

## La Educación Social y el proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Social. Retos y posibilidades.<sup>1</sup>

*Maria Pallisera y Judit Fullana*

*Maria Pallisera es Profesora del grado de Educación Social y profesora titular del área de Didáctica y Organización Educativa del Departamento de Pedagogía de la Universitat de Girona. Durante el período 2005-2009 fue coordinadora y posteriormente vicedecana de los estudios de Educación Social de la Facultad de Educación y Psicología de la UdG. Miembro del Grupo de Investigación sobre Diversidad.*

*Judit Fullana es profesora del Grado de Educación Social y profesora titular del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación del Departamento de Pedagogía de la Universitat de Girona. Desde 2007 es coordinadora de los estudios de Educación social de la Facultad de Educación y Psicología de la UdG. Miembro del Grupo de Investigación sobre Diversidad.*

*La formación universitaria actual está avanzando hacia un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje que plantea unos cambios muy importantes respecto a la formación universitaria tradicional, como consecuencia del proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. En este artículo exponemos cuáles son los condicionantes de las nuevas titulaciones, señalando los principales cambios que se configuran a partir de la normativa estatal y, a partir de aquí, nos centramos en la titulación de Educación social para analizar cuáles son, desde nuestro punto de vista, los principales retos que conlleva la adaptación de estos estudios a la EEES, tanto para la propia universidad como para el mundo profesional.*

### **Introducción. El punto de partida.**

Actualmente la formación universitaria se encuentra en un momento de transición hacia un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje que plantea unos cambios sustanciales tanto en la organización docente como en la capacidad de emprender las innovaciones docentes que exige la nueva concepción del aprendizaje universitario. Las universidades están inmersas en un proceso de transformación que nos debe conducir a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), planteado inicialmente en la Declaración de la Sorbona y desarrollado posteriormente en la Declaración de Bolonia, el comunicado de Praga y la estrategia de Lisboa. La adaptación de los estudios al EEES consiste en armonizar la duración de las enseñanzas, los métodos de aprendizaje y de evaluación con la voluntad de promover la movilidad de los estudiantes y de los titulados y tituladas universitarios y facilitar un sistema de reconocimiento y transferencia de créditos para todo el ámbito europeo.

<sup>1</sup> Este artículo es una adaptación al castellano revisada del que fue publicado en 2010 en el número 13 de *Quaderns d'Educació Social*, revista editada por el CEESC.



Estas nuevas enseñanzas se miden en créditos ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*), que equivalen a unas 25 horas de trabajo del estudiante, y que incluyen el conjunto de tareas de aprendizaje que realiza el estudiante: las horas de clase presencial, el tiempo dedicado a la preparación de trabajos, la realización de ejercicios de evaluación, el estudio personal y otras tareas académicas.

Los planes de estudio de los grados constan de 240 créditos ECTS organizados en 4 cursos, excepto para aquellos estudios en los que las normas de derecho comunitario fijan un número superior de créditos. Los estudios de grado conducen al título de graduado/da, son de carácter oficial -reconocidos, por tanto, a efectos académicos y profesionales- y dan acceso a los estudios de máster universitario, también oficiales y adaptados a la EEES.

El “proceso de Bolonia”, como se conoce en el ámbito universitario al proceso de adaptación al EEES, genera no pocas críticas por su enfoque e implicaciones; entre ellas podemos destacar las relacionadas tanto con la filosofía subyacente en la nueva concepción universitaria (se acusa a la universidad de someterse a los mecanismos de la globalización, adoptando planteamientos mercantilistas que conducen a su privatización) como con su puesta en práctica (la universidad como institución elitista por la diferenciación entre el grado-profesionalizador y el máster-especializador, y por dificultar en el nuevo formato ECTS el compaginar estudios y trabajo, entre otros aspectos).

El objetivo de este artículo no es, sin embargo, cuestionar el planteamiento ideológico o el trasfondo político que sin duda existe en el proceso de convergencia europea. Lo que pretendemos es analizar y reflexionar sobre las principales implicaciones que la adaptación a este proceso conlleva en la formación inicial de los educadores sociales, subrayando especialmente sus posibilidades y formulando los retos más importantes que, a nuestro parecer, se plantean. La experiencia en la formación universitaria de educadoras y educadores sociales desarrollada a lo largo de los últimos 15 años nos permite situarnos en una posición ciertamente interesante para analizar cómo el nuevo marco universitario puede ayudarnos a mejorar la formación de los futuros educadores y educadoras sociales.

Planteamos, en primer lugar, las características y condicionantes básicos de la nueva titulación de Educación Social a partir de la normativa estatal para, a continuación, formular los principales retos que se derivan para la formación inicial de las educadoras y los educadores sociales.

### **Condicionantes de las nuevas titulaciones a partir de la normativa estatal**

El proceso de adaptación a las nuevas directrices europeas que cada universidad lleva a cabo está condicionado por las directivas y normativas que establecen, en primer lugar, el Estado español; en segundo lugar, cada comunidad autónoma, y en tercer lugar, la

---

*RES* es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: [res@eduso.net](mailto:res@eduso.net) Todos los derechos reservados. **ISSN:** 1698-9097.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

propia normativa fijada por parte de cada una de las universidades. Aquí comentaremos sólo la primera, la norma estatal, aportando en cada uno de los apartados mencionados alguna de sus consecuencias para la formación de graduados en educación social.

- Todos los grados pasan a tener 240 créditos ECTS, es decir, una duración de 4 años. La diplomatura en Educación Social, de tres años, se ha transformado así en un título de Grado de cuatro años. Habrá que ver las consecuencias que, en cuanto a la inserción laboral y al reconocimiento profesional, conlleva esta prolongación de la formación en un espacio laboral precarizado y fragmentado como el de la educación social. Ahora bien, para la formación, disponer de un mayor período de tiempo representa abrir la puerta a posibilidades de mejora que en la estructura anterior eran realmente difíciles: por ejemplo, aumentar las horas dedicadas a prácticas externas otorgándoles un peso académico mayor, e introducir espacios formativos dirigidos específicamente a potenciar determinadas competencias a partir de metodologías innovadoras que requieren el trabajo en grupos pequeños.

- No existe catálogo de títulos universitarios, es decir, no se ha elaborado una lista cerrada de titulaciones propuesta por el Ministerio -el actual Ministerio de Ciencia e Innovación, con competencias en universidad. Desaparece también la troncalidad o contenidos mínimos comunes a todas las universidades españolas que hasta ahora impartían un mismo título. De este modo se pretende potenciar la competitividad entre las universidades, que pueden decidir la especialidad u orientación de cada uno de los títulos que se proponen. En consecuencia, se abre la puerta a una autonomía que nunca hasta ahora había tenido la universidad española ni sus profesores en los procesos de diseño de los títulos universitarios. Sin duda, se genera así un cambio de óptica que, si se superan las posibles luchas corporativistas internas, favorece que el diseño responda a las necesidades profesionales evidenciadas en un territorio determinado. Se supera así la tradicional estructura de diseño de títulos universitarios, rígida y excesivamente uniformadora, aunque no podemos dejar de apuntar que, seguramente en los momentos iniciales, el mercado laboral se puede encontrar muy confundido por la coexistencia de titulados con especializaciones significativamente distintas pero con la misma titulación. Habrá que estar atento a las consecuencias que esta situación puede generar en la inserción laboral de los futuros educadores y educadoras sociales.

- Una de las características del nuevo modelo es la formulación de las nuevas titulaciones a partir de las competencias profesionales (Carreras, 2005). El enfoque por competencias supera el tradicional sistema de formación universitaria centrado en las disciplinas. Plantear una formación basada en competencias profesionales en educación social implica tener presente en la formación no sólo los contenidos académicos, sino también los procedimentales y sobre todo los actitudinales. En el nuevo contexto de la enseñanza universitaria

---

*RES* es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: [res@eduso.net](mailto:res@eduso.net) Todos los derechos reservados. **ISSN:** 1698-9097.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

deben formularse de forma explícita las competencias profesionales que orientan una titulación, y también hay que explicar claramente cómo se organiza la enseñanza para lograrlas. Por lo tanto, nos encontramos ante un reto importante: en primer lugar, la *formulación* de las competencias profesionales; seguidamente, su *traducción en contenidos de enseñanza* (conocimientos, habilidades y actitudes), y la *planificación* de la enseñanza de forma que se dirija específicamente a esta diversidad de contenidos, reformulando de manera conjunta las actividades de aprendizaje y las de evaluación, que deben dirigirse no sólo al aprendizaje de conocimientos sino también de habilidades y de actitudes.

- Por primera vez, se requiere que las propuestas de las titulaciones incluyan la concreción de las metodologías de enseñanza y sistemas de evaluación previstos por cada módulo o materia, valorando en qué medida se relacionan con las competencias profesionales previamente establecidas. Ello implica mantener una interrelación adecuada entre el mundo académico y el profesional.
- Se establece un proceso de verificación y acreditación de los títulos universitarios absolutamente diferente del vigente hasta este momento. La *verificación* consiste en la aprobación inicial del título y se realiza a partir de la evaluación de una memoria o propuesta del título que tiene que presentar cada universidad. La *acreditación* se realiza al cabo de seis años de implantar los nuevos estudios de Grado, y consiste en evaluar los resultados obtenidos y el proceso de implantación. Este nuevo funcionamiento obliga a las universidades a incorporar procesos de evaluación de la calidad en el propio sistema organizativo.

Con estos planteamientos, la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior constituye una oportunidad de cambio, de posibilidades reales de mejora para superar las limitaciones y rigideces con las que la formación inicial había tenido que luchar hasta ahora. Sin embargo, la adopción del nuevo sistema de trabajo no está exento de dificultades. A continuación, analizamos los principales retos con los cuales nos enfrentamos desde la formación inicial en el nuevo contexto de convergencia europea.

### **Los retos de la adaptación de la titulación de Educación Social al Espacio Europeo de Educación Superior**

El eje que articula a partir de ahora las enseñanzas son las competencias profesionales. Organizar la enseñanza a partir de las *competencias profesionales* requiere, en primer lugar, su *identificación* para, a partir de aquí, *traducirlas en contenidos de aprendizaje y planificar las actividades de aprendizaje y de evaluación*. Las *prácticas externas* en

---

*RES* es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: [res@eduso.net](mailto:res@eduso.net) Todos los derechos reservados. **ISSN:** 1698-9097.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

centros e instituciones del ámbito socio-educativo y la *acción tutorial* constituyen dos temáticas específicas que también van a ser abordadas en este apartado.

### *La identificación de las competencias*

Identificar las competencias profesionales relacionadas con la educación social, teniendo en cuenta la gran diversidad de espacios de intervención y en un contexto de cambio como el actual, constituye un proceso complejo en que hay que tener en cuenta tanto la participación del mundo profesional como los condicionantes del propio territorio. Es decir, la planificación de los nuevos estudios de grado no se tendría que poder hacer sin conocer qué funciones están desarrollando los profesionales en ejercicio en los diferentes sectores laborales, ni sin ahondar en las necesidades y demandas sociales y educativas que surgen en un territorio o contexto determinado como consecuencia de los cambios sociales.

Por lo tanto, para identificar las competencias profesionales es necesario e imprescindible conocer el territorio en el cual mayoritariamente ejercerán su profesión los graduados en Educación Social. Por una parte, hay que averiguar la distribución de servicios, las demandas profesionales de cada sector, los itinerarios de inserción de los profesionales de la educación social, los modelos de acción socio-educativa, etc.. Por otra, se deben conocer los itinerarios de inserción laboral que siguen los titulados para obtener información sobre los elementos que inciden en la configuración de las trayectorias profesionales. El análisis del territorio supone también identificar qué sectores o funciones necesitan un mayor desarrollo profesional para así poder ofrecer una respuesta desde la formación. Por ejemplo, en el estudio realizado sobre la inserción laboral de los diplomados en Educación social por la Universitat de Girona (Fullana et al, 2007 y 2008) se pudo constatar, por un lado, que la inserción profesional se produce en una gran diversidad de ámbitos o espacios profesionales; y por otro, que los itinerarios de inserción seguidos por los educadores y educadoras a lo largo de los primeros años de su vida profesional se caracterizan por una elevada movilidad laboral que conlleva a menudo cambios de sector socio-educativo en el que se ejerce la profesión. Teniendo en cuenta este análisis contextual, una de las consecuencias que se perfila es la necesidad de una formación inicial de carácter marcadamente generalista. En este sentido, adquieren relevancia tanto las competencias transversales como un planteamiento genérico de las competencias específicas, puesto que unas y otras están en la base de muchas de las funciones que los educadores sociales desarrollan en los diferentes ámbitos o sectores. Identificar adecuadamente estas competencias es imprescindible para que la formación dé respuesta a las necesidades reales del ejercicio de la profesión.

Aunque se constata la conveniencia de disponer en la formación de una base común, la necesidad de especialización existe, por lo que habrá que pensar en las posibilidades que tanto la formación inicial como la formación continuada puede ofrecer, ya sea a través



de másteres universitarios u otros tipos de formaciones. Pensamos que el nivel de especialización que permita una profundización en el conocimiento de estrategias relacionadas con el desarrollo profesional en un ámbito concreto, que puede incluir la investigación en este ámbito, se tendría que desarrollar mediante los másteres. El reto, a este nivel, es la coordinación entre las diferentes universidades para encontrar las fórmulas que permitan una formación de excelencia en este nivel de especialización e investigación en educación social.

En los próximos años, pues, las universidades y el mundo profesional tendrán que colaborar para mejorar la vinculación entre la formación inicial y las necesidades de acción socio-educativa. Desde nuestro punto de vista, será clave la recogida de impresiones y demandas de los profesionales, así como el análisis de los procesos de inserción laboral de los graduados para detectar los puntos fuertes y débiles de la nueva formación.

### *La traducción de las competencias profesionales en contenidos de enseñanza-aprendizaje*

Tal como hemos comentado anteriormente, se acepta que una competencia profesional pone en acción, ante una determinada situación profesional, un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Resolver un problema, tomar una decisión, diseñar un proyecto, hacer un informe de un caso, etc. pone en funcionamiento conocimientos, habilidades, actitudes y valores que trascienden el ámbito de una única disciplina. Ello supone un cambio substancial respecto a la tradicional formación universitaria, estructurada en torno a disciplinas académicas. Este cambio de perspectiva nos conduce a algunos interrogantes. En primer lugar, nos preguntamos cómo pueden transformarse las competencias profesionales en contenidos de aprendizaje; se trata sin duda de una cuestión fundamental puesto que supone plantear cómo puede la formación inicial abordar la preparación de los estudiantes para dotarles efectivamente de las competencias profesionales. La segunda cuestión se refiere a cómo garantizar que los estudiantes logren un nivel suficiente de competencias profesionales. Esta última cuestión entronca, por lo tanto a la evaluación de las competencias profesionales.

En cuanto a la primera de las cuestiones, la clave reside en *identificar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores subyacentes en cada una de las competencias profesionales que son el punto de partida de la formación*. Así, por ejemplo, si una de las competencias profesionales de los educadores sociales consiste en *diseñar proyectos de acción socio-educativa*, debe analizarse con detalle esta competencia para constatar que, para diseñar proyectos, el educador tiene que aprender conocimientos, no sólo sobre los aspectos teóricos en cuanto a las etapas de un diseño de un proyecto, sino también sobre los modelos de acción socio-educativa, los destinatarios del proyecto, etc. Además, deberá poder realizar el análisis de un territorio, el análisis de necesidades socio-educativas; tendrá que planificar diferentes estrategias

de acción y temporizarlas, y deberá planificar la evaluación. Pero también, será necesario que esté atento a las demandas y necesidades, y que mantenga una actitud de escucha y de respeto hacia las personas susceptibles de ser las destinatarias y usuarias del proyecto. Este ejemplo, a pesar de que no es ni mucho menos completo, quiere ilustrar que uno de los retos de la nueva formación consiste en definir en profundidad qué es lo que debe aprenderse en cada una de las competencias profesionales.

Realizar este proceso supone una determinada organización de los contenidos que va más allá de la concepción clásica de la asignatura como unidad de formación, centrada en una disciplina, y conduce a buscar nuevas fórmulas que permitan integrar los diferentes contenidos. En este sentido, una apuesta arriesgada pero interesante es organizar los contenidos en módulos de carácter interdisciplinar, rompiendo la tradicional fragmentación de contenidos en asignaturas cerradas que dificultan abordar las cuestiones de forma multidimensional.

La planificación de una formación integrada también conlleva una mayor coordinación entre el profesorado que imparte un mismo módulo o materia. Además de la coordinación dentro de cada módulo o materia, el nuevo modelo de formación requiere una planificación del aprendizaje de las competencias distribuido a lo largo de los cuatro cursos. Una misma competencia se puede abordar de diferentes maneras, con varias metodologías y con diferentes niveles de complejidad en cada uno de los cursos, lo cual también exige más coordinación de los módulos y de los cursos.

La segunda pregunta que nos hacíamos es *cómo garantizar que los estudiantes han logrado las competencias*. Este aspecto también representa un importante punto de inflexión respecto al funcionamiento tradicional de la evaluación de los estudiantes en la universidad. Si en el sistema vigente hasta ahora la evaluación consistía, principalmente, en comprobar el nivel de conocimientos logrados por los estudiantes en una asignatura, a partir de ahora lo que se pide a las universidades es que sean capaces de comprobar si los estudiantes van adquiriendo las competencias profesionales a lo largo de su formación inicial. La lógica de una formación basada en competencias conduce a una evaluación focalizada en los aspectos procedimentales y actitudinales de las competencias, además de en los aspectos conceptuales. Una de las dificultades que se presenta es, pues, identificar qué actividades de evaluación pueden permitir observar, de la manera más directa posible, las ejecuciones de los estudiantes, y cómo poder observar estas ejecuciones en contextos y situaciones similares a las que se pueden producir en el ejercicio de la práctica profesional. Poner el estudiante en situaciones en que sea posible observar cómo desarrolla determinadas competencias será uno de los retos; la dificultad reside en evaluar las competencias en contextos académicos, muy alejados de las



situaciones reales de práctica profesional.<sup>2</sup> En este sentido, pensamos que hay dos elementos básicos que deben tomarse en consideración en la formación: *las prácticas en instituciones y centros socio-educativos*, y la *acción tutorial* con los estudiantes. Los explicamos a continuación.

#### *Las prácticas en centros e instituciones del campo de la educación social*

Las prácticas en instituciones se presentan como la oportunidad que tienen los estudiantes de poner en práctica en situaciones reales aquello que han empezado a aprender en un contexto académico y, por lo tanto, de desarrollar las competencias profesionales. Uno de los cambios importantes en la planificación de los nuevos grados es la posibilidad de aumentar de forma considerable las horas de prácticas en centros e instituciones. Este incremento permite organizar estancias de prácticas más prolongadas que las actuales y, de este modo, conseguir una mayor aproximación a la acción socio-educativa que desarrollan diferentes servicios y centros. A la vez, la posibilidad de más prácticas en centros es una oportunidad para intentar mejorar la relación entre los aspectos teóricos y prácticos implicados en las competencias profesionales. La coordinación, pues, entre universidad e instituciones de prácticas seguirá siendo primordial.

#### *La acción tutorial*

La acción tutorial constituye uno de los elementos capitales de la formación inicial. A través de la acción tutorial se pueden trabajar competencias transversales como *organizar y planificar la dedicación a actividades* (comprende el conocimiento de las estrategias y técnicas específicas que facilitan la planificación de tiempo y dedicación de recursos a la realización de actividades en el ámbito académico para poderlas transferir al ámbito profesional, como base que integra el aprendizaje a lo largo de la vida.); *trabajar en equipo a diferentes niveles y con otros profesionales e instituciones relacionadas con la intervención educativa* (comprende, junto al conocimiento de las características y modelos de trabajo en equipo, el dominio de habilidades de relación interpersonal y la capacidad de diálogo, que son fundamentales para esta competencia, así como el desarrollo de una disposición positiva hacia el trabajo en equipo, y el respeto y la confianza en las posibilidades de los compañeros); *resolver problemas y tomar decisiones en ámbitos de intervención profesionales* (incluye la comprensión de los conceptos relacionados con el conflicto, su prevención y estrategias de resolución, así como el dominio de las habilidades de relación interpersonal, de negociación y consecución de acuerdos. Las actitudes de escucha, empatía, respeto a los puntos de vista de las personas y el interés por la resolución no violenta de los conflictos son

<sup>2</sup> En Fullana (coord.) (2009) puede consultarse una propuesta de procedimiento para abordar el proceso de evaluación de las competencias profesionales en la titulación de Educación Social, así como distintos ejemplos de actividades de evaluación para distintas tipologías de competencias.



básicos para resolver conflictos y tomar decisiones en los espacios de trabajo de los educadores sociales.).

La especificación de los contenidos actitudinales de estas competencias básicas nos indican la necesidad de trabajarlas desde el inicio de la formación inicial, y no sólo a partir del prácticum, porque pensamos que, cuando los estudiantes inician las prácticas externas, ya tienen que haber recibido una formación básica en estas competencias. Por esta razón, la acción tutorial se configura como un espacio idóneo donde establecer estrategias de trabajo en grupo que permitan realizar actividades de aprendizaje específicas dirigidas a potenciar el *aprendizaje autónomo*, la *comunicación efectiva*, la *resolución de problemas en el ámbito académico como punto de partida para la resolución de problemas en espacios profesionales*, etc. Por ejemplo, analizar el funcionamiento del propio grupo cuando tiene que realizar una tarea académica puede ser, para el estudiante, un primer paso para adentrarse en las dinámicas de grupo como objeto de análisis. La acción tutorial intenta partir de situaciones académicas para reflexionar sobre aspectos que, más tarde, cuando el estudiante se inicie en las prácticas profesionales, podrá tomar como referente. Así pues, trabajar desde planteamientos de acción tutorial supone un compromiso con el estudiante, apoyándolo para que logre un nivel adecuado de aprendizaje de los conocimientos, habilidades y actitudes básicas que podrá transferir, posteriormente, al ejercicio de las competencias a un nivel profesional. (Pallisera et al, 2009).

Hasta qué punto las universidades dispondrán de suficientes recursos para desarrollar esta acción es una incógnita, si bien el verdadero reto se encuentra en incorporar la acción tutorial dentro de la planificación general de los estudios, en los módulos o materias de la formación inicial.

El proceso que se ha iniciado es, desde nuestro punto de vista, un proceso alentador, puesto que para los profesionales que nos dedicamos a la formación universitaria supone una excelente oportunidad de desarrollo profesional que hay que aprovechar y que exige una mejora de nuestra formación como docentes. Sin embargo, somos conscientes de que el diseño es sólo el punto de partida y de que a partir del momento en que se empiezan a implantar los primeros cursos de grado tenemos ante nosotros el reto de conseguir desarrollar correctamente todo el que se ha previsto y valorar su adecuación. Por ello, hace falta un elemento básico, que es la voluntad clara de las universidades de invertir en la formación de unos profesionales que, tal como hemos comentado, no disponen todavía del nivel de reconocimiento social que sería deseable. Entendemos que esta inversión tendría que dirigirse a los aspectos siguientes:

- El despliegue del plan de estudios, de forma que se puedan disponer de los recursos docentes suficientes y necesarios para desarrollar el plan previsto.



- La incorporación de educadores sociales en ejercicio para que colaboren tanto en el prácticum como en otros aspectos de la formación.
- La formación del profesorado universitario para que aprenda a adecuar las metodologías, técnicas y estrategias de enseñanza y evaluación a las nuevas exigencias de la formación.
- El despliegue del sistema de garantía de la calidad, que es el mecanismo mediante el cual se prevé asegurar que la formación logra los objetivos previstos, se desarrolla con la calidad necesaria y obtiene los resultados que la hacen viable.
- La investigación en el campo de la educación social, contando con los profesionales con ejercicio, y que tendría que permitir vincular más estrechamente la investigación con la formación.

---

## Bibliografía

CARRERAS BARNÉS, J. (2005). “El concepto de competencia y el diseño de planes de estudio a partir de perfiles competenciales. Dos cuestiones que hay que aclarar en el marco de la EEES”. *El debate sobre las competencias a la enseñanza universitaria* (8-25). ICE UB (Documentos de Docencia Universitaria, núm. 5).

FULLANA, J, PALLISERA, M., TESOURO, M, CASTRO, M. (2007). La inserción laboral de los diplomados en educación social. Análisis de las características de los procesos de inserción y reconocimiento profesional. *Bordón*, 59 (4), 565-580.

FULLANA, J. (Coord.) (2009). Guía para la evaluación de competencias en Educación Social. Barcelona, AQU Catalunya. [Http://www.aqu.cat/publicacions/guies\\_competencies/guia\\_educacio\\_social.htm](http://www.aqu.cat/publicacions/guies_competencies/guia_educacio_social.htm) (consulta 6 julio 2011)

FULLANA, J.; PALLISERA, M. (coord.) (2008). *La profesión de educador social. La inserción laboral y el perfil profesional*. Publicaciones de la Universitat de Girona.

Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Directrices para la elaboración de títulos universitarios de grado y máster*.

PALLISERA, M., FULLANA, J., GUIU, E., PLANAS, A., SERRA, C., SOLER, P., TESOURO, M. (2009). La tutoría a la universitat. Una proposta de pla d'acció tutorial. Girona: Universitat de Girona (col. Dos Punts).

PALLISERA, M., FULLANA, J., PLANAS, A. y Del VALLE, A. (2010). La adaptación al espacio europeo de educación superior en España. Los cambios/retos que implica la enseñanza basada en competencias y orientaciones para responder a ellos. *Revista Iberoamericana de Educación*. 52/4, 1-13.

---

**RES** es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: [res@eduso.net](mailto:res@eduso.net) Todos los derechos reservados. **ISSN:** 1698-9097.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.