

## Formar profesionales autónomos. Una propuesta de formación de educadores sociales desde el enfoque reflexivo

1

*Judit Fullana Noell, Maria Pallisera Diaz, Anna Planas Lladó. Facultat d'Educació i Psicologia. Universitat de Girona*

*La posibilidad de transformar los retos que el proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior plantea a la universidad, en oportunidades de mejora en la formación de los graduados en educación social centra este artículo que tiene por objetivo presentar una propuesta formativa concreta dirigida a reducir la discrepancia entre el escenario formativo universitario, tradicionalmente académico, y las necesidades de la práctica profesional en un ámbito envuelto en una complejidad creciente.. En primer lugar, situamos, la actual formación de grado de educación social y los retos que plantea para después defender la necesidad de introducir un modelo alternativo al modelo técnico en la formación de los educadores sociales que permita abordar la dimensión actitudinal como base para el establecimiento de relaciones educativas. En el tercer apartado exponemos la propuesta de formación de esta dimensión actitudinal en los estudios de grado de educación social de la Universidad de Girona, basado en el modelo del aprendizaje reflexivo. Finalmente aportamos unas breves reflexiones en torno a la propuesta y a sus implicaciones para el profesorado y para los estudiantes*



## Introducción

Más allá de las críticas al modelo económico neoliberal que sustenta parte de las reformas emprendidas en el proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, éste está constituyendo un revulsivo importante en lo que han venido siendo las dinámicas universitarias de las últimas décadas. La posibilidad de transformar los retos que este proceso de cambio plantea a la universidad en oportunidades de mejora en la formación de los graduados en educación social centra este artículo, que se estructura en tres apartados. En el primero situamos la actual formación de grado de educación social en el proceso de adaptación al EEES y los retos que plantea. En el segundo apartado, defendemos la necesidad de introducir un modelo alternativo al modelo técnico en la formación de los educadores sociales que permita abordar la dimensión actitudinal como elemento imprescindible para que los futuros educadores puedan desarrollar su función básica: el establecimiento de relaciones educativas. En el tercer apartado, exponemos la propuesta de formación de esta dimensión actitudinal en los estudios de grado de educación social de la Universitat de Girona, partiendo modelo del aprendizaje reflexivo. Terminamos con unas breves reflexiones finales en torno a la propuesta y a sus implicaciones para el profesorado y para los estudiantes.

## **Transformando retos en oportunidades: la enseñanza y evaluación de las competencias profesionales como punto de partida para repensar los procesos formativos**

La adaptación de los estudios de diplomatura de Educación Social al grado no ha sido un proceso exento de dificultades, como cualquier proceso de cambio que requiere una transformación profunda de las prácticas habituales. La transformación va mucho más allá de un cambio de estructura y de organización de los contenidos. Como señalábamos en Pallisera y Fullana (2010) Pallisera, Fullana, Planas y Del Valle (2010) se exige que los nuevos grados se configuren a partir de las competencias profesionales y ello requiere una identificación de dichas competencias, así como explicitar claramente cómo se organiza la formación para lograrlas, incluyendo la concreción de las metodologías de enseñanza y de los sistemas de evaluación. La transformación de los estudios universitarios en esta dirección no ha estado ni está libre de controversias. Para



Carabaña (2011), la introducción del enfoque de competencias, que tiene su origen en la formación profesional, se ha realizado sin un análisis profundo de su adecuación a la universidad. Los impulsores de este enfoque a nivel europeo no entendieron, según el autor, que la universidad no tiene como función suministrar titulados capaces de integrarse directamente a las empresas sino “formar a sus alumnos en ciertos conocimientos y destrezas generalmente aplicables que, después y no siempre, se convierten en competencias funcionales, en conjunción con lo que aportan otras instituciones y experiencias, entre ellas el aprendizaje en los empleos.” (Carabaña, 2011:28)

Sin perder de vista estas críticas fundamentadas, hemos de admitir que el proceso de adaptación ha constituido un revulsivo para la formación universitaria. Desde una perspectiva docente, el proceso ha contribuido, al menos en algunas titulaciones, a abrir un amplio abanico de posibilidades de desarrollo profesional que, en el modelo anterior, eran prácticamente inexistentes. Elementos básicos y fundamentales como la coordinación del profesorado en los procesos de diseño, planificación y evaluación docentes, el establecimiento de procesos continuos de trabajo en equipos docentes y la interrelación entre la academia y el mundo profesional se configuran, en el nuevo contexto de la educación superior, como una necesidad imprescindible para garantizar una formación de calidad.

Adoptar el modelo de formación basado en competencias profesionales implica tener en cuenta en la formación, además de los contenidos académicos (el saber de las distintas disciplinas), los relacionados con los procedimientos y destrezas (el saber hacer) y los actitudinales. Una de las principales dificultades consiste en *hallar la forma de transformar las competencias profesionales*, que, como tales, se desarrollan en entornos reales de ejercicio profesional, *en objetivos y contenidos de aprendizaje* adecuados para la formación universitaria. Así, la adopción del modelo de competencias conduce a la búsqueda de nuevas maneras de dar respuesta a las necesidades de planificación y diseño de las titulaciones: en primer lugar, a indagar en cómo definir y consensuar estas competencias; seguidamente, a la búsqueda de las estrategias necesarias para traducir las competencias en contenidos formativos (conceptuales, procedimentales y



actitudinales) y configurar, a partir de estos contenidos, la estructura modular de los planes de estudio.

En este marco, *la definición de los procesos evaluativos* constituye otro foco de trabajo importante que representa un punto de inflexión con respecto al funcionamiento habitual de la evaluación de los estudiantes. De hecho, este tema es uno de los aspectos cruciales en el desarrollo de las nuevas titulaciones. Hasta hace pocos años la evaluación consistía básicamente en comprobar el nivel de conocimientos de los estudiantes en una asignatura específica; ahora lo que se exige al centro universitario es que se compruebe que los estudiantes adquieren las competencias profesionales a lo largo de su formación inicial. La evaluación adquiere un carácter eminentemente pedagógico y los procesos se reformulan, pasando a tener un papel clave en la orientación y apoyo del aprendizaje del estudiante.

La reflexión sobre la traducción de las competencias profesionales en contenidos formativos y la búsqueda de coherencia entre la enseñanza, las actividades de aprendizaje y la evaluación (Biggs, 2005) ha sido el principal motor que ha empujado al equipo docente de nuestra universidad plantear la necesidad de implementar un cambio significativo en la formación de los futuros graduados. El trabajo realizado por el equipo de profesores de Educación social empezó con el estudio de las características de la inserción laboral de los diplomados y con el análisis de las competencias profesionales<sup>1</sup> lo que llevó a evidenciar la necesidad de potenciar la formación de la dimensión actitudinal, incidiendo de forma significativa en las competencias directamente relacionadas con la función esencial de los educadores sociales: la relación educativa. En el siguiente apartado abordamos con mayor detalle esta cuestión.

### **Más allá de la formación técnica: incorporando dimensión actitudinal en la formación**

La respuesta habitual por parte de la universidad en titulaciones como la educación social, que preparan directamente para el ejercicio de una profesión, igual que la enfermería, la medicina o el magisterio, ha sido predominantemente ofrecer una formación centrada en la técnica. Pero no es sólo en la formación donde predomina el



enfoque técnico: de la misma manera, el análisis de la realidad profesional plantea la tendencia creciente en las prácticas profesionales actuales del dominio de un modelo técnico-gerencial (Dempsey, Halton y Murphy, 2001; Gursansky et al, 2010; Noble e Irwin, 2009; Stalker, 2003; Watson y West, 2003). Este modelo trata de dar respuesta a la necesidad de minimizar los riesgos inherentes a una tarea profesional que se caracteriza por tener lugar en un contexto marcado por la incertidumbre. Dicha incertidumbre produce la sensación de riesgo y la necesidad subsiguiente de buscar instrumentos y espacios protectores, lo que suele generar rigidez en el funcionamiento de las organizaciones así como en el proceder profesional de sus trabajadores (Fook, 2007).

En este contexto, el modelo formativo subyacente es un modelo competencial desde la perspectiva técnica; los “operadores” como los llama Núñez (2010), deben saber rellenar protocolos que les son suministrados: protocolos de observación, formularios de solicitud de distinto tipo, informes de evaluación, informes de seguimiento. La burocracia y la gestión se instalan en el trabajo y ocupan un volumen considerable de tiempo. La toma de decisiones, la creatividad y la innovación se minimizan considerablemente, tanto en lo referente a las actuaciones profesionales como en cuanto a las posibilidades de autonomía y autodeterminación del usuario, con lo que se devalúa el ejercicio profesional del educador social (Núñez, 2010). El usuario de servicios sociales se ve doblemente afectado por un modelo de gestión de riesgos: si el propio profesional tiene dificultades para tomar decisiones, cómo puede ayudar al usuario para que desarrolle actuaciones en un marco de autodeterminación?

Tal como señala Fook (2007), es necesario asumir la incertidumbre como elemento propio e inherente a la práctica profesional de los trabajadores del ámbito socioeducativo y hay que visualizar dicha incertidumbre en un sentido positivo, como oportunidad más que como amenaza. En este sentido el análisis crítico y reflexivo de la propia práctica se convierte en algo absolutamente necesario para desarrollar tareas verdaderamente profesionales, prácticas que deben dar respuesta a necesidades que se generan en contextos cambiantes.

Evidentemente, el educador debe disponer de conocimientos técnicos para aplicarlos a su práctica, pero la necesidad de establecer una relación educativa en la cual basar su

acción le sitúa en una posición mucho más compleja que la mera aplicación de procedimientos. El posicionamiento personal del educador, sus valores y actitudes, son especialmente significativos en las competencias profesionales del educador social. Así, el conocimiento de uno mismo, de cómo las experiencias, sentimientos y emociones, valores y conocimientos afectan la propia conducta, constituye un instrumento importante para el desarrollo de las funciones profesionales en la acción socioeducativa que la formación no debería evitar sino que debería abordar de forma explícita y con intensidad creciente a lo largo de su desarrollo.

El análisis de experiencias formativas en contextos con una larga trayectoria en la formación inicial de profesionales de la acción socioeducativa permite constatar que el trabajo de los aspectos que acabamos de mencionar constituye un eje importante en la formación inicial de los profesionales en diversos países europeos, así como en Canadá, Estados Unidos y Australia. La tendencia en estas experiencias es abordar esta línea de formación desde la óptica del aprendizaje reflexivo. El *modelo de aprendizaje reflexivo* constituye un recurso para defender los valores profesionales, la creatividad y la autonomía necesaria para los profesionales socioeducativos. El modelo asume que el aprendizaje se construye desde la base de la experiencia previa de la persona y de su cosmovisión; en este conocimiento previo en el que se asientan los pilares para la construcción de nuevos aprendizajes que, a su vez, incidirán en su manera de ver el mundo. Por ello, este modelo de aprendizaje parte de la idea de que la propia persona del educador es un instrumento imprescindible en su acción, por lo que es fundamental tomar conciencia de la medida en que pensamientos, opiniones, percepciones y construcciones mentales se relacionan e inciden en cómo nos desarrollamos profesionalmente.

Dicho modelo se ha tomado como referente en nuestra universidad para desarrollar una propuesta para trabajar las competencias profesionales vinculadas al establecimiento de la relación educativa a lo largo de los cuatro cursos del Grado de Educación social de la Universitat de Girona y que describimos a continuación.



## **Actitudes personales y competencias profesionales: una propuesta de formación integradora desde el enfoque reflexivo**

Con el proceso de adaptación de los estudios de Educación Social al Espacio Europeo de Educación Superior, en la Universitat de Girona se incorporó en el currículum del Grado de Educación Social un eje de formación basado en el modelo de aprendizaje reflexivo. Este eje de formación se organiza por niveles de complejidad que van aumentando a lo largo de los cuatro cursos del grado. Se articula a partir de dos fases: la primera se lleva a cabo durante los dos primeros cursos e integra la acción tutorial; la segunda fase sitúa el aprendizaje reflexivo como metodología vinculada a la supervisión de las prácticas en centros y servicios del ámbito socioeducativo.

Todo el eje se enfoca desde este modelo con el objetivo de facilitar al estudiante el descubrimiento de la profesión y de sus elementos fundamentales partiendo de su propia experiencia. En la primera fase se parte sobre todo de las experiencias personales que se desarrollan en el entorno académico, mientras que la segunda fase parte de la experiencia en situación de prácticas externas supervisadas. La articulación de este eje formativo pretende ser integral e incorporar no sólo la formación académica basada en conocimientos, sino también todos aquellos contenidos relacionados con valores, actitudes y habilidades esenciales para los futuros educadores y educadoras sociales. Además, mediante el aprendizaje reflexivo se pretende conseguir formar a los estudiantes para poder trabajar en el futuro en contextos de incertidumbre, para hacer frente a situaciones complejas; en definitiva, a ejercer profesionalmente en contextos dinámicos, cambiantes, en los que es necesario asumir un cierto nivel de riesgo. A continuación se exponen las características principales de cada una de las fases.

En la **primera fase** se incide principalmente en el desarrollo y el aprendizaje de competencias de carácter transversal aplicadas en el ámbito académico con la finalidad de facilitar el aprendizaje de habilidades básicas para establecer relaciones interpersonales, hacer frente a la resolución de problemas y gestionar las emociones. Todo ello como aprendizajes previos a los períodos de prácticas externas supervisadas. La fase se estructura en dos módulos, uno en el primer curso y otro en el segundo, ambos de carácter anual, con una combinación de sesiones en grupo pequeño –grupos

---

*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.

de entre 15 y 17 estudiantes- con otras que se realizan con el grupo completo. Veamos más detenidamente la estructuración y los objetivos específicos de ambos cursos.

- *En el primer curso* se estructura un módulo que integra la acción tutorial destinada a los estudiantes de nuevo ingreso, y se dirige a facilitar la orientación del estudiante en su incorporación al mundo universitario para facilitar su desarrollo en la vida académica. Junto con la acción tutorial se trabajan principalmente aspectos relacionados con algunas competencias transversales como el aprendizaje autónomo, el trabajo en equipo y la comunicación interpersonal. El trabajo académico que realizan los estudiantes constituye el conjunto de experiencias que sirven de base para el aprendizaje reflexivo. Los aspectos teóricos se relacionan con las experiencias académicas de comunicación y de trabajo en equipo. Así, por ejemplo, para estimular la reflexión sobre el trabajo en equipo, en el primer curso se introducen actividades de dinámicas de grupos y actividades de análisis y reflexión sobre el funcionamiento de los equipos de trabajo académico.
- *Durante el segundo curso* los estudiantes cursan un módulo que, sin dejar de incidir en las competencias generales antes mencionadas, se centra en trabajar distintos aspectos relacionados con la construcción de itinerarios personales, con el objeto de favorecer la comprensión sobre la influencia de las experiencias personales y de los contextos en la configuración de itinerarios personales y profesionales, para así profundizar en el porqué de las propias actuaciones y expectativas y en cómo éstas pueden incidir en el ejercicio profesional. Se hace hincapié en el significado de la empatía, en los factores implicados en el establecimiento de relaciones interpersonales y la exploración de habilidades que conducen a la construcción honesta de relaciones en la vida profesional. La reflexión y el desarrollo de la capacidad analítica de la propia competencia cultural y la exploración de la imagen personal y de los elementos que contribuyen a la configuración de la identidad profesional es otro de los aspectos en los que se incide desde este módulo.

En este curso se utiliza el aprendizaje reflexivo como metodología para iniciar una exploración de los aspectos personales que pueden incidir en la práctica profesional del educador social. La escritura reflexiva constituye el elemento



base para la construcción del conocimiento a partir de experiencias que pueden ser ajenas, como las historias de vida o las secuencias de películas, entrevistas; o experiencias propias, reales o simuladas, como los roleplaying, o experiencias personales en situaciones cotidianas. Se introducen elementos de reflexión relacionados con la elección de la profesión, analizando y valorando qué elementos pueden haber incidido en dicha elección. Por ejemplo, para trabajar la construcción de itinerarios personales se plantea un trabajo de reflexión personal y una entrevista a un educador social para responder a cuestiones como ¿Cuáles son los ámbitos de trabajo en los que me sentiría mejor trabajando? ¿Por qué? ¿En cuáles no me sentiría bien? A partir de este análisis, se estimula una reflexión sobre cómo se construyen los itinerarios profesionales, sobre cómo las trayectorias personales afectan a la toma de decisiones, etc. Las actividades sirven de estímulo para potenciar la reflexión sobre los temas antes citados y construir conocimiento de forma conjunta.

En la **segunda fase** se potencia el análisis reflexivo sobre la práctica profesional. El elemento clave son las prácticas externas supervisadas o prácticum. El objetivo del prácticum es preparar a los estudiantes para su transición a la vida laboral a partir del trabajo y profundización de gran parte de las competencias profesionales del currículum del grado. El prácticum constituye un espacio formativo privilegiado donde el estudiante puede poner en práctica los conocimientos, habilidades y actitudes relacionados con las competencias profesionales y, al mismo tiempo, permite al profesorado observar y evaluar a los estudiantes en situaciones reales de acción socioeducativa. Las prácticas son supervisadas por un profesor de los estudios y un profesional del centro o servicio de prácticas mediante las tutorías. Esta segunda fase contiene dos etapas, marcadas por dos períodos en que los estudiantes realizan prácticas en centros: el *practicum 1*, que es la primera estancia de prácticas se realiza de forma extensiva, unas doce horas semanales, durante cinco meses a lo largo del tercer curso. Su objetivo es trabajar las relaciones interpersonales, la empatía y la relación educativa, y el *practicum 2*, que se desarrolla de forma intensiva durante el primer semestre de cuarto curso y se incide especialmente en el conocimiento de la cultura de la



organización y del trabajo en equipo e interprofesional, además de seguir trabajando la relación educativa.

Esta segunda fase del aprendizaje reflexivo se desarrolla también en grupos pequeños, de unos 6 estudiantes. Un mismo profesor tutoriza el grupo a lo largo del período de prácticas. El trabajo se organiza en torno a las experiencias prácticas de los estudiantes en contextos reales. El aprendizaje reflexivo constituye, en este momento, una metodología potente para vincular teoría y práctica y para acompañar a los estudiantes en el largo proceso de convertirse en profesionales autónomos. El análisis de incidentes críticos, la narración y análisis de casos y la redacción de un diario reflexivo son algunas de las estrategias planteadas para apoyar el aprendizaje de los estudiantes que se realiza a partir de las prácticas externas.

La secuencia que acabamos de describir, realizada desde el planteamiento del aprendizaje reflexivo, supone introducir unos cambios metodológicos importantes a dos niveles: uno, en la *organización de los grupos* y, dos, en *el quehacer docente*. En cuanto a la organización de los grupos de estudiantes, una de las apuestas para este eje formativo es el trabajo en grupo pequeño. El grupo pequeño permite estimular la práctica reflexiva e incidir de forma explícita en determinadas competencias que tienen especial relevancia en el desarrollo del rol profesional de los estudiantes. Entendiendo, desde el enfoque del aprendizaje reflexivo, que el aprendizaje tiene lugar en una parte considerable a través de la interacción y el diálogo entre profesores y estudiantes y entre los propios estudiantes, el grupo reducido constituye un contexto facilitador del diálogo idóneo para la construcción del aprendizaje.

La apuesta por el aprendizaje reflexivo supone, como hemos indicado, un cambio en el quehacer docente. El profesorado deviene facilitador del aprendizaje de los estudiantes. A grandes rasgos este enfoque de la enseñanza requiere que el profesor se traslade desde una posición en que es experto a otra en la que se convierte en un instrumento para facilitar la construcción conjunta de conocimiento con los estudiantes. Requiere una voluntad de implicarse con los estudiantes en un proceso de exploración crítica de los prejuicios, valores y conductas propios y un desarrollo continuo de actitudes congruentes, de escucha activa y de empatía por parte del facilitador (Dempsey et al., 2001). El aprendizaje reflexivo ayuda a teorizar sobre la práctica, a poner de manifiesto



las incertidumbres y los errores y a reconocer la humanidad de los profesionales y de los usuarios de los servicios sociales. Se trata de no marginar los aspectos relativos en el “pensar y sentir” de la práctica y no privilegiar los aspectos del “hacer”, los aspectos técnicos por encima de los anteriores.

Además del papel dentro del grupo, el profesorado trabaja de forma coordinada con el objetivo de organizar el trabajo de los grupos, plantear los objetivos y los contenidos a trabajar, intercambiar puntos de vista, poner en común metodologías y apoyarse mutuamente en el papel que deben desarrollar dentro del grupo de estudiantes.

### **Reflexiones finales**

La experiencia que hemos descrito se encuentra en una fase inicial de su aplicación. En estos momentos hemos desarrollado la primera fase y el curso 2011-12 se iniciará la primera etapa de la segunda fase, es decir, la vinculada al prácticum 1. La introducción de una experiencia de estas características en la universidad es a la vez un estímulo y un desafío importante tanto para el profesorado como para los estudiantes. Para el profesorado porque, como hemos señalado, el modelo de aprendizaje reflexivo supone un replanteamiento profundo de su papel profesional tanto en relación a la materia de estudio como con relación a su posicionamiento como profesor ante los estudiantes. Para el profesor implica un análisis crítico de sus propias concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, el aprendizaje de habilidades de trabajo en grupo pequeño, y, por tanto, requiere formación teórica y práctica. Para los estudiantes, porque para la mayoría de ellos su imagen mental de la universidad y del la formación queda bastante lejos de todas las implicaciones que conlleva el enfoque reflexivo, sobre todo cuando éste se centra en los temas que hemos comentado. Por ello una parte del esfuerzo del profesorado durante la primera fase consiste en hacer comprender el porqué de este enfoque y su importancia para su desarrollo como futuros profesionales de la acción socioeducativa. Además, un enfoque reflexivo requiere compromiso del estudiante con su aprendizaje, exige profundización, interés y motivación. La evaluación de estos procesos no puede ser realizada con instrumentos clásicos sino con herramientas que permitan observar la evolución del aprendizaje.



La valoración inicial de la experiencia es positiva, tanto por parte de los estudiantes como del profesorado. Aún así, el trabajo realizado hasta ahora nos conduce a pensar que el enfoque puede ser acertado si forma parte de un enfoque global, o lo más global posible, del grado, porque sólo de este modo podemos facilitar a los estudiantes la comprensión de los objetivos del trabajo, de la metodología y de los sistemas de evaluación, comprensión que difícilmente puede llevarse a cabo en un sólo curso. Sin embargo, a nuestro entender, si queremos preparar profesionales que sean autónomos este trabajo resulta imprescindible y el enfoque reflexivo nos parece una metodología valiosa para ayudarnos en este camino.

---

### Referencias bibliográficas (de momento)

- Biggs, J. *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea, 2005
- Carabaña, J. (2011): Competencias y universidad, o un desajuste por mutua ignorancia. *Bordón*, 63 (1), 15-31.
- Dempsey, M.; Halton, C.; Murphy, M. (2001). «Reflective Learning in Social Work Education: Scaffolding the Process». *Social Work Education*. 20(6), 631-641.
- Fook, J. (2007). «Uncertainly: the defining characteristic of social Work?». A Lymbery, M.; Postle, K. *Social Work. A Companion to Learning*. London: Sage. 33-39.
- Fullana, J., Pallisera, M. y Planas, A. (2008). Building a social education curriculum base don professional competencias. The experience of University of Girona. *European Journal of Social Education*, 14/15, 23-36.
- Gursansky, D., Quinn, D.; Le Sueur (2010). «Authenticity in Reflection: Building Reflective Skills for Social Work». *Social Work Education*, 29 (7), 778-791.
- McMahon, Tim (1999). «Is reflective practice synonymous with action research?» *Educational Action Research*, 7 (1), 163-169.
- Núñez, V. (2010): Reflexions al voltant del lloc que ocupa la teoria en l'educació social, avui. *Quaderns d'Educació Social*, 13, 121-136.
- Noble, C.; Irwin, J. (2009). «Social work supervision. An Exploration of Current Challenges in a Rapidly Changing social, Economic and Political Environment». *Social Work Education*. 9(3), 345-358.
- Pallisera, M. y Fullana, J. (2010). La formación inicial dels educadors socials en el context de l'EEES. Reflexions i reptes. *Quaderns d'Educació Social*, 13. 67-79
- Pallisera, M.; Fullana, J.; Planas, A.; y Del Valle, A. (2007): El proceso de organización del plan de estudios partiendo de las competencias profesionales. La experiencia desarrollada en los estudios de Educación social. *II Jornadas nacionales de metodologías ECTS*. Badajoz. Universidad de Extremadura. 19 a 21 de setiembre de 2007.



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.

Stalker, K. (2003). «Managing Risk an Uncertainly in Social Work. A Literature Review». *Journal of Social Work*. 3(2), 211-233.

---

<sup>1</sup> En Pallisera et al (2007) y en Fullana et al (2008) se describe el proceso seguido para la elaboración del plan de estudios del Grado de Educación Social de la Universitat de Girona.

