, en la tesis se muestra la importancia que tiene la formación práctica en el reconocimiento y desarrollo de la

¹ La asignatura Prácticas Profesionales III se encuentra en el tercer curso del plan académico; y, concretamente, en el primer semestre.

identidad profesional por parte del alumnado: eje central del programa formativo. Partiendo de una formación basada en procesos reflexivos, el macro concepto de identidad profesional se aprecia como herramienta exploratoria de diversos fenómenos y procesos, posibilitando el acercamiento y desarrollo del conocimiento práctico (Caride, 2003; García-Vargas et al., 2016; Reza et al., 2020; Riberas y Vilar, 2014; Tejada, 2020; Vilar, 2011).

La meta, por lo tanto, es desarrollar procesos formativos que fomenten y mejoren esta labor reflexiva en el alumnado durante la formación inicial. Se trata de diseñar un plan formativo basado en metodologías innovadoras que fomente, en el aprendiz, el análisis crítico tanto de su quehacer práctico como el de la acción que realizan los profesionales con los que interactúa. Caminar, en definitiva, hacia la optimización del conocimiento práctico para contribuir al desarrollo identitario y profesional (Torrelló y Tejada, 2013).

Es importante que se diseñen y desarrollen modelos reflexivos aplicables a los programas de prácticas que faciliten la construcción de tales atributos. Desde una visión dialéctica entre la universidad, la institución práctica y el estudiante, con el diseño de recursos necesarios para el desarrollo del proceso (Tejada, 2020), podría ser posible. Se trata, con un seguimiento y acompañamiento mediado, un apoyo individualizado en constante interacción entre la academia y la profesión, de que los agentes educativos participantes adopten metodologías activas (Escofet et al., 2020) capaces de posibilitar la creación de multitud de proyectos identitarios en el aprendiz. La meta propuesta queda muy clarificada en las palabras de Ana Biurrun (2019, diciembre 20) sobre la base del trabajo formativo que se proyecta y evalúa en la asignatura de Prácticas Profesionales en la UNED.

Las asignaturas de prácticas profesionales, (...) tienen la característica de estar compuestas por un cuarteto de cuerda, en donde los dos violines son los estudiantes y los profesionales de las instituciones de prácticas. La viola, como buena mediadora de la composición, es el profesorado tutor de prácticas, y el gran violonchelo lo tocan los docentes, en la Sede Central de la UNED. Todo este entramado de cuerdas enmarca la composición musical que se pretende analizar (...) (Biurrun, 2019, diciembre 20)

Como se puede observar se trata de realizar un proceso de armonía y equilibrio, en el que todos los participantes intervienen activamente.

(...) dicho cuarteto de cuerda para profesionales necesita de un apreciado público y un auditorio donde desarrollar la música (...). Nuestro público es, en el caso de prácticas profesionales en el Grado de Educación Social, personas con situaciones multidiversas; el auditorio es el contexto donde se desarrolla la praxis. Está claro que los cuartetos no tienen director(a), por lo que no desafinar en ninguno de estos instrumentos es la búsqueda docente de las prácticas profesionales. No importa tanto que cada uno de los instrumentos toque en una clave diferente. Lo relevante, será tocar la misma partitura Biurrun (2019, diciembre 20).

Por lo que, siguiendo las palabras de la autora, este proceso solo será considerado de calidad si se consigue en el alumnado un comportamiento proactivo, capaz de desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo en base a actitudes de desempeño autónomo y de toma consciente de su propio aprendizaje. Si se cumplen estas premisas, entonces se puede hablar de un proceso de enseñanza-aprendizaje óptimo y de calidad.

Se concluye, indicando las razones de la elección de este tema como objeto de estudio:

En primer lugar, la implicación en el departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales de la Facultad de Educación (UNED) como beneficiaria de una beca otorgada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte con la misión de poner en marcha un proyecto de investigación durante el curso académico 2014-2015. El proyecto se aplicó en la asignatura de Prácticas Profesionales III. El objetivo general fue conocer la relación entre la formación práctica y el desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes matriculados en asignaturas de prácticas externas, con especial énfasis la consciencia sobre la incidencia de la formación práctica inicial en la identidad profesional de los estudiantes del Grado en Educación Social en la UNED.

En segundo lugar, en los estudios preliminares del proyecto (García-Vargas et al., 2015), los resultados obtenidos indicaban las escasas certidumbres de experiencias sobre el proceso formativo práctico de los estudiantes de educación social y su subsiguiente desarrollo sobre la identidad profesional, comparado con estudios hallados en otras disciplinas profesionales. Así surge la conveniencia de explorar este aspecto, acometiendo, en su caso, las medidas necesarias en el programa formativo con el fin de conocer el progreso de la identidad profesional de los aprendices en base al contexto práctico.

Fue uno de los momentos importantes, ya que, a través del análisis de la documentación referencial, se recabó información valiosa que ha permitido, posteriormente, establecer una base teórica sobre la que diseñar este estudio de investigación.

En tercer lugar, es necesario considerar el aliciente personal de la doctoranda hacia la Educación Social, tanto desde un discurso académico como profesional.

En cuanto a la perspectiva académica, se posiciona como egresada en la disciplina de educación social y tiene en cuenta su propia experiencia como estudiante en prácticas, así como su desarrollo formativo en contextos reales. El periodo formativo le ha permitido tomar conocimiento de sus fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas provocando la pasión por la profesión al mismo tiempo que la reflexión ante las necesidades encontradas en la formación inicial de los futuros profesionales. El trabajar por conseguir un mayor conocimiento por la profesión de la Educación Social y lograr que los egresados adquieran una madurez intelectual, profesional y humana, son motivaciones que avivan la idea de mejorar los programas de formación inicial y, con la mirada puesta en el futuro próximo, también los programas de formación continua de los trabajadores y/o expertos.

Desde el punto de vista profesional, la reflexión tiene que ver con la experiencia directa de la doctoranda obtenida desde una posición afortunada al estar implicada en la propia formación práctica universitaria como profesora tutora en la asignatura de Prácticas Profesionales III en esta disciplina. La experiencia ha facilitado tomar una actitud proactiva con intención de mejorar la disciplina profesional desarrollando ex proceso un estudio intenso, preciso y sistematizado como el que se quiere demostrar en esta tesis doctoral.

Además, a este proceso se le tiene en cuenta las oportunidades de los aprendizajes conseguidos en los intercambios y encuentros científicos entre profesionales que se han realizado en los últimos años. La temática expuesta sobre

prácticas y prácticum ha sido un verdadero ejemplo que ha hecho posible pasar de una observación tecnocrática a una sistémica y de complejidad de la materia, pero sin perder el valor intangible del proceso (Pablos, 2020).

• PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Los estudios previos permitieron descubrir los pasos a seguir para poder realizar la tesis doctoral. Las tareas de investigación desarrolladas y las evidencias encontradas puntualizan las reflexiones desarrolladas en este estudio enmarcando la necesidad de innovación y mejora en la asignatura:

- ❖ Percibir precedentes en otros contextos y disciplinas profesionales sobre la transformación formativa práctica del alumnado y su relación con la identidad profesional.
- ❖ Descubrir las creencias, alicientes, expectativas y vivencias que tiene el alumnado al iniciar la asignatura, tras un diagnóstico inicial.
- ❖ Vislumbrar los datos sobre el progreso o inicio de la identidad profesional antes del comienzo del período de prácticas profesionales en la empresa.
- ❖ Determinar las consecuencias que afectan al interés por la profesión de educador(a) social y que se puedan aprovechar para mejorar y transformar los programas de formación inicial.

Para recoger esta información se comenzaron a diseñar procedimientos e instrumentos que avivaban el proceso reflexivo al tiempo que se apreciaba un reconocimiento inicial de la identidad profesional del alumnado en prácticas. Los aspectos recogidos permitían afirmar el camino a seguir a medida que se resolvían

las premisas definidas. Seguir fomentando esta reflexión era la meta, pero de forma más sistematizada y transversal, ampliando el tiempo en el proceso práctico a un antes, durante y después de la experiencia práctica del alumnado en la asignatura. La mejora de algunos procedimientos y el diseño de otros con mayor peso cualitativo era el intento para conseguir una constante reflexión personal y colectiva de las realidades identitarias y profesionales en el alumnado.

Todas estas premisas fueron recogidas para propiciar el diseño de un modelo práctico innovador que integrará aspectos didácticos, orientado al grupo al que va dirigido: el alumnado en formación práctica. Al tiempo, los agentes que participan en el proceso práctico reconocen la importancia de este modelo innovador a desarrollar, con una integrada acción de participación activa y flexible en relación a los intereses formativos e identitarios del alumnado, apostando por mejorar la realidad práctica del futuro profesional. Se hace visible con los relatos aportados por agentes que participan en esta experiencia práctica y que visibilizan en sus narraciones una labor integradora, proactiva y con alto grado de sensibilidad pedagógica.

(...) identificar características especiales que debe tener un profesor tutor en esta materia, al menos desde mi punto de vista, (...) un porcentaje bastante elevado de los tutores encargados de esta asignatura/materia no han tenido formación específica para ello. Sin embargo, y de forma autodidacta, y desde la titulación base – hace unos años, apenas existían educadores sociales –, se ha encontrado el equilibrio entre las funciones como profesor tutor, lo que se demanda de nosotros en la asignatura y lo que verdaderamente necesita el alumnado para su formación (Castillo, 2008). A veces, estas tres cuestiones van de la mano. Sin embargo, en ocasiones no es así por lo que el tutor debe

ser más un previsor, un orientador, un coach personal y/o profesional, un mediador, un gestor... Todo mezclado y bien ligado porque las funciones y demandas se entrelazan y surgen en cualquier momento del proceso y se debe estar preparado para hacer frente a lo que corresponda en cada caso.

Planteado de este modo, parece que un tutor de prácticas es casi un mago o un hada, facilitador de la incorporación y del primer contacto con el mundo profesional para el que se está preparando el estudiante: a pesar de la edad, de los condicionantes personales, familiares y de las experiencias vitales de cada estudiante.

(...) Harán falta dotes de mediador, paciencia y mucha pasión por el trabajo desempeñado (Orgambídez-Ramos, et al., 2014) para poder contrarrestar las horas de dedicación y las complicaciones del proceso que suelen ser muchas y variadas: eso sí, siempre se solucionan (Mora-Jauregui, 2018, septiembre 9).

El modelo práctico diseñado en su fase experimental es el punto de atención de la tesis. La aplicación del modelo basado en el desarrollo de reflexión, flexible y dinámico permitirá conocer si contribuye a consolidar la evolución de la identidad profesional del alumnado del Grado de Educación Social, especialmente, en aquellos que cursan la asignatura de Prácticas Profesionales III.

En el modelo experimental se estudian aspectos que confirman cómo afecta la formación práctica en la evolución de la identidad profesional del alumnado del Grado de Educación Social. Algunos aspectos, como el desarrollo de la autoimagen, la misión social y el compromiso ético del alumnado, forman parte de los objetivos de la investigación unidos a los procesos reflexivos que deben iniciarse

para completar el crecimiento y avance de la identidad profesional del alumnado en prácticas.

- **LA ESTRUCTURA Y EL CONTENIDO DE LA TESIS**

A continuación, y con el propósito de dar a conocer el progreso de la investigación, se hace referencia a la estructura de la tesis.

La conforman tres divisiones fundamentales: en la primera se establece la fundamentación teórica; en la segunda parte, el estudio empírico y, en la tercera, se establece la discusión de resultados y las conclusiones. El trabajo se completa con las referencias bibliográficas utilizadas como fuentes de información que se rigen de acuerdo con las normas establecidas por la American Psychological Association (APA). Al final de la tesis se encuentran dos anexos en los que se muestran las técnicas y los instrumentos aplicados para recoger la información durante el desarrollo de la fase experimental, así como los de la validación de los mismos.

La primera parte, estructurada en cinco capítulos, versa sobre los supuestos teóricos en las que se fundamenta el estudio aplicado. El desarrollo de la tesis se realiza desde una visión general y contextualizada de temáticas que son de interés en el estudio: la educación social y la relación del profesional y la profesión, la identidad profesional como concepto general y su desarrollo en el educador y educadora social, la importancia de las prácticas profesionales externas en la formación universitaria inicial, así como el progreso de ellas en los estudios del Grado de Educación Social en la Universidad Nacional a distancia, UNED. Todo ello, con la mirada puesta en la práctica reflexiva como eje transversal y en modelos prácticos

innovadores que destacan la significación de la formación inicial del futuro profesional de la educación social.

El capítulo primero se inicia con apuntes históricos sobre el origen y el proceso de la educación social, la profesión y el profesional. Se concretan algunos hitos históricos destacables del origen de la profesión de la educación social, pero con la mirada puesta principalmente en el recorrido histórico desde el siglo XIX hasta el desarrollo de la profesión en nuestros días. Comienza, así, el proceso de la contextualización del apartado, centrándose en datos interesantes sobre la práctica profesional del profesional de la educación social tomando como referencia dos zonas concretas: Europa y América Latina.

Seguidamente, y tratando de avanzar en la temática y en la comprensión de la profesión y la profesionalización como concepto y en su relación con el educador y educadora social, se realiza un análisis del proceso evolutivo de la profesión en relación con aspectos normativos, académicos y profesionales. El capítulo finaliza destacando el dinamismo de la profesión del educador y educadora social en base a la variedad de contextos de intervención y de sujetos sobre los que recae la intervención socioeducativa. Se destacan los elementos que contribuyen al perfil del profesional, así como las funciones y competencias de esta disciplina profesional dependientes de las áreas, ámbitos y contextos de actuación.

El capítulo segundo se centra en dar respuesta al marco conceptual de la identidad profesional del educador y educadora social. Se inicia con el estudio del concepto de identidad profesional y del recorrido histórico que ha sufrido desde diferentes campos y disciplinas propiciando la adquisición de diversidad de aproximaciones, configurándose, por tanto, como un macro concepto complejo. Continúa con un apartado donde se valora la diversidad de dimensiones de la

identidad y su expresión desde los diferentes paradigmas (individual, social, posicional y profesional). Por otro lado, se revela el análisis de la identidad profesional desde la visión de profesiones afines a la Educación Social, principalmente con las disciplinas de las Ciencias Sociales y Educativas con ciertos aportes de tradición histórica. Y, finalmente, se abordan y se vislumbran los puntos a considerar para el proceso y desarrollo de la identidad profesional del educador y educadora social definiendo los diferentes elementos que intervienen en su construcción con un enfoque relacional y dimensional.

El capítulo tercero ofrece una descripción sobre las prácticas profesionales externas en la formación inicial, iniciando el capítulo con una base conceptual del prácticum y la contribución que ha tenido para el desarrollo formativo del estudiante universitario. Para ello se estudia el concepto del prácticum desde una perspectiva general y evolutiva, principalmente como núcleo importante en los planes de estudio universitarios, siendo considerada como una materia rica en aprendizajes y experiencias y destacando las funciones que desempeña según las modalidades o tipologías de prácticas a desarrollar por el alumnado. El capítulo avanza con un apartado que relaciona el prácticum y el inicio /desarrollo de la identidad profesional del alumnado en formación y la importancia que tiene en ello el escenario práctico, como espacio potenciador de la reflexión en la acción del alumnado con el inicio de socialización profesional. Para terminar, el capítulo describe cómo se organiza el Prácticum en disciplinas cercanas a la Educación Social, apreciándose diferencias en el desarrollo y estructura de los modelos de Prácticum según los modelos de universidades, la tipología de Prácticum a desarrollar y la disciplina profesional a la que se refiere.

En el capítulo cuarto se relata sobre las prácticas profesionales externas en el Grado de Educación Social desde la mirada de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Se inicia con un recorrido histórico general sobre los planes de estudio de la disciplina en las universidades españolas para terminar de manera más específica en la universidad a distancia, UNED.

Avanzando en los siguientes apartados, se avanza en el proceso del prácticum y las prácticas externas en el título académico de educación social en la UNED, realizando el recorrido desde una visión más general como es la dimensión curricular de las prácticas externas en el Grado en Educación Social. Siguiendo posteriormente la línea de la materia de Prácticas Profesionales hasta concluir en la asignatura Prácticas Profesionales III: el inicio de la exploración del centro profesional, donde se tiene en cuenta la importancia del desarrollo del pensamiento reflexivo como eje transversal en las asignaturas de prácticas independiente del modelo elegido.

El capítulo quinto se focaliza en la construcción de la práctica reflexiva durante la formación inicial del futuro profesional de la educación social e identifica la vinculación de la formación inicial con la investigación-acción y, por tanto, la relación con la identidad profesional. Por otro lado, se describe el papel fundamental de la práctica reflexiva y se destaca la necesidad de aplicar modelos reflexivos adaptados y/o modificados en cada caso, según los intereses, y el desarrollo innovador que con ellos se pretende experimentar. Para finalizar el capítulo y, con ello la primera parte del estudio, se muestra cómo el diseño de modelos reflexivos aplicables a los procesos prácticos del alumnado son una vía para poder fomentar, en el alumnado, una reflexión crítica y, por tanto, transformadora capaz de generar conocimiento práctico. Se concluye con la descripción del modelo práctico innovador aplicado en

la asignatura PP-III del Grado de Educación Social en la UNED con propuestas dinámicas y creativas y foco del estudio de este trabajo de tesis.

La segunda parte del estudio desarrolla el trabajo empírico, que consta de un extenso capítulo donde se realiza la delimitación de la investigación.

El capítulo sexto se inicia con la definición de los objetivos y las hipótesis que concretan y orientan la planificación del propio trabajo de investigación. En el siguiente apartado se lleva a cabo la descripción de la investigación y los tipos de investigación que son aplicables al estudio, complementándose con el planteamiento de las tres diferentes fases del estudio, la fase inicial que se describe como la parte del diseño de investigación, seguida de una fase preparatoria del estudio, para finalizar con la fase en la que se analizan los datos recogidos y se presentan los resultados.

En los siguientes apartados se continua con la descripción de la metodología de investigación del estudio. Una metodología mixta y complementaria constituye la búsqueda y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, mostrándose en cada caso el diseño y validación de las técnicas e instrumentos de recogida de datos, con el fin común de ser un proceso unitario, donde la combinación permite conseguir datos interesantes para el caso en cuestión y para el acercamiento a la realidad. Finaliza el capítulo con la elección de la población diana y la muestra de estudio.

La tercera parte del estudio se desarrolla en un capítulo centrado en los resultados de la aplicación del modelo práctico experimental y se analizan los datos, tanto cuantitativa como cualitativamente, estableciéndose la discusión sobre ellos y focalizando las conclusiones del estudio.

Este capítulo séptimo se centra en la aplicación del modelo práctico experimental detallándose los procedimientos realizados para el análisis de los

datos. Se analizan los datos, tanto cuantitativos obtenidos de las variables de estudio, con procedimientos estadísticos específicos para ello, como los resultados cualitativos mediante el análisis de contenido. Consecutivamente se establece una discusión sobre ellos de manera transversal y complementaria. Se finaliza con la narración de las conclusiones según las hipótesis de la investigación y los objetivos previstos, las limitaciones encontradas en la investigación y las contribuciones innovadoras consideradas de importancia con el estudio desarrollado.

• MAPA CONCEPTUAL

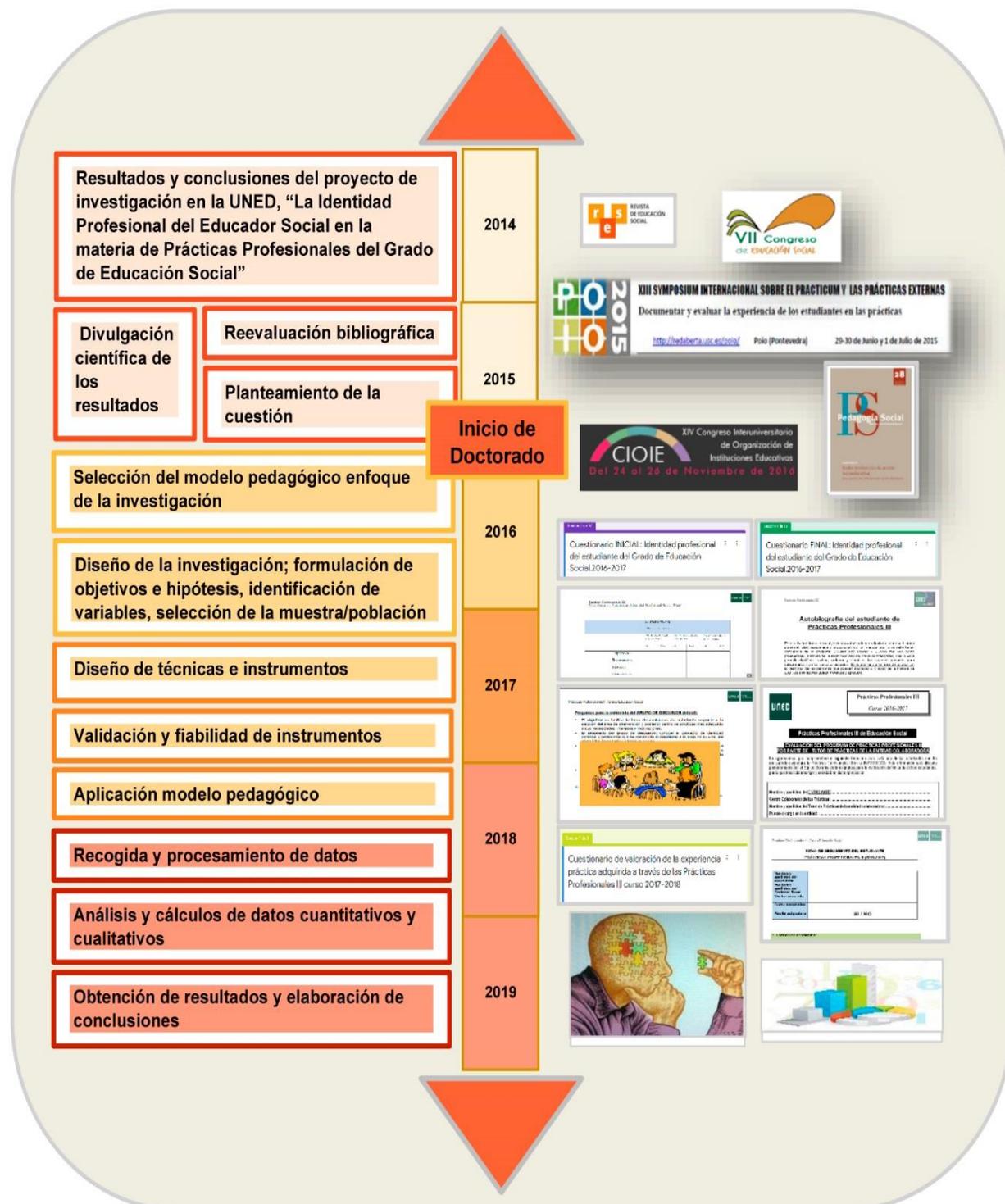
En este apartado se traza una línea del tiempo que sirve de reflexión sobre el estudio realizado durante los últimos seis años. El estudio se ha realizado en el Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales de la Facultad de Educación, en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), de forma especial en la asignatura de Prácticas Profesionales III, sobre la temática de la identidad profesional de los y las estudiantes en las prácticas profesionales del Grado en Educación Social.

Desde una perspectiva general, a lo largo de este proceso, se han ido consiguiendo objetivos a través de la realización de tareas y siguiendo una programación temporal que se explicará con detalle en este trabajo. Los resultados encontrados en la investigación han permitido establecer un modelo pedagógico innovador en la disciplina de las prácticas profesionales de los educadores sociales en formación con la pretensión de ser un repositorio de excelencia en la enseñanza práctica, en base a estrategias eficaces mediadas por un proceso de reflexión.

En la figura que se añade, se suceden los hitos significativos de la investigación, ordenándolos de manera cronológica y desarrollándolos teniendo en cuenta la importancia de la visión de los objetivos postulados en cada uno de ellos (Gramling y Carr, 2004), de las tácticas señaladas en el proceso y de los datos que han ido surgiendo en cada fase de la investigación. La ilustración, cambio y relación de cada uno de los hitos permite situarnos en el origen de la investigación, facilitando la contextualización, el conocimiento de las bases del estudio y, por tanto, la comprensión de la historia de vida del estudio.

Figura 1.

Representación gráfica de la línea temporal de la historia de vida de la investigación.



PARTE I: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

“La verdadera educación no sólo consiste en enseñar a pensar sino también en aprender a pensar sobre lo que se piensa”.

Fernando Savater (1997)

PARTE I: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

ORIGEN E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN SOCIAL, LA PROFESIÓN Y EL PROFESIONAL.

1.1. INTRODUCCIÓN

La educación social se inició en el siglo XX con una gran perspectiva de futuro. Su recorrido histórico será la esencia de este capítulo, lo que permite conocer su origen y evolución; así como situarnos en lo que actualmente es su cambiante disposición, según las demandas del avance social.

Lo que se inició como un oficio altruista que respondía a procedimientos y modelos educativos realizados en diversos ámbitos de actuación no cualificados, ha conseguido erigirse en una profesión que ha ido evolucionando y adaptándose a las necesidades que la sociedad ha marcado en los diversos campos y etapas de la historia, tomando vías diferentes con respecto a las diferentes zonas geográficas donde se ha ido estableciendo.

El tiempo ha conseguido que se organizara con una estructura intuitiva, fruto de situaciones concretas de la práctica profesional, con diversidad de experiencias pero que también han ocasionado ciertas dificultades por la diversidad de enfoques, en debate. Actualmente, se presenta como una profesión con un único proyecto y que permite la colaboración con otros campos y áreas profesionales de forma transversal.

Son muchos los hitos que, en este primer capítulo, se han querido tener en cuenta, pero probablemente no sean todos los que caracterizan a esta profesión, ya que se trata de una disciplina con gran calado, tanto en la terminología que la define como en las actuaciones y experiencias que se han ido construyendo.

1.2. ORIGEN E HISTORIA DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DEL EDUCADOR Y EDUCADORA SOCIAL.

No se puede iniciar este trabajo sin realizar algunos apuntes históricos sobre la práctica profesional de la disciplina en estudio. La educación social es una profesión que se ha ido construyendo a lo largo del tiempo, a partir de oficios que respondían a la práctica en múltiples contextos y ámbitos de actuación. Ha ido creciendo a medida que la demanda social y las diferentes realidades socioculturales, socioeducativas, socioeconómicas y sociopolíticas se iban desarrollando, lo que ha hecho reajustar las funciones y los perfiles de la educación social en la sociedad actual (Domínguez y Blanch, 2013; Ruíz-Corbella et al., 2015; Tejada, 2020; Vilar, 2018).

Son muchas las críticas y las tareas pendientes en la mejora de la profesión, pero no se pueden abarcarlas sin conocer el origen y la historia de la identidad de la profesión y del profesional. Se trata de entender su evolución a lo largo del tiempo y los diferentes retos con los que la profesión se ha encontrado y de los cuales, ha aprendido, manteniendo en todo momento su primer objetivo: el compromiso con la sociedad. Esta primera visión permitirá contextualizar la temática y avanzar en propuestas dinámicas y creativas, poniendo la atención en el campo formativo e identitario del futuro profesional.

A pesar de que son muchos los expertos e investigadores que la consideran una profesión joven con respecto a otras disciplinas profesionales, se toma en cuenta la versión académica (en breve, 30 años) desde la aparición de la educación social a la universidad española. Sus raíces y trayectoria van más allá; se han ido forjando con el paso de los años, construyéndose a partir de oficios que respondían a procesos y modelos educativos, desarrollados en variedad de ámbitos de actuación no cualificados: que respondían, entre otros, a la beneficencia asistencial religiosa. Se llevaban a cabo en centros e instituciones de auxilio social que atendían la pobreza y la marginación (Caride, 2002; Moyano, 2012; Núñez 1999; Riera 1998; Sáez, 2003).

La andadura profesional del educador social se inicia, como en otras muchas profesiones del campo social, como actividades de voluntariado social.

Desde el punto de vista, pedagógico y humanístico, Pérez Serrano (2002) hace mención a los representantes nucleares de los textos fundadores de la civilización, como Platón y Aristóteles; Comenio y “la escuela para todos”, entre otros destacados. Si se parte de un estudio comparativo en diferentes zonas geográficas, se observa que existen grandes contrastes en la profesión, dependiendo de las diversas realidades socioculturales del país donde se desarrolla la profesión. Esto puede responder a ámbitos y contextos socioeducativos compartidos y/o nuevos que requieren de divergentes perfiles profesionales (Martín-Cuadrado et al., 2014; Ruíz-Corbella et al., 2015; Scarpa y Corrente, 2007) y que se mostrará a medida que se avance en la fundamentación de los factores contextuales, ambientales y formativos relacionados entre sí, en paralelo a la identidad profesional adquirida del individuo, y a sus etapas evolutivas.

Tomando como referencia dos zonas concretas: *Europa y América Latina*, se realiza una búsqueda en el tiempo, y se encuentran datos interesantes en relación a la práctica profesional del profesional de la educación social. Martín-Cuadrado et al. (2017a) establecen que, aunque aparentemente muestran caminos diversos, se observa vías complementarias en cada una de las trayectorias estudiadas en estos dos contextos.

Para no perdernos en el tiempo y concretar los hitos que realmente destacan la profesión de la educación social, se inicia el recorrido histórico desde el siglo XIX en *Europa*, hito que marca la cuna e inicio de la disciplina de la Pedagogía Social y que, de alguna forma, evoluciona de manera paralela a la Educación Social. Haciendo un recorrido por la literatura, se encuentran autores que han analizado el progreso de la educación social a lo largo de los tiempos (Cabanas, 1994; Tiana et al., 2014; Vallés, 2011; Viana-Orta et al., 2019). Tomando como referente el estudio de textos clásicos de Cabanas (1994), se encuentra en el año 1775 a Pestalozzy, como primer representante o antecesor de la educación social por su dedicación pedagógica a los niños marginados, por lo que recibió el apodo de “educador del pueblo”.

Es para mí un hecho de experiencia que esos niños, de un estado de miseria profunda y no superada, se elevan muy pronto hasta una sensación de humanidad, confianza y amistad: es la experiencia de que la humanidad es capaz de elevar el alma de la persona más inferiorizada. Y de que los ojos del niño abandonado en la miseria saltan un destello de asombro emocionado cuando ve que, después de unos años duros, una bondadosa mano humana se ofrece para guiarlo. He notado que esa sensación tenida en la profunda

miseria puede dar lugar a las más importantes consecuencias para la moralidad y educación de los niños (Cabanas, 1994, p.16)

A Pestalozzy le siguieron otros autores como Diesterweg en 1828, en relación con temáticas educativas, defendía la pedagogía socialista y la cultura popular. Este autor era fiel a una metodología natural “educar según la naturaleza”, propugnando una formación general de los individuos en contra de los privilegios culturales de la sociedad de clases. Fue uno de los primeros en utilizar el término “educación social”.

Se cree que los niños pertenecientes a las llamadas clases sociales superiores poseen una instrucción previa y madura de seguir instruyéndose (el tiempo requerido para hacer los deberes escolares en casa, medios de enseñanza, etc.), de los que carecería en las familias pobres. (Cabanas, 1994, p. 57).

Realizando una contextualización sociopolítica más detallada, se puede observar que los acontecimientos de la segunda parte del siglo XIX se hallan marcados por la dimensión conceptual y social, de la revolución industrial y los problemas sociales desencadenantes, dando lugar a la aparición del concepto social de la pedagogía, y de donde emanan otras semillas de la educación social. En base a estos sucesos se encuentra la aparición de escuelas para alfabetizar a los trabajadores más jóvenes, personas discapacitadas físicas, centros de resocialización penitenciarios, la aparición de normativas para la protección de niños ante las empresas, así como de instituciones que recogen a niños abandonados, entre otros (Martín-Cuadrado et al., 2017a).

A medida que se avanza en el tiempo y se inicia el siglo XX, la pedagogía social en contextos no formales es más intensa. Cabanas (1994), narra la

importancia de pedagogos del estilo de Kerschensteiner a principios del siglo XX, como uno de los esenciales autores del movimiento renovador de la Escuela Nueva. Desde esta visión, se consideraba que la persona era, ante todo, un ser social y que su educación solo sería válida si se “hacía en comunidad, por la comunidad y para la comunidad”, palabras que hoy en día se sigue repitiendo. Este autor aportó grandes conocimientos con respecto a la educación cívica (educación /trabajo), considerándose un clásico en el tema.

Comprendiendo los intereses de los demás y conectando con ellos pueden desenvolverse aquellas supremas virtudes cívicas que designamos con los nombres de valor moral, justicia y entrega desinteresada a la comunidad. La medida que la educación tendrá éxito en esto depende del grado en el que nuestras instituciones educativas hagan posible que quien educa, *actuando*, entre en relación con su entorno y pueda activar, en comunidades escolares o extraescolares de las cuales él es miembro, sus intereses simpatéticos que nosotros le habremos suscitado. (Cabanas, 1994, p. 70).

Las necesidades que surgen desde los acontecimientos de la primera guerra mundial: pérdidas de familias enteras, marginación y desamparo en los niños y jóvenes, fueron los problemas más graves instaurados en Europa. En este contexto y cómo primera mirada a los acontecimientos que se iban a desencadenar, el pensamiento de Kriek en 1932, aparece con una pedagogía política que sincroniza con las doctrinas políticas y germanistas del nacionalismo, pudiéndose observar diferencias con las visiones que defendía Kerschensteiner. Kriek, indica que al individuo hay que formarlo para el estado ya que es la institución en la que se concreta la sociedad y la comunidad.

Dando continuidad en el tiempo a estos autores, Cabanas determina la labor que Spranger en 1928 realiza en el inicio de la educación social. Su pensamiento está basado en el genuino espíritu de la escuela popular, que relaciona la educación y la formación con la cultura. Estos autores dejan paso a Nohl que ya en 1926 basaba su pensamiento en humanizar la educación sobre la base de la vida comunitaria, considerándose pionero de la educación social comunitaria trabajando con una visión claramente multidisciplinar. Las ideas que instauró se materializaron en la “escuela de la urgencia” y de lo “extraescolar” oportunidades para la educación, el bienestar y protección de la juventud (Esteban et al., 2013).

De forma paralela, la iglesia necesitaba afirmar sus principios frente a las doctrinas liberalistas y comunistas que se estaba fraguando, sobre todo en relación con la educación, la familia y la escuela neutra. Así con esta visión aparece Ruiz Amado en el 1920 como defensor de las ideas tradicionales, basados en ideas sólidas y poco innovadoras. Fue uno de los grandes reformadores de la educación española de la época, fundando la pedagogía de la obediencia y la autoridad (Luzuriaga, 2001). En base a estos argumentos, se pueden imaginar los ideales contrarios de las teorías sobre Educación Social.

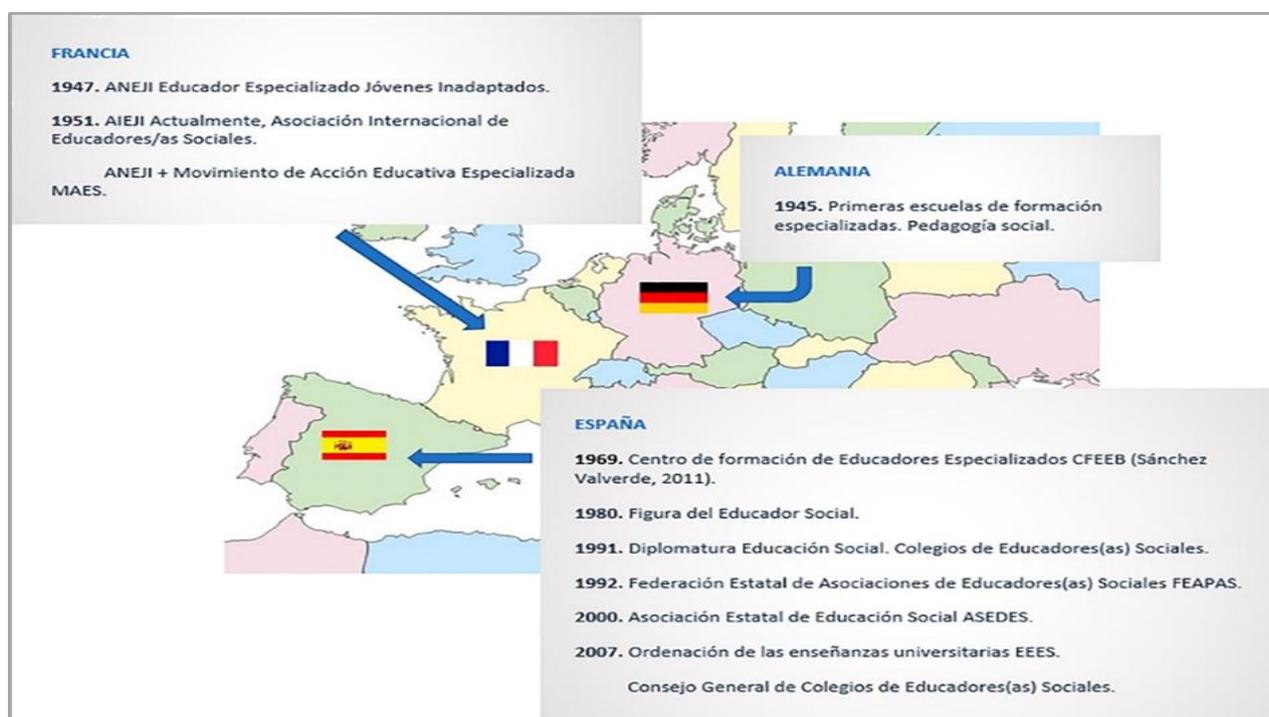
El periodo que sucede a la Segunda Guerra Mundial y el nazismo provoca la ruina y el infortunio en la sociedad, aparece una educación ideológica que invisibiliza la educación popular, aunque sigue ofreciéndose en lugares clandestinos. Aparecen los conceptos de *educación especializada/prevencción especializada* para referirse a lo que sería la educación social. Las consecuencias de este periodo las define Bravo (2012) como de alta tasa de delincuencia juvenil. En este aspecto se puede destacar las experiencias y recursos que se aportaron a los barrios, como principales contextos socializadores de los jóvenes delincuentes, dando pie a la aparición de la

figura de los primeros educadores de calle, que ofrecían recurso de apoyo y de resolución de problemas en situaciones complejas y violentas, pero con disposición permanente.

Con la mirada en estos contextos, en la segunda parte del siglo XX, surgen asociaciones de educadores especializados que ofrecen multitud de servicios educativos a colectivos vulnerables. El propósito de estas asociaciones es insertarles en la sociedad. Se expone a modo de resumen los datos declarados por Mohamed (2013), en relación con los hitos importantes en este periodo, y con respecto a las asociaciones que surgen y que tienen relación con la profesión de la educación social (Figura 2).

Figura 2

Origen de asociaciones de profesionales de la pedagogía social/países



Nota. Adaptado de Aproximación histórica a una de las profesiones sociales: la educación social (pp. 1-13) por H.A. Mohamed, 2013, *Revista de Educación Social (RES)*, 17.

http://www.eduso.net/res/pdf/17/aprox_res_%2017.pdf

En España durante el siglo XX, el proceso de la Educación Social se encuentra influenciada por las corrientes de pensamiento y de acción que estaban sucediendo en el resto de Europa; corrientes alemanas, francófona y anglosajona. Martín-Cuadrado et al. (2013) aportan cuatro hechos relevantes:

- En los años 70 del pasado siglo aparece un incremento de los Servicios Sociales, la Seguridad Social, y se mantiene con carácter asistencial en base a la constitucionalización de los derechos sociales. Se inicia la profesionalización de los primeros trabajadores sociales, conocidos como asistentes sociales. Con respecto a los educadores sociales, se identifican los precursores con titulaciones no reconocidas oficialmente de formación profesional y en escuelas, , como origen, ciertamente, de los educadores actuales (Técnico Especialista en Adaptación Social, Educador Especializado en Marginación Social, Educador Especializado y Pedagogía del Lleure i Animació Sociocultural).
- En los años 80 se comienza a institucionalizar los departamentos de los servicios sociales como medida para la protección social, creándose con carácter municipal y, con normativa relacionada en todas las Comunidades Autónomas. En este periodo comienza un cambio de visión, se pasa de un sistema benéfico y asistencial a un modelo activo, con la intención de encontrar la equidad de oportunidades de los ciudadanos y generar bienestar social.
- En los años 90 se consolida la institucionalización de los servicios sociales, descubriendo la dificultad real de gestionar y coordinar un sistema tan variado, con la existencia de contextos dinámicos tanto en relación con sus problemas como en sus necesidades. La profesión de la educación social empieza a encontrar su identidad tanto a nivel social como político y académico.

En analogía con este último punto, se reconoce su formación en el nivel universitario, de forma precisa en el título universitario de primer ciclo de educador social en la formación inicial, y empieza a interactuar y en convivencia con diferentes profesionales del sector social y pedagógico: trabajadores sociales, pedagogos sociales, psicólogos sociales, profesorado, entre otros.

- Desde el año 2000 hasta hoy en día, el profesional de la educación social se consolida a todos sus perfiles, realizando un rol de sensibilización importante para el procesamiento y motivación a la acción, en la comunidad. Comienza a reconocerse el carácter pedagógico de la profesión, sus funciones generadoras de contextos educativos y acciones de mediación y formación. Empiezan a despuntar estudios y cursos de doctorado en educación social.
- Actualmente a estos logros, también se les plantean algunos retos educativos, formativos y laborales por conseguir, con implicaciones en el desarrollo de la profesión en el futuro. Cuestiones por resolver como el papel del voluntariado social, la contratación de figuras sociales con diferente nivel formativo que los profesionales de la Educación Social o viceversa la contratación de educadores/as sociales en categorías laborales de niveles formativos inferiores, el intrusismo profesional con la acepción implícita “(...) en la que cualquier persona con valores y algo de experiencia pueda educar” (García Molina, 2003, p. 120). Son hechos, que desarrollan aspectos de desprofesionalización, debido a la deficiencia del reconocimiento de la labor por parte de las administraciones públicas, de la ciudadanía en general y por el propio profesional.

En estos momentos, se requiere dar un paso adelante en la profesionalización, ahondando en la formación universitaria inicial y continuada, profundizando más en la producción teórica de las prácticas con un mayor carisma de

investigación, y afianzando el entorno dialógico entre la universidad y la empresa (Moyano, 2012; Tejada, 2020).

La evolución de la profesión toma vías diferentes con respecto a Europa. En base a esto, se encuentran algunas investigaciones en relación a la profesión de la educación social como la de los autores Eslava et al. (2018), que muestran las diferencias existentes entre la educación especializada en Francia y los primeros educadores y educadoras sociales en España. El estudio se centra en el proceso de mejora de la categoría profesional desde la perspectiva formativa, comparando el progreso en los dos países. Este trabajo permite apreciar la evolución y empoderamiento que la profesión tiene en España, pero también la necesidad de llevar la profesión a una mejora en su reconocimiento y prestigio social, entre otras premisas formativas.

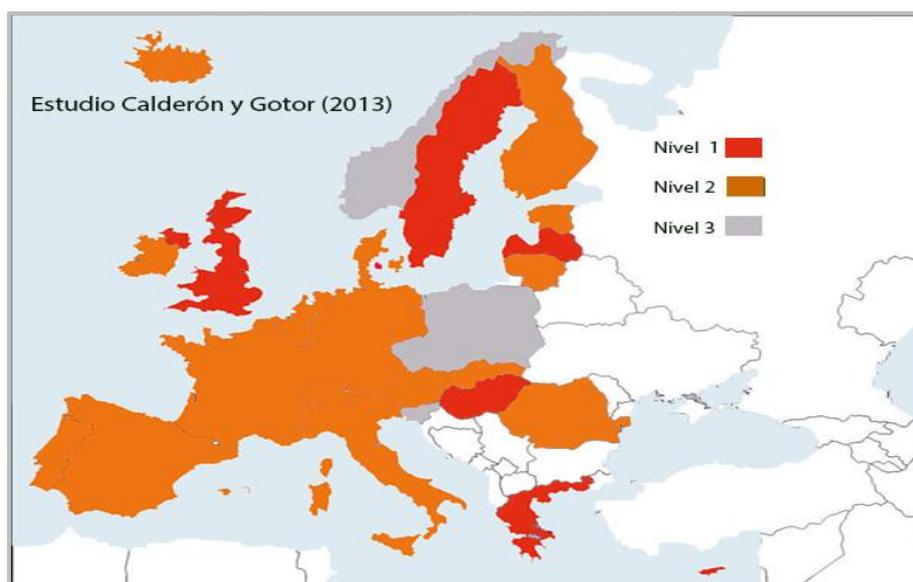
Otros trabajos encontrados en la literatura concernientes a las premisas formativas de la disciplina en España, es el desarrollado por Viana-Orta et al. (2019) que presentan una primera aproximación al grado de Educación Social a través de un estudio comparado de algunas de las características del grado de Educación Social en universidades españolas. El estudio fue desarrollado durante el curso 2018-19 y los resultados obtenidos afirman la diferencia existente entre ellas, en tanto, a las características de acceso a los estudios como la formación que recibe el alumnado según la universidad elegida.

Además, otro de los estudios relevantes encontrados, es el que muestra Calderon y Gotor (2012) sobre la figura del profesional de la educación social en Europa. Se puede apreciar la complejidad, al encontrarse altamente vinculados con la visión social, política, histórica o cultural que desempeña el profesional en los países europeos. Estos autores, describen la fragmentación de la práctica de la

profesión, en el que se diferencia tres niveles dentro de los llamados trabajos y de los profesionales: (1) Trabajo dentro del ámbito social, (2) Educación Social como profesión dentro del ámbito social y (3) Educación Social como profesión especializada en un ámbito concreto (Figura 3).

Figura 3.

El perfil del profesional de la educación social en Europa.



Nota. Tomado de La profesión de la Educación Social en Europa (p.32) por M. J. Calderón y V. Gotor 2013, *RES: Revista de Educación Social*, 17.

Transitando otras líneas de investigación en lejanas zonas geográficas a cerca de la profesión de la educación social, se localiza en *América Latina* tres conceptos relacionadas con la educación social: *La Educación Popular, la Educación Intercultural Bilingüe y Educación de Jóvenes y Adultos*.

En estos aspectos, Martín-Cuadrado et al. (2017a) cita a autores e ideas que son de gran significación con respecto a estas tres acepciones.

Con respecto a la *Educación Popular* hacia los años 60-70 matizan la evolución en la temática, destacando:

- La Pedagogía Libertaria de Paulo Freire referida por Gallego y Williamson (2010) en torno a los diferentes contextos violentos que se dibujaban a lo largo del continente. De esta manera aparece la educación abierta, flexible, ciudadana, adecuada y contextualizada tanto en analogía con las realidades en el campo como en ciudades y en su resistencia cultural. De esta forma comienza un cambio en la conciencia en el acto pedagógico. Aparece por tanto nuevos paradigmas educativos a partir de los principios de autonomía individual y responsabilidad social.
- La Teología de la Liberación, así como, el proceso de las prácticas de las Comunidades Eclesiales de raíz católica, más conocida por “Iglesia Popular”, que se inician en la época dorada de la Guerra fría entre las dos superpotencias comunista y capitalista.
- Humberto Maturana (1991) y su idea del ser humano, del hombre y la pedagogía del amor, con ideas del reconocimiento legítimo de los otros, entendiendo y aceptando la presencia biológica y social de los otros, así como, el valor del lenguaje en la formación social como vía para tomar conciencia del mundo. Se considera al hombre como ser social en interacción con los otros, atribuyéndole altas capacidades cooperativas y capacidad para reconocer a los otros con equidad. Esto se realiza bajo una fundamentación ética, que construye relaciones justas y de respeto.
- A partir de este momento existe una evolución, una vuelta a la democracia, y la asunción de conceptos internacionales como la equidad y la igualdad, así como la utilización de técnicas para poder medir estos conceptos mediante indicadores, medición de resultados, y posibles medidas para tener en cuenta.

En relación con la segunda acepción la *Educación Intercultural Bilingüe*, se parte de la idea de inclusión social poniendo la mirada en Chile y la posición de la educación intercultural para la inclusión social de los pueblos indígenas. En este aspecto se encuentran textos cuya diana son el pueblo mapuche (Martín-Cuadrado y Williamson, 2013a; 2013b). Esto autores tienen en cuenta matices como la variedad lingüística, identidad cultural, cosmovisiones, discriminación, conexión interétnicas, así como el concepto de nación.

Como tercera acepción y para finalizar esta contextualización, señalar la *Educación de Adultos/Educación de Jóvenes y Adultos*, que los autores identifican como un subsistema de la enseñanza formal, en el caso de Educación de Jóvenes y Adultos, se establece un procedimiento de recepción de los expulsados y discriminados del sistema ordinario, el cual se potencia a medida que la educación escolar pública se privatiza y evoluciona hacia un estado de crisis. Se encuentran trabajos destacados con reflexiones de varios pedagogos chilenos y españoles sobre la educación de personas adultas en ambos países (Martín-Cuadrado et al., 2012), y otros en los que se indaga en participar para que educadores populares y sociales, profesores y estudiantes de la especialidad de pedagogía y educación inicial, reflexionen acerca del propósito de la educación, amplio y complejo en el contexto y saber educativo inmediato, con posibilidad de proyectarse a nivel local y regional, dentro de un proceso endógeno, descentralizado, intercultural, sustentable, así como, democrático. (Williamson, 2017).

La percepción de la educación social en esta zona geográfica puede verse fundamentada por trabajos como el de Ruiz et al. (2020), en el que tratan de entender el contexto histórico en América Latina en conexión con la educación social. El enfoque se realiza en dos países latinoamericanos, Brasil y Uruguay. En

este trabajo se aprecia lo singular y análogas que son las historias de estos dos países, y la trayectoria recorrida en la lucha por la educación social, en definitiva, en la disputa por los derechos humanos y la esperanza por un mundo de justicia social. En ambos países la educación social, se presenta como indican los autores con “(...) categoría Freiriana que habla de creencias, sueños, valores, límites, ansiedades y, sobre todo, posibilidades, porque el inédito viable habla de sueños colectivos, de la transformación de las personas y del mundo” (p. 92).

Con la mirada puesta en la literatura más actual, se encuentran algunos trabajos desarrollados en torno a la evolución de la profesión, que permiten comparar las dos zonas geográficas descritas, Europa y América Latina, concretándose en dos países.

En base a esto, se realiza un análisis comparado del estudio sobre la profesión de la educación social desarrollada por los autores Ribas et al. (2020). Se desarrolla la reflexión de los ritmos y vías formativas de los educadores sociales, tanto en Brasil como Portugal. En el estudio se observa una gran brecha formativa entre ambos, pero con una misma meta, aunque las trayectorias sean diferentes, según los enfoques y las diferentes realidades encontradas.

Se muestra, por tanto, como en Portugal la adecuación de la educación social toma el acento cada vez más, como una formación superior, con reconocimiento e integración de la profesión en las políticas sociales y educativas con carácter interdisciplinar, intercultural e interestructural. De esta forma, deja atrás el carácter asistencial con la que inició la trayectoria y estableciéndose exigencias que reúnan diferentes estrategias y métodos de intervención del campo de la pedagogía y de la educación social. En Portugal, la profesión se encuentra integrada hoy en día, en

recientes políticas sociales y educativas, con contextos de intervención y funciones reconocidas a nivel estatal de forma inédita.

El avance del campo de la educación social en Brasil lleva un ritmo más lento a nivel formativo, en comparación con Portugal, pero cada vez se acentúa más su madurez. Se observa como la trayectoria tienen su origen en la praxis profesional, con relevancia, pertinencia y reconocimiento, desarrollada en base a los hitos reconocidos en América Latina, de equidad, igualdad, y democracia. Pero la percepción social no se encuentra emparejada con el reconocimiento académico, a nivel estatal sigue siendo una profesión de asistencia social, integrada en varios espacios y proyectos de las instituciones estatales. Este hecho, ha contribuido a un aumento de la presencia de la profesión en el tercer sector. El educador social, prácticamente se encuentra visible en todas las instituciones no gubernamentales que dan servicios públicos, pero no existe un reconocimiento formativo, más allá de los cursos extensivos para educadores y educadoras sociales impartidos en las propias universidades.

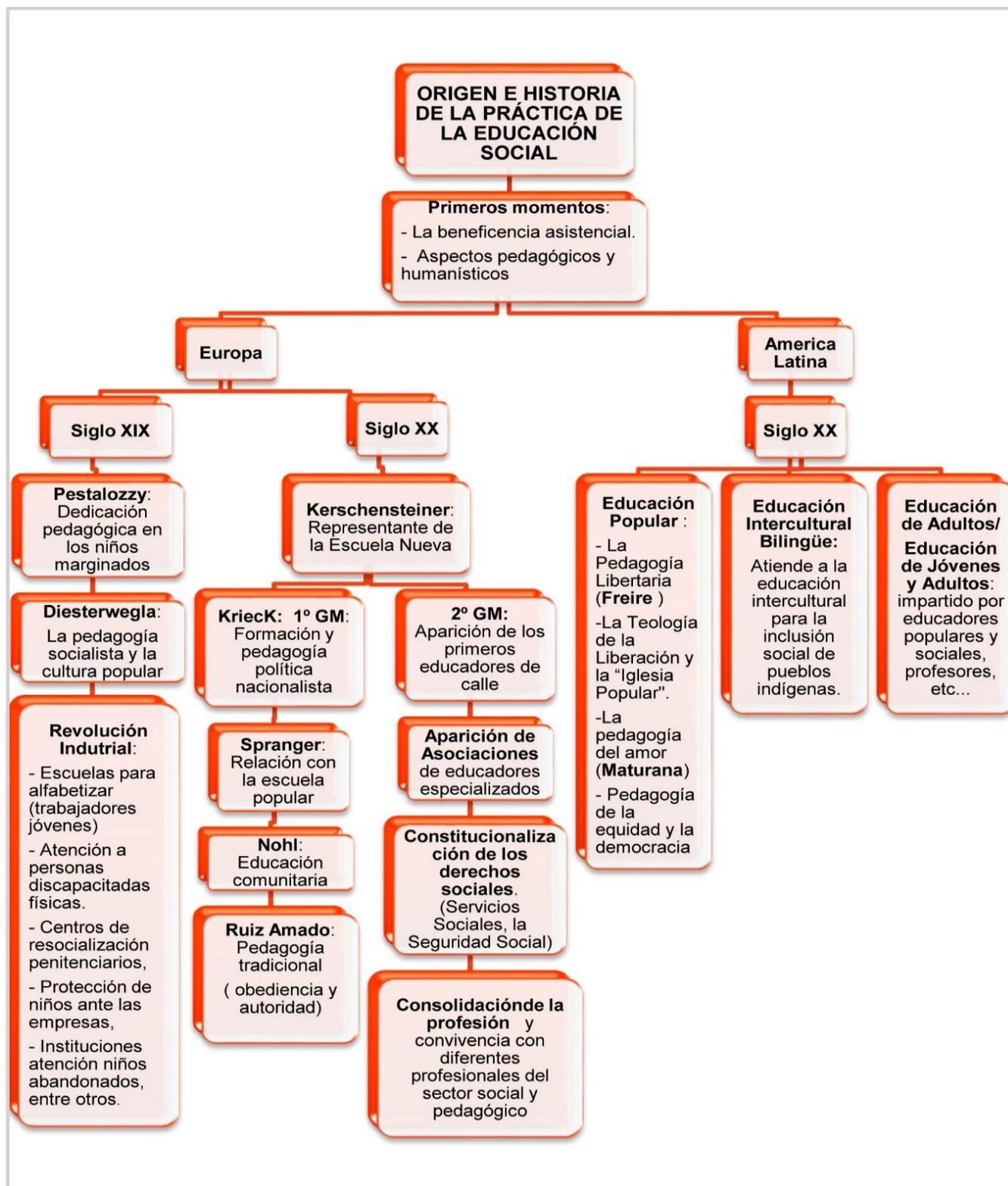
A modo de síntesis, se puede decir que la evolución de este apartado ha ido dirigida en todo momento a la toma de conciencia de los diferentes contextos, junto con algunos otros que en la actualidad están apareciendo. Estos contextos se presentan como escenarios reales ya arraigados al ejercicio de la práctica de los profesionales de la educación social desde la extensión de su historia de vida (Figura 4).

Actualmente, se encuentran varios significados sobre la profesión y el profesional de la educación social, pero se destaca el que aporta la Asociación Estatal de Educadores Sociales (ASEDES), con respecto a la profesión de Educación Social:

Derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y

Figura 4

Origen e historia de la práctica de la educación social.



acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador social, posibilitando: la incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social” y “la promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social (ASEDES, 2007, p. 12).

Y, en cercanía con el profesional de la Educación Social se selecciona la definición realizada por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación fundación estatal (ANECA):

Al educador social se le define como un agente de cambio social, dinamizador de grupos sociales a través de estrategias educativas que cultural y a integrarse adecuadamente (ANECA, 2005, p.127).

ayudan a los sujetos a comprender su entorno social, político, económico y

Los hitos descritos servirán para valorar la evolución de la profesión y entender y definir el perfil del profesional de la educación social.

1.3. LA PROFESIÓN Y LA PROFESIONALIZACIÓN DE LOS EDUCADORES Y EDUCADORAS SOCIALES

Aunque ya se ha ofrecido información sobre la profesión de la educación social, la intención es profundizar y ofrecer una definición aclaratoria, contundente.

Para ello, es necesario tener en cuenta aspectos normativos, académicos y profesionales.

El concepto ha ido evolucionando a través del tiempo y lo que representaba ser una misión, hoy en día, es entendida por una actividad profesional dentro de la sociedad. Como antecedentes sobre el concepto “profesión”, se encuentra el enunciado que realiza Carton (1985), considerando que la profesión se identifica por los conocimientos técnicos adquiridos mediante la experiencia, en una formación preliminar acreditada por un certificado garantizado por profesionales. Para que la profesión sea reconocida como tal, implica que el individuo se responsabilice de su actividad profesional. Es necesario que el profesional actúe bajo recursos de normas deontológicas y jurídicas que represente en sí al colectivo profesional.

Sarfatti (1990, p. 30) define la profesión como “el nombre que se da a formas específicamente históricas que establecen lazos estructurales entre niveles relativamente altos de educación formal y posiciones relativamente deseables en la división social del trabajo”.

Se puede determinar que la profesión en sí debe de estar dotada de recursos que cualifiquen, tanto cuantitativa como cualitativamente al profesional, con el objeto de desarrollar constantes mejoras, adaptándose a los contextos cambiantes originados por la evolución de los aspectos sociales, culturales, políticos y económicos de cada momento (Riera ,1998). Para poder conocer mejor el término profesión, se debe profundizar en el concepto de profesionalización, autores como Muñoz et al. (2014) hace referencia al término como al proceso por el cual una actividad u ocupación consigue ser una profesión.

La visión que Höffer (1994) ofrece sobre el proceso de profesionalización, viene dirigida a la transición de un empleo no remunerado hacia un empleo remunerado, incorporando durante esta evolución procesos de cualificación, institucionalización y diversificación. Por otro lado, Vollmer y Mills (1996, p.15) definen profesionalización como “Proceso dinámico a través del cual muchas ocupaciones pueden ser observadas y formadas para cambiar en ellas ciertas líneas cruciales más acordes con la línea de dirección y desarrollo de una profesión”. Y Sáez (2003) concibe el proceso de profesionalización en dos vertientes, la primera; cambiar las ocupaciones en profesiones y la segunda se encuentra en conexión con la formación inicial y la formación especializada temática que más adelante se desarrollará en profundidad.

Wilensky (1964) estableció cinco etapas del proceso de profesionalización, que posteriormente fue completada por Hoyos (2007), de la siguiente manera:

- La tarea se establece en una ocupación de tiempo integral, como resultado de la necesidad social de la eclosión y aumento del mercado de trabajo.
- Surgen escuelas para la instrucción y formación de disciplinas profesionales nuevas, en base a conocimientos y habilidades específicas adquiridas que desencadena en una actualización profesional.
- Se ordena la asociación profesional de la que parte y definen los perfiles profesionales, dando paso al reconocimiento de un principio de identidad que integra, intereses, conocimientos, normas y modelos apropiados de profesionalidad.
- Se regula el concepto de profesión, afirmando así la exclusiva de la competencia del saber y de la práctica profesional.

- Se implanta un código de ética con la intención de salvaguardar a los “genuinos profesionales”, guiando sus actividades profesionales y garantizando la integridad profesional.
- Se conceden derechos de práctica a los miembros de una profesión, a través de las instituciones o estructuras del estado con el reconocimiento y acreditaciones para ello.
- Se observa la necesidad del desarrollo de una normativa interna de la profesión, en base a una organización formal o estructurada que permita su autorregulación y por ende la búsqueda de su autonomía.

A modo de resumen con respecto al término de profesionalización, se encuentran las premisas que Sáez (2007,2008 p. 39) establece. Este autor realiza una síntesis asociada a cuatro referentes diferentes:

- Es considerado como proceso necesario para que una ocupación sea considerada como profesión académica, adquirida únicamente en centros universitarios.
- La que consigna a políticas responsables de una indudable pericia profesional superior, haciendo referencia a una conexión entre el conocimiento y la sección de trabajo realizada por expertos profesionales.
- Se trata de desarrollar un proceso de distinción y restricción por el que una profesión monopoliza las oportunidades ocupacionales, para el que se objetiviza como profesión.
- Se considera el conjunto de procedimientos y actividades que dirigen el desarrollo de un modelo característico de conciencia colectiva.

Tomando de referencia la profesión de Educación Social, este camino se realiza de manera constante, reajustándose continuamente según las demandas de

la sociedad del momento. De esta forma, se ha podido observar el proceso evolutivo que ha tenido a lo largo de la historia, hasta consagrarse como profesión.

Los frutos del campo profesional fueron recogidos en la segunda mitad del siglo XX con una mirada institucional, como resultado de las políticas de democratización administrativas, así como, del desarrollo de estados sociales, permitiendo a estos profesionales intervenir en los problemas y realidades emergentes de la población. A esto, se suma la acreditación de títulos académicos universitarios, pasando de ser “educadores especializados” a “educadores sociales”. En este aspecto, en la última década del siglo XX se encuentran algunos autores e investigadores que han participado activamente en este proceso hasta consolidar lo que en el momento actual es la profesión. Se reconoce la labor de Toni Juliá como educador social, y representante de la Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales-FEAPES y Martí March pedagogo social y catedrático en esta disciplina de la Universitat de Illes Balears, describían la profesión como “una figura profesional surgida de las diferentes prácticas e identidades profesionales” (Juliá, 1998, p. 31; March, 1998, p. 49). Por otro lado, la reflexión que Juliá (1998) realiza sobre la profesión de la educación social se centra en la aparición del Real Decreto que regula el plan de Estudios de la Diplomatura de Educación Social (R.D. 1420/1991, de 30 de agosto) considerándolo como uno de los hechos más importantes y el que marca y empodera a la profesión del educador/a social.

A partir de este momento las incidencias que se llevan a cabo tienen que ver con los cambios estructurales universitarios en la diplomatura, así como una posible puerta abierta a la realización de la licenciatura. A estos sucesos le continúan una serie de acontecimientos que Martín-Cuadrado y García-Vargas (2019) describen

como los inicios de los logros del desarrollo del proceso de la profesionalización, desde dos visiones; *la cuantitativa y la cualitativa*.

Por tanto, indican que la profesionalización de la educación social adquiere un carisma *cuantitativo* cuando:

- Se dispone de reconocimiento y titulación académica de la formación con la articulación de los estudios universitarios.
- En la creación de un Colegio Profesional que suple a las asociaciones existentes y toma como referente a todos los profesionales en ejercicio².
- Se comienza el proceso de expresión de un Código Deontológico.
- La convivencia laboral de dos grupos: los educadores diplomados y el grupo de educadores y educadoras que han atendido la práctica educativa en diferentes ámbitos y contextos, estableciendo el emplazamiento profesional del Educador Social. Esto dio lugar a la aparición de un proceso seguido de homologaciones, convalidaciones e idoneidades que permitió construir un marco de desarrollo profesional.

En cuanto al proceso de profesionalización *cualitativo*, el acento lo ponen las autoras en otras dimensiones de la praxis:

- Cuestionan cómo se lleva a cabo la profesión y para qué se realiza.
- Debaten sobre qué punto de vista tiene el profesional de su propia práctica.
- Objetivizan sobre la utilización y generación de plataformas desde donde poder estudiar y analizar, proponer y construir, interpretar y evaluar la diversidad que sitúa el mundo de la Educación Social.

Entre los hitos más importante se destaca, el inicio de la consolidación de la profesión, con el establecimiento de la Asociación Estatal de Educadores Sociales

² En el 2000 se origina la Asociación Estatal de Educadores Sociales (ASEDES) agrupando a los 13 colegios oficiales y seis asociaciones de educadores y educadoras sociales en ese momento descritas (Mohamed, 2013). A este le siguen diferentes hechos como la creación del Colegio General de Educadores y Educadoras Sociales (CGCEES) en el 2007.

(ASEDES) y posteriormente a este el nacimiento del Colegio General de Educadores y Educadoras Sociales (CGCEES) que aportan los documentos profesionalizadores en el año 2007, bajo la tutela de ASEDES. Los tres documentos fueron desarrollados a lo largo de un consenso continuo en el tiempo, y dando cobertura a las bases sobre la que se debería sustentar la profesión del educador y educadora social: definición de la educación social, código deontológico³ del educador y la educadora social y el catálogo de funciones y competencias del profesional de la educación social.

Se puede decir que la profesión para poder empoderarse necesita adquirir reconocimiento tanto jurídico, como profesional y académico. Hoy en día todavía no ha sido completado el aspecto jurídico, al no tener consolidada una Ley de regulación de la profesión de Educación Social. Sin duda, necesario para consolidar esta profesión respecto a otras dentro del mismo campo profesional.

Se ha podido reconocer que la Educación Social no germina desde una titulación universitaria. Es una disciplina que nace, con otras denominaciones, desde hace más de 50 años y fruto de las/los profesionales que ocuparon su tiempo, trabajo y afán en dar réplica a unas necesidades sociales de los tiempos. El paso de los años hizo visible estas realidades, y se tomó consciencia de modelar y capacitar teóricamente a futuros profesionales, para considerar las demandas sociales actuales. El nuevo afán a desarrollar, se canalizó a través de las Asociaciones Profesionales de Educación Social en España, que ayudaron al surgimiento de la titulación universitaria

³ Es importante subrayar que el código deontológico era una necesidad para el colectivo de profesionales, y que respondía al artículo 5 de la Ley 2/1974 de Colegios Profesionales que establecía "Ordenar en el ámbito de su competencia la actividad profesional de los colegiados, velando por la ética y dignidad profesional y por el respeto debido a los derechos de los particulares y ejercer la facultad disciplinaria en el orden profesional y colegial" 1 Ley 2/1974, de 13 de febrero, sobre Colegios Profesionales, publicado en BOE, número 40 de 15 de febrero de 1974.

empleándose con las Universidades en definir el currículo académico y ayudar así a formar a las y los profesionales que la sociedad necesita.

De esta forma Martín-Cuadrado y García-Vargas (2019) ofrecen una síntesis de los grandes momentos del proceso de profesionalización de la educación social en España (Figura 5). Es por ello, y teniendo en cuenta la disposición y las necesidades que hoy en día existen en la disciplina de la educación social. Se hace hincapié en la parte formativa y en su mejora, ya que se considera que es el instrumento que puede crear puentes para adquirir y mejorar la competencia profesional del futuro educador/a social.

Figura 5

Momentos o hitos sobre la profesionalización de la educación social en España



Nota. Tomado de *El profesional en la intervención socioeducativa. Construcción de su identidad desde la práctica* (p. 36) por A. M. Martín-Cuadrado y S. M. García-Vargas, 2019, en Martín-Cuadrado, A.M. y Rubio, M.J. (Coords.) *La intervención socioeducativa: diseño, desarrollo y evaluación* (Vol. 1). UNED.

1.4. EL Y LA PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN SOCIAL.

Hasta ahora se ha indicado sobre la complejidad de la profesión, principalmente, con respecto a los cambios y reestructuraciones que la sociedad ha sufrido, en función de las diversas realidades socioculturales que han ido surgiendo independientemente de los países donde se ha desarrollado la profesión.

A lo largo del tiempo, han ido surgiendo diferentes perfiles profesionales de educadores y educadoras sociales generadas de variedad de momentos de intervención que, en ocasiones, coinciden con otras profesiones sociales (Calderón y Gotor, 2013; Ruíz-Corbella et al., 2015).

El recorrido histórico de la profesión siempre ha ido de la mano y en constante relación con el universo de acción de la pedagogía social hasta constituirse como disciplina (Romans et al., 2000; Pérez Serrano, 2002; Valles, 2011). Esto ha sido posible debido a las acepciones de la pedagogía social, semejantes en parte, a la educación social. Martín-Cuadrado y García-Vargas (2019) describen tres de ellas, que se deben tener en cuenta:

- Desarrollo de la madurez social del individuo (Sociabilidad).
- Atención a destinatarios en conflicto/prevención (Ámbito Animación Sociocultural y Ámbito Educación Especializada).
- Educación no formal (Ámbitos no formales-personas adultas).

Por otro lado, destacan las iniciativas que surgieron para incorporar la Educación Especialidad (EE), la Educación Permanente de Adultos (EPA) y la Animación Sociocultural (ASC) bajo el paradigma de la educación social. Estas fueron:

- Motivaciones estratégicas. Se debía fomentar la EE, y una de las vías podría ser a través de la formación universitaria de los profesionales. La ASC podría relacionar a la formación de los educadores especializados a través de la educación social. Si la EPA se agregaba a la educación social no se quedaría restringida a la enseñanza reglada o formal de las personas adultas.
- Motivaciones de profesionalización. Extender el alcance de la diplomatura, podría incrementar las posibles salidas profesionales de la misma y proporcionar, cierto grado de movilidad laboral.
- Motivaciones sobre coincidencias entre ellas. Aunque los tres ámbitos habían llevado trayectorias formativas y profesionales diferenciadas, había un conjunto de compendios compartidos (contenidos, tradiciones, sensibilidades y estilos).

Las profesiones que se articularon en torno del RD que regula el plan de Estudios de la Diplomatura de Educación Social, fueron tres (Juliá, 1998): Educador de Adultos, Animador Sociocultural y Educador Especializado. A estas le siguieron otras, que se modularon de forma inmediata, fueron las de Formación Laboral, Animación Socioeconómica y Formación Ocupacional.

En esta contextualización el educador y educadora social dirigía su diana hacia un colectivo que presentaba graves y grandes dificultades para incorporarse a la sociedad. La intervención de ese profesional facilitaría su socialización. Juliá (1998) clasificaba esta población en dos vertientes: por un lado, aquellas personas con dificultades para realizar el proceso de socialización, por sus déficits estructurales y, por otro, una población que, aunque estructuralmente se encontraba provista con los requisitos necesarios para tener un correcto desarrollo, necesitaba ser amparado para darle paso a la vida social, en definitiva, para que su socialización, fuera plena. El autor considera la socialización como “proceso que

todo ser humano debe realizar para acceder a la vida social, para acceder al mundo adulto, para acceder a la vida cultural del medio donde ha caído con el hecho de su nacimiento” (p. 12).

A pesar de los contextos de intervención, se encuentran diferencias en los sujetos sobre los que se interviene en relación con la educación social de otros procesos educativos. Acorde con Juliá (1998), el objetivo de cualquier desarrollo educativo es la socialización y la explicación del proceso de socialización, se realiza de acuerdo con estructuras simbólicas en las que se mezclan dos funciones: función acogedora y función limitadora u ordenadora. Al relacionar estas funciones, el educador social actúa como un adulto que sustituye al adulto (estructura simbólica) al que le correspondía ejercer las funciones de acompañamiento en el circuito social de las personas. Para poder entender esta visión se encuentra el relato de uno de los pupilos de Toni Juliá en la Escuela de Educadores Especializados de Girona, Manel Roman. En el relato se muestra la metodología en la que Juliá basaba su intervención, expuesta para la función de acompañamiento que realiza el educador y educadora social. Este pupilo nos lo describe en la entrevista que Sánchez-Valverde y Vallés (2016, p. 343), le hacen al respecto.

Y hablo de triangulo en la que Toni insistía en que las instituciones que trabajaban con niños y adolescentes debían tener una estructura triangular donde el niño sería uno de los ángulos, en otro un educador/a con la función acogedora (función materna) y el tercer ángulo del triángulo otro educador/a con la función limitadora (función paterna).

Sin duda, esta descripción de intervención es una clara referencia para el diseño de la formación inicial del educador social y el inicio de una valoración continúa debido a las exigencias polivalentes de su actuación.

Estos contextos, junto con otros que hoy en día están surgiendo, son los escenarios laborales de los profesionales de la educación social, que enmarcan los verdaderos espacios donde se ejerce la práctica que define su perfil. El reflejo de ellos y su diversidad definen algunos de los conceptos utilizados para referirse a la figura del educador social. Se destaca a continuación algunos de ellos:

Tomando como referencia los primeros pasos en la primera década del XXI, con respecto al derecho de la ciudadanía, AIJEI (2011) define:

(...) el educador social se afirmó como un intermediario que facilita la articulación social e impide la marginación y la exclusión, a través de un proceso de interacción social para apoyar al individuo y a los grupos de riesgo en cuestión, para que puedan desarrollar sus propios recursos en una comunidad cambiante (p. 8).

Entre otras definiciones se aprecia, las que desarrollan los propios educadores/as sociales desde ASEDES de su actividad, ya descrita anteriormente y que se puede completar con la de otros autores como Amador et al. (2014) que describen al educador/a social como “un profesional especializado que interviene en procesos de acción socioeducativa para modificar situaciones de personas, grupos o comunidades, a través de estrategias y recursos determinados” (p. 59).

Ruiz-Corbella et al. (2015) resaltan la variedad de ámbitos del sujeto como miembro de distintas comunidades, por lo que al profesional de la educación social se le considera un profesional polivalente y versátil con inmensa capacidad para acomodarse al cambio de la sociedad y ser guía de los sujetos como ciudadanos en un mundo cada vez más global y extendido. Esto se puede comprobar al observar la profesión desde diferentes contextos geográficos y dentro de ellos, en cada uno de sus territorios.

Considerando estas definiciones resumimos que, el profesional de la educación social es un agente de cambio en la comunidad, que crea puentes donde existen barreras estructurales o coyunturales, acompañante de los ciudadanos con necesidades en el transcurso de la socialización. La finalidad es que el ciudadano camine de forma autónoma y empoderada por el camino que haya construido, y para ello el profesional de la educación social necesita de una continua reflexión e innovación, reinventándose en cada cambio, y crear nuevas vías si la necesidad así la solicita.

Por lo tanto, el estudio y formación de esta profesión debe realizarse desde cada uno de los diferentes ámbitos de actuación en el que se unen aspectos teóricos y prácticos, desde una formación inicial y continua, que aporten suficientes saberes y adquisición de competencias en cada caso. No se debe olvidar la peculiaridad que esta profesión presenta, se trata de una carrera de fondo, que se inicia con las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes, de la formación inicial con un aspecto más generalista y se continua como profesional activo de lo social y especializado según las necesidades sociales del momento. Se destaca, por tanto, desde una mirada académica y pedagógica, la importancia del diseño formativo inicial y permanente para garantizar profesionales con éxito. (Colectivo JIPS, 2018; Ruiz-Corbella et al., 2015; Úcar, et al., 2018).

1.5. FUNCIONES Y COMPETENCIAS DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN SOCIAL: DEPENDENCIA DE LAS ÁREAS, ÁMBITOS Y CONTEXTOS DE ACTUACIÓN.

El perfil competencial se encuentra estrechamente relacionada con aspectos académicos y profesionales. Desde el punto de vista académico permite conocer la teoría de la profesión construida desde la práctica, e indagar el marco científico y epistemológico de la profesión. Y por otro lado el aspecto profesional permite mostrar realidades y pragmatismo del quehacer como profesional.

Pallisera et al. (2010), corroboran esta idea determinando las competencias que deben adquirir los educadores y educadoras sociales como las adecuadas para promover el desarrollo de conocimientos, procedimientos y actitudes que llevan a los estudiantes a saber ser, hacer y estar, aspectos que les capacita para el desempeño de la profesión. Esto solo será posible, con una relación dialéctica entre la universidad y las cambiantes necesidades de los educadores y educadoras sociales propiciando además una mejora en su empleabilidad.

En la actualidad se encuentran estudios que relacionan la profesión del educador y educadora social con respecto a las competencias y funciones. En este aspecto se encuentra la tesis realizada por Eslava Suanes (2019). El objetivo de esta investigación es diseñar el perfil competencial del profesional de la educación social. Para esta autora, la carencia legislativa que hoy en día debería regular la profesión de la educación social produce controversia en la sociedad en relación con

las funciones y competencias de los educadores y educadoras sociales. Esto muestra inconvenientes cuando se delimita conceptualmente funciones, competencias y áreas de acción socioeducativas con respecto a otros profesionales, sumándose así a las ideas de otros autores (López Jiménez et al., 2017). Por tanto, se hace evidente la dificultad en el reconocimiento del profesional del educador y educadora social al no definirse con claridad las competencias de sus funciones de acuerdo con cada área y contextos de intervención socioeducativa de los profesionales de educación social.

Para conocer las competencias y funciones se necesita conocer el ámbito de acción de estos profesionales. Cuando se busca la definición en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, en su vigésimo segunda edición (2001), define ámbito; como “Espacio ideal configurado por las cuestiones y los problemas de una o varias actividades o disciplinas relacionadas entre sí”. La delimitación de los ámbitos de intervención en Educación Social resulta complicada. En un primer momento, esta dificultad viene dada por la variedad de ámbitos en los que el educador/a social puede realizar sus intervenciones, y las diferentes funciones que desarrolla en ellos, a esto se enlaza el hecho de ser una realidad social dinámica y cambiante, lo que facilita el surgimiento de nuevos ámbitos que dan respuesta a nuevas necesidades. Por otro lado, se debe tener en cuenta que esta dificultad se ve en crecimiento por la variedad de términos que explican lo que aquí se viene denominando ámbito, como; ámbitos especializados de intervención, espacios de intervención, áreas de intervención, espacios profesionales, sectores de intervención, entre otros.

Tras una búsqueda que permita delimitar áreas, ámbitos y contextos de

intervención de este profesional, se comprueba lo complejo de la acción según el momento histórico y los acontecimientos encarecidos en la sociedad. Incluso, se encuentra la existencia de indefinición de las funciones y competencias de los profesionales de la educación social y de la pedagogía desde la misma perspectiva. De hecho, en el Libro Blanco (ANECA, 2005) se evidencia imprecisión en cuanto a contextos, funciones y perfil profesional entre ambas profesiones.

Guiados por los avances realizados por ASEDES y CGCEES en el V Congreso de Educación Social celebrado en Toledo, en el 2007 se desarrolla el catálogo de funciones y competencias del profesional de la educación social, documento incluido en los Documentos Profesionalizadores aprobados en ese momento. Se observó un paso adelante en reconocimiento de la profesión y se accedió a paliar de alguna forma, la brecha entre el ámbito académico y profesional, apreciada por los educadores y educadoras sociales, en la modificación de los planes de estudio de la educación superior con la aprobación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Las deficiencias enmarcaban las competencias a alcanzar para desempeñar sus funciones, así como en la identidad de la profesión y del profesional.

Existen varios autores que critican y reconocen la problemática en este aspecto. Sánchez-Valverde (2011) critica, al respecto, la dinámica de trabajo de la universidad al participar en la realización de este documento: se empezó por la definición de ámbitos y perfiles, y desde ahí se definieron funciones y competencias. Sin embargo, el/la profesional de la educación social trabaja en variedad de situaciones que le exige funciones y competencias diversas. Desde esta visión el autor plantea la posibilidad de partir de situaciones de trabajo para conocer cuáles son las competencias comunes y las competencias diversas que debe realizar el

profesional de la educación social. Losada-Puente et al. (2015) indican que existe una dificultad en el campo de la educación social, referida a la insuficiencia y/o indeterminación de desarrollo teórico que evidencie las competencias, perfil y funciones del educador/a social, de un manera diferenciada y exclusiva de su profesión. En su artículo aportan información sobre lecturas de investigaciones interesantes sobre perfiles y funciones de los educadores sociales según ámbitos de intervención, problemáticas sociales, colectivos determinados, instituciones concretas, etc.

Desde ese tipo de situaciones, se encuentran estudios que descubren el perfil del profesional que se necesita y que debe estar adecuado al currículo académico y a las necesidades demandadas. Se citan algunos de ellos: el estudio de Ortega Esteban et al. (2007) sobre el perfil profesional y académico de la titulación de Educación Social en Castilla y León, plantean cómo puntualizar este perfil profesional para adaptar su currículo académico y profesional a las solicitudes del EEES; la comprobación de Castillo y Bretones (2013) y Guerrero y Calero (2013) a partir de proposiciones metodológicas en la educación por competencias de los futuros profesionales; el estudio empírico de Guerrero (2013) sobre la funciones que realizan en el prácticum el alumnado de educación social; Pereira y Solé (2012) en la importancia de desarrollar un prácticum en base a una formación coordinada, interdisciplinar y profesionalizadora; y Moyano (2012) en la valoración de las acciones del educador y educadora social para estimar las funciones.

El Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Aragón (2010) aportó un informe que recogía las funciones realizadas por el profesional según el ámbito de actuación. Este documento complementa las funciones aceptadas y recogidas en los Documentos Profesionalizadores (Tabla 1).

Tabla 1

Funciones y competencias del profesional de la educación social

Función	Competencia	Función	Competencia
- Transmisión, formación, desarrollo y promoción de la cultura.	- Saber reconocer los bienes culturales de valor social - Dominio de las metodologías educativas y de formación. - Dominio de las metodologías de asesoramiento y orientación. - Capacidad para particularizar las formas de transmisión cultural a la singularidad de los sujetos de educación. - Dominio de las metodologías de dinamización social y cultural. - Capacidad para la difusión y la gestión participativa de la cultura.	- Generación de redes sociales, contextos, procesos y discursos educativos y sociales.	- Pericia para identificar los diferentes lugares que generan y posibilitan un desarrollo de la sociabilidad, la circulación social y la promoción social y cultural. - Conocimiento y destreza para crear y promover redes entre individuos, colectivos e instituciones. - Capacidad para potenciar las relaciones interpersonales y de los grupos sociales. - Capacidad de crear y establecer marcos posibilitadores de relación educativa particularizados. - Saber construir herramientas e instrumentos para enriquecer y mejorar los procesos educativos. - Destreza para la puesta en marcha de procesos de dinamización social y cultural.
- Diseño e implementación y evaluación de programas y proyectos en cualquier contexto educativo.	- Capacidad para formalizar los documentos básicos que regulan la acción socioeducativa: proyecto de centro, reglamento de régimen interno, plan de trabajo, proyecto educativo individualizado y otros informes socioeducativos. - Dominio de técnicas de planificación, programación y diseño de programas y/o proyectos. - Capacidad de poner en marcha planes, programas, proyectos educativos y acciones docentes. - Conocimiento de las diferentes técnicas, métodos de evaluación.	- Gestión, dirección coordinación y organización de instituciones y recursos educativos académicos	- Dominar los distintos modelos, técnicas y estrategias de dirección de programas, equipamientos y recursos humanos. - Destreza en gestión de proyectos, programas, centros y recursos educativos. - Capacidad para la organización y gestión organizativa de entidades e instituciones de carácter social y/o educativas. - Capacidad de supervisar el servicio ofrecido respecto a los objetivos marcados. - Dominio en técnicas y estrategias de difusión de los proyectos.
- Mediación social, cultural y educativa.	- Conocimientos teóricos y metodológicos sobre mediación en las diferentes acepciones. - Destrezas para reconocer los contenidos culturales, lugares, individuos o grupos a poner en relación. - Dar a conocer los pasos o herramientas de los procesos en la propia práctica. - Saber poner en relación los contenidos, individuos, colectivos e instituciones.	- Conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos.	- Capacidad para detectar las necesidades educativas de un contexto determinado. - Dominio de los planes de desarrollo de la comunidad y desarrollo local. - Dominio de métodos, estrategias y técnicas de análisis de contextos socioeducativos. - Pericia para discriminar las posibles respuestas educativas a necesidades, diferenciándolas de otros tipos de respuestas posibles (asistenciales, sanitarias, terapéuticas, etc). - Conocimiento y aplicación de los diversos marcos legislativos que posibilitan, orientan y legitiman las acciones del educador y educadora social. - Capacidad de análisis y evaluación del medio social y educativo (análisis de la realidad). - Conocimiento de las diferentes políticas, sociales, educativas y culturales.

Nota. Tomado de *Documentos profesionalizadores* por ASEDES, 2007.

Con respecto a los ámbitos, se deben valorar según el momento histórico de la sociedad. La situación social actual, destacada por la globalización económica,

han desencadenado aspectos con su repercusión en la pobreza, la marginación, el paro, y el sucesivo envejecimiento de la población, lo que ha demandado un aumento de atención y cuidado a las personas dependientes. A esto se le añade, la figura de la inmigración apareciendo de manera urgente, mediadores socioculturales y educativos, la violencia y delincuencia, y la evolución de las tecnologías de la información, lo que ha desencadenado otros elementos de inclusión y exclusión con carácter socio-digital (Planella, 2006; Sáinz y González, 2008). Otros cambios importantes que no se deben desatender, es el crecimiento en el reconocimiento de los derechos humanos, que han hecho posible estructurar elementos político-normativos, como los alusivos a menores, a personas en situación de dependencia, a casos de violencia de género, etc.; sobre los que se han desarrollado planes y disposiciones jurídicas y administrativas desde las diversas administraciones. (Domínguez y Blanch, 2013).

Todos estos hechos, son los desencadenantes que impulsan la inserción social de grupos e individuos en cuatro ámbitos profesionales expresamente fijados para el educador social: el educativo, el social, el laboral y el comunitario. Estos ámbitos, de forma complementaria, se identifican con la educación especializada, la educación de personas adultas, la formación e inserción laboral y la animación sociocultural; en disposición con los colectivos que se intervienen, la etapa vital de éstos o el espacio institucional en el que se lleva a efecto.

Desde los ámbitos identificados surgen variedad áreas de intervención a destacar. Estas áreas están en continuo cambio y evolución adaptándose a las necesidades y demandas de la propia sociedad, e interactuando entre sí. Con la mirada posicionada en su contexto de actuación, se distribuyen siguiendo tres importantes procesos: normalización, desadaptación social y riesgo

de exclusión social, atendidos de acuerdo con los colectivos

de intervención: niños, adolescentes, jóvenes, personas adultas y mayores.

Las áreas de intervención pueden abordar el campo sociocultural, educativo y laboral, así como el área de familia, mujer, personas con discapacidad, etc. Es de esperar que, cada una de ellas se desarrolle en un campo institucional concreto, bien, en un espacio público o privado, o en una organización no gubernamental, una asociación, una entidad religiosa, etc.

Las funciones específicas que realiza la educación social, se precisan en aquellas tareas que en su desarrollo e identificación, solicitan contenidos específicos de esta profesión, así como destrezas y habilidades para saber hacer, jaunados a los valores ético-morales, que guíen el saber ser. Los contenidos varían, es por ello, por lo que se hacen necesario reflexionar sobre la función del educador y educadora social, así como su formación, contextualizándose de acuerdo con cada situación donde ejerza este profesional, pero sin un saber hacer y un saber ser, sencillamente no funciona. Destacando por ello la importancia de la formación práctica de este proceso.

1.6. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

A lo largo del capítulo se han realizado algunos apuntes históricos sobre la origen e historia de la educación social, la profesión y el profesional.

En esta primera visión se ha tratado de contextualizar la temática para posteriormente poder avanzar en la comprensión de la profesión con propuestas dinámicas y creativas, poniendo la atención en el campo formativo e identitario del futuro profesional de la educación social.

La temática ha sido expuesta concretando algunos hitos históricos destacables en la profesión de la educación social. Se inicia la contextualización con un recorrido histórico con origen en el siglo XIX hasta nuestros días, pero sin dejar de recordar hitos de gran calada en la profesión, como son los representantes nucleares de los textos fundadores de la civilización.

El estudio se ha realizado con la intención de recoger datos interesantes sobre la práctica profesional del profesional de la educación social, tomando como referencia dos zonas concretas: *Europa y América Latina*, que, aunque aparentemente muestran caminos diversos, se observa vías complementarias en cada una de las trayectorias estudiadas en estos dos contextos.

Así, iniciándose el estudio en el siglo XIX en *Europa*; se encuentran en Pestalozzi en el año 1775 al primer representante o antecesor de la educación social, pedagogo social que realizó su trabajo en niños marginados, lo que propicio la evolución de Educación Social en paralelo a la Pedagogía Social. A este pedagogo le siguieron otros como, Diesterweg en 1828 que destacaba la metodología natural “educar según la naturaleza” y no la clase social, o Kerschensteiner en 1901, gran defensor de la educación hecha en comunidad, por la comunidad y para la comunidad, palabras que hoy en día se siguen repitiendo todavía.

Es ya en el siglo XX con la estela histórica del momento, que se dibujan diferentes movimientos de pensamiento atribuidos a los cambios sociopolíticos que van sucediendo. Entre diferentes doctrinas políticas y nacionalistas aparecen autores implicados en la educación social como Spranger en 1928, cuyo pensamiento está basado en el genuino espíritu de la escuela popular, que relaciona la educación y la formación con la cultura. Y Nohl en 1926 que basa su pensamiento

en humanizar la educación en el contexto de la vida comunitaria con una visión claramente multidisciplinar.

Poco a poco comenzaron a tener peso los conceptos de *educación especializada/prevención especializada* para referirse a lo que sería la educación social, tomando gran interés la aparición de la figura de los primeros educadores de calle, ofreciendo recurso de apoyo y de resolución de problemas con disposición permanente.

Ya, con el foco en España, el desarrollo de la Educación Social se encuentra influenciada por las corrientes de pensamiento y de acciones alemanas, francófonas y anglosajonas. Aparece un primer momento en los años 70, donde se desarrolla con carácter asistencial y teniendo en cuenta los derechos sociales, la figura de los Servicios Sociales y la Seguridad Social. En la década de los 80 estos servicios inician un periodo de institucionalización, apareciendo un cambio de mentalidad, pasando de un sistema benéfico y asistencial a un proceso activo, en busca de la equidad de oportunidades de los ciudadanos y originario de bienestar social. Y es ya, en la década de los 90, cuando se consolida la institucionalización de los Servicios Sociales, y se empieza a divisar la dificultad real de gestionar y coordinar este sistema de servicios, por su gran diversidad desde el punto de vista de sus contextos cambiantes y de lo que esto conlleva, entorno a los problemas que surgen, así como de sus necesidades.

Pero, es en el inicio del siglo XXI hasta nuestros días, cuando la figura del educador social se consolida a todos los estamentos. Comienza a reconocerse el potencial pedagógico de la profesión, sus funciones transmisoras de contextos educativos y acciones de mediación y formación. Empiezan a despuntar estudios y cursos de doctorado en educación social.

La evolución de la profesión en España toma vías diferentes con respecto a Europa, se aprecia el empoderamiento de la profesión dentro del ámbito social, pero sin despistar su continua necesidad de mejora, tanto en su reconocimiento y prestigio social, como en premisas formativas.

Cambiando de zona geográfica, en *América Latina* aparecen conceptos y pensamientos relacionadas con la educación social: *La Educación Popular, la Educación Intercultural Bilingüe y Educación de Jóvenes y Adultos*.

En la *Educación Popular* se cita a Paulo Freire con “La Pedagogía Libertaria” en 1967 así como “La Teología de la Liberación y las prácticas de las Comunidades” que basan sus filosofías en la democracia, y la asunción de conceptos internacionales como la equidad y la igualdad. Por otro lado, la *Educación Intercultural Bilingüe*, parte de la idea de inclusión social poniendo la mirada en los pueblos indígenas. Como última contextualización, se hace referencia a la *Educación de Adultos/Educación de Jóvenes y Adultos*, en base a un proceso o subsistema de la enseñanza formal, donde se establece un procedimiento de recepción de los expulsados y discriminados del sistema ordinario para una mejora formativa.

En este capítulo también se ha pretendido profundizar y aportar una definición adecuada y aclaratoria sobre la profesión y el profesional de la educación social. Para ello, ha sido necesario tener en cuenta aspectos normativos, académicos y profesionales.

El concepto de profesión ha ido creciendo en el tiempo y lo que representaba ser una misión, hoy en día es entendida por una actividad especializada del trabajo dentro de la sociedad, sufriendo por tanto un proceso de profesionalización.

Hoy en día, la profesión es reconocida como tal, el profesional de la Educación Social se responsabiliza de su actividad profesional en base a unas normas deontológicas y jurídicas que representa al colectivo, en sí al colectivo; y, se encuentra dotada de recursos que cualifican, tanto cuantitativa como cualitativamente al profesional, adquiridos a partir de una formación académica tanto inicial como especializada.

Entre los hitos más importante para el inicio y la consolidación de la profesión, se encuentra la creación de la Asociación Estatal de Educadores Sociales (ASEDES) y, posteriormente la creación del Colegio General de Educadores y Educadoras Sociales (CGCEES), que aportan los documentos profesionalizadores en el año 2007, en colaboración con ASEDES.

Pero, todavía falta la última pieza del puzle: en la actualidad no se ha completado el aspecto jurídico, al no consolidarse una Ley de regulación de la profesión de Educación Social, tantas veces solicitada. Sin duda, aspecto necesario para fortalecer esta profesión, respecto a otras dentro del mismo campo profesional.

Hasta que llegue, siguen estando visibles estas realidades, y se hace hincapié en la parte formativa y en su mejora, consolidándose como instrumento-puente para adquirir y mejorar la competencia profesional del futuro educador/a social. La mirada debe estar puesta en una robusta formación, que, aporte profesionales en continua reflexión e innovación, reinventándose con el cambio, y creando nuevas vías si la necesidad lo solicitara, pero siempre en constante relación dialéctica entre la universidad y las cambiantes necesidades de los educadores y educadoras sociales, lo que propiciará, además, una mejora en su empleabilidad.

PARTE I: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 2

“Educar es ayudar a que la persona se abra a la vida. La persona se abre a la vida cuando se abre al placer, al poder, a la historia y a su propia identidad “

Faustino Guerau (1929 - 1986)

PARTE I: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 2

LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL EDUCADOR Y EDUCADORA SOCIAL

2.1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se acometerá la diversidad de dimensiones de la identidad y su expresión desde los diferentes aspectos (individual, social, posicional y profesional). Se refleja cómo la identidad es el sentido de sí mismo, expresada de manera simbólica desde una narrativa identitaria, en el que el individuo analiza su lugar en el espacio social, orienta su acción en el mundo, se hace identificable para sí mismo y para los otros. Al individuo se le permite construir su biografía con sentido de continuidad y particularidad según los diferentes campos de experiencia e interacción, movilizandovariadadesimbólicos presentes en la cultura y capaz de discernir relaciones de similitud y diferencia con “otros”, utilizando diversas identidades colectivas. El sujeto es capaz de reflexionar sobre ello y le permite tener un cierto sentido de sí mismo, de las demás personas y de su particular posición en el mundo social y laboral (Giménez, 2004; Larraín, 2005; Thompson, 1998).

Se vislumbran los puntos a considerar y se revela el análisis de la Identidad Profesional (IP) desde la visión de profesiones afines a la Educación Social, principalmente con disciplinas de las Ciencias Sociales con ciertos aportes de tradición crítica y educativa, estrechamente relacionadas con el campo de la

Educación Social. Desde estas coordenadas teóricas, se analiza el concepto de IP en los profesionales de la educación social, de su carácter inductivo, sustentada por los grandes cambios que van surgiendo en la sociedad. Se trata de visibilizar su complejidad debido a la variedad de contextos socioeducativos que son de su competencia y que le requieren formación constante, reflexiones personales que ayuden a reconocerse como profesionales, incorporando, además, las reflexiones con sus referentes profesionales, en cooperación continua y en constante red.

Se identifica la IP de estos profesionales en relación con la capacidad de aprender de sí mismos y con los otros, de reconocer lo que pueden ofrecer a la sociedad y de cómo lo ofrecen; donde, en la mayoría de los casos, superan las barreras éticas que se le plantean en la acción socioeducativa, entrando en contradicción con la ética personal y, en efecto, con su ética profesional y los valores que la orientan.

2.2. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE IDENTIDAD

La historia nos descubre que, el concepto de identidad ha sido expuesto a variedad de reconstrucciones y ha alcanzado diversidad de aproximaciones debido a la pluralidad de categorías y componentes de discursos y prácticas que la instituyen, configurándose por tanto como un complejo macro concepto.

En la literatura se encuentran una diversidad de autores que permiten realizar un recorrido histórico amplio del concepto desde diferentes campos y disciplinas como la sociología, pedagogía, psicología, antropología y filosofía entre otras, estudiadas en muchos casos como fenómenos diferentes (Beijaard et al., 2004; Bolivar, 2007; Day, 2006; Hall, 2003). En sus primeras aproximaciones, el concepto

se formó desde la visión del desarrollo humano, con diferentes perspectivas biológicas y teorías psicosociales, dando paso posteriormente a diferentes giros epistémicos, originando perspectivas esencialistas⁴ y constructivistas⁵, lo que da sentido a la significación polisémica de la propia palabra.

Para poder explicar el punto en el que los autores identifican el concepto, se referencia la visión que Bauman (2005) sintetiza sobre la identidad y sus discusiones teóricas en las diferentes disciplinas, “La identidad, digámoslo claramente, es un concepto calurosamente contestado. Donde quiera que usted oiga esa palabra, puede estar seguro de que hay una batalla en marcha” (Bauman, 2005, p. 164).

2.3. LA IDENTIDAD COMO PROCESO DE DESARROLLO HUMANO

2.3.1. Identidad individual.

Como categoría de análisis, desde la disciplina de la filosofía se encuentran referencias a la identidad como la permanencia esencial del individuo ante los cambios: postura esencialista, representados por autores clásicos como Platón y Aristóteles, pasando por San Agustín, hasta Descartes, Kant y Hegel, entre otros.

Buscando en épocas más cercanas, se encuentra a autores que en el siglo XX aportaron el concepto teórico de la identidad, manteniéndose hasta nuestro día,

⁴ La perspectiva esencialista nos habla del estudio de las disconformidades de la identidad como algo inminente y hereditario culturalmente. Esta corriente considera que los diversos rasgos son culturales transmitidos a través de generaciones, y la identidad cultural se origina a través del tiempo.

⁵ La perspectiva constructivista, señala que la identidad no se hereda, sino que se construye. Por lo tanto, la identidad no es algo estático, sólido o inmutable, sino dinámica, maleable y manipulable.

a pesar de los cambios motivados por el proceso de globalización, el individualismo y la crónica desigualdad interna de la sociedad.

Históricamente, el pionero en definir la identidad desde una visión procesual o de desarrollo del individuo, fue Erik Erikson (1980): el concepto de identidad como el resultado de tres procesos en el que intervienen aspectos biológicos, psicológicos y sociales. Desde esta perspectiva, la identidad alude a la dimensión estructural del ser que perdura en el tiempo, formando parte de las tareas del desarrollo humano que debe completar dentro de su itinerario evolutivo. Anthony Giddens (1995) determina:

La identidad del yo no es un rango distintivo, ni siquiera una colección de rasgos poseídos por el individuo. Es el yo entendido reflexivamente por la persona en función de su biografía. Aquí identidad supone continuidad en el tiempo y el espacio: pero la identidad del yo es esa continuidad interpretada reflejamente por el agente (p. 72).

Por otro lado, siguiendo la propuesta teórica que plantea y describe Bandura (2001), complementada con la que Berzonsky (1992) estableció en su momento, relacionada con la evolución de la identidad, se observa la influencia que tiene el proceso cognitivo-social durante las diferentes etapas del individuo. Por lo tanto, se concibe un abordaje del proceso comportamental de la identidad, desde la exploración, experimentación y análisis de alternativas en relación con la toma de decisiones sobre metas, valores y creencias. Esto permite desarrollar un compromiso a la hora de adoptar una decisión firme en relación con los elementos que intervienen en la identidad a lo largo de la vida. Se observa, por tanto, como estas valoraciones se encuentran estrechamente relacionadas con la autoestima, autonomía y razonamiento moral, del individuo (Zacarés y Llinares, 2006).

Hall (1997) señala que la identidad es un proceso de deconstrucción que se dirige a repensar los aspectos esencialistas, defiende que una parte del yo que ya es, siendo siempre “el mismo”, y seguirá siendo idéntico a sí mismo a lo largo del tiempo. En base a las posturas nominalistas⁶, Hall (1997) avanza en sus premisas y, de manera contraria, define la identidad desde su aplicación como concepto con carácter inestable, fragmentario y en constante transformación, lo que desbanca y cambia el pensamiento esencialista del concepto por otro más social, estratégico y posicional.

Siguiendo por tanto la evolución del concepto, se observa que se trata de un proceso en el que intervienen variedad de propiedades del *Self* (del yo), en el que el sujeto internaliza, etiqueta, valora y organiza, desarrolla una retrospectiva sobre sí mismo y sus experiencias interiorizadas de acuerdo con su autopercepción y comprensión. Se asientan en el almacén de aprendizajes adquiridos a lo largo de su vida, realizando una conciencia individual. De este modo, conforman las creencias, juicios y valores, que marcarán determinadas actitudes sociales en el futuro (Greenwald et al., 2002; Levine, 2003). Posteriormente, estas identidades se desdoblán y se exponen a los otros, en las interrelaciones sociales que esa persona establece realizando un proceso psicosocial.

Otras versiones sobre la identidad subjetiva del individuo vienen marcadas por las versiones fenomenológicas y narrativas. En el primer caso, la identidad se plantea como una percepción particular de ser parte del mundo, en la toma de conciencia de este y de sí mismo como miembro fundamental; y, desde la versión narrativa, la importancia de utilizar el lenguaje como medio para interpretar lo que es el individuo,

⁶ Doctrina filosófica cuya postura niega la existencia de lo universal y sostiene que no hay nada fuera del espacio y del tiempo.

permitiendo una representación personal para comunicar a los demás lo que establece su relación con los aspectos sociales.

Esta subjetividad progresa a medida que el individuo se relaciona con su entorno, al ser consciente de pertenecer a un grupo social, del que aprende, no solo a obtener beneficios, sino también a interiorizar las consecuencias tanto personales como colectivas de sus actos, lo que le permite completar el significado que tiene de sí mismo (Tajfel y Turner, 1982).

Se observa, por tanto, como los autores dan un giro a las posturas esencialistas, evolucionando hacia otras premisas, apareciendo un nuevo tipo de equivalencia, la identidad social. Los avances en el concepto identitario personal o individual Foucault (1970, p.15) los explica del siguiente modo: “este descentramiento no requiere un abandono o una abolición del sujeto, sino una reconceptualización: pensarlo en una nueva posición desplazada o descentrada dentro del paradigma”.

2.3.2. Identidad social

El concepto de identidad según diversidad de autores se encuentra en continua evolución. Ya no se trata solo de un sentimiento individual, sino también es cómo el sujeto se identifica y asume ser parte del engranaje social, a lo que Jean-Paul Sartre (1981) identifica como un atributo subjetivo que experimenta el individuo en un entorno social influyente.

En la misma línea, Goffman (1963) define tres componentes que ayudan en la construcción de la identidad:

- La identidad social: que se adquiere por la pertenencia a una categoría social, donde se comparten categorías o rasgos como el sexo, edad, nacionalidad, etc.
- La identidad personal: que marca la diferencia entre sujetos de una misma categoría social.
- Y el Yo: que sería la interpretación subjetiva de uno mismo en función de las interacciones que se realizan con el entorno social y las experiencias vividas.

De esta manera, el individuo establece la identidad personal como parte integrante de su identidad que se ve complementada por la identidad social. Los estudios de Erikson fueron referenciados por diferentes autores (Berzonsky, 1992; Bolívar, 1999; Bordignon, 2005), con respecto al desarrollo evolutivo humano. Bolívar (1999, p. 35): el estudio tiene su referencia dentro de una de las etapas del desarrollo adulto en el campo del psicoanálisis “la identidad”, considerando que para mantener la identidad del yo es necesario el reconocimiento y apoyo del entorno social. Goffman (1963) también corroboró esta idea determinando la importancia de la interacción de la identidad personal y social para la obtención de la configuración de los “otros”.

Se suma otro aspecto sobre la identidad ofrecido por Tajfel y Turner (en García-Vargas et al., 2016) definiendo el concepto como el descubrimiento que se tiene de ser parte de un grupo social y del significado que tiene de sí mismo. Esta subjetividad se realiza al almacenar la información en el yo, permitiendo que se planifique en base a nuestras experiencias formando la actitud e identidad hacia lo que nos rodea (Greenwald et al., 2002).

Estas premisas fueron estudiadas por Claude Dubar (2000) afirmando que la cimentación de la identidad comporta un proceso dual, distinguiendo dos dimensiones de la identidad:

- “identidad para sí”: la cual se interpreta como la identidad asumida o aceptada, desarrollándose como un proceso biográfico, que debe completarse con el reconocimiento de los “otros” (Day & Gu, 2015; Goffman, 1963; Honneth, 1997; Ricoeur, 1996).
- “identidad para otros”: como una identidad atribuida desde una visión externa formulada por los otros.

Por lo tanto, ambas dimensiones interaccionan estrechamente como nos indican Botía, Cruz y Ruiz (2005):

(...) las identidades se construyen, dentro de un proceso de socialización, en espacios sociales de interacción, mediante identificaciones y atribuciones, donde la imagen de sí mismo se configura bajo el reconocimiento del otro. Nadie puede construir su identidad al margen de las identificaciones que los otros formulan sobre él. (p. 4).

Esto permite reconocer que la identidad depende estrechamente del reconocimiento mutuo: “me reconozco con una identidad cuando soy reconocido” (Bolívar y Ritacco, 2016, p. 5). Por lo que toda identidad conlleva encontrarse dentro de un grupo con el que se comparte ciertas características (nacionalidad, etnia, profesión, etc.), lo que nos identifica dentro de una identidad colectiva y cultural determinada (Larraín, 2006).

Volviendo al estudio de Claude Dubar (2000), se observa que permitió una visión de identidad centrada en: “(...) el resultado a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones” (p. 109).

De esta manera, se completa el concepto esencialista de la identidad con un proceso social y relacional que se desarrolla en diferentes dimensiones tanto social como cultural, personal y profesional, y se lleva a cabo mediante una transacción recíproca tanto objetiva como subjetiva (Botía et al., 2005; Nias, 1996). Las dimensiones social, cultural, personal y profesional vienen estructuradas y marcadas por el contexto, permitiendo al individuo mostrarse como es, dejando que aflore su interior, que exteriorice sus sentimientos, emanando en él un proceso de empoderamiento que le permita “dibujar en su historia de vida” (Martín-Cuadrado y García-Vargas, 2019).

En este aspecto Martín-Cuadrado y García-Vargas (2019, p 49) determinan que “El individuo muestra la multiplicidad y discontinuidad de sus experiencias vitales con los otros y consigo mismo: de los otros, aprende e interactúa y, además, necesita su reconocimiento y feedback en un entorno común, cultural o profesional”. Según los diversos autores, este proceso guía el entorno social del concepto identidad y de alguna forma “graba” su estilo de ser, hacer y actuar hacia su IP (Akkerman & Meijer, 2011; Devis et al., 2010; Restrepo y Campo, 2002).

2.3.3. Identidad posicional/laboral/contexto

El escenario de la percepción identitaria sigue avanzando en su concepción reformulándose constantemente, lo que le atribuye el carácter dinámico de las interacciones sociales y contextos en el que se desarrolla. La mayoría de estas aportaciones empíricas provienen de los modelos construccionistas, en los que la identidad que se adquiere en el trabajo es fruto de la interrelación de la identidad personal y social, lo que permite al individuo una integración y participación en la

sociedad (Argullo, 1998). Los aportes que llegan de autores como Dubet (2006) y Dubar (2000, 2001) permiten observar debates sobre el tema. Las ideas que proponen van en la línea de que la identidad es una cimentación social destacada por la complejidad, ya que en ella se articulan dinámicas y experiencias provenientes de múltiples discursos y prácticas, articuladas por sujetos e instituciones que expresan esa diversidad y el desarrollo de múltiples identidades. Esto da lugar a un cambio de estado, del esencialista a un estado más estratégico y posicional, estableciéndose así, una triangulación de interacciones entre el sujeto, los otros y las instituciones. Se puede decir que de esta forma se supera la visión histórica dicotómica entre posturas objetivistas y subjetivistas de la construcción de la identidad, considerándose como una construcción constante en continua interacción del individuo con los otros, con el contexto y la institución.

Desde la continua interacción con el contexto, Battistini (2005) define que los individuos tratan de encontrar momentos de estabilidad (arbitraria y contingente), referencias estáticas que le sirvan para posicionarse en determinados momentos. En el sentido de las posiciones sociales, se puede identificar la identidad como concepto preciso de redes de relaciones sociales, donde el individuo se posiciona subjetivamente, atendiendo la diversidad de categorías socio-discursivas. Es, por tanto, a través del desarrollo de los discursos institucionalmente formalizados, cotidianos e informales, donde se permiten estabilizaciones identitarias de los individuos que son situados por otros (instituciones, personas, colectivos, medios de comunicación, etc.), a lo largo de su vida y en distintas situaciones de interacción social (Hall, 1995; Giddens, 1984; Jenkins, 1996). Siguiendo las ideas expuestas sobre el enfoque discursivo de la identidad, se encuentra la visión de Busso (2011) reconociendo que las dimensiones que se

encuentran presentes en la construcción de la identidad están articuladas por el discurso. Por lo que, es a partir de este proceso como se pueden analizar la IP: mediante hechos, momentos, personas, e instituciones que son utilizados de referencia para poder situarse como profesional (Adamini, 2013), eje sincrónico del trabajo, según cada situación (Dubar, 2000).

Desde la visión de la evolución en esta temática, Stecher (2013) indica:

(...) en la configuración de las identidades, se expresa una permanente dialéctica entre, por un lado, las posibilidades de creación de sentido y reflexividad que poseen los actores individuales y, por otro lado, las restricciones institucionales que condicionan estructural y “exteriormente” los distintos campos de interacción social donde se forjan las identidades. (p. 1313).

Autores como Devís et al. (2010) recogen estas dimensiones y aportan una nueva visión sobre el concepto: “Las identidades son construcciones sociales de carácter multidimensional, dinámico y cambiante que contribuyen a construir y reconstruir las propias personas y devienen en sentimientos clave en la relación entre la subjetividad, el contexto social y la propia biografía” (p. 75). De esta manera, los autores describen otro elemento más para tener en cuenta, la influencia que tienen las emociones en cada una de estas variables. La aportación de este componente afectivo hace posible que se construya una identidad proyectada desde la objetivación de los demás, de nuestra propia subjetividad y el contexto en el que nos relacionamos. Este elemento es defendido por Zembylas (2003), como punto importante para la construcción de la identidad, ya que constituye el vínculo necesario entre las

estructuras sociales y la forma de actuar del individuo. Day (2006) resume el concepto de identidad:

La identidad está constituida por la mente el corazón y el cuerpo (...) y debe adaptarse a las expectativas y directrices de los demás (...). Más adelante, sin embargo, la imitación y la conformidad puede dar paso a la invención y la originalidad a medida que pase de asumir una identidad a construir la suya propia. (p. 71).

Sintetizando estas definiciones se puede clarificar que la identidad es multidimensional, se nutre de procesos biográficos y relacionales, es personal y profesional y se construye en base a un marco estructural y posicional, y es tal como la define Stuart Hall (2003, p. 14): “una idea que no puede pensarse a la vieja usanza, pero que sin la cual ciertas cuestiones no pueden pensarse en absoluto”.

2.3.4. Identidad profesional

Unificando las atribuciones que los autores hacen sobre la identidad, a continuación, se desarrolla un acercamiento al concepto de IP de una forma global y completa, como muestran las ideas de Prieto (2004) y Edison, (2012) cuando afirman, al respecto:

La identidad profesional no surge espontáneamente ni se obtiene de manera automática, sino que se construye a través de un proceso complejo, dinámico y sostenido en el tiempo, que resulta de la generación de colectivos críticos que articulan, a partir de la reflexión conjunta, sistemas simbólicos,

experiencias y representaciones subjetivas, en el contexto de la realidad construida. (pp.1-3).

Para Tardif (2004) la IP es un concepto que se adquiere en un contexto con una normatividad que también es cambiante y se construye a lo largo de su recorrido profesional.

Desde la perspectiva social, el individuo adquiere su IP cuando se sitúa dentro de un colectivo profesional, identificándose como poseedor de características comunes con el colectivo en el que se relaciona, pero no desde el punto de vista de identidad del trabajo, sino como referencia diferenciadora del individuo a otros grupos o campos sociales. De esta manera, la parte común viene definida como la cultura profesional compartida y en la forma en el que el individuo se integra con el colectivo (Torres, 2017). Este autor define la cultura profesional, como aquella que se puede ver no solo como los diferentes modos de vida que adoptan los grupos profesionales (conductas, normas, contenidos, etc.), sino como formas de pensamiento que se comparten con el mismo colectivo.

Desde esta mirada se hace hincapié en la importancia de la identidad individual, ya que esta concepción social no significa estar en total conformidad con los modos de vida del colectivo, cada individuo tiene su propia historia de vida que le hace ser un individuo singular y autónomo, en continua reflexión consigo mismo y con el entorno de socialización profesional (Dubar, 2002; Stecher, 2013; Torres, 2017).

En el concepto, por tanto, se observa la estrecha relación con la concepción del yo, ya que a través de él los individuos son capaces de interpretar y valorar la condición de su trabajo (Kelchtermans y Vandenberghe, 1994). Autores como Ball (1972) desarrollan esta visión, separando la identidad “situada” de la “sustantiva”, o

lo que es lo mismo la identidad cambiante del yo proveniente de situaciones concretas, y la estable ocasionada por la forma de pensar de la persona en sí misma.

Por lo tanto, no solo nos guiamos por nuestras historias personales y sociales sino también por nuestras creencias y valores, tal como se explicará más adelante.

Day (2006) hace hincapié en las conexiones ineludibles entre las identidades profesionales y personales, algo que corrobora, con las ideas que expresa Geert Kelchtermans (1993) sobre estas identidades; considera que ambas evolucionan en el tiempo mediante la interacción de aspectos comunes: el personal (la autoimagen, la autoestima, motivación, percepción de la tarea, expectativa futura), y aspectos profesionales (estabilidad en el trabajo, y la vulnerabilidad a los juicios de los otros y clima de trabajo).

Otra visión en la temática, la ofrecen Stronach et al. (2002, p. 117) estableciendo que el profesional actual “moviliza un complejo de identidades ocasionales en respuesta a los contextos cambiantes”. Esta premisa, por tanto, moviliza múltiples perspectivas de subjetividad, perspectivas que surgen de sus propias historias de vida, que abarcan dimensiones afectivas y emocionales, adquiridas en los procesos de formación humana. Como Barbalet (2003) determina:

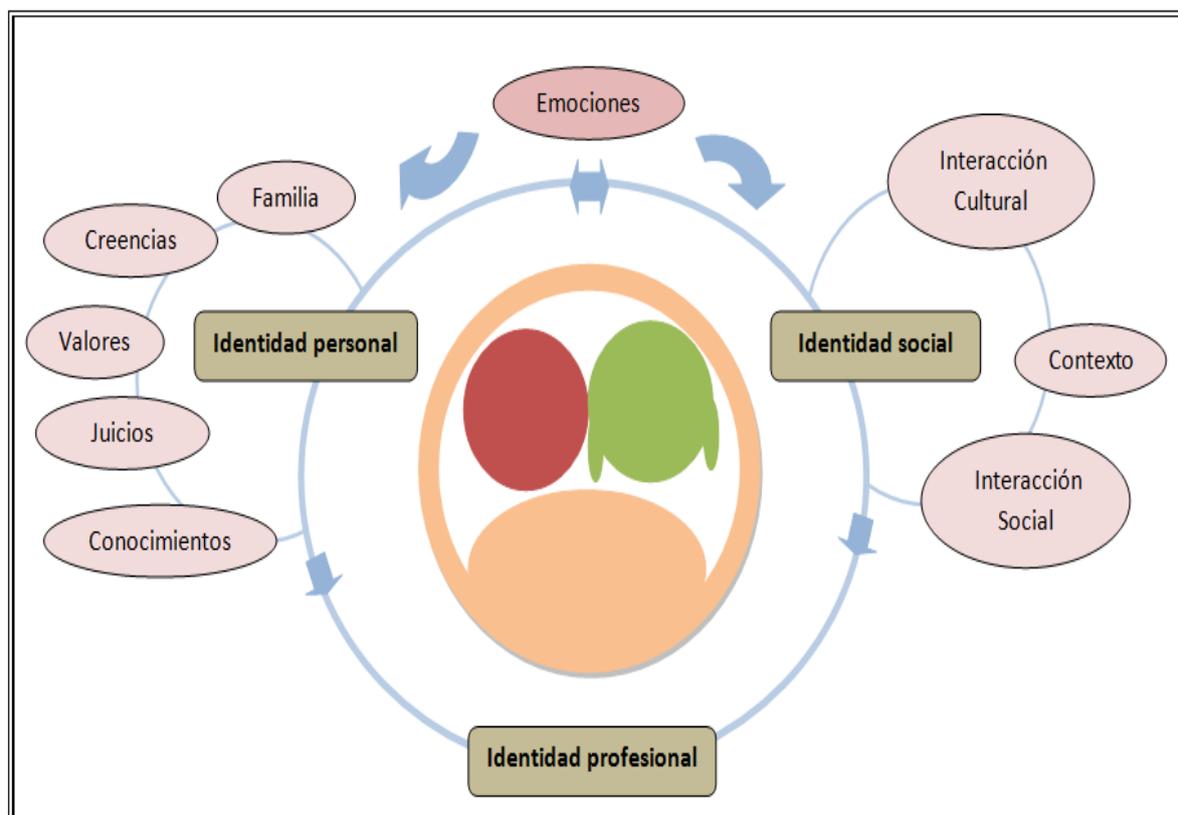
Las emociones son un vínculo necesario entre la estructura y los actos sociales. La conexión nunca es mecánica, porque, por regla general, las emociones no obligan, sino que inclinan, pero, sin la categoría emociones, las explicaciones de las acciones situadas serían fragmentarias e incompletas. La emoción está provocada por las circunstancias y se experimenta como una transformación de las disposiciones para actuar. Mediante el intercambio activo del sujeto con otros, la experiencia emocional se estimula en el actor y

orienta su conducta. La emoción está implicada directamente en la transformación que el actor obra en sus circunstancias, así como de la transformación que las circunstancias operan en la disposición del actor para actuar. (Barbalet, 2003, citado en Day, 2006, p. 72).

De esta forma, se valora la existencia de pluralidad de identidades que deben de ser revisadas para mantenerse en continua conexión y que deben estar en la línea de las denominadas por Day (2006) “activistas”, impulsadas por la colaboración, los grandes ideales y valores sociales. (Figura 6).

Figura 6

Identidades que interactúan para la obtención de la IP.



Nota. Tomado de *El profesional en la intervención socioeducativa. construcción de su identidad desde la práctica* (p. 50) por A. M. Martín-Cuadrado y S. M. García-Vargas, 2019, en Martín-Cuadrado, A.M.

y Rubio, M.J. (Coords.) La intervención socioeducativa: diseño, desarrollo y evaluación (Vol. 1). UNED.

Otro aspecto a tener en cuenta es la IP como sinónimo de identidad laboral, ya descrita por Dubar, (1998). De esta forma, se encuentran las premisas que Walsh y Gordon (2008) realizan sobre la temática, haciendo hincapié en las diferentes identidades que se dan al realizar el trabajo: *la identidad organizacional*, *la identidad ocupacional*, y *la identidad profesional*. Concretando, la tercera de las identidades se asocia a la profesión, en cómo la persona se forma y se realiza, siguiendo en la línea de que los individuos crean sus propias identidades personales de trabajo.

(...) se refiere a un concepto de sí mismo basado en el trabajo, compuesto por una combinación de identidades organizacionales, ocupacionales y de otro tipo, que afectan los roles que las personas adoptan y las formas correspondientes en que se comportan cuando realizan su trabajo. (Walsh y Gordon, 2008, p. 3).

Por este motivo, y desde el punto de vista de la profesión, esta identidad se encuentra en múltiples investigaciones: donde la identidad se centra en el tipo de oficio o profesión (docente, sociólogo, educador social, entre otras profesiones y/o disciplinas), que será, en suma, lo que le aporte una configuración de ser y entender la vida (Caballero, 2009; Ciampa et al., 2010; Ilvento, 2006; Machuca, 2008; Montes 2003; Pérez y Bueno 2005; Day, 2011).

Se determina, por tanto, que no existe una única IP, sino que es múltiple, y con la posibilidad de llevar a cabo cualquier proyecto dependiente de cada grupo profesional.

2.4. LA IDENTIDAD PROFESIONAL DESDE PROFESIONES AFINES

La revisión de trabajos que abordan esta temática supone una base importante para el estudio de la IP del educador y la educadora social, principalmente en aquellas disciplinas afines con carácter social y educativo.

Los trabajos que se han llevado a cabo sobre IP tienen, en la actualidad, una gran consideración en el marco conceptual desde numerosas investigaciones efectuadas en el ámbito de las Ciencias Sociales (Connelly y Clandinin, 1999; Knowles, 1992; Kompf et al., 1996; Tajfel y Turner, 1986). En este perfil, se encuentran campos de particular interés que han ido adquiriendo un gran protagonismo en la literatura en los últimos años, como es la IP en la disciplina docente (Beltrán et al., 2012; Bolívar, 2006; Elías, 2016; Marcelo, 2009; Galaz, 2011; Leví y Ramos, 2015; Pontes et al., 2010; Tejada-Fernández et al., 2017; Vanegas y Fuentealba, 2019), muchos de ellos enmarcados en la identidad profesional del docente, centradas en experiencias de profesorado tanto en formación inicial superior como en profesorado en ejercicio.

Por otro lado, se encuentran campos en los que se destacan algunas afinidades en cuanto al constructo de la IP, como las ciencias sanitarias (Albar y Sivianes-Fernández, 2016; Becerril, 2015; Miró-Bonet et al., 2008) y, el trabajo social (Ayuso Pérez, y Heras Rojo, 2020; Aylwin, 2018; Travi, 2017).

En todas estas disciplinas, el estudio de la IP se encuentra dirigido a atender las características específicas por cada área profesional. Con la mirada en el proceso formativo, el conocimiento de las enseñanzas realizadas permite entender los procesos formativos que los estudiantes ensayan en la construcción de su IP. El estudio de estas disciplinas permite un acercamiento a

conocimiento de la evolución y desarrollo de la identidad, donde las valoraciones de las historias producidas por los propios estudiantes a través de sus experiencias enmarca una concepción de la identidad importante, como su principal narrativa.

Por otra parte, desde el punto de vista profesional, en todas ellas destaca la concepción que se tiene de la IP, que en palabras de Verónica Andrade (2014, p. 121) lo relata como “la relación que las personas tienen con el trabajo respecto a cómo el rol ocupacional (el trabajo que desempeñan) tiene que ver con lo que la persona es, o le describe como parte central suya”. Scheibe, (1995) determina estas ideas haciendo hincapié en el concepto desde la relación social y las asignaciones formales e informales que se desarrollan en el contexto laboral y profesional (involvement, estatus y valoraciones del rol ocupacional) ya que considera que forma parte de las dimensiones de formación de la identidad.

En el estudio de la IP desde los diferentes campos, se comprueba la importancia que tiene el tiempo pasado en el origen de las identidades, materializándose como ya se ha visibilizado, en las narrativas y las historias de vida de los individuos. Aspectos, que dan pie a conocer la visión de la profesión a elegir, así como, el sentido y el vínculo con la elección, desde las experiencias previas del individuo (Pontes et al., 2010; Vanegas y Fuentealba, 2019). Desde esta perspectiva, se comienza a vislumbrar el momento en el que germina la IP del individuo, cómo va evolucionando, modificándose y consolidando con las actividades profesionales posteriores (Bolívar, 2007), los roles se diversifican y se aprecia cómo los conocimientos y las responsabilidades toman caminos diferentes, se reflexiona sobre el quehacer profesional, lo que conlleva a la activación y progreso de la IP.

Se destaca el conocimiento y aprendizaje de la cultura profesional en la institución de trabajo de manera dinámica, aprendiendo desde las acciones de los

diferentes referentes del contexto profesional, con carácter dialéctico. Se puede decir que este proceso contribuye directamente en el desarrollo de la IP y da paso, al mismo tiempo, al desarrollo de la identidad colectiva, creciendo en el propio discurso profesional, construyendo la misión social con carácter subjetivo y desde la mirada de los otros profesionales. Se crea, por tanto, la identidad desde la visión personal, la interacción profesional y la reflexión sobre la práctica con pensamiento crítico. El encuentro de la IP y la identidad colectiva dará sentido y mejorará la carrera profesional de estos profesionales en estas disciplinas, ya que adaptarán sus expectativas y acciones a las exigencias prácticas de su trabajo, todo ello, mediante juicios informales interiorizados fuera de la formación adquirida (Freidson, 2003).

Como indican las autoras Martín-Cuadrado y García-Vargas (2019, p. 53)

“(…) la transformación del profesional es un hecho, y evoluciona desde una situación de “enculturación, a otra, de aculturación”, en la que es capaz de transformar sus respuestas, teniendo en cuenta a la persona y al contexto en el que se produce la necesidad o situación-problema”.

En resumen, se puede indicar que el reconocimiento de la IP en las disciplinas sociales se inicia en un momento concreto de su vida, y se ratifica en la institución profesional donde la vocación encuentra el sentido, la coherencia, y el interés. Una vocación que puede ser descubierta o encontrada, activa al profesional en la mejora de su quehacer, así como en el encuentro de su identidad, lo que da pie, a elegir y afianzar la futura disciplina profesional.

2.5. LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL EDUCADOR Y EDUCADORA SOCIAL

Con la visión puesta en la profesión de la *Educación Social*, disciplina central en esta investigación, y teniendo en cuenta hasta ahora, los diferentes elementos que actúan en la construcción y desarrollo de la IP, así como los estudios realizados en disciplinas afines a esta profesión, se deslumbra cierta complejidad tanto en el concepto de IP como en su avance.

Por un lado, si se centra la mirada en el profesional de la educación social como campo profesional, se observa que su actuación es estrechamente variable, sujeta a grandes cambios que van surgiendo en la sociedad, distinguiendo variados contextos socioeducativos que son de su competencia y que le reclaman formación constante.

El pasado histórico muestra el proceso de afianzamiento de la educación social, recorrido y desarrollado mediante un trayecto intenso, pero en muy poco tiempo, y sobre el que se ha podido comprender la dificultad de esta profesión: su carácter inductivo cuyo “saber hacer” proviene de las habilidades técnicas y metodológicas de la práctica profesional de cada caso específico, de actividades especializadas recogidas a lo largo de la historia como un natural oficio. Y que, posteriormente, se abandona para incorporarse en una entidad superior con el objetivo de ser reconocida públicamente (académica y socialmente) como profesión que integra todas las especialidades requeridas (Vilar, 2006, 2011, 2018). Se resume que se trata de una profesión de base práctica, que se complementa con una base

teórica añadida a posteriori y que da cuerpo a la profesión que es hoy en día (Vilar, 2006).

Por otra parte, a lo largo de esta exposición se ha podido evidenciar que en el desarrollo de la IP en las profesiones, intervienen varios factores destacados que contribuyen en su creación y evolución, tales como sociales, personales y de contexto (Caballero y Botía 2015; Cantón y Tellez, 2016; García-Vargas, et al., 2015; Vanegas y Fuentealba 2019), completándose con un componente afectivo, lo cual no es ajeno a los procesos de formación humana (Barbalet, 2003; Canton y Tardif, 2018; Day, 2006; Devís, Martos y SparKes, 2010; Tardif, 2004), lo que dibuja una expectativa en el estudio con una gran dificultad.

En la construcción de la IP de los profesionales de la educación social, al igual que en profesiones afines, es necesario tener en cuenta el momento en el que se construye y el momento vital en el que se encuentra el profesional para la narración de su propia historia de vida, que irá cambiando en función de las perspectivas y experiencias tanto personales como profesionales que adquieren durante su desarrollo (Caballero, 2009; Cantón & Tardif, 2018).

En base a las ideas de autores como Nias (1989) y Knowles (1992), afirman que el término IP está estrechamente relacionado con la imagen que el educador social tiene de sí mismo, entendiendo que la concepción del “yo personal” supedita el “yo profesional”, es decir, experiencias en relación a la manera de educar, el avance como educador y las actitudes frente a los cambios educativos pueden resultar de gran influencia en el desarrollo de la IP de los educadores y notablemente con su vida profesional (Clandinin, 1986; Goodson, 1992). Por lo que se sigue poniendo en alza la importancia de las narrativas, de las biografías y

autobiografías de los educadores sociales, ya que en ellas se muestran claras evidencias la mayoría de los denominados incidentes críticos que son recogidos a través de su “yo personal” en interacción con el entorno, en el que acontecimientos familiares, la influencia de un profesor modelo en la juventud, el tipo de educación recibida, los precedentes dramáticos de la vida personal, las transformaciones legislativas o de organización de la cultura laboral, la promoción profesional; todos estos aspectos llevan consigo el influjo del análisis crítico en la conformación del perfil profesional de los educadores y educadoras sociales (Bajtin, 1982; Day y Gu, 2012; García-Vargas, et al. 2015; Martín-Cuadrado y García-Vargas, 2019).

En este proceso de construcción de la IP, Vilar (2011) puntualiza sobre la importancia que tiene la capacidad de responder a las preguntas: ¿quién somos? Y ¿qué ofrecemos? En el conocimiento de la identidad de los educadores y educadoras sociales; y, a partir de aquí poder deslumbrar el sentido de la tarea y los valores que orientan la práctica socioeducativa: ¿a qué nos comprometemos? Estas cuestiones se retroalimentan de manera sistémica, otorgándose como elementos esenciales en el desarrollo de la IP de los educadores y educadoras sociales (Figura 7).

Figura 7

Elementos que intervienen en la obtención de la IP



Nota. Adaptado de *La ética en el proceso de construcción de la identidad de los/las educadores/as sociales*, (pp. 367-381), tomado de J. Vilar, 2011, en J. Planella y S. Moyano, *Voces de la educación social*. UOC.

2.5.1. La imagen del educador y educadora social

La revisión en la literatura de trabajos que abordan esta temática, así como las premisas que desarrolla Vilar (2011) al respecto, suponen una base importante para el estudio y conocimiento de la IP del profesional de la educación social, lo que permite centrar las reflexiones en el campo de su formación inicial y a lo largo de toda la vida (García-Vargas et al., 2015; Martín-Cuadrado y García-Vargas, 2019). Al mismo tiempo, facilita la delimitación del concepto y permite que el estudiante y/o

profesional se plantee preguntas como *¿Quién soy? ¿Y quién quiero llegar a ser? ¿Quién soy yo como trabajador?*, (Malvezzi, 2001; Marcelo, 2010).

Respondiendo a estas preguntas se obtiene una visión personal, de nuestras características, aptitudes y comportamientos que se encuentra influenciadas por los “otros” que nos atribuyen pensamientos compartidos de los que nos apropiamos y nos da la oportunidad de dibujar nuestra propia autoimagen. El análisis autorreflexivo permite hacer un reconocimiento panorámico de nosotros mismo y de los hitos y momentos de empoderamiento y cambio influenciados por la interacción del entorno social y cultural. Por lo tanto, la identidad se considera única y contingente a la vida personal y social de cada sujeto, donde las experiencias de vidas son esenciales para tal desarrollo, determinada como un proceso evolutivo y de autoconocimiento. Bruner en sus diversos trabajos (1991 y 2003) determina que, es a través de la narrativa como los individuos proporcionan coherencia y continuidad a su experiencia, la proveen de sentido y cimientan la imagen de sí mismos, del mundo y de los otros como participantes de la acción común y el trato de significados dentro de su cultura.

Por lo tanto, se puede decir que el sentido de sí mismo que construye un educador y educadora social (su identidad) se conforma narrativamente desde la elaboración de un relato de su propia historia. Las narrativas identitarias se construyen a partir de la movilización de diversos referentes simbólicos presentes en cada contexto sociocultural, narrativas públicas donde están incluidos los individuos, y son considerados siempre una orientación hacia los otros, hacia la cultura profesional (Stecher, 2013).

Los relatos que realizan en primera persona un educador y educadora social permiten reconocerse y construir sobre su propia vida o parte de ella, lo que es

relevante tanto desde su dimensión temporal como desde su dimensión evaluativa.

En este aspecto Stecher, (2013) aclara esta puntualización de la siguiente forma:

- Desde su dimensión temporal indica que lo que uno es en el presente, se entiende como lo que ha llegado a ser en su historia pasada y por tanto todo lo que habilitará o limitará, de cara al futuro.
- Y desde la dimensión evaluativa se plantea que todo sujeto cuando cuenta su historia establece un juicio de valor respecto a los sucesos que relata.

De esta forma, al conformar y relatar su narrativa identitaria, por un lado, cuenta una historia, un conjunto de hitos acaecidos y, al tiempo, se sitúa evaluativamente ante aquello que narra a partir de un conjunto de juicios y valoraciones morales, sobre los múltiples sucesos, personajes y acciones presentes en su historia de vida, independientemente de que sean consideradas positivas o negativas.

Destacando este proceso se puede decir que las narraciones y las autorreflexiones son pasos que configuran la IP del educador y educadora social.

Según Hiles et al. (2009), lo que el individuo cuenta (told) y el carácter determinante en el que se cuenta (telling) da pie a la configuración de la identidad del actor social o narrador (Taller).

Con estas premisas se descubre que la totalidad de experiencias y toda vida requieren de ese epígrafe temporal y evaluativo para adquirir sentido como profesional y sobre todo en la disciplina de la educación social, que precisa de contexto (realidad), pretexto (motivación) o texto (contenido y método) (Caride et al., 2015).

2.5.2. La misión social

La educación social proyecta sus miradas hacia contenidos o saberes disciplinares no solo desde la dimensión social, sino desde la dimensión cultural, política, cívica, económica, entre otras. Trata de valorar el porqué de la práctica educativa y el para qué se realiza, cuál es el sentido de la misión de la tarea y a quién y con quién deben actuar (Caride 2004; Vilar 2011).

Se observa que esta disciplina trata de tomar atención en las realidades sociales como modelo a reconocer e incentivar la misión educadora de la sociedad. Para ello, debe partir de un carácter socializador con ideales y finalidades pedagógicas que deben hacerse “en, con, desde, por y para la sociedad” (Caride et al., 2015; García, 2001).

El informe de la UNESCO sobre la educación para el siglo XXI, coordinado por Jacques Delors (1996), establece los cimientos básicos del aprendizaje; aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos, aspectos que la educación social tiene en cuenta desde su dimensión pedagógica-social para el buen desarrollo comunitario y la convivencia conciliadora de la ciudadanía. Esta labor se desarrolla por el profesional de la educación social con apertura a diferentes tiempos y espacios sociales, tanto desde dentro como desde fuera del sistema escolar, extendiendo las ocasiones de la educación y de lo educativo a lo largo de toda la vida.

Ante tales directrices, el educador y educadora social parte de unas perspectivas y valoraciones personales y colectivas que ha ido curtiendo a lo largo de su historia de vida, de manera tácita y que debe autorreflexionar y reconocer en torno a un constante diálogo y tránsito entre sus diferentes quehaceres, experiencias

adquiridas y en base a la cultura profesional que debe desarrollar. Esto posibilita que el profesional se replantee la cuestión: ¿Qué puedo ofrecer yo, como profesional, a la sociedad?

La respuesta de la cuestión permite que este profesional, por sí mismo, posea la oportunidad de desarrollar y promover pensamiento crítico y reflexivo, con creatividad, desarrollando un conocimiento autónomo emancipado, capaz de conseguir una cultura personal, académica y profesional, en un continuo aprendizaje personal y colectivo (Vanegas y Fuentealba, 2019).

La experiencia colectiva que desarrolla el profesional de la educación social cuando ejerce, y la posibilidad de relacionarse con profesionales en diferentes áreas de conocimiento, e integrarse en diferentes culturas profesionales con sus particulares modelos de actuación, hace que desarrolle un trabajo colectivo transversal, que le permite mejorar su IP, desde la referencia de los otros y con los otros.

Se rompe así el trabajo en solitario, se promueve la cooperación y la corresponsabilidad de la tarea y se identifica como un asunto de todos, capaz de ofrecerse a la sociedad. Como Alliud (2017) detalla: “Significa transformar los problemas privados en problemáticas públicas y asumir colectivamente la responsabilidad por la producción, que ya no es de cada individuo, sino de todos (del colectivo profesional, de la institución escolar que se comparte” (p. 115).

La vida profesional del educador(a) social se encuentra vinculada a posicionamientos conceptuales y metodológicos que se establecen necesarios a favor de un trabajo en equipo institucional y multidisciplinar, afianzando una IP, colectiva y profesional desde la perspectiva de las diferencias profesionales.

Resulta capaz de desarrollar un trabajo de construcción, que incluye tiempos de debate y deliberación para afrontar la complejidad de la tarea. Se trata de dar respuestas no preestablecidas a la sociedad, sino construidas de forma cooperativa y en red.

El educador y educadora social deja de ser un experto para integrarse en la confluencia de agentes comunitarios dentro de un área, ámbito o contexto, donde aprende de forma continua, difuminándose las fronteras de su conocimiento y permitiéndole construir acciones integradas adaptadas a la sociedad cambiante del momento. (Valverde, 2019; Vilar, 2018).

2.5.3. El compromiso ético, los valores

La ética⁷ y la deontología se consideran un elemento esencial para cualquier profesión, ya que aportan indicadores de calidad al mundo de las profesiones, otorgando, por tanto, a los profesionales una mayor condición, de ahí que se estime un deber el conocimiento de este para el ejercicio de la profesión. Desde la mirada puesta en el educador y educadora social es un proceso de envergadura, ya que debe de contar con una formación ética específica e intencionada puesto que sus acciones van dirigidas a espacios que viven en un mundo que se guían por valores contrarios a los que exige su profesión (Vargas, 2012).

Estos profesionales son conscientes de ello, como se demuestran en investigaciones previas realizadas (García-Vargas et al., 2015; Martín-Cuadrado et al., 2017c; Pozo et al., 2017) debido a que la mayoría de estos profesionales han tenido contacto con dilemas éticos a lo largo de su historia de vida como uno de los

⁷ Podemos definir ética como teoría o ciencia del comportamiento moral que consiste en una reflexión sobre los actos humanos realizados libremente por la persona (Vargas 2012).

elementos principales en la adquisición de su IP (Vilar, 2011, 2013), y se afirma posteriormente, con una trayectoria larga de voluntariado y de cooperación.

Son profesionales que inician la elección de la profesión conscientes del sentido de su labor de manera tácita, adquirida a lo largo de su historia vital con claridad en el bien que buscan, guiadas por una gran vocación en concordancia con sus identidades personales y sociales que posteriormente van completando con las profesionales y en la mayoría de los hechos los referentes morales adquiridos y reforzados de estos profesionales, llega a ser persistente en su vida cotidiana.

Por otro lado, la ética y los valores implícitos en la profesión debe ser consensuados a través de una continua reflexión personal y en equipo con sus iguales; con el punto de mira en el compromiso de los valores que orientan el quehacer práctico y en las posibles mejoras que se quieren perseguir en las acciones socioeducativas que realizan. Se trata de llevar a cabo buenas prácticas y de resolver los dilemas éticos observados con frecuencia en su práctica en el día a día (Vanegas y Fuentealba, 2019; Vargas, 2012; Vilar 2018).

Actualmente, la profesión ha conseguido tener prestancia en el momento que se estructura con referentes morales para la práctica, contando así, con un código deontológico oficial propio desde septiembre de 2007 (segundo documento profesionalizador). Por otro lado, existe consciencia que la educación social y la promoción de los derechos humanos han estado íntimamente comprometidos en su promoción y acción pedagógica y educativa, y en la incorporación social de las personas desde el pleno ejercicio de sus derechos (Caride, Gradaïlle, 2018; Vilar, Riberas y Gregori, 2018).

Esta profesión no actúa con impulsos vocacionales únicamente, sino que toma en cuenta modelos de acción de la profesión, reconociendo la prevalencia de

tres conceptos: la educación como arte, como técnica guiada por valores y como una interacción. Centrando en esta ocasión la educación como técnica guiada por valores, se encuentra la dialéctica en el profesional entre la subjetividad (acciones morales, legales, personales entre otras) y la objetividad (las técnicas, las actividades instrumentales y la investigación científica) de la acción socioeducativa (Tardif, 2004).

Los valores que orientan la práctica profesional de los educadores y educadoras sociales se encuentran en una constante contradicción entre su ser personal y su deber profesional de entrega a los otros. La sociedad de hoy en día se cimenta en una moral de la satisfacción inmediata, materialista, que huye de cualquier sacrificio, en relación con esto Vargas (2012) indica que la sociedad ha perdido “(...) su genuino significado o se les ha vaciado de contenido adaptándolas a intereses particulares bastante bajos en la jerarquía de los valores” (p. 67). Dilemas que afectan en gran medida a la acción profesional, ya que los profesionales de la educación social se enfrentan a lo que “son o desean” y lo que “deben ser y hacer” conflictos éticos que surgen de su práctica profesional. En ocasiones las distinciones entre moral y ética ⁸ de estos profesionales plantean disyuntivas en el momento de la acción socioeducativa, ya que alguna de las normas sociales puede entrar en contradicción con la ética personal y en consecuencia con su ética profesional y los valores que la orientan.

⁸ La valoración de las diferencias entre la moral y la ética desde la mirada de la acción socioeducativa y la influencia de una determinada ideología política o cultural de los profesionales, viene reflejada en autores como Dueñas (2009), Loiseau (2002) y Vargas (2012) entre otros, que afirma que la moral es un conjunto de normas que una sociedad se encarga de transmitir de generación en generación y la ética un conjunto de normas que un sujeto ha esclarecido y adoptado de manera subjetiva, considerándose que la moral se impone desde el exterior, la ética se configura desde interior.

2.6. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

En función de lo planteado, se dibuja la IP como un proceso que se adquiere a través de las experiencias que vivimos a lo largo de nuestra vida y que cada uno construye y reconstruye de manera personal e influenciada por los otros, dependiendo del contexto en el que nos movemos, y lo que nos sucede en cada momento.

Se determina, por tanto, que no existe una única IP, sino que es múltiple, compuesta y con posibilidad de llevar a cabo cualquier proyecto dependiente de cada grupo profesional. Se inicia en un momento concreto de la vida de los sujetos y se ratifica en la institución profesional donde la vocación encuentra el sentido, la coherencia, y el interés. Una vocación que puede ser descubierta o encontrada, y acciona al profesional en la mejora de su quehacer, así como en el encuentro de su identidad, lo que le permite, elegir y afianzar la futura disciplina profesional como en el caso de la Educación Social.

A lo largo de este capítulo se ha podido evidenciar que, en el desarrollo de la IP de las profesiones intervienen varios factores que influyen en su origen y evolución, tales como sociales, personales y de contexto, completándose con un componente afectivo, innato en los procesos de formación humana lo que muestra una expectativa en el estudio de mayor dificultad.

Sintetizando, se puede clarificar que la identidad es multidimensional, se nutre de procesos biográficos y relacionales, es personal y profesional y se construye en base a un marco estructural y posicional, y que da sustento a respuestas del individuo que pocas veces se cuestionan de manera directa.

PARTE I: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 3

“Saber no es suficiente, debemos aplicar. Desear no es suficiente, debemos hacer.”

Johann W. Von Goethe (1749 - 1832)

PARTE I: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 3

LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES EXTERNAS EN LA FORMACIÓN INICIAL

3.1. INTRODUCCIÓN

En el presente capítulo se analiza el concepto del Prácticum como materia y asignatura en los títulos académicos: sus implicaciones formativas y su relevancia, funciones, y tipologías como acercamiento a la actividad profesional del alumnado a lo largo de la formación inicial. También se valorará su relación con la construcción de IP del alumnado en prácticas y la importancia que supone desarrollar modelos formativos apoyados en procedimientos reflexivos.

Se hace evidente la diversidad de visiones que se han aportado sobre el Prácticum, pero el pensamiento común es, respecto al estudiante, que cursando esta asignatura se consigue aunar el conocimiento teórico y práctico. Y, lo más relevante es que aporta una primera visión sobre el mercado laboral, la profesión y el profesional; además de la autovaloración sobre la actuación del estudiante en un campo profesional.

Se puede decir que es algo más que un mero significado semántico, e incluso más que un trámite académico; se trata de una capacitación de técnicas en un contexto determinado, e incluso, un escenario emergente de enfrentamiento a dilemas propios de las historias vividas. Sus características y funciones demuestran el fin formativo, con un gran peso en el currículum como parte del plan de formación de los futuros profesionales. Se puede descubrir como su evolución a lo largo del tiempo,

ha hecho posible ser considerada como una materia rica en aprendizajes y experiencias, cuyas funciones han ido variando según las modalidades o tipologías de prácticas a desarrollar por el alumnado.

Este estudio se centra en el Prácticum académico; y, en este capítulo se subraya la significación de la materia en los planes de estudio para la apertura profesional de los estudiantes. Por otro lado, se muestra la importancia que tiene el Prácticum en la formación integral de los futuros profesionales; la cual se inicia a través de su experiencia de vida y ensayando un proceso de interpretación y reflexión de la realidad que le rodea en su práctica diaria. Este proceso de reflexión permite un destacado conocimiento de sí mismos y de sus fortalezas y debilidades con respecto a la profesión para la que se están formando. La mirada se orienta en el desarrollo del conocimiento práctico del alumnado, lo que permite la construcción y/o refuerzo de la IP de este, como aprendiz en prácticas.

Para consolidar este modelo de formación integral, se precisa suministrar a los agentes participantes en el proceso práctico (estudiantes, equipo docente, tutores externos y tutores universitarios) herramientas para mejorar la formación práctica, así como el afianzamiento de la IP del alumnado en prácticas.

3.2. EL PRÁCTICUM. CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO FORMATIVO DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO

3.2.1. El Prácticum. Concepto.

El término “Prácticum” (neologismo latino) invita a pensar, desde la versión formativa, en un concepto que tiene como objeto las experiencias y situaciones en la que se desarrolla un proceso de implicación de manera operante y vivencial de los sujetos participantes.

Lo que permite relacionarlo, de manera general, con las prácticas que se realizan en diversidad de instituciones o centros.

La aproximación que se quiere realizar al concepto de Prácticum es más profunda, tratando de recoger las numerosas aportaciones encontradas por los diferentes autores. En una primera valoración, se puede indicar que los autores remarcan el término de forma muy diversa y detallan la realidad compleja que la envuelve, en base a la multitud de variables y características que intervienen en su definición. Sin embargo, tras un proceso de investigación histórica, se reconoce que ha sido un concepto tenido en gran consideración desde Hoyt (1972), Zeichner (1986) y Zabalza (1989), más adelante Schön (1992), Hernández Aristu (1996) y Marcelo (1996) entre otros. y avanzando el concepto hasta nuestros días Ventura (2005), Tello (2007), Pérez Bernabéu (2015), Tejada (2020).

Autores como Lobato (1996), determinan el *Prácticum*:

(...) como un espacio de interconexión entre Universidad y Sistema Productivo a través del cual se contribuye a desarrollar en los futuros profesionales conocimientos habilidades y actitudes propias de un desempeño profesional, por medio de su implicación en actividades profesionales en contextos y condiciones reales para la consecución de un mayor grado profesional (p.11).

También se encuentran definiciones realizadas por referentes legales, como el publicado en el Boletín Oficial del Estado del 12 de enero de 1993 cuando se llevó a cabo la reforma de los Planes de Estudios de las universidades.

Se define el Prácticum como un:

Conjunto integrado de prácticas a realizar en Centros Universitarios o vinculados a la Universidad por convenios o conciertos que pongan a los

estudiantes en contacto con los problemas de la práctica profesional. Podría ser también total o parcialmente de investigación. Los y las estudiantes realizarán un prácticum de entre los propuestos por cada universidad (BOE, 16 del 12 enero de 1993).

La dificultad de realizar una definición más consensuada es indicada por Zabalza (2013), refiriendo a que radica principalmente en las multitudes de variaciones y modelos que se han determinado según la época histórica, los diferentes países y las carreras universitarias. Así, este autor aporta su propia definición, refiriéndose al concepto como “aquellos periodos de formación que los estudiantes universitarios (de grado o postgrado) realizan fuera de la universidad en contextos profesionales reales” (Zabalza, 2013, p.19).

De esta forma, dependiendo de la profesión, así como del nivel de especialización que se requiera para desempeñar la profesión, existen diferentes terminologías que relacionan al Prácticum tal y como se ha definido hasta el momento. Es por ello, que en la literatura se encuentran autores que emplean los términos de “práctica”, “prácticas”, y “prácticum” atendiendo al modelo profesional al que van dirigido (Caride, 1999; Gutiérrez, 2003; Zabalza, 1996) o al tipo de prácticas con las que se identifican (Tejada, 2020).

Caride refiere, al respecto:

Son voces a las que debe contemplarse con significados que van más allá de la simple aplicación de una idea o doctrina, del contraste experimental de una teoría, del ejercicio de cualquier arte o facultad conforme a unas reglas, o del ejercicio que bajo la dirección de un maestro y por cierto tiempo tiene que hacer los alumnos para habilitarse y ejercer públicamente su profesión. (Caride, 1999, como se citó en Tello, 2007, p. 231).

A pesar, de la diversidad de visiones, lo que se puede afirmar es el

pensamiento común con respecto al prácticum: los estudiantes alternan o complementan los estudios académicos con enseñanzas en los centros de trabajo, por lo que este aspecto puede marcar el camino del inicio de una definición básica, seguida de algunas características que varían, dependiendo de los programas de cada universidad (Tejada, 2020; Zabalza, 2013).

Autores como Julio Tello, en su tesis doctoral (2007, pp. 92,93), describe las características generales representativas del Prácticum según la diversidad de definiciones expuestas a lo largo del marco histórico:

- Es una materia que forma parte del plan de estudios, con un tratamiento académico formal por parte de todos los agentes/sujetos implicados.
- Se necesita para su desarrollo de un proyecto curricular formativo, estructurado con los elementos imprescindibles para fomentar su comprensión, procedimiento, metodología, metas a conseguir y sistema de evaluación.
- Se trata de un periodo de tiempo determinado para la aplicación, realización de actividades y el aprendizaje práctico que contiene una progresiva dificultad en la profesión para la que el alumnado se está formando.
- Es un periodo que se lleva a cabo de forma reglada en el propio lugar, institución, organismo o empresa donde se desarrolla la profesión.
- Necesita de una tutorización de un profesional del sector por lo que se dispensa de responsabilidad profesional al alumnado, aunque si se procesa el inicio y acercamiento a la misma.

- Desde el punto de vista institucional, se sitúa en una posición intermedia es un espacio de conexión, entre el mundo real del trabajo y el mundo universitario. Esto permite combinar, los estudios puramente académicos con la formación directa en contextos laborales.
- Se procesa como un espacio de aprendizaje que favorece en el alumnado la *reflexión en la acción* (Marcelo, 1996), proceso por el cual se puede llegar a comprender los modelos mentales que guían nuestra acción.
- Se concibe como un proceso, de acercamiento al escenario real laboral y del inicio de socialización profesional.

Como se observa, son muchos y variados los aspectos a considerar en el avance de un Prácticum de calidad, el cual va más allá del mero significado semántico, centrándose en su uso formativo y en su contenido como principal requerimiento.

3.2.2. La importancia del Prácticum/Prácticas en los planes de estudio universitarios

Con la mirada puesta en la década de los ochenta, vislumbramos uno de los hitos más importantes e innovadores de la reforma de los estudios universitarios; la incorporación del Prácticum en los planes de estudio. Con anterioridad a este periodo, se relatan experiencias que regulaban las prácticas a través de los programas de Cooperación Educativa. Recogiendo datos del pasado, se destaca en la historia una formación universitaria, donde las prácticas eran supervisadas en disciplinas de

diplomaturas como magisterio, enfermería, turismo, entre otros. A este respecto Rodríguez Gómez (1996) descifra, que la estructuración de las prácticas del alumnado de magisterio dependía de los planes educativos del momento, disposición análoga a la que se tiene en la actualidad. La aparición del Real Decreto 1497/1981, de 19 de junio, permitió brindar una formación académica integral al alumnado que que cursara en ese momento los dos últimos cursos universitarios.

Para Tejada (2020) en este periodo es cuando se “catapulta las prácticas y las sitúan en primera línea como clave de la formación de profesionales” (p. 108)

En la década de los noventa, la evolución de las prácticas pasa por variados estadios y momentos en el que el atributo común era que el alumnado asistiera a la escuela a realizar prácticas con supervisión de un tutor. En el caso de estudios de ciclo más largo, como las licenciaturas, esta formación dependía de las relaciones o el interés de los profesores. Asimismo, se encuentran hitos normativos importantes como la publicación del Real Decreto y otros posteriores (Real Decreto 1845/1994).

En los inicios del siglo XXI se destaca una importante reforma de los estudios en educación superior, en convergencia con Europa, introduciéndose cambios en la formación superior basada en competencias, cambio que Tejada y Navío (2019) describen como un paso de una formación universitaria orientada en la lógica de la enseñanza y del aprendizaje de contenidos a una formación donde se da gran importancia al logro y desarrollo de competencias, que permite a los egresados, formarse de manera satisfactoria en un contexto profesional, social y económico en continuo cambio aportando calidad e innovación en los ámbitos de trabajo. Aparece en España, la Ley Orgánica 4/2007, donde la educación superior se pone

en empaque en el desarrollo de prácticas externas, incluyéndose en los planes de estudios del conjunto de la universidad española, en calidad de crediticio.

Tejada (2020) los describe como “Cambios paradigmáticos”;

(...) pone a los perfiles y a las competencias profesionales como referentes fundamentales de la educación superior. De manera que afecta tanto el diseño, los objetivos y contenidos, los métodos docentes y la evaluación, como en aspectos cruciales de la práctica educativa como la transformación de las actividades educativas o la consolidación de una sociedad en red que modifica la interacción educativa entre profesorado y estudiantes, hasta tal punto que han cambiado las formas de enseñar y aprender (p.109).

Aspectos corroborados por autores como De Miguel (2006), Mora (2011), Prieto (2008) y Rodríguez (2014). Se trata de una formación y aprendizaje de competencias que combina procesos formativos externos e internos, que es constantemente funcional en relación con el contexto y la necesidad de la acción, lo que incluye planteamientos metodológicos y organizativos abiertos, múltiples, variados y flexibles (Tejada, 2020).

A medida que el tiempo avanzaba, se van esclareciendo diferentes escenarios de prácticas que describen variadas fórmulas y tipologías requiriendo de mayores recursos y de estructuras de gestión más específicas.

A raíz de esta evolución en el tiempo, autores como Delgado (2002) llevo a cabo estudios durante un periodo de veinte años, en el que analizó la importancia del aporte que supuso la aparición de los programas de Cooperación Educativa (1981) y de la reforma de los estudios universitarios (1987)⁹.

⁹ En el Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, se establecieron directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, vertebró las enseñanzas universitarias en una estructura cíclica, incorporando al sistema el cómputo del haber académico por créditos.

Este autor destacó cuatro elementos que propiciaron la magnitud de prácticas en esos momentos, tomándose en consideración como atemporales, aspecto igual de significativo en la actualidad, por lo que se considera importante reflexionar sobre ellos en los siguientes apartados.

3.2.2.1. Las prácticas como el desarrollo de una actividad educativa, con crecimiento exponencial.

Tomando como partida la reforma del 87 y continuando con el momento actual, se destaca el interés por instituciones educativas universitarias y empresas para instalar las prácticas en el núcleo de sus programas y como prioridad en sus objetivos de apertura al exterior. Durante este periodo se consideraba raro que los programas de formación nacional e internacional, públicos y privados, entre otros, no incluyeran actividades formativas prácticas con derecho a créditos. Partiendo de estas circunstancias, y de la aparición de los Grados Universitarios, se ha podido constatar la evolución y el surgimiento de contextos comunes de experiencias de innovación e investigación educativa sobre las *Prácticas externas*, donde se han creado formatos tanto en la universidad como en las empresas, para organizar dicha actividad. La proliferación de encuentros, reuniones, simposios monográficos, ... ha convertido a las prácticas en una idestacada razón comercial para evidenciar una enseñanza de calidad en todos en los niveles académicos (Tejada, 2020). Destacan aquellos considerados de mayor envergadura en la materia de estudio que nos ocupa como el Symposium sobre Prácticum de POIO¹⁰, como representación de varias

¹⁰ Actas Symposium Poio, en http://redaberta.usc.es/poio/index.php?option=com_content&view=article&id=23&Itemid=47

reuniones y comunidades de prácticas de investigadores, docentes y expertos, los Congresos CoRubric, a nivel internacional, Jornadas y Seminarios universitarios nacionales e internacionales, así como, la reciente creación editorial Revista de Prácticum¹¹, con publicaciones de interés para los grupos de Innovación Educativa, como el GID de Prácticas Profesionales en el caso de la UNED (GID PiP)¹², entre otros numerosos medios de divulgación y de análisis en la materia.

3.2.2.2. Las prácticas, como vertiente formativa: salir de las aulas para aprender.

Desde esta perspectiva, definimos las prácticas en alternancia, como las que se ofrecen a los estudiantes para “aprenden haciendo” (Schön, 1992); permiten el logro y desarrollo de competencias “procedimiento más adecuado para comenzar a crear *saber*” (Tejada, 2020, p.110), a través del desarrollo de procesos de reflexión-acción-reflexión (Tejada-Fernández, 2012), del aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991) y la conexión con el aprendizaje social que se desarrolla en las comunidades de prácticas (Wenger, 2002., Martín-Cuadrado et al., 2020).

Sin olvidar el aprendizaje experiencial y la ocasión para investigar el proceso de aprendizaje de cada uno; la universidad y el contexto laboral, ambos en estrecha relación y reciprocidad (Zabalza, 2013).

¹¹ Revista Prácticum, en <https://revistapacticum.com/index.php/iop/index>

¹² <https://gidpip.hypotheses.org/>

En relación con lo expuesto, Tejada (2020) argumenta la explicación que Zabalza (2009, p. 58) ofrecía sobre las prácticas universitarias desde su vertiente formativa;

(...) que este periodo de formación práctica debe implicar *saber más* (saber cosas que antes no se sabían), *saber hacer más* (saber y manejar recursos con una destreza superior a la que se poseía y con mayor capacidad de utilizar esos recursos en contextos reales), *ser mejor uno mismo* (sentirse más satisfecho, más completo, más próximo a la idea del profesional en el que convertirse) y *estar en mejores condiciones de trabajar y colaborar* con otras personas (p. 110).

La visión general es que estos procesos profesionales son saberes trabajados, esmerados y modelados, obtenidos de los escenarios profesionales, y que, en cada momento son reconstruidos, adecuados e iniciados según cada situación. Son configurados como saberes de acción, saberes del y en el contexto laboral (Tardif, 2004).

3.2.2.3. Las prácticas como pasarela hacia el primer empleo.

Este periodo formativo supone un puente hacia el primer empleo, ya que facilita el desarrollo de competencias para el crecimiento de la empleabilidad del estudiante, al mismo tiempo que le prepara para la entrada al mercado laboral; en definitiva, para la adquisición de competencias que mejoraran la ocupabilidad. Realizar las prácticas permite al alumnado descubrir las necesidades y valoraciones de las empresas en relación al perfil del profesional competente, auto evaluar su posición respecto al contexto laboral, lo que facilita la toma de decisiones hacia la

mejora o entrenamiento de sus competencias (Novella, et al.,2013). Una de las competencias de mayor significación para mejorar y activar la empleabilidad es la competencia emprendedora. Para favorecer su desarrollo, es necesario incidir en otras competencias asociadas, como la innovación y la creatividad (Mareque Álvarez-Santullano y De Prada Creo, 2018).

Las prácticas externas, hoy en día, aúnan las prácticas curriculares y extracurriculares, permitiendo, por ende, el aprendizaje de competencias interesantes para favorecer el tránsito de estudiante a profesional, de esta forma se apaciguaría el primer contacto con la nueva realidad profesional de los estudiantes en un futuro cercano.

Con esta mirada, Zabalza (1989; 2013) indicaba que las prácticas son una acercamiento a la práctica, pero no en sentido estricto, sino como una simulación de la práctica real. Esta anotación es importante tenerla en cuenta, sobre todo en el diseño del plan formativo de las prácticas curriculares en los grados. Vaillant y Marcelo (2015), al respecto, señalaban que al diseñar las prácticas curriculares se incrementaba el aprendizaje de las competencias anteriormente mencionadas. El aprendizaje práctico se considera una gran ocasión para iniciar el cambio de en los estudiantes. Por otro lado, Armenta-Beltrán y Jacobo-García (2010) destacaban la necesidad de la formación situada en los espacios de trabajo, la formación por competencias de acuerdo con el contexto, que incluía, el diseño de un programa de acompañamiento en las transiciones del educador y educadora social aprendiz, situado en comunidades de práctica y en los contextos de intervención profesional ya mencionado en este capítulo. Para este aspecto, se contaba con la participación de investigadores de la educación, profesores experimentados y principiantes. Este paso, da pie a moderar el choque con la realidad profesional,

facilitando el paso de estudiante a educador principiante, y de un contexto a otro (Vaillant y Marcelo, 2015; Villar Angulo, 2017).

3.2.2.4. Las prácticas y el beneficio recíproco universidad-empresa.

La colaboración entre universidad-empresa debe ser acertada y recíproca. Por un lado, la universidad participa en dar realidad y veracidad al diseño de los planes educativos de Grado y Máster. La meta de los estudios de Grado en este aspecto es dar formación al profesional que necesita el mercado laboral. En el caso de los estudios de Máster, el objetivo con carácter profesionalizante es especializar al profesional que necesita el mercado laboral.¹³ Y en la otra vertiente, la entidad encuentra en esta relación el modelo teórico que proporciona la reflexión sobre la acción. Otro aspecto que influye en esta interacción recíproca entre universidad-empresa son los propios estudiantes de prácticas, que, en determinadas ocasiones, aportan nuevos conocimientos, que en ocasiones los profesionales tienen algo olvidados (idiomas, tecnología, etc.), ofreciendo, además, cambio en la rutina del puesto de trabajo y mayor dinamismo. Actualmente, la intención de las empresas es apostar por sistemas de calidad para mejorar su competitividad y en el caso de las prácticas aportan a las empresas indicadores de calidad, que se pueden contabilizar por el número de estudiantes en prácticas, y la tipología de prácticas que se ha llevado a cabo.

Por otro lado, tampoco se puede dejar de visibilizar la oportunidad que se brinda en la colaboración del diseño y desarrollo de proyectos de innovación e investigación entre ambas entidades (Universidad-Empresa), siendo así, un

¹³ Esta información viene reflejada en el RD 1027/2011 del 15 de julio en el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior.

<https://www.boe.es/eli/es/rd/2011/07/15/1027/dof/spa/pdf>

elemento en alza para el crecimiento mutuo, ya que la universidad puede ser una considerada agencia de apoyo a la innovación y el trabajo colaborativo (Vaillant y Marcelo, 2015). Al respecto Tejada (2020) da un paso más destacando la necesidad de incremento de la relación/interacción universidad-escenario socioprofesional, donde la formación en alternancia y en diferentes modalidades se convierte en el nuevo referente de prácticas/prácticum de calidad.

Con estos atributos se considera el Prácticum como espacio de generación y transferencias de conocimientos profesionales, así como contexto de colaboración interinstitucional y destacando en relación con este estudio, ser considerado el espacio y tiempo de construcción de la IP. (Tejada (2020).

3.2.3. Funciones del Prácticum/Prácticas en los títulos académicos.

Los cuatro aspectos anteriormente valorados como influyentes en el desarrollo del proceso práctico sirven de base para poder identificar las funciones atribuidas al prácticum con una puesta en común en los diversos títulos académicos durante los últimos años.

Los retos que las diferentes universidades se han planteado a lo largo del tiempo han ido dirigidos en la mayor parte a la misión formativa del alumnado universitario, en centrar la docencia en el aprendizaje y en las iniciativas de innovación educativa. En este aspecto, el Prácticum ha tomado una gran relevancia, constituyéndose como parte fundamental en la formación de los futuros profesionales desde la integración en el currículum, como parte del plan de formación del alumnado, y por tanto del Plan de Estudios.

A partir de este proceso, la evolución del Prácticum ha sido evidente, completándose las funciones atribuidas en cada uno de los estudios universitarios. Ahora, después de un largo recorrido, el Prácticum es considerado como una materia rica en aprendizajes y experiencias, que cumple diversidad de funciones. Al respecto, Guerrero (2012, p. 199) enumera las funciones atribuidas al Prácticum:

- Aproximar al alumnado a contextos profesionales reales, fuera del entorno universitario y con profesionales del ámbito laboral concreto. Esto conlleva que el alumnado pueda reconocer ámbitos de intervención reales y todo lo que esto implica: modelos profesionales, dinámicas de trabajo, metodologías de intervención, etc.
- Posibilitar al alumnado conectar la teoría con la práctica, resolviendo la disonancia cognitiva, de las cuestiones surgidas y no resueltas en los ámbitos profesionales, reflexionando sobre ellas, para el desarrollo de planteamientos y posibles soluciones a lo largo del proceso.
- Permitir que el alumnado establezca un continuo cuestionamiento de la labor profesional realizada, tanto a nivel personal, sobre los conocimientos adquiridos desde la teoría, como colectivo en el contexto profesional, sobre los modelos profesionales que se desarrollan en el contexto. Lo cual requiere seleccionar centros de prácticas de calidad.
- Permite un aprendizaje de nuevos marcos teóricos desde la práctica, y construye nuevos aprendizajes también desde la práctica, tal como define Zabalza (2013) define “teorizar sobre el Prácticum”.
- Permite el aprendizaje de nuevas competencias desarrolladas en y desde la práctica. Se desarrollan por tanto las competencias teóricas (saber), las

actitudinales (ser) junto con las prácticas (saber hacer), añadiendo a estas últimas el componente profesional, “saber estar”.

- Permite abrir nuevos espacios profesionales, especialmente en titulaciones con un breve recorrido, haciendo más visible al profesional y la profesión.
- Y, al mismo tiempo, permite al alumnado asumir funciones nuevas, propias de los entornos laborales en los que está inmerso, lo que permite posibles reestructuraciones en el caso de existencia de indefinición de funciones en determinados contextos profesionales.
- Es un posible vehículo para contactar con empresas, tejido asociativo¹⁴ y cuerpos profesionales. Por tanto, ofrece la oportunidad de acercar a la universidad los ámbitos profesionales y así poder establecer nuevos perfiles profesionales con una adecuada propuesta formativa.
- Permite completar el currículum profesional, lo que repercute en la empleabilidad del alumnado y le ofrece la posibilidad de conocer una red de futuros contratantes.

Como se puede observar, las funciones que el Prácticum puede desarrollar son diversas desde la perspectiva de formación y aprendizaje del alumnado.

Siguiendo las palabras de Zabalza (2013), estas funciones:

Están relacionadas con el mejor conocimiento del mundo profesional (un conocimiento *in situ*, no a través de referencias); con el enriquecimiento con experiencias ricas y sugerentes en la construcción de la identidad profesional, con la adquisición de referencias reales que mejoren la significación de las

¹⁴ Tomando como centro la Educación Social en España, el movimiento asociativo y profesional, tiene su punto culminante en los primeros pasos de la profesión como tal. En la actualidad este tejido asociativo ha sufrido una conversión pasando de Asociaciones Profesionales a Colegios Profesionales en todas y cada una de las CCAA españolas. Este proceso se inició en 1996 y tuvo su finalización en 2016. (Viana-Orta, Senent, y Camacho, 2020)

cosas que se estudian en la universidad, con el mejor conocimiento de sí mismos y de sus puntos fuertes y débiles en relación con la profesión para la que se están formando (p. 26).

Todas las funciones atribuidas al Prácticum varían según las modalidades o tipologías de prácticas a desarrollar por el alumnado, como se exponen en el siguiente apartado.

3.2.4. Evolución del concepto. Tipologías y alternancia de los modelos en la formación inicial en las universidades (curriculares /extracurriculares).

La historia describe los avances de este concepto, desde sus inicios¹⁵ en los planes de estudio como las Diplomaturas Universitarias, pasando de ser concebida como una materia marginal sin conexión con el resto de las materias, hasta la integración de manera progresiva en otras carreras universitarias, siguiendo el enfoque de la formación en Europa¹⁶. Este proceso permitió impulsar y definir de manera general a la mayor parte de las carreras universitarias. Pero es desde la ordenación de las enseñanzas universitarias derivada de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior¹⁷, cuando las prácticas externas, tanto curriculares como extracurriculares, son tenidas en cuenta, permitiendo que una buena relación de títulos universitarios vigentes integrase en su plan de estudios las prácticas como una materia más que todos los estudiantes han de cursar para obtener el título. Por

¹⁵ La primera regulación de las prácticas de los estudiantes universitarios en España data de 1981, año en el que se publica un Real Decreto (RD 1497/1981), del 19 de junio.

¹⁶ Guiada por las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la Declaración de Bolonia (1999), desarrollándose la reconversión de la universidad europea con el objetivo de conseguir un espacio común y homogéneo de educación superior en Europa.

¹⁷ Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril

otro lado, se procede a generalizar la oferta de prácticas extracurriculares, a partir del convencimiento de que además de completar la formación académica del alumnado, les permitirá mejorar su empleabilidad e incrementar sus oportunidades de inserción laboral¹⁸. (Bodas González, 2019; Manzano-Soto y Cilleros, 2018), al tiempo que se desarrollan las competencias demandadas por las organizaciones empresariales empleadoras.

La misión de las universidades se encontraba relacionada con el empeño en proporcionar la formación integral de los estudiantes. La materia denominada Prácticum tenía un importante papel, ya que permitía de alguna forma, la preparación de profesionales para garantizar las demandas de la realidad social y laboral, a lo que Guerrero (2012) añade que se consigue, con un modelo formativo integrado, transversal y globalizador.

A lo largo del tiempo se han adoptado diferentes y variadas formulas y tipologías de prácticas que Tejada (2020) las resume y especifica como:

(...) obligatorias, optativas, curriculares, extracurriculares, cortas o largas, estancia única o múltiple, con diferente dedicación a tiempo parcial a tiempo completo, durante el periodo lectivo o en verano, internacionales, etc.

Sin lugar a duda, en este mercado de prácticas, cada vez se le dedicaron más recursos específicos (humanos, financieros y materiales), creándose y potenciándose estructuras tanto en la universidad como en las empresas, para gestionar dicha actividad (p. 108).

La reflexión sobre los diferentes *Modelos de Prácticum* lo describe con gran precisión Zabalza (2013 pp. 23-26), pero aprecia su dificultad por la diferencia entre sí, atendiendo a la función que cumplen, la organización, estructura y posición en las

¹⁸ Estos aspectos se encuentran desarrollados de manera precisa en el art. 3, RD 592/2014.

variados grados y postgrados, por el estatus del alumnado en prácticas y/o por la naturaleza del trabajo que debe realizar entre otros. Así pues, a modo de resumen se muestra a continuación los diferentes modelos de prácticum establecidos por el autor:

- *Prácticum orientado a la aplicación en contextos reales lo aprendido en centros de formación.* Se procura completar la formación básicamente teórica con la aplicación práctica en situaciones reales, lo que el autor nombra como un periodo de aprendizaje “Pre-Profesional”. Para ello, se necesita haber recibido previamente la formación académica de forma íntegra, situándose así, al final del grado. Se trata del *Modelo de Prácticum* curricular al que referimos en este trabajo para los/as profesionales de la Educación Social. Esto, reconocería, por tanto, que la formación básica universitaria puede ser uno de los momentos de orientación (profesional), aprendizajes (habilidades, competencias y valores) y de experiencias reales (unión teoría y práctica).
- *Prácticum orientado a completar la formación general recibida en el centro de formación con una formación especializada en el centro de trabajo.* En esta tipología se establece una formación especializada que, debido a su naturaleza de aplicación técnica, y a los espacios de trabajo específicos, es poco viable o eficaz en el seno universitario, por lo que se consideran experiencias de prácticas extracurriculares. Estos son los casos de profesionales de ámbitos concretos, como el de las ramas sanitarias: médicos, psicólogos, farmacéuticos, enfermeros/as, radiofísicos, biólogos, así como otros ámbitos: ingenieros, economistas, etc., en este caso las prácticas suelen ser remuneradas, diferenciándose de aquellas que se realizan de forma voluntaria.

- *Prácticum destinado a enriquecer la formación básica complementando los aprendizajes académicos (teóricos y prácticos) con la experiencia (formativa) en centros de trabajo.* Se trata de completar la experiencia formativa de los estudiantes, aumentando los aprendizajes, teóricos, pero principalmente prácticos. Existen en diferentes formatos; o bien, durante el grado, o bien, al finalizar, mediante módulos intensivos o de forma diseminada, en el desarrollo del máster, títulos propios, o durante el doctorado, a lo que Zabalza los convierte en “cuasi-profesionales”. Se pueden presentar en forma de prácticum curricular, como es el caso de profesionales del ámbito de la docencia, o bien desarrollándose como prácticas extracurriculares que tienen carácter voluntario, y se suelen realizar en el curso académico principalmente, pero sin formar parte del plan de estudios de los grados y postgrados.
- *Prácticum orientado a facilitar el empleo.* Se pretende una aproximación asociativa entre alumnado principiante y empresarios o colocadores. Las prácticas se transforman de forma tácita en un periodo de prueba, donde ambas partes se conocen y evalúan, y da pie a que este proceso desencadene posibilidades de incorporación laboral. Dentro de este aspecto, pueden incluirse también como prácticas extracurriculares.

Como se puede observar cada uno de estos modelos cumplen diferentes funciones y diversidad de puestas en práctica. En la Tabla 2, se muestra un resumen de los diferentes formatos de prácticum, así como las características, funciones y momentos en el que se pueden desarrollar según el tipo de proceso académico que se realice. No obstante, sean en contexto laboral o en contexto universitario, en universidades presenciales, semipresenciales o a distancia, se puede decir que lo que se espera del prácticum es que “sirvan para que los futuros profesionales

vean, observen, compartan, imiten, cuestionen y, en definitiva, puedan llegar a sentirse un poco profesionales” (Marcelo, 1996, p. 15).

En este aspecto, y dando un paso más, se puede pensar en la importancia que también adquiere el prácticum en la formación investigativa del alumnado en prácticas, como eje transversal al currículo tanto desde la mirada pre-formativa como cuasi-formativa, en este último caso desde la formación extracurricular. La fusión de ambas permite potenciar la experiencia profesional con la formación de profesionales como investigadores.

Tabla 2

Diferentes modalidades de prácticum

Tipos	Características	Función	Proceso de aprendizaje	Momento
Prácticum curricular	Prácticum orientado a la aplicación en contextos reales lo aprendido en centros de formación básica o formación especializada	Prácticum destinado a enriquecer la formación básica complementando los aprendizajes académicos (teóricos y prácticos) con la experiencia formativa en centros de trabajo	Pre-profesional	Durante el grado
			Cuasi-profesional	En el postgrado
Prácticum extracurricular	Prácticum orientado a completar la formación general recibida en el centro de formación	Prácticum destinado a completar con una formación especializada de forma voluntaria, puede ser remunerada	Cuasi-profesional	En el grado, postgrado, máster, doctorado.
	Prácticum orientado a facilitar el empleo	Proceso que pretende desencadenar posibilidades de incorporación laboral		

3.3 EL PRÁCTICUM Y SU RELACIÓN CON EL INICIO/DESARROLLO DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE LOS APRENDICES.

3.3.1. El prácticum y el pensamiento reflexivo

Hasta ahora y avanzando algo más en la conceptualización de esta temática, se puede indicar que el Prácticum es una materia importante en los títulos universitarios, que se consolida en un periodo de formación, donde el alumnado toma contacto y experimenta en espacios laborales propios de la profesión para la que se está formando, lo que le permite trabajar y relacionarse con profesionales de su disciplina, en contextos reales de trabajo (Tejada, 2020; Tello, 2007; Zabalza, 2013). Estos aspectos indican la significación de la materia para el desarrollo profesional del estudiante camina sus primeros pasos en la formación inicial universitaria. El inicio de este proceso se lleva a cabo a partir de los conocimientos teóricos y la consolidación de estos, al unirse con los conocimientos prácticos que se experimentan en relación con la profesión. Este camino marcará el desarrollo de su propia IP y permitirá formar a los futuros profesionales.

Son muchos los autores que reconocen la trascendencia de la formación inicial, Marcelo y Vaillant (2009) lo describen como el momento profesional donde el alumnado principiante tiene la oportunidad de creer en sus posibilidades profesionales, o, por el contrario, cabe la posibilidad de coartar las expectativas y las convicciones que los futuros profesionales traen consigo cuando inician su trayectoria profesional universitaria. Es por ello, que la forma que el alumnado atribuye a esta formación está relacionada con las motivaciones personales y sociales, así como, del interactuar y aprender con los “otros”. El alumnado pone en práctica y

moviliza procedimientos en línea con su propia trayectoria profesional y con aquellas que le han motivado en el proceso formativo, originando la construcción del núcleo central de su proyecto identitario (Gewerc, 2011).

En esta línea y con el apoyo de autores como Marcelo (1999) que destaca la importancia de todas las fases que integran la formación universitaria del alumnado (Fase Preformativa, de Formación Inicial, de Inducción, y de Desarrollo Profesional o Aprendizaje a lo Largo la Vida), se quiere hacer hincapié en las reflexiones que el autor realiza sobre la gran influencia que tienen la fase Preformativa, la de Formación Inicial y la de Inducción, en la gestión de la IP de los estudiantes principiantes de prácticas.

Por otro lado, autores como Gewerc (2011) describe, que la construcción de la IP se inicia en el transcurso de la socialización primaria, seguida posteriormente, del proceso de formación inicial, cuando se construye y se adquieren un conjunto de competencias y habilidades profesionales. La interiorización de este proceso hace posible que el futuro profesional se identifique por sus múltiples experiencias de vida, tanto personales, sociales y contextuales en el inicio de su formación inicial, como profesionales en el transcurso de su formación práctica. Y es, a través de su experiencia cuando analiza y reflexiona sobre la realidad que le rodea en su práctica diaria, refuerza su IP, organiza e interpreta las experiencias en aprendizajes que vigorizan su identidad social y contextual, y genera un modelo de su IP que estará en construcción continua a lo largo de su trayectoria profesional. Las experiencias iniciales, forman parte de la base de este modelo, lo que influirá en los rasgos de personalidad, las motivaciones y las actitudes del futuro profesional todavía universitario. (Martín-Gutiérrez et al., 2014).

El proceso de transformación continua que desarrolla el alumnado en este periodo inicial tiene como objetivo la construcción y adquisición del conocimiento práctico, configurado en un marco reflexivo y de indagación compartido con colegas y estudiantes, donde emerge y se refuerza la IP del alumnado en prácticas. Para ello es necesario diseñar, planificar con óptimos elementos formativos, para alcanzar los resultados más valiosos de enseñanza-aprendizaje en los/as estudiantes aprendices en el contexto de prácticas (Medina, 2011).

Para que el aprendiz adquiriera el conocimiento práctico, centrándose en el saber hacer, necesita de la implicación de todos los protagonistas que forman parte del componente formativo en el Prácticum, principalmente en aquellos en los que recae la responsabilidad formativa de enseñanza-aprendizaje; la universidad y la empresa. Deben ser capaces de integrar en su capacidad formativa contenidos que permitan al alumnado desarrollar dimensiones de desarrollo y mejora de su IP.

Al respecto, Zabalza (2013, p. 49) describe algunos planteamientos que considera importantes para el desarrollo de un proceso formativo equilibrado¹⁹, en el Prácticum, más allá de ser considerado inalcanzable, sino de calidad. Para ello, según el autor debería integrar contenidos que ofrezcan aspectos muy relacionados con los elementos que ya se han descrito en capítulos anteriores sobre el desarrollo de la IP:

- *Posibilidades nuevas de desarrollo personal:* que permitan buscar la mejora de las capacidades básicas del sujeto, más seguro, mayores niveles de

¹⁹ Zabalza se refiere a una formación equilibrada cuando se consigue un equilibrio entre diferentes dimensiones de la formación establecidas por varios autores, Barnett (2001) y Goodlad (1995) principalmente. Con respecto a este último, el equilibrio debe expresarse entre las dimensiones intelectual/ practica, y la personal/social, cada una correspondiente a un eje que expresa el énfasis de la formación.

autoestima, satisfacción personal, lo que permite que el alumnado pueda afrontar los retos personales y profesionales con éxito.

- *Adquisición de conocimientos nuevos.* conocimientos de cultura básica general, así como, de cultura profesional como resultado del proceso formativo práctico.
- *Adquisición de habilidades nuevas.* en relación con la capacidad de mejora de la intervención de los sujetos que se forman en el contexto profesional, tanto generales como especializados del desempeño profesional.
- *Adquisición de actitudes y valores reconocidos socialmente.* con referencia a aspectos *de uno mismo* (proyecto de vida, honestidad, la perseverancia del esfuerzo, la capacidad crítica y de autocrítica, etc.), *aspectos de los demás*, (compañeros, de trabajo o de referencia, o de gran apertura multicultural y de diversidad), así como aspectos *relacionados con eventos y situaciones* de vida ordinarias, *compromisos* que se asumen en ellos y a la disposición de organizar el trabajo y la *ética profesional*.
- *Adquisición de enriquecimiento experiencial:* requiere aumentar la experiencia profesional en experiencias “ricas” y “fuertes” tanto a nivel personal como profesional. *Fuertes*, porque envuelve a toda la persona, (conocimientos, habilidades, emociones, afectos, etc.) y *ricas*, por la calidad de los contenidos (incorporan equipos de profesionales competentes, tecnologías novedosas, actividades de interés, etc.).

Para que todo el proceso sea exitoso, se puede observar la importancia que tiene la preparación de uno de los componentes nucleares de la formación práctica, el partir de un buen tejido de agentes académicos y profesionales, que aporte las necesidades consideradas imprescindibles para un proceso educativo de calidad.

En la literatura, se encuentran diferentes discursos profesionales y académicos de gran interés en la capacitación y la formación permanente de estos profesionales. Así, se encuentran estudios que intentan reconocer la importancia de la figura de los tutores tanto académicos como profesionales. El trabajo que Martín-Cuadrado et al. (2020) muestra, como a través de una comunidad virtual de aprendizaje permite establecer escenarios no formales para organizar y construir conocimiento práctico mediante la colaboración de los variados agentes que intervienen en la organización, gestión, desarrollo y evaluación de la materia curricular del prácticum, así como de los actores de la propia práctica (estudiantes). Este trabajo permite conocer caminos innovadores y de mejora, que permite repensar futuros cambios sustanciales que medien en el enfoque del aprendizaje, el proceso formativo y la capacitación profesional de estos agentes, a través de un proceso de conceptualizar y de definición de las tres agentes intervinientes dentro de la materia de Prácticas en la UNED (docente, profesor tutor en el centro asociado (PT) y tutor profesional en el centro de prácticas (TP). Otros trabajos se centran en profundizar en los diversos roles y tareas docentes del tutor y del supervisor en el centro de prácticas (Puig-Cruells, 2020) o bien en las competencias que deben tener (Catombela y Díaz, 2018).

El estudio de esta temática, así como las diferentes dimensiones expuestas, permiten considerar la importancia de la etapa de iniciación o inducción del prácticum para los estudiantes principiantes. Autores como Martín-Gutiérrez, et al. (2014), complementan las premisas expuestas destacando la importancia de mantener los cuatro pilares básicos en los que se sustenta la construcción de la IP. Estas ideas, se muestran en las siguientes dimensiones:

- *Dimensión emocional:* parte fundamental en los procesos de construcción de la IP en el que influyen las sensaciones y emociones que se experimentan al inicio, durante y al finalizar el proceso práctico, tanto en su dimensión positiva como negativa. Son aspectos que generan bienestar personal y que inevitablemente influyen en el quehacer profesional, ya mencionados en el capítulo 2 de esta Tesis.
- *Dimensión social-interpersonal:* con referencia a las relaciones interpersonales que se establecen entre el profesional aprendiz y el alumnado; y, entre el profesional aprendiz y sus colegas, lo que propicia una mejora en la motivación y aprendizaje en relación con el feedback establecido.
- *Dimensión didáctica-pedagógica:* se reúnen todas aquellas tareas de carácter didáctico y pedagógico que el aprendiz afronta a lo largo de su recorrido práctico, que incluyen en las actividades vinculadas a la adquisición de competencias determinadas en el contenido curricular de la asignatura de prácticas.
- *Dimensión institucional-administrativa:* muy vinculada a la gestión y al conocimiento interno de la institución como centro de prácticas, que el tutor de prácticas, como gestor de la cultura profesional, debe apoyar en todo momento.

Todas estas dimensiones son derivadas de las reflexiones y/o reinterpretaciones que realiza el profesional aprendiz durante su proceso práctico, aderezados con los retos que se le plantean día a día en el contexto de intervención. En este proceso, se destaca el continuo influjo que realiza la dimensión emocional (de carácter transversal) en todas las dimensiones expuestas anteriormente. Este aspecto reconoce ineludiblemente la construcción y desarrollo de la IP del alumnado en prácticas. Con el desarrollo de una metodología activa, donde se den continuos

procesos de supervisión formativa, será posible una mejora en la toma de conciencia de todos estos aspectos y dimensiones.

Como se puede observar se trata de generar propuestas curriculares en el Prácticum que abarquen además de los aspectos formativos académicos, aspectos que promuevan el desarrollo de la IP del estudiante y de esta forma, poder conseguir aprendizajes enriquecedores en el alumnado.

3.4. EL PRÁCTICUM EN TITULACIONES AFINES AL CAMPO SOCIAL Y EDUCATIVO

El desarrollo profesional se inicia en la propia universidad, con la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos relacionados con la profesión, independientemente de la modalidad de prácticas desarrolladas y de las disciplinas universitarias elegidas.

Hoy en día, los cambios a los que están sujetos las diferentes profesiones, tanto desde la perspectiva del mercado laboral como de la ocupación profesional, solicita un tipo de formación que genere mayor capacidad para aprender de forma autónoma o compartida que la capacidad de acopiar información, ya descrita por Marcelo (1996) y, que en la actualidad, se hace cada vez más evidente.

El prácticum es el contexto adecuado para ello, el diseño de una formación práctica de calidad debe realizarse eliminando el distanciamiento entre el mundo universitario y el mundo laboral para que los futuros profesionales encuentren facilidades para desenvolverse, con experiencias provechosas para el desempeño de su profesión. Es por ello, que el poder contactar con espacios laborales reales permite,

acercar tres ámbitos que deben estar unidos para mejorar la formación del estudiante universitario: universidad-sociedad-tejido empresarial. De esta forma se reconoce la formación inicial, no solo desde aspectos teóricos que incluye conocimientos técnicos y científicos, sino como un acercamiento directo a la realidad profesional, que permita ensayar un aprendizaje haciendo (*learning by doing*) (Sheehan, 2020; Ventura, 2005); y, en continua supervisión y tutorización de profesionales experimentados tanto desde la universidad como de las instituciones donde se desarrollan las prácticas.

Tomando el caso de la disciplina docente, lo que se pretende es que se desarrolle en el marco de un proceso de continuidad y progresión, de tal forma que el profesorado pase por diferentes fases y contextos de formación: experiencia universitaria, la experiencia de prácticas pre-profesionales durante el grado y un proceso de inducción profesional una vez egresan supervisado por profesionales en ejercicio y con amplia experiencia. Este proceso se enriquece con la búsqueda de una continuidad formativa constante (Zabalza y Cerdeiriña, 2012). El profesorado desarrolla un aprendizaje profesional enmarcado en un proceso práctico curricular que le permite profesionalizarse dado el caso, adquiriendo cultura profesional y saberes especializados.

En el caso de las disciplinas sanitarias el proceso de profesionalización se desarrolla mediante un proceso práctico extracurricular, en el que el alumnado desarrolla un aprendizaje de inducción directa en el campo profesional, estudiando casos concretos que les permite manejar los propios conocimientos para resolver problemas en espacios transversales, aportando soluciones *ad hoc*, según cada caso. Esto hace posible, la inversión constante en el desarrollo de una búsqueda continua de innovación, así como de procedimientos nuevos, eficaces y eficientes

que superen las prácticas, tanto las técnicas como las rutinas existentes. (Novoa, 2011, 2019).

Por otro lado, se encuentran algunos estudios que aportan algunas comparaciones del Prácticum entre diferentes modelos de universidades, en este caso universidades presenciales y universidad a distancia, como en el trabajo que Manzano-Soto y Cilleros (2018) en relación con las prácticas extracurriculares y que evidencian características destacadas de los estudiantes que desarrollan esta tipología de prácticas, centrándose de manera específica en la UNED. En este estudio se descubre un primer acercamiento a el análisis y evaluación de las prácticas extracurriculares de la UNED en conexión con el tipo de perfiles de estudiantes que desarrollan estas prácticas (edad, motivaciones y expectativas, competencias profesionales previas, y experiencia laboral) y las competencias profesionales que adquieren tras finalizarlas. Los resultados obtenidos permiten enfocar el diseño y tutorización de las prácticas al bagaje personal-profesional con que ya cuenta el estudiante. Los enfoques encontrados permiten que estos autores/as puedan medir la utilidad de las prácticas en torno a adquisición de competencias, a favorecer la primera inserción en el mundo laboral, a reactivación de carreras profesionales estancadas, a la reincorporación al espacio laboral tras una discontinuidad de la actividad laboral, al cambio de sector profesional donde se trabaja y en definitiva a la mejora de la actual situación del estudiante.

Dentro de estas experiencias también se encuentran algunos estudios que pretender mostrar puntos a mejorar. En esta línea los estudios realizados por Feixas (2002) sobre las preocupaciones que presentan el colectivo de profesorado novel en el inicio del Prácticum recoge los siguientes aspectos: la organización de las clases; la falta de tiempo; la formación pedagógica; las condiciones laborales inestable; la

falta de orientación (opciones de futuro); el excedente de estudiantes y su nivel inicial; la abundancia y la dispersión de responsabilidades. Estos aspectos quizás hacen que los aspectos positivos no destaquen lo suficiente; los aprendizajes profesionales y personales que se han podido desarrollar y adquirir mediante las prácticas, que incluso se identifican con una gran satisfacción.

En la misma línea de las mejoras a realizar, pero en este caso en torno a las necesidades formativas del tutor universitario, agentes formadores del profesorado novel en el inicio del Prácticum, se encuentran estudios desde el enfoque del *self-study*. En este caso, García-Lázaro et al. (2020), utilizan una metodología que persigue la propuesta de Johns (2010) sucediendo fases de investigación a través de tres fuentes de información, contrastación y ayuda: la observación y participación en sesiones de *focus group* con alumnado de grado en educación primaria.

Además, se encuentran estudios que focalizan de manera específica algunos aspectos en el momento de la creación de modelo de prácticas curriculares (Asparó et al, 2019): la intervención, los momentos, los protagonistas y el proceso, tomando como muestra diversidad de disciplinas profesionales. Los resultados evidencian la obligación de realizar una mayor conciencia de la importancia personal, profesional e institucional que tienen las prácticas curriculares con la intención de aunar los vínculos existentes entre la formación de los futuros profesionales y el ámbito del trabajo.

Todo esto permite reflexionar sobre cuáles son los pasos que se deben realizar para mejorar el proceso práctico de estos profesionales, tanto desde la universidad como desde las empresas que participan en el desarrollo profesional del alumnado. Se deben atender las inquietudes, preocupaciones, intereses y necesidades de los profesionales noveles, en espacios y tiempos que faciliten la

reflexión y el intercambio de sensaciones y conocimientos durante todo el proceso práctico. El prácticum debe ser un espacio que aporte experiencias de aprendizaje destacadas para la formación de los futuros profesionales. La labor de los agentes formativos implicados es diseñar procesos formativos que abarquen las necesidades expuestas por el alumnado, principalmente aquellos que mejoren el conocimiento, la reflexión, el análisis del nivel competencial que va adquiriendo el alumnado, así como el desarrollo y fortalecimiento de la IP, en definitiva, el perfil del futuro profesional. Para ello, se deben diseñar e introducir estrategias formativas que permitan la mejora.

3.5. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

El capítulo se inicia con la descripción del Prácticum como concepto, destacando que va más allá del mero significado semántico, e incluso más que un trámite académico, demostrándose que lo que se pretende es adquirir un dominio de técnicas en un determinado escenario, donde se pueden generar emergencias de dilemas en determinadas contextualizaciones. Durante el mismo, se valora y se afirma la dificultad de realizar una definición consensuada. Pero lo que si aclaran los diversos autores consultados es que, a nivel contextual, se trata del periodo de formación que el alumnado universitario (de grado o postgrado) realiza fuera de la universidad en contextos profesionales reales.

Se descubre como su evolución a lo largo del tiempo ha hecho posible ser considerada como una materia rica en aprendizajes y experiencias, cuyas funciones

han ido variando según las modalidades o tipologías de prácticas a desarrollar por el alumnado.

Se muestra la visión de los diferentes autores en relación con las características y funciones en base a su fin formativo, destacando el gran peso en el currículum como parte del plan de formación de los futuros profesionales.

Así, atendiendo a las características generales, se determina que el Prácticum debe tener un tratamiento académico formal reglado con un proyecto curricular que incluya actividades prácticas, aplicadas en un periodo específico y dentro de una institución donde se desarrolle la profesión y con tutorización responsable, situando la formación del alumnado en una posición intermedia entre la universidad y los contextos laborales. La intención es que este espacio favorezca en el alumnado la *reflexión en la acción* con el inicio de socialización profesional. Estas características han ido fraguándose a lo largo del tiempo, lo que ha supuesto una evolución del Prácticum de forma evidente desde las funciones atribuidas en las primeras carreras profesionalizantes hasta hoy en día en el que la intención es el desarrollo de un Prácticum de calidad, centrándose en su uso formativo y en su contenido como principal requerimiento.

Se describen algunas funciones del prácticum en los títulos académicos, resumiéndolas en este apartado, en aspectos relevantes para este estudio; funciones complementadas con un mayor conocimiento del mundo profesional, el enriquecimiento con experiencias gustosas y atractivas en la construcción de la identidad profesional, y con el contacto con referentes reales que permite al alumnado un crecimiento en el conocimiento de sí mismos, de sus puntos fuertes y débiles en la práctica de su profesión. Por otro lado, como ya se ha mencionado, hay que tener en cuenta que estas funciones varían según las modalidades o tipologías de prácticas a

desarrollar por el alumnado. Por lo que, aspectos como sus características, los momentos en el que se pueden desarrollar y el tipo de proceso académico que se realice (grado, posgrado, máster y/o doctorado) son necesarios tener en cuenta. Se revelan, por tanto, dos tipos de prácticum descritas por los autores, el Prácticum curricular (pre-profesional y/o cuasi-profesional) y el extracurricular (cuasi-profesional).

Como se puede apreciar, destaca la importancia de la materia para el desarrollo profesional, iniciándose en la formación inicial de la propia Universidad y con la unión de los conocimientos teóricos y prácticos que se experimentan en relación con la profesión.

Este capítulo también tiene en cuenta la relación del Prácticum con la identidad profesional de los aprendices. En el escenario de la formación inicial es donde el alumnado principiante toma su primer contacto con el contexto laboral real, lo que se convierte en un camino revelador del desarrollo de su IP como futuros profesionales. Esto es posible, cuando el alumnado pone en práctica y moviliza, procedimientos en línea con su propia trayectoria profesional y con aquellas que le han motivado en el proceso personal, social y formativo.

Durante este periodo, las experiencias adquiridas condicionarán los atributos de personalidad, las motivaciones y las actitudes del futuro profesional todavía universitario. De esta forma, se inicia o se reafirma la construcción del punto central de su proyecto identitario que no abandonará y estará en creación continua a lo largo de su trayectoria profesional.

Se trata de un proceso de transformación continúa abanderado por la construcción del conocimiento práctico y configurado en un marco reflexivo y de indagación compartido con colegas y estudiantes, dando lugar al reconocimiento y

refuerzo de la IP del alumnado en prácticas. Se consensua que, para este desarrollo, es necesario diseñar, planificar con óptimos elementos formativos un proceso formativo equilibrado, que consiga los resultados más valiosos de enseñanza-aprendizaje en el alumnado aprendiz en el contexto de prácticas.

Otro aspecto que se describe es cómo se organiza el Prácticum en disciplinas cercanas a la Educación Social. Existen diferencias en el desarrollo y estructura de los modelos de Prácticum según los modelos de universidades (presencia, semipresenciales o a distancia), la tipología de Prácticum a desarrollar y la disciplina profesional a la que se refiere.

Lo que sí se puede sintetizar es que, en cualquier disciplina y modelo de Prácticum, lo que se pretende es alcanzar un aprendizaje profesional enmarcado en un proceso práctico curricular que permita al alumnado principiante profesionalizarse, adquiriendo cultura profesional y saberes especializados. La misión, por tanto, de las universidades es desarrollar un modelo formativo integrado, transversal y globalizador que asuma dichas realidades.

PARTE I: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 4

“Solo sirve aquello que deja huella en una persona y pasa a formar parte de su vida cognitiva, cultural, afectiva, espiritual y existencial”.

Carl Rogers, (1902 - 1987)

PARTE I: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 4

LAS PRÁCTICAS ACADÉMICAS EXTERNAS EN EL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL. LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA (UNED).

4.1. INTRODUCCIÓN

Desde una perspectiva histórica, se encuentra que la incorporación de las prácticas en los estudios universitarios data del 1981, con los programas de Cooperación Educativa. Este hito ofrecía una formación académica integral al alumnado que cursaban los dos últimos cursos universitarios. A finales de los años ochenta se inicia la reforma de los estudios universitarios en España (1987), estableciéndose guías generales comunes de los planes de estudio en los títulos universitarios de carácter oficial y con efectividad en todo el territorio nacional. En este periodo se incorpora al sistema el cálculo del haber académico por créditos. A continuación, para adecuar el período de prácticas al sistema de créditos establecido, aparecieron modificaciones a los decretos establecidos y, es en los años noventa (1994), disponiendo de los programas de Cooperación Educativa, cuando se establece con las entidades una formación al alumnado que hubieran superado el 50 por ciento de los créditos necesarios para conseguir el título universitario en las enseñanzas que se cursaran en ese momento.

Con la llegada del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se ordena la enseñanza universitaria oficial, con la aparición de la Ley Orgánica 4/2007 y posteriormente el Real Decreto 1393/2007. Se enfatizó la realización de prácticas externas por el alumnado universitario, adelantando que los planes de estudios de Grado tendrían toda la formación teórica y práctica que el estudiante debía conseguir; se menciona que las prácticas externas tendrían un periodo máximo de 60 créditos y que debían realizarse en la segunda mitad del plan de estudios.

Posteriormente, la aprobación del Estatuto del Estudiante Universitario por el Real Decreto 1791/2010 reconoce el derecho del estudiante a realizar prácticas externas (curriculares y extracurriculares). Se dedica el artículo 24 a la regulación de las prácticas externas que posteriormente fue mejorado en el 2014 considerando como principal objetivo:

(...) desarrollar, precisar y aclarar algunos de los aspectos previstos en la misma, tales como los objetivos de las prácticas, las entidades colaboradoras y los destinatarios, requisitos, tutorías y contenidos de los convenios de cooperación educativa. Además, dicha regulación ha de promover la incorporación de estudiantes en prácticas en el ámbito de las administraciones públicas y en el de las empresas privadas, impulsando la empleabilidad de los futuros profesionales, fomentando su capacidad de emprendimiento, creatividad e innovación y *dando respuesta al compromiso con la transformación económica basada en la sociedad del conocimiento.*

(Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, en el BOE núm. 184, de 30 de julio de 2014).

Se pretendía impulsar el carácter profesionalizante y especializar al futuro profesional que necesita el marco laboral. La entidad encuentra en esta colaboración

el referente teórico que aporta la reflexión sobre la acción, por lo que la universidad debe garantizar propuestas formativas exitosas para que los estudiantes culminen el desarrollo profesional, realizando documentos curriculares de calidad.

Este capítulo prioriza en primer lugar, la importancia de las prácticas profesionales durante periodo formativo inicial, y, en segundo lugar, la importancia de una formación práctica externa, independiente de la universidad donde se imparta y, acompañada desde el intercambio profesional de la cultura profesional y de la socialización profesional. Este proceso permite al estudiante posicionarse en el mundo laboral, tanto desde la vertiente formativa como identitaria, y siempre mediante de la práctica reflexiva personal y social de la experiencia práctica.

4.2. LOS PLANES DE ESTUDIO DE EDUCACIÓN SOCIAL: EL PRÁCTICUM Y LAS PRÁCTICAS EXTERNAS.

Cuando se incorpora el Prácticum como una de las diez materias troncales Diplomatura de Educación Social (R.D. 1420/1991, de 30 de agosto), se inicia un hito importante y un acierto de los responsables reguladores del Plan de Estudios. El Prácticum estaba vinculado a todas las áreas de conocimiento en las materias troncales del título y se le asignó una carga de 32 créditos. Los campos de intervención de la Educación Social hacia los que debería dirigirse la formación de los futuros profesionales de la educación social eran la educación no formal, la educación de las personas adultas (incluidas las personas mayores), la incorporación social de personas desadaptadas y minusválidos, y la acción socioeducativa.

4.2.1. Los Planes de Estudio de Educación Social en las Universidades Españolas.

En el Real Decreto R.D. 1420/1991, de 30 de agosto se establecen cuatro tipos de materias con sus correspondientes números de créditos. Se dividen en; troncales, obligatorias²⁰, optativas²¹ y de libre configuración²². En el caso de las materias troncales eran comunes a todas las Universidades que impartían la titulación de Educación Social. Las materias restantes eran determinadas por cada universidad.

Con la llegada del Plan Bolonia y las directrices marcadas por el EEES, las universidades implementan los Estudios de Grado en el curso 2009-2010. Las líneas expuestas persiguen cambios organizativos, estructurales y metodológicos en las enseñanzas universitarias; el peso, se establece esta vez, en el aprendizaje a lo largo de la vida y en aumentar la empleabilidad de los titulados, cubriendo las demandas de la sociedad. Como recurso para realizar las premisas expuestas, se apoya la formación práctica con gran firmeza, de tal manera que el término denominado “Prácticum” pasa a denominarse “Prácticas Externas”, ampliando el número de créditos a 60, en cualquiera de los estudios de Grado. Se pone la mirada en mejorar y enriquecer la formación del alumnado, aportando un mayor conocimiento de la profesión.

²⁰ Se denominan créditos obligatorios aquellos instaurados por la Facultad con carácter obligatorio para todos los estudiantes que cursen la titulación.

²¹ Se denominan créditos optativos aquellos que cada estudiante puede elegir entre las asignaturas que oferta cada Facultad

²² Se denominan créditos de libre configuración aquellos que cada estudiante podrá elegir entre las asignaturas ofertadas por cada Universidad o bien hayan sido realizados a través de congresos, seminarios u otras actividades. Éstos deberán ser reconocidas por cada Facultad en la que se desarrollan los estudios.

Atendiendo aspectos legislativos más actuales, el Real Decreto 592/2014, de 11 de julio actualiza las normativas dando un salto cuantitativo y cualitativo a las prácticas académicas externas. Este nuevo referente legislativo, establece aspectos como: naturaleza, características y finalidades del periodo de las prácticas, así como modalidades, duración y convenios de colaboración con otras entidades. Del mismo modo, se hacen explícitos los requisitos de los participantes, derechos y obligaciones de los tutores y de los estudiantes, así como los criterios de evaluación.

Otros de los elementos que se describen, son los documentos de enseñanza-aprendizaje que deben ser desarrollados durante el transcurso de las prácticas, como: el proyecto formativo y la memoria de trabajo del estudiante y los informes de evaluación del tutor. También, se tienen en cuenta los procedimientos necesarios que expongan la oferta, solicitud y adjudicación de las prácticas en la empresa colaboradora para el empleo de la materia.

Todos estos aspectos permiten definir el eje de la formación del educador y de la educadora social que viene plasmándose, según lo establecido en el EEES, en el diseño de una formación estructurada en competencias. Las competencias son diseñadas y adquiridas, según los planes de los estudios de Grado por cada universidad. De esta forma, se realiza una planificación estructural del plan de trabajo y el diseño del proceso de aprendizaje del futuro profesional de la educación social. Esto supone como indican Villa y Poblete, (2007) que “llevar a cabo un aprendizaje basado en competencias significa tener en cuenta una serie de pasos” (p. 52); lo que viene a decir, que es necesario determinar las estrategias que se van a seguir en el proceso de aprendizaje en relación al contexto y a las circunstancias en las que se lleva a cabo la actividad, sin olvidar al respecto, el tiempo necesario para la adquisición y afirmación de la misma. Estas pautas de actuación deben ser

comprobadas por el Consejo de Universidades, así como evaluados por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

Dependiendo de la universidad, la estructura de la formación competencial se podía organizar de diversas formas (Eslava, 2019):

- *A través de módulos de contenido:* como es el caso de la Universidad de Castilla la Mancha, la Universidad Córdoba, o la Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- *Según el tipo de formación:* básica, específica, optativa, prácticas externas y trabajo fin de grado, como se da en las universidades de la Autónoma de Madrid, Valencia, Lleida, etc.
- *Siguiendo una estructura por asignaturas:* en este caso se encuentra la Universidad de Santiago de Compostela o la Universidad de La Coruña, cuyas competencias se encuentran agrupadas por materias.

De esta forma, las universidades desarrollan los planes de estudio buscando la formación profesional del Educador o Educadora Social, para que sea competente en dar respuesta a las demandas de participación social. Esta idea se centra en el desarrollo de acciones de intervención y mediación, buscando la integración social en los diferentes escenarios de intervención socioeducativa; en definitiva, pasos que den respuesta a los perfiles profesionales detallados por ANECA (2005). De tal modo, las competencias que adquiere el alumnado en el título de Educación Social dependen en gran medida de la autonomía de las universidades a la hora de desarrollar la formación fundada en competencias y en el diseño de sus materias de conocimientos. Este hecho ha sido muy criticado por varios autores (Sáez, 2011; Zabalza, 1998): debido, por una parte, a la ausencia de regulación de la Educación Social como profesión; y, por otra, la autonomía de las universidades en establecer

la formación en competencias no ha sido posible un acuerdo en las competencias que los y las profesionales de la educación social deben adquirir en su formación universitaria, tanto desde el punto de vista de la tipología como en el número.

Concretando en la materia de Prácticas Externas, cada bloque temático de estas materias se alimenta a partir de las competencias y contenido de las diferentes materias que se han cursado previamente en el grado y/o las que se están cursando en el momento del inicio del proceso práctico. Las competencias que se precisa en esta materia se incorporan de forma vertical y horizontalmente desde el grado, integrándose los contenidos en el proceso de las prácticas externas de forma *espiral* iniciándose con la acogida en el centro de prácticas hasta su cierre en la finalización práctica (Novella et al., 2013).

En este aspecto, cabe destacar que las prácticas externas son uno de los elementos clave de la formación integral para la profesión; es el espacio donde se ponen en prácticas las competencias previamente conseguidas, es un intercambio entre el terreno académico y el profesional, que permite al alumnado en prácticas interpretar la realidad social, reflexionar y actuar, desde la acción; y así retroalimentar el marco teórico de referencia que previamente adquirió. Es por ello, que las enseñanzas universitarias deben brindar una formación profesionalizadora que no se nutra únicamente en los conocimientos teóricos sino de los problemas que acontecen en la práctica real (Caride, 2016; García, 2011).

En la actualidad, se imparte la titulación de Educación Social en 37 Universidades españolas repartidas entre las 17 Comunidades Autónomas y 2 Ciudades Autónomas, Ceuta y Melilla. De manera especial se destaca, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), ya que además de ser una universidad no adscrita a ninguna Comunidad Autónoma debido a su amplio ámbito

de actuación, tiene competencias académicas en todo el territorio español, e imparte el título de Educación Social en sus diferentes sedes comunitarias. Esto unido, a que el eje de la investigación de esta tesis está relacionado con esta universidad se hace necesario dedicar apartados especiales: en un primer momento más general, para poder entrar posteriormente en especificaciones importantes sobre el Grado de Educación Social en la UNED y la asignatura objeto del estudio.

4.2.2. Los Planes de Estudio de Educación Social en la UNED.

Realizando un breve recorrido histórico al respecto, partimos del Plan de Estudios de la Diplomatura de Educación Social en la UNED²³. La carga lectiva del Prácticum era de 35 créditos, que quedaban organizados en dos asignaturas: Prácticum I: 15 créditos (150 horas), asignatura anual, en segundo curso y Prácticum II: 20 créditos (200 horas), asignatura anual, en tercer curso. Las dos asignaturas se asignaron a los departamentos de la Facultad de Educación para que incluyeran a docentes afines a áreas de conocimiento. Esto se realizó siguiendo un proceso de trabajo en equipo, con carácter interdepartamental.

Siguiendo el avance histórico, se estableció un posterior Decreto²⁴ que ofrecía la oportunidad de incorporar prácticas externas con la idea de aumentar el empeño con la empleabilidad de los futuros graduados y graduadas, lo que enriqueció el entrenamiento del alumnado de las enseñanzas de grado, en un contexto que les proporcionaría, tanto a ellos como a los formadores, de

²³ En la Resolución 2669 de 24 de enero de 2000 (BOE núm. 34, de 9 de febrero de 2000)

²⁴ En el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, sobre la ordenación, verificación y acreditación de las enseñanzas universitarias oficiales

un aprendizaje más profundo acerca de las competencias que necesitarían en el futuro. Así pues, con el desarrollo de implantación de los planes de estudio de acuerdo con el EEES, la UNED a partir del curso académico 2009-2010 organiza la materia relacionada con la formación práctica externa. En este contexto, es considerada como una de las finalidades clave del proceso de formación: “Las enseñanzas de Grado tienen como finalidad la obtención por parte del estudiante de una formación general, en una o varias disciplinas, orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional” (RD 1393/2007, del 29 de octubre, art. 9).

Siguiendo su evolución, es en el 2010²⁵ cuando las Prácticas Profesionales se consideran como una materia de carácter obligatorio, que, siguiendo el sistema de créditos establecido para el EEES, el Prácticum se establecía con 30 créditos ECTS (750 horas), de los cuáles un 40% serían para “Actividades Formativas” (300 horas/12 ECTS.) y el resto, el 60%, corresponderían a “Actividades Prácticas en contextos profesionales” (450 horas/18 ECTS.).

En las “Directrices para la organización de las Prácticas Profesionales en los títulos de Grado”, aprobadas en Consejo de Gobierno de la UNED de 28 de abril de 2010, en su apartado 3.2 se expone la responsabilidad de las Facultades para concretar y desarrollar directrices generales de acuerdo con las características específicas de sus titulaciones de Grado. De ese modo, la Facultad de Educación diseña las directrices específicas para la organización de las prácticas profesionales en los Grados en Educación Social y Pedagogía. Este proceso sirve de guía para el equipo de docentes responsables de cada una de las asignaturas en las que se organiza la materia. El diseño de cada asignatura se realiza teniendo en cuenta los

²⁵ En la Resolución de 16 de julio de 2010 (BOE núm.181, de 27 de julio de 2010) se publica el plan de estudio de Graduado en Educación Social en la UNED.

objetivos de esta materia y el avance de las competencias propias de cada titulación. A continuación, se ofrece una tabla con la relación de asignaturas por el Departamento responsable: curso y semestre en el que se quedan expuestos en la actualidad (Tabla 3).

Tabla 3

Relación de asignaturas de prácticas por el departamento responsable: curso y semestre

CURSO	PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE
2º	Prácticas Profesionales I Dpto. Teoría de la Educación y Pedagogía Social	Prácticas Profesionales II Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación MIDE
3º	Prácticas Profesionales III Dpto. Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales	Prácticas Profesionales IV Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación MIDE II
4º	Prácticas Profesionales V Dpto. Teoría de la Educación y Pedagogía Social	

Nota. Tomado de *La guía de la materia de Prácticas Profesionales* (p. 6), de

http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/UBICACIONES/03/PROFESORADO/PRACTICUM/GRADO%20EN%20EDUCACION%20SOCIAL%20Y%20EN%20PEDAGOGIA/GUIA_PP-ED-SOCIAL.PDF

A partir de este momento, las Prácticas Profesionales del Grado de Educación Social y el de Pedagogía, alcanzaron un gran valor. Se trabajaron al mismo tiempo, y se pudo constatar la semejanza entre los perfiles profesionales de Pedagogía y

Educación Social (ANECA, 2005)²⁶. Se descubrieron los “parecidos de familia” o “aires de familia” (Romans et al., 2000), lo que sirvió para analizar también las diferencias y a partir de aquí, diseñar los itinerarios formativos peculiares del profesional de la pedagogía y del profesional de la educación social.

4.2.3. La dimensión curricular de las prácticas externas en el Grado en Educación Social.

Los avances en la dimensión curricular de las prácticas se prolongan con la aprobación en la Junta de Facultad de los Planes de Estudios de los Grados de Pedagogía y Educación Social²⁷. Al respecto, un año después ANECA²⁸, desarrolla un informe favorable a la solicitud de verificación de ambos Grados, de tal forma que, durante este proceso, las prácticas entran a formar parte de la propuesta curricular del Grado en Educación Social en la UNED.

El sentido de las prácticas curriculares del Grado en Educación Social es ofrecer al alumnado la posibilidad de aproximarse a la realidad profesional para que puedan contrastar el aprendizaje teórico inicial con su vivencia en la estancia de prácticas, construir su conocimiento práctico a través de procesos de co-observación, co-reflexión, intervención dirigida a través de actividades reales, discusión guiada entre iguales y supervisado por mentores que favorecerá la construcción individual y social del conocimiento práctico (Medina et al., 2005).

²⁶ Se establece el libro blanco en el que se definen los Perfiles Profesionales Pedagogía y Educación Social.

²⁷ Con fecha 14 de julio de 2008 fueron aprobados y posteriormente ratificados por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 23 de octubre de dicho año.

²⁸ Por Resolución de 2 de febrero de 2009 (ANECA, 2009)

En el primer capítulo de esta fundamentación ya se avanzó en las funciones y competencias de este profesional de la educación social, las cuales se encuentran sujetas a la diversidad de las áreas, ámbitos y contextos de actuación, que son las que guían el horizonte y la perspectiva curricular de las prácticas profesionales. La descripción de la perspectiva curricular de las prácticas profesionales debe estar en consonancia con la finalidad de actuación de este profesional y del contexto de actuación. A esto se suma el carisma y la filosofía de la UNED, universidad en la que se forma. En este aspecto, como graduados de la UNED, se pretende que sean competentes gestionando y planificando su actividad profesional, de ocasionar procesos de calidad e innovación, de utilizar eficazmente y de forma sostenible las herramientas de la sociedad del conocimiento, de trabajar en equipo y de impulsar una cultura de paz fomentando los derechos humanos, los principios democráticos, el principio de igualdad y el de accesibilidad universal. En sí, el título de Grado, además, pretende capacitar para que los estudiantes puedan acceder a los estudios de Máster y Doctorado (Memoria del Título de Grado 23-25).

Se puede afirmar, que el título de Grado en Educación Social en la UNED tiene la finalidad de suministrar formación profesional básica, a la vez que madurez intelectual y humana, mediante de la adquisición de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para procesar acciones de intervención y mediación socioeducativa en variedad de escenarios. El objetivo a distinguir es propiciar la integración de los individuos y colectivos, y mejorar el desarrollo de la comunidad, favoreciendo, así, el inicio a la vida activa con responsabilidad y competencia profesional. Concluyendo, la intención es contribuir a desarrollar en el alumnado los conocimientos, capacidades y actitudes necesarias que les facilite (Memoria del Título de Grado, pp. 23-25):

- Conocer y comprender el espacio teórico, histórico, contextual y normativo en toda acción socioeducativa, en base a los derechos humanos, la diversidad, la equidad, la educación en valores y la formación ciudadana.
- Adquirir el conocimiento especializado necesario para diseñar, gestionar, implementar, adaptar, evaluar, supervisar y mejorar proyectos, programas e instituciones socioeducativos en diversos contextos, actuales y emergentes.
- Atribuir los conocimientos adquiridos en diferentes contextos socioeducativos siguiendo con las funciones específicas de todo/a educador/a social y en colaboración con otros profesionales.
- Desarrollar la formación investigadora que permita identificar, analizar y resolver problemas, de una manera fundamentada y adaptada a los diferentes escenarios y contextos socioeducativos, así como comunicar información, problemas, soluciones y resultados a los grupos interesados.
- Elaborar y/o elegir medios y recursos para la acción socioeducativa en sus variados contextos, que activen la iniciativa y la participación de las personas y los grupos como herramienta del desarrollo comunitario.
- Estimular en el alumnado un perfil profesional como agentes socioeducativos para llevar a cabo labores de intervención y mediación sociales, culturales y educativas en los variados ámbitos de especial relevancia para su profesión, escenarios y situaciones diversas, como la intervención con adultos y mayores, discapacitados, menores en riesgo de exclusión social, ocio y tiempo libre, mediación social, escolar y familiar, educación ciudadana, y escenarios emergentes.
- Potenciar las habilidades necesarias que capaciten para la gestión del trabajo autónomo y autorregulado, el trabajo en equipo, el desarrollo de

comunicación e información, etc., que reclaman los actuales escenarios profesionales y las emergentes.

4.3. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA (UNED).

Aunque ya se ha avanzado algunos apuntes históricos en relación con las prácticas externas de manera general en la UNED, se va a centrar este apartado en el Grado de Educación Social de manera más detallada.

4.3.1. La materia “Prácticas Profesionales”.

La publicación del Plan de Estudio de Graduado en Educación Social en la UNED²⁹, otorgo a las Prácticas Profesionales la publicación de una materia de carácter obligatorio que atendía al sistema de créditos establecido para el EEES, resultando definitivamente como:

La materia de Prácticas Profesionales presenta un carácter nuclear en la formación del futuro profesional. Ha de buscar la fundamentación, el refuerzo y la consolidación de los conocimientos y competencias que pueden aparecer en cada uno de los escenarios profesionales. Por ello, la planificación que se ha hecho de las cinco asignaturas que conforman la materia, ha tenido en cuenta esa consolidación de competencias, que los estudiantes vienen adquiriendo a lo largo de su proceso formativo. Porque todas ellas están ahí presentes, al tiempo que se le brinda al estudiante, la posibilidad de

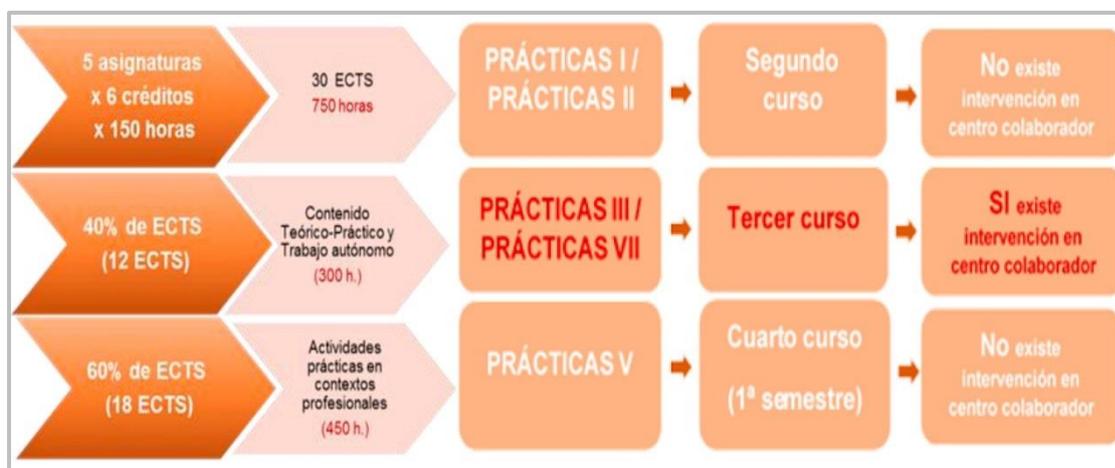
²⁹ En la Resolución de 16 de julio de 2010 (BOE núm.181, de 27 de julio de 2010)

experimentar estrategias propias de los contextos profesionales en los que puede trabajar como Educador/a Social (Guía de la Materia de Prácticas Profesionales de Educación Social, 2020, p. 3)³⁰.

De esta forma, la materia de Prácticas Profesionales se queda estructurada en cinco asignaturas (Figura 8):

Figura 8

Reparto ects/horas materia Prácticas Profesionales en el Grado de Educación Social en la UNED.



Nota. Tomado de *Guía de la Materia Prácticas Profesionales del Grado Educación Social* del Plan de Estudios, 2020.

En la guía de la Materia de Prácticas Profesionales (2020, p. 5) se presenta el objetivo central, “relacionar teoría y práctica, potenciando, de manera significativa, el carácter profesionalizante del Grado. Los estudiantes tendrán oportunidad de poner en relación sus conocimientos con la realidad de los contextos profesionales propios de

³⁰ Guía de la Materia de Prácticas Profesionales de educación Social. En http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/UBICACIONES/03/PROF_ESORADO/PRACTICUM/GRADO%20EN%20EDUCACION%20SOCIAL%20Y%20EN%20PEDAGOGIA/GUIA_PP-ED-SOCIAL.PDF

la Educación Social.” también describe cuáles son los objetivos que la Materia

“Prácticas Profesionales” (PP)(p. 5) persigue para el aprendizaje de los estudiantes:

- Analizar la realidad socioeducativa con espíritu crítico y finalidad de mejora.
- Diseñar y desarrollar intervenciones de carácter socioeducativo, elaborando y/o utilizando los recursos necesarios para las mismas.
- Aplicar y valorar críticamente estrategias, procedimientos y herramientas propios del trabajo que se lleve a efecto en el contexto profesional correspondiente.
- Evaluar proyectos, programas o intervenciones a fin de mejorar la praxis y optimizar los recursos.
- Obtener conclusiones personales de la experiencia práctica.
- Realizar las actividades propias de su perfil técnico de acuerdo con los principios deontológicos de la profesión.
- Establecer comparaciones y juicios justificados sobre la función de los marcos teóricos en una práctica profesional de calidad.
- Autoevaluar críticamente la propia práctica profesional.
- Elaborar un proyecto personal propio, que dirija su futuro desarrollo profesional, como Educador Social.

Para la obtención de estos objetivos, es fundamental que el estudiante realice las asignaturas PP de forma secuenciada y para conseguir un satisfactorio aprovechamiento de esta dimensión notablemente práctica, necesitan de unos conocimientos y destrezas básicos contextualizados en el ámbito de la Educación Social. Con respecto a este hecho, se recomienda, que el alumnado haya superado al menos, 60 ECTS de la Formación Básica que se imparte en el primer curso de la titulación, con el fin de ir adquiriendo los aprendizajes de forma progresiva. De ese

modo, es necesario superar Prácticas Profesionales I (PP-I) y Prácticas Profesionales II (PP-II) para matricularse de Prácticas Profesionales III (PP-III) y aprobar PP-III y Prácticas Profesionales IV (PP-IV) para matricularse de Prácticas Profesionales V (PP-V). A modo de resumen se muestra, las competencias genéricas y específicas de la Materia “Prácticas Profesionales” (Tablas 4 y 5).

Concretando en las PP-III y IV, se destaca que son las asignaturas del tercer curso que se realizan de manera externa en entidades de prácticas y conlleva un número de horas de asistencia a los mismos. Por otro lado, los elementos curriculares globales de la materia se distribuyen de forma secuencial, entre las cinco asignaturas (Tabla 6).

Tabla 4

Competencias genéricas. Asignaturas de la materia PP.

COMPETENCIAS GENÉRICAS (UNED)	PRÁCTICAS I	PRÁCTICAS II	PRÁCTICAS III	PRÁCTICAS IV	PRÁCTICAS V
1. Gestionar y planificar la actividad profesional.	♦		♦	♦	♦
2. Desarrollar procesos cognitivos superiores.	♦	♦	♦		
3. Gestionar procesos de mejora, calidad e innovación.	♦	♦	♦	♦	♦
4. Comunicarse de forma oral y escrita en todas las dimensiones de su actividad profesional con todo tipo de interlocutores.	♦	♦	♦	♦	♦
5. Utilizar de forma eficaz y sostenible las herramientas y recursos de la sociedad del conocimiento.	♦	♦	♦	♦	♦
6. Trabajar en equipo			♦	♦	
7. Desarrollar actitudes éticas de acuerdo con los principios deontológicos y el compromiso social.		♦	♦	♦	
8. Promover actitudes acordes con los derechos humanos.			♦		

Nota. Se resalta la asignatura PP-III, asignatura en la se centra esta investigación Tomado de la Guía de la Materia de Prácticas Profesionales (p. 6), del Plan de Estudios, 2020.

Tabla 5

Competencias específicas. Asignaturas de la materia PP.

EDUCACIÓN SOCIAL COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	PRÁCTICAS I	PRÁCTICAS II	PRÁCTICAS III	PRÁCTICAS IV	PRÁCTICAS V
1. Comprender los referentes teóricos, históricos, socioculturales, comparados políticos, ambientales y legales que constituyen al ser humano como protagonista de la educación.		♦			
2. Identificar problemas socioeducativos y emitir juicios razonados para mejorar la práctica profesional		♦	♦		
3. Diagnosticar situaciones complejas que fundamenten el desarrollo de acciones socioeducativas			♦		
4. Diseñar planes, programas, proyectos y actividades de intervención socioeducativa en diversos contextos.			♦		
5. Diseñar y desarrollar procesos de participación social y desarrollo comunitario			♦		
6. Gestionar y coordinar entidades y equipamientos, de acuerdo con los diferentes contextos y necesidades.				♦	
7. Elaborar y gestionar medios y recursos para la intervención socioeducativa				♦	
8. Dirigir y coordinar planes y programas socioeducativos				♦	
9. Intervenir en proyectos y servicios socioeducativos y comunitarios					
10. Promover procesos de dinamización cultural y social		♦			
11. Aplicar metodologías específicas de la acción Socioeducativa.	♦				
12. Mediar en situaciones de riesgo y conflicto					
13. Formar agentes de intervención socioeducativa	♦				
14. Asesorar y acompañar a individuos y grupos en procesos de desarrollo socioeducativo					
15. Asesorar en la elaboración de planes, programas, proyectos y actividades socioeducativos					
16. Diseñar e implementar procesos de evaluación de programas, agentes, ámbitos y estrategias de intervención socioeducativa		♦		♦	
17. Supervisar centros, planes, programas y proyectos socioeducativos		♦			
18. Elaborar e interpretar informes técnicos, de investigación y evaluación sobre acciones, procesos y resultados socioeducativos				♦	♦
19. Realizar estudios prospectivos y evaluativos sobre características, necesidades y demandas socioeducativas		♦			
20. Comprender la trayectoria de la Educación Social y la configuración de su campo e identidad profesional.	♦		♦	♦	♦

Nota. Se resalta la asignatura PP-III. Tomado de *la Guía de la Materia de Prácticas Profesionales* (p.

7), del Plan de Estudios, 2020.

Tabla 6.

Distribución de elementos curriculares entre las asignaturas que componen la materia PP.

	Prácticas I	Prácticas II	Prácticas III	Prácticas IV	Prácticas V
ECTS	6	6	6	6	6
	-Formación en contexto profesional diferido		-Formación en centros de trabajo	-Formación en centros de trabajo	-Formación en contexto profesional diferido
DOCENCIA TUTORIZACIÓN	Equipo Docente Profesor Tutor		Equipo Docente Profesor Tutor Tutor de Prácticas	Equipo Docente Profesor Tutor Tutor de Prácticas	Equipo Docente Profesor Tutor
OBJETIVOS	- Acercarse a la realidad de los principales contextos profesionales a través de la observación sistemática de los escenarios y situaciones habituales de la práctica profesional. - Conocer y aplicar la metodología de la observación y la observación participante.	- Adquirir los Instrumentos y técnicas propios de una práctica profesional reflexiva. - Analizar una institución, centro o experiencia de buenas prácticas. - Formar al educador social en contextos profesionales diferidos. - Conocer básicamente técnicas y recursos que contribuyen a mejorar el desarrollo técnico de la profesión (técnicas de planificación, intervención educativa, de comunicación, etc. para el análisis de la realidad).	- Realizar análisis de la realidad socioeducativa, de acuerdo con el contexto de intervención, con espíritu crítico y finalidad de mejora. -Valorar críticamente estrategias, procedimientos y herramientas propios del contexto profesional en el que se interviene. -Detectar y proponer necesidades de actuación preventiva e intervención en contextos específicos de áreas socioeducativas. -Diseñar y desarrollar planes y programas de intervención	- Aplicar un diseño específico en un contexto socioeducativo. - Evaluar ese diseño socioeducativo.	- Analizar críticamente el propio proceso de formación. - Concretar los puntos fuertes y débiles propios del ámbito profesional del Educador Social, analizando sus implicaciones. - Analizar el contexto laboral / profesional del Educador Social, identificando sus oportunidades. - Establecer un proyecto profesional propio.

	Prácticas I	Prácticas II	Prácticas III	Prácticas IV	Prácticas V
CONTENIDO	<ul style="list-style-type: none"> - La observación como metodología de acercamiento a la realidad socioeducativa. - Técnicas e instrumentos para la observación. - Conocimiento de escenarios y contextos. - Estudio de los ámbitos de acción socioeducativa. - Análisis de las características de los destinatarios. - Identificación de los distintos perfiles profesionales dentro de la educación social. 	<p>Técnicas para el análisis de experiencias.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autoevaluación de competencias profesionales adquiridas. - Ficha de documentación descripción de una institución. - Matriz de contenido profesional - Informe analítico descriptivo: matriz DAFO. 	<p>Bloque 1. El saber en la formación práctica del educador social</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La práctica como base del saber 2. Las prácticas como motor de cambio 3. La profesión y el profesional de la educación social 4. Construcción del profesional: un estilo de aprendizaje desde el puesto de trabajo y su complejidad. <p>Bloque 2. El saber hacer en la formación práctica del educador social</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. La práctica profesional de educador(a) social. Aprender a reflexionar desde la experiencia 6. La práctica profesional de educador(a) social. Análisis de la realidad socioeducativa 7. La práctica profesional de educador(a) social. Diseño de proyectos de intervención y su aprendizaje y valoración desde la práctica. 	<p>- Técnicas y estrategias de intervención en un contexto específico de ámbitos socioeducativos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Programación de una intervención y/o selección de las técnicas y estrategias adecuadas al contexto. - Evaluación de un proyecto socioeducativo 1. Analizar y valorar distintas técnicas e instrumentos de evaluación de proyectos. 2. Elaborar el informe de evaluación. 	<p>La autoevaluación profesional: competencias, experiencia e intereses.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El contexto laboral / profesional del Educador Social. - Diseño del Proyecto Profesional.
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Prueba Presencial - Prueba de evaluación continua (PEC) 	<ul style="list-style-type: none"> - Autoevaluación - Matriz de contenido profesional - Actividades prácticas a partir de la Matriz DAFO - Informe del Profesor Tutor 	<ul style="list-style-type: none"> - Portfolio: - Autobiografía - Plan de trabajo Personalizado - Diagnóstico de necesidades - Plan de prevención/ intervención - Diario de prácticas - Informe del Profesor Tutor - Informe del Tutor de Prácticas en el centro colaborador 	<ul style="list-style-type: none"> - Fichas de actividades - Informe-Evaluación de la intervención - Informe del Profesor Tutor - Informe del Tutor de Prácticas en el centro colaborador - 	<ul style="list-style-type: none"> -Fases, para la elaboración del Proyecto Profesional. - Proyecto Profesional.

Nota. Se resalta la asignatura PP-III, asignatura en la se centra esta investigación. El asterisco en la autobiografía viene determinado por ser incorporada como instrumento a partir de este estudio. Tomado de *la Guía de la Materia de Prácticas Profesionales* (p. 8) del Plan de Estudios, 2020.

Siguiendo la guía (2020, p. 10) y los documentos curriculares, se observa, los actores que se encuentran involucrados en la docencia y en la organización de cada una de las asignaturas que forman parte de la Materia de Prácticas Profesionales, con especial apunte en las funciones y tareas de cada uno de ellos:

- **La Comisión de Prácticas Profesionales**, órgano de la Facultad responsable de coordinar la gestión, el seguimiento y todo el funcionamiento del proceso. Su composición y sus funciones vienen determinadas por las Directrices aprobadas en Junta de Facultad de 30 de junio de 2011.
- **Equipo Docente**, que desempeña y se responsabiliza de las funciones académicas propias de toda asignatura. Son los responsables del diseño, seguimiento y evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje de cada una de estas asignaturas.
- **Profesor tutor del Centro Asociado**, responsable de guiar, motivar, orientar y participar en la evaluación de cada estudiante en su proceso de prácticas. Representa a la institución universitaria ante los centros de prácticas.
- **Tutor de Prácticas en centro colaborador**, profesional en el centro de prácticas que guía el proceso de aprendizaje del estudiante en un contexto real e inicia el camino de su futura profesión.

A modo de resumen se muestra un esquema en el que se observa cómo se organiza la labor de estos agentes en el desarrollo de la materia de Prácticas Profesionales, (Figura 9).

En el estudio realizado por Martín-Cuadrado et al. (2020) se aporta el dibujo de los integrantes del Prácticum. Se denomina como “cuarteto”, a diferencia de otras universidades de corte presencial, en los que predomina un trío.

Figura 9

Actores formativos en el desarrollo de las prácticas



Nota. Tomado de “Competencias tutoriales de los/as responsables de prácticas profesionales en contextos de enseñanza a distancia” por A.M. Martín-Cuadrado et al., 2020, *Prisma Social: revista de investigación social*, 28, 176-200.

4.3.2. La asignatura “Prácticas Profesionales III”. El inicio de la exploración del estudiante en un centro profesional.

La asignatura “Prácticas Profesionales III” del Grado en Educación Social pertenece al área de conocimiento: “Didáctica y Organización Escolar” dentro del Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales y resulta la tercera asignatura obligatoria del área de Prácticas Profesionales que se imparte en el Plan de Estudios. Esta asignatura se reconoce, como la primera asignatura en

la que los estudiantes pueden experimentar la profesión asistiendo de forma externa a instituciones colaboradoras para el desarrollo de sus conocimientos prácticos.

Se trata de una asignatura que presenta una trazabilidad patente con el resto de las asignaturas del Grado en Educación Social en la UNED. Las asignaturas de la materia de Prácticas Profesionales comparten el desarrollo de algunas de las competencias genéricas y específicas del plan de estudio, lo cual implica abordar similares resultados de aprendizajes a través de la profundización en contenidos, mayormente, idénticos, la reutilización de recursos didácticos para la realización de actividades.

En general, desde el punto de vista pedagógico, se puede decir que es uno de los puntos que más valoran los estudiantes y permite al docente validar la resistencia de los materiales diseñados. El trasvase de conocimiento teórico-práctico de las asignaturas prácticas desarrolladas externamente en las instituciones colaboradoras permite reconocer la antesala de la realidad que se refleja posteriormente en el Trabajo Fin de Grado (TFG).

Habitualmente, los estudiantes retoman el conocimiento práctico obtenido durante la estancia en el centro colaborador y plantean un proyecto de innovación o mejora de la práctica ya desarrollada, existiendo así una clara conexión entre las prácticas externas y el Trabajo de Fin de Grado. Esto es corroborado en el trabajo realizado por Fuertes Camacho y Balaguer Fàbregas (2012) donde se considera que las competencias programadas durante el proceso de las prácticas externas son completadas en el TFG tanto desde el punto de visto evaluativo; valorando tanto el proceso realizado durante las prácticas como el producto final, el desarrollo del TFG, como desde la perspectiva de la profesionalización; permitiendo demostrar la intención y la validez profesional del alumnado. Para estas autoras, "(...)" es

necesario comparar el proceso y el producto del TFG con los resultados de aprendizaje que se pretenden conseguir y relacionar los intereses del alumno, (...), con las competencias". (p. 338).

Indicando, por tanto, que se trataría de realizar un trabajo evaluativo transversal:

A partir de las diferentes experiencias vividas durante los diferentes períodos de prácticas, los y las estudiantes deberían haber sido capaces de elaborar toda una serie de conocimientos fruto de la relación establecida entre la teoría y la práctica que despertara motivaciones orientadas hacia la mejora de la profesión.

Consideramos que el TFG, situado al final de los estudios, ofrece según nuestro planteamiento, una oportunidad al alumnado para hacer propuestas y concretar iniciativas individuales que antes no habían podido ser consideradas. (Fuertes Camacho y Balaguer Fàbregas, 2012, p. 339).

Por otro lado, desde el punto de vista investigador, la asignatura se encuentra en continuo trabajo de ampliación de conocimientos y actualmente se sitúa profundizando en diferentes líneas de investigación como se muestra en este caso principal, el objetivo de la tesis: "La formación inicial práctica de los educadores y educadoras sociales y su relación con el desarrollo de la identidad profesional". En continua evolución en esta asignatura, también se tienen en marcha proyectos de innovación educativa sobre los componentes explicativos de la formación práctica, como el realizado por el Grupo de Innovación Docente Prácticas Profesionales (GID PiP), con el nombre; Prácticas externas en Grado y Máster: Análisis crítico del papel del Tutor de Prácticas, que diseñó de un plan de acción tutorial en la entidad colaboradora, con el beneficio de una subvención por el Vicerrectorado de Metodología

e Innovación de la UNED en el año 2017 (BICI (12/03/2018), centrándose en descubrir el proceso tutorial llevado a cabo por los tutores profesionales en las entidades colaboradoras de la UNED³¹.

El objetivo que se plantea desde esta asignatura es aprender a mejorar los procesos formativos que se diseñan para eliminar o mitigar los problemas duales de la formación teórica y la formación práctica. Evitando lo que Zabalza y Marcelo (1993) señalaban la *desconexión* (entre formación universitaria y realidad laboral) y la *contradicción* (entre el valor formativo teórico y el valor formativo práctico) como los más importantes.

También se puede incluir las ideas positivas que deben apoyar esta iniciativa, tomando para ello lo que indica Medina *et al.*, (2005); la formación teórica y la formación práctica se refuerzan entre sí, y se complementan. De esta forma se destaca lo verdaderamente importante, el diálogo entre ambas instituciones: formativas y empleadoras para buscar el camino del encuentro, para que las diferencias se conviertan en oportunidad de crecimiento y de posibilidades para el alumnado en su formación práctica inicial.

Con la perspectiva de la investigación, la universidad, debe estudiar modelos de formación de educadores y educadoras sociales para la mejora de la competencia de la empleabilidad de estos futuros profesionales, algo que como ya se sabe se encuentra en continuo cambio.

Así pues, en esta asignatura, los estudiantes deben elegir entre una gran variedad de áreas de intervención para el proceso de sus prácticas; y, en

³¹ El proyecto ha avanzado en los últimos años, del PID 2018 al PID 2019-2020 y a continuando en la actualidad a PID 2021. <https://www.uned.es/universidad/inicio/institucional/IUED/innovacion-docente/grupos-innovacion/grupo-38.html>

ocasiones presentan controversia en su estructuración, existiendo una gran variabilidad al respecto, ya que dependen en gran medida de la finalidad de la materia que deben desarrollar en la amplitud de los ámbitos sociales y/o comunitarios en los que el profesional de la educación social detecta necesidades e interviene. A esto, se le suma el colectivo tan diverso al que se dirigen y a los múltiples y variados lugares o contextos de intervención.

En la actualidad, sigue sin existir un acuerdo unánime en cuanto a la definición y concreción del concepto de ámbitos de intervención. La mayoría de las veces, ámbito, área y espacio de intervención son similares³², lo que dificulta en ocasiones poder establecer el rol del profesional de la Educación Social. Quizás una de las estructuras que más se ajustan a estos conceptos es la que presenta Gloria Pérez Serrano, (2002), con respecto a área y contextos, (Figura 10).

³² En este aspecto, se muestra la definición más adecuada que establece Froufe (1997) en cuanto a la definición de ámbito: “cualquier espacio en el que existen necesidades educativas que no satisface el sistema educativo actual y que deben solucionarse, habitualmente, desde instituciones en las que existe alguna sección de corte social. Las causas son múltiples. La respuesta o acción educativa es, siempre, intencional; y suele ser multidisciplinar”.

Figura 10

Concepto de área y contextos de la profesión de educación social.



Nota. Adaptado de *Pedagogía social, educación social: construcción científica e intervención práctica* por G. Pérez, 2003, Narcea, 95.

También se tienen en cuenta las premisas que definen los diversos ámbitos de intervención de la profesión (Figura 11).

Figura 11

Concepto de ámbitos de la profesión de Educación Social



Nota. Adaptado de *Pedagogía social, educación social: construcción científica e intervención práctica* por G. Pérez, 2003, Narcea, 95.

Aun así, se trata de una profesión que se encuentra en continua adaptación a las necesidades de la sociedad, en los últimos tiempos se han prolongado los contextos en los que se solicita la intervención de estos profesionales como se muestra en la Tabla 7.

Tabla 7

Relación de nuevos escenarios (áreas y contextos) de actuación para el educador y educadora social.

Áreas	Contextos
Área educativa	Centros escolares (Infantil, Primaria y Secundaria), de educación de personas adultas, de personas mayores, centros cívicos, casas de juventud, centros culturales, residencias, hospitales, prisiones, centros de día, ONG.
Área social	Comunidades Autónomas, ayuntamientos, área de servicios sociales, centros sociosanitarios para niños, jóvenes, adultos y personas mayores, equipos de atención a la infancia y a la adolescencia en riesgo social, centros residenciales para niños en situaciones de riesgo social, asociaciones y fundaciones de atención a inmigrantes y población con dificultades de inserción social y asociaciones y fundaciones de atención a personas con minusvalías.
Área sociolaboral	Centros de inserción sociolaboral, centros de apoyo e integración de población inmigrante.
Área comunitaria	Gestión cultural (animación sociocultural, ocio, museos, ludotecas). Escuela de animadores juveniles, área de Medio Ambiente. Drogodependencias.

La claridad en cuanto a las competencias y funciones en cada uno de los contextos en los que actúan los profesionales, aportan la base de la formación inicial práctica y por tanto el buen desarrollo de la profesión y la adquisición de la identidad profesional del futuro educador y educadora social (Vilar, 2006, 2011).

Con el inicio del siglo XXI se han ido fraguando investigaciones y estudios acerca de la significación de la formación inicial práctica del alumnado del grado de Educación Social, destacándose el influjo que las Prácticas Profesionales tienen en el proceso de la IP de los futuros profesionales (Caride, 2003; Cataño et al., 2018; García-Vargas et al., 2016; Vilar 2011).

Como ya se ha referenciado, las prácticas formativas permiten al alumnado de educación social enfrentarse con el objeto real de su futura labor como

profesionales, pero al mismo tiempo deben atender atributos propios de su situación de formación en las prácticas (Zabalza, 2017). Este hecho Martín-Cuadrado y García-Vargas (2019) lo definen como momento en el que se desencadenan dos vertientes: en ocasiones, pueden surgir situaciones angustiosas en los estudiantes, al responsabilizarse de actuaciones profesionales en escenarios reales sin la confianza de una formación completada para el ejercicio de dicha profesión, como ya determino Andreozzi (1996), pero que al finalizar este periodo se puede observar una evolución positiva en este aspecto. Y, por otro lado, también aparecen casos de estudiantes que, durante sus experiencias prácticas, ponen en acción el manejo de algunos filtros y barreras, fruto de conocimientos y experiencias adquiridas a lo largo de su historia vital (García-Vargas et al., 2016; Marcelo, 2010), abonando así “la semilla” de su futura profesión.

El seguimiento de cómo influyen las prácticas externas en la adquisición y/o desarrollo de la IP del alumnado del grado en Educación Social, tienen similitud con la disciplina docente, en la que se esclarece que la IP se modela a partir de la formación y de la propia práctica profesional (Cantón y Tardif, 2018). Por lo que el estudio de las necesidades posibles ante las propuestas formativas proyectadas en la formación inicial es un compromiso que se debe atender, a través de estrategias concretas y medidas, que permita el alumnado obtener una objetivación de la experiencia como futuros trabajadores competitivos.

Como complemento a este aspecto, no se debe desatender el establecer recursos para que el alumnado realice un buen intercambio profesional, empapándose de la cultura profesional y de la socialización profesional, lo que permite que el alumnado en prácticas se posicione en el mundo laboral, tanto desde

la vertiente formativa como identitaria. Para las autoras Martín-Cuadrado y García-Vargas (2019):

(...) las prácticas formativas se conciben como fase nuclear en la formación inicial del futuro profesional. Ya que, no solamente les permite acercarse a la profesión, sino que refuerzan y consolidan los conocimientos y competencias ya adquiridos durante el grado a través de la búsqueda del encaje entre la fundamentación teórica y la práctica, habitan los diferentes escenarios profesionales, conviven con educadores/as y coparticipan en el trabajo diario práctico, forjando y/o reconstruyendo su identidad profesional durante el proceso (...) (p. 57).

4.3.3. La importancia del desarrollo del pensamiento reflexivo en las asignaturas de prácticas (modelos de práctica: teóricas y reflexivas).

La educación social intenta desarrollar su acción desde la reciprocidad que debe instaurar entre la dimensión social de la educación y la misión educativa de la sociedad, estableciéndose así una realidad compleja y holística de los problemas socioeducativos y por tanto de sus soluciones desde una visión crítica y reflexiva. (Caride, Gradaílle y Caballo, 2015; Latorre, 2003; Esteban et al. 2013).

Dentro de este proceso, las Prácticas Externas es una de las materias formativas de importancia en los planes de estudio, pues no solamente permite a los estudiantes acercarse a la profesión, sino que refuerzan y consolidan los conocimientos y competencias ya aprendidos durante el grado a través de la exploración del punto de anclaje entre el conocimiento teórico y el práctico (Fuentes

Camacho y Balaguer Fàbregas, 2012). Es el momento de experimentar en los diferentes escenarios profesionales, aprender con educadores/as participando en el trabajo diario práctico y además durante el proceso se afianza y/o se descubre la IP de los/as estudiantes (Beltrán et al., 2012; Caballero y Botía, 2015; Devís et al., 2010; García-Vargas et al., 2018a; Molina, 2013; Novella et al., 2013; Pontes et al., 2010; Tejada-Fernández et al., 2017).

El alumnado para poder completar y entender las aportaciones de las Prácticas Externas, necesita realizar un seguimiento de estas situaciones, reflexionar sobre la experiencia práctica, conocer su punto de partida y reconocer el conocimiento práctico y la identidad desarrollada durante este proceso. Mediante la reflexión, el alumnado completa las habilidades y destrezas que entrenará en la profesión como futuros educadores y educadoras sociales, les facilitará el dominio de las situaciones y el conocimiento de su identidad, avanzando en la construcción subjetiva y social de la profesión (Bolívar y Segovia, 2004; Novella et al., 2013).

Entre los diferentes autores que han relatado sobre la reflexión, se encuentra el referente de Barnett (1992) que explica la práctica reflexiva como un procedimiento de formación para:

Estimular a los estudiantes a que desarrollen la capacidad de observarse a sí mismos y de emprender un dialogo crítico con ellos mismos en relación con *todo* lo que piensan y hagan (...) es un procedimiento reflexivo en el que el/a alumno/ea se interroga sobre sus pensamientos y acciones. (Barnett, 1992, p. 198, referenciado en Medina, 2018).

Autores más cercanos en el tiempo, Domingo y Gómez, (2014), Esteve (2011) y Pedroza (2014) exponen algunas particularidades coincidentes, que se complementan a la práctica reflexiva, como aquellas que requieren de un periodo

de tiempo para volverse explícita, que comprende una dicotomía práctico-teórica y necesita de competencias de auto-reconocimiento (Medina, 2018).

En este mismo camino, se encuentran autores que identifican los diferentes tipos de reflexión que los estudiantes desarrollan, durante las Prácticas Externas: la reflexión sobre la práctica (López-Menino y Blázquez-Entonado, 2012) y la reflexión en la acción (Tejada-Fernández, 2012). Los diferentes tipos de sucesos que se presentan en el escenario práctico ocasionan diferentes formas de actuar: desde el análisis crítico que el estudiante hace de los otros ante la acción, a la reacción que el estudiante tiene ante cualquier situación. La unión de ambas posibilita a los estudiantes construir, desde una posición personal, su propio perfil profesional, dinámico, cambiante y adaptativo de la profesión (Martín-Cuadrado y García-Vargas, 2019). (Figura 12).

En este sentido, Medina et al., (2005) entienden el conocimiento práctico como,

El saber elaborado desde la reflexión generadora de aprendizaje creativo en y con la realidad educativa que sintetiza, tanto los modos de conocer, como las aportaciones teóricas que clarifican y reorganizan el estilo personal de comprender y elaborar nuevas formas de pensamiento y comprensión en la acción (p. 22).

Por lo tanto, para adquirir este conocimiento práctico durante las prácticas externas es necesario que el estudiante adquiera capacidad de reconocer situaciones, reflexionar sobre las acciones adecuadas a realizar y posteriormente tener capacidad de actuar sobre ellas. Como indican Martín-Cuadrado et al. (2020), este tipo de práctica “dista mucho de ser una práctica ciega o automatizada. En efecto, se trata de una práctica reflexiva sobre la acción a realizar” (p.28). De esta

forma, se considera el momento formativo como punto de excelencia para el comienzo de la reflexión permanente y la crítica del papel profesional.

Figura 12

El desarrollo del conocimiento en las prácticas profesionales



Nota. Tomado de “La formación inicial del educador social a través de las prácticas profesionales” (p.215), por A. M. Martín-Cuadrado et al., 2017a, en *A pedagogía e sempre social. Recortes para a intervenção sociocultural em contextos escolares e não escolares* (pp. 206-219). Novas edições acadêmicas.

Desde este aspecto, las Prácticas Externas deben tener elementos de reflexión, y es necesario trazar modelos de formación para el alumnado que respalde el aprendizaje a través del proceso reflexivo, que les permita cuestionarse

las acciones y de provocar el cambio y la construcción de su nuevo conocimiento práctico.

Se puede decir que este conocimiento práctico se adquiere a partir de diferentes corrientes y/o modelos de aprendizaje durante el desarrollo del proceso formativo en las prácticas externas:

- *Modelo de Aprendizaje Experiencial* basada en la espiral acción-reflexión-acción (Kolb ,1984), que tiene su origen en el llamada corriente o pensamiento filosófico crítico; un proceso de reflexión, de emisión de juicios, de resolución de problemas y de toma de decisiones, que es intencionado, que entiende la realidad como dinámica, evolutiva e interactiva, basado en principios, dirigidos por unos estándares y vinculado con la acción. Aun así, Judit Roca (2014, p.67) lo define “El pensamiento crítico es un proceso metacognitivo activo que conlleva elaboración de juicio intencionado y reflexivo que mediante la activación de habilidades, actitudes y conocimientos orienta hacia la solución de problemas, la decisión y la acción más eficaz”. El aprendizaje experiencial por tanto considera la teoría y la práctica como un todo inseparable.
- *Modelo de Aprendizaje Situado* de Warner y McGill (1996), como participante en las llamadas “Comunidades de Aprendizaje” y en interacción con otros conceptos: Aprendizaje Constructivo y Autorregulado³³. Esto revela que este tipo de aprendizaje se encuentra en conexión con el ambiente social, contextual y cultural y en el caso de las Prácticas Externas donde estos procesos están inmersos, se orientan hacia el desarrollo de aprendizajes participativos y colaborativos entre los diferentes agentes y actores que interactúan en las

³³ De tal manera que los estudiantes adquieran destrezas para que ellos mismos puedan regular actividades y procesos cognitivos, emocionales y volitivos (De Corte, 2015), extrayendo significados de la experiencia.

prácticas formativas. El desarrollo se realiza de manera notable cuando se incorpora aprendizajes autónomos y autorregulados, producto de la personalización en las relaciones mantenidas y el impacto de las interacciones entre los sujetos y el contexto (Martín-Cuadrado et al., 2020). Por lo tanto, se entiende como el desarrollo de construcción de experiencias y de socialización cultural, que persigue reafirmar la actividad profesional y el desarrollo de competencias.

- *Modelo de Aprendizaje de Incidentes Críticos o Resolución de Problemas* (Day et al., 2006; Monereo, 2010), incorpora interesantes aspectos para el desarrollo profesional y para el reconocimiento de la IP del alumnado en formación, proporciona más información y posibilidades de valorar diferentes perspectivas, consolidando un buen juicio, con una norma clara a la resolución de problemas. Con esta mirada, se puede valorar si un alumno/a es o no competente, mediante la observación de la capacidad de movilizar y hacer servir con triunfo sus recursos (conocimientos, procedimientos, habilidades, actitudes) en la actuación real de actividades propias del ejercicio profesional (Novella et al., 2013).

Dentro de estas líneas de actuación, se puede añadir que en el proceso de reflexión del estudiante en prácticas se dan diferentes opciones, donde participan las ideas, las emociones y los intereses (identidad personal), que modulan el razonamiento inmerso en la colectividad, en la interrelación y en la comunicación con el otro (identidad social), al servicio de la sociedad en sus diferentes ámbitos y contextos (identidad contextual). De esta forma, los estudiantes se capacitan para desarrollar su conocimiento práctico a través de la construcción de su IP (Tejada-Fernández et al., 2017). Los tres modelos de reflexión expuestos se apoyan en el

pensamiento reflexivo vinculado al conocimiento práctico, “reflexión desde la acción o desde la práctica” como planteó ya Schön (1992). La interrelación de estos diferentes tipos de aprendizaje demanda producir un cambio sustancial sobre el modo de enfocar el aprendizaje de los estudiantes en prácticas, del proceso formativo que se debe diseñar y la capacitación profesional que se debe lograr en estos futuros profesionales.

El estudiante para adquirir ese conocimiento práctico debe hacer ese ejercicio de metacognición, de aprendizaje significativo³⁴, un proceso de mediación e internalización, como fue explicado por Vygotsky, uniendo el conocimiento teórico y práctico para construir sus propios conocimientos como futuros profesionales (Vilar, 2018). En el caso de las Prácticas profesionales en la UNED, algunos autores afirman que su desarrollo permite al alumnado tomar conciencia de su futura profesión, dando una especial importancia en este proceso a las figuras tutoriales, profesor/a tutor/a del Centro Asociado y tutor/a profesional de la institución de prácticas, durante el periodo de prácticas del alumnado (García-Vargas et al., 2018a; Méndez, 2016; Novella et. al., 2013).

El trabajo que desarrollan estos agentes durante las asignaturas prácticas dista mucho de la labor que se desarrolla en las asignaturas teóricas, en este aspecto se puede observar la investigación que realizan Martín-Cuadrado et al. (2020) en la que desarrollan evidencias sobre estas diferencias, así como el rol que deben desempeñar y las funciones requeridas para estos agentes en las materias prácticas.

Las materias prácticas requieren, por parte de dichos profesionales, el desarrollo de una metodología y rol de actuación específicos, así como más

³⁴ La significatividad depende de las relaciones que el sujeto establece entre el nuevo saber y sus conocimientos previos (Ausubel, Novak y Hanesian, 1986).

tiempo de preparación de su intervención y un mayor grado de dedicación. Su actuación debe ser más individual, adaptada a los intereses, circunstancias y necesidades de cada uno/a de sus estudiantes. Por otro lado, dicho/a profesor/a tutor/a tienen un mayor número de funciones, entre las que sobresale el contactar y mantener a disposición del alumnado un alto número de instituciones de prácticas, por lo que su capacidad de liderazgo en este campo y conocimiento del entorno, en su sentido más amplio, en el que se asienta el Centro Asociado, es fundamental (p. 195).

A estas evidencias, los autores inciden directamente en la adaptación de estos agentes a las características peculiares que posee el alumnado que desarrollan sus estudios en la UNED; lo cual, requiere de una especialización en las competencias tutoriales de los/as responsables en la materia Prácticas Profesionales en escenarios de enseñanza a distancia. De esta manera se muestra una clara diferenciación de las competencias necesarias para el ejercicio en materias teóricas. Martín-Cuadrado et al. (2020, p. 195) orienta al respecto:

Su acción tutorial demanda una amplia experiencia previa y conocimiento efectivo del contexto de actuación, así como una minuciosa preparación de la asignatura en cuestión, transmitiéndoles su experiencia profesional, académica y emocional. Al mismo tiempo, deben ser capaces de orientar al/a la alumno/a en la unión entre teoría y práctica, fomentando el desarrollo de su capacidad crítica fundamentada, con la finalidad de contribuir en los/as mismos/as al desarrollo de las competencias socioeducativas propias de la titulación.

En definitiva, un proceso activo de reflexión en las Prácticas Externas y la unión entre teoría y práctica con agentes formativos propio de contextos educativos

a distancia como la UNED³⁵, permiten una formación práctica que facilita el desarrollo de la IP y la consolidación, por parte del alumnado, de las competencias profesionales requeridas para la incorporación al mundo laboral en el futuro.

4.4. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

El capítulo realiza un recorrido histórico sobre la materia de las Prácticas Profesionales externas en el Grado de Educación Social con especial atención en la universidad a distancia en concreto, en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Se hace evidente la evolución académica y legislativa que la materia ha sufrido hasta su incorporación en los planes de estudio universitarios. Esta característica vela el peso académico de esta materia, no solo como desarrollo académico y formativo sino como puente hacia el primer empleo potenciado por el beneficio recíproco universidad-empresa. Teniendo en cuenta el resultado de la evolución se describen las funciones del prácticum en los títulos académicos desde una puesta en escena común.

Tras una exposición más general, el capítulo continúa su explicación, centrándose en los planes de estudio de la disciplina profesional de la Educación Social, definiendo el lugar destacado que ocupa el Prácticum y las Prácticas externas. Trata de desarrollar una contextualización que va de más a menos, iniciando el proceso en las universidades españolas, hasta finalizar en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), de manera específica, en la

³⁵ Los agentes formativos de la UNED, en contextos de formación prácticas están formados por el cuarteto: Estudiante, Equipo docente, Profesor-tutor académico en el Centro Asociado y Tutor-Profesional en la institución de prácticas (Cuadrado et al., 2020)

materia de Prácticas Profesionales y la asignatura Prácticas Profesionales III. En este apartado se destaca la importancia que tiene, tanto la materia como la asignatura en la parte formativa inicial del futuro profesional y la implicación en el desarrollo de la reflexión de la práctica.

PARTE I: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 5

“Sin reflexión vamos a ciegas en nuestro camino, creando más consecuencias no deseadas y sin lograr nada útil”

Margaret Wheatley (2015)

PARTE I: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 5

LA PRÁCTICA REFLEXIVA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL FUTURO PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

5.1. INTRODUCCIÓN

La Educación Superior requiere emplearse en ofrecer un aprendizaje profundo y activo; para ello, se necesita que el alumnado desarrolle un proceso de reflexión tanto desde la perspectiva académica como profesional, capaz de alcanzar niveles altos de la reflexión, la reflexión crítica o transformadora. Este proceso permite al alumnado desarrollar cualidades y habilidades nuevas y reforzar otras, que en muchos casos se han ido desentrenando.

Para fomentar estos procesos reflexivos es necesario, entre otras cosas, el aporte de herramientas que guíen al alumnado a la reflexión antes/durante y después de la acción y, en el caso de los aprendizajes prácticos, es importante poner el foco en el rol de los agentes educadores y evaluadores, que son claros referentes del proceso. Este proceso de reflexión debe ser sistemático y continuo en la práctica, pero observable a partir de indicadores con un gran peso cualitativo.

A pesar de los diferentes modelos reflexivos que la literatura muestra a lo largo de la historia, la idea de la vinculación de éstos con la investigación-acción es

la más pertinente para la investigación que se realiza. De este modo, los modelos reflexivos son capaces de estimular el aprendizaje y la transformación, independientemente del modelo elegido. La elección y/o modificación de un buen modelo reflexivo dependerá en un nivel máximo de los intereses y de la cuantía de cambio que se quiera experimentar.

La finalidad se centra, principalmente, en diseñar modelos reflexivos que involucren al alumnado en una práctica reflexiva que tenga en cuenta aspectos de autocuestionamiento, de autoconciencia, que se desarrolle el examen de la práctica y del contexto, el análisis de las experiencias y del quehacer, seguido de su entendimiento e interpretación, que inicien la posibilidad de cambio, a reaprender y a admitir la responsabilidad de las decisiones y acciones tomadas. Y, sobre todo, que se inicie la averiguación continua de la mejora de uno mismo y del contexto práctico en que desarrolla la acción. En definitiva, que se forme en la investigación profesional, con la mirada puesta no únicamente en la transformación personal, sino también en el bien común (Cerecero, 2019).

Desde esta perspectiva, en este capítulo se muestra el modelo reflexivo práctico que se está desarrollando en la asignatura de Prácticas Profesionales III en la UNED en la disciplina del Grado de Educación Social, con la intención de fomentar el pensamiento reflexivo y el reconocimiento y desarrollo de la IP, mediados por los saberes significados adquiridos en y desde la experiencia práctica, sin desligarse de la teoría.

5.2. LA PRÁCTICA REFLEXIVA Y EL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL

Durante los últimos años han ido apareciendo una variedad de experiencias e investigaciones que evidencian la importancia del desarrollo de unas prácticas reflexivas en el ámbito universitario. La mirada se centra en mejorar el acceso a la profesión. Ser, sentir y actuar como profesionales reflexivos supone un valor de calidad en cualquier profesión, y enseñar a los estudiantes en/desde la reflexión, permitirá entrenar competencias de autoregulación, responsabilidad y crítica constructiva, algo que las instituciones empleadoras requieren en los últimos años. Como indica la doctora Cerecero Medina (2019) “Los profesionales necesitan ser reflexivos, conocerse a ellos mismos, conocer su trabajo, su contexto y provocar cambios para el bien común” (p. 156).

Para conseguirlo, es necesario reflexionar sobre cuál es la enseñanza (modalidad y metodología), principalmente los que se debe procurar a los futuros profesionales. En este aspecto, Perrenoud (2004) describe la importancia de la formación inicial, ligada a la formación permanente y desarrollo profesional como uno de los vectores de la profesionalización, y subraya también algunos aspectos:

Para evolucionar hacia una mayor profesionalización de su oficio, haría falta que los enseñantes asumieran riesgos y dejaran de protegerse detrás de del “sistema” de los programas y de los textos (...) para escoger sus estrategias didácticas, sus procedimientos y modalidad de evaluación, (...) de concebir los dispositivos de enseñanza-aprendizaje o de dirigir su propia formación (p. 12).

³⁶ Esta terminología se acusa a Donald Schön (1992) como parte integrante de la práctica reflexiva, siendo estos, parte de los tipos de reflexiones necesarias para la formación del profesional reflexivo.

Por lo tanto, la importancia del enseñante en este proceso reflexivo puede considerarse como “inventor” o “investigador” del conocimiento de la acción y sobre la acción³⁶ (Tabla 8). Son los responsables de preparar profesionales autónomos, con saberes expertos (adquiridos en su formación), capaces de construir saberes propios (adquiridos desde su experiencia), y con perspectiva crítica. Esto solo será posible si en el proceso formativo inicial se desarrolla la práctica reflexiva (Pérez et al., 2018). Siguiendo esta misma línea, algunos autores ya destacaban la importancia de la formación inicial como trampolín, no solo para adquirir saberes, sino también para transformar la identidad del futuro profesional, temática ya resuelta en capítulos anteriores.

Tabla 8

Primera fase de las partes de la práctica reflexiva descritas por Schön

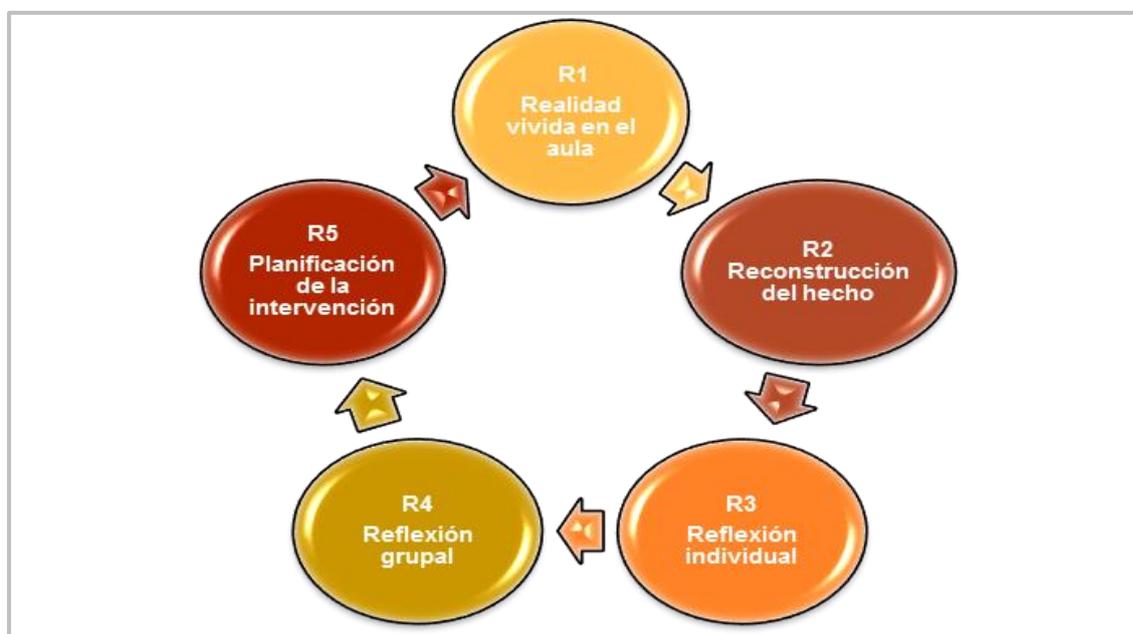
	MOMENTO	CARACTERÍSTICAS
Conocimiento en la acción	Durante la misma	Es una actividad <i>pre-reflexiva</i> , crea consciencia del suceso sin profundizar en este, es <i>intencional y superficial</i>
Conocimiento sobre la acción	Posterior a lo que se hizo	Es una actividad profunda e intencional

Nota. Recogido de “Diez modelos relacionados con la práctica reflexiva” (p.164), por Cerecero, 2019, *Revista panamericana de pedagogía. Saberes y quehaceres del pedagogo*, 28, de acuerdo con las premisas de Schön (1992).

La existencia de numerosos trabajos en diferentes disciplinas sobre la práctica reflexiva, permiten observar modelos y/o métodos diseñados para alcanzar procesos pedagógicos innovadores, modelos que se fundamentan en autores como Kurt Lewin en 1946 hasta nuestros días (Cerecero, 2018; 2019; Domingo, 2018; Salinas et al., 2017). La contextualización de estos modelos marca el camino a seguir, con el objetivo fundamental de aumentar la calidad educativa, tanto desde la propia práctica profesional como de quien la lleva a cabo. Se destaca el modelo de práctica reflexiva (PR) de Domingo (2018) (modelo R5), el cual manifiesta la importancia de la práctica del alumnado y la mejora del método reflexivo de forma cíclica (Figura 13).

Figura 13

Modelo de PR R5.

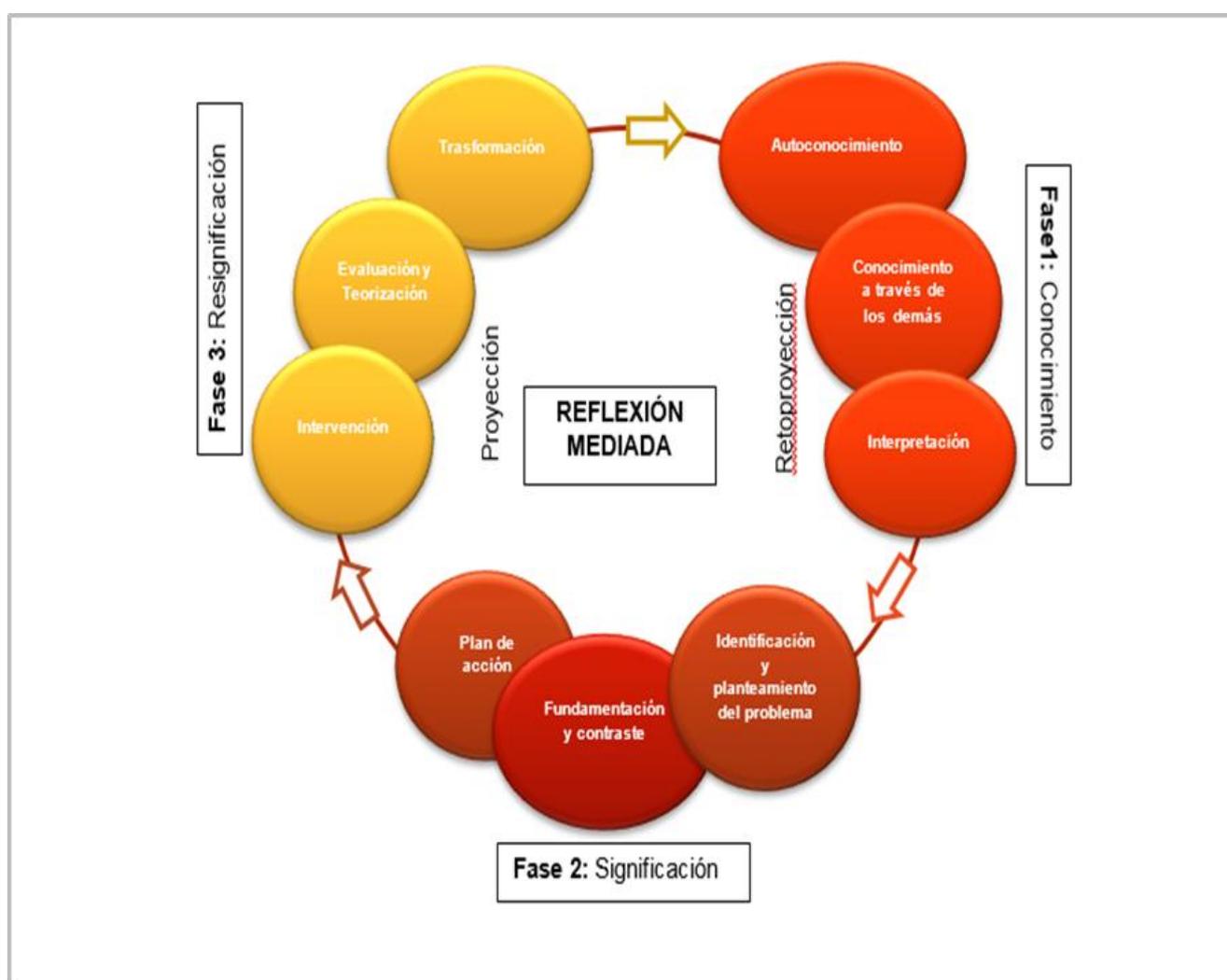


Nota. Recogido de “El método R5 de Práctica Reflexiva. Evaluación de su impacto en la formación inicial de maestros “(p.17), por A. Domingo, 2018, en *Innoeduca: international journal of technology and educational innovation*, 4(1), 4-13

En algunos de estos trabajos se destaca la importancia de desarrollar modelos en los que se incluya la participación de un mediador que guíe el proceso práctico reflexivo, así como el empeño de los docentes para su realización (modelo mediado) (Cerecero, 2018, 2019), (Figura14).

Figura 14

Modelo de PR Mediada.

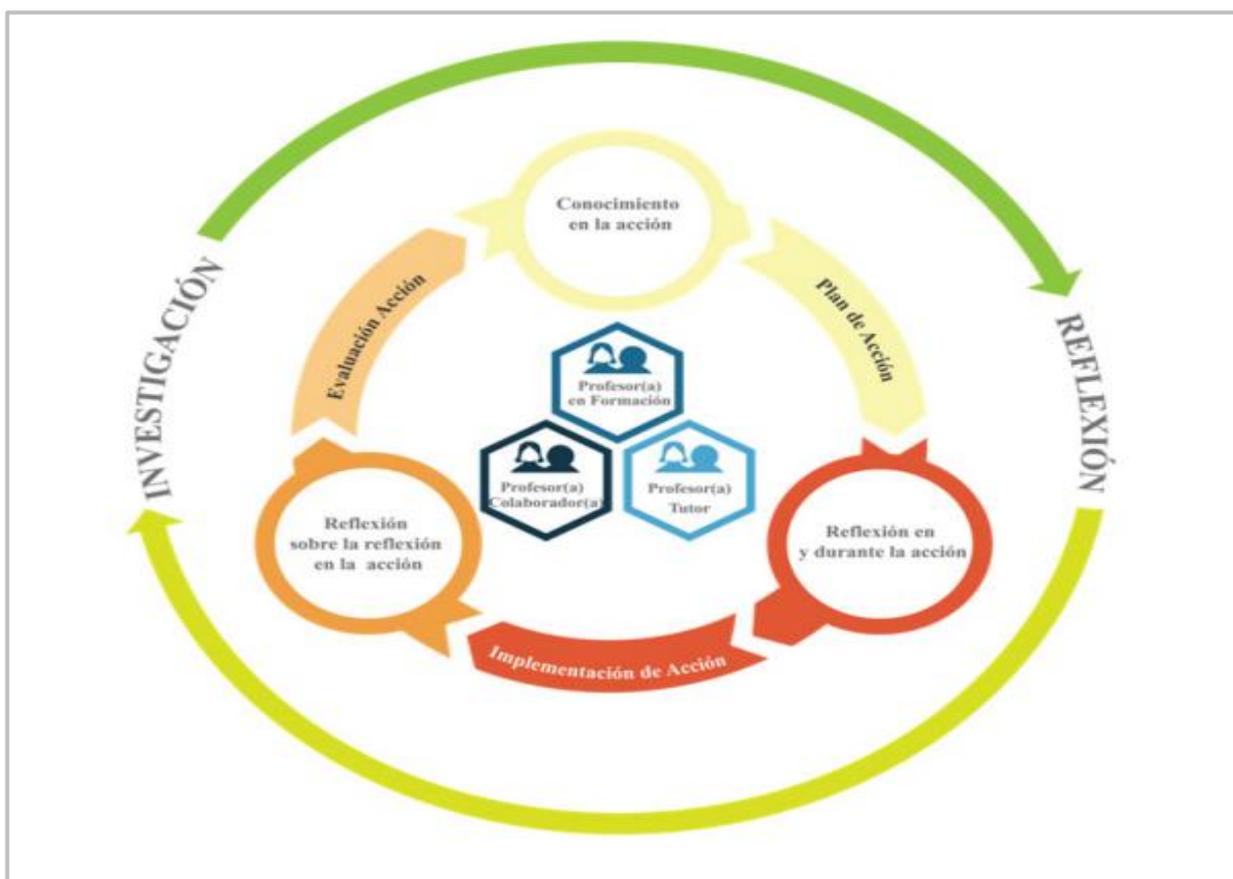


Nota Recogido de "Propuesta de un nuevo modelo: Práctica Reflexiva Mediada." (p,177), por I. E. Cerecero, 2018, en *Innoeduca: international journal of technology and educational innovation*, 4(1), 44-53.

A este proceso, también se incorporan otros, como el plantear modelos de prácticas sustentado en la generación de contextos colectivos de reflexión y análisis, o el desarrollar actividades iniciales encaminadas al reconocimiento de sí mismo, mediante un proceso identificativo de periodos importantes en el pasado, expectativas personales y profesionales (García-Vargas et al., 2018b), del mismo modo, que las satisfacciones e insatisfacciones sobre su experiencia práctica, o el reconocimiento de sus cualidades y limitaciones en la finalización de ella (modelo cíclico) (Domingo, 2018; Pérez et al., 2018; Perrenoud, 2010; Ponce y Camus, 2019) (Figura 16).

Como indica Cerecero (2019), se observa que son variados los antecedentes de la práctica reflexiva vinculada a la investigación-acción, capaz de estimular el aprendizaje y la transformación, independientemente del modelo reflexivo elegido, ya que se ajustará en cada caso, al provecho y a la cuantía de mejora que se quiera experimentar. Pero, la principal cuestión es que permite involucrar al alumnado en una práctica reflexiva que tiene en cuenta los siguientes aspectos:

(...) autocuestionamiento, la autoconciencia, la observación de la práctica y del contexto, el análisis de las experiencias y de los hechos, comprensión e interpretación, estar dispuestos al cambio, a reaprender y a aceptar la responsabilidad de las decisiones y acciones tomadas; y, sobre todo, la búsqueda continua de una mejora de uno mismo y del medio en que se desenvuelve, no solo para la transformación personal sino para el bien común. Cerecero (2019, p. 179).

Figura 15*Modelo de PR Cíclico*

Nota. Tomado de “La práctica como eje formativo-reflexivo de la formación inicial docente” (p. 122), por N. Ponce y C. Camus 2019, en *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(37), 128.

113-

5.2.1. Procedimientos; técnicas e instrumentos para alcanzar el conocimiento práctico del alumnado en prácticas en el contexto de educación a distancia.

Se parte de asumir la importancia que tiene para los futuros profesionales que desarrollan el Prácticum, el adoptar una postura reflexiva en el mismo, sobre todo en

relación con la exposición y transmisión de saberes, competencias propias de la profesión y posicionar su IP. Para favorecer estas transferencias al alumnado se deben diseñar estrategias y procedimientos que favorezcan y optimicen la reflexión del mismo y, por consiguiente, la incorporación del conocimiento práctico y el desarrollo y/o refuerzo de su IP.

Los investigadores ya determinaron que la práctica reflexiva no se adquiere tras un proceso de formación de la reflexividad, sino que requiere de un entrenamiento intensivo y una formación rigurosa y continua en las prácticas reales (Cantón y Tardif, 2018). Para Perrenoud (2010) aprender a dominar instrumento de objetivación y de análisis y conseguir un pensamiento abstracto, el control de la subjetividad, la observación metódica, entre otras, supone pasar de pensar como estudiante a pensar como profesional.

El acto que el estudiante realiza en las prácticas debe ser el fruto de los saberes que producen la acción y la reflexión sobre la práctica, lo que permite al alumnado conocer las maneras de hacer como practicante y de poder mejorar (Novoa, 2019; Schön, 1994; Shulman, 2005). Por otro lado, el momento de esta reflexión, bien durante las prácticas o después, puede tener alguna relevancia. Los autores citados argumentan que llevar a cabo la reflexión después de la acción permite tomar distancia y analizarla. Sin embargo, el realizar una reflexión durante la acción desencadena la reflexión sobre ella, lo que permite relacionar situaciones similares en el pasado, realizar cambios y, por tanto, realizar un proceso de causa-efecto. De cualquier modo, ambas revelan una interdependencia, ya que la asunción de esta postura reflexiva implica un paso hacia el desarrollo de la IP (Cantón y Tardif, 2018).

Esta postura reflexiva, como ya se ha indicado, no es innata en el alumnado principiante, y tiene carácter superficial, como indica la literatura en esta temática, ya que les requiere tiempo e inversión. Es necesario, por consiguiente, aportarles herramientas o estrategias útiles que promuevan la reflexión práctica, y por tanto les permita un distanciamiento con el objeto de la práctica con una mirada más crítica. Con esto, será posible enseñar y marcar el camino del alumnado en prácticas hacia una postura definitivamente más profesional (Lafortune y Dury, 2012; Novoa, 2019).

Este proceso reflexivo permitirá al alumnado cuestionarse el quehacer práctico, algo que ya se ha definido en otros apartados de este capítulo, pero no solo a nivel personal que le permite su autoevaluación, sino a nivel colectivo con sus colegas de profesión, y valorando los resultados de la interacción con otros actores. Este proceso, en la disciplina de la Educación Social, se realiza con los sujetos de la intervención y los equipos multidisciplinares, que se dan hoy en día en los diferentes ámbitos y contexto socioeducativos.

Son muchos los autores que defienden la importancia del análisis reflexivo, considerándolo como una necesidad en la práctica educativa, y que el comienzo de la práctica es el momento oportuno donde deben iniciarse, formando parte de los programas de formación como clave para la inserción profesional exitosa del alumnado (Beaupré, 2014; Tejada-Fernández et al., 2017; Zabalza, 2017).

Estos programas de formación basados en la reflexión crítica no deben tener el foco únicamente en el alumnado, sino que deben de fomentar procesos formativos dialécticos que faciliten la comunicación y la reflexión crítica de todos los agentes intervinientes en el proceso práctico: estudiantes, equipo docente, tutores universitarios y externos (Zabalza, 2017). En este último caso, el diseño de herramientas evaluativas y de seguimiento basadas en enfoques cualitativos

contribuyen a desarrollar un mejor clima de aprendizaje y una formación más integral hacia al alumnado. El aporte de recursos que apoyen la dinámica reflexiva de manera continua, son un punto para tener en cuenta como medio de apoyo a la mejora de los modelos de aprendizaje establecidos en los programas de prácticas, independientemente de la disciplina profesional (García-Vargas et al., 2019).

Como ejemplo y apoyo a estas reflexiones, se encuentra el trabajo de algunos grupos de innovación, como es el caso del Grupo de Innovación Docente “Prácticas Profesionales” (GID PiP) (UNED), cuya actividad entre otras, es abrir líneas de investigación sobre el “Prácticum y Prácticas Profesionales”, con la colaboración de una comunidad virtual de aprendizaje en la que los actores del Prácticum, tutores, estudiantes y gestores, colaboran, dialogan y reflexionan sobre numerosas experiencias en la línea del proyecto formativo de prácticas, el modelo de tutorización, los procesos y técnicas de reflexión, entre otras, que permitan adecuarse al objetivo relacionado con la construcción de conocimiento a través de redes colaborativas.

En el proceso de búsqueda en la temática, entre las técnicas encontradas con mayor recorrido de aplicación en las disciplinas de educación, se destaca las técnicas biográficas-narrativas, como son las autobiografías y diarios (Aranda-Vega et al., 2020; Barba-Martín et al., 2016; Cebrián, et al., 2017; García-Vargas et al., 2018b; Martín-Cuadrado, 2017; Tejada-Fernández et al., 2017; Zabalza, 2017). Los autores destacan la importancia de desarrollarlos procesos de autorreflexión, como es la utilización de la autobiografía al inicio de la formación práctica, lo que les permite un ejercicio de exploración personal, así como de autoconocimiento de su historia de vida, hecho que facilita consolidar el conocimiento tácito de su IP. Por otro lado, la continuidad de la reflexión durante las prácticas con el uso del diario de

prácticas permite el recoger el desarrollo y clarificación del quehacer práctico, así como los aprendizajes que se adquieren, tanto desde una visión personal como colectiva y profesional. Como indica Aranda-Vega et al. (2020, p. 248), corroborado por otros autores (Aranda, 2018; Martín-Cuadrado, 2017; Zabalza, 2011):

la interpretación básica del diario es convertirse en el espacio narrativo de los pensamientos del alumnado, donde describen sus experiencias, las rememoran de nuevo, para después hacer frente al centro del debate y al razonamiento de las experiencias y el análisis.

Otro dato para tener en cuenta es el seguir fomentando la reflexión del quehacer práctico durante el recorrido del Prácticum de manera dialéctica. Esto permite formalizar la experiencia cotidiana, poner en alza los procesos de comunicación, facilitando la expresión de las realidades vividas, el intercambio de experiencias y saberes y el conocimiento del propio aprendizaje. Por ende, el empleo de grupos de discusión, foros, debates, seminarios, facilita un avance en la reflexión de los estudiantes, ya que se estimula la implicación del alumnado en prácticas como principales actores de sus aprendizajes (García-Vargas et al., 2016; González et al., 2016).

Del mismo modo, esta dinámica garantiza una labor más sistemática y reflexiva de la supervisión, con un apoyo activo de los agentes docentes en la formación del alumnado en prácticas. Proporciona un conocimiento más directo de la realidad práctica, de las características y necesidades formativas y personales de cada estudiante en prácticas (González y Medina, 2017).

Otro aspecto importante a considerar y que puede complementar lo establecido, es el poder comparar el desarrollo formativo de los estudiantes con la

visión de un antes y un después. En este proceso comparativo subyace una evaluación personal del proceso formativo e identitario:

Cualquier proceso de comparación de un antes y un después de la actividad práctica ayuda al estudiante a mejorar su quehacer práctico y estimular a que el estudiante desarrolle su labor profesional con éxito adquiriendo un reconocimiento de su identidad profesional (Martín-Cuadrado y García-Vargas, 2019, p. 66).

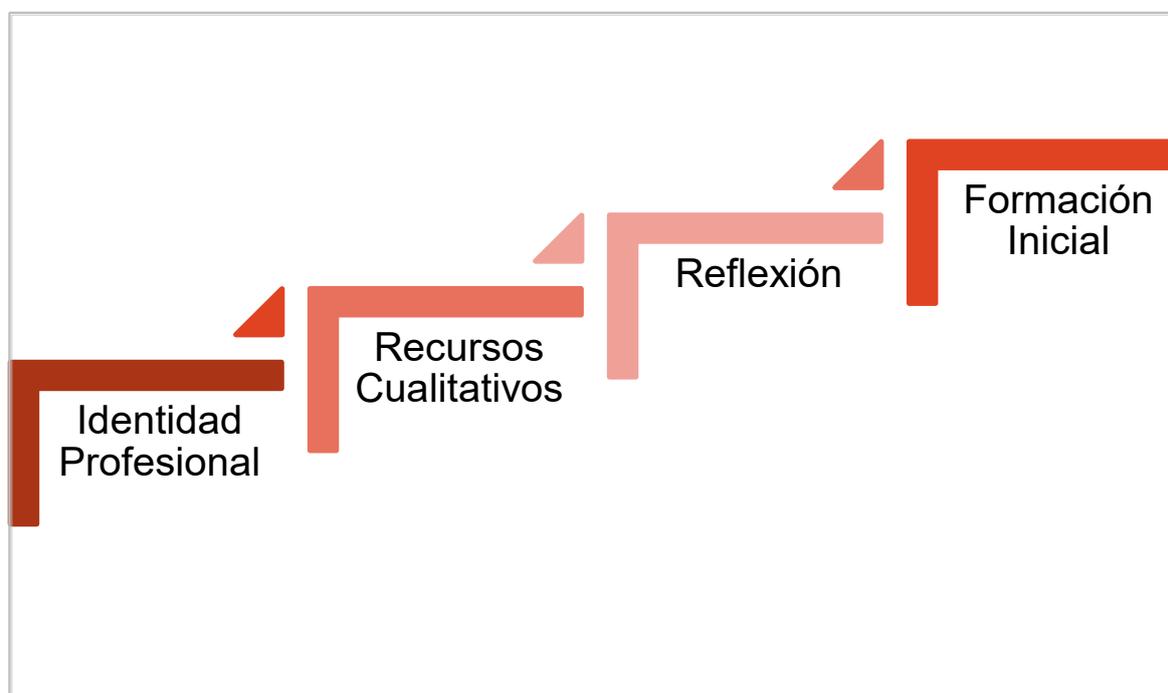
En la perspectiva de la Educación Social, y teniendo presente la historia de vida de esta investigación, se hacen explícitos trabajos desarrollados (Cataño et al., 2018; Martín-Cuadrado et al., 2017b) en los que se especifican el diseño de técnicas e instrumentos para elaborar modelos de enseñanza-aprendizaje con un alto componente reflexivo, basados en la metodología principalmente cualitativa.

Estos modelos no solo tienen en cuenta una puesta en prácticas de procedimientos autorreflexivos que se ensayan en la formación inicial, sino que son una ventaja para la construcción de la IP del alumnado en prácticas como más adelante se podrá demostrar (Figura 16).

Desde el punto de vista tanto del alumnado como de los agentes docentes, también es necesario aportar instrumentos que permitan valorar el proceso de prácticas al finalizar el periodo, algo que se complementa con las premisas establecidas por Cantón y Tardif (2018). De manera específica, a los agentes docentes y evaluadores se les facilita la recogida de información con herramientas de evaluación diseñadas para un continuo feedback con el alumnado, y en el caso del alumnado, se realiza con el diseño de herramientas que les permitan la detección, promoción, aprendizaje, refuerzo y estímulo de potencialidades y de fortalezas que encaminen las mejoras del quehacer práctico desarrollado, así como la construcción de su IP.

Figura 16

Aspectos significativos en el proceso reflexivo para el desarrollo de la IP durante la formación inicial



Nota. Tomado de “El profesional en la intervención socioeducativa. construcción de su identidad desde la práctica” (p.66), por A. M. Martín-Cuadrado y S. M. García-Vargas, 2019, en *La intervención socioeducativa: diseño, desarrollo y evaluación (Vol. 1)* por A.M. Martín-Cuadrado y M.J. Rubio, UNED.

5.3. MODELO PRÁCTICO INNOVADOR APLICADO EN LA ASIGNATURA PP-III DEL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL EN LA UNED.

La mejora de los modelos de aprendizaje establecidos en los programas de prácticas es una dinámica constante en cualquier disciplina universitaria. En el caso

de la UNED y el desarrollo del prácticum de la asignatura PP-III (Grado en Educación Social), se ha diseñado y validado un modelo de acción reflexivo, con la finalidad de propiciar un avance en el pensamiento reflexivo, tanto del alumnado como de los demás integrantes de la asignatura. La intención es que este modelo reflexivo sirva de trampolín, no solo para adquirir saberes que integren la teoría con la práctica, sino también para transformar la identidad del futuro profesional de la educación social.

El modelo práctico inicia su historia de vida en investigaciones previas y proyectos, que tienen como objetivo conocer en profundidad la conexión entre la formación práctica inicial y el desarrollo de la identidad profesional del alumnado del Grado de Educación Social en la UNED (Tabla 9). Las evidencias encontradas en las primeras aproximaciones permitieron afirmar que la asignatura PP-III en el Grado de Educación Social de la UNED es una variable destaada que influye en el desarrollo de la identidad profesional de los futuros educadores sociales (García-Vargas et al., 2015). En estas primeras aproximaciones se observó la importancia de fomentar las habilidades reflexivas y críticas del alumnado en prácticas, para la obtención de los objetivos formativos.

La estructura del modelo reflexivo adquiere un carácter longitudinal, ya que se establece en torno a una serie de procedimientos cualitativos y cuantitativos, que se diseñaron y mejoraron en algunos casos, siempre con la finalidad de impulsar y afianzar el proceso formativo reflexivo y el conocimiento de los avances de la IP del alumnado en prácticas, futuros educadores sociales (Cataño et al., 2018; García-Vargas et al., 2016; González et al., 2016).

Tabla 9*Historia de vida del modelo de prácticas experimental*

FASES	MOMENTOS	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	AGENTES IMPLICADOS
Fase inicial	Periodo desde los cursos académicos 2011 al 2014	-Encuesta al finalizar las PP-III "Valoración de la identidad profesional"	Realizado para el alumnado
	Periodo curso académico 2014-2015	-Cuestionario "Identidad profesional del estudiante del Grado de Educación Social", en su fase inicial de las PP-III. - Foro virtual de la asignatura PP-III - Entrevistas personales - Grupo de discusión en el aula	
Fase de experimental del Modelo práctico	Periodo cursos académicos 2015-2016 y 2016-2017	- Autobiografía - Cuestionario inicial y final de IP - Plantilla de comparación de los cuestionarios inicial y final de IP - Diario de prácticas - Cuestionario de evaluación de la experiencia práctica	Realizado para el alumnado
		- Grupo de discusión	Realizado para el/a profesor/a tutor/a (PT) y para el alumnado
		- Ficha de seguimiento del estudiante	Realizado para el/a profesor/a tutor/a (PT)
		- Cuestionario de evaluación del programa de PPIII	Realizado por el/a tutor/a profesional (TP)

Nota. Tomado de "La valoración del pensamiento reflexivo en las prácticas profesionales a través de metodologías cualitativas" (pp.582-585), por S. M. García-Vargas et al., 2019, en Actas XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas "Presente y retos de futuro" (pp. 579-596), por A. Erkizia, M. Raposo, O. Canet, M.D. Cebrián, M.A. Barberá, A. Pérez y M.A. Zabalza (coords.), REPPE.

Al igual que en otras disciplinas educativas (Aranda-Vega et al., 2020; Roget, 2018), el modelo diseñado se inicia con procedimientos provocadores de la reflexión individual y grupal, lo cual facilita un conocimiento tanto personal como académico

y social, que posiciona al alumnado en el momento inicial de su experiencia práctica, visibilizando su autoconocimiento formativo e identitario, y permitiendo a los agentes formativos y evaluadores conocer las experiencias y expectativas del alumnado que comienza su periodo de prácticas externas. Esto se realiza con técnicas e instrumentos como la *autobiografía* y el “*Cuestionario inicial de IP*” (García-Vargas et al., 2015; García-Vargas et al., 2018b; Martín-Cuadrado et al., 2017b, 2017c) (Anexo 2).

Se trata de desarrollar un proceso reflexivo continuo en el tiempo antes, durante y en la finalización de la experiencia práctica, acompañado de tutorías-seminarios tanto presenciales como en los foros de la asignatura, en el que se fomenta en todo momento la participación mediante grupos de discusión (Cataño et al., 2018; García-Vargas et al., 2016; García-Vargas et al., 2018a; González et al., 2016; Martín-Cuadrado et al., 2017b, 2017c, 2018) (Anexo 5), donde se invita a la narración de la reflexión práctica individual con la finalidad de buscar la reflexión compartida y la reconceptualización del aprendizaje experiencial y reflexivo, facilitándose de este modo, la construcción del conocimiento práctico y, por ende, el desarrollo de su IP (García-Vargas et al., 2019).

El alumnado refuerza su reflexión práctica mediante la técnica narrativa escrita utilizando el diario de prácticas como medio, donde se narra la trayectoria vivencial, formativa e identitaria, con respecto a la experiencia práctica adquirida, el diario permite al aprendiz conocer y entender el avance de su pensamiento en un tiempo determinado, avalando el desarrollo competencial y el conocimiento práctico adquirido durante las prácticas (Zabalza, 2011). La intención de este proceso narrativo es proporcionar al alumnado un feedback continuo entre el mismo y su aprendizaje en el contexto de prácticas, realizando un proceso de reflexión y de

empoderamiento identitario que, posteriormente, podrá ser evaluado por los agentes formativos y por el mismo alumnado, adquiriendo así un conocimiento más significativo. Como indica Aranda-Vega et al. (2020), “En el proceso de escribir se produce un feedback autoproporcionado, de alguna manera se produce un ciclo de creación-revisión, de salida y entrada de información referida a uno mismo y a lo que está escribiendo” (p. 248).

El desarrollo de diferentes espacios en alternancia de autorreflexión y co-reflexión, durante el proceso de las prácticas, favorece la indagación y retroalimentación desde diferentes perspectivas y miradas, permitiendo no solo que el alumnado realice un mayor reconocimiento de sus avances y limitaciones en cada caso, sino que facilite la evaluación a los PT que participan en las tutorías, como medio de información personalizada de los aprendizajes adquiridos (Pujalte, 2018; Vaillant y Marcelo, 2015). En el modelo se introduce, al finalizar el periodo de las prácticas, dos cuestionarios que deben ser realizados por el alumnado; el “Cuestionario final de IP” se entrega junto con una tabla comparativa diseñada exprofeso (Anexo 4), que facilita valorar la IP que el alumnado presentaba antes del inicio de la experiencia práctica y la desarrollada y/o reforzada al finalizarlas. Este proceso permite apreciar y evaluar el avance identitario del alumnado, reflexionando y adquiriendo conciencia de ello. Otro de los cuestionarios que se desarrollan en la finalización del periodo de prácticas, es el “Cuestionario de valoración de la experiencia práctica” (Anexo 6): la intención de este cuestionario es el de ayudar al alumnado a conseguir un conocimiento más profundo de su avance y desarrollo personal y académico y, al mismo tiempo, la utilización del instrumento permite avances en el propio proceso formativo alcanzando una mirada más crítica y profesional como

futuros educadores sociales (Cataño et al., 2018; Martín-Cuadrado et al., 2017a, 2017b, 2017c, Martín-Cuadrado et al., 2018).

El proceso reflexivo que sustenta este modelo necesita de un apoyo continuo durante todo el desarrollo práctico por parte de los agentes formativos y evaluadores (PT y TP), con el propósito de establecer un continuo feedback de enseñanza y aprendizaje (evaluación, seguimiento y retroalimentación), como refiere Pérez et al. (2018):

Se considera que las tareas de seguimiento son necesarias para confirmar si la Práctica Reflexiva se incorpora en las planeaciones de los cursos, si se desarrollan las experiencias de aprendizaje que favorezcan el pensamiento crítico y la reflexividad en los educandos (...), los cuáles se deberán reflejar en los productos académicos, en las sesiones presenciales y los espacios virtuales diseñados para el proceso formativo; a la institución le queda la tarea de constatar el cambio operado en los momentos de la evaluación docente, que deberá considerar en su diseño espacios de comunicación más abiertos a las necesidades de comunicación de los usuarios directos del servicio educativo (p. 42).

De este modo se diseñaron y mejoraron instrumentos específicos con carácter cualitativo, para cada uno de los agentes evaluadores. En el caso del PT se diseñó la “Ficha de seguimiento del aprendizaje del estudiante”, y para la evaluación por parte del TP el “Cuestionario de evaluación del programa práctico” (Cataño et al., 2018; García-Vargas et al., 2019) (Anexo 7). La intención, por tanto, es que estos instrumentos (Tabla 10) ayuden a adquirir un conocimiento mayor de la evolución, desarrollo personal, académico e identitario del alumnado en prácticas desde su inicio hasta su finalización, lo que dará información sobre las posibles mejoras de

forma continua en el propio proceso formativo, con el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje más crítica y profesional.

Tabla 10

Técnicas e instrumentos que incluye el modelo de prácticas experimental

TECNICAS E INSTRUMENTOS	AGENTES	FINALIDAD
Autobiografía	Estudiantes	Conocer el desarrollo y la trayectoria de la IP de los estudiantes a través de sus historias de vida. Se ha llevado a cabo mediante la redacción de una breve autobiografía en la que los estudiantes tenían que reflexionar sobre ¿Quién soy ahora? y ¿Cómo me veo como profesional?
Cuestionarios de identidad profesional	Estudiantes	El diseño y validación de los instrumentos utilizados se ha efectuado en investigaciones previas (García-Vargas et al., 2016; Martín-Cuadrado et al., 2017c). Aplicados al inicio y final del periodo de prácticas, posibilita recoger información atendiendo a tres dimensiones: la autoimagen, la misión social de la profesión y los valores adquiridos, todos ellos aspectos esenciales en el desarrollo de la IP (Vilar, 2011). Este hecho permite a los estudiantes llevar a cabo un proceso de evaluación continua de su quehacer práctico, comparando los avances y necesidades que han tenido en el proceso, apoyándose en una tabla comparativa con los mismos campos de análisis .
Grupo de discusión	Estudiantes y Profesores/as Tutores/as	Realizados puntualmente en los centros asociados, permiten captar las diferentes experiencias de los estudiantes, para convertirlas en significados que den pie a un aprendizaje conjunto.
Ficha de seguimiento del aprendizaje estudiante	Profesores/as Tutores/as	Instrumento de enfoque cualitativo que propicia el intercambio de visiones entre los profesores tutores y los estudiantes, con el objetivo de fomentar una acción tutorial de acompañamiento durante todo el proceso de formación práctica.
Cuestionario de evaluación del programa práctico	Tutores/as de prácticas	Instrumento diseñado desde una perspectiva ampliamente cualitativa que permite a los tutores de prácticas evaluar el aprendizaje de los estudiantes durante su permanencia en el centro colaborador. Todo ello con la finalidad de mejorar la interrelación entre estudiantes-tutores profesionales y la implicación de ambos en el proceso evaluativo.
Cuestionario de evaluación de la experiencia práctica del estudiante	Estudiantes	El cuestionario, que el alumnado debe rellenar al finalizar la asignatura, está destinado a conocer cuáles han sido sus vivencias respecto al desarrollo de su práctica, así como la utilidad de la asignatura de PPIII para su aprendizaje y labor docente de los diferentes agentes educativos implicados en su desarrollo.

Nota. Tomado de “La valoración del pensamiento reflexivo en las prácticas profesionales a través de metodologías cualitativas” (p.583), por S. M. García-Vargas et al., 2019, en Actas XV Symposium

Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas “Presente y retos de futuro” (pp. 579-596),

Los diferentes agentes que participaron en la validación de este modelo reflexivo (García-Vargas et al., 2018a), señalan que las mejoras introducidas en las asignaturas de PPIII indican directamente en la labor didáctica y el carácter reflexivo del alumnado, además de ser una variable influyente en el desarrollo de la IP de los futuros profesionales de la Educación Social. Todos estos aspectos son de gran valor a la hora de establecer el modelo reflexivo experimental como parte integrante en la toma de decisiones pedagógicas y didácticas, en el Plan de estudios de la asignatura PP-III del Grado de Educación Social.

Este modelo formativo de prácticas es el objetivo de esta investigación; se trata de conocer si el modelo aplicado en una población representativa y determinada, consolida la evolución de la IP del alumnado que cursa la asignatura PP-III del Grado de Educación Social en la UNED.

5.4. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

A lo largo de los diferentes apartados de este capítulo se ha intentado clarificar la significación de los procesos reflexivos en la formación superior, capaces de estimular el aprendizaje y la transformación, tanto a nivel formativo como identitario, de los futuros profesionales.

En la fundamentación de este estudio se ha podido identificar la vinculación de la formación inicial con la investigación-acción y, por tanto, el papel fundamental que provoca la aplicación de modelos reflexivos adaptados

y/o modificados según los intereses, y el desarrollo innovador que con ellos se pretende experimentar.

La finalidad de este capítulo es mostrar cómo el diseño de modelos reflexivos aplicables a los procesos prácticos del alumnado en prácticas, son una vía para fomentar en ellos una reflexión crítica y, por tanto, transformadora, capaz de generar conocimiento práctico. En definitiva, la formación de profesionales reflexivos les hace más autónomos y responsables, algo que las instituciones empleadoras requieren en los últimos años.

Es por ello, que el diseño de modelos pedagógicos que involucren al alumnado en una práctica reflexiva es el enfoque elegido. Se deben tener en cuenta aspectos de autocuestionamiento, de autoconciencia, del desarrollo de la observación activa de la práctica y del contexto. Esto, aplicado de manera continua durante el proceso práctico, dará los primeros pasos para que el alumnado avance en la capacidad de análisis de las experiencias vividas, seguido de la comprensión e interpretación de los hechos. El progreso en estos puntos inicia la disposición al cambio, a reaprender y a aceptar las decisiones y acciones tomadas con responsabilidad y, sobre todo, a que se inicie la indagación continua en la mejora de uno mismo a nivel personal y del contexto práctico en el que se desenvuelve a nivel de socialización profesional. En definitiva, la posibilidad de desarrollar y/o reafirmar su identidad profesional.

En base a esto, se describe un modelo práctico innovador aplicado en la asignatura PP-III del Grado de Educación Social en la UNED, diseñado en torno a un conjunto de herramientas y procedimientos facilitadoras de la reflexión en el alumnado en prácticas transformadoras, que son desarrolladas al inicio, durante y al finalizar el proceso práctico en la asignatura. En el modelo diseñado, no solo

se promueve el trabajo de reflexión que debe aplicar el alumnado en el proceso, sino la labor que los agentes educadores y evaluadores desarrollan como guía y seguimiento para la consecución de este proceso. Para ello, el modelo innovador incorpora herramientas y recursos con un aporte cualitativo superior, capaces de desarrollar un seguimiento personalizado, y que fomenta un continuo feedback tutor-estudiante, con la idea de implicar de manera continua al alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

La aplicación de este modelo reflexivo en la asignatura PP-III en el Grado de Educación Social, es el objetivo de este estudio, cuya pretensión es conocer el alcance de ella tomando como enfoque la evolución de la IP del alumnado principalmente.

PARTE II: MARCO EMPÍRICO, DELIMITACIÓN

METODOLÓGICA

CAPÍTULO 6

“Nada tiene tanto poder para ampliar la mente como la capacidad de investigar de forma sistemática y real todo lo que es susceptible de observación en la vida”.

Marco Aurelio (121 d. C – 180 d. C)

PARTE II: MARCO EMPIRICO, DELIMITACIÓN METODOLÓGICA

CAPÍTULO 6

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

6.1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se acomete describir cuáles han sido los pasos iniciales de la investigación, las preguntas preliminares, las respuestas encontradas, así como las decisiones tomadas para poder resolver los objetivos propuestos.

Tras la justificación y contextualización de la temática desarrollada en los capítulos anteriores, se ha podido descubrir que las Prácticas Profesionales son un elemento clave en el proceso de formación del alumnado del Grado de Educación Social que, como indica Zabalza (2006), está “destinado a enriquecer la formación completando los aprendizajes académicos (teóricos y prácticos) con la experiencia (también formativa) en centros de trabajo” (p. 214).

Por otro lado, se hace evidente que comprender la práctica de los estudiantes del Grado de Educación Social desde el desarrollo de su identidad profesional mejorará y optimizará la elaboración y adquisición del conocimiento práctico, y al tiempo, contribuirá al desarrollo profesional e institucional (Mas Torrelló y Tejada, 2013). Cualquier mejora en este aspecto facilitará una mayor innovación y calidad pedagógica, y se convierte en repositorios sobre buenas prácticas llevadas a cabo, con la única intención de aportar excelencia demostrada en la enseñanza

(*Scholarship of teaching*) (Arellano y Jones, 2018) con la reflexión oportuna y los ajustes necesarios.

En esta segunda parte de la investigación, se pretende desarrollar la formulación de hipótesis, considerada como significativa para este estudio, así como, exponer los objetivos del estudio, que concretan y orientan la planificación del propio trabajo de investigación. Se identifica también en el desarrollo de este capítulo, el tipo de metodología, las diferentes fases del estudio, el diseño y elección de los instrumentos y técnicas para la recolección de datos, la selección de la población diana y la muestra, así como los procedimientos para validar los instrumentos.

6.2. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

A modo de recordatorio, y para centrar la visión de la investigación, la materia Prácticas Profesionales en el Grado de Educación Social de la UNED se desarrolla a través de cinco asignaturas de 6 ECTS/c.u. Prácticas Profesionales III (PP-III) y IV (PP-IV) son las asignaturas que evidencian la primera oportunidad del alumnado para vivenciar y aprender en una entidad son las asignaturas En ellas los estudiantes son capaces de adquirir los conocimientos en contextos reales, lo que les permite transforman su visión de la realidad profesional, incorporando lo aprendido y, en muchas ocasiones, responder al entorno de forma innovadora.

Se detalla que la investigación se centra en la asignatura de Prácticas Profesionales III y en su programa formativo innovador realizado entre el aula y la empresa. Este proceso permitirá valorar la evolución que el estudiante desarrolla a

través de sus prácticas externas, tanto desde la perspectiva del aprendizaje como del desarrollo de su identidad profesional.

6.3. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El inicio de las prácticas formativas supone para el alumnado un proceso de enfrentamiento con el objeto real de su futuro trabajo profesional, y en la misma línea, debe tener en cuenta el talante de adecuar la formación en las prácticas en esta nueva situación. El suceso en sí puede desencadenar, en ocasiones, escenarios angustiosos al experimentar experiencias y actuaciones profesionales en contextos reales, con responsabilidades y consecuencias existentes nuevas para el alumnado y/o de mayor responsabilidad, sin tener la madurez formativa suficiente para el ejercicio de dicha profesión (Andreozzi, 1996).

Para poder solventar esta situación, la universidad necesita realizar trabajos de investigación e innovación formativa y pedagógica, que permitan conocer cómo influyen desde dentro, desde la experiencia de las prácticas, la identidad profesional de los estudiantes, en especial en la disciplina de la Educación Social, enfoque de esta investigación.

Es importante indagar y descubrir las necesidades que puedan existir en el programa de formación inicial, innovando y ofreciendo respuestas con estrategias pedagógicas para que el alumnado que no solo entienda el porqué de su práctica, sino que les permita aprender de ella, a través del refuerzo significativo que conlleva aplicar y combinar el conocimiento teórico aprendido durante su formación previa a las prácticas. De esta manera, el alumnado tendrá la posibilidad de obtener una objetivación de la experiencia en el escenario laboral y les permitirá definirse como

futuros profesionales, desarrollando y/o reconociendo su identidad profesional de manera continua, reflexionando sobre el quehacer práctico mediante su propia autorreflexión y co-reflexión con profesionales. Los autores posicionan estas premisas directamente asociadas e implícitas en la construcción de la identidad profesional (Martín-Cuadrado et al., 2017b; Tejada-Fernández et al., 2017). En consecuencia, se destaca cómo este proceso da lugar al enriquecimiento de las habilidades y destrezas para conocer las situaciones y desarrollar su identidad, desde una construcción subjetiva y social de la profesión (Bolívar y Ritacco, 2016; 2017; Botía, Cruz y Ruiz, 2005; Dubar, 2010).

Ante esta fundamentación de fines, se formularon las siguientes preguntas que se enunciaron en su día como los cimientos de la investigación: *¿Contribuye la formación práctica inicial al desarrollo de la identidad profesional del alumnado?* En caso afirmativo, *¿Cómo contribuye la formación práctica inicial al desarrollo de la identidad profesional del alumnado? ¿Cuáles son las variables influyentes y cómo se relacionan entre sí?: personales, organizativas, curriculares, de supervisión y seguimiento, entre otras, ¿Qué relación existe entre la identidad profesional y el desarrollo de la empleabilidad del alumnado?* Estas preguntas permitieron tomar posición ante un modelo pedagógico innovador que pudiera ser aplicado en el plan de estudios en la asignatura de PPIII en el Grado de Educación Social de la UNED.

6.3.1. La hipótesis de investigación

Cuando se habla de hipótesis de investigación se encuentran multitud de definiciones al respecto a lo largo de la historia, haciendo un pequeño recorrido sobre esta terminología, se exponen alguna de ellas que pueden ser relevantes:

“Son guías para una investigación. Las hipótesis indican lo que estamos buscando o tratando de probar y se definen como explicaciones tentativas del fenómeno investigado, formuladas a manera de proposiciones “(Hernández et al., 2004, p. 111).

Por su parte, Salgado-Lévano (2018) indica que “Son presunciones, suposiciones, juicios a priori de lo que el investigador cree que va a encontrar en su investigación “(p. 53).

Abreu (2012) determina que, para poder formular las hipótesis de investigación, es necesario plantearse una serie de preguntas que puedan ser sustentadas por los fundamentos teóricos encontrados, fruto de las valoraciones, y los procesos intuitivos y empíricos por los que transita el investigador. Por otro lado, destaca que la formulación de las hipótesis tiene como finalidad dar explicaciones provisionales a la problemática planteada. El autor establece “que el tipo de pregunta hecha por el investigador determinará en última instancia el tipo de enfoque necesario para completar una evaluación precisa del tema de la investigación” (p. 187).

Desde estas perspectivas, se reconoce que para conseguir realizar el proceso de investigación es necesario realizar una hipótesis de trabajo que concrete el tema a investigar y que ilumine el proceso de la investigación. Es por ello, por lo que en esta investigación la hipótesis que se persigue comprobar es:

Hipótesis general:

Las Prácticas Profesionales contribuyen a la evolución de la Identidad Profesional del alumnado del Grado de Educación Social.

Desde la base de esta hipótesis principal de trabajo cabe señalar otras hipótesis de segundo nivel Hipótesis secundarias:

1. Las Prácticas Profesionales favorecen el desarrollo de la autoimagen en el alumnado del Grado de Educación Social de la UNED.
2. Las Prácticas Profesionales contribuyen a consolidar la misión social del alumnado del Grado de Educación Social de la UNED.
3. Las Prácticas Profesionales ayudan al desarrollo del compromiso ético del alumnado del Grado de Educación Social de la UNED.
4. La utilización de los instrumentos reflexivos propicia el desarrollo y el avance de la IP del alumnado del Grado de Educación Social de la UNED.

6.3.2. Objetivos generales y específicos.

Otros elementos que deben concretarse en la investigación son los objetivos, ya que según Quivy y Van Campenhoudt (1998) “constituyen el hilo conductor de la investigación porque orientan la elección de los datos y se constituyen en los criterios de selección” (p. 114). Desde esta perspectiva el objetivo general que va a guiar el proceso de investigación se concreta a continuación:

Conocer si las Prácticas Profesionales influyen en la evolución de la Identidad Profesional del alumnado del Grado de Educación Social.

Teniendo en cuenta la contextualización, el objetivo general que guiará la intención de estudio en esta investigación se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

1. Determinar si las Prácticas Profesionales favorecen el desarrollo de la autoimagen en el alumnado del Grado de Educación Social de la.
2. Conocer si las Prácticas Profesionales contribuyen a consolidar la misión social del alumnado del Grado de Educación Social de la UNED.

3. Establecer si las Prácticas Profesionales ayudan al desarrollo del compromiso ético del alumnado del Grado de Educación Social de la UNED.
4. Analizar si la utilización de procedimientos reflexivos influye en el desarrollo y avance de la IP del alumnado.

6.4. DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN, TIPOS.

Si bien, son diversos los factores que describen los diferentes tipos de investigación a desarrollar, esta investigación se enmarcará atendiendo; al objetivo a conseguir y la profundidad del estudio realizado. Atendiendo a estos aspectos se describen a continuación los diferentes tipos de investigación aplicables a este estudio.

- La investigación que se presenta se encuentra muy vinculada a la práctica educativa, y desde el punto de vista del objetivo a conseguir se apunta que existen dos tipos de investigación que se completan: *la investigación básica*, que realiza su acción con teorías, reflexiones y métodos que se van generando para identificar y conocer los efectos de la práctica y así mejorarlos, unida a la *investigación aplicada*, que tiene intención de innovar si cabe la posibilidad, estudiando y analizando el proceso investigador con carácter progresivo, para realizar cambios, resolver los problemas prácticos y alcanzar un mayor y mejor reconocimiento de la realidad (González, 2007). Dentro de la investigación aplicada, y en base al carácter social de esta investigación, se puede decir que se trata de una investigación activa y continua, una *investigación en la acción* debido a que la finalidad es constatar

una realidad con el propósito de realizar propuestas de mejora (Del Río, 2005), sin confiar que la investigación de lugar a generalizar los conocimientos aprendidos más allá del espacio en el que han sido generados, y que requieren de un trabajo en equipo por los agentes estudiados (González, 2007).

- Teniendo como parte integrante en la investigación la profundidad del estudio realizado se considera que el trabajo de esta tesis se basa en una *investigación descriptiva*, ya que la pretensión es describir los rasgos de la realidad a estudiar con el fin de entender la naturaleza del fenómeno y comprenderla de manera más exacta, tratando de no manipular las variables y descubrir la inferencia de las generalizaciones (Best y Kahn, 2003).

6.5. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Para garantizar la calidad de la investigación es necesario desarrollar una metodología rigurosa, exigente y en armonía con los principios de la metodología científica que ya Dewey caracterizó³⁷ y que explicó Pérez Juste (1985); la metodología científica debe seguir una acción metodológica organizada y sistemática con el propósito de mejorar el perfeccionamiento profesional y la calidad de la educación. Álvarez-Gayou Jurgenson (2003) destaca que, entre los cultivadores de la metodología científica, se encuentran científicos y filósofos de la ciencia que han descrito la participación inicial de elementos teóricos o hipótesis en la investigación

³⁷ Dewey caracterizó el método científico como hipotético-deductivo-experimental, que comienza con la percepción de un obstáculo o problema que hace al científico a pararse, reflexionar, y delimitarlo y como fruto de su capacidad, reflexión y experiencia y teniendo en cuenta lo que el hombre ha hecho por resolver el problema y así obtener una conjetura, una hipótesis como tentativa de solución (Pérez Juste, 1985).

científica, y se anteceden y determinan a las observaciones. De esta forma, el investigador los establece en representación de hipótesis con base en su intuición, donde el proceso de la inducción no desempeña ningún papel (hipotético-deductivo-experimental).

Pero en el esquema que sigue esta investigación existe una alternativa de equilibrio ya que, en cada paso que se da, se razona que la información es susceptible de ser considerada útil en el propósito a conseguir. Se tienen en cuenta variables que van de lo inductivo, es decir, de la experimentación y la acción a lo deductivo del razonamiento y la interpretación, adaptando las herramientas en cada caso. De esta forma la investigación deductiva y la inductiva, al igual que la teoría y la práctica conviven, en una conexión dialéctica (aunque en ocasiones deben tenerse en cuenta la existencia de posibles contradicciones) (Abril y Velázquez, 2016).

Al hilo de estas premisas cabe destacar la diferencia existente entre “metodología científica”, definida previamente, con el concepto “metodología de investigación”, referida en este punto del capítulo. Por ello, se precisa hacer una parada en el camino y establecer aclaraciones que puedan servir para indicar el concepto de “metodología” entendida en este apartado. Se hace la siguiente reseña al concepto en sí, como:

(...) procedimientos y técnicas de operación, y el método como movimiento del pensamiento que en su vaivén constante y rico escudriña la realidad y por tanto da cuenta de ella...[ambos] pueden facilitar un mejor abordaje de la realidad y por tanto un enriquecimiento de la misma” (Pacheco, 1991, p. 43).

Siguiendo esta línea, se describe la apreciación que Pérez Serrano (1994, p. 219) tiene sobre el concepto: “Metodología proviene del griego, *metá*, a lo largo de:

odós, camino, y lógos, tratado. Es un conjunto de estrategias, tácticas y técnicas que permiten descubrir, consolidar y refinar un conocimiento”.

Por lo tanto, se deduce que la metodología forma parte del método científico, y se describe a la teoría acerca del método o del conjunto de métodos. Implica siempre una reflexión y argumentación que orienta la investigación hacia operaciones y determinaciones claves que el investigador tiene que dar para conseguir información y conocimiento sobre su objeto de estudio (Martínez, 2004).

La metodología de investigación, en este caso, se precisa como la elección de estrategias, y el diseño de éstas será el punto clave del logro y la validez de los resultados. Es necesario realizar una descripción detallada de estas estrategias y/o procedimientos, de tal manera que permita comprender cómo se va a realizar el trabajo de investigación, teniendo en cuenta cada elemento.

De esta forma, el enfoque estratégico que se ha diseñado en la investigación es una metodología científica que atiende al tipo de datos empleados. Se tiene en cuenta el carácter social de la investigación, lo cual le atribuye una pluralidad metodológica añadida, que permite la adquisición de diferentes enfoques y miradas particulares al objeto de estudio y que, según Kuhn (2019), atienden a diferentes paradigmas según su naturaleza cuantitativa, cualitativa y sociocrítico, a lo que Colás y Buendía (1998, 2012) denominan como positivista, interpretativo y crítico, con la intención de complementarse.

La *Investigación cualitativa* trata de entender la realidad de manera holística, para posteriormente transformarla. La mayoría de las autoras en disciplina cercanas a la educación social, la representan como una investigación que es a la vez arte y ciencia. Según Velázquez y Mata (2016), es considerada arte porque desafía a la pericia del investigador en la formulación de las categorías con acierto, en el

planteamiento de las cuestiones, la realización de las comparaciones y en el proceso de sintetizar el conjunto de datos en bruto, que según en Andreu, García Nieto y Pérez Corbacho (2007, p. 132) se convierte en un “un esquema innovador, integrado y realista”. Y las autoras Velázquez y Mata (2016), la consideran ciencia porque mantiene el rigor en el análisis. Otra de las cuestiones que añaden estas autoras, es que se trata de:

Una práctica ética y política, en tanto que los datos que el investigador maneja revelan las interpretaciones, las expectativas, las creencias, las contradicciones, los afanes y las luchas de otras personas, cuya «otredad», (...), se construye de muchas maneras distintas (Velázquez y Mata, 2016, p. 21).

Autores como Gómez, Flores y Jiménez (1996) consideran que la mayoría de los estudios cualitativos:

Están preocupados por el entorno de los acontecimientos, y centran su indagación en aquellos contextos naturales, o tomados tal y como se encuentran, más que reconstruidos o modificados por el investigador, en los que los seres humanos se implican e interesan, evalúan y experimentan directamente (p. 34).

La *Investigación cuantitativa* se establece en una representación deductiva y lógica, trata de desarrollar preguntas de investigación e hipótesis para posteriormente demostrarlas, y trata los fenómenos encontrados en la recopilación de datos con herramientas matemáticas y estadísticas para medirlos, donde las conclusiones que se obtienen son generalizadas y pueden ser proyectadas en el tiempo. En ella, se incluyen estudios que muestran datos empíricos originales posicionados dentro de la lógica epistemológica de tradición objetivista (Salgado-Lévano, 2018).

La *Investigación socio-crítica* se encuentra asociada a la investigación en la acción y permite combinar las líneas de investigación cuantitativa y cualitativa³⁸, comportamientos observables como las significaciones e interpretaciones del proceso de la práctica en sí de los estudiantes en la asignatura (González, 2007).

Autores como Bernal (2006) se refiere a la investigación-acción como:

Un enfoque diferente del método tradicional de hacer investigación científica, ya que conceptúa a las personas (tradicionalmente consideradas meros objetos de investigación, por el método tradicional) como sujetos partícipes, en interacción con los expertos investigadores en los proyectos de investigación” (p. 61).

Se puede decir que, las miradas complementarias de esta metodología mixta son una unión beneficiosa de perspectivas, que integra una estrategia metodológica de “triangulación”. Pérez Serrano (1994) define este concepto:

(...) puede ser definida como el uso de dos o más métodos de recogida de datos, en el estudio de algún aspecto del comportamiento humano. El uso de métodos múltiples, el multimethod approach o enfoque multimetódico, contrasta con el método de enfoque sencillo que es más vulnerable” (p. 225).

La elección de este método es más complejo que otros posibles, pero su utilización permite a los investigadores aproximarse a lo social de la mejor manera y forma posible, con más fiabilidad y rigor científico.

Atendiendo a la contextualización de la investigación descrita en el inicio del capítulo, la funcionalización es realizar una investigación desde el contexto definido, en el que el alumnado es el objeto de este proceso y la intención es escucharlos y tenerlos en cuenta en primera persona.

³⁸ En ambos casos; tanto desde la visión cualitativa como cuantitativa se utilizarán herramientas informáticas en el análisis de los datos.

Para ello, en el diseño del modelo pedagógico innovador realizado para el plan de estudios de la asignatura PP-III y a lo largo de su historia de vida investigadora, se han aplicado variedad de técnicas e instrumentos para la recogida de datos. Estos procedimientos han permitido realizar un diagnóstico sobre la realidad y avanzar hacia la consecución final del objetivo de diseñar un modelo pedagógico práctico de acuerdo con las premisas planteadas en la fundamentación de este trabajo. Este modelo contiene procedimientos que hacen distinción según cada fase o momento en el que el estudiante desarrolla su práctica, independiente de la naturaleza metodológica empleada.

6.6. LAS FASES DE LA INVESTIGACIÓN

La interacción de los tipos de investigación descritos y de la metodología utilizada forma parte del enriquecimiento de este estudio. Cuando se elige cuál es el proceso investigador, es necesario hacer un repaso de la literatura y valorar las indicaciones que los autores realizan con respecto a las fases o etapas del proceso. Muchas de ellas son coincidentes (Hernández, Fernández y Baptista, 2014; González, 2007; Wood y Smith, 2018), por lo que se ha tratado de adaptarla a las necesidades previstas. A continuación, se describen las fases de la investigación a modo de resumen (Tabla 11).

Tabla 11*Fases de la investigación*

Fases	Etapas	Procesos realizados	Momentos
Fase inicial	Delimitación	Posicionamiento tras las conclusiones de proyectos previos y evaluación de bibliográfica	Periodo desde los cursos académicos 2011 al 2014
		Planteamiento de la cuestión	
	Concreción	Reevaluar la bibliografía	Periodo del curso académico 2014-2016
		Selección del modelo pedagógico enfoque de la investigación Diseño de la investigación, formulación de objetivos e hipótesis	
Fase de preparación del estudio	Diseño	Identificación de variables de estudio	Periodo desde los cursos académicos 2016-2017
		Selección de la muestra/población	
		Selección de herramientas	
	Elaboración	Elección y Selección de instrumentos	
Validación y fiabilidad de instrumentos			
Fase de estudio	Análisis de datos	Recogida de datos	Periodo del curso académico 2017-2018
		Procesamiento de datos	
	Resultados	Cálculos cualitativos y cuantitativos	
		Elaboración de gráficas y tablas	
		Elaboración de conclusiones	

6.6.1. Fase inicial.

El desarrollo de este estudio se inicia en una primera fase exploratoria, recogiendo indicios de una investigación previa realizada desde el año 2011 al 2014 en el proyecto *“La Identidad Profesional del Educador Social en la materia de Prácticas Profesionales del Grado de Educación Social”*. El diseño de este proyecto de investigación se realizó para optar a una beca de colaboración del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014), con el fin de iniciar al alumnado universitario en tareas de investigación en el contexto de un departamento didáctico. El

proyecto se concedió y se aplicó durante el curso académico 2014-2015 en la materia de Prácticas Profesionales, asignatura del PP-III, dentro del Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales de la Facultad de Educación (UNED).

El objetivo general del proyecto era conocer en profundidad la conexión entre la formación práctica inicial y el desarrollo de la identidad profesional del estudiante del Grado de Educación Social en la UNED. Las evidencias encontradas en esta primera aproximación permitieron afirmar que la asignatura del PP-III en el Grado de Educación Social de la UNED es un elemento importante que influye en el desarrollo de la identidad profesional de los futuros educadores sociales (García-Vargas et al., 2015). Las conclusiones obtenidas de las dimensiones estudiadas en este proyecto son consideradas como partes integrantes del concepto de identidad profesional del alumnado de educación social en sus PP-III, como se explicará con más detalle en el apartado de la metodología de investigación empleada en este estudio. La interacción de estas dimensiones constituye la base y el núcleo interno de esta investigación, siendo esencial para el inicio de la delimitación del problema, los objetivos a conseguir y la concreción de la hipótesis a demostrar, en definitiva, el planteamiento de la cuestión.

6.6.2. Fase de preparación del estudio.

Tras haber concretado la estructura de la investigación y planteado una nueva evaluación de la bibliografía de acuerdo a los puntos principales del enfoque de la investigación formulados, en este apartado se ha querido aunar la fase de diseño del estudio con la parte inicial del desarrollo de este. Para ello se han utilizado variables

ya encontradas en el proyecto de investigación desarrollado previamente, y se han creado otras para responder a los objetivos que se pretenden en esta investigación. En esta fase se realizó la selección de la población objeto de estudio y, atendiendo al tipo de investigación descriptiva, activa, y crítica, se eligieron los procedimientos y herramientas que van a hacer posible valorar si el modelo y/o programa pedagógico diseñado como innovador para el plan formativo de la asignatura PP-III, permite avanzar en el conocimiento de la IP del alumnado al aplicarse sobre una muestra de la población. Los procedimientos elegidos para el estudio de investigación fueron el cuestionario y diario de prácticas, que permitirán conocer la valoración de la realidad, sometidos previamente a su pertinente estudio de validación y fiabilidad, a través de un pilotaje y estudio de contenido de juicios de expertos.

6.6.3. Fase de aplicación del modelo de estudio.

La elección de instrumentos fiables, precisos y sistemáticos procesan garantía al método a utilizar, independientemente del elegido para la recogida de los datos de la población de estudio. El análisis se llevó a cabo atendiendo su naturaleza cualitativa y cuantitativa, permitiendo realizar una trazabilidad entre ambos resultados y estableciendo un equilibrio, que permita relacionarlos para poder obtener conclusiones desde una perspectiva crítica de la investigación. Las conclusiones se detallarán en base a una honestidad dibujada que permite reconocer lo que se ha hecho y lo que no se ha podido realizar dando paso a propuestas de continuidad y profundización, si el estudio lo requiere (Velázquez y Frenk, 2016).

6.7. PROCEDIMIENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

La estrategia metodológica conlleva constantemente el uso de determinadas “técnicas” para la recopilación y análisis de información. En este sentido, Martínez, (2004) considera que las técnicas de investigación social son “(...) las herramientas, instrumentos o formas de proceder que le permiten a cualquier sujeto indagador obtener información (datos) sobre el “objeto de estudio” que esté interesado en conocer en un momento determinado” (p. 16).

Teniendo en cuenta esta cuestión, las técnicas de recogida de datos y el análisis posterior se han ido sucediendo, atendiendo a las fases de la asignatura y de acuerdo con el objetivo a alcanzar. En el caso de las técnicas de recogida de datos se ha realizado la complementariedad metodológica, es decir, una metodología mixta que integra la búsqueda y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, y que según Erickman y Roth (2006) constituye, un proceso unitario donde la combinación permite conseguir información relevante para el caso en cuestión y para el acercamiento a la realidad. Martínez, (2004) a porta al respecto la siguiente cuestión:

“(...) las estrategias metodológicas cuantitativas y cualitativas nos ofrecen “puntos de vista” divergentes. Y quizá en eso radica el aporte de cada una de ellas: ofrecernos perspectivas “distintas”. Perspectivas que por un lado se “oponen”, pero que por el otro “se enriquecen” y “complementan”, ya que cuando se combinan, “potencian” la mirada del investigador” (p.14).

En relación con los instrumentos y desde una visión más específica, son considerados como recursos, medios, y herramientas que tienen como

función recoger los datos o la información requerida con la intención de comprobar el logro de los objetivos de la investigación, calcular las variables de forma válida y confiable y comprobar las hipótesis (Niño, 2011).

La naturaleza metodológica mixta elegida, permite diseñar instrumentos específicos en cada caso. Autores como Argibay (2006) describen en relación a los instrumentos cuantitativos, que el uso adecuado de medición no solo consiste en saber cómo se debe aplicar a los participantes, cuáles son las instrucciones a seguir, y el tiempo de administración, entre otros; sino que fundamentalmente se trata de poder interpretar correctamente las puntuaciones obtenidas para evitar incurrir en errores. Para ello, es imprescindible que los instrumentos que utilice el investigador cuenten con los criterios de validez y confiabilidad. Otro punto para tener en cuenta es la necesidad de interpretar la teoría que fundamenta el instrumento. Esto va a permitir establecer conexiones teóricas con otras variables relevantes y poder conseguir de la aplicación del instrumento la mejor información que sea útil para la comunidad científica. (Salgado-Lévano, 2018).

Por otro lado, los instrumentos que se desarrollan en el marco de la metodología cualitativa, según Olabuénaga (2012), deben de intentar captar y reconstruir significados utilizando un lenguaje conceptual y metafórico, que conlleva la aplicación de un procedimiento inductivo, flexible y desestructurado. Deben permitir concretar la realización del proceso, y así, observar una orientación holística, que abarque todo el contenido de las experiencias y significados de forma particular.

Estas premisas, por lo tanto, permiten reconocer que los instrumentos de naturaleza cualitativa, "(...) se asocian a la epistemología interpretativa (dimensión

intersubjetiva), centrada en el sujeto individual y en el descubrimiento del significado, los motivos y las intenciones de su acción” (D'ancona y Ángeles, 1999, p. 46).

Los instrumentos utilizados para conseguir la información necesaria en el proceso de la investigación experimental de este estudio ha sido importante utilizar dos: cuestionario y diario de prácticas.

6.7.1 Cuestionario.

Las corrientes positivistas en investigación parten de una visión de la realidad externa al individuo, objetiva y acabada, utilizando una estrategia metodológica apoyada en la metodología experimental, controlada y basada en la demostración de la relación de la casualidad, en el que se estudia una realidad fragmentada, pero que garantiza un conocimiento objetivo (Abril y Velázquez, 2016). Son muchos los investigadores que plantean que el positivismo contiene ciertas dudas debido a los límites de su aplicación. Cuando se habla de metodología cuantitativa en investigación social, los autores señalan una serie de dificultades ya que, como Andreski (1972) define, que los individuos no son como una piedra o una planta a la que se observa y analiza, sino que reaccionan frente a lo que se dice de ellos.

Por lo tanto, por mucho que se intente objetivizar lo que se investiga, no se puede obviar que los sujetos son la esencia del estudio, y mantener una neutralidad puede ser insuficiente para poder abarcar la complejidad de los fenómenos sociales. Es por esto, que se necesita de un proceso dialógico con otros enfoques y saberes para mantener el verdadero rigor científico. La utilización de instrumentos cuantitativos permite desarrollar el trabajo de campo o investigación sobre el terreno,

en complemento a la información adquirida con instrumentos cualitativos, lo que posibilitar realizar un análisis y reflexión crítica de la información obtenida.

El instrumento cuantitativo elegido para poder obtener evidencias es el cuestionario, procedimiento frecuentemente utilizado en investigaciones sociales y educativas, ya que permite conseguir información relevante acerca de opiniones, actitudes y habilidades de los estudiantes que cursan la asignatura PP-III. Los autores definen el cuestionario como instrumento para cuantificar y universalizar la información a través de un procedimiento estandarizado y que contienen importantes beneficios en relación a otras técnicas de investigación socioeducativas, como son la rapidez y eficacia a la hora de aplicarse en grupos numerosos, y que permite información sobre cuestiones muy variadas, con una única toma de contacto con la muestra y/o población (Arribas, 2004; Casas et al., 2003; Martínez, 2013).

6.7.1.1. Diseño y elaboración del cuestionario de identidad profesional.

La intención del instrumento es conocer la realidad existente en la asignatura PP-III al aplicar el modelo pedagógico diseñado y conocer su evolución con respecto al proceso de la identidad profesional del alumnado que cursan la asignatura, diseñándose un cuestionario específico antes de iniciar la asignatura PP-III y al finalizarla. Teniendo en cuenta las posibilidades del cuestionario y haciendo una autocrítica de las limitaciones que presenta, se basó el diseño del instrumento en preguntas que tienen en cuenta el tipo de respuesta que se pretendía obtener, así como la función y utilidad dentro del mismo. Por lo tanto, se eligieron preguntas cerradas con elección de posibles respuestas predefinidas, y además se

incorporaron preguntas abiertas para que el estudiante elaborara las respuestas y así permitir una mejor comprensión del contexto al investigador, aportando información complementaria (García-Vargas et al., 2019). Este diseño permite recoger información sobre aspectos tanto objetivos como subjetivos o de opinión, ya que los estudiantes que responden lo hacen desde su propia interpretación.

Dentro de las preguntas elaboradas según la función pretendida en la recogida de información, se utilizan los cuestionarios diseñados en “Google Form” y ya validados previamente: “Cuestionario Identidad profesional del estudiante del Grado de Educación Social (Fase previa al inicio de las prácticas profesionales)” (García-Vargas et al., 2015; Martín-Cuadrado et al., 2017c), así como el “Cuestionario FINAL: Identidad profesional del estudiante del Grado de Educación Social” (García-Vargas et al., 2019; Martín-Cuadrado et al., 2017b). Con estos instrumentos se pretende recoger datos relevantes sobre el avance y consolidación de la IP del alumnado en las PP-III, portando evidencias contrastables con otros instrumentos cualitativos.

Estos cuestionarios se diseñaron con preguntas de identificación, así como preguntas que atendían a dimensiones ya definidas anteriormente sobre los aspectos que Vilar (2011) determinaba como importantes a tener en cuenta sobre la identidad profesional: “la autoimagen (quién somos, cómo nos vemos), la misión social de la profesión (qué ofrecemos) y los valores que orientan la profesión (a qué nos comprometemos, qué valores adquirimos)” (p. 371), aspectos y variables que se han tenido en cuenta desde el inicio de la asignatura, fruto de investigaciones previas, y que guían el conocimiento de la evolución de la identidad profesional en el transcurso de las prácticas, y por ende, valoran la influencia de la asignatura en este proceso (Tabla 12).

Tabla 12

Comparación de las dimensiones sobre los aspectos de identidad profesional en los cuestionarios de IP (inicio y final de la asignatura de PP-III).

DIMENSIONES IP	CUESTIONARIO AL INICIO DE PPIII	CUESTIONARIO AL FINAL DE PPIII
AUTOIMAGEN	¿Quién soy? ¿Cómo me veo? ¿Cómo me ven los otros?	¿Quién he sido? ¿Cómo me he visto? ¿Cómo me han visto los otros?
MISIÓN SOCIAL DE LA PROFESIÓN	¿Qué puedo ofrecer en el centro de prácticas?	¿Qué he ofrecido en el centro de prácticas?
COMPROMISO ÉTICO	Conocer el sentido que ofrece a los valores en el momento de iniciar sus prácticas.	Conocer el sentido que ofrece a los valores; si han mejorado o han sido adquiridos al finalizar sus prácticas.

Los cuestionarios de IP se encuentran estructurados en tres partes: datos de identificación, datos relevantes sobre aspectos de la identidad profesional, (García-Vargas et al., 2015; Vilar, 2011) y valoración del cuestionario por los estudiantes. La estructura de las preguntas está diseñada con variedad de tipos de escala (tipo Likert, dicotómica y diferencial semántico, de respuesta múltiple) llevadas a cabo en las dimensiones, categorías y variables acopiadas en la siguiente tabla (Tabla 13):

Tabla 13

Diseño de los cuestionarios inicial y final: identidad profesional del estudiante del grado de educación social.

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	VARIABLE	DEFINICIÓN OPERATIVA DE LAS VARIABLES	TIPO DE PREGUNTA	
DATOS SITUACIONALES	Datos Personales	Nombre y Apellidos	Hace referencia a la Identificación de persona.	Abierta	
		Edad	Hace referencia cronológica de las personas.	Abierta	
		Sexo	Hace referencia a la identidad de genero	Respuesta múltiple y abiertas	
		Centro asociado	Hace referencia a la institución educativa de la que egresa el estudiante.	Respuesta múltiple	
		Diversidad funcional	Hace referencia a la identificación de los usuarios con diferentes capacidades (motoras, intelectuales, visuales...).	Respuesta múltiple y abiertas	
DIMENSIONES IDENTIDAD PROFESIONAL	Autoimagen	Visión personal	Hace referencia a la identificación profesional propia al finalizar las prácticas	Escala diferencial semántico	
		Expectativas	Describe las expectativas, valorando el cumplimiento en las prácticas.	Escala Likert	
		Actitud y experiencias en las prácticas	Identifica el carácter y las experiencias más significativa/s (personales, familiares, formativas, laborales, etc.), afrontadas y desarrolla en las prácticas y que justifiquen la autoimagen descrita.	Abierta	
		Definición de la autoimagen	Resumen y concreción de la autoimagen del estudiante en las prácticas.	Abierta	
	Misión social de la profesión	Lo que se ofrece al centro de prácticas	Hace referencia a lo que aporta profesionalmente a la institución.	Escala Likert	
		Adquisición de experiencia	Permite conocer si el estudiante ha alcanzado a adquirir experiencia en las prácticas en el contexto elegido.	Escala dicotómica	
		Tipo de experiencia	Hace referencia a saberes prácticos adquiridos durante las prácticas, el lugar, el tipo (área y ámbito) y grado de experiencia.	Respuestas múltiples y abiertas y de escala Likert	
		Competencias Profesionales	Determina las actitudes adoptadas/adquiridas a lo largo de las actividades desarrolladas en las prácticas (motivación, participación, capacidades personales, formativas y profesionales, innovación, trabajo en equipo, reflexión crítica).	Escala Likert	
		Experiencias en relación con la dimensión de la misión social	Permite conocer alguna de las experiencias que corroboren y asevere las respuestas realizadas sobre la dimensión de la misión social en las prácticas.	Abierta	
	Compromiso ético: los valores	Valores profesionales	Se refiere a los valores adquiridos y/o reforzados en la realización de las prácticas, basados en los Principios Deontológicos.	Respuestas múltiples y abiertas	
	VALORACIÓN DEL CUESTIONARIO	Evaluación del cuestionario por el estudiante	Aspectos de mejora	Opinión de las ventajas y los inconvenientes encontrados en el cuestionario, sobre su estructura, contenido y aspectos mejorables.	Escala Likert y abiertas

6.7.2. Técnica de historia de vida; diarios de prácticas

Las técnicas de historia de vida forman parte de la metodología cualitativa. Se trata de un proceso de investigación sistemático conducido con procedimientos rigurosos, aunque no necesariamente estandarizados. Como indica Martínez (2004), este ejemplo de metodología “lo que busca “conocer” es lo real, más que lo abstracto; lo global y concreto, más que lo disgregado y cuantificado” (p. 10). La metodología cualitativa se encuentra de modo directo vinculada con el paradigma cualitativo frecuentemente utilizada en las Ciencias Sociales.

Se trata de una estrategia metodológica sujeta al enfoque hermenéutico-crítico, y se sirve principalmente de los discursos, las percepciones, las vivencias y experiencias de los sujetos en los que la utilización de metodologías narrativas, como las autobiografías o historias de vida y los diarios, permiten reconstruir lo vivido, independientemente del formato. Otras de las técnicas que se aplican en esta estrategia metodológica cualitativa tienen una base lingüístico-semiótica, por lo que tecnologías como el análisis del discurso, entrevistas abiertas y observación participante, son de gran aplicación en ella.

Se puede afirmar que todas estas corrientes interpretativas y sociocríticas que dibujan esta metodología se presentan como vías alternativas que permiten la comprensión de los hechos en los contextos y orienta la investigación hacia la transformación social. En el caso de esta investigación la metodología narrativa usada para la recopilación de datos es el diario.

6.7.2.1. Diseño y elaboración del diario de prácticas

Partiendo de la complementariedad metodológica se planteó la utilización de instrumentos cualitativos que permitiera servir de apoyo desde una visión unitaria a

los resultados cuantitativos encontrados, y así poder corroborar que los datos siguen un análisis crítico, donde la visión de equilibrio metodológico orienta los pasos a seguir en la investigación.

La utilización de técnicas biográfico-narrativas permite empoderar y emancipar a los sujetos del estudio, manteniendo así la visión de la investigación, facilitando la aparición de los intereses de quienes participan, a nivel personal social y profesional. Para poder realizar esto, es conveniente preparar estrategias que permitan a los sujetos de investigación expresarse por sí mismos, profundizar y descubrir el origen de la identidad profesional como punto de partida de la mayoría del alumnado del grado antes del inicio de las prácticas y, posteriormente, ver su evolución en el proceso. Es necesario diseñar estrategias que permitan al alumnado realizar un análisis auto-reflexivo del proceso vivencial desarrollado a lo largo del tiempo, causando un entendimiento crítico de sus propias experiencias.

Por ello, el modelo pedagógico que se quiere estudiar ha introducido una gran diversidad de métodos que se adaptan a los diferentes participantes de la asignatura, buscando siempre la participación inclusiva de la formación (Parrilla, 2009). La diversidad de métodos es algo común en los diferentes enfoques cualitativos; en el modelo de estudio permite un continuo desarrollo de toma de decisiones y asegura el rigor de la investigación.

Los métodos narrativos varían en sus formatos y sus propósitos, incluyendo así diversos modos de hacer relatos. En el mundo de la escritura del yo, historias de vida, narraciones biográficas, relatos biográficos y escritos pueden adaptar diferentes formatos; cartas y diarios, biografías e historias de vida (life history y life story) , entre otros, todos ellos enmarcados en la modalidad del género biográfico (Moriña, 2016).

El desarrollo de la narración en estos instrumentos tiene como ejercicio la reflexión y la interpretación, lo que permite construir un sentido de trayectoria dentro del enfoque temático requerido. Trata de desarrollar un recuerdo de los hechos, lo que permite hacerlos visibles para uno mismo y para los otros.

Cuando se habla de diario como técnicas biográfica narrativa la se enmarca como técnica basada en las anotaciones realizadas por el alumnado, y que se termina recogiendo en un informe personal. Este instrumento puede tener diversidad de utilidades: ser utilizado como actividad de autoformación para la evaluación y la innovación, en el que el sujeto de aprendizaje tiene la capacidad para reflexionar sobre sus propios contextos prácticos y modificarlos a través de sus propios actos (Betolaza y Alonso, 2002), o como un documento personal, que se encuentra vinculado a una perspectiva individualista que da sentido a la acción desarrollada en un determinado contexto (Moriña, 2016; Zabalza, 2011).

El interés en esta investigación es conocer trayectoria vivencial, formativa e identitaria del alumnado que desarrolla el prácticum en el Grado de Educación Social, mediante la narración escrita, que bien documentada con respecto a la experiencia práctica adquirida, permite avalar el desarrollo competencial y el conocimiento práctico adquirido durante las prácticas. Este proceso narrativo proporciona al alumnado en prácticas un espacio de reflexión libre y de empoderamiento que supone la puesta en valor de la narración escrita o diario sobre las prácticas, proporcionando evidencias de la evolución sobre la IP del alumnado en prácticas.

En el modelo pedagógico en investigación se utiliza el diario con una doble función. Por un lado, es un procedimiento evaluador del aprendizaje práctico y, por

otro, trata de ser facilitador del conocimiento práctico a través de la reflexión y del reconocimiento de la adquisición de su identidad profesional. Por consiguiente, el diario se transforma en el momento narrativo de experiencias y pensamientos de los estudiantes transformándolo en un pensamiento interno, que relaciona la teoría con la práctica. Es por ello que, en su elección, se tuvo en cuenta el proceso de reflexión que el estudiante inicia desde su primera experiencia en el centro de prácticas, seguido del proceso de reflexión crítico sobre el aprendizaje práctico adquirido, enfrentándose así al centro del debate y a la defensa de las experiencias y del análisis (Martín-Cuadrado, 2017; Olivé et al., 2014; Zabalza, 2011).

La estructuración del diario se realiza con una perspectiva sincrónica-puntual, que requiere al alumnado en prácticas poner en valor varias temáticas de manera secuencial, utilizándose como instrumento pedagógico de recogida de información sobre su experiencia práctica de forma completa y pormenorizada; acercamiento a la cultura institucional, descubrimiento de dilemas, conocimiento de estilos de los agentes profesionales, fuentes bibliográficas en las que apoyan su aprendizaje práctico y quehacer profesional, competencias académicas y profesionales adquiridas (desde la visión personal como de los otros), desarrollo del trabajo colaborativo, etc., de tal forma que el alumnado efectúa un breve proceso de investigación sobre su progreso personal, académico y profesional en su experiencia práctica (Cantón y Tardif, 2018; Day, 2005; Vaillant y Marcelo, 2015; Zabalza, 2011). Mediante el diario, el alumnado podrá ir recopilando información de manera continua para no perderse en el olvido, lo que le posibilitará una visión global del trabajo que está realizando, ensayando y desarrollando un pensamiento

reflexivo sobre él mismo y su actuación en el centro de prácticas, lo que le proporciona un aprendizaje más significativo y el reconocimiento de su IP. Aranda-Vega et al. (2020) indican al respecto que “(...) entre las prácticas de los estudiantes se encuentran experiencias, textos de campo y un esfuerzo por dar sentido a lo vivido/recogido. La selección de episodios, voces, observaciones y, especialmente, su ordenación y conjunción crean las historias” (p. 248). La estructura del diario establecida en la temática a estudiar incluye recogida de información que coincide con la definida por el equipo de docente al comienzo de la asignatura PP-III (Tabla 14):

Tabla 14

Contenido de información requerida en el diario de prácticas para el alumnado que cursa la asignatura PP-III.

INFORMACIÓN	CONTENIDO
Ámbito, contexto e institución donde realiza las prácticas	Ámbito, contexto e institución descripción y reflexión
	Destinatarios
	Tipos de acciones socioeducativas que se llevan a cabo
	Profesionales
Actividades y grado de consecución de resultados de aprendizaje/competencias	Otros recursos de la institución
	Actividades que realiza y aportaciones de estas a su conocimiento práctico.
Sobre su actuación en las prácticas	Grado de participación y aprovechamiento que está teniendo de las actividades
	Debilidades y Fortalezas
Sobre la actuación del resto de participantes	Amenazas y Oportunidades

Nota. Tomado de Prácticas Profesionales III Plan de Trabajo y Orientaciones Para su Desarrollo elaborado por el equipo docente de la asignatura PP-III, curso 2019-2020.

Con este contenido se da un sentido básico a este diario para que el alumnado realice una estructuración deliberada del significado de su experiencia práctica, ya que crea conexiones entre la información y lo que ya se conoce (Zabalza, 2011), siendo así un feedback autoproporcionado, que le permite reflexionar de manera crítica sobre su quehacer práctico en comunidades de prácticas. Los autores Martín-Cuadrado et al. (2017b) determinan:

El diario de prácticas es un documento esencial para el aprendizaje y la reflexión de quien lo elabora, así como para el profesorado que tutela y acompaña a quien aprende, representa un punto de partida, un feedback que reúne las características de pertinencia y actualidad, y que, a su vez, ofrece una medida válida para el diálogo y la evaluación, muestra la vivencia en las prácticas, permite detectar y solucionar situaciones de riesgo, favorece el auto aprendizaje y mejora la reflexión sobre el mismo (...).

El diario es, por tanto, un documento con un marcado carácter reflexivo que invita al análisis de las prácticas y aporta experiencias de aprendizaje, tanto cuando se genera como cuando se lee, teniendo en cuenta, además, que trasciende más allá de la experiencia personal del estudiante, ya que recoge, a la vez, una experiencia colectiva (p. 252).

6.8. VALIDACIÓN Y FIABILIDAD DE LOS INSTRUMENTOS

Como cualquier otra investigación científica, esta pretende conocer la realidad lo más ajustada posible. Esto solo será posible comprobando la máxima validez de los instrumentos utilizados, el carácter positivo de los resultados que se quieren

recoger y teniendo capacidad de mostrar que lo que se observa con ellos se aproxima a la verdad existente.

Para ello es necesario considerar algunos aspectos: tomar las medidas suficientes para que los resultados sean válidos, y comprobar que los datos recogidos representa la realidad a la que se refieren.

Teniendo en cuenta que se basa la investigación en la utilización de una metodología mixta y complementaria, se ha pretendido que la información pase de ser ideas generalizadas a ser concretadas, contrastadas y rebatidas (Velázquez y Mata, 2016). El estudio la validez ³⁹que se quiere diseñar tiene en cuenta criterios que son extensibles y son aplicados tanto a la investigación experimental como a la investigación cualitativa.

Partiendo de la teorización del concepto, en los años 80 autores como Kirk y Miller y Goetz y LeCompte, establecieron los criterios necesarios para juzgar la credibilidad de una investigación experimental, y en esta misma línea, otros autores como Guba y Lincoln (2002) adaptaron estos criterios a la investigación cualitativa desde el lenguaje experimental (Tabla 15).

A pesar de estos esfuerzos, es necesario reflexionar sobre las cuestiones de neutralidad y objetividad en la investigación educativa. Es por ello, por lo que deben tenerse en cuenta otros tipos de procedimientos, además de los cuantitativos, que complementen y justifiquen la validez de las investigaciones cualitativas, basándose en la reflexión que aportan cada uno de estos procedimientos. Se trata

³⁹ Este concepto a pesar de que es un término acuñado por primera vez por Campbell y Stanley (1963) en base a la investigación experimental, se ha ido adaptando con el paso del tiempo y hoy en día se tienen en cuenta criterios que son extensibles y son aplicados del mismo modo en la investigación cualitativa.

de desarrollar más que una verificación de la información recogida, la construcción de conocimiento (Creswell, 1998).

Tabla 15

Criterios para juzgar la credibilidad de una investigación según los dos paradigmas de investigación

Criterios para el análisis de la validez de la investigación cuantitativa	Criterios a la investigación en la investigación cualitativa
Validez interna: las categorías conceptuales generadas poseen los mismos significados para los participantes y el observador.	Credibilidad (valor de verdad). Isomorfismo entre los datos recogidos por el investigador y la realidad
Validez externa: entendida como la comparabilidad y posibilidad de extender los resultados más allá del contexto en el que fueron obtenidos.	Transferibilidad (aplicabilidad). Grado en que pueden aplicarse los resultados de una investigación a otros sujetos y contextos.
Fiabilidad: posibilidad de replicabilidad de los resultados, para lo que proponen la especificación exhaustiva del diseño	Dependencia (consistencia). Repetición de los resultados cuando la investigación es realizada con los mismos sujetos y contextos.
Objetividad: se refiere a expresar la realidad tal cual es, real y existente, imparcial.	Confirmabilidad (neutralidad). Garantía de que los resultados no están sesgados.

Nota. Tomado de Sentido y forma de la investigación cualitativa, (p.36), por B.B. Velázquez y P. Mata, en Taller de investigación cualitativa (pp. 12-44) por B.B. Velázquez (Coord.), y G. A. Frenk, 2016.

Las autoras Velázquez y Mata (2016, p. 38) realizan importantes reflexiones que justifican la utilización de diversos criterios para la validación que operan en la construcción de la investigación cualitativa:

- *La transparencia en la planificación y desarrollo de la investigación*, lo que aporta evidencias de las formas de desarrollar la construcción de la intersubjetividad. Esto se realiza explicitando el proceso de investigación, apoyándose en referencias adecuadas, y llevándose a cabo un continuo diálogo y negociación con los participantes.
- *La densidad de la descripción*, que se consigue con la presencia prolongada en el campo donde se realiza la observación persistente, mediante descripciones detalladas de los contextos (validez comunal).
- *Triangulación*, que se realiza mediante la combinación de métodos, grupos de estudio, entornos locales/ temporales y perspectivas teóricas variadas que se tratan el estudio de un mismo fenómeno (Flick, 2014). Este proceso incluye los diferentes tipos de triangulación: de los datos, del investigador, de la teoría y la metodológica.
- *La contrastación*, que se da en la creación misma de la información dentro del trabajo de campo, así como, en el periodo más interpretativo en el que se localiza la formalización teórica. Para ello se puede utilizar *el análisis de casos negativos* que, mediante la inducción, los datos obtenidos de la información empírica son el primer paso para el conocimiento. Así como *la contrastación teórica* que contrapone las conclusiones que se obtienen con las de otros investigadores, consiguiendo una mayor comprensión de las diferencias y la integración del conocimiento en mayor escala.

En base a lo anteriormente descrito, el estudio de validación permitirá conocer la efectividad de las medidas implantadas que garanticen la calidad de la investigación.

6.8.1. Validación y fiabilidad del cuestionario

Desde el punto de vista del instrumento cuantitativo (cuestionario), diseñado para la recogida de información de esta investigación, se pretende que alcance una adecuada validez y fiabilidad, criterios de calidad considerados en todo instrumento de medición, tras ser sujeto a la consulta y al juicio de expertos con la finalidad de ser utilizarlo en sus estudios pretendidos.

Cuando se habla de validez, Martín Arribas (2004) la define como “el grado en que un instrumento de medida mide aquello que realmente pretende medir o sirve para el propósito para el que ha sido construido” (p. 27). La validez puede aludir a dos conceptos; al contenido o al constructo. En el caso del contenido, los ítems o aspectos elegidos se observarán como los indicadores que se quieren medir, lo que incluye una valoración cualitativa por parte de los expertos que tienen que juzgar la capacidad de este para evaluar todas las dimensiones que el instrumento pretende medir. La validez del constructo se refiere a que, las medidas provenientes del contenido son utilizadas y consideradas pertinentes al fenómeno que se quiere medir. (Cabero y Llorente ,2013).

La evaluación de ambos aspectos está intrínsecamente relacionada, y es necesario una clara definición del constructo o aspecto a por medir antes del diseño del instrumento.

En esta investigación, la validación de los instrumentos se ha realizado en diferentes momentos. En el caso de los cuestionarios de IP (inicial y final) fueron sometidos a diversos procesos de validación fruto de las investigaciones previas realizadas (García-Vargas et al., 2016; Martín-Cuadrado et al., 2017c; García-Vargas et al., 2019) que incluían juicio de expertos y ensayo en muestra piloto con

estudiantes del curso 2014-2015 de la asignatura PP-III del Grado de Educación Social en un primer momento y, posteriormente, en el curso 2016-17.

En el caso del procedimiento de evaluación mediante juicio de expertos, autores como Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008, p. 29) hacen referencia a él como: “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencias, juicios y valoraciones“. En este estudio la evaluación fue realizada por 5 expertos (Anexo 9), elegidos teniendo en cuenta su formación en orientación universitaria, y con experiencia destacada en formación práctica (profesores que se han desempeñado y/o desempeñan como tutores/docentes).

A continuación, se presentan los aspectos más significativos que se tuvieron en cuenta para determinar el proceso de validación del cuestionario para la recopilación de los datos empíricos (Tabla 16).

Tabla 16

Resumen del proceso de validación por juicio de expertos.

Aspectos para valorar para la validación	<ul style="list-style-type: none"> - Pertinencia de la pregunta con respecto al objetivo que se pretende medir (SI) - Coherencia interna (CI) - Corrección Lingüística (CL), - Comprensión del significado (CS)
Expertos	Destacada experiencia en docencia y en formación práctica dentro de la disciplina de la Educación Social
Modo de validación	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario de validación por juicio de expertos - Método de evaluación individual: cada experto realiza las consignas, y proporcionan sus valoraciones de forma independiente sin contar con el resto de los evaluadores.

Las valoraciones de los jueces que se hallaban por debajo del valor 4, fueron revisadas y ajustadas. El criterio que se estableció para considerar adecuado un ítem fue que obtuviera acuerdo y consenso con relación al mismo, manteniéndose una retroalimentación controlada y un consenso del grupo de manera anónima de tal forma que se conservara la utilidad de identificar procesos de cambio, tomar decisiones y determinar planes de acción (Pérez, 2000).

Cada experto valoró la encuesta de 1 a 4, donde “1” es el valor en desacuerdo y “4” el mayor acuerdo, en relación a considerar aspectos como la relación y la pertinencia de la pregunta en relación al objetivo que se pretende medir (SI); la coherencia interna (CI), Corrección Lingüística (CL), Comprensión del significado (CS), valorándose así la claridad, suficiencia y comprensión de los ítems. (Tabla 17).

Tabla 17

Valoración de la prueba juicio de expertos para los cuestionarios de IP.

	%			
VALORACIONES	1	2	3	4
Índice de Significatividad o Pertinencia (SI)	0%	0%	0%	100%
Coherencia Interna (CI)	0%	0%	75%	25%
Corrección Lingüística (CL)	0%	0%	25%	75%
Comprensión del significado (CS)	0%	0%	25%	75%

La evaluación de los jueces aportó nuevas visiones e interpretaciones útiles para la mejora y replanteamiento del instrumento de recogida de información inicialmente elaborado, y tras los ajustes oportunos se consiguió un acuerdo y consenso del grupo de juicio de expertos. La evaluación se completa con los resultados obtenidos del estudio piloto.

La fiabilidad, es otro requisito de calidad de todo instrumento de medición, pretende definir el grado con el que un instrumento mide con precisión y descarta el error posible. Se realiza mediante la valoración de la consistencia, la estabilidad temporal y el acuerdo entre los expertos. Martín Arribas (2004) precisa la consistencia, como el nivel de cohesión de los diferentes ítems o aspectos del instrumento que es posible comprobar a través de diferentes métodos estadísticos, siendo el coeficiente Alfa de Cronbach el más aplicado y el considerado en este estudio de fiabilidad (Figura 17).

Figura 17

Formula estadística para valorar la fiabilidad de un instrumento (coeficiente alfa de Cronbach).

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$

α : Coeficiente de Alfa de Cronbach
 K : El número de ítems
 $\sum S_i^2$: Sumatoria de Varianzas de los ítems
 S_T^2 : Varianza de la suma de los ítems

Nota. Tomado de “Coeficiente alfa de Cronbach para medir la fiabilidad de un cuestionario difuso” (p.148), por J. D. D. M. Núñez, A. Alvarado-Iniesta, D. J. V. Rosales, y Y. A. Báez, 2016, en *CULCyT: Cultura Científica y Tecnológica*, 13(59), 146-156.

En esta investigación el estudio de fiabilidad se realizó con el paquete estadístico IBM SPSS Statistics 21, dando un resultado de Coeficiente de alfa de Cronbach de 0,856. Los expertos (Henson, 2001; Thondrike, 2003) determinan que cuando este coeficiente se encuentra entre 0.8-0.9 el instrumento tiene buena fiabilidad.

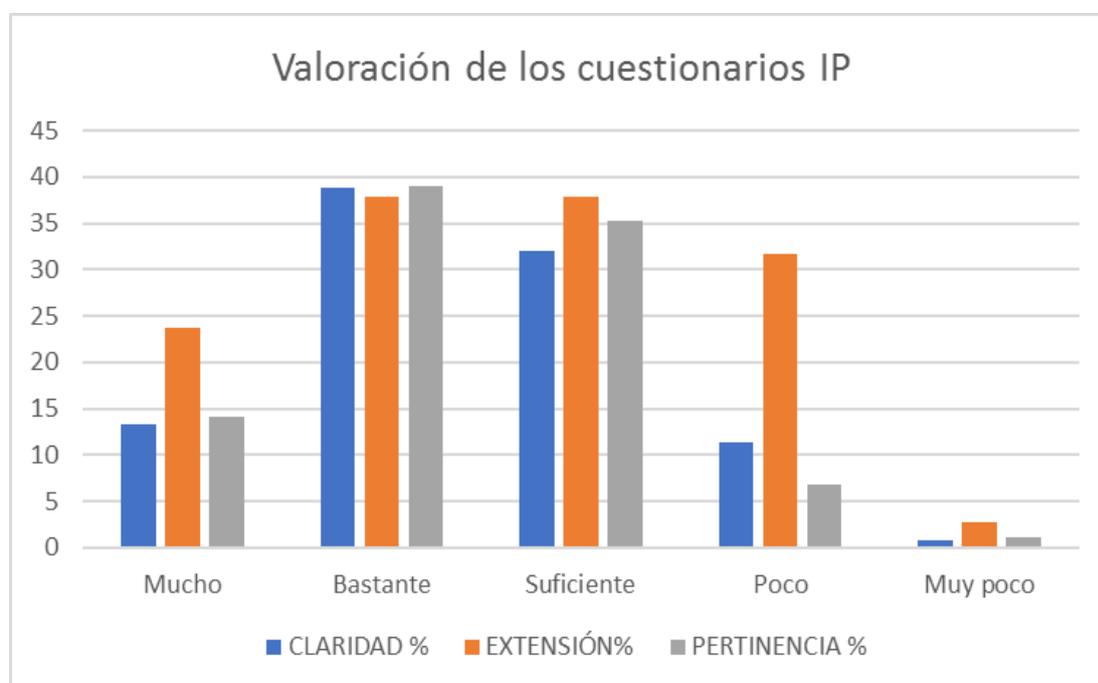
Autores como Colas et al. (2009), consideran que el estudio piloto tiene mayores aplicaciones, además de mejorar los instrumentos de recolección de datos. Se trata de buscar cómo mejorar la forma en que se van a recoger los mismos, subsanar posibles errores que puedan cometerse en el procedimiento, así como, acostumbrarse al uso de este y recibir realimentación de los participantes para aumentar la calidad del procedimiento, los instrumentos y la misma aplicación.

El estudio piloto estuvo formado por 369 estudiantes que desarrollaron la asignatura PP-III en el curso 2016-17. El valor de este proceso permitió probar si los cuestionarios inicialmente elaborados y ajustados según la información obtenida en el juicio de expertos están en concordancia con los objetivos, si son adecuados con el público al que está dirigido, y si permiten la comunicación o se entienden los ítems (Perales, 2018), El instrumento aplicado a la prueba piloto contaba con un apartado final de valoración del cuestionario por los estudiantes, en el que se analizaban la claridad, la extensión y la pertinencia en una escala 1 a 5, donde "1" es el valor muy poco, "2" bastante, "3" suficiente, "4" poco y "5" mucho (Figura 18 y Tabla 18). En el caso de la pertinencia del cuestionario, el alumnado consideró en un porcentaje mayor al 65% que estaban bastante de acuerdo o muy de acuerdo con ella y en la misma línea la claridad.

En el caso de la extensión el alumnado consideró que era bastante y muy extenso principalmente.

Figura 18

Valoración de los cuestionarios por la muestra piloto curso 2016-17.

**Tabla 18**

Evaluación extraída del estudio piloto aplicado a los estudiantes del curso 2016-17 del PP-III del grado de educación social.

VALORACIÓN PERTINENCIA	%
Muy en desacuerdo	0,6
En desacuerdo	6,2
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	27,7
Bastante de acuerdo	52,3
Muy de acuerdo	13,3

Teniendo en cuenta los resultados del estudio piloto, se hicieron ajustes en el cuestionario para aumentar su claridad, eliminando algunos ítems para reducir la extensión y así mejorar la calidad del cuestionario finalmente utilizado en esta investigación. Tras este proceso, se pudo observar que el cuestionario utilizado para el desarrollo de esta investigación arroja una mejora notable en su Alfa de Cronbach, pasando de tener una buena fiabilidad con la que se parte en la validación inicial del instrumento, a tener una alta fiabilidad (.926) (Tabla 19).

Tabla 19

Estudio de la fiabilidad del cuestionario de IP.

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,903	,926	44

Nota. Elaboración propia a partir de la aplicación en el programa estadístico SPSS.

El resultado, permite valorar la fiabilidad de los datos recogidos en esta investigación, reconocida estadísticamente con la prueba de confianza.

6.8.2. Validación del diario de prácticas

Cuando los instrumentos van dirigidos a indagar determinados fenómenos en personas, se parte de la prueba piloto, que trata de recoger las opiniones de los

participantes en relación al instrumento y al contexto de aplicación, indagándose así, la percepción que se tiene sobre él (Hernández et al., 2014).

La validación del diario de prácticas se realizó con un estudio piloto en el que colaboraron 59 estudiantes (de los 434 matriculados en la asignatura PP-III en el curso 2016-2017, de los cuales 369 finalizaron la asignatura), ocho centros asociados de los 61 que configuran la red de la UNED, con las atribuciones de sus respectivos profesores/as tutores/as (Ávila, Elche, Madrid Sur, Les Illes Balears-Palma de Mallorca, Pamplona, Pontevedra, Sevilla y Valencia), además de tres tutores/as de prácticas en las instituciones colaboradoras. En este contexto, se tiene en cuenta las aportaciones de López Pérez (1996), se puede afirmar que la muestra inicial de estudio piloto es suficientemente representativa superior a 50 participantes.

La validación del diario de prácticas se realizó junto con otras actividades requeridas en la asignatura PP-III establecidas por el equipo docente, valorándose la importancia y utilidad con respecto al aprendizaje del estudiante mediante un formulario con preguntas abiertas. El tratamiento de los datos recogidos se realizó utilizando la técnica de análisis de contenido, estableciéndose categorías a través del método de reducción y categorización de datos (Wood y Smith, 2018), obtenidos en las narraciones de los participantes, siendo analizados con el software ATLAS.ti versión 8.1 (Tabla 20).

Tabla 20

Valoración del diario de prácticas por la muestra piloto.

VALORACIÓN DEL DIARIO	%	ANÁLISIS DE CONTENIDO
De poca importancia	5	“(…) el diario te sirve para recordad y reflexionar, pero a mi entender, si de verdad alguna cosa ha resultado significativa para la persona, recuerdas esa cosa sin la necesidad de tener que acudir al diario. Otra cosa sería las notas de campo, las cuales te sirven para no perder detalle”.
Regular	10	“(…) yo al ser una persona muy reflexiva, lo hago todos los días sin la necesidad de anotarlas. “
Interesante, útil, y de importancia para reflexionar	85	<p>“Diario como instrumento de recogida de datos me ha parecido interesante”.</p> <p>“(…) el diario está bien para recordar en el tiempo las actividades que realizaste”</p> <p>“(…) la elaboración del diario me ha obligado a reflexionar día a día e incluso poder repasar días anteriores, para irme dando cuenta de situaciones, que de otra forma hubieran pasado desapercibidas”.</p> <p>“El diario de prácticas ha sido un descubrimiento, porque, aunque conocía la técnica, nunca la había utilizado, y es realmente útil”.</p> <p>“(…) el diario, está bien para reflexionar.”</p> <p>“(…) el diario está bien para recordar en el tiempo las actividades que realizaste”.</p>

En algunos de estos casos se observa el carácter cualitativo que estas valoraciones otorga, con un alto grado de subjetividad en sus narraciones, lo que demuestra la potencialización de este instrumento, que personaliza y contextualiza el aprendizaje y las competencias que adquiere el alumnado de prácticas.

En cualquier caso, para la utilización de este instrumento se ha realizado la reformulación de alguna de las preguntas abiertas iniciales, y así cambiar la interpretación de estas, evitando que el estilo de formulación de la pregunta incida de manera negativa en la respuesta y pueda dar lugar a una falsa percepción de lo que el investigador solicita recoger como información.

Como se ha podido evidenciar en el proceso de validación, los instrumentos de recopilación de datos utilizados en esta investigación, tanto cuantitativos como cualitativos, forman parte de los procedimientos que son incluidos en el modelo pedagógico práctico en experimentación para la asignatura de PPIII y centro de nuestra investigación. Su elección se ha realizado por ser procedimientos que mantienen de forma continua la reflexión en el periodo práctico y permiten evaluar el modelo pedagógico en cuestión, aplicándose al alumnado que realiza la asignatura en el curso 2017-2018.

6.9. SELECCIÓN DE LA POBLACIÓN Y MUESTRA

La población de una investigación se compone de todos los elementos, personas u objetos que participan en el proceso que previamente ha sido definido y delimitado en el análisis del problema de la investigación. Para poder establecer el ámbito de la población es necesario tener en cuenta algunas características:

- **Homogeneidad:** Todos los miembros de la población deben tener las mismas características.
- **Tiempo:** Se debe tener en cuenta el periodo de tiempo donde se ubicará la población de interés.

- **Espacio:** Se debe tener en cuenta el lugar dónde se ubica la población, área para delimitarla.
- **Cantidad:** Se debe conocer el tamaño de la población y a así poder establecer posteriormente el tamaño de la muestra. (Díaz, 2019).

La población del estudio todo el alumnado del Grado de Educación Social que se matricula y desarrolla la asignatura de Prácticas Profesionales III durante el curso 2017-2018. Está formada por 348 estudiantes, que son el sumatorio de los estudiantes matriculados en cada uno de los Centro Asociado de la UNED en el citado curso. Por tanto, la población se distribuye entre 57 *Centros Asociados (CA)* de la UNED, que son dirigidos en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la asignatura PP-III por 70 *Profesores Tutores y Profesoras tutoras (PT)*.

Para poder llevar a cabo el estudio en la población es necesario elegir una muestra representativa que garanticen que las características que se observen en la población van a quedar garantizadas en la muestra. Resultando, por tanto, ser un subconjunto de la población que recoge todas las características previstas, lo que permite desarrollar el análisis con mayor rapidez y precisión (Díaz, 2019; Lozano, 2010).

Para que la muestra sea representativa es necesario seleccionar su tamaño con el menor error posible dentro de un intervalo de significación, teniendo en cuenta que sobre ella se realizará la estimación de los parámetros y variables que atiende al alumnado del estudio. Una vez conocido el tamaño muestral se realiza la elección de la técnica de muestreo idónea para la población de estudio. La determinación se hace teniendo en cuenta que se trata de una población finita, definida así, cuando se resuelve el tamaño de la población, que según Manzanares-Medina (2015) en este caso, debe aplicarse la fórmula para una población finita (Figura 19).

Figura 19

Fórmula para obtener el tamaño muestral para una población finita.

$$n_i = \frac{z^2 \sigma^2 N}{(N-1) e^2 + z^2 \sigma^2}$$

$N > n_i (n_i - 1)$
 $n_i =$ tamaño muestral calculado
 $N =$ tamaño de la población

Nota. Tomado de *Población de estudio y muestra* (p.55), por P. S. Gil, 2013, Sespa.

La investigación se realizó teniendo en cuenta el menor error muestral estadístico aceptable por los autores para la estimación de los resultados, aconsejándose que no debe ser superior al 5%. En este caso el estudio se desarrolla con un error del 5%, y con un nivel de confianza del 95% (Tabla 21).

Tras el cálculo del tamaño muestral, el análisis se determina con *una muestra de 272 individuos*, de tal forma que se encuentren representados todos los CA.

Tabla 21

Parámetros para el diseño del tamaño muestral.

Error muestral (e)	0.05
Población (N)	348
Desviación estándar (σ)	0.9
Intervalo de Confianza	95%
Constante Z para un determinado intervalo de confianza	1.96

El muestreo se realizó con criterio de imparcialidad a la hora de elegir los sujetos del estudio, con la idea de garantizar la presencia de la representatividad de toda la población. La técnica de muestreo elegida fue el *Muestreo Aleatorio Estratificado*, lo que ha permitido dividir la población en diferentes subgrupos o estratos, seleccionándolos de manera aleatoria y de forma proporcional, garantizando el llevar a cabo un muestreo probabilístico adecuado.

Se utiliza el muestreo aleatorio estratificado para resaltar los estratos de cada uno de los CA donde se imparte la asignatura PP-III en el curso 2017-2018. Por lo que se realizan *57 estratos*, que representan a los 57 CA agrupados por localidades (Tabla 22).

Por tanto, la elección de los sujetos de estudio en cada estrato se realizó mediante el procedimiento de muestreo aleatorio simple, de tal manera que todos los sujetos tienen a priori, las mismas posibilidades de ser seleccionados para integrarse en la muestra.

Tabla 22

Distribución de la población y la muestra por CA de la UNED

ESTRATOS (CA)	POBLACIÓN	PORCENTAJE EN LA POBLACIÓN	MUESTRA
A CORUÑA	10	2,9	8
ALBACETE	1	0,3	1
ALMERÍA	8	2,3	6
ALZIRA-VALENCIA	23	6,7	18
ASTURIAS	6	1,7	4
BARBASTRO	5	1,5	4
BARCELONA	24	7,0	19
BAZA	1	0,3	1
BERGARA	1	0,3	1
BERNA	1	0,3	1
BIZKAIA	9	2,6	7
BURGOS	1	0,3	1
C.P. QUATRE CAMINS	1	0,3	1
CÁDIZ	8	2,3	6
CALATAYUD *	13	3,8	10
CAMPO DE GIBRALTAR-ALGECIRAS	1	0,3	1
CANTABRIA	11	3,2	9
CARTAGENA	11	3,2	9
CASTELLÓ-VILA-REAL	2	0,6	1
CERVERA	2	0,6	1
CEUTA	2	0,6	1
CIUDAD REAL	5	1,5	4
CÓRDOBA	7	2,0	6
DÉNIA	1	0,3	1
ELCHE	6	1,7	5
GIRONA	2	0,6	1
GUADALAJARA	8	2,3	6
HUELVA	4	1,2	3
JAÉN-ÚBEDA	10	2,9	8
LA PALMA	1	0,3	1
LA RIOJA	2	0,6	1
LA SEU D'URGELL	3	0,9	2
LAS PALMAS DE GRAN CANARIA	5	1,5	4
LES ILLES BALEARS	3	0,9	2
LUGO	5	1,5	4
MADRID SUR	8	2,3	6
MADRID	32	9,3	25
MÁLAGA	13	3,8	10
MELILLA	1	0,3	1
MÉRIDA	4	1,2	3
MOTRIL	6	1,7	5
OURENSE	2	0,6	1
PALENCIA	5	1,5	4
PAMPLONA	10	2,9	8
PLASENCIA	7	2,0	6
PONFERRADA	4	1,2	3
PONTEVEDRA *	10	2,9	8
SEGOVIA	1	0,3	1
SEVILLA	20	5,8	16
SORIA	1	0,3	1
TALAVERA DE LA REINA	2	0,6	1
TENERIFE	3	0,9	2
TERUEL	3	0,9	2
TORTOSA	5	1,5	4
TUDELA	1	0,3	1
VITORIA-GASTEIZ	6	1,7	5
ZAMORA	1	0,3	1

Nota. Los Centros Asociados con (*) incluyen alumnado matriculado en los centros extranjeros.

**PARTE II: MARCO EMPÍRICO, APLICACIÓN Y
RESULTADOS**

CAPÍTULO 7

“En la investigación es incluso más importante el proceso que el logro mismo”.

Emilio Muñoz (1937)

PARTE II: MARCO EMPÍRICO, APLICACIÓN Y RESULTADOS

CAPÍTULO 7

APLICACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

7.1. INTRODUCCIÓN

Tras la validación de los instrumentos de recopilación de información, se procedió a su posterior aplicación a una población diana, recogiendo así las evidencias de los objetivos logrados. En este capítulo, además de recoger los datos conseguidos en la aplicación de los instrumentos, se realizará una descripción de estos datos mediante el análisis tanto cuantitativo como cualitativo, utilizando para ello paquetes de programas de análisis: en el caso de la metodología cuantitativa el IBM SPSS v.21, y en el caso de la metodología cualitativa el ATLAS-ti 8.4.24.

Se estudiarán, en primer lugar, los datos cuantitativos, aportando resultados descriptivos de cada una de las dimensiones. Se inicia realizando un procedimiento, en relación con las medias, que permite conseguir estadísticos descriptivos de los diferentes grupos de variables definidas según las dimensiones en estudio como variables medibles e independientes que describen el concepto teórico de la IP (autoimagen, misión social, valores). También se estudiará el contraste de hipótesis para dos muestras relacionadas.

Posteriormente se ha llevado a cabo el análisis cualitativo que trata de completar y explicar los resultados obtenidos mediante los procedimientos

cuantitativos. Su valoración se realiza mediante el análisis de contenido de la técnica historia de vida recogida de forma textual en los diarios de prácticas del alumnado. Para una mayor comprensión y representatividad de la información recogida, los datos se presentan en tablas, gráficas y mapas conceptuales. La información recogida será analizada mediante un proceso de trazabilidad que permitirá relacionarla y recoger las conclusiones pertinentes que puedan explicar la realidad descubierta en relación con los avances de la IP, al aplicar un modelo de prácticas innovador en la asignatura PP-III.

7.2. APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

Los instrumentos diseñados y validados fueron utilizados en la asignatura PP-III en el periodo académico de 2017-2018. La aplicación se realizó en una muestra diana representativa de la población elegida, según lo descrito en el capítulo 6, en la que participaron 272 estudiantes con representatividad de la totalidad de los CA de la UNED. En la elección de la muestra de los procedimientos cuantitativos, se ajustó al número de cuestionarios que fueron completados por el alumnado tanto al inicio como al finalizar el periodo de las prácticas, para poder ser comparados, eliminando aquellos con errores o no viables por la falta de información. Este proceso permitió recoger 255 cuestionarios completos.

En el caso del análisis de los diarios de prácticas, se realizó teniendo en cuenta la muestra elegida de la población (capítulo 6): 272 estudiantes.

7.3. PROCESO DE ANÁLISIS DE DATOS

Antes de empezar a desarrollar los datos obtenidos mediante la aplicación de los instrumentos de investigación considerados en esta investigación, es necesario explicar el desarrollo del proceso de análisis designado en cada caso. El objetivo es, por tanto, describir el conjunto de operaciones específicas realizadas para procesar los datos, con el fin de responder al problema de investigación de modo válido, objetivo y preciso (Curcio, 2002).

A continuación, se explicita el proceso de análisis de datos, tanto descriptivo como inferencial, señalando las pruebas estadísticas empleadas y el nivel de significancia de los datos con los que se trabaja, entre otros criterios. Posteriormente se presenta el desarrollo seguido en el análisis de contenido de los diarios de prácticas considerados en el estudio.

7.3.1. Proceso de análisis del cuestionario de IP.

Realizar un análisis estadístico implica decidir sobre el conjunto de la población utilizando los resultados de las muestras que se extraen de la población o universo elegido.

Teniendo en cuenta la estadística inferencial, se debe tomar en consideración la teoría de la estimación y la teoría de la decisión (Sierra, 2005). Cuando se habla de teoría de la estimación se hace referencia a las medidas de la población, parámetros medidos mediante estadísticos obtenidos de la muestra, dentro de unos determinados intervalos de confianza. Por otro lado, en el caso de la teoría de la decisión, la finalidad es considerar si se puede rechazar la probabilidad de la hipótesis nula y dentro de qué límites. En tal caso, este proceso formula que los

determinados intervalos de confianza. Por otro lado, en el caso de la teoría de la decisión, la finalidad es considerar si se puede rechazar la probabilidad de la hipótesis nula y dentro de qué límites. En tal caso, este proceso formula que los datos observados son debidos al azar y que no existe en la población o universo elegido la relación observada en la muestra.

Para el desarrollo del análisis estadístico se realizó, en primer lugar, un análisis descriptivo de los datos de identificación de los participantes en el estudio. Posteriormente, se llevó a cabo un procedimiento descriptivo de los datos obtenidos en las tres dimensiones de la identidad profesional: Autoimagen, Misión social y Compromiso ético, nombrando las “Medias” correspondientes y, obteniendo estadísticos descriptivos de los distintos momentos del cuestionario establecidos por una o más variables dependientes.

Otro de los análisis realizados fue el contraste de hipótesis para dos muestras, en este caso de muestras relacionadas, puesto que son el mismo grupo pero con datos obtenidos en momentos diferentes del ejercicio del periodo de prácticas (al inicio y en su finalización). Por ello, se puede referir la realización de un análisis longitudinal, transversal y comparativo con el objetivo de describir las variables y analizar su incidencia en los determinados momentos, valorando los cambios a través del tiempo y hallando así las posibles diferencias o semejanzas (Alarcón, 2013; Hernández et al., 2014) entre los dos momentos de las prácticas.

El modo de resolver estos procesos se realizó con la aplicación del estadístico denominado prueba T o estadístico de contraste t, que se reparte según el modelo t de Student. Esta prueba facilita el contraste de hipótesis sobre la media poblacional tomando en cuenta la media obtenida en la muestra en el caso de desarrollar un análisis estadístico paramétrico.

Para el ajuste de este estadístico, es necesario que el modelo de probabilidad de la población de la que se ha extraído la muestra sea normal, o bien que su tamaño sea lo suficientemente grande como para no tener en cuenta el hecho de que la población de referencia no presente este aspecto de normalidad. Por otro lado, para asegurar la verosimilitud de los datos, los autores también determinan la posibilidad de aplicar al estudio pruebas no paramétricas si fuese necesario (Sánchez Turcios, 2015).

Para entender mejor el proceso de análisis de los datos se acompañan con gráficas y tablas que clarifican el método de estudio desarrollado para el análisis.

En el caso de esta investigación, la formulación de los criterios de aceptación o rechazo de la hipótesis de trabajo (H1) para el contraste de hipótesis, se realizó con una significación al 95% o lo que es lo mismo, un nivel de significancia del 5%; $\alpha = 0.05$. Estos datos permiten elaborar la siguiente regla de decisión (Tabla 23).

Tabla 23

Formulación de hipótesis, aceptación o rechazo

HIPOTESIS	$\alpha=0.05$	CONCLUSIÓN ESTADÍSTICA
H₀= No existe diferencia significativa de las medias entre el cuestionario IP antes y después de desarrollar la asignatura PP-III	Si p-valor menor o igual que Alpha	Se rechaza H ₀ se acepta H ₁
H₁= existe diferencia significativa de las medias entre el cuestionario IP antes y después de desarrollar la asignatura PP-III	Si p-valor mayor que Alpha	Acepta H ₀ se rechaza H ₁

Estas decisiones aplicadas a partir de los resultados, servirá para valorar con máxima objetividad la práctica transformadora de la IP del alumnado en prácticas referidos en el capítulo 6.

7.3.2. Proceso de análisis del diario de prácticas.

Desde la perspectiva cualitativa; descriptiva e interpretativa, el objetivo pretendido fue realizar un análisis de los diarios de prácticas de la muestra de la población elegida, para conocer los cambios en la realidad estudiada. Para ello se utilizó la técnica de *Análisis de Contenido*. La técnica se caracteriza por tener un sentido multiforme, ya que se desarrolla a partir de un conjunto de técnicas que faciliten comprender distintos matices de la información. Así, autores como Bardin (1986) definen este análisis como:

Un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones tendente a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (variables inferidas) de estos mensajes (p. 32).

Esta técnica ha ido evolucionando a lo largo de la historia, resurgiendo en la actualidad una nueva forma de afrontar este tipo de análisis, puesto que hoy en día pueden resolverse mediante programas informáticos específicos para el tratamiento de textos. En esta investigación el análisis se realizó mediante el programa de tratamiento textual ATLAS.ti v.8.4.24. El análisis de contenido facilitó la oportunidad de conocer el breve proceso de investigación del alumnado en prácticas sobre su desarrollo personal, académico y profesional en su experiencia práctica (Zabalza, 2011), aspecto de gran interés para el conocimiento del desarrollo de la IP.

El programa de tratamiento textual utilizado permite descubrir categorías a través del método de Comparación Constante. Este método trata de hallar en los datos recogidos unidades de información, que se agrupan en categorías y son

En el modelo pedagógico en investigación se utiliza el diario con una doble función. Por un lado, es un procedimiento evaluador del aprendizaje práctico y, por investigación, así como con los datos cuantitativos, finalizando con la teorización de los hallazgos (Martínez, 2013).

Explicando el proceso con más detalle, al igual que el método cuantitativo, el análisis cualitativo de contenido conlleva también una serie de etapas específicas que permiten sistematizar el estudio de la información. De esta manera, se enumeran las diferentes fases a considerar dentro del proceso de análisis (González y Padilla-Carmona, 2016):

- Definición del universo de contenidos y selección de la muestra.
- Decisión sobre la unidad de análisis.
- Reglas de enumeración.
- Establecimiento de categorías.
- Tratamiento de los resultados.

Iniciando con la primera fase, se puede decir que la *elección de los diarios* sigue la misma dinámica expuesta en el capítulo 6 de este estudio, en el que se indica la selección de la población y muestra, con exhaustividad, representatividad, homogeneidad y pertinencia. Se tomó como unidad muestral los diarios de los alumnos que han realizado el proceso práctico desde la asignatura PP-III, efectuándose el análisis a partir de dos dimensiones: tanto vertical como horizontal⁴⁰.

La *unidad de análisis* sobre la que se realizó la observación del contenido de los diarios se realizó de manera global, sobre el documento íntegro

⁴⁰ Este análisis doble fue descrito por Kelchtermans (1993), definiendo el análisis “vertical” de cada narración como un trabajo con carácter individual, en el que se ordena la información con criterios temporales o espaciales describiéndose así contextos singulares. Y a la vez, se completaba con un análisis “horizontal”, que permite la posibilidad de comparar perfiles y trayectorias, temas comunes o divergentes.

como unidad de análisis, lo que permitió conocer y analizar cuestiones abiertas que respondían a aspectos específicos de los objetivos planteados. Esta opción se complementó con la identificación de temas en los diarios que eran de interés para poder conocer la evolución de la IP del alumnado en prácticas, lo que implicó la realización de una separación de las narraciones en función del sentido que adquieren los enunciados.

Las reglas de enumeración permitieron definir la modalidad de cómputo de las unidades de análisis. Se tuvo en cuenta, presencia (o ausencia), frecuencia, intensidad, dirección y contingencia.

El establecimiento de categorías se realizó a partir del marco teórico desarrollado previamente en la primera parte de esta investigación, y que se ajustan a los criterios previamente establecidos en el análisis cuantitativo en relación con la significación de las dimensiones estudiadas sobre la IP. De esta forma, la clasificación de los elementos se llevó a cabo mediante un proceso de categorización o codificación que implica agrupar y clasificar la información en ideas, temas o conceptos (Rubin y Rubin, 1995). Las autoras García-Vargas y Ballesteros (2019) denominan a estos temas o conceptos *categorías de análisis*, definiéndolas “como expresión que sintetiza el significado de un fragmento de texto” (p. 374). Se trata, por tanto, de realizar un proceso de clasificación buscando lo que tienen en común cada una de las categorías con las otras.

El tratamiento de los resultados se realizó en la misma línea del esquema inicial de trabajo de acuerdo con unas hipótesis u objetivos previos. Este proceso realizará un tratamiento de los datos desde simples tablas de frecuencias de la información textual hasta tratamientos basados en la presencia de determinados elementos.

7.4 RESULTADOS DEL CUESTIONARIOS DE IP

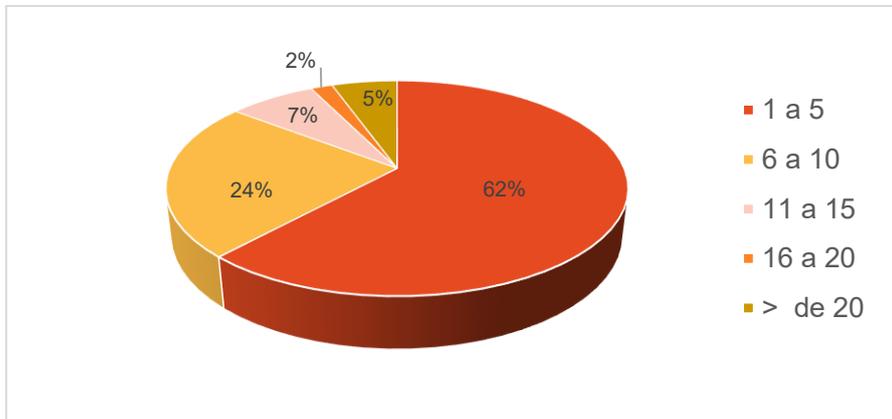
7.4.1. Análisis de variables de Identificación.

El estudio ha sido realizado teniendo en cuenta aquellos estudiantes que completaron la asignatura. La media de edad del alumnado es de 34 años, donde el 18% eran hombres y el 82% mujeres. Con respecto a los centros asociados (CA) de la UNED que imparten la asignatura, son estudiados en la muestra de la población agrupada en provincias, ciudades y/o comunidades. Los datos muestran que los CA con mayor número de estudiantes (>20) son en las provincias de Madrid, Barcelona y Valencia, que representan el 5% de los centros que albergan esta magnitud de estudiantes. El 2% de los CA tienen un número de estudiantes entre 16 y 20 estudiantes, entre los que se encuentra el CA de Sevilla. El 7% de los CA tienen un número de estudiantes entre 11 y 15; los CA que entran dentro de este intervalo son los de la ciudad de Cartagena, Calatayud y la Comunidad de Cantabria.

Por otro lado, el 24% de los CA han impartido tutorías de 6 a 10 estudiantes, como es el caso de la ciudad de A Coruña, Almería, Cádiz, Córdoba, Elche, Guadalajara, Jaén-Úbeda, Motril, Pamplona, Plasencia, Pontevedra y Vitoria-Gasteiz, así como la provincia de Vizcaya y la comunidad de Asturias. El mayor porcentaje de los CA (62%) han tenido estudiantes entre 1 y 5, como es el caso de Albacete, Barbastro, Baza, Bergara, Berna, Burgos, el CA perteneciente al campo de Gibraltar-Algeciras, Castelló-Vila-Real, Cervera, Ceuta, Ciudad Real, Denia, Girona, Huelva, La Palma, La Rioja, Seu D'Urgell, Las Palmas de Gran Canaria, Les Illes Balears, Lugo, Melilla, Mérida, Ourense, Palencia, Ponferrada, Segovia, Soria, Talavera de la Reina, Tenerife, Teruel, Tortosa, Tudela y Zamora (Figura 20).

Figura 20

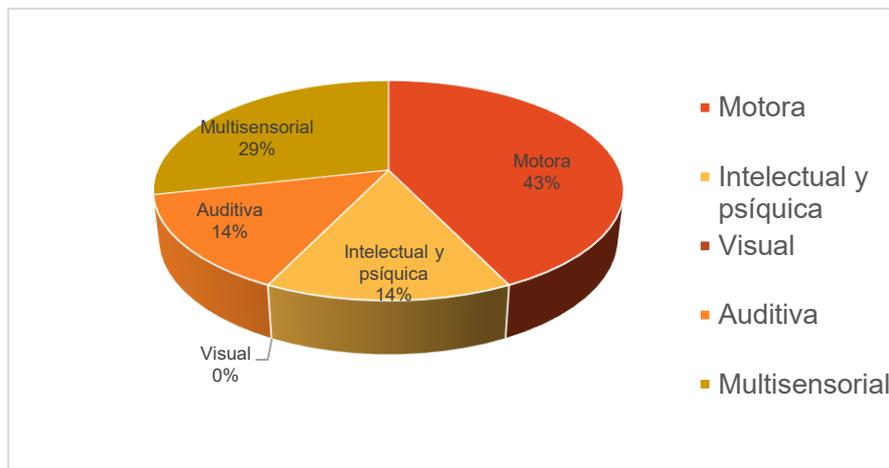
Porcentaje de CA según el número de estudiantes.



En la muestra analizada solo el 1% presentaba algún tipo de diversidad funcional. Dentro de ese porcentaje el tipo más frecuente es la motora (Figura 21).

Figura 21

Porcentaje de alumnado con diferentes tipos de diversidad funcional.



7.4.2. Análisis de variables de la Autoimagen

La dimensión de la variable Autoimagen se encuentra recogida en dos bloques: una primera parte en la que se analiza la variable denominada

“autoimagen1”, que reúne una serie de datos del primer bloque de ítems de la Autoimagen, y una segunda parte denominada “autoimagen2”, que recoge el segundo bloque de ítems.

El análisis estadístico desarrollado es un procedimiento descriptivo, denominado “Medias”, que permitió comparar las medias de los distintos momentos del cuestionario definidos por ambas variables dependientes que forman la dimensión de la Autoimagen. Se parte, por tanto, de muestras relacionadas y se quiere conocer la prueba de hipótesis más adecuada para dichas media en el estudio de esta investigación. La técnica de mayor frecuencia de utilización para este tipo de datos es la prueba t de Student, pero la elección debe ser verificada previamente con una serie de pasos o supuestos que aportaran información para la decisión de la prueba de significación a realizar. Se precisa previamente verificar y comprobar la normalidad o Prueba de supuesto de normalidad (Tabla 24):

Tabla 24

Reglas de decisión de la prueba de supuesto de normalidad.

Si p-valor; mayor o igual que Alpha $p > 0.05$ se acepta que la prueba se distribuye normalmente
--

Si p-valor; menor que Alpha $p < 0.05$ se acepta que la prueba no se distribuye normalmente

Para ver la normalidad entre muestras relacionadas se realizó sobre la diferencia de las medias entre las variables inicial-final o antes y después del cuestionario de IP (diferenciaautoimagen1 y diferenciaautoimagen2) la prueba de Normalidad y así determinar la variable *Autoimagen*, mostrándose los siguientes resultados de la prueba de Normalidad (Tabla 25).

Tabla 25

Prueba de normalidad de las diferencias entre las variables "Autoimagen"

Pruebas de normalidad						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
diferenciaautoimage1	,058	255	,038	,986	255	,013
diferenciaautoimagen2	,064	255	,014	,976	255	,000

Nota. a. Corrección de la significación de Lilliefors. Elaboración propia tras la aplicación del programa SPSS.

Cómo se puede observar en los resultados obtenidos en el programa SPSS, la prueba de normalidad elegida por ser una muestra mayor de 30 es la de Kolmogórov-Smirnov (KS), e indica que no cumple el supuesto de normalidad (estadísticos de .038 para la diferencia de las medias de la autoimagen1 y .014 para la diferencia de las medias de la autoimagen2; gl; 255; $p < 0.05$).

Sánchez Turcios (2015) determina en este caso, la posibilidad de elegir, debido a la robustez de la prueba y al ser una muestra de gran tamaño, la prueba de significación paramétrica t de Student. En cualquier caso, en relación con la tendencia de los datos que se obtienen de un cuestionario t-test, el autor indica que "Es necesario mencionar que la distribución t-test es similar a la distribución de Gauss cuando las muestras > 30 " (p. 61). En este caso se presenta como una distribución de una sola cola, con muestras relacionadas.

La elección de la prueba de significación de la variable *Autoimagen* se realizó según la prueba T ateniendo a lo expuesto, mediante el programa SPSS para

muestras relacionadas. En ella se muestran un primer análisis donde se conjugan los datos descriptivos de la diferencia de las medias en relación con las variables “Autoimagen 1 inicial y final” (M; 50,50, DS; 8,52) y (M; 65,53, DS; 7,77), así como “Autoimagen 2 inicial y final” (M; 54,57, DS; 5,06) y (M; 58,76, DS; 6,14), observando un aumento de las medias en la autoimagen en los cuestionarios finales al finalizar las prácticas (Tabla 26).

Tabla 26

Estadísticos de las diferencias autoimagen inicial y final.

Estadísticos de muestras relacionadas					
	Media	N	Desviación típica	Error típico de la media	
Par 1	Autoimagen total 1 inicial	50,5059	255	8,52365	,53377
	autoimagentotal1final	65,5373	255	7,77271	,48675
Par 2	Autoimagen total 2 inicial	54,5725	255	5,06587	,31724
	autoimagen2final	58,7608	255	6,14728	,38496

Nota. Elaboración propia a partir de la aplicación en el programa estadístico SPSS.

La prueba t de muestras relacionadas indica que hay diferencias entre las puntuaciones de las variables “Autoimagen 1 inicial y final” al inicio y al finalizar la asignatura PP-III (t; -19.818, $p < .001$), al igual que en el caso de las variables “Autoimagen 2 inicial y final al inicio y al finalizar la asignatura PP-III (t; -8.481, $p < .001$), en ambos casos con g ; 254. Teniendo en cuenta los criterios establecidos

para la aceptación o rechazo de la hipótesis de trabajo, los resultados obtenidos indican que es necesario rechazar la H_0 , aceptando, por tanto, la hipótesis de investigación H_1 , lo que indica que existe diferencia significativa de las medias entre el cuestionario IP antes y después de desarrollar la asignatura PP-III en relación con la dimensión de la *Autoimagen*. Por otro lado, la existencia de diferencias viene reflejada de manera positiva, incrementándose la autoimagen del alumnado en prácticas cuando termina de cursar la asignatura PP-III, como se refleja en sus medias.

7.4.3. Análisis de la variable de la Misión Social.

Siguiendo la misma línea de análisis, se estudian la variable perteneciente a la dimensión de *Misión social*. En este caso se valora la prueba de normalidad Kolmogórov-Smirnov que aportará información para la decisión de la prueba de significación a realizar siguiendo las mismas reglas para este supuesto de normalidad anteriormente expuesta en la variable de la *Autoimagen* (Tabla 27).

Tabla 27

Comprobación normalidad datos en la variable misión social.

	Pruebas de normalidad					
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
diferenciamisionsocial	,052	255	,093	,991	255	,120

Nota. a. Corrección de la significación de Lilliefors. Elaboración propia a partir de la aplicación en el programa estadístico SPSS.

La prueba de normalidad Kolmogórov-Smirnov (KS) indica que cumple el supuesto de normalidad (estadísticos de .093 para la diferencia de las medias entre la misión social inicial y final; gI ; 255; $p > 0.05$). Estas evidencias facilitan desarrollar como prueba de significación la prueba T en SPSS para muestras relacionadas. La prueba permite contrastar hipótesis sobre igualdad entre dos medias relacionadas, mediante el proceso de restar las puntuaciones en la misma variable en dos momentos diferentes. Los resultados ayudaron a valorar los descriptores de las variables de la misión social en los cuestionarios de IP al inicio y en la finalización de la asignatura PP-III. Se puede observar en este caso, una ligera disminución entre las medias de la misión social al finalizar las prácticas (M; 68,60, DS; 7,18) con respecto al inicial (M; 72,62, DS; 6,76), aspecto para tener en cuenta en las valoraciones finales (Tabla 28).

Tabla 28

Estadísticos de las diferencias misión social inicial y final.

Estadísticos de muestras relacionadas				
	Media	N	Desviación típica	Error típico de la media
Par 1	misionsocialtotalinicial	255	6,76543	,42367
	misionsocialtotalfinal	255	7,18896	,45019

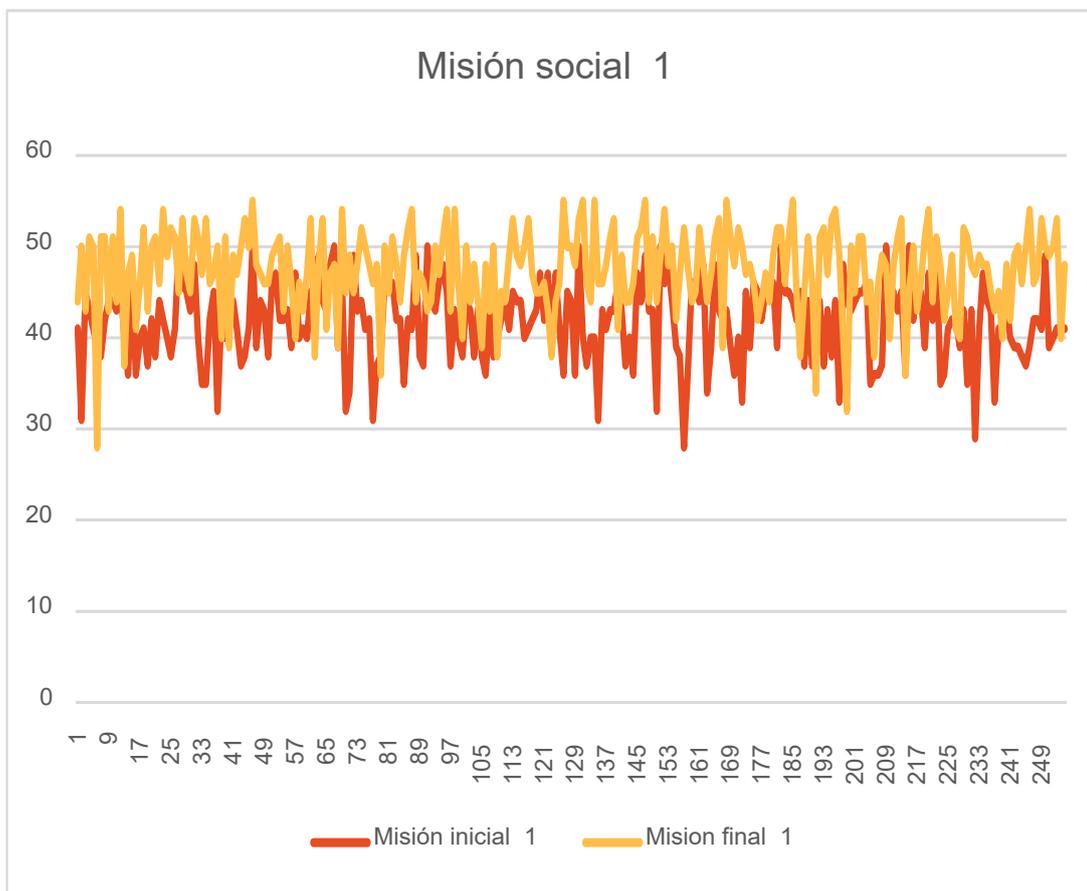
Nota. Elaboración propia a partir de la aplicación en el programa estadístico SPSS.

La Prueba t de muestras relacionadas indica que hay diferencias significativas entre las puntuaciones de las variables con respecto a sus medias en la dimensión de la *Misión social* al inicio y al finalizar la asignatura PP-III ($t; 6,661, gl; 254, p < .001$). Según los criterios establecidos, esto indica que se debe rechazar la H_0 aceptando, por tanto, la hipótesis de investigación H_1 , lo que revela que existe diferencia significativa de las medias entre el cuestionario IP antes y después de desarrollar la asignatura PP-III en relación con la dimensión de la *Misión social*.

Por otro lado, se puede observar en la valoración que hace el alumnado en prácticas de la misión social al finalizar la asignatura un ligero descenso. Este resultado propicio a la realización de un análisis más detallado de la variable *Misión social* que está compuesta por dos subgrupos, un primer bloque denominado “misión social 1” que agrupa el primer bloque de ítems y un segundo denominado “misión social 2”. El estudio de estos subgrupos permitirá ver la evolución de los datos de manera fraccionada. Se observa que en el subgrupo “misión social 1, si aparece un aumento en la misión social del alumnado al finalizar el periodo de prácticas (Figura 22).

Figura 22

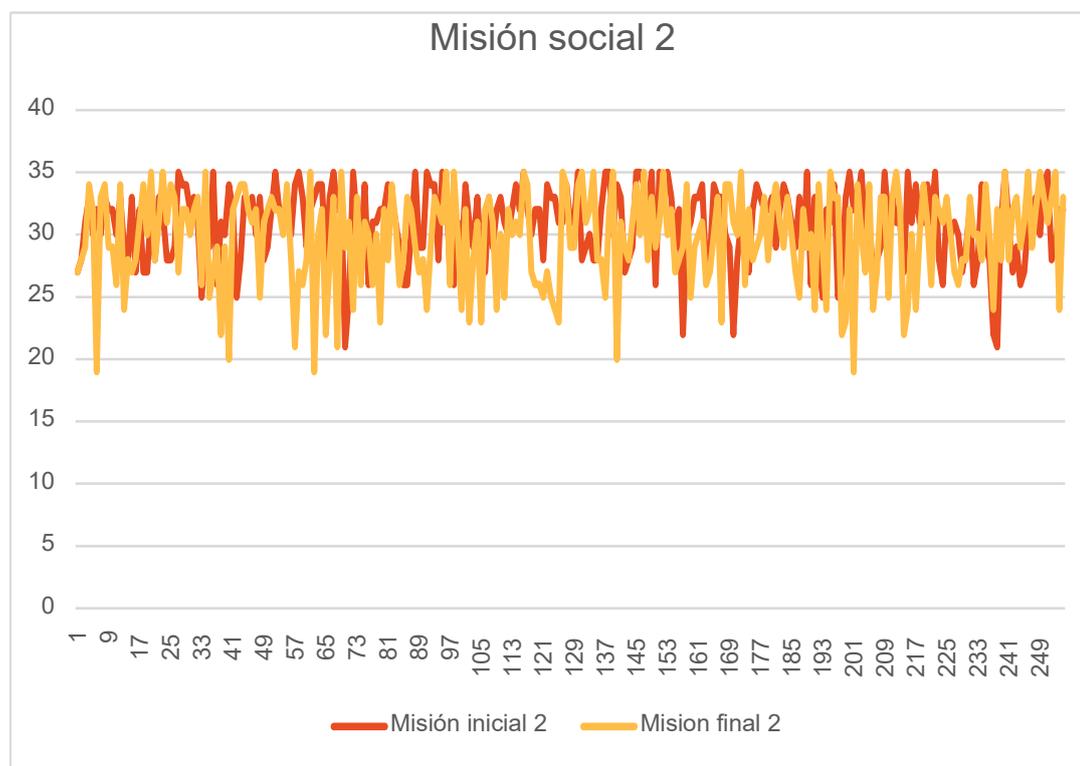
Valoración del subgrupo “Misión Social 1”.



Al analizar de manera gráfica la variable del subgrupo “misión social 2”, se observó que no existía demasiada diferencia entre la misión social con la que inician las prácticas y en la finalización (Figura 23).

Figura 23

Valoración del subgrupo “Misión Social 2”.



Para poder destacar los elementos que pueden haber influido en la diferencia, cabe señalar que existe un 9% de alumnado que considera que sus expectativas con respecto a la misión social que creían que podían ofrecer en el centro de prácticas no se han completado. Esto se observa mediante el análisis de contenido de los ítems de estructura abierta, en los que se aprecian aspectos como: Falta de apoyo profesional (13%), Falta de innovación institucional (17%), Frustraciones personales (22%), Frustración profesional (9%), Falta de comunicación (17%), Poca participación activa (9%), Falsas expectativas (13%) (Figura 24).

Estos resultados serán completados de manera transversal en los sucesivos apartados de este capítulo, con el análisis de los diarios de prácticas del alumnado.

Figura 24

Aspectos influyentes en la expectativa final de la variable *misión social*.



7.4.4. Análisis de la variable de Compromiso Ético.

Siguiendo las mismas pautas estadísticas para conocer la prueba idónea para poder determinar la significación de las diferencias de las medias mediante el contraste hipótesis, se realizó la prueba de normalidad de los datos obtenidos de la variable “valores” con los mismos criterios de aceptación expuestos (Tabla 29).

Tabla 29

Comprobación normalidad datos en la variable compromiso ético (Valores).

	Pruebas de normalidad					
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
diferenciavalores	,162	255	,000	,954	255	,000

Nota. a. Corrección de la significación de Lilliefors. Elaboración propia a partir de la aplicación en el programa estadístico SPSS.

La prueba de normalidad Kolmogórov-Smirnov indica que no cumple el supuesto de normalidad (estadísticos de .000 para la variable “diferenciavalores” entre el inicio y la finalización de la asignatura PP-III). En este caso, tomando como referencia las aportaciones de Pardo y Ruiz (2010), se desarrolla la prueba estadística *no paramétrica* para asegurar la verosimilitud de los datos. Esto permite recoger información de los datos obtenidos sin establecer supuestos demasiado exigentes en la simetría, en relación con la población de donde se extraen la muestra, ya que los contraste que se realizan, aunque sean datos obtenidos de una escala de intervalo o razón, se analizan solo aprovechando sus propiedades nominales u ordinales, y añadir así el termino de distribución libre para referirse a este tipo de pruebas. Para ello se utilizó la prueba de Wilconxon.

Las dos tablas siguientes muestran los resultados de esta prueba. En la primera (Tabla 30) se describe el número, media y rangos negativos y positivos, el número de empates, y el número total de sujetos.

Tabla 30

Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon para la variable compromiso ético (Valores)

		Rangos		
		N	Rango promedio	Suma de rangos
ValoresTotalfinal -	Rangos negativos	96 ^a	78,89	7573,50
	Rangos positivos	120 ^b	132,19	15862,50
ValoresTotalinicial	Empates	39 ^c		
	Total	255		

Nota. a. ValoresTotalfinal < ValoresTotalinicial b. ValoresTotalfinal > ValoresTotalinicial. c.

ValoresTotalfinal = ValoresTotalinicial. Elaboración propia a partir de la aplicación en el programa estadístico SPSS.

La segunda tabla (Tabla 31) muestra el estadístico de Wilcoxon (Z). y su nivel crítico bilateral (.000). Según los criterios de contraste de hipótesis ($p < 0.05$) este valor describe que se rechaza la H_0 , aceptando, por tanto, la hipótesis de investigación H_1 , lo que indica que existe diferencia significativa de las medias entre el cuestionario IP antes y después de desarrollar la asignatura PP-III en relación con la dimensión del Compromiso ético (valores).

Tabla 31

Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon. Contraste de hipótesis para la variable compromiso ético (Valores).

Estadísticos de contraste^a	
	ValoresTotalfinal - ValoresTotalinicial
Z	-4,510 ^b
Significación asintótica (bilateral)	,000

Nota. a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon. b. Basado en los rangos negativos.

Elaboración propia a partir de la aplicación en el programa estadístico SPSS.

Por otro lado, se aportan también identificaciones descriptivas de los datos recogidos en relación con esta dimensión. La información que se obtiene permite valorar que las diferencias encontradas aportan datos positivos, ya que existe incremento en las medias de los datos finales tras desarrollar la asignatura (M; 39,87, DS; 4,2) en relación con el inicio (M; 36,56, DS; 8.63), lo que describe una mejora en el compromiso ético del alumnado en prácticas al finalizar la asignatura (Tabla 32).

Tabla 32

Análisis descriptivo de la dimensión del compromiso ético (Valores).

Estadísticos descriptivos						
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación. típica	Varianza
ValoresTotalinicial	255	11,00	44,00	36,5647	8,63355	74,538
ValoresTotalfinal	255	22	44	39,87	4,251	18,074
N válido (según lista)	255					

Nota. Elaboración propia a partir de la aplicación en el programa estadístico SPSS.

7.5. RESULTADOS DEL DIARIO DE PRÁCTICAS

El intento de captar y reconstruir significados holísticos que permitan explicar por qué y cómo ocurre cierto cambio en la IP del alumnado de prácticas, solo es

posible desde el análisis de la base filosófica que implica a la metodología cualitativa (Ahmed y Muhammad, 2017).

El análisis de los diarios de prácticas permitió conocer las experiencias del alumnado de prácticas desde el punto de vista formativo e identitario, permitiendo recoger evidencias para analizar la realidad de la práctica desde estos dos enfoques.

Según lo ya indicado, el análisis cualitativo se realizó mediante la técnica del *análisis de contenido*.

7.5.1. Análisis de contenido de los diarios de prácticas

Teniendo en cuenta las diferentes fases del análisis de contenido, en este apartado se sitúa el enfoque del proceso de categorización y en el posterior análisis y tratamiento de los resultados.

El análisis de contenido de este estudio se ha elaborado mediante el programa informático de análisis de información textual ATLAS.ti, que permite realizar una primera fase de reconocimiento y aislamiento de los elementos, para posteriormente clasificarlos en categorías (o códigos) y subcategorías, y establecer las relaciones entre ellas. (Figura 25).

Estos códigos son etiquetas que literalmente representan a los fragmentos de los textos, independientemente de la extensión, y dan significado a la información que contiene el fragmento, de forma simplificada. Esto permite hacer más fácil el manejo y la organización de la información.

Figura 25

Códigos de categorías analizados en los diarios.

Nombre	Enraizamiento
○ ◇ D. Acción de observación no participante	88
○ ◇ D. Acciones de reflexión personal en el ejercicio de la práctica	549
○ ◇ D. Acciones participantes del estudiante~	135
○ ◇ D. Acciones que depende del contexto de prácticas~	25
○ ◇ D. Acciones que se relacionan con los principios deontológicos	106
○ ◇ D. Adquieren formación específica mediante cursos o búsqueda documental en la entidad	56
○ ◇ D. Ámbito d elas prácticas	134
○ ◇ D. Área de las prácticas	121
○ ◇ D. Dilemas encontrados en los estudiantes de prácticas	248
○ ◇ D. Dinamica de la tutor(a) de prácticas	86
○ ◇ D. Estudios y funciones del Tutor(a) Profesional	70
○ ◇ D. Funciones del Educador(a) Social	96
○ ◇ D. Interacción didáctica del estudiante	289
○ ◇ D. Metodología utilizada por el tutor(a) de prácticas	198
○ ◇ D. Perfil del Educador(a) Social	139
○ ◇ D. Reconocimiento y/o evolución de su identidad profesional	202

Nota. Elaboración propia a partir de la aplicación en el programa ATLAS.ti.

En esta codificación se ha buscado un patrón de significado común, en temáticas y conceptos que forman parte de las dimensiones estudiadas y de aspectos, para tener en cuenta en la visión general de la IP del alumnado en prácticas (Tabla 33). La información inicial que se adquiere viene estructurada desde una visión de codificación descriptiva, donde cada uno de estos códigos se le distingue un número de “*Enraizamiento*”, indicando cuantas citas se han encontrado (frecuencias). Se observa que las citas más frecuentes son etiquetadas con el código de “Acciones de reflexión personal en el ejercicio de la práctica” (549 citas), seguidas de la “interacción didáctica del estudiante” (289 citas), “dilemas

encontrados por los estudiantes de prácticas” (248 citas) y “reconocimiento y/o evolución de su identidad profesional” (202 citas).

Tabla 33

Relaciones de las dimensiones de la IP con elementos del texto.

DIMENSIONES DE LA IP	ELEMENTOS EN EL TEXTO
Autoimagen	Reflexión personal
Misión social	Experiencias, dilemas, estilos de enseñanza y aprendizaje, contextos de prácticas
Compromiso ético	Cultura profesional, valores adquiridos y/o reforzados

Este proceso permite llevar a cabo una nueva codificación de carácter más interpretativo que se concreta definiendo cada código de la categoría, pudiéndose organizar posteriormente en macrocategorías, mediante el agrupamiento en redes de categorías, utilizando la metodología de análisis desde la lógica transversal (Cornejo et al., 2008), y así construir ejes analíticos relevantes, que permitan comprender el fenómeno objeto de estudio (Tabla 34). Esto se ha realizado teniendo en cuenta los códigos elegidos y reagrupándolos en una serie de grupos que describen las categorías para tener en cuenta, en relación con el conocimiento de los avances de la IP del alumnado al finalizar las prácticas.

Tabla 34

Definición de macro categorías, categorías y subcategorías.

SUBCATEGORÍAS	CATEGORÍAS	MACROCATEGORÍAS
Estilo de la enseñanza práctica del estudiante en el centro	Aprendizaje práctico en el contexto de prácticas	Construcción del conocimiento práctico
Conocimiento de la cultura profesional del educador(a) social		
Experiencias significativas en las prácticas		
Acontecimientos significativos a lo largo de su biografía	Precepción profesional del alumnado	Afianzamiento de la profesión

Las categorías se obtienen de forma inductiva según el interés de estudio, organizándose en algunos casos a través de subcategorías obtenidas del texto. Este proceso de análisis tiene carácter flexible, propio del modelo cualitativo, que se sigue en este apartado del estudio.

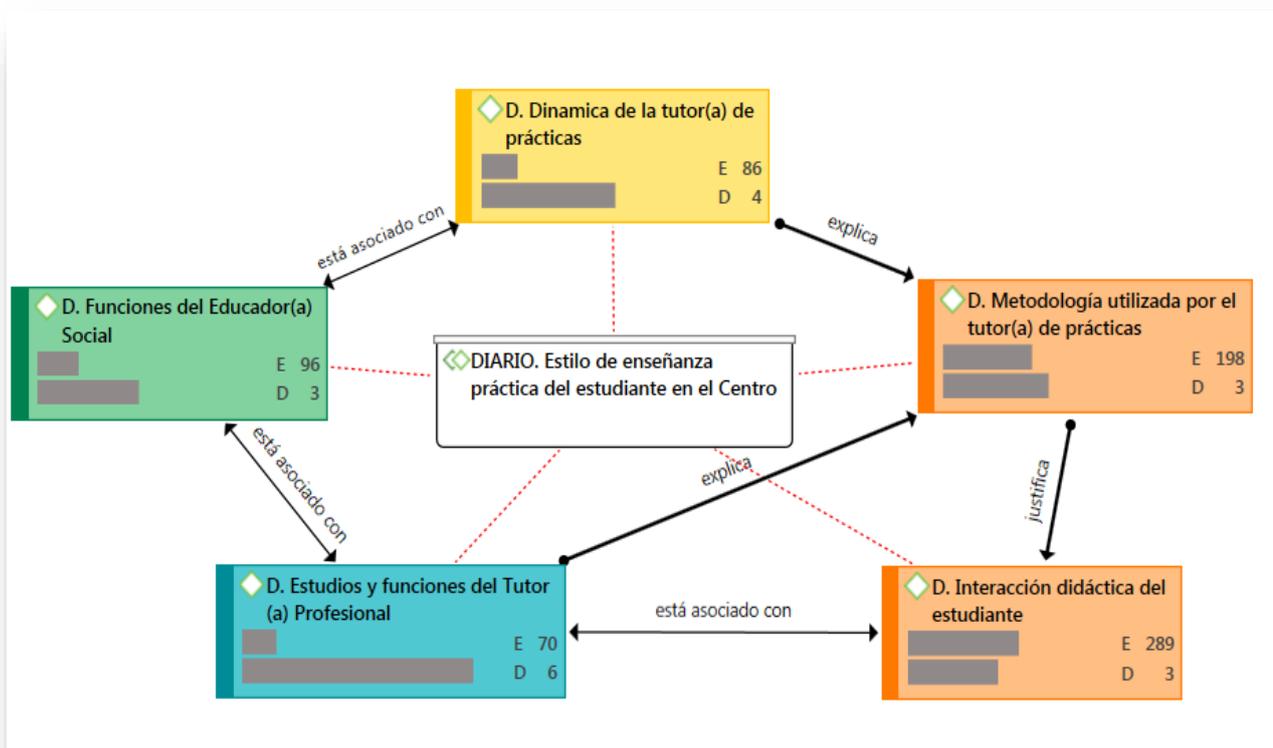
La descripción de las conexiones entre las categorías y subcategorías se muestra a partir de mapas conceptuales, rebelándose en ellas tanto el “*Enraizamientos*” ya descrito, como la “*Densidad*”, concepto que describe el número de vínculos establecidos con el elemento. Se realiza el análisis en una primera fase por subcategorías encontradas.

El primer análisis se efectúa con las subcategorías que forman parte de la categoría “*Aprendizaje práctico en el contexto de prácticas*”. Esta categoría permite conocer cómo influyen aspectos como: el estilo de la enseñanza práctica del estudiante en el centro, el conocimiento de la cultura profesional del alumnado de una forma real, in situ para el crecimiento como futuros profesionales de la educación social, o como los acontecimientos significativos a lo largo de su biografía, que residen de forma tácita, afloran en los contextos de prácticas, para terminar valorando cómo la propia experiencia práctica puede dar un cambio tanto a nivel personal, profesional como identitario del alumnado. Se inicia con la valoración

de la subcategoría “*el estilo de la enseñanza práctica del estudiante en el centro*” (Figura 26).

Figura 26

Subcategoría “Estilo de enseñanza práctica del estudiante en el centro”.



Nota. Elaboración propia a partir de la aplicación en el programa ATLAS.ti

En la figura se puede apreciar, la importancia que tiene la dinámica pedagógica del TP en el centro de prácticas, que se encuentra influida, en gran medida, por los estudios y funciones del TP, así como de las propias labores que debe desempeñar como Educador(a) Social. Se pone en alza la necesidad de aprender de profesionales que ejercen y tienen funciones como profesionales de la educación social. Así es narrado por los protagonistas:

En cuanto a las educadoras y educadores, siempre han estado dispuestos a informarme y explicarme todo, pero es prácticamente en este momento cuando me siento cómoda y relajada con ellas, ya que empiezo a entender mejor mis funciones (137:23).

Todos los miedos y dudas que tenía al principio de las prácticas en seguida se disiparon, gracias al TP y al resto del equipo de profesionales que me han ayudado en todo momento e hicieron que me sintiera muy cómoda. El TP es un profesional puntual y riguroso en sus acciones, que lleva más de 30 años en la profesión; ha pasado por varios centros, por lo tanto, gran conocedor de este tipo de problemática (126:29).

Desde que estoy allí quienes llevan todo el proceso socioeducativo es una pedagoga y una educadora social (esto no quiere decir que no intervengan otras áreas/profesionales). Lo cual es una buena oportunidad para ver esa coordinación entre trabajadores y ver los procedimientos que se realizan (45:40).

Mi trabajo ha estado supervisado en todo momento por la educadora social, una gran profesional, con varios años de experiencia en este colectivo, he aprendido mucho, sobre todo en temas de resolución de conflictos y mediación, he conocido un poco más el ámbito de la educación compensatoria para alumnos inmigrantes con incorporación tardía al sistema educativo español y cómo se coordina con la educación formal (47:4).

También se puntualizan aspectos negativos en el desarrollo formativo e identitario cuando el TP no es un profesional de la Educación Social:

En relación con el estilo del TP, debo decir que no he tenido contacto alguno con ella, ya que era la directora psicopedagógica y no se encontraba en el día a día de las actividades que realizaba (107:6).

Por un lado, en pocas ocasiones he tenido la oportunidad de ver a un educador social trabajar (45:27).

Como observador participante he percibido que existen algunas necesidades que son difíciles de detectar y por tanto de intervenir simplemente porque falta la figura del educador social en este contexto. (54:8).

El tipo de metodología didáctica empleada por el TP con el alumnado explica, en gran medida, las diferencias existentes en el aprendizaje dependiente del contexto de prácticas. Esto se valora en la medida de ser facilitador de recursos y de aprendizajes significativos, involucrando en cierto modo, el tipo de interacción didáctica que realiza el alumnado con su TP y con el resto de los agentes que colaboran en el contexto práctico, como se puede observar en los siguientes relatos:

Se ha preocupado por si necesitaba algo para realizar mi intervención y me ha ofrecido una sala donde poder estar solo con mi grupo y que nadie nos molestara (79:47).

(...) me ha ayudado a ver cuál es el papel del educador en esta asociación y me ha dado la oportunidad de conocer un poco uno de los pisos, acompañándole así en la hora de la comida (40:3).

Al finalizar la mañana hablo con la educadora social y ella me aconseja que enfoque mi intervención hacia objetivos reales teniendo en cuenta la figura del educador social como figura de apoyo, sin interferir en el campo de otro profesional (45:41).

Me he sentido cómoda con mi profesora tutora porque siempre estaba dispuesta a contestarme todo tipo de preguntas y a darme acceso a toda la documentación y dispositivos de los que dispone (39:49).

El TP es un excelente educador y me hace partícipe de todas las actividades y proyectos que se realizan en el colegio, lo que me está ayudando mucho a adquirir competencias nuevas (134:17).

He podido ver las herramientas principales para realizar su trabajo son la perseverancia y la participación, siempre intenta ponerse en colaboración con otras asociaciones para que las actividades puedan tener un alcance mayor (124:8).

El educador social nos ha presentado el desarrollo y las distintas acciones de la intervención con refugiados y ha solicitado la colaboración de todos (249:54).

El análisis de la categoría “*Aprendizaje práctico en el contexto de prácticas*” continua con la subcategoría “*Conocimiento de la cultura profesional del educador(a) social*” (Figura 27).

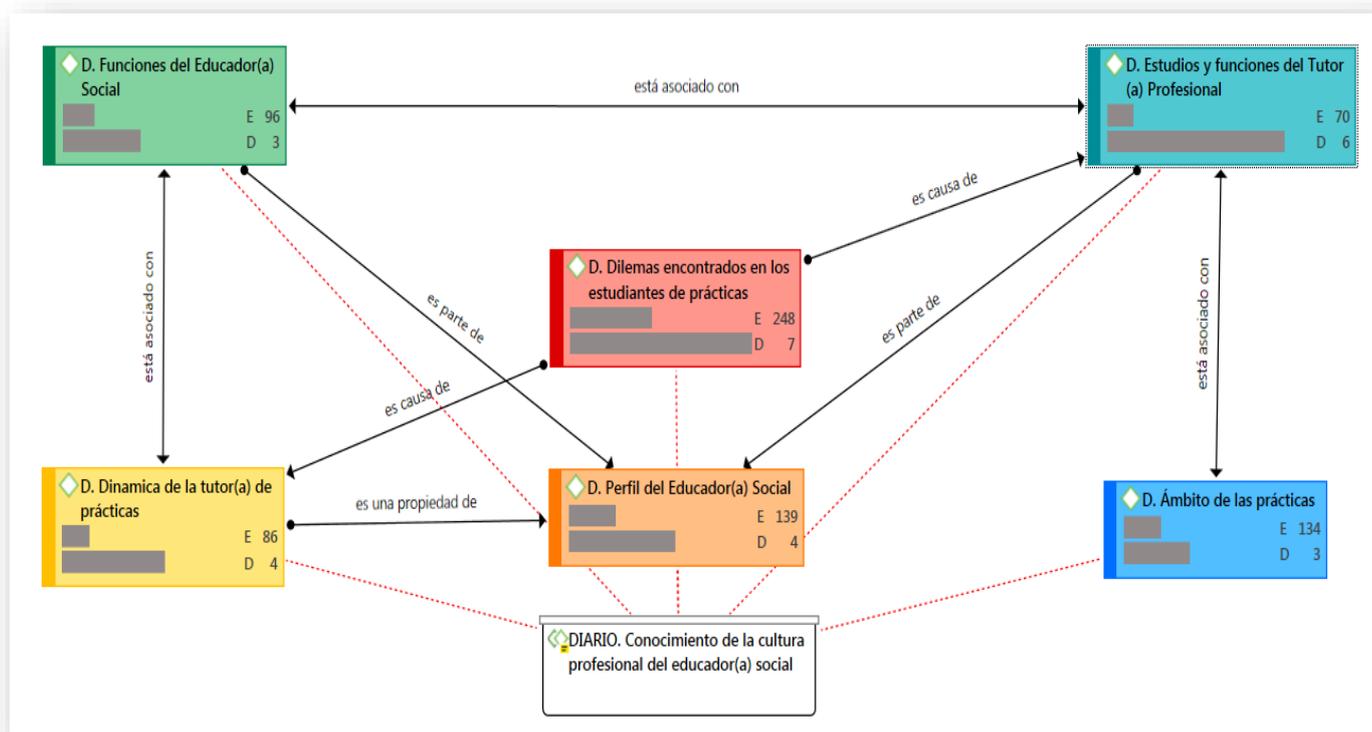
Como se puede observar, además de tener en cuenta la dependencia de esta subcategoría con aspectos como la profesión y la función del TP y el ámbito de prácticas, en el caso de la dinámica pedagógica que ejerce TP, es un aspecto que también influye en los diferentes dilemas que surgen al estudiante, así como en su resolución:

El hecho de ir a un colegio donde la figura de un educador social no está presente era algo que me daba respeto, estaba seguro que me tendría que enfrentar a la típica situación de " educador social?... ammmmm y ¿qué vas a

hacer aquí?, ¿a qué se dedica un educador social?, y efectivamente así fue (54:39).

Figura 27

Subcategoría “Conocimiento de la cultura profesional del educador(a) social”.



Nota. Elaboración propia a partir de la aplicación en el programa ATLAS.ti.

Por otra parte, me ha afectado mucho la historia y me voy a casa con mucho sentimiento de impotencia. Tengo que aprender a poner distancia (78:77).

Cuento con poca información acerca de los contenidos de algunos cursos, por lo que cuando otras entidades llaman por teléfono tengo que preguntarle a mi PT en qué consiste cada curso (39:44).

Durante el día he ido observando la dificultad idiomática, ya que hay muchos chicos que no saben mucho castellano lo cual hace que las actividades tengan que ser sencillas (40:30).

En este grupo, hay usuarios con enfermedades como el síndrome de Asperger y TDAH que dificulta su concentración en alguna actividad o la participación en ella. Por lo tanto, se intenta que participen sin poder conseguirlo. Algo que, si le mantiene atentos en la visión de videos en el ordenador, aunque no es precisamente la idea (43:15.)

Al principio tengo que decir que he pensado ¿Por qué no me habrá apoyado T.? ¿me ha quitado “autoridad” actuando así? (desde el punto de vista del trabajo colaborativo), pero después me he limitado a observar y he llegado a la conclusión de que su actuación ha sido inteligente porque ha condicionado a R. a asumir las consecuencias de sus acciones (45:51).

Nos encontramos en un caso de abandono hacia la crianza de estos chicos, que según comenta el educador habrá que estudiar ya que no es un proceso fácil de diagnosticar (50:8).

Tengo la sensación de que trabajo de los profesionales del programa de familia no está muy reconocido por la gente de los pueblos, incluso de algunos trabajadores de ayuntamientos, también en algunos de los miembros de los casos en los que se interviene se les ve como amenaza, aunque no es lo habitual, le pregunto a la T.P. y me confirma que efectivamente así es, por lo que veo necesario el hacer bastante pedagogía desde los ayuntamientos para que se entienda y se vea lo necesario que es para el conjunto de la sociedad la labor de estos profesionales (68:20).

Desde mi punto de vista, una amenaza observada en el centro podía ser la falta de comunicación en el área sanitaria ya que un enfermero ha venido a curar a un miembro de mi grupo cuando ya había sido curado anteriormente por una auxiliar de enfermería. Esto se puede contrarrestar con la posibilidad de interiorizar más el uso de unos teléfonos móviles que tienen en el uniforme para contactar unos con otros más rápidamente (79:19).

La cuestión del género ha vuelto a ser debatida durante el diario de cierre como cuestión a abordar. Tengo la misma sensación de “quiero y no puedo”, es decir, se habla de que es necesario trabajar transversalmente el género, pero no se puede asumir (87:36).

Otra de las cosas que me inquieta es que cada día que paso en el Centro, veo y trabajo con los usuarios/as me entra cierto miedo ya que el día que tenga que hacer la intervención a alguna o algún usuaria/o no estén en buenas capacidades cognitivas (cosa que puede ocurrir con esta clase de pacientes) (99:9).

Me sorprende que idea de la vida que tienen los jóvenes de este ámbito. Tienen metas muy exigentes y a muy corto plazo. Eso les frustra muchísimo (106:10).

Tengo que destacar la importancia de un empleo para ellos, una vez terminado su proceso en el centro. Ya que muchos han trabajado sin cotizar y a la hora de demostrar sus experiencias profesionales, se encuentran con muchos obstáculos (113:17).

Me siento muy contenta de poder asistir a la visita familiar. Es a la única que he podido asistir y me encuentro nerviosa porque no sé qué relación hay entre madre e hija y aunque las educadoras me han comentado que tienen una

buena relación, no sé cómo se procede en casos en los que hay confrontación entre menor y familiar (137:18).

Desafortunadamente, no entendieron bien en qué consistía la dinámica y se liaban. Con ello, no se pudo realizar adecuadamente y fue un caos (...). Mi tutora y yo comentamos de volver a intentarlo otro día y mirar que fallaba (243:39).

En la dinámica que ejerce el TP se observa que, en algunos casos, los dilemas que presenta el alumnado de prácticas son solventados por el tutor formador, pero se descubre, que en la gran mayoría de situaciones el alumnado en prácticas es capaz de realizar una crítica constructiva y llegar a resoluciones significativas de manera autónoma, aunque con la supervisión del TP. Para ello, se valora la implicación en gran medida del tipo de perfil profesional del TP como profesional de la educación social. Esto visibiliza un mayor o menor aprendizaje de la cultura profesional del alumnado en prácticas, al mismo tiempo que desarrolla y activa su aprendizaje, como se muestra en las siguientes citas:

Me sorprende la tranquilidad de TP, su templanza, sin perder en ningún momento los nerviosos, el sosiego, la empatía que muestra con cada uno de ellos, la profesionalidad de sus comentarios. Esto ha hecho que la familia se vaya tranquilizando y que le demuestre que entiende su situación y que quiere tratar de solucionarlo. Estar cercana y amable con ellos ha sido clave. Me ha enriquecido muchísimo (78:51).

He presenciado la mitad de ambas para observar la dinámica de las visitas supervisadas. Una ha sido más dinámica que la otra. En algunas de estas visitas, la presencia del educador social es clave, ya que es la figura que debe

dinamizar dichas visitas con el fin de potenciar las relaciones entre padres/madres e hijos (59:17).

Tras esta experiencia de una semana en contacto con un contexto relacionado con la figura del Educador Social, empiezo a ver la complejidad de la profesión del Educador Social (59:19).

(...) encuentro que el nivel de implicación de los profesionales es alto, se les ve que trabajan en colaboración, que son detallistas, empáticos y entregados a las funciones (70:12).

Ahora, ya tengo una idea más clara de la problemática familiar ante la que se encuentra un educador social día a día y de lo importante que es contextualizarla (218:27).

La subcategoría “*Experiencias significativas en las prácticas*” muestra aspectos relevantes para poder valorar el avance de la IP del alumnado que desarrolla la asignatura de prácticas, la cual está estrechamente relacionada con las acciones que realiza, la calidad de estas y, por ende, con el proceso reflexivo que desarrollan en cada una de las acciones que realizan. (Figura 28).

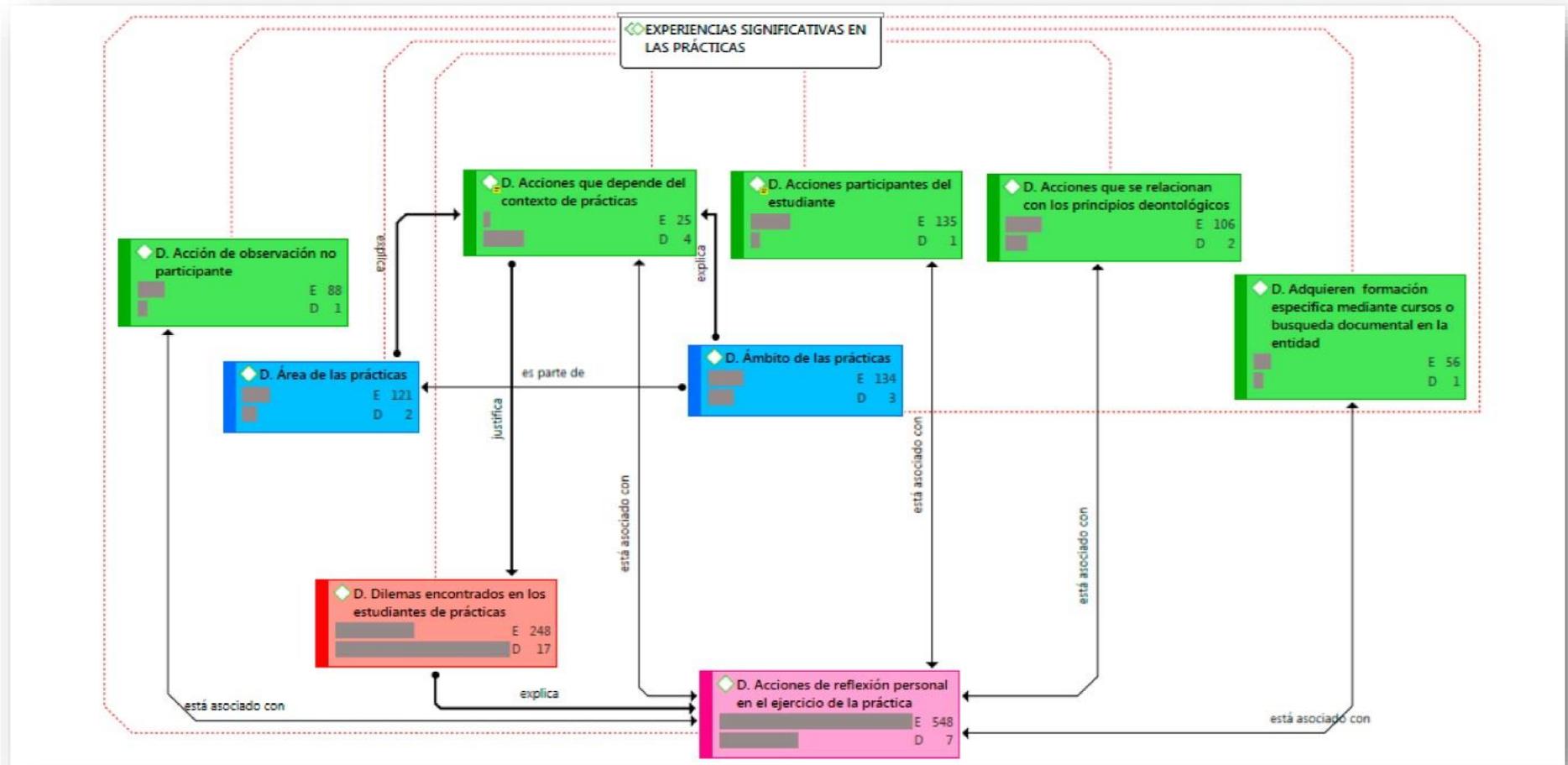
De esta forma se puede valorar las experiencias a través de los relatos que, en ocasiones, van más allá de una simple experiencia. A pesar del gran volumen de citas que se han recogido, se muestran las más representativas:

Experiencias en relación con “*Acciones de observación no participantes*”:

En mis observaciones puedo ver el arrepentimiento de alguno de ellos y la aceptación de su mal hacer. Pero algún otro, se encogía en sí mismo, sin dar razón a su comportamiento, sino que no les daba importancia a los hechos y no lo tomaba en serio (43:11).

Figura 28

Subcategoría “Experiencia significativa en las prácticas”.



Nota. Elaboración propia a partir de la aplicación en el programa ATLAS.ti.

Ella realiza las entrevistas al familiar con el usuario presente porque en el primer contacto puedes extraer mucha información de cómo se comportan ambos durante la entrevista. En este aspecto estoy de acuerdo, de hecho, me lo ha mostrado, he obtenido un dato del pasado de S. relacionado con ese malestar que quizás la educadora no me hubiese contado (por mil motivos) si le hubiese hecho la entrevista a ella sola (45:71).

Experiencias en relación con “Acciones de observación participante” son narradas así:

La educadora me ha dado la opción de quedarnos las dos a pasar la noche, hemos cenado todos juntos y después hemos dormido allí. Ha sido una experiencia distinta, que no me había planteado nunca, pero me ha parecido realmente enriquecedora, me ha dado la oportunidad de acercarme más a los chicos (40:16).

Los responsables me comentaron que la música relajante les gustaba; probé a ponerles otro tipo de música, como por ejemplo Melendi, Fito y los Fitipaldis, Maná..., gustándoles mucho (58:10).

Con respecto a experiencias en relación a “Acciones que dependen del contexto de prácticas”:

Acompañó a un tutorizado al Juzgado porque tenía un juicio pendiente, así pude comprobar lo que había aprendido en la teoría que el educador social orienta, apoya y acompaña (126:6).

Por otra parte, esperaba que mi experiencia se asemejara a la vivida como voluntaria en otros centros, pero sin embargo todo ha sido muy diferente ya que el campo de actuación es distinto. Aunque si he podido vivir experiencias

de absentismo en otras ocasiones, éstas se daban en circunstancias diferentes a las que me he encontrado en estas prácticas (50:18).

Experiencias en relación con “Acciones en relación con los principios deontológicos”:

Los usuarios se empoderaron de ese espacio y nuestra función pasó a ser de consulta y apoyo mientras que ellos tomaban la iniciativa (87:38).

Por otra parte, por fin he podido aplicar eso tan repetido entre mis libros y apuntes llamado Código Deontológico del Educador Social, firmando un compromiso en cada una de mis actuaciones, como por ejemplo el principio de confidencialidad y secreto profesional, pero, sobre todo, valorarlo como la herramienta suprema que tienen los educadores sociales (93:13).

(...) la importancia de que los alumnos se vuelvan a integrar en sus aulas de origen en el menor tiempo posible es el objetivo al que he dedicado más esfuerzo (138:5).

Se recogen a continuación experiencias en relación con “Adquirir formación específica” para el desarrollo de sus acciones:

Mi PT me dice que acceda a otros currículos que hay en el ordenador y que ha realizado ella antes para que vea el modelo. Lo hago así y por mi cuenta también consulto páginas webs de modelos y para ver las funciones y competencias de determinados puestos de trabajo (39:35).

El asistir a las sesiones de formación para profesionales me ha permitido aprender a leer el grupo, observando de manera consciente, prestando atención a detalles que antes se me pasaban por alto. La observación se ha vuelto así más activa, intentando en todo momento identificar en los grupos los elementos concretos aprendidos mediante la teoría (139:18).

Todas estas acciones desarrollan en el alumnado diferentes dilemas asociados de manera específica al contexto donde desarrollan las prácticas, lo que permite que pueda desarrollar “*acciones de reflexión personal*”:

Estoy conociendo nuevos instrumentos de trabajo, adquiriendo competencias que no poseía y reforzando otras que ya era consciente de ellas (130:4).

“Recuerdo a mi maestra de didáctica que decía: “los educadores tenemos que aprender de todo ... y tenemos que aprender hasta improvisar. (133:15).

Como se puede apreciar, las experiencias adquiridas son posteriormente interiorizadas para convertirse en aprendizajes.

La continuidad del análisis se realiza con la subcategoría “Acontecimientos significativos a lo largo de su biografía” donde se observa como trascienden de forma tácita, y forman parte del aprendizaje y evolución de la IP del alumnado en los contextos de prácticas. En la Figura 29 se aprecia la importancia de experiencias y acontecimientos críticos en el ámbito familiar, de amigos y compañeros, de la escolarización, prelaboral y laboral y durante la formación universitaria.

En este estudio, se identifican con acontecimientos de importancia para iniciar experiencias relevantes en el alumnado en prácticas que marcan la IP del futuro educador social.

Esta subcategoría forma parte del aprendizaje práctico del alumnado, como se observa en las siguientes anotaciones donde el compromiso ético adquirido a lo largo de su biografía en el pasado es aplicado y mejorado en su quehacer práctico:

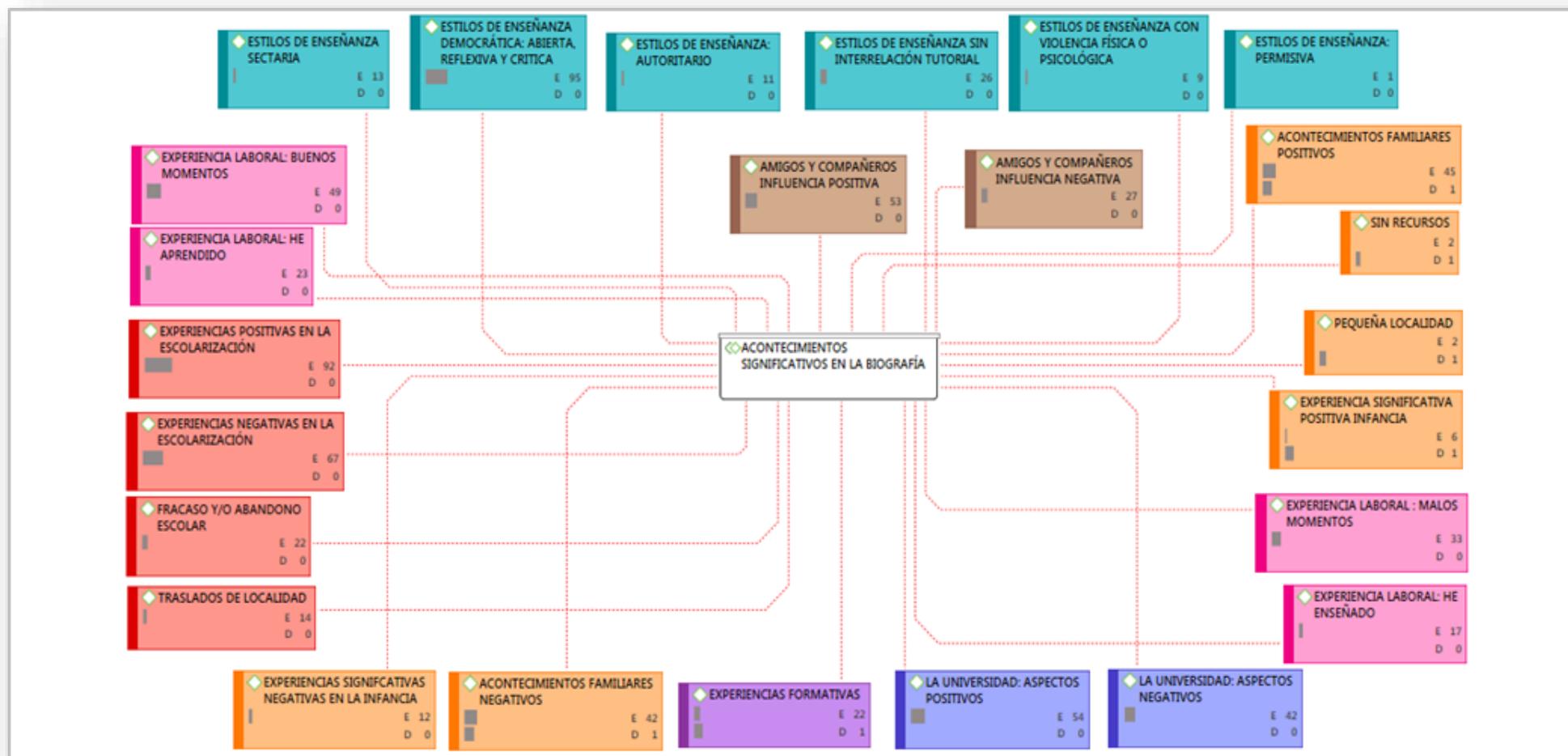
Para regañar o modificar una conducta no hace falta el uso de la violencia. Hay muchas estrategias para rectificar los hábitos (13:17).

Les trataba con mucha dureza, incluso en ocasiones con desprecio.

Entendí la importancia de no hacerle sentir así nunca a nadie (21:21)

Figura 29

Subcategoría “Acontecimientos significativos a lo largo de su biografía”.



Nota. Elaboración propia a partir de la aplicación en el programa ATLAS.ti.

(...) me enseñó a creer en mí, a tener confianza en mí misma y a superar mis miedos (1:16).

Me resultaba interesante ver la cultura que tenían otros países. Porque se puede aprender sobre los conocimientos de otros respetando siempre su opinión (13:31).

Nos enseñaba mucho más que los conocimientos propios de la asignatura.

Nos aconsejaba y nos guiaba en nuestras vidas (128:18).

(...) allí aprendí a saber escuchar. Muchos llegaban solo para hablar y contar sus problemas buscando una ayuda, un consejo para resolver un problema en casa o en su vida propia (228:34).

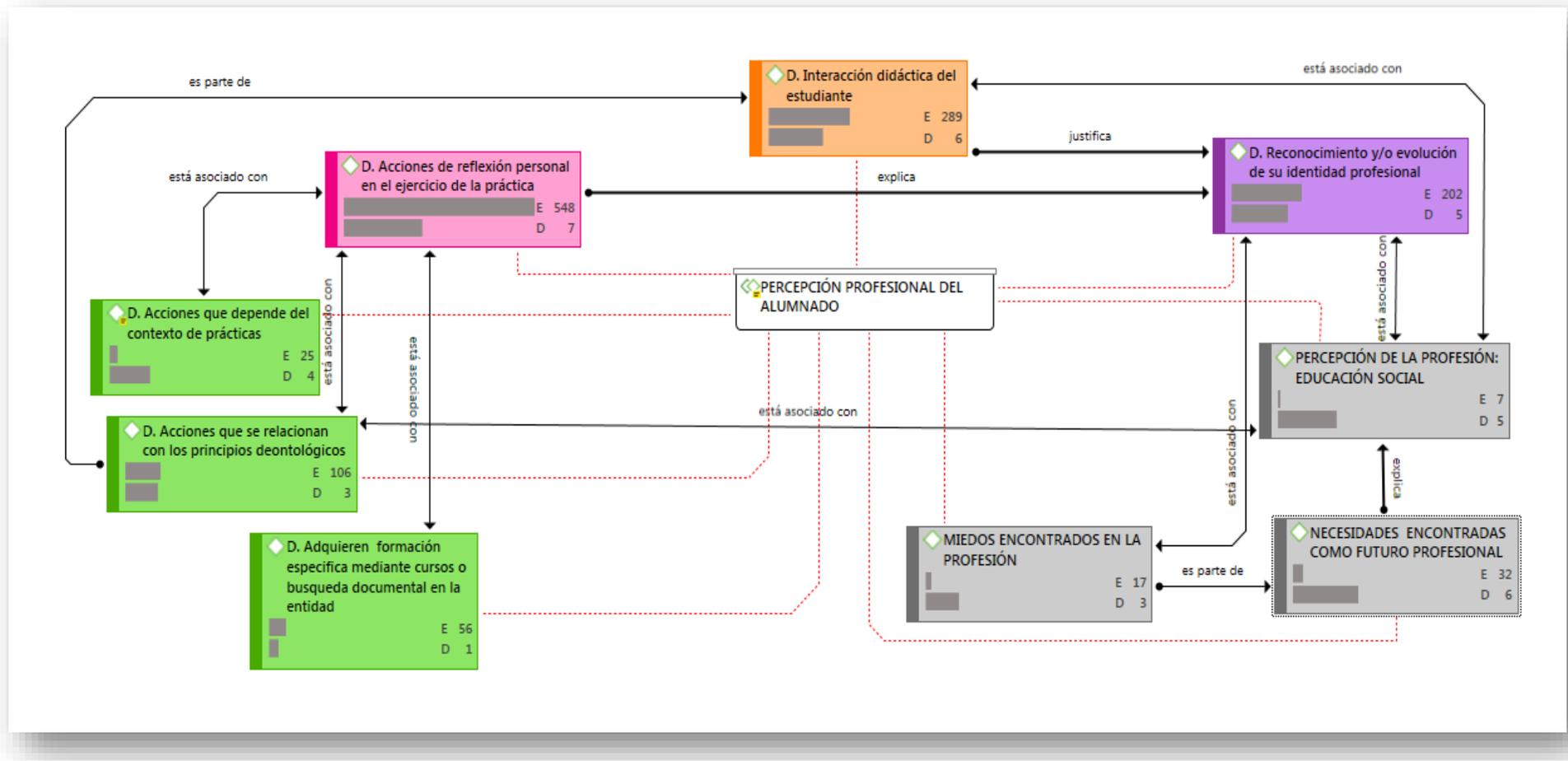
Aprendí a intervenir, así como mediar en diferentes entornos, llevar a cabo actividades, programar estimulación cognitiva con actividades adaptadas a diferentes niveles cognitivos (36:16).

El estudio de la categoría “*Precepción profesional del alumnado*” permite valorar el “Afianzamiento de la profesión” como macrocategoría y, por tanto, conocer la evolución de la IP en el alumnado al terminar el periodo de prácticas (Figura 30).

Como se puede identificar percepción que el alumnado en prácticas consigue como futuro profesional al finalizar este periodo está relacionada con la experiencia práctica formativa adquirida, en torno a aspectos personales, sociales y profesionales, y puede verse influida por las expectativas alcanzadas o no cumplidas en algunos conceptos, aspectos en relación a los miedos surgidos como profesionales, necesidades encontradas e, incluso, de la propia percepción de la profesión de la educación social en un contexto real. Se muestran algunos comentarios al respecto:

Figura 30

Categoría "Percepción profesional del alumnado".



Nota. Elaboración propia a partir de la aplicación en el programa ATLAS.ti.

(...) que haya percibido muchas veces que he sido una más del grupo que integra el equipo educativo y a su vez todo ello, ha hecho que me sienta más segura de mis actuaciones, aunque, soy consciente de que me falta experiencia y mucho que aprender para tomar ciertas decisiones (43:45).

(...) la nota final, para mí es indiferente, no quiero decir con esto que no sea importante aprobar, pero me es más importante las emociones, las reflexiones y los aprendizajes que esa experiencia ha hecho en mí, algo que no podría reflejar en ningún documento porque son como “cadenas de conocimiento en las que cada eslabón es un aprendizaje basado en la experiencia”, y es entonces cuando voy construyendo mi propia cadena de conocimientos, competencias y habilidades, una cadena que no tiene fin (45:29).

Estoy aprendiendo mucho de mí misma ya que pensaba que tenía menos paciencia que la que estoy demostrando tener. También he tenido que mostrar carácter y autoridad ya que las situaciones vividas en estos días han requerido que me ponga seria con los menores y que les tenga que castigar (53:25).

El único miedo que tengo hacia la profesión es no saber desconectar de los problemas ajenos en mi tiempo de ocio. Teniendo en cuenta que los futuros profesionales de la educación social vamos a tratar con problemáticas muy serias, tengo miedo de llevarme los problemas a casa y no poder disfrutar de mi tiempo libre. Pero tengo la esperanza de que a medida que pasen los años los profesionales de la educación social vamos adquiriendo diversas herramientas para hacer frente a ese problema (3:107).

Desde mi punto de vista lo que puedo mejorar es las habilidades de autonomía asociado con la orientación espacial y temporal. En las habilidades

sociales, técnicas de autocontrol y como aprender a hacer frente a las situaciones de conflicto y estrés (213:81).

(...) aunque entiendo que es poco el tiempo que llevo, me ha servido bastante para comprender la realidad de este programa concreto y de la Educación Social en general (...). Como profesional he avanzado bastante teniendo una identidad bastante más clara que al principio de las prácticas, al principio todo eran dudas y me costaba relacionar lo estudiado con la realidad del contexto y aunque en ocasiones es diferente la percepción se relaciona bastante, pero eso sí, con la experiencia y en el contacto con la realidad es cuando ha ido creciendo más mi identidad como profesional, siendo consciente de la experiencia que todavía me queda para ser el profesional que me gustaría llegar a ser (68:33).

Haciendo una reflexión sobre esto, he podido comprobar que mi forma de ser no encaja en todos los perfiles que puede desarrollar un educador. Mi perfil se encaja más con la orientación, ya sea en centros educativos, con personas mayores o en cualquier otro ámbito; la formación de personas adultas para su inserción laboral o la mediación (72:6).

Mis expectativas, aun intentando rebajarlas, ya eran altas antes de entrar debido a que ya tengo experiencia en campos similares como animador sociocultural, pero se van cumpliendo (con creces en algunos casos) a través de estas experiencias (97:7).

Tengo que decir que no imaginaba que las prácticas me iban a transmitir tanto conocimiento, y me han ayudado a que mi vocación se vuelva pasión (105:24).

Me queda camino por recorrer. Necesito entrar en contacto con el mundo de la Educación Social para saber cómo actuar. No a nivel personal porque eso es innato, sino de manera profesional. No he podido profundizar, en cuanto a las tareas del educador se refiere, ya que no se ha permitido acceder a cierta información (107:10).

Considero que he adquirido mayor solvencia en la competencia digital gracias a que las nuevas tecnologías son imprescindibles en la creación de estrategias con personas sordas, y gracias a esto me siento capacitada para incluirlas en mis futuros proyectos educativos (122:37).

Con estas experiencias reafirmo mi opción por estudiar este grado en Educación Social, me comprometo a continuar estudiando con más responsabilidad para poder ofrecer mis servicios con mayor calidad, entrega y responsabilidad (133:29).

Aunque en un futuro yo no puedo ejercer como educadora social ya que tengo reconocida la incapacidad total, esta experiencia me ha servido para darme cuenta de que dentro de mis limitaciones puedo realizar actividades que conlleven esfuerzos, implicaciones emocionales con cuidado. Por otro lado, esta vivencia me ha servido para adquirir seguridad en mí misma, mantener un grado de autonomía y mantenerme activa (240:27).

Estas argumentaciones permiten descubrir la realidad del desarrollo y afianzamiento profesional, ligada de manera relevante al avance y mejora de la IP como futuros profesionales de la educación social, algo que se evidencia en los siguientes relatos muy ligados al perfil del educador social:

No solo necesitan tramitar ayudas y prestaciones, necesitan sentir que no están solos en su esfuerzo por salir adelante, ser reforzados en su proceso de

toma de decisiones, generando expectativas motivadoras dirigidas a ser protagonistas de su cambio y mejora en su integración y su proyecto vital. En el abrazo de despedida aprietan nuevamente nuestras manos (49:59).

(...) hoy he visto, en esta situación, mi identidad como educador social, esa identidad de acompañamiento en el propio proceso educativo de la persona, haciendo a la persona partícipe de su propio proceso de aprendizaje (45:52).

Lo aprendido, ha afianzado mi identidad profesional. He aprendido mucho de los monitores, pero también de los usuarios. Me he sentido libre, segura y relajada, a la vez que útil en la labor que he realizado (66:72).

Esta experiencia me ha servido para reafirmarme como educadora social, pues mi mayor temor comprobar que mi forma de ser no encajaba en este perfil. Ahora sé que sí (72:8).

Mi identidad profesional a rasgos generales ha mejorado en la mayoría de los aspectos, aunque debe seguir consolidándose, ya que no se consigue una identidad profesional en tan poco tiempo y esta se irá afianzando aún más a través de la experiencia laboral (73:59).

He adquirido una buena identidad profesional que define de forma clara muchos aspectos, aquellos relacionados con el educador social. Desde sus principios deontológicos, hasta sus competencias, limitaciones, finalidad, entre otros (90:17).

Realizando una evaluación de todas las categorías encontradas, se puede tener una clara visión de lo que ha supuesto para el alumnado el desarrollo del modelo práctico como proceso innovador en el desarrollo, mejora y afianzamiento de la IP tras realizar la asignatura PP-III. A modo de resumen, se muestra una cita relevante al respecto:

La verdad que ahora que ha pasado todo se ven las cosas desde otra perspectiva y quiero manifestar que he crecido como futuro educador, he aprendido y vivido un proceso de autorreflexión continua, entendiendo al final que es así como debe ser la labor de un educador social. Trabajando cada día en situaciones difíciles, innovando, mejorando y reflexionando sobre nuestra práctica, volviendo tantas veces como sea necesario sobre el camino ya recorrido. En definitiva, "Prácticas III" ha sido con diferencia la asignatura que más me ha aportado y enriquecido en mi formación (154:44).

**PARTE II: MARCO ÉMPIRICO; CONCLUSIONES,
LIMITACIONES Y CONTRIBUCIONES A LA
INVESTIGACIÓN**

CAPÍTULO 8

“Si buscas resultados distintos, no hagas siempre lo mismo”

Albert Einstein (1879 -1955)

PARTE II: MARCO ÉMPIRICO; CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y CONTRIBUCIONES A LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 8

DICUSIÓN Y CONCLUSIONES

8.1. DISCUSIÓN

La aportación general que muestran los resultados presentados vislumbra que existen diferencias significativas en la evolución de la IP de los estudiantes al finalizar su periodo de prácticas, destacándose como una evolución positiva en la mayoría de los casos, aspecto que se puede constatar de manera transversal y complementaria desde una visión cuantifica y cualitativa.

En la valoración obtenida en relación con la dimensión de la *Autoimagen*, se observa como los constructos analizados describen las diferencias de las puntuaciones en sus dos variables (Autoimagen 1 y Autoimagen 2), y en dos momentos diferentes (al inicio y al finalizar la asignatura PP-III). La existencia de diferencias viene reflejada de manera positiva, incrementándose la autoimagen del alumnado en prácticas cuando termina de cursar la asignatura PP-III, como se observa en el análisis estadístico.

El análisis cualitativo realizado mediante el análisis de contenido de los diarios permite constatar de manera transversal y significativa la evolución de la autoimagen descrita desde la subcategoría "Acontecimientos significativos a lo largo

de su biografía”. En ella se aprecia la importancia de experiencias y acontecimientos críticos previos al inicio de la práctica (ámbito familiar, amigos y compañeros, aspectos prelaboral y laboral y en la formación universitaria), algo ya confirmado por autores como Marcelo (1999) y Gewerc (2011). Las valoraciones obtenidas evidencian la perspectiva de la autoimagen, extendiéndose también al compromiso ético, ya que el alumnado consigue situarse en un punto de reflexión que trasciende de forma tácita, siendo de gran influencia para el posterior aprendizaje y evolución de la IP en los contextos de prácticas.

Los descriptores que se analizan en las variables de la *Misión social* aportan evidencias de la existencia de diferencias significativas en la totalidad de la dimensión, pero con una ligera evolución negativa con respecto a la diferencia de medias al finalizar la asignatura. El análisis efectuado revela que, cuando se estudian los datos de manera independiente entre las dos variables de la dimensión de la *Misión social* (misión social 1 y misión social 2) en un proceso de comparación en el inicio y al finalizar la asignatura PP-III, se observa que, en relación al subgrupo “misión social 1”, sí aparece un aumento positivo en la misión social del alumnado al finalizar el periodo de prácticas y, en el caso de la variable del subgrupo “misión social 2”, se evidencia que no existe demasiada diferencia entre el inicio de las prácticas y su finalización.

Para poder entender los datos se analizaron de forma cualitativa ítems del cuestionario, que indicaban influencia en la dimensión de la *Misión social*, y que, de alguna manera, frenaban la capacidad de ofrecimiento personal y profesional en el centro de prácticas (Andreozzi, 1996; Martín-Cuadrado y García-Vargas, 2019) o de manera bidireccional lo que el centro podría ofrecerles a ellos. Se describe que, en algunos casos, no se habían completado las expectativas previstas, bien por falta de

apoyo profesional, falta de innovación institucional o por frustraciones personales y profesionales durante el periodo práctico. Esto destaca la importancia del desarrollo de un proceso formativo equilibrado descrito por Zabalza (2013), ya que en la mayoría de los casos estaban vinculadas a la falta de comunicación y a la poca participación activa, aspectos directamente relacionadas con el estilo de la enseñanza práctica del alumnado en el centro de prácticas, de los estudios y funciones del tutor y tutora profesional, así como de las dinámicas y métodos pedagógicos que se desempeñaba con el alumnado, donde las interacciones desarrolladas con ellos era un punto de valor. Cuestiones que son estimadas de gran importancia por los autores participantes en el Grupo de Innovación Docente Prácticas Profesionales (GID PiP) en la UNED (2017;2018;2019;2020;2021), así como para los autores Martín-Cuadrado et al. (2020).

Las evidencias han sido recogidas de manera transversal en el análisis cualitativo de los diarios de prácticas del alumnado, lo que ha permitido observar la importancia del perfil profesional, para poder determinar la calidad de las acciones que realiza el alumnado en prácticas y del aprendizaje significativo que adquiere al finalizarlas, aspectos que, de no cumplirse de forma positiva, reflejan falsas expectativas en la finalización del periodo de prácticas (Marcelo y Vaillant, 2009).

Por otro lado, en los diarios de prácticas se pone en alza la necesidad de aprender de profesionales que ejercen y tienen funciones como profesionales de la educación social, revelándose con ello una mayor calidad en el aprendizaje práctico, facilitando conocimiento de las funciones de la profesión, de las problemáticas que día a día surgen con dependencia del ámbito de prácticas, así como de los recursos y las dinámicas necesarias para su resolución, tanto desde la perspectiva del profesional experimentado de la educación social como del resto de profesionales

que colaboran en la acción de manera multidisciplinar, coincidiendo con los aspectos que Novella et al. (2013) consideran de importancia para la adquisición de capacidades profesionales de la disciplina.

El conjunto de estos aspectos permite evidenciar la estrecha relación que existe el tener un TP con perfil profesional del educador social y la promoción de las dinámicas pedagógicas dialécticas (Pérez et al., 2018). Los estudiantes con una metodología de continuo seguimiento, colaboración e interrelación desarrollan una buena reflexión crítica. Son capaces de resolver dilemas de manera autónoma, (Monereo, 2010), lo que desarrolla en ellos mejor percepción personal y profesional, aprendizaje práctico y apego a la profesión.

Por otro lado, la información que se obtiene sobre la dimensión del *Compromiso ético* en base a la variable “valores”, permite evaluar que las diferencias encontradas aportan datos positivos, ya que existe incremento en las medias de los datos finales tras desarrollar la asignatura, lo que describe una mejora en el compromiso ético del alumnado en prácticas al finalizar el proceso. Esta variable se encuentra estrechamente relacionada con la cultura profesional que el alumnado adquiere y su experiencia práctica en el contexto elegido (Bolívar y Ritacco, 2016; Torres, 2017). Aspectos que reafirman o mejoran el compromiso ético adquirido a lo largo de su biografía, y forma parte del aprendizaje práctico del alumnado y, por ende, de la evolución y afianzamiento de su IP (Vanegas y Fuentealba, 2019; Vargas, 2012; Vilar 2018).

También se observa como la promoción de experiencias prácticas significativas y del desarrollo de un aprendizaje práctico integral depende, en gran medida, del proceso reflexivo que desarrollan en cada una de las acciones que realizan (Beaupré, 2014; Tejada-Fernández et al., 2017; Zabalza, 2017). De esta

manera, se identifica la percepción que el alumnado en prácticas consigue como futuro profesional al finalizar este periodo práctico, aspectos referidos por autores como Lafortune y Dury, (2012) y Novoa (2019) como meta a conseguir.

Al mismo tiempo, se tiene en cuenta que la experiencia práctica formativa adquirida, en torno a aspectos personales, sociales y profesionales, puede verse influida por las expectativas alcanzadas o no cumplidas en algunos casos. Influyen aspectos en relación con los miedos surgidos como profesionales, necesidades encontradas e, incluso, de la propia percepción de la profesión de la educación social en un contexto real (Martín-Gutiérrez et al., 2014).

El análisis realizado permite descubrir la realidad del desarrollo y afianzamiento profesional, ligada de manera relevante, a la mejora de la IP como futuros profesionales de la educación social, algo que se ha podido demostrar en la consecución de las cuatro dimensiones básicas de la IP; emocional, social-interpersonal, didáctica-pedagógica e institucional-administrativa (Martín-Gutiérrez et al., 2014).

Realizando una visión retrospectiva del análisis realizado, se puede iniciar un periodo de determinación del cumplimiento de las hipótesis planteadas, así como de los objetivos propuestos en la investigación, mostrándose las conclusiones en relación con las evidencias recogidas.

8.2. CONCLUSIONES

8.2.1. Relativas a las hipótesis

El estudio realizado con una muestra representativa del universo elegido; el alumnado que cursa la asignatura PP-III en el Grado de Educación Social en la UNED, evidencia la hipótesis general, que las Prácticas Profesionales contribuyen a la evolución de la Identidad Profesional del alumnado del Grado de Educación Social. Esto ha sido comprobado desde dos vertientes y en base a una metodología mixta; por un lado, desde una metodología cuantitativa, en la que se han utilizado dos cuestionarios, uno al inicio y otro al finalizar el periodo de prácticas, dirigidos a conocer las dimensiones que influyen y forman parte de la IP del alumnado en prácticas. Los datos obtenidos han sido valorados mediante el análisis estadístico.

Y, por otro lado, la utilización de metodología cualitativa a partir del análisis de contenido de los diarios de prácticas elaborados por el alumnado durante su proceso formativo práctico. Esto ha permitido entender lo significativo del avance de la IP y ha dado explicación a los aspectos y a las acciones realizadas que han influido en la mejora de la IP del alumnado. Los datos analizados resuelven también la certeza de las hipótesis secundarias; las Prácticas Profesionales favorecen, ayudan y contribuyen a consolidar la autoimagen, la misión social y el compromiso ético del alumnado, elementos relevantes y fundamentados en la parte teórica de esta investigación sobre el desarrollo de la IP de los futuros educadores sociales. Por otro lado, se subraya que, para poder llevar a cabo el proceso de evolución de

la IP, se reafirma la necesidad de fomentar la práctica reflexiva, mediante la utilización de instrumentos reflexivos potenciadores del desarrollo y el avance de la IP del alumnado del Grado de Educación Social de la UNED.

8.2.2. Relativas a los objetivos referidos de la autoimagen, misión social y compromiso ético.

Consecuentemente, en un primer momento el análisis cuantitativo ha recogido certezas que han permitido aceptar la hipótesis de trabajo, rechazando la hipótesis nula, al presentarse un p-valor mayor que Alpha ($p > 0.05$), indicando que existe diferencia significativa de las medias entre el cuestionario IP antes y después de desarrollar la asignatura PP-III, en cada una de las dimensiones propuestas: autoimagen, misión social y compromiso ético.

Los datos muestran que esta diferencia es de evolución positiva en la autoimagen, en el compromiso ético y en la misión social; en este último solo en uno de los subgrupos de la misión social (“misión social 1”), encontrándose un limitado crecimiento al finalizar el periodo de prácticas en la dimensión Misión Social, cuando se estudia el subgrupo “misión social 2” de la dimensión.

Aunque en este subgrupo no se aprecia un avance cuantitativo en una de sus partes, si se encuentra explicación con el apoyo del análisis cualitativo realizado, donde las expectativas en ocasiones son altas al inicio del periodo de prácticas, suavizándose cuando toman contacto profesional en un contexto real. Aun así, los resultados muestran que sí ha existido significación en la Misión Social en relación con lo ofrecido en el centro de prácticas y lo que ha aprendido el alumnado.

Se demuestra que han adquirido aprendizaje práctico, fruto de sus reflexiones personales de la acción, realizadas a través de las experiencias significativas y dilemas encontrados dependientes del contexto y de la comprensión de la acción en sus iguales profesionales. Todo esto ha permitido empoderar al alumnado tanto personal como profesionalmente.

La información expuesta cumple y determina el objetivo definido; las Prácticas Profesionales favorecen el desarrollo de la autoimagen, contribuyen a consolidar la misión social y ayudan al desarrollo del compromiso ético en el alumnado del Grado de Educación Social de la UNED.

8.2.3. Relativas al objetivo de la influencia que los procedimientos reflexivos tienen en el desarrollo y avance de la IP de los estudiantes.

En este proceso se encuentran algunas variables que influyen en el desarrollo identitario, así como en el formativo del alumnado en prácticas al aplicar el modelo reflexivo innovador en la asignatura PP-III. Las variables que identifican el procedimiento reflexivo se encuentran estrechamente relacionadas de manera transversal con los objetivos descritos y analizados y se muestran al respecto, comparándose con algunos aspectos que los autores como Cantón y Tardif, (2018). Gewerc (2011), Medina, 2011) y Zabalza (2013) entre otros han podido determinar en la disciplina de la educación social o en otras cercanas a ella:

- **Acontecimientos significativos a lo largo de su biografía:**

El proceso de autoreflexión que el alumnado desarrolla al inicio, durante y al

finalizar la relación con la profesión durante el periodo de prácticas, hace posible que reconozcan los primeros momentos del desarrollo de su IP a lo largo de su biografía, destacando en el proceso etapas significativas y, en ocasiones, críticas de las experiencias vividas durante su historia de vida (familia, escolarización, amigos y compañeros, experiencias prelaborales y laborales y en la formación académica superior). Esto permite situar la IP del estudiante y a partir de ahí, examinan su evolución a lo largo del periodo de prácticas (García-Vargas et al., 2018a). El alumnado reconoce los valores que a lo largo de su historia de vida han adquirido de forma tácita y los incorporan en su quehacer profesional, completándose con otros nuevos según le requieran sus acciones en el centro de prácticas. Lo expuesto, permite vislumbrar la relación estrecha con el primer objetivo: *Determinar si las Prácticas Profesionales favorecen el desarrollo de la autoimagen en el alumnado.*

- **El estilo de la enseñanza práctica del estudiante en el centro:**

Como se ha podido evidenciar, tanto desde el análisis en la literatura como en los resultados de la investigación, uno de los aspectos que más influye en la IP es el acompañamiento y guía del alumnado en el centro de prácticas (Valderde, 2019; Zabalza, 2017). En el estudio se observa cómo influye la profesión y las funciones del TP en el proceso de enseñanza-aprendizaje, destacando la metodología didáctica de aprendizaje como eje principal para una evolución formativa e identitaria de calidad. Se presta atención, en cómo la aplicación de una metodología integradora (Martín-Cuadrado et al., 2020), en la que se fomente un intercambio mutuo de aprendizajes, tanto por parte de los TP como del PT (reflexión sobre la práctica docente, ayuda para dar sentido y significación a la teoría, visión de su experiencia), como de los propios estudiantes (motivaciones, experiencias, emociones, IP, entre otros) (Flores, 2016), desarrolla un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje. Se demuestra la labor y el perfil del TP actuando como

facilitador de recursos y procedimientos para la resolución de problemas, guiando al alumnado a desarrollar un trabajo crítico y de reflexión. Se desarrolla, por tanto, un proceso de ayuda al alumnado para ver de otra forma el quehacer práctico y la prácticas se realiza en constante interacción dialógica y didáctica. Se observa una realidad que le rodea, fruto de las experiencias que desarrollan en las prácticas buena coordinación y compromiso entre los diferentes agentes que (Zabalza, 2017). El estilo de enseñanza empleado por el TP en el centro de intervienen en la formación práctica (Cámara et al., 2012; Cebrián et al., 2017), lo que fomenta en el estudiante el pensamiento pedagógico y reflexivo. El desarrollo de la interacción didáctica desencadenará que el alumnado pueda elaborar actividades con un mayor grado de confianza hacia la complejidad de la labor y con autonomía en el quehacer profesional. Esto permite el alcance y la construcción del conocimiento práctico durante todo el proceso con mayor calidad. Con el avance en el conocimiento práctico se asegura, una buena percepción profesional y el afianzamiento de la IP (Cebrián et al., 2017). El análisis transversal de estas conclusiones observa la relación con el segundo objetivo definido: *Conocer si las Prácticas Profesionales contribuyen a consolidar la misión social del alumnado del Grado de Educación Social de la UNED.*

- **Conocimiento de la cultura profesional del educador(a) social:**

Este aspecto forma parte de la parte social y contextual de la adquisición de la IP del alumnado, como se ha descrito en la parte teórica de esta investigación. Se trata de conocer la profesión desde la acción y la mirada de los otros, facilitando su percepción y dibujando la autoimagen del alumnado como futuro profesional. Esto lo realiza comprendiendo la acción que realizan sus iguales profesionales y, al mismo

tiempo, se compara desde una contextualización externa la labor de los otros profesionales, situándose en el centro de la reflexión como profesional de la educación social. Por tanto, se aprecia la influencia que tiene en la adquisición de la cultura profesional tanto el contexto, como el perfil profesional del TP en el centro de prácticas. En los relatos se observa la importancia que el alumnado da a la determinación de las funciones del educador social (Guerrero, 2012) y cómo esto explica la importancia de hallar como TP a profesionales con estudios y funciones propias de la disciplina profesional de la educación social. Esto abre el camino para que los dilemas encontrados por el alumnado se inicien desde el aprendizaje de las ideas personales y la de los otros; en este caso, como profesionales expertos en la disciplina de la educación social, en un proceso de continuo intercambio y de reflexión (Bolívar y Ritacco, 2016), lo que desemboca en la adquisición de competencias profesionales adecuadas (Puig, 2009; Schön, 1992) y el desarrollo y evolución de su IP de forma acertada (Tejada-Fernández et al., 2017; Vanegas, 2016). Como se puede observar, es posible defender la relación transversal de esta conclusión con el tercer objetivo específico: *Establecer si las Prácticas Profesionales ayudan al desarrollo del compromiso ético del alumnado del Grado de Educación Social de la UNED.*

- **Experiencias significativas en las prácticas:**

Se observa, como en cada una de las acciones que el alumnado desarrolla en el centro de prácticas observación no participante, observación participante, acciones relacionadas con los principios deontológicos, y o acciones que requieren de formación específica, dependientes del contexto de prácticas, son desarrolladas realizando procesos de reflexión personal continua, y cuestionando la de los otros, observando cómo se fomenta la investigación de la prácticas, capacitando la de los otros, observando cómo se fomenta la investigación de la práctica, capacitando al alumnado a que resuelva en la mayoría de los casos los dilemas encontrados.

El proceso se realiza fundamentando la práctica antes y durante el proceso práctico, desencadenando, en la mayoría de los casos, llegar a soluciones de forma mediada y compartida, pero con iniciativa propia, donde el alumnado no se encuentra excluido, sino que adquiere un rol protagonista, completándose en su desarrollo personal y profesional (Zabalza, 2017). Se destaca la influencia que tiene en este proceso de aprendizaje el área y/o ámbito de prácticas donde el estudiante desarrolla su aprendizaje.

Las evidencias recogidas en estos tres últimos puntos revelan de manera complementaria el cuarto y último objetivo específico: *Analizar si la utilización de procedimientos reflexivos influye en el desarrollo y avance de la IP del alumnado*, observándose, por tanto, tras un profundo y claro análisis de los procedimientos reflexivos utilizados en el modelo práctico en estudio, que con su aplicación mejora y aumenta el desarrollo y avance de la IP del alumnado como futuros educadores sociales.

8.2.4. Conclusiones al estudio

Se puede decir que cada uno de estos aspectos se encuentran relacionados e interconectados de manera holística, formando parte del proceso de aprendizaje práctico del alumnado, eslabón fundamental para la adquisición del conocimiento práctico y, por consiguiente, del desarrollo y avance de la IP (Tejada-Fernández et al., 2017).

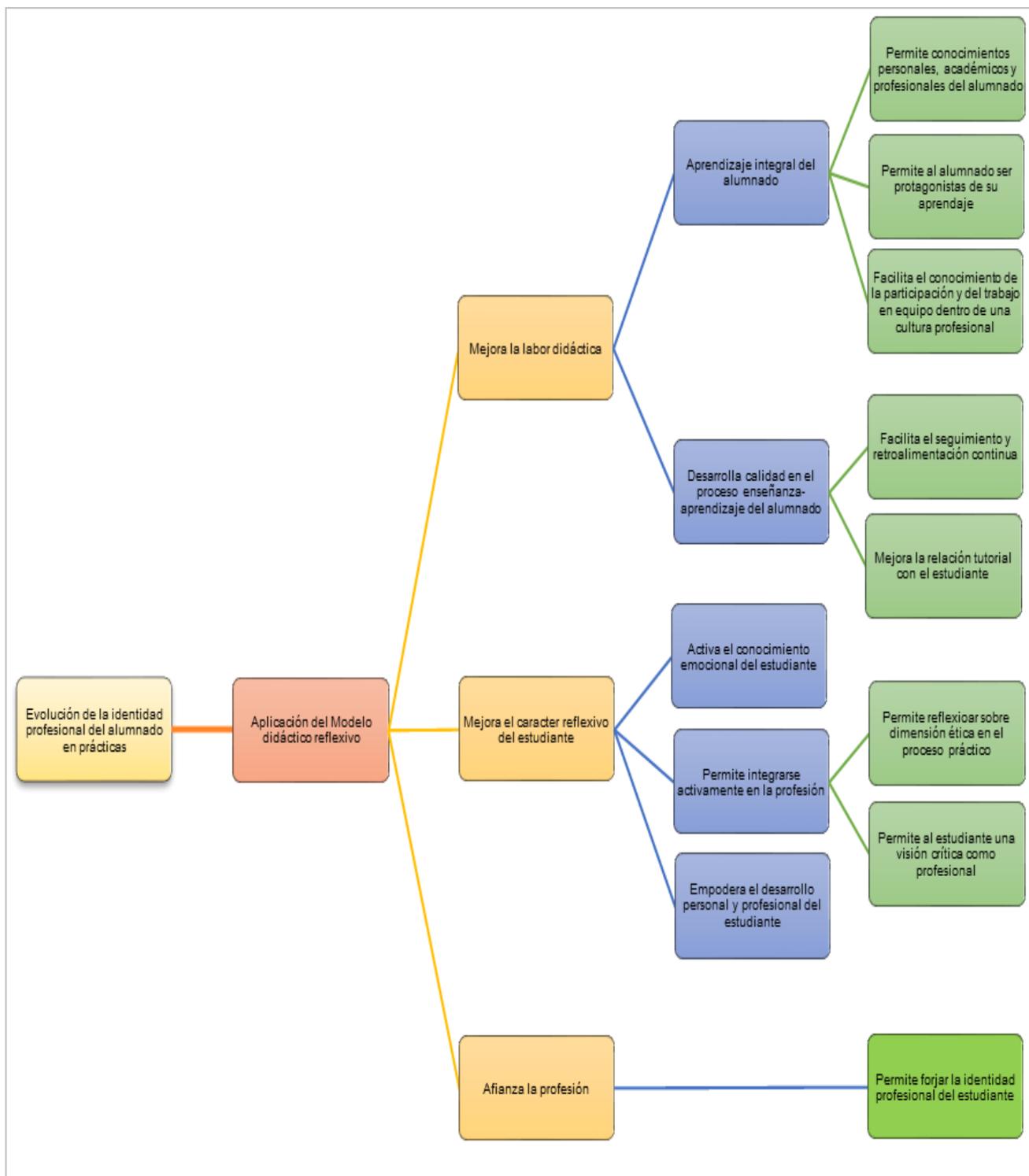
Por otro lado, la percepción que el alumnado adquiere como profesional, fruto de una constante reflexión motivada por los diferentes instrumentos reflexivos que forman parte del *Modelo de prácticas* en estudio implementado en la asignatura PP-III, permite que el propio alumnado logre un pensamiento crítico y reflexivo, que pone en alza la evaluación de las capacidades y habilidades desarrolladas y aprendidas, así como el reconocimiento de sus limitaciones y necesidades. Este proceso de reflexión sobre la práctica, del conocimiento en acción con los otros, facilita reflexionar sobre como solventar las necesidades y limitaciones, implicando un proceso de reflexión sobre el significado personal y profesional de la acción y, de esta forma, afianzarse como futuro profesional (Tejada-Fernández et al., 2017; Vanegas y Fuentealba, 2019).

Las evidencias encontradas permiten reconocer el cumplimiento de las hipótesis y de los objetivos y, con la mirada puesta en los resultados obtenidos, se considera desde la perspectiva de la globalidad, que la construcción del conocimiento práctico al finalizar el proceso formativo práctico es fruto de la formación práctica adquirida (modelo reflexivo) y del afianzamiento de la profesión, aspectos que influyen en gran medida en la evolución de la IP del alumnado

(Figura 31).

Figura 31

Aspectos conseguidos con la aplicación del modelo práctico reflexivo.



8.3. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Los resultados obtenidos evidencian que la metodología cualitativa aplicada en el análisis ofrece la posibilidad de aumentar la categorización y perfeccionar el conocimiento del colectivo de forma rigurosa, extrayendo “redes” temáticas que guían los pasos a la innovación y a la mejora. Se hace indiscutible que la riqueza de este estudio tiene su protagonismo en los relatos narrativos que el alumnado desarrolla a través de los diarios, siendo probable que la mayor limitación haya sido la posibilidad de que esta investigadora no haya tenido la plena capacidad de poder integrar toda la información aportada por el alumnado de sus experiencias prácticas debido al gran volumen de muestra analizada, y la complejidad que esto representa.

Por otro lado, y en relación con lo anterior, también se puede valorar la técnica cualitativa del análisis de contenido que, en ocasiones por sus propias características, pueda resultar que la aplicación de categorías mecánicas predefinidas, hayan limitado algunos matices subjetivos de deseos y creencias del alumnado en prácticas. A favor de lo establecido, la intención ha sido en todo momento evitar la subjetividad e impresionismo, tratar la información de manera sistemática para poder garantizar un estudio científico dentro del marco flexible y abierto del propio enfoque cualitativo.

Dentro de las posibilidades de análisis que permite el enfoque cuantitativo, en la aplicación de los cuestionarios, se ha podido observar la importancia de contrastar el cuestionario inicial y final, esto ha dado pie a abandonar el análisis de algunos cuestionarios, bien porque los ítem no habían sido completados o por la falta de alguno de ellos, dificultando así la elección para el análisis de la muestra, sobre todo

en aquellos centros asociados con menos volumen de alumnado en prácticas, limitando su representatividad.

8.4. CONTRIBUCIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Con la mirada puesta en la ampliación y continuidad de la investigación se destaca la intención de esta tesis doctoral. Desde el primer momento, se ha pretendido realizar una contribución a la investigación en la disciplina de la Educación Social y, de manera específica, a la materia de las Prácticas Profesionales, demostrando una vez más la significación que esta tiene para la formación y desarrollo de la Identidad Profesional, en estrecha relación con la empleabilidad de los futuros profesionales.

Se plantea al respecto, algunas *propuestas de intervención* derivadas de las conclusiones encontradas con la única intención de encontrar mejoras en la temática expuesta.

La valoración que se detalla a continuación es sobre aspectos principales habilitadores de cambios sustanciales sobre el enfoque del aprendizaje, el proceso formativo, y el desarrollo de la identidad profesional. Las temáticas más relevantes y las subcategorías relacionadas subrayan la necesidad, en primer lugar, de conceptualizar y definir los estudios y funciones del TP del centro de prácticas, siempre en estrecha relación con la disciplina de la educación social. Hasta la fecha, todavía existen grandes desventajas, sobre todo para encontrar a profesionales de la educación social con suficiente experiencia en el campo, que acepten tutorizar al alumnado, ejerciendo las funciones que le reclama la profesión.

En segundo lugar y en relación con lo anterior, en el estudio se ha evidenciado la importancia del estilo de enseñanza de los agentes pedagógicos prácticos que participan en el periodo de prácticas y su metodología. Es por ello, que se echa en falta conocer sus inquietudes y necesidades al respecto, lo que permitirá tomar decisiones para desarrollar programas útiles y sólidos con respecto a la formación científica y didáctica de estos profesionales desde la universidad, repercutiendo, por tanto, en una mayor conexión y compromiso entre la universidad y la institución, y lo más importante, en la mejora del aprendizaje y en el desarrollo de la identidad profesional del alumnado.

En tercer lugar, se hace necesario una mayor planificación y organización en la formación práctica, tanto desde la universidad como desde la institución de prácticas. Para la consecución de este proceso, se debe mejorar la comunicación dialéctica entre ambas instituciones, teniendo en cuenta las competencias más requeridas atendiendo a las áreas, ámbitos y contexto en el que se desarrollará la experiencia práctica. Esta dinámica facilitaría el posicionamiento contextual del alumnado en prácticas, tanto personal como profesional. Esto requiere implicar más y escuchar la voz de los actores principales, y no perder de vista conceptos como adaptabilidad y versatilidad del quehacer práctico que debe realizar el alumnado en prácticas en esta disciplina. Por parte de la institución que alberga alumnado en prácticas, se solicita generar reflexión sobre el desafío adicional que conlleva aceptar hacerse cargo del alumnado en formación, de tal forma que se valoren los mecanismos necesarios para el desarrollo de un aprendizaje de calidad. Se hace consciencia de que, para ello, se requiere generar de manera secuencial espacios reales de encuentros de diálogo entre los propios agentes formativos, en la institución de prácticas y en la universidad.

En cuarto lugar, se puede indicar la importancia de minimizar las expectativas sobreestimadas del recurso de las prácticas externas en el alumnado. La mejora de la información del contenido pedagógico que requiere la asignatura PP-III antes de su elección, permitirá que el alumnado sea capaz de elegir las asignaturas que pueden cursar a la vez y que le permitan emplearse a fondo en la experiencia práctica.

Aun así, la aplicación del modelo práctico expuesto ha descubierto aspectos relevantes para tener en cuenta en la optimación y avance de la profesión, con un conector imprescindible, el haber desarrollado y afianzado plenamente la Identidad Profesional como profesional de la Educación Profesional.

Por ello, y para finalizar como propuesta de intervención, se pretende la continuidad de la aplicación del conjunto de técnicas e instrumentos cualitativos y cuantitativos que forman parte del Modelo reflexivo práctico estudiado, integrándose en el Plan de estudios de la asignatura PP-III del Grado de Educación Social, con aplicación inmediata en los cursos académicos futuros.

Con respecto a las *propuestas de investigación* que marcan el camino para futuras investigaciones, tal y como se ha sostenido, la aplicabilidad de modelos formativos prácticos innovadores y reflexivos, que contribuyan a unir la teoría con la práctica, con procedimientos dialógicos en los que participen de manera activa todos los agentes educativos en el proceso enseñanza-aprendizaje, ha propiciado que se desarrolle de manera primordial, modelos de enseñanza y aprendizaje integrales. En ellos se ha puesto en valor la importancia de la reflexión personal y compartida, en contexto profesionales para empoderar al alumnado, antes, durante y después del proceso práctico. Estos procesos han descubierto aspectos relevantes para tener en cuenta en la optimación y avance de la profesión, con un conector imprescindible, el

haber desarrollado y afianzado plenamente la Identidad Profesional como profesional de la Educación Social.

Es necesario seguir verificando y comprobando la aplicabilidad de las conclusiones del estudio y, por tanto, analizar que se mantiene la propia calidad del proceso enseñanza-aprendizaje desarrollado hasta el momento.

Dentro de las propuestas de futuro, las conclusiones establecidas permiten ampliar el estudio y continuar con la investigación, estudiando nuevos elementos que pueden influir en el desarrollo de la identidad profesional del alumnado en esta disciplina, incluyendo asignaturas transversales que analizan las prácticas externas en su totalidad, además de Prácticas Profesionales III, como pueden ser Prácticas Profesionales IV y el Trabajo de Fin de Grado.

Para mejorar el modelo establecido, y el desarrollo de investigaciones futuras, se ha abierto una línea de investigación con el Proyecto de Innovación Educativa (PIE) denominado “Análisis crítico del papel del Tutor de Prácticas y diseño de un plan de acción tutorial en la entidad colaboradora” que el grupo GID PiP desarrolla en la actualidad. El objetivo general es el preparar acciones organizativas y facilitadoras de la función tutorial del tutor de prácticas, y la difusión y publicidad de los progresos realizados a través de diferentes vías y medios, creándose una comunidad virtual de aprendizaje del Grupo de Innovación Docente “Prácticas Profesionales” (GID PiP)⁴¹. Este grupo nace, como una posibilidad de red colaborativa que comparte las investigaciones realizadas en diferentes plataformas abiertas. La idea es responder a los aspectos en relación con el desarrollo del conocimiento práctico y seguir construyendo identidades profesionales. Este proceso integra intercambios metodológicos y enriquecimiento profesional, con la

⁴¹ Recuperado de <https://gidpip.hypotheses.org/>

participación y colaboración entre agentes y actores educativos (docentes y discentes), en continua interacción entre el sujeto y el contexto desde todos los enfoques de las Prácticas Profesionales y del desarrollo profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

“A lomos de todas las paradojas se cabalga hacia todas las verdades”

Friedrich Nietzsche (1844 – 1900)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, J. (2012). Hipótesis, método & diseño de investigación. *International Journal of Good Conscience*, 7(2), 187-197.
- Abril, D., y Velázquez, B. B., (2016). Sentido y forma de la investigación en educación social. En Velázquez B.B. (Coord), *Investigación social desde la práctica educativa* (pp. 25-53). Editorial UNED, ISBN 8436275101.
- Adamini, M. (2013). La identidad inaprensible. Aproximaciones a su abordaje a través del análisis del discurso como estrategia metodológica. En *X Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). (2005). *Libro Blanco del título de grado en pedagogía y educación social*.
http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). (2009). *Memoria de actividades*. <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Memoria>
- Ahmed, A., & Muhammad, M. (2017). Rigour in Qualitative Research: Is there a Panacea to it. *The Malaysian Journal of Qualitative Research*, 4(1), 60-86.
- AIEJI, Asociación Internacional de Educadores Sociales (2011). *Marco conceptual de las competencias del educador social*. AIEJI.
http://www.eduso.net/res/pdf/13/compe_res_13.pdf
- Akkerman, S.F., y Meijer, PC (2011). Un enfoque dialógico para conceptualizar la identidad docente. *Docencia y formación de profesores*, 27 (2), 308-319.

- Alarcón, R. (2013). *Métodos y diseños de investigación del comportamiento* (2ªed.). Universidad Ricardo Palma. Editorial universitaria.
- Albar, M. J., y Sivianes-Fernández, M. (2016). Percepción de la identidad profesional de la enfermería en el alumnado del grado. *Enfermería clínica*, 26(3), 194-198.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Álvarez-Gayou Jurgenson (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*, 13-14. Paidós Educador.
- Álvarez-Santullano, M. M., y Creo, E. D. P. (2018). Evaluación de las competencias profesionales a través de las prácticas externas: incidencia de la creatividad. *Revista de Investigación educativa*, 36(1), 203-219.
- Amador Muñoz, L., Esteban Ibáñez, M., Cárdenas Rodríguez, R., y Terrón Caro, M. T. (2014). Ámbitos de profesionalización del educador/a social: perspectivas y complejidad. *Revista de Humanidades*, 21, 51-70.
- Andrade, V. (2014). Identidad profesional y el mundo del trabajo contemporáneo. Reflexiones desde un resumen de caso. *Athenea Digital*, 14(2), 117-145.
- Andreozzi, M. (1996). El impacto formativo de la práctica. El papel de las "prácticas de formación" en el proceso de socialización profesional. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 5(9). Miño y Dávila–FFyH–UBA.
- Andreski, S. (1972). *Las ciencias sociales como brujería*. Taurus.
- Andréu Abela, J., García Nieto, A., y Pérez Corbacho, A. M. (2007). Cuadernos metodológicos 40. *Evolución de la teoría fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. CIS.

- Aranda, E. (2018). *Desarrollo Profesional Docente. La práctica reflexiva* [trabajo final de Máster, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España].
- Aranda-Vega, E. M., Martín-Cuadrado, A. M., y Corral-Carrillo, M. J. (2020). Diarios de clase: estrategia para desarrollar el pensamiento reflexivo de profesores. *Educación y Educadores*, 23(2), 243-266.
<https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.5>
- Arellano, I., y Jones, S. (2018). Exploración de las percepciones y experiencias del profesorado universitario del aprendizaje en servicio como beca comprometida de enseñanza y aprendizaje. *Revista de la Beca de Enseñanza y Aprendizaje*, 18(4). <https://doi.org/10.14434/josotl.v18i4.23178>
- Argibay, J. C. (2006). Técnicas psicométricas. Cuestiones de validez y confiabilidad. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 15-33. Kinesis.
- Argulló, T. E. (1998). La centralidad del trabajo en el proceso de construcción de la identidad de los jóvenes: una aproximación psicosocial. *Psicothema*, 10(1), 153-165.
- Armenta-Beltrán, M., y Jacobo-García, H. M. (2010). *Estrategias de afrontamiento, formación de profesores y educación de niñas y niños migrantes*. UPN.
- Arribas, M. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas profesión*, 5(17), 23-29.
- Asociación Estatal de Educadores Sociales (ASEDES), Colegio General de Educadores y Educadoras Sociales (2007). *Documentos profesionalizadores*. ASEDES.
- Asparó, C. A., Bravo, I. D. A., Sallán, J. G., Moreno, J. L. M., y Gómez, D. R. (2019). Prácticas curriculares en la formación universitaria de los futuros profesionales: modelo para la actuación. *Revista Prácticum*, 4(1), 19-36.

- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1986). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. (2ª ed.). Editorial Trillas.
- Aylwin, N. (2018). Identidad e historia profesional. *Revista Perspectivas: Notas sobre intervención y acción social*, 8, 70-80.
- Ayuso Pérez, A., y Heras Rojo, S. (2020). *La relación entre las profesionales del trabajo social y las personas demandantes de ayuda: una reflexión sobre la identidad profesional y el ejercicio de la profesión reflexiva*. [Trabajo de fin de Grado, Universidad Complutense de Madrid].
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo veintiuno editores.
- Ball, S. J. (1972) Self and identity in the context of deviance: The case of criminal abortion. En Scott y Douglas (Eds) *Theoretical perspectives on deviance*. Basis Books.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annu. Rev. Psychology*, 52(1), 1-26.
- Barbalet, J. (ed.). (2002). *Emotions and Sociology*. Blackwell.
- Barba-Martín, R., Barba, J. J., y Martínez, S. (2016). La formación continua colaborativa a través de la investigación-acción. Una forma de cambiar las aulas. *Contextos Educativos*, 19, 161-175. <http://dx.doi.org/10.18172/con.2769>
- Bardin, L. (1986), *El análisis de contenido*. Akal.
- Barnett, R. (1992). *Improving Higher Education*. SRHE/ Open University Press.
- Barnett, R., (2001), *Los límites de la competencia; el conocimiento, la educación superior, la sociedad*. Gedisa.
- Battistini, O. (2005). La identidad en cuestión a partir de las transformaciones del trabajo. El caso de trabajadores de dos industrias automotrices argentinas.

[Tesis doctoral. Universidad de Buenos Aires-Universidad de Marle- la- Vallée].

Bauman, Z. (2005). *Identidad*. Losada.

Beaupré, S. (2014). L'analyse réflexive: un passage obligé dans la pratique enseignante. *AQEP Vivre le primaire*, 27(2), 52-53.

Becerril, L.C. (2015). Construcción de la identidad de Enfermería: una visión bajo el currículum ocu. *Revista Uruguaya de Enfermería*, 2(1),13-19.

Beijaard, D., Meijer, P., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.

Beltrán, M., Iparraguirre, A., Castagno, M., Fornasari, M., y Gutierrez, V. (2012). El proceso de construcción de la identidad profesional en prácticas pre-profesionales. Algunos sentidos construidos por alumnos de Psicología del Contexto Educativo. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 1 (1).

Bernal Torres, C. A. (2006). *Metodología de la investigación: Para administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Naucalpan de Juárez: Pearson Educación.

Bertaux, D. (1981). *Biography and society*. Sage.

Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29(4), 1-23.

Best, J.W., & Kahn, J.V. (2003). *Research in Education*. Boston: Library of Congress

Betolaza, E., y Alonso, I. (2002). El diario reflexivo y el aprendizaje tutorizado. *Metas de Enfermería*, 45(2), 14-18.

Berzonsky, M. (1992). Identity style and coping strategies. *Journal of Personality*, 60(4), 771-788.

Biurrun Moreno, A.C. (2019, diciembre 20). Cuarteto de cuerdas para profesionales. Prácticum y Prácticas Profesionales. [Blog].

<https://gidpip.hypotheses.org/3810>

Bodas Gonzáles, E. (2019, julio 22). Prácticas curriculares y extracurriculares: puntos en común y diferencias. Prácticum y Prácticas Profesionales. [Blog].

<https://gidpip.hypotheses.org/3312>

Bolívar, A. (1999). Ciclo de vida profesional del profesorado de Secundaria. *Desarrollo personal y formación*. Mensajero.

[Bolívar, A. \(2006\). *La identidad profesional del profesorado de Secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.](#)

Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de Secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*, 12, 13-30.

Bolívar, A., Fernández, M., & Molina, E. (2005, January). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *In Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research*, 6(1),1-05.

Bolívar, A., & Ritacco, M. (2016). Impact of the Spanish model of school management on the professional identity of school leaders. *Education policy analysis archives*, 24(119), 1-39.

Bolívar, A., & Ritacco, M. (2017). Una doble y discontinua identidad profesional: Los directores escolares en España en una dimensión biográfico-narrativa. *Adult Learning, Educational Careers and Social Change*, 12-25.

Bolívar, A. y Segovia, I. (2004). Competencias profesionales y crisis de identidad en el profesorado de secundaria en España. *Perspectiva Educativa*, 44, 11-36.

Bordignon, N. A. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de investigación*, 2(2), 50-63.

- Botía, A. B., Cruz, M. F., & Ruiz, E. M. (2005, January). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. In *Forum Qualitative Social Research*, 6 (1). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/515/1114>
- Bravo, D. (2013). Prevención especializada y educación en terreno. En G. Williamson, H. Salazar, J. González y O. Isolde (Ed.), *Educación social y educación de jóvenes y adultos. Reflexiones, experiencias, propuestas*. Universidad de la Frontera.
http://itunes.uned.es/000116/116_CCSociales_juridicas/AAA_libro_Ed_Soc_Jov_Ad.pdf
- Bruner, J. S. (1991). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Alianza.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. FEC.
- Busso, M. (2011): *Identidades colectivas movilizadas. Un estudio de los trabajadores feriantes de la ciudad de La Plata (Argentina), en los umbrales del siglo XXI*. Editorial Académica Española.
- Caballero, K. (2009). *Construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario*. [Tesis doctoral. Universidad de Granada].
- Caballero, K., y Botía, A. B. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 57-77.
- Cabanas, J. M. Q. (1994). *Educación Social: antología de textos clásicos* (Vol. 34). Narcea Ediciones.
- Cabero Almenara, J., y Llorente Cejudo, M. D. C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información y

- comunicación (TIC). *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2), 11-22.
- Calderón M. J., y Gotor, V. (2013). La profesión de la Educación Social en Europa. *RES: Revista de Educación Social*, 17, 32.
- Cámara, AMN, Pérez-Escoda, N., y Niella, MF (2012). Elementos del prácticum que favorecen la transferencia de competencias. *Tiempo de Educación*, 233-250.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching. In N. L. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp.171–246). Rand McNally.
- Cantón, I., y Tardif, M. (Eds.). (2018). *Identidad profesional docente* (Vol. 48). Narcea Ediciones.
- Cantón Mayo, I., y Téllez Martínez, S. (2016). Labor and professional satisfaction of teachers. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(1), 214-226.
- Caride, J. A. (1999). El prácticum como formación en contextos. En *El prácticum en la formación de educadores sociales: XIV Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social* (pp. 223-250). Servicio de Publicaciones.
- Caride, J. A. (2002). Construir la profesión: la Educación Social como proyecto ético y tarea cívica. Pedagogía Social. *Revista Interuniversitaria*, 9, 91-125.
<http://www.uned.es/pedagogiasocial.revistainteruniversitaria/pdfs/02%20-%2009/06%20-%20caride.pdf>
- Caride, J. A. (2003). Las identidades de la Educación Social. *Cuadernos de Pedagogía*, 321, 48-51.
- Caride, J.A. (2004). No hay educación “no formal”. Educación Social. *Revista de Intervención Socioeducativa*, 338, 63-83.

- Caride, J. A. (2016). La pedagogía social en el diálogo de las universidades con la educación popular y la educación social. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 38, 85-106.
- Caride, J. A. (2017). Educación social, derechos humanos y sostenibilidad en el desarrollo comunitario. *Teoría de la educación*, 29, 245-272.
<http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2017291245272>
- Caride, J. A., y Gradaïlle, R. (2018). La educación social como un derecho al servicio de los pueblos y la vida. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 68, 11-26.
<https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/334706/428772>
- Caride, J. A., Gradaïlle, R., y Caballo, M. B. (2015). De la pedagogía social como educación, a la educación social como Pedagogía. *Perfiles educativos*, 37(148), 04-11.
- Carton, M. (1985). *La educación y el mundo del trabajo*. UNESCO
- Casas, J., Repullo, J., y Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención Primaria*, 31(8), 527-38.
- Cataño, E., Castellano, P.J, Márquez, M.D., García E., López, E., Pujalte, L.V., Abellán, T., Beltrán, A., López, E., Nieto, M.C., Rodríguez, J., Biurrun, A.C., Abril, N., e Iturralde, A.I. (2018). Utilidad de los instrumentos de evaluación del aprendizaje y el desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes en la asignatura de Prácticas Profesionales III, desde la perspectiva de los centros asociados a través de los profesores tutores, tutores profesionales y los estudiantes (2ª parte). En J. Quintanal, M. Ruiz Corbella y M.L. Sevillano

(Eds.), *Las prácticas profesionales en titulaciones de educación* (pp. 263-290). UNED.

Castillo, M., y Bretones, E. (2013). Planificación y evaluación en el campo de la educación social, una experiencia innovadora en el marco de la formación virtual de la UOC. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 53, 39-52.

www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/download/263616/368969

Catombela, P. J. C., y Díaz, I. A. (2018). Competencias de los supervisores de prácticas pedagógicas de la escuela de formación de profesores de Kuito/Bié (Angola). *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 18(1), 49-64.

Clandinin, DJ (1986). *Práctica en el aula: imágenes del profesor en acción*. Taylor y Francis.

Cebrián Robles, D., Pérez Galán, R., y Cebrián de la Serna, M. (2017). Estudio de la comunicación en la evaluación de los diarios de prácticas que favorecen la argumentación. *Revista Prácticum*, 2(1), 1-21.

Cebrián-Robles, D., y Cebrián de la Serna, M. (2017). Investigar la reflexión y argumentación de los diarios de prácticas con TIC (comunicación). En González Sanmamed, M. et al. (Coords, 2017). *Actas del XIV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas externas. Recursos para un prácticum de calidad* (pp. 558-566). Poio (Pontevedra). Ed. REPPE. Depósito Legal: C 1090-2017. ISBN 9788484083726.

Cerecero, I. E. (2018). Propuesta de un nuevo modelo: Práctica Reflexiva Mediada. *Innoeduca: international journal of technology and educational innovation*, 4(1), 44-53.

- Cerecero, I. E. (2019). Diez modelos relacionados con la práctica reflexiva. *Revista panamericana de pedagogía. Saberes y quehaceres del pedagogo*, 28.
- Ciampa, A.D.C., Gonçalves, C., y Ferreira, R. (2010). Consideraciones sobre la formación y transformación de la identidad de los futbolistas profesionales en Brasil. *Diversitas*, 6 (1), 27-36.
- Colas, M., y Buendia, L. (1998). *Investigación Educativa*. Ediciones Alfar.
- Colas, M., y Buendia, L. (2012). Investigación educativa. *Profesorado*, 83.
- Colas, M., Buendía, L., y Hernández, F. (2009). *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral*. Davinci.
- Colectivo JIPS (2018). *Desafíos para la educación social en tiempos de cambio. Propuestas de trabajo para la intervención socioeducativa*. Archidona, Aljibe.
- Connelly, F.M., y Clandinin, D.J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of education practice*. Althouse Press.
- Consejo de Gobierno de 23 de octubre de 2008, normativa general de Criterios Generales para el Reconocimiento y Transferencia de Créditos en los Grados. (2008). Normativa interna de la UNED.
http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/UBICACIONES/03/ENGLISH/TRANSFER%20CREDIT-CREDIT%20RECOGNITION/CRITERIOSGRAL_RECONOC_GRADOS_JUNIO_2010.PDF
- Cornejo, M., Mendoza, F., y Rojas, R. (2008). La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *Psykhé*, 17(1), 29-39.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Sage.

- Curcio, C. (2002). *Investigación cuantitativa. Una perspectiva epistemológica y metodológica*. Kinesis.
- D'ancona, C., y Ángeles, M. (1999). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social* (p. 24). Síntesis.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea.
- Day, C. (2011): Uncertain Professional Identities: Managing the Emotional Contexts of Teaching. In C. Day & J. Chi-Kin Lee (Eds.). *New Understandings of Teacher's Work: Emotions and Educational Change* (pp. 45-64). Dordrecht: Springer.
- Day, C., y Gu, Q. (2012), *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas*. Narcea.
- Day, C., y Gu, Q. (2015). *Educadores resilientes, escuelas resilientes: construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles*. Narcea Ediciones.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British educational research journal*, 32(4), 601-616.
- De Bolonia, D. (1999). *El espacio europeo de educación superior. Declaración Conjunta de los ministros europeos de educación* (Vol. 19). Bolonia.
- De Corte, E. (2015). Aprendizaje constructivo, autorregulado, situado y colaborativo: un acercamiento a la adquisición de la competencia adaptativa (matemática). *Páginas de Educación*, 8(2), 1-35.

- De Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Alianza Editorial.
- Del Río Sadornil, D. (2005). *Diccionario-Glosario de Metodología de la Investigación Social*. UNED.
- Delgado, L. F. (2002). La gestión universitaria. *Material digital*, 80-113.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana/UNESCO.
- Denzin, N. K. (1970). *The Research Act*, McGraw Hill.
- Devís Devís, J., Martos I., Garcia, D., & Sparkes, A. C. (2010). Socialización y proceso de construcción de la identidad profesional del educador físico de una prisión. *Revista de Psicología del Deporte*, 19(1), 73-88.
- Díaz, A. (2019) *Población y Muestra. Metodología de la investigación*. Recuperado el 19 de octubre del 2019 en <http://es.slideshare.net/ancadira/poblacin-y-muestra-3691707>
- Domingo, À. (2018). El método R5 de Práctica Reflexiva. Evaluación de su impacto en la formación inicial de maestros. *Innoeduca: international journal of technology and educational innovation*, 4(1), 4-13.
- Domingo, A., y Gómez, M. V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Narcea.
- Domínguez, M. D. C. P., y Blanch, J. S. (2013). La cualificación profesional en educación social: el papel del Practicum. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 21, 11.
- Dubar, C. (1998). Trajectoires sociales et formes identitaires. Clarifications conceptuelles et méthodologiques. *Sociétés contemporaines*, 29(1), 73-85.

- Dubar, C. (2000, May). Trajectoires professionnelles, formes identitaires et mondialisation. In *Ponencia presentada en el III Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo* (pp. 17-20).
- Dubar, C. (2001). El trabajo y las identidades profesionales y personales. *Revista latinoamericana de estudios del trabajo*, 7(13), 5-16.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Edicions Bellaterra
- Dubar, C. (2010). *La socialisation: construction sociale de l'identité*. Armand Colin.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa.
- Dueñas, F.A. (2009): La ética. <http://www.monografias.com>
- Edison, C. (2012). Identidad Profesional Docente (ed.). *Revista Perspectiva Educativa*, 51(1).
<http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view%20File/77/35>
- Elías, M.E. (2016). La construcción de identidad profesional en los estudiantes del profesorado de educación primaria. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 20(3), 31-45.
- Erickson, K. & Roth, W.M. (2006). What good is polarizing research into qualitative and quantitative? *Educational Research*, 35(5), 14-23.
- Erikson, E. (1980). *Identidad, juventud y crisis*. Ediciones Taurus.
- Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36.

- Escofet Roig, A., Grasa Martínez, M. D. M., Morín Fraile, V., Novella Cámara, A. M., Payá Sánchez, M., & Rubio i Serrano, L. (2020). Impulso del compromiso de los estudiantes universitarios mediante procesos de codiseño. In Lindín, C., Esteban, MB, Bergmann, JCF, Castells, N., & Rivera-Vargas, P. (Ed.) (2020). *Llibre d'actes de la I Conferència Internacional de Recerca en Educació. Educació 2019: reptes, tendències i compromisos (4 i 5 de novembre de 2019, Universitat de Barcelona) (pp. 904-910)*. Institut de Recerca en Educació (IRE-UB) Universitat de Barcelona. ISBN 9788417934767.
- Eslava Suanes, M. D. (2019). *Diseño del perfil competencial de la profesión de la educación social* [Tesis doctoral, Universidad de Córdoba].
- Eslava Suanes, M. D., González López, I., y León Huertas, C. D. (2018). La voz de los profesionales de la educación social en España y Francia: la identidad autopercebida. *Revista española de educación comparada*, 32, 10-32.
- Esteban, J. O., Gómez, J. A. C., y Martínez, X. Ú. (2013). La Pedagogía Social en la formación-profesionalización de los educadores y las educadoras sociales, o de cuando el pasado construye futuros. *RES-Revista de Educación Social*, 1-24.
- Esteban, J. O., Sánchez, M. G., Quintas, S. F., Conde, M. J. R., y Rodríguez, J. M. M. (2007). Estudio del perfil profesional y académico de la titulación de 'Educación Social' en Castilla y León. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 14, 77-94.
- Esteve, O. (2011). Desarrollando la mirada investigadora en el aula. La práctica reflexiva: herramienta para el desarrollo profesional del docente. En. U. Ruiz. (Coord). *Lengua Castellana y Literatura: innovación, investigación y buenas prácticas*.

- Feixas, M. (2002). El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. *Revista de Docencia Universitaria, REDU*, 2(1).
http://revistas.um.es/red_u/article/view/11821/11401
- Flick, T. (2014) *Una introducción a la investigación cualitativa*. Londres: sabio.
- Flores, C. D. V. R. (2016). El aprendizaje dialógico en la interacción socioeducativa: espacio vital en la producción de conocimientos. *Revista Ciencias de la Educación*, 26(47), 226-246.
- Foucault, M. (1970). The archaeology of knowledge. *Information (International Social Science Council)*, 9(1), 175-185.
- Freidson, E. (2003). El alma del profesionalismo. En M. Sánchez, J. Sáenz Carreras y L. Svensson (eds.), *Sociología de las profesiones: pasado, presente y futuro* (pp. 67-91). Murcia: dm.
- Froufe Quintas, S. (1997). *Los ámbitos de intervención en la Educación Social*.
- Fuertes Camacho, M. T., y Balaguer Fàbregas, M. C. (2012). El TFG como elemento de mejora de la calidad en la evaluación del módulo prácticum: propuesta de la Universitat Internacional de Catalunya (UIC). *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 329-343.
- Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios Pedagógicos*, 37, 89-107.
- Gallego-Gil, D., y Williamson, G. (2009). Ideas-fuerza de Paulo Freire [Programa de Radio]. Madrid, España: CanalUNED.
<http://www.canal.uned.es/mmobj/index/id8702>
- García, J. (2011). Educación Social: ¿Qué formación para qué profesional? *Revista de Educación Social*, 13. http://www.eduso.net/res/pdf/13/esforpro_res_13.pdf

- García-Lázaro, I., Conde-Jiménez, J., y Colás-Bravo, P. (2020). Análisis de las necesidades formativas del tutor universitario de prácticas externas desde la perspectiva del self-study. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 121-140.
- García Mínguez, J. (2001). Nuevos parámetros de profesionalización: hacia el perfil del Educador Social. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 8, 161-167.
- García Molina, J. (2003). *De nuevo, la educación social*. Dykinson.
- García-Vargas, S.M., González, R., y Martín-Cuadrado, A.M. (2016). Influencia de las prácticas en el desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes de educación social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 28, 245-259. DOI:10.7179/PSRI_2016.28.18.
- García-Vargas, S.M., González, R., y Martín-Cuadrado, A.M. (2019). La valoración del pensamiento reflexivo en las prácticas profesionales a través de metodologías cualitativas. En A. Erkizia, M. Raposo, O. Canet, M.D. Cebrián, M.A. Barberá, A. Pérez y M.A. Zabalza (coords.), *Actas XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas "Presente y retos de futuro"* (pp. 579-596). Poio, Pontevedra: REPPE. <https://reppe.org/poio/wp-content/uploads/2016/07/Actas-XV-Symposium-Poio-2019.pdf>
- García-Vargas, S. M., Martín-Cuadrado, A. M., y Fernández, R. G. (2018a). Procedimientos innovadores utilizados en las prácticas externas para el desarrollo de la identidad profesional. *Revista Prácticum*, 3(2), 41-59.
- García-Vargas, S.M., Martín-Cuadrado, A.M., y González, R. (2018b, noviembre). La autobiografía. Señas de identidad del estudiante al inicio de las prácticas profesionales. En *X Jornadas de investigación en innovación docente de la*

UNED en la era digital.

<https://canal.uned.es/video/5bebddd6b1111f60718b610d>

García-Vargas, S.M., Martín-Cuadrado, A.M., Medina, A., González, R., Leví, G., y Holgueras, A.I. (2015). La identidad profesional del educador social y la formación práctica. En M. Raposo, M. Muñoz, P.C. Zabalza, M.E. Martínez y A. Pérez, *XIII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas en empresas en la formación universitaria. Documentar y Evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas* (pp. 1009-1023).

Andavira.

García-Vargas, S.M., Martínez, I., y Velázquez, B.B. (2019). Preguntas y respuestas cuestionarios. En Velázquez B.B. (Coord). *Investigación social desde la práctica educativa* (pp. 339-362). Editorial UNED, ISBN 8436275101, 9788436275100.

García-Vargas, S.M., y Velázquez, B.B. (2019). Respuestas y preguntas: la entrevista cualitativa. En Velázquez B.B. (Coord). *Investigación social desde la práctica educativa* (pp. 363-389). Editorial UNED. ISBN 8436275101, 9788436275100.

Gewerc, A. (2011). Identidades docentes en contextos turbulentos. Espacios, tiempos y afectos. En C. Monereo y J. I. Pozo, *La identidad en Psicología de la educación* (pp.189-212). Narcea.

Gil, P. S. (2013). *Población de estudio y muestra*. Sespa.

Giménez, G. (2004). Culturas e identidades. *Revista Mexicana de Sociología*, 66, 77-99.

Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the structuration theory*. Cambridge: Polity.

- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Península.
- Goffman, E. (1963). Estigma. *La identidad deteriorada*. Amorrortu editores.
- Gómez, G. R., Flores, J. G., y Jiménez, E. G. (1996). Tradición y enfoques en la investigación cualitativa. En Flores, J. G., Gómez, G. R., y Jiménez, E. G. *Metodología de la investigación cualitativa* (pp. 32-40). Aljibe. Gómez, J. A. C.
- (2005). Educación social y valores cívicos. *Revista de Ciencias de la Educación*, 201, 25-43.
- González Fernández, R., y Medina Rivilla, A. (2017). El desarrollo profesional de los docentes de Educación Infantil. En A. Medina Rivilla, A. De la Herrán Gascón y M.C. Domínguez Garrido (Coords.), *Nuevas perspectivas de la formación de profesores* (pp. 23-58). UNED.
- González, R. A. M. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes* (Vol. 5). Ministerio de Educación.
- González, R., Martín-Cuadrado, A.M., García-Vargas, S., y Leví, G. (2016). La identidad profesional a través de las prácticas en el grado de educación social. En J. Bernal (Coord.), *XIV Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas (CIOIE). Libro de Simposios 'Globalización y organizaciones educativas* (pp. 415-416). Dpto. de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza. ISBN 9788461778959.
- González, M.F., y Padilla-Carmona M.T. (2016). Investigación narrativa: las historias de vida. En Velázquez, B. B. (Coord.), y Frenk, G. A. (2016). Taller de investigación cualitativa (pp. 77-96). Universidad Nacional de Educación a Distancia. ISBN electrónico: 9788436269055

- Goodlad, S. (1995). *La búsqueda de la calidad. Dieciséis formas de herejía en la educación superior*. Taylor & Francis, 1900 Frost Road, Bristol, PA 19007-1598.
- Goodson, I.F. (2004). El estudio de las vidas del profesorado. Problemas y posibilidades. En I.F. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 297-313). Octaedro.
- Gramling, L.F., y Carr, R.L. (2004). Lifelines: una metodología de historia de vida. *Investigación en enfermería*, 53 (3), 207-210.
- Greenwald, A.G., Banaji, M.R., Rudman, L.A., Farnham, S.D., Nosek, B.A., & Mellott, D.S. (2002). A unified theory of implicit attitudes, stereotypes, self-esteem, and self-concept. *Psychological Review*, 109, 3-25.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, 113-145.
- Guerrero E.V. (2012). *El aprendizaje de la educación social a través del prácticum: estudio de las funciones del alumnado en el centro profesional* [Doctoral dissertation, Universitat de València].
- Guía de la Materia de Prácticas Profesionales del Grado de Educación Social. (2020). UNED.
http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/UBICACIONES/03/PROFESORADO/PRACTICUM/GRADO%20EN%20EDUCACION%20SOCIAL%20Y%20EN%20PEDAGOGIA/GUIA_PP-ED-SOCIAL.PDF
- Gutiérrez, N. (2003). *Evaluación de los programas de prácticas de las nuevas titulaciones de Ciencias de la Educación de la Universidad del País Vasco*. [Tesis Doctoral, Universidad del País Vasco].

- Hall, S. (2003). Introducción: ¿quién necesita identidad. *Cuestiones de identidad cultural*, 13-39.
- Henson, R. K. (2001). Understanding internal consistency reliability estimates: A conceptual primer on coefficient alpha. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34(3), 177- 189.
- Hernández Aristu, J. (1996). La supervisión como modelo didáctico en la formación del prácticum en los nuevos planes de estudio. En C. Lobato (Ed.) (1996). *Desarrollo profesional y prácticum en la universidad* (pp. 71-86). Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México D.F.: McGraw-Hill Education.
- Hiles, D. R., Čermák, I., y Chrz, V. (2009) Investigación orientada a la narrativa: un marco dinámico para las buenas prácticas. En D. Robinson (Ed.), *Narrative and Memory* (pp.53-65). Huddersfield: University of Huddersfield Press.
- Höffer Mehlmer, M. (1994). La profesionalización del trabajo social en la RFA y en España. Unas ideas y preguntas. *Revista de Pedagogía Social*, 9, 123-127.
- Hall, S. (1995). Fantasy, identity, politics. En E. Carter, J. Donald y J. Squites, eds., *Cultural Remix: Theories of Politics and the Popular* (pp. 63-69). Lawrence & Wishart.
- Hall, S. (1997): Who needs identity? en Hall, Stuart y Du Gay, Paul (eds.). *Questions of cultural identity*. Sage.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica Grijalbo.
- Hoyos, F. (2007). La profesionalización de los educadores sociales desde la organización profesional. *V Congreso Estatal de Educadoras y Educadores*

sociales.<https://mega.nz/folder/fcBzmYCQ#5i5lxVjKGUhQ3y2-euU1Aw/folder/jUphlZaJ>

- Hoyt, K. B. (1972). *Career education: What it is and how to do it*. Salt Lake City, Olympus Publishing Company.
- Ilvento, M. C. (2006). Identidad profesional, la tensión entre el deseo y la carencia: el caso de los científicos de la educación. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1), 133-144.
- Jenkins, R. (1996). *Social identity*. Routledge.
- Johns, C. (2010). *Guided reflection: A narrative approach to advancing professional practice*. Wiley-Blackwell.
- Julià, A. (1998). El educador social: una figura profesional surgida de diversas prácticas e identidades profesionales. En FEAPES, *Actas del I Congreso Estatal del Educador Social: presente y futuro en la Educación Social*, (pp. 30-47). FEAPES-Biblioteca.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and teacher education*, 9, 443-443.
- Kelchtermans, G., & Vandenberghe, R. (1994). Teachers' professional development: A biographical perspective. *Journal of curriculum studies*, 26(1), 45-62.
- Knowles, G.J. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies. In I.F. Goodson (Ed.). *Studying teachers' lives* (pp. 99-152). Routledge.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.

- Kompf, M.; Bond, W.R., Dworet, D., & Boak, R.T. (Eds.) (1996). *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge*. Falmer Press.
- Kuhn, T. S. (2019). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de cultura económica.
- Lafortune, L., & Dury, C. (2012). *Des stratégies réflexives-interactives pour le développement de compétences: la formation en éducation et en santé* (Vol. 8). Puq.
- Larraín, J. (2005) *¿América Latina Moderna? Globalización e identidad*. LOM.
- Larraín, J. (2006). El concepto de identidad. *Revista FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia*, 10(21), 30-42.
- Latorre, A. (2003): La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. GRAÓ.
- Leavey, J., y Wenger, E (1991) *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Leví, G., y Ramos, E. (2015). La competencia de identidad profesional docente del profesorado universitario: dimensiones, influencia en la práctica profesional y tareas que favorecen su dominio. En Margevica-Grinberga, I, Krage, G., Fernández-González, M.J. y Odina, E. (Eds.), *Improving the quality of thinking and action in Higher Education: The roles of cognition and emotion* (pp. 38-46). University of Latvia.
- Levine, C. (2003). Introduction: Structure, development, and identity formation. *Identity: an International Journal of Theory and Research*, 3 (3), 191-195.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-46.

Ley 2/1974, de 13 de febrero, sobre Colegios Profesionales, *Boletín Oficial del Estado*, 40, sec. I, de 15 de febrero de 1974, 3046 a 3049.

<https://www.boe.es/eli/es/l/1974/02/13/2/con>

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, *Boletín Oficial del Estado*, 89, sec. I, de 13 de abril de 2007, 16241 a 16260. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/04/12/4>

Lobato, C. (Ed.). (1996). *Desarrollo profesional y prácticum en la universidad*.

Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

López Jiménez, P. L., Navarro-Segura, L., y Genís, I. T. (2017). Las escenas temidas de los estudiantes y el desarrollo de competencias para afrontar situaciones profesionales en educación social. *RES: Revista de Educación Social*, 24, 845-856.

Lopes Menino, H. A., y Blázquez Entonado, F. (2012). La práctica pedagógica en la formación inicial de profesores del primer ciclo de enseñanza básica en Portugal. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 30 (1), 23-43.

López Pérez, J. (1996). Los cuestionarios. En J.F. Morales, *Metodología y Teoría de la Psicología* (pp. 25-56). UNED.

Losada, L., Muñoz, J. M., y Espiñeira, E. M. (2015). Perfil, funciones y competencias del educador social a debate: análisis de la trayectoria de la formación de profesionales de la educación social. *Educación Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 60, 59-76.

Lozano, G. (2010) Población y muestra. Recuperado el 19 de octubre del 2020 de https://es.slideshare.net/Prymer/poblacin-y-muestra-3631173?next_slideshow=2

- Loiseau, M. (2002): Modelos teóricos de las éticas profesionales. En CEEESC (coord.): *Ética y calidad en la acción socioeducativa* (pp.106-122). Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya.
- Luzuriaga, L. (2001), *Diccionario de Pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada.
- Machuca Barbosa, A. E. (2008). *La identidad profesional de los sociólogos* [Master's thesis, FLACSO, Sede Académica de México].
- Malvezzi, S (2001) *Psicología de las Organizaciones y del Trabajo*, 48-68.
- Manzanares-Medina, E. L. (2015). Material de clases del curso de Estadística Aplicada (2015-II). Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Manzano-Soto, N., y Cilleros, R. (2018) Competencias profesionales y perfiles de estudiantes en las prácticas extracurriculares. En Martín-Cuadrado, A. M. (2018). *Las prácticas profesionales: estrategia formativa para establecer redes colaborativas entre universidad y entidades* (coordinación Symposium 16 bis; Innovación y cambio en las organizaciones:). XV Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas (CIOIE). En Isabel del Arco y Patricia Silva (octubre, 2018), *Tendencias nacionales e internacionales en organización educativa: entre la estabilidad y el cambio*. Editorial Wolters Kluwer.
- Marcelo, C. (1996). Desarrollo profesional y las prácticas/prácticum en la Universidad. En Lobato, C.: *Desarrollo Profesional y Prácticas/Prácticum en la Universidad* (pp.15-27). Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Marcelo, C. (1999). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. EUB.

- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13, 1-25.
- Marcelo, C. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP*, 3(1).
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- March, M. (1998). El educador social: una figura profesional surgida de diversas prácticas e identidades profesionales. FEAPES. In *Actas del I Congreso Estatal del Educador Social: presente y futuro en la Educación Social* (pp. 49-67).
- Martín-Cuadrado, A.M. (2017). El diario de Prácticas. Instrumento de análisis y reflexión del estudiante. Serie Máster Formación del Profesorado ESO, Bachillerato, FP y EOI. [Programa audiovisual] Canal UNED.
<https://canal.uned.es/>.
- Martin-Cuadrado, A. M., Fernández, R. G., Zaballos, L. M., y Liévano, B. M. (2020). Competencias tutoriales de los/as responsables de prácticas profesionales en contextos de enseñanza a distancia. *Prisma Social: revista de investigación social*, 28, 176-200.
- Martín-Cuadrado, A.M., García-Vargas, S., y González, R. (2017a). La formación inicial del educador social a través de las prácticas profesionales. En Suzete Terezinha y Laurete María Ruaro (Coords.) *A pedagogía e sempre social! Recortes para a intervenção sociocultural em contextos escolares e não escolares* (pp. 206-219). Novas edições acadêmicas. ISBN 9786202043588.

Martín-Cuadrado, A. M., García-Vargas, S., y González, R. (2018). El desarrollo de la identidad profesional del estudiante: una tarea colaborativa de los superviosres en las prácticas formativa (Symposium 16 b-Las prácticas profesionales: estrategia formativa para establecer redes colaborativas entre universidad y entidades-). En Isabel del Arco y Patricia Silva (editoras) Tendencias nacionales e internacionales en organización educativa: entre la estabilidad y el cambio, Wolters Kluwer.

Martín-Cuadrado, A.M. González Fernández, R. Holgueras, A.I. y García-Vargas, S. (2017b). Utilidad de los instrumentos de evaluación del aprendizaje y el desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes en la asignatura de Prácticas Profesionales III, desde la perspectiva de los centros asociados a través de los profesores tutores, tutores profesionales y los estudiantes (1ª parte). En J.L. García-Llamas, J. Quintanal, K. Mahamud, M.L. Sevillano, M. Ruiz-Corbella, I. Ortega, N. Del Milagro-Riopérez, M.V. Andrés las Heras y M. Cristóbal (Coords.), *Symposium Internacional sobre las Prácticas Profesionales en contextos universitarios de carácter educativo* (pp. 247-26). UNED.

Martín-Cuadrado, A.M., y García-Vargas, S. M. (2019). El profesional en la intervención socioeducativa. Construcción de su identidad desde la práctica. En Martín-Cuadrado, A.M. y Rubio, M.J. (Coords.) *La intervención socioeducativa: diseño, desarrollo y evaluación* (Vol. 1). UNED.

Martín-Cuadrado, A.M., Méndez, L., García-Vargas, S., y González, R. (2020). Análisis de la “Comunidad virtual de Prácticum y Prácticas Profesionales” como espacio de gestión y construcción de conocimiento. En A.E. Patiño Rivera y C. Rivero Panaqué (coords.), *XXII Congreso Internacional*

Tecnología e innovación para la diversidad y calidad de los aprendizajes (pp.929-947). Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. ISBN 9789972947261.

Martín-Cuadrado, A.M., García-Vargas, S., González Fernández, R., Leví Orta, G., y Holgueras González, A.I. (2017c). Cuestionario: Identidad profesional del estudiante del Grado de Educación Social de la UNED antes de realizar las prácticas formativas. *RES, Revista de Educación Social*, 24, 380-387.

<http://www.eduso.net/res/revista/24>

Martín-Cuadrado, A. M., Corbella, M. R., y Ramos, M. A. C. (2013). La formación y profesión de educadores sociales en España. En G. *Williamson, J. Salazar, J. González y I. Pérez (eds.)*, *Educación social y Educación de jóvenes y adultos. Reflexiones, experiencias, propuestas*, (pp. 21-27). Universidad de la Frontera-Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades/ Editorial UNED/ Universidad El Salvador/ Instituto Paulo Freire. <http://>

www.paulofreireberlin.org/img/publikationen/203/EducacionSocial_2013.pdf#page=22

Martín-Cuadrado A. M., y Williamson, G. (2013a). Experiencias desde una perspectiva de educación intercultural para la inclusión social en Chile [Programa de Radio]. CanalUNED.

<https://canal.uned.es/mmobj/index/id/13882>

Martín-Cuadrado A. M., y Williamson, G. (2013b). Inclusión del pueblo mapuche desde una perspectiva de educación intercultural en Chile [Programa de Radio]. CanalUNED. <https://canal.uned.es/mmobj/index/id/13883>

Martín-Cuadrado A.M., Williamson, G., González, J., y Gómez, G. (2012). La formación de adultos desde la mirada del ámbito socioeducativo: contextos

chilenos y español. [Programa de Radio]. CanalUNED.

<http://www.canal.uned.es/mmobj/index/id/4417>

Martín-Cuadrado, A. M., Williamson, G., Zepeda, R. M., Ruiz, M., González, J., y Cano-Ramos, M. A. (2014). ¿Qué educación requiere la diversidad y equidad de la sociedad actual? La educación social y los problemas educativos de hoy. *Revista de Educación Social (RES)*, 18.

Martín-Gutiérrez, A., Conde-Jiménez, J., y Mayor-Ruiz, C. (2014). La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 12 (4), 141-160.

Martínez, M. (2013). *Epistemología y Metodología Cualitativa en las Ciencias Sociales*. Ed. Trillas.

Martínez López, J. S. (2004). Estrategias metodológicas y técnicas para la investigación social. *Asesorías del área de investigación*.

<http://mx.geocities.com/seguimientoycapacitacion/>

Martínez Mediano, C. (2013). *Evaluación de Programas: Modelos y procedimientos*. UNED. ISBN electrónico: 9788436268157.

Mas Torrelló, O., y Tejada, J. (2013). *Funciones y competencias en la docencia universitaria*. Síntesis.

Maturana, H. (1991). *El sentido de lo humano*. Hachette.

Medina, A. (2011). La construcción del conocimiento práctico, base de la identidad profesional. En Medina Rivilla, A., Herrán Gascón, A. D. L., Sánchez Romero, C., Cacheiro González, M. L., Cardona Andújar, J., Domínguez Garrido, M. C., ... y Paredes Labra, J. *Formación pedagógica y práctica del profesorado* (p. 89). Centro de Estudios Ramón Areces.

- Medina, I. E. C. (2018). Propuesta de un nuevo modelo: Práctica Reflexiva Mediada. *Innoeduca: international journal of technology and educational innovation*, 4(1), 44-53.
- Medina, I. E. C. (2019). Diez modelos relacionados con la práctica reflexiva. *Revista panamericana de pedagogía. Saberes y quehaceres del pedagogo*, 28.
- Medina Rivilla, A., Pérez Pérez, R., Sevillano García, M., Cuevas Baticón, J., Feliz Murias, T., y Domínguez Garrido, M. (2005). *La formación práctica del educador social, del pedagogo y del psicopedagogo*. Editorial UNED.
- Memoria del Título de Grado de Educación social, UNED. Recuperado el 19 de octubre de 2020
http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/UBICACIONES/03/GRADO%20EN%20EDUCACION%20SOCIAL/MEMORIA%20GRADO%20EDUCACION%20SOCIAL/MEMORIA%20GRADO_ES_ANECA.PDF
- Mendez, P. E. (2016). Constitución de sujeto maestro en prácticas de resistencia en Colombia. *Enunciación*, 21(1), 15-30.
- Miró-Bonet, M., Gastaldo, D., y Gallego-Caminero, G. (2008). ¿Por qué somos como somos? Discursos y relaciones de poder en la constitución de la identidad profesional de las enfermeras en España (1956-1976). *Enfermería clínica*, 18(1), 26-34.
- Mohamed, H.A. (2013). Aproximación histórica a una de las profesiones sociales: la educación social. *Revista de Educación Social (RES)*, 17.
http://www.eduso.net/res/pdf/17/aprox_res_%2017.pdf
- Molina, E. (2013). Incidencia del Prácticum en la clarificación de la identidad profesional: Una acción desde la supervisión. En P.C. Muñoz; M. Raposo, M. González, M.E. Martínez, M. Zabalza y A. Pérez, *XII Symposium Internacional*

sobre el Prácticum y las Prácticas en empresas en la formación universitaria.

Un Prácticum para la formación integral de los estudiantes (pp.1243- 1260).

Andavira.

Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de educación*, 52(149-178).

Montes, I. (2003). La identidad profesional de los maestros en crisis. Apuntes para el debate. *Persona y cultura*, 2(2), 49-64.

Mora, J. (2011). *Formando en competencias: ¿Un nuevo paradigma?* Universidad de Londres.

Mora-Jauregui, B. (2018, septiembre, 9). Las Prácticas Profesionales en las titulaciones de educación. La mirada de una profesora tutora en la UNED.

Prácticum y Prácticas Profesionales. [Blog]. <https://gidpip.hypotheses.org/750>

Moriña, A. (2016). *Investigar con Historias de Vida: Metodología biográfico-narrativa:* (Vol. 142). Narcea Ediciones. ISBN 9788427722347.

Moyano, S. (2012). *Acción educativa y funciones de los educadores sociales*. UOC.

Muñoz, L. V. A., Ibáñez, M. E., Rodríguez, M. D. R. C., y Caro, M. T. T. (2014).

Ámbitos de profesionalización del educador/a social: perspectivas y complejidad. *Revista de humanidades*, 21, 51-70. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Nias, J. (1989). *Primary Teachers Talking: A study of Teaching at work*. Routledge.

Nias, J. (1996). Thinking about feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293-306. <https://doi.org/10.1080/0305764960260301>

Niño, V. (2011). *Metodología de la investigación. Diseño y ejecución*. Ediciones de la U.

- Novella, A., Forés, A., Costa, S., Venceslao, M., Pérez Escoda, N., Freixa, M., y Castaño, C. (2013) *Ser tutor de prácticas externas. Grado de Educación Social* Universidad de Barcelona.
- Nóvoa, A. (2011). *O regresso dos professores*. Editora Melo.
- Nóvoa, A. (2019). Tres Tesis sobre el Tercero. Repensando la Formación Docente. Profesorado, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 211-222.
- Núñez, J. D. D. M., Alvarado-Iniesta, A., Rosales, D. J. V., y Báez, Y. A. (2016). Coeficiente alfa de Cronbach para medir la fiabilidad de un cuestionario difuso. *CULCyT: Cultura Científica y Tecnológica*, 13(59), 146-156.
- Núñez, V. (1999), *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*, Santillana.
- Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad.
- Olivé Ferrer, M. C., Getino Canseco, M. R., Sanfeliu Cortés, M., y Bardají Fandos, T. (2014). El diario reflexivo. Una vivencia de aprendizaje en las estancias clínicas enfermeras. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 65(2), 1-13.
- Ortega Esteban, J., González Sánchez, M., Froufe, S., Rodríguez Conde, M. J., Muñoz Rodríguez, J. M., Sobrón, I., y Olmos, S. (2007). Estudio del perfil profesional y académico de la titulación de Educación Social» en Castilla y León. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 14, 77-94.
https://doi.org/10.7179/PSRI_2007.14.06
- Ortega, R., y Fernández, V. (1997): Desarrollo, aprendizaje y currículum en Educación Infantil: el papel del juego. *Investigación en la escuela*, 33, 17-26.

Pablos Cerqueira, F. (2020, julio, 7). Las prácticas de Educación Social desde una “Mirada Limpia”. Prácticas Profesionales. [Blog].

<https://gidpip.hypotheses.org/4261>

Pacheco Méndez, T. (coord.) (1991). Aspectos metodológicos de la investigación social. *Cuadernos del CESU*, 6, 43. UNAM.

Pallisera, M., Fullana Noell, J., Planas Lladó, A., y Valle Gómez, A. D. (2010). La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior en España: los cambios/retos que implica la enseñanza basada en competencias y orientaciones para responder a ellos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 4.

Plan de estudios de Educación social. (2020). Facultad de Educación. UNED

http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,23377982&_dad=portal&_schema=PORTAL

Pardo, A., y Ruiz, M. (2010). Análisis no paramétrico: El procedimiento Pruebas no paramétricas. SPSS 10. *Guía para el Análisis de datos*, 581-646.

Parrilla, Á. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de educación*, 349, 101-117.

Pedroza, R. (2014). *La Investigación-Acción en la Práctica Educativa Reflexiva* (2ª ed.). Colegio de Investigadores en Ciencias de la Educación.

Perales, R. G. (2018). Diseño y construcción de un instrumento de evaluación de la competencia matemática: aplicabilidad práctica de un juicio de expertos. *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(99), 347-372.

Pérez Bernabeu, B. (2015). Prácticas externas y adquisición de competencias profesionales: control y seguimiento en la asignación de tareas”. En Tortosa

- Ybáñez, M.t., Álvarez Teruel, J.D., Pellín Buades, N. (Coords.), *XIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: Nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio* (pp. 293-302). Universidad de Alicante.
- Pérez, J. V., y Bueno, J. R. (2005). Identidades y representaciones del trabajo social. *Portularia*, 5(2), 165-173.
- Pérez Juste, R. (1985). *Diseño experimental. Investigación educativa. Diccionario de Ciencias de la Educación*. Anaya.
- Pérez Juste, R. (2000). *La calidad de la educación*. Narcea
- Pérez Serrano, G. (1994). *Glosario. En Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*, 1, 219. Editorial La Muralla.
- Pérez Serrano, G. (2002). Origen y evolución de la Pedagogía Social. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 9, 193-231.
- Pérez, A. M. M., Sánchez, P. H., & Noriega, G. E. C. (2018). La práctica reflexiva en los docentes de posgrado, comprender para transformar. *Innoeduca: international journal of technology and educational innovation*, 4(1), 36-43.
- Pereira Domínguez, C., y Solé Blanch, J. (2013). La cualificación profesional en educación social. El papel del Prácticum. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 21, 237-258.
- https://doi.org/10.7179/PSRI_2013.21.11
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica* (Vol. 1). Graó.
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Planella, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Desclee de brouwer.

- Ponce Díaz, N., y Camus Galleguillos, P. (2019). La práctica como eje formativo-reflexivo de la formación inicial docente. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(37), 113-128.
- Pontes, A., Ariza, L., y Del Rey, R. (2010). Identidad profesional docente en aspirantes a profesorado de enseñanza secundaria. *Psychology, Society, & Education*, 2(2), 131-142.
- Pozo, F. J. D., Sobrino, Y. V. G., Rosero, L. F. T., y García, D. J. T. (2018). Educación para la paz y memoria histórica: necesidades percibidas desde las escuelas y las comunidades. *Revista de Cultura de paz*, 2, 85-108.
- Prieto Parra, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente. *Revista enfoques educacionales*, 6(1), 29-49.
- Prieto, L. (coord.) (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Octaedro/ICE UB.
- Puig, J. M. (2009). Aprendizaje servicio (APS). *Educación y compromiso cívico*. Graó.
- Puig-Cruells, C. (2020). El rol docente del tutor y supervisor de prácticas en Trabajo Social: construcción de la reflexividad y el compromiso durante la formación a través de la supervisión. PROSPECTIVA. *Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, 57-72.
- Pujalte, L.V., López, E., Biurrún, A.C., García-Salguero, E., y García-Vargas, S.M. (2018). La evaluación de las prácticas profesionales: las voces de los profesores tutores, estudiantes y tutores de prácticas (Symposium 16 b-Las prácticas profesionales: estrategia formativa para establecer redes colaborativas entre universidad y entidades-). En Isabel del Arco y Patricia

Silva (Eds.). *Tendencias nacionales e internacionales en organización educativa: entre la estabilidad y el cambio*. Wolters Kluwer:

Quivy, R. y Van Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigación en ciencias sociales*. Limusa. <https://files.pucp.education/facultad/educacion/wp-content/uploads/2020/04/01130128/LIBRO-PONENCIAS-XXII-CONGRESO-EDUTEC-2019.pdf>

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española* (22ª Ed.). <http://www.rae.es>

Real Decreto 1497/1981, de 19 de junio, sobre Programas de Cooperación Educativa. (1981). *Boletín Oficial del Estado*, 175, sec. I, de 23 de julio de 1981, 16734 a 16735. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1981/06/19/1497>

Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. (1987). *Boletín Oficial del Estado*, 298, sec. I, de 14 de diciembre de 1987, 36639 a 36643. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1987/11/27/1497>

Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquel. (1991). *Boletín Oficial del Estado*, 243, sec. I, de 10 de octubre 1991, 32891 a 32892. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1991/08/30/1420>

Real Decreto 1845/1994, de 9 de septiembre, por el que se actualiza el Real Decreto 1497/1981, de 19 de junio, sobre programas de cooperación educativa. (1994). *Boletín Oficial del Estado*, 249, sec. I, de 18 de octubre de 1994, 32467 a 32468. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1994/09/09/1845>

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. (2007). *Boletín Oficial del Estado*, 260, de 30 de octubre de 2007. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/10/29/1393/con>

Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. (2010), *Boletín Oficial del Estado*, 318, de 31 de diciembre de 2010. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2010/12/30/1791/con>

Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. (2011), *Boletín Oficial del Estado*, 185, miércoles 3 de agosto de 2011.

<https://www.boe.es/eli/es/rd/2011/07/15/1027/dof/spa/pdf>

Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios. (2014). *Boletín Oficial del Estado*, 184, de 30 de julio de 2014.

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-8138-consolidado.pdf>

Resolución 2669 de 24 de enero de 2000, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, por la que se ordena la publicación del plan de estudios de Diplomado en Educación Social por esta Universidad. (2000). *Boletín Oficial del Estado*, 34, sec. III, de 9 de febrero de 2000, 6096 a 6101.

https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2000-2669

Resolución de 16 de julio de 2010, se publica el plan de estudio de Graduado en Educación Social en la UNED. (2010). *Boletín Oficial del Estado*, 181, de 27 de julio de 2010, 65749 a 65750.

https://descargas.uned.es/publico/pdf/guias/grados/boe_plan_estudios/BOE_PLAN_DE_ESTUDIOS_6301.pdf

- Restrepo, J. M., y Campo, R. (2002). *La docencia como práctica, el concepto, un estilo, un modelo*. Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación.
- Reza, R. F., Franco, D. M. A., y Ortiz, A. M. G. (2020). La identidad profesional docente, un acercamiento a su estudio. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, 727.
- Ribas Machado, Érico, Azevedo, S., y Rincón Munevar, F. A. (2020). Experiencias formativas de educadores sociales en Brasil y Portugal: reflexiones compartidas. Hachetetepe. *Revista Científica De Educación Y Comunicación*, 20, 100-107. <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2020.v1.i20.12>
- Riberas, G., y Vilar, J. (2014). La praxis reflexiva: Un reto para la Educación Social. *Edetania*, 45, 129-142. ISSN: 0214-8560N.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.
- Riera, J. (1998). *Concepto, formación y profesionalización de: El educador Social, el Trabajador Social y el Pedagogo Social*. Nau Llibres.
- Roca Llobet, J. (2014). *El desarrollo del Pensamiento Crítico a través de diferentes metodologías docentes en el Grado en Enfermería*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rodríguez, J. M. (1996). Autoevaluación y formación del profesorado. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 11, 167-176.
- Rodríguez, R.M. (2014). Modelo formativo en el Espacio Europeo de Educación Superior: valoraciones de los estudiantes. *Aula Abierta*, 42(2), 106-113. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.03.002>
- Roget, À. D. (2018). El método R5 de Práctica Reflexiva. Evaluación de su impacto en la formación inicial de maestros. *Innoeduca: international journal of technology and educational innovation*, 4(1), 4-13.

- Romans, M., Petrus, A., y Trilla, J. (2000). *De profesión, educador(a) social*. Papeles de Pedagogía, Paidós.
- Rubin, H., & Rubin, S.I. (1995) *qualitative interviewing. The art of hearing data*. Thousand oaks, Sage.
- Ruiz, L., Schettini, R., y Silva de Paiva, J. (2020). Cartas entre educadoras sociales en América Latina: comprensión del momento histórico vivido. Hachetetepe. *Revista científica en Educación y Comunicación*, 20, 86-92.
<http://dx.doi.org/10.25267/Hachetetepe.2020.v1.i20.10>.
- Ruiz-Corbella, M., Martín-Cuadrado, A. M., y Cano-Ramos, M. A. (2015). La consolidación del perfil profesional del educador social: Respuesta al derecho para la ciudadanía. *Perfiles educativos*, 37(148), 12-19.
- Sabariego Puig, M., Abella García, V., Alòs Lladó, M., Anglès Regos, R., Ausín Villaverde, V., Cano Hila, A. B., ... y Escofet Roig, A. (2018). *El pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas: experiencias de innovación en educación superior*.
- Sáez, J. (2003). *La profesionalización de los educadores sociales: en busca de la competencia educativa cualificadora*. Dykinson.
- Sáez, J. (2007). *Pedagogía Social y Educación Social. Historia, profesión y competencias*. Pearson. Prentice Hall.
- Sáez, J. (2009). El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16, 9-20.
- Sáez, J. (2011). Pedagogía Social y Educación Social: profesión, formación y competencia. En R. Cruz Díaz y A. Daniel García Rojas (coords.),

- Aportaciones a la Educación Social. Un lustro de experiencias* (pp. 35-63).
Universidad de Huelva.
- Sainz, M., y González, A. M. (2008). La primera y segunda brecha digital: Educación e investigación. *La segunda brecha digital*. Ediciones Cátedra.
- Salgado-Lévano, C. (2018). *Manual de Investigación. Teoría y práctica para hacer tesis según la metodología cuantitativa*.
- Salinas, Á., Chandía, E., y Rojas, D. (2017). Validación de un instrumento cuantitativo para medir la práctica reflexiva de docentes en formación. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 289-309.
- Sánchez Turcios, R. A. (2015). t-Student: Usos y abusos. *Revista mexicana de cardiología*, 26(1), 59-61.
- Sánchez-Valverde, C. (2011). La gestación del título de grado, desde la mirada del colectivo profesional. *Revista de Educación Social*, 13, 1-12.
http://www.eduso.net/res/pdf/13/asedes_res_13.pdf
- Sánchez-Valverde Visus, C., y Vallés Herrero, J. (2016). La Escuela de Educadores Especializados de Girona, 1986-1994. *RES, Revista de Educación Social*, 23, 336-345.
- Sarfatti, M. (1990). In the matter of experts and professionals, or how imposible it is to leave nothing unsaid. En Torstendahl, R. y Burrage, M. *The formation of professions (Knowledge, State and Strategy)*. Sage Publications.
- Sartre, J. P. (1981). *El ser y la nada: ensayo de ontología fenomenológica*. Losada.
- Scarpa, P., y Corrente, M. (2007). La dimensión europea del Educador/a Social. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 14 (3), 63-74.
- Scheibe, K. E. (1995). *Self studies. The psychology of Self and Identity*. Praeger.

- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós/MEC.
- Schön, D. (1994). La práctica reflexiva: aceptar y aprender de la discrepancia. *Cuadernos de pedagogía*, 222, 88-92.
- Sheehan M. (2020) Aprender haciendo: el desafío de alinear la teoría y la práctica en los programas de educación docente basados en la escuela, de posgrado. En: Fox J., Alexander C., Aspland T. (eds), *Formación de docentes en tiempos globalizados*. Springer.
- Shulman, L. (2005). Signature pedagogies in the professions, *Daedalus*, 134(3), 52-59.
- Sierra, R. (2005). *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*. Thomson
- Stecher, A. (2013). Un modelo crítico-interpretativo para el estudio de las identidades laborales. Contribuciones a la investigación psicosocial sobre trabajo y subjetividad en América Latina. *Universitas Psychologica*, 12(4), 1311-1324.
- Stronach, I., Corbin, B., McNamara, O., Stark, S., & Warne, T. (2002). Towards an uncertain politics of professionalism: teacher and nurse identities in flux. *Journal of education policy*, 17(1), 109-138.
- Tajfel, H. & Turner, J.C. (1986). The social identity theory of intergroup behaviour. In S. Worchel & W.G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Nelson-Hall.
- Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Narcea.
- Tejada, J. (2020). El prácticum en educación superior. Algunos hitos, problemáticas y retos de las tres últimas décadas. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 105-121. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13036>

- Tejada, J., Navío, A. (2019). Valoración de la adquisición de competencias profesionales en el prácticum a través del contrato de aprendizaje por parte de los alumnos: caso del grado de Pedagogía. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 67-87.
<https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.004>
- Tejada Fernández, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia. *Educación XX1*, 15(2), 19-40.
- Tejada-Fernández, J., Carvalho-Dias, M. L., y Ruiz-Bueno, C. (2017). El Prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 91-114.
- Tello, J. (2007). *El Prácticum en la licenciatura de psicopedagogía de la Universidad de Huelva: implicaciones en la formación del psicopedagogo y su incidencia en la apertura de yacimientos de empleo*. [Tesis Doctoral, Universidad de Huelva].
- Thorndike, R. L., & Hagen, E. (2003). *Medición y Evaluación Psicológica en Educación*.: Trillas.
- Tiana, A., Somoza, M., y Badanelli, A.M. (2014). *Historia de la educación social*. UNED.
- Thompson, J. B., 1998. *Ideología y cultura moderna*. Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco.
- Torelló, Ó. M., y Fernández, J. T. (2013). *Funciones y competencias de la docencia universitaria*. Editorial Síntesis.

- Torres, J.A., (2017). La identidad y las tareas del investigador universitario. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 13(2), 131-132. ISSN 2226-4000.
- Travi, B. (2017). Investigación histórica e identidad en trabajo social. Nuevas y renovadas epistemologías para los nuevos tiempos. *Revista del Departamento de Ciencias Sociales*, 5, 37-58.
- Úcar, X., Núñez, H., Ruiz Román, C., Rodrigo-Moriche, M.P., Varela-Crespo, L., Valdivia, P., ... García Pérez, O. (2018). *Desafíos para la Educación Social en Tiempos de Cambios. Propuestas de trabajo para la intervención socioeducativa*. Algibe
- Vaillant, D., y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea
- Valderde Arrebola, M.A. (2016). Las prácticas externas extracurriculares: tutorización y seguimiento como medida para incrementar su calidad. *Revista Prácticum*, 1(1), 54-79. <http://revistapacticum.com>
- Vallés, J. (2011). *Análisis y valoración de las funciones de los educadores sociales en España* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. <http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?pid=tesisuned:Educacion-Jvalles>
- Valverde, S. P. (2019). Acerca de los primeros años de desarrollo profesional. Claves para el diseño del acompañamiento a noveles educadores sociales en Uruguay. *Convergencias. Revista de educación*, 2(4), 59-71.
- Vanegas Ortega, C., y Fuentealba Jara, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 58(1), 115-138.
- Vanegas, C. (2016). *Procesos reflexivos de profesores de ciencias durante las prácticas pedagógicas de formación inicial* [Tesis doctoral, Pontificia

Universidad Católica de Chile].

<https://repositorio.uc.cl/bitstream/handle/11534/21508/Vanegas%20C%20Procesos%20Reflexivos%20de%20Profesores%20de%20Ciencias.pdf?sequence=1>

Vargas, L. P. (2012). Deontología y código deontológico del educador social.

Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 19, 65-79.

Velázquez, B. B., y Mata, P. (2016). Sentido y forma de la investigación cualitativa.

En Velázquez, B. B. (Coord.), y Frenk, G. A. (2016). *Taller de investigación cualitativa* (pp. 12-44). Universidad Nacional de Educación a Distancia. ISBN electrónico: 9788436269055.

Velázquez, B. B., y Frenk, G. A. (2016). *Taller de investigación cualitativa*.

Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Ventura Blanco, J. J. (2005). *El prácticum en los estudios pedagógicos y la inserción*

laboral. Nuevos enfoques ante el reto europeo. Universitat de Barcelona.

Viana-Orta, M. I., Senent, J. M., y Camacho, G. (2020) *La construcción de la*

profesión de educación social en España: estudios universitarios y colegios profesionales.

http://quadernsanimacio.net/index_htm_files/La%20construccion%20de%20la%20profesion.pdf

Viana-Orta, M. I., Senent, J. M., y Camacho, G. (2019). La titulación de Educación

Social en España. Análisis comparado de algunas de sus características.

Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 73.

<https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/353090/4563>

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 y J.

- Vilar, *La pedagogía social en la sociedad de la información* (pp. 163-195). UOC.
- Vilar, J. (2011). La ética en el proceso de construcción de la identidad de los/las educadores/as sociales. En J. Planella y S. Moyano, *Voces de la educación social* (pp. 367-381). UOC.
- Vilar, J. (2018). Elementos de reflexión para el futuro próximo de la educación social. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 70, 17-38.
<https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/347362>
- Vilar, J., Riberas, G., y Rosa, G. (2018) Ética y profesionalidad reflexiva en la educación social: más allá de los códigos deontológicos. *Praxis Educare*, 4, 32-38
- Villa. A., Poblete, M., (2007). Cap 1. Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. En Villa, A. *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Ed Mensajero, SAU.
- Villar Angulo, L.M. (2017). *Hojas digitadas de un árbol universitario. Como mejorar la profesión docente*. Luis Miguel Villar Angulo.
- Volkman, M. J., & Anderson, M. A. (1998). Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education*, 82(3), 293-310.
- Vollmer, H., y Mills, D. (1996). *Professionalization: Reading in ocupacional change*. Englewood Cliffs. Prentice-Hall.
- Walsh, K., & Gordon, J. R. (2008). Creating an individual work identity. *Human resource management review*, 18(1), 46-61.
- Warner, S. & McGill, I. (Eds). (1996). *Making Sense of Experiential Learning: Diversity in Theory and Practice*. Open University Press.

- Wenger, E., McDermott, R.A., y Snyder, W. (2002). *Cultivar comunidades de práctica: una guía para manejar el conocimiento*. Harvard Business Press.
- Wilensky, H. (1964). Variedades de experiencia laboral. En H. Borow (Ed.), *El hombre en un mundo en el trabajo*.
- Williamson, G. (2017). *Territorios de aprendizaje interculturales*. Temuco, Chile: Universidad de la Frontera, Instituto de Desarrollo Local y Regional e Instituto Paulo Freire. <http://bibliotecadigital.ufro.cl/?a=view&item=1565>
- Wood, P., y Smith, J. (2018). *Investigar en Educación*. Narcea.
- Zabalza, M. A. (1989). Teoría de las prácticas. En *el Acta del II Symposium sobre Prácticas Escolares* (pp.15-40). Tórculo.
- Zabalza, M.A. (1996). Aspectos cualitativos de la evaluación del prácticum: evaluación del programa y de los estudiantes. *European Journal of Teacher Education*, 19(3), 293-302.
- Zabalza, M. A. (1998). Los Planes de Estudio en La Universidad: Algunas reflexiones para el cambio. *Revista Fuentes*, 1.
<https://ojs.publius.us.es/ojs/index.php/fuentes/article/view/2289/2127>
- Zabalza, M. Á. (2006). El Practicum y la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones. En *La formación del profesorado y la mejora de la educación: políticas y prácticas* (pp. 311-334). Octaedro.
- Zabalza, M.A. (2009). Prácticum y formación: ¿en qué puede formar el prácticum? En M. Raposo et al. (Coords.), *El prácticum más allá del empleo. Formación vs. Training* (pp. 45-65). Imprenta Universitaria.
- Zabalza, M.A. (2011). *Diario de clase: Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea.

- Zabalza, M. Á. (2013). *El prácticum y las prácticas en empresas: en la formación universitaria* (Vol. 38). Narcea Ediciones.
- Zabalza, M. A. (2017). El Prácticum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Prácticum*, 1(1), 1-23. <https://goo.gl/4I7h55>
- Zabalza, M. Á., y Cerdeiriña, M. A. Z. (2012). *Profesores y profesión docente: Entre el "ser" y el "estar"*. Narcea, SA de Ediciones.
- Zabalza, M.A., y Marcelo, C. (1993) Evaluación de prácticas: Análisis de los procesos de formación práctica. GID.
- Zacarés, J., Llinares, L. (2006). Experiencias positivas, identidad personal y significado del trabajo como elementos de optimización del desarrollo de jóvenes. Lecciones aprendidas para futuros Programas de Cualificación Profesional Inicial. *Revista de Educación*, 34, 123-147.
- Zeichner, K. (1986). La práctica como ocasión para aprender a enseñar. *South Pacific Journal of Teacher Education*, 14 (2), 11-27.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, 9(3), 213-238.

ANEXOS

Anexo 1: Autobiografía

Anexo 2: Cuestionario inicial de IP

Anexo 3: Cuestionario final de IP

Anexo 4: Tabla comparativa de la IP

Anexo 5: Preguntas para el Grupo de Discusión

Anexo 6: Cuestionario de valoración de la experiencia práctica

Anexo 7: Ficha de Seguimiento del Estudiante

Anexo 8: Evaluación del Programa de Prácticas Profesionales III

Anexo 9: Ficha de evaluación por juicio de expertos del cuestionario de IP

ANEXO 1: Autobiografía

Prácticas Profesionales III



Autobiografía del estudiante de Prácticas Profesionales III

Esta actividad tiene como objetivo que el estudiante reflexione sobre su historia personal, vital, académica y profesional, de tal manera que le permita tomar conciencia de la pregunta: ¿Quién soy ahora? y ¿Cómo me veo como profesional?, a través de la redacción de una breve autobiografía, que le va a permitir clasificar, revisar, ordenar y sintetizar los sucesos pasados para relacionarlos con los sucesos actuales. Se ruega, que a la hora de especificar la identidad de las personas que pueden aparecer a lo largo de la historia de vida, los estudiantes eviten nombres y apellidos.

Curso Académico:

Nombre y apellidos del estudiante:

Nombre del Centro Asociado:

Aspectos que se deben describir:

1. La familia
2. La escolarización
3. Los amigos y compañeros
4. Trayectoria de tus experiencias prelaborales y laborales
5. Tu formación en la universidad
6. Otras experiencias importantes o significativas
7. Percepción de la profesión de Educador Social

2. La escolarización

- Mi primera escolarización.

Lugar y centro en el que estudiaste la <u>primera escolarización</u> :
La organización de la institución:
La relación de la institución con la comunidad:

Indícanos los buenos y/o los malos momentos vividos en la <u>primera escolarización</u> :	
Buenos momentos	Malos momentos

Los estilos de enseñanza de los docentes		
Explica que docentes te han aportado <u>algo positivo</u> y/o te han transmitido e influido en el gusto por la profesión de educación social.	Momento en el tiempo	¿Cómo han condicionado tu elección profesional?
Explica que docentes <u>no te han dejado satisfecho/a</u> en alguna parcela de la enseñanza y/o influido en el gusto por la profesión de educación social.	Momento en el tiempo	¿Cómo han condicionado tu elección profesional?

Las crisis personales y su continuidad en tu primera escolarización

Explica que hechos, personas, lugares han dejado huella en ti y han condicionado algunas de tus decisiones académicas y laborales.

- Lugar y centro en el que estudiaste la Secundaria Obligatoria, Bachillerato y/o Formación Profesional.

Lugar y centro en el que estudiaste la Secundaria Obligatoria, Bachillerato y/o Formación Profesional.

La organización de la institución:

La relación de la institución con la comunidad:

Indícanos los buenos y/o los malos momentos vividos Secundaria Obligatoria, Bachillerato y/o Formación Profesional:

Buenos momentos	Malos momentos

Los estilos de enseñanza de los docentes

Explica que docentes te han aportado <u>algo positivo</u> y/o te han transmitido e influido en el gusto por la profesión de educación social.	Momento en el tiempo	¿Cómo han condicionado tu elección profesional?
Explica que docentes <u>no te han dejado satisfecho/a</u> en alguna parcela de la enseñanza y/o influido en el gusto por la profesión de educación social.	Momento en el tiempo	¿Cómo han condicionado tu elección profesional?

Las crisis personales y su continuidad en Secundaria Obligatoria, Bachillerato y/o Formación Profesional.
Explica que hechos, personas, lugares han dejado huella en ti y han condicionado algunas de tus decisiones académicas y laborales.

3. Los amigos y compañeros.

Indícanos los buenos y/o los malos momentos vividos con los compañeros o amigos:	
Buenos momentos	Malos momentos

Influencias sociales		
Explica quién/es te han aportado <u>algo positivo</u> y/o te han transmitido e influido en el gusto por la profesión de educación social.	Momento en el tiempo	¿Cómo han condicionado tu elección profesional?

Explica quién/es <u>no te han dejado satisfecho/a</u> en alguna parcela de la vida y/o influido en el gusto por la profesión de educación social.	Momento en el tiempo	¿Cómo han condicionado tu elección profesional?

4. Trayectoria de tus experiencias prelaborales y laborales.

- Lo que aprendiste o lo que enseñaste.

Lugar y centro en donde iniciaste tus experiencias prelaborales y laborales
¿Qué aprendiste relacionado con la profesión del Educador social?
¿Qué enseñaste relacionado con la profesión del Educador social?

Indícanos los buenos y/o los malos momentos de tus experiencias:	
Buenos momentos	Malos momentos

5. Otras experiencias importantes o significativas.

Otros acontecimientos que creo significativos en mi biografía	¿Por qué son importantes para mí?	¿Cómo han condicionado mi elección profesional?

6. La formación en la universidad.

Lugar en el que estudias y tu trayectoria:

La organización de la universidad:	
La relación de la universidad con la comunidad:	

Indícanos los buenos y/o los malos momentos en <u>la universidad</u> .	
Buenos momentos	Malos momentos

Los estilos de enseñanza de los docentes.		
Explica que docentes te han aportado <u>algo positivo</u> y/o te han transmitido e influido en el gusto por la profesión de educación social.	Momento en el tiempo	¿Cómo han condicionado tu elección profesional?

Explica que docentes <u>no te han dejado satisfecho/a</u> en alguna parcela de la enseñanza y/o influido en el gusto por la profesión de educación social.	Momento en el tiempo	¿Cómo han condicionado tu elección profesional?

Las crisis personales y su continuidad en la universidad
Explica que hechos, personas, lugares han dejado huella en ti y han condicionado algunas de tus decisiones académicas y laborales.

7. Percepción de la profesión de educador social.

Qué características y competencias crees que debería tener un buen educador social

El profesional que te gustaría ser:

Cuáles son tus miedos en la profesión:

Lo que puedes hacer para conseguir tu ideal de un Educador/a Social.

Las condiciones externas necesarias para lograr ese ideal (contexto, entorno, organización, etc.).

ANEXO 2: Cuestionario inicial de IP

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScnfVtkMXR80kV0wJ9jaCvLIqje21WIDP8Yn9r_NCKsW-GfvQ/viewform?vc=0&c=0&w=1&flr=0

Cuestionario INICIAL: Identidad profesional del estudiante del Grado de Educación Social.2016-2017

Este estudio tiene como objetivo conocer cómo incide la formación práctica sobre la identidad profesional de los estudiantes del Grado en Educación Social. Vamos a centrarnos en Prácticas Profesionales III y en su proceso formativo mixto entre el aula y en el centro de trabajo.

El propósito de este cuestionario es conocer la identidad profesional de los estudiantes del Grado en Educación Social en su fase posterior a la terminación de las Prácticas Profesionales III del estudiante de la Educación Social en una institución específica.

El cuestionario se divide en tres apartados:

1.- Datos de identificación.

2.- Datos posteriores a las prácticas de identidad profesional; consta de tres subapartados:

2.1- Autoimagen: La autoimagen responde a ¿Quién he sido? ¿Cómo me he visto? ¿Cómo me han visto los otros?

2.2- Misión social de la profesión: interesa conocer las percepciones y valoraciones personales de lo que he ofrecido en las prácticas realizadas en la institución. La reflexión que debe realizar es: ¿Qué he ofrecido en el centro de prácticas?.

2.3- Compromiso ético. La identidad profesional está ligada al compromiso ético. En este apartado queremos conocer el sentido que ofrece a los valores si han mejorado o han sido adquiridos al finalizar sus prácticas.

3.-Valoración del cuestionario

El tiempo aproximado de realización del cuestionario es de 15 minutos

ANEXO 3: Cuestionario final de IP

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfYYKgppy8dw-qjaw1-52aZ2TBIPZFqwJ7nvXI5rA-vCjhZJQ/viewform?vc=0&c=0&w=1&flr=0>

Cuestionario FINAL: Identidad profesional del estudiante del Grado de Educación Social.2016-2017

Este estudio tiene como objetivo conocer cómo incide la formación práctica sobre la identidad profesional de los estudiantes del Grado en Educación Social. Vamos a centrarnos en Prácticas Profesionales III y en su proceso formativo mixto entre el aula y en el centro de trabajo.

El propósito de este cuestionario es conocer la identidad profesional de los estudiantes del Grado en Educación Social en su fase posterior a la terminación de las Prácticas Profesionales III del estudiante de la Educación Social en una institución específica.

El cuestionario se divide en tres apartados:

1.- Datos de identificación.

2.- Datos posteriores a las prácticas de identidad profesional; consta de tres subapartados:

2.1- Autoimagen: La autoimagen responde a ¿Quién he sido? ¿Cómo me he visto? ¿Cómo me han visto los otros?

2.2- Misión social de la profesión: interesa conocer las percepciones y valoraciones personales de lo que he ofrecido en las prácticas realizadas en la institución. La reflexión que debe realizar es: ¿Qué he ofrecido en el centro de prácticas?.

2.3- Compromiso ético. La identidad profesional está ligada al compromiso ético. En este apartado queremos conocer el sentido que ofrece a los valores si han mejorado o han sido adquiridos al finalizar sus prácticas.

3.-Valoración del cuestionario

El tiempo aproximado de realización del cuestionario es de 15 minutos.

Le informaremos sobre los resultados, si le parece conveniente. Para ello será necesario que nos aporte su correo electrónico.

ANEXO 4: Tabla comparativa de los cuestionarios inicial y final de IP

AUTOIMAGEN							
Marca con una x							
		AL INICIO DE LAS PPIII		AL FINALIZAR LAS PPIII		Ha mejorado la autoimagen	
		SI	NO	SI	NO	SI	NO
POSITIVA	Experto/a						
	Ilusionado/a						
	Seguro/a						
	Orientado/a						
	Atrevido/a						
	Tranquilo/a						
	Decidido/a						
	Motivado/a						
	Competente						
	Bien						
NEGATIVA	Inexperto						
	Decepcionado/a						
	Inseguro/a						
	Perdido/a						
	Receloso						
	Nervioso/a						

	Tímido/a						
	Desmotivado/a						
	Incompetente						
	Mal						

AUTOIMAGEN						
Marca con una x						
	AL INICIO DE LAS PPIII		AL FINALIZAR LAS PPIII		Ha mejorado	
	Si	No	Si	No	Si	No
Ganas de cursar esta asignatura						
Sentimiento de capacidad para hacer cualquier cosa en las prácticas.						
Claridad en la elección del área, ámbito y contexto en el que he desarrollado mis prácticas.						
Expectativa de aplicación de lo aprendido a lo largo del grado						
Motivada/o por aprender.						
Seguridad en las prácticas porque tenía/tengo experiencia profesional.						
Seguridad en las prácticas porque participé/participo como voluntaria/o en organizaciones sociales.						
Seguridad en las prácticas porque tenía/tengo experiencia profesional.						

Seguridad en las prácticas porque participé/participo como voluntaria/o en organizaciones sociales.						
Seguridad en las prácticas porque participé/participo como cooperante en proyectos varios.						
Seguridad en las prácticas porque he sido/soy becaria/o en proyectos sociales.						
Tranquilidad por mi rendimiento académico en el grado.						
Ayuda en el área, ámbito y contexto de prácticas.						
Nervios con la idea de trabajar con otros profesionales.						
Confusión por no saber cuáles eran las funciones en el centro de prácticas.						
Ansiedad al explorar las opciones de las prácticas profesionales.						
Considero las prácticas profesionales como una oportunidad en mi proceso de aprendizaje.						
Las prácticas como progreso tanto a nivel personal como profesional.						

MISIÓN SOCIAL de la profesión						
Marca con una x						
APORTACIÓN AL CENTRO COLABORADOR	AL INICIO DE LAS PPIII		AL FINALIZAR LAS PPIII		Ha mejorado la aportación	
	Si	No	Si	No	Si	No
Conocimiento						
Apoyo						
Colaboración						
Recursos académicos.						
Innovación						
Habilidades sociales.						
Ganas de aprender.						
Motivación.						
Crítica.						
Disponibilidad.						

MISIÓN SOCIAL de la profesión						
Rodea con un círculo la respuesta correcta						
	AL INICIO DE LAS PPIII		AL FINALIZAR LAS PPIII		Ha mejorado la experiencia	
Experiencia en el contexto de la Educación Social	SI	NO	SI	NO	SI	NO
	AL INICIO DE LAS PPIII		AL FINALIZAR LAS PPIII		Satisfacción	
Tipo de experiencia (indícala)					SI	NO

Área de experiencia (marque con una x)	AL INICIO DE LAS PPIII		AL FINALIZAR LAS PPIII		Satisfacción	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Socioeducativa						
Atención a menores						
Atención a personas mayores						
Social						
Atención a inmigrantes y otras etnias						
Sociocultural						
Sociolaboral						
Personas con diversidad funcional						
Atención a la familia						
Otras (indícala)						
	AL INICIO DE LAS PPIII		AL FINALIZAR LAS PPIII		Satisfacción (Rodea con un círculo la respuesta correcta)	
Ámbito de experiencia (indícala)					SI	NO

MISIÓN SOCIAL de la profesión		
Redacte en pocas palabras		
	AL INICIO DE LAS PPIII	AL FINALIZAR LAS PPIII
En caso de que haya alguna insatisfacción en las preguntas anteriores indíquenos el motivo (indícala)		
MISIÓN SOCIAL de la profesión		

Marca con una x						
	AL INICIO DE LAS PPIII		AL FINALIZAR LAS PPIII		Ha mejorado	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Motivación en el centro de prácticas						
Participación activa/a en el centro de prácticas.						
Capacidad para apoyar e innovar en el centro de prácticas						
Dar a conocer las labores que mi profesión puede ofrecer en cada área ante otros profesionales.						
Disposición para trabajar con todo tipo de profesionales.						
Capacidad para compartir mis habilidades sociales con todo tipo de interlocutores.						
Desarrollo de la autoreflexión y la crítica constructiva, teniendo en cuenta los conocimientos aprendidos respecto a los utilizados en la práctica real.						

MISION SOCIAL de la profesión		
Redacta en pocas palabras		
	AL INICIO DE LAS PPIII	AL FINALIZAR LAS PPIII
Experiencias significativas que justifiquen las respuestas anteriormente señaladas relativas a su Misión social (lo que aporta al centro de prácticas).		

COMPROMISO ÉTICO: LOS VALORES						
Marca con una x						
	AL INICIO DE LAS PPIII		AL FINALIZAR LAS PPIII		Ha mejorado	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Principio de respeto a los Derechos Humanos.						
Principio de respeto a los sujetos de la acción socioeducativa						
Principio de justicia social.						
Principio de profesionalidad.						
Principio de la acción socioeducativa.						
Principio de la autonomía profesional.						
Principio de la coherencia institucional.						

Principio de la información responsable y de la confidencialidad.						
Principio de la solidaridad profesional.						
Principio de la participación comunitaria.						
Principio de complementariedad de funciones y coordinación.						

COMPROMISO ÉTICO: LOS VALORES

Redacta en pocas palabras

Experiencias significativas que justifiquen las mejoras con respecto a las respuestas relativas a los Principios deontológicos anteriores (indíquelas).	
---	--

IDENTIDAD PROFESIONAL

Redacta en pocas palabras

Cómo definiría su identidad profesional tras la experiencia de sus PPIII.	ADQUIRIDA (rodea la respuesta correcta)
	SI NO

En caso negativo que le ayudaría a adquirirla		

ANEXO 5: Preguntas para el Grupo de Discusión (inicial y final)



Prácticas Profesionales III. Grado Educación Social

Preguntas para la entrevista del GRUPO DE DISCUSION (inicial):

- El objetivo es facilitar la toma de decisiones del estudiante respecto a la elección del área de intervención y posterior centro de prácticas más adecuado a sus necesidades, intereses y motivaciones.
- El propósito del grupo de discusión: conocer el concepto de identidad personal y profesional que ha construido el estudiante a lo largo de su vida, así como hitos importantes a tener en cuenta.
- El tema de debate: determinar si existe cristalización o no en cuanto a identidad personal y profesional y si se pueden identificar motivos e intereses que faciliten la toma de decisiones en cuanto a la selección de áreas de intervención y centros de prácticas.

• Preguntas para el GRUPO DE DISCUSION:

1. Origen de la Profesión: Historia de vida:

a) ¿Qué experiencias a lo largo de vuestra vida creéis que han podido definir rasgos característicos en vosotros como profesional de la Educación Social?

(Experiencia vitales previas que identifiquen rasgos singulares y característicos de vuestra actuación con la profesión). En contextos de:

✓ La familia

✓ La escolarización

✓ Los amigos y compañeros

✓ Trayectoria de tus experiencias prelaborales y laborales

✓ Tu formación en la universidad

✓ Otras experiencias importantes o significativas

b) ¿Por qué queríais ser Educadores Sociales?

c) ¿Qué ha sido lo que os ha movido a elegir esta profesión?

d) ¿Qué percepción tenéis de la profesión de Educador Social como profesión y como ocupación?



Prácticas Profesionales III. Grado Educación Social

Preguntas para la entrevista del GRUPO DE DISCUSION (final):

• El objetivo es valorar y analizar la influencia de la formación práctica en la adquisición de los aprendizajes y en la evolución de la identidad profesional de los estudiantes del grado de Educación Social.

✓ El propósito del grupo de discusión: Conocer el significado que las PPIII tienen en el inicio y/o desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes, así como en la adquisición de aprendizajes.

✓ El tema de debate: Determinar si las prácticas profesionales III son una variable importante que influyan en el desarrollo de la identidad profesional.

• **Preguntas para el GRUPO DE DISCUSION:**

1. Origen de la Profesión: Historia de vida:

a) ¿Qué experiencias a lo largo de vuestra vida creéis que han podido definir rasgos característicos en vosotros como profesional de la Educación Social?

(Experiencia vitales previas que identifiquen rasgos singulares y característicos de vuestra actuación con la profesión). En contextos de:

✓ La familia

✓ La escolarización

✓ Los amigos y compañeros

✓ Trayectoria de tus experiencias prelaborales y laborales

✓ Tu formación en la universidad

✓ Otras experiencias importantes o significativas

b) ¿Por qué queríais ser Educadores Sociales?

c) ¿Qué ha sido lo que os ha movido a elegir esta profesión?

d) ¿Qué percepción tenéis de la profesión de Educador Social como profesión y como ocupación?

2. Desarrollo de las prácticas en la institución

(Configuración o reconfiguración de su identidad según la adaptación de los estudiantes al centro de prácticas)

Acceso a la institución práctica

a) ¿Cómo ha sido el recibimiento en la institución de prácticas?

Situación de los Educadores sociales en la institución o centro de prácticas

b) ¿Existía o/y conocían la figura del Educador/a Social en la institución?

c) ¿Cuál era la situación de los educadores sociales?

d) ¿Podían desarrollar sus funciones?

Características de la institución o centro de prácticas

e) ¿Cuáles eran los principales problemas de la institución o centro de prácticas?

f) ¿Cuál era la filosofía de la institución con respecto a la Educación Social?

3. Imagen de sí mismo como profesional de la educación social

Visión personal e identificación profesional propia en el desarrollo de sus prácticas formativas.

a) ¿Qué visión tenéis de vosotros mismos en el desempeño de la labor de educador social?

b) ¿Cómo valoráis vuestro desempeño profesional?

c) ¿Cuáles son vuestros miedos como educador/a social?

d) ¿Qué mejorarías para ser el profesional que queréis ser?

Adquisición de expectativas en el desempeño de las prácticas formativas.

e) ¿Qué habéis aprendido en vuestras prácticas formativas?

f) ¿Qué expectativas profesionales no se han cumplido en el desempeño de tus prácticas formativas?

g) ¿Cómo podéis adquirirlas y/o mejorarlas?

h) ¿Consideráis que habéis tenido apoyo en vuestra práctica formativa para alcanzar vuestras expectativas o/y competencias?

i) ¿Qué momentos críticos habéis tenido durante el desarrollo de las prácticas formativas?

Carácter con el que habéis realizado las prácticas formativas

j) ¿Cuál ha sido vuestra actitud, o forma de abordar las prácticas formativas?

4. Relaciones sociales establecidas con los diferentes agentes de la institución o centro de prácticas.

Reconocimiento de las diferentes relaciones con los diferentes agentes de la institución o centro de prácticas. (Usuarios, directivos de la institución, profesionales, administrativos, familias de usuarios, etc.)

a) ¿Cómo han transcurrido las relaciones cotidianas con los diferentes agentes de la institución o centro de prácticas?

b) ¿De qué forma se han dado las relaciones con los diferentes agentes?

Influencia en su identidad profesional

c) ¿Crees que las relaciones con los diferentes agentes han podido influir en el desarrollo de tus actividades formativas prácticas?

d) ¿Crees que estas relaciones han condicionado tu desempeño como futuro profesional de la Educación Social?

5. Reconocimiento social

Misión social de la profesión en la institución o centro de prácticas

- a) ¿Qué consideráis que habéis aportado profesionalmente a la institución o centro de prácticas?
- b) ¿La capacidad teórica era suficiente para afrontar las prácticas formativas?
- c) ¿Cuáles son los conocimientos teóricos que os han servido de mayor utilidad en el desempeño de la formación práctica?
- d) ¿Qué tipo de actividades realizadas os han ayudado, para que la institución reconozca vuestra labor como educador/a social?
- e) ¿Habéis utilizado experiencias y/o saberes prácticos adquiridos a lo largo de vuestra trayectoria profesional o personal?
- f) Crees que el contexto social de vuestras prácticas puede haber influido en el quehacer como profesional de la educación social?

Percepción de la institución y agentes de la institución del quehacer práctico del educador/a social.

- g) ¿El centro y los agentes de la institución adquirirían una disposición positiva para colaborar con vosotros?
- h) ¿Qué percepción tenían sobre la labor que ejercíais en el centro de prácticas?
- i) ¿Reconocían el trabajo que realizabais como profesionales de la educación social?

6. Valoración temporal de la identidad profesional en la experiencia práctica

Valoración de la transformación de la identidad profesional con la experiencia práctica

- a) ¿Qué os han aportado las prácticas en vuestra identidad como profesional?
- b) ¿Existen cambios en vuestra imagen como profesional con respecto de la que partíais al inicio de la formación práctica?
- c) ¿Qué nuevas expectativas os han aportado dentro de la profesión

ANEXO 6: Cuestionario de valoración de la experiencia práctica

Se encuentra en:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeTvLmvPs5kr86tWMMFZEGxomkf3Yny8gzxsPQex4WU4ftm0g/viewform?vc=0&c=0&w=1&flr=0>

Cuestionario de valoración de la experiencia práctica adquirida a través de las Prácticas Profesionales III curso 2017-2018

Responde a las siguientes cuestiones de forma sincera. Cuando se solicite la justificación de una respuesta previa, trata de ser lo más claro/a y conciso/a posible. Por favor, contesta a todas las preguntas.

ANEXO 7: Ficha de Seguimiento del Estudiante

FICHA DE SEGUIMIENTO DEL ESTUDIANTE PRÁCTICAS PROFESIONALES III (2017-2018)

Nombre y apellidos del estudiante	
Nombre y apellidos del Profesor Tutor	
Centro asociado	
Curso académico	
Repite asignatura	SI / NO

1. Formación académica:
2. Experiencia profesional:

3. Créditos realizados:	
--------------------------------	--

4. Preferencias temáticas en cuanto a áreas profesionales:

5. Concepto de identidad profesional	Tiene	En proceso	No tiene

6. Competencias genéricas del título:	Tiene	Le cuestan	Le faltan
Gestionar y planificar la actividad profesional			
Desarrollar procesos conictivos superiores			
Gestionar procesos de mejora, calidad e innovación.			
Comunicarse de forma oral y escrita en todas sus dimensiones de su actividad profesional con todo tipo de interlocutores			
Utilizar de forma eficaz y sostenible las herramientas y recursos de la sociedad del conocimiento			
Trabajar en equipo			
Desarrollar actitudes éticas de acuerdo con los principios deontológicos y el compromiso social			
	Tiene	Le cuestan	Le faltan
7. Competencias específicas del título:			
Identificar problemas socioeducativos y emitir juicios razonados para mejorar la práctica profesional			
Diagnosticar situaciones complejas que fundamenten el desarrollo de acciones socioeducativas			
Diseñar planes, programas y proyectos y actividades de intervención socioeducativa en diversos contextos			
Diseñar y desarrollar procesos de participación social y desarrollo comunitario			
Comprender la trayectoria de la Educación Social y la configuración de su campo e identidad profesional			

8. Lugar de realización de la práctica (nombre del centro, localidad)	
Nombre del centro	
Localidad	
9. Tutor Colaborador:	
Nombre y apellidos	
Teléfono:	
e-mail	
Estudios	
Contactos mantenidos.	
Motivo de la consulta.	

9. Cuáles son las dificultades, fortalezas, oportunidades, amenazas y necesidades que ha presentado en el desarrollo de sus actividades					
Actividad	Dificultades	Fortalezas	Oportunidades	Amenazas	Necesidades
Elaboración del PTP					
Realización del diagnóstico					
Diseño del proyecto					
Reflexión sobre su aprendizaje práctico					
Redacción del diario					

10. Cómo se desenvuelve en el espacio virtual. Anécdotas o comentarios relevantes, temáticas que propone, uso del recurso tutorial...

11. Cómo se desenvuelve en las tutorías presenciales. Anécdotas o comentarios relevantes, temáticas que propone, uso del recurso tutorial...

12. Hay cambios en la identidad profesional. Indíquelos

13. Avances en cuanto a niveles de competencias del título (observadas en los trabajos, tutorías, los grupos de discusión)

14. Tipo de tutorías utilizadas con el estudiante	Individual	Grupal

15. Otras observaciones relevantes
16. Mejoras en la ficha: Qué incorporaría a la ficha/Qué eliminaría

CALIFICACIÓN FINAL

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	-----------

FECHA

EI PROFESOR TUTOR DEL CENTRO ASOCIADO

ANEXO 8: Evaluación del Programa de Prácticas Profesionales III



PRÁCTICAS PROFESIONALES

Prácticas Profesionales III de Educación Social

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE PRÁCTICAS PROFESIONALES III POR PARTE DE TUTOR DE PRÁCTICAS DE LA ENTIDAD COLABORADORA

Le agradecemos que cumplimentase el siguiente formulario para cada uno de los estudiantes que ha realizado la asignatura de Prácticas Profesionales III en su INSTITUCIÓN. Esta información será utilizada posteriormente por el Equipo Docente de la asignatura para la calificación definitiva de dichos estudiantes, por lo que le solicitamos rigor y seriedad en dicha apreciación.

Nombre y apellidos del ESTUDIANTE:

Centro Colaborador de las Prácticas:

Nombre y apellidos del Tutor de Prácticas de la entidad colaboradora:

Puesto o cargo en la entidad:

Teléfono: e-mail:

Periodo de Prácticas. Fecha de comienzo: / /..... Fecha de finalización: /..... /.....

Centro Asociado:.....

Profesor/a Tutor/a:

Por favor, valore al estudiante en cada uno de los siguientes aspectos en una escala de 1 a 10, donde 1 es la peor puntuación posible (o desacuerdo total con la afirmación) y 10 la mejor puntuación posible (o acuerdo total con la afirmación):

Observaciones respecto al Centro Asociado de la UNED:

Observaciones respecto al Equipo Docente:

Observaciones respecto al estudiante en prácticas:

Teniendo en cuenta sus apreciaciones en los apartados anteriores, indique por favor la **valoración global** que mejor exprese el aprovechamiento alcanzado por el estudiante durante las Prácticas Profesionales (**Valore de 1 (mín.) a 10 (máx.) marcando con una X**):

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="checkbox"/>									

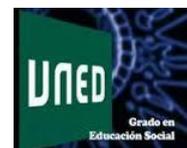
Esta valoración, con el informe aportado por el Tutor de Prácticas de la entidad colaboradora y la documentación del e-Portfolio, serán las que se considerarán en el cálculo de la calificación final de la asignatura.

Muchas gracias por su colaboración.

....., a ... de de 2021.

Firma del Tutor de Prácticas de la entidad colaboradora y Sello del Centro:

ANEXO 9: Ficha de evaluación por juicio de expertos del cuestionario de IP



Ficha de valoración del cuestionario de IP por expertos para determinar la validez del cuestionario

Índice de Significatividad o Pertinencia (SI)	Coherencia Interna (CI)	Corrección Lingüística (CL)	Comprensión del Significado (CS)
1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4