



Mora-Jauregualde, B., Triviño-García, M.A. y García-Rojas, A. D. (2022). Aproximación formativa a las prácticas de Educación Social desde la reflexión.

*Revista Practicum*, 7(2), 45-59.

<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i2.15506>

Fecha de recepción: 30/09/2022  
Fecha de aceptación 19/10/2022

## Aproximación formativa a las prácticas de Educación Social desde la reflexión

### Formative approach to the practices of Social Education from a reflective perspective

**Begoña Mora-Jauregualde**

Universidad Huelva (España)

[bego.mora@dedu.uhu.es](mailto:bego.mora@dedu.uhu.es)

**María de los Ángeles Triviño-García**

Universidad Huelva (España)

[maria.trivino@dedu.uhu.es](mailto:maria.trivino@dedu.uhu.es)

**Antonio-Daniel García-Rojas**

Universidad Huelva (España)

[antonio.garcia@dedu.uhu.es](mailto:antonio.garcia@dedu.uhu.es)

## Resumen

Este artículo plantea la conexión entre el currículum académico y las prácticas externas a través de dos cuestiones fundamentales para el futuro formativo del alumnado del Grado en Educación Social de la Universidad de Huelva. Por un lado, se describe el proceso de preparación del estudiante a nivel de competencias personales y profesionales a través de la asignatura de *Dirección y Gestión de Organizaciones Socioeducativas*, previo a la realización de la asignatura de Prácticas, situada en el último semestre del plan de estudios. Y por otro, el análisis de las plazas ofertadas para las prácticas durante los últimos tres cursos aca-

démicos, con el objetivo de observar si desde la universidad se ofertan puestos que permitan el desarrollo correcto de estos profesionales. De forma paralela, se reflexionará acerca de la implicación de las instituciones socioeducativas en la formación del estudiante de educación social.

## **Abstract**

This article raises the connection between the academic curriculum and external internships through two fundamental issues for the future training of students of the Degree in Social Education at the University of Huelva. On the one hand, it describes the process of preparing students in terms of personal and professional competences through the subject of Management and Administration of Socio-educational Organizations, prior to the completion of the Internship subject, located in the last semester of the syllabus. On the other hand, the analysis of the positions offered during the last three academic years, with the aim of observing whether the university offers positions that allow for the correct development of these professionals. At the same time, we will reflect on the involvement of socio-educational institutions in the training of social education students.

## **Palabras clave**

Iniciación profesional, educación social, organización socioeducativa, prácticas, contexto.

## **Keywords**

Vocational preparation, social education, socio educational organization, practice, context.

## **1. Introducción**

La titulación de Educación Social se incorpora en la Universidad de Huelva justo hace veinte años, en 2002. Es entonces cuando la Junta de Andalucía permite la implantación simultánea del título universitario de Diplomado en Educación Social en cuatro universidades andaluzas, siendo Huelva una de ellas. Desde ese momento, quienes deciden estudiar en la Facultad de Educación, hoy Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte, tienen la opción de seleccionar este perfil educativo tan polémico por los ámbitos de actuación en los que se puede integrar y las funciones que desempeña.

Haciendo un breve repaso del plan de estudios de esta titulación, diremos que comienza implementando un Plan de Estudios con la denominación de Diplomatura conformado por 207 créditos. Sin embargo, este plan de estudios no se mantuvo durante mucho tiempo, ya que fue una de las primeras carreras para las que se diseñó e implantó una experiencia piloto ECTS. Esta experiencia, que se realizó conjuntamente con la red andaluza de universidades que impartían el mismo título, desembocó en una Guía Docente adaptada al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y, a partir del curso 2004/2005, las asignaturas se fueron planificando con la intención de la transformación a la Convergencia Europea. Cada curso se imbuía, tanto en metodología como en evaluación, de los principios filosóficos básicos del EEES (ANECA, 2015). Y ya, desde 2010, se desarrolla el Grado de Educación Social (Esposito y González-Monteaudo, 2016).

Parece evidente que las instituciones de educación superior son un reflejo de su comunidad educativa, sin embargo, se incluirá en este momento un apunte a este respecto. La universidad, como toda organización socioeducativa, se puede considerar el resultado del grupo de personas que lo componen (Gambino y Pungitore, 2020) y crece gracias a la implicación y buen hacer de las mismas. En este caso, podemos afirmar, tal y como aparece en la página web de historia de la Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte, que todo se habría desarrollado de otro modo si no se hubiera contado con un grupo de docentes cualificados e implicados en ese proceso constructivo.

Este trabajo colectivo se basó en parte en el trabajo del Equipo Docente de la titulación, que desde entonces viene desarrollando una intensa y coordinada labor para ofrecer una formación cada día de mayor calidad para nuestros futuros y futuras educadoras sociales, que pivota principalmente en el análisis reflexivo sobre su práctica educativa. (<https://www.uhu.es/fedu/?q=facultad-historia>)

Parte del equipo docente que trabajó en aquellos momentos sigue vinculado a la universidad y al grado, por lo que se continúa con el proceso de búsqueda de mejoras en la enseñanza de los educadores (Eslava et al., 2018).

El plan de estudios inicial del Grado en Educación Social contaba con dos asignaturas de prácticas, una situada en tercer curso y la otra, en cuarto. De forma que el estudiante, de manera progresiva realizaba un acercamiento al ámbito profesional, primero con una asignatura de 6 ECTS (Prácticum I) situada en el segundo cuatrimestre de tercero y, posteriormente, con el Prácticum II, de 24 ECTS, en el último cuatrimestre de la titulación. En abril de 2016, se publica una modificación del Plan de Estudios mediante la cual, ambas asignaturas prácticas se unifican en una única que se realizará en el segundo cuatrimestre de cuarto curso (Prácticum, de 30 ECTS). Esta decisión, que no fue sencilla tomar, se realiza

por parte de la universidad para dar respuesta a las demandas de las instituciones con las que se colaboraba. Las asignaturas de tercero y cuarto estaban integradas, según el plan de estudio, en el segundo cuatrimestre del curso académico; sin embargo, las fechas de incorporación a las entidades y de salida de estas eran diferentes. Este hecho producía una coincidencia de ambos grupos durante un breve espacio de tiempo, lo que dificultaba la atención y el seguimiento por parte de los profesionales colaboradores de las entidades a los estudiantes en formación, ya que debían responder paralelamente a las demandas competenciales de dos niveles formativos diferentes.

En este sentido, y para combatir la pérdida de habilidades que tenía lugar durante el desarrollo de la asignatura de prácticas en el tercer curso del Grado, aunque la carga crediticia en conjunto permanece inalterable, desde la asignatura de *Dirección y Gestión de Organizaciones Socioeducativas*, se ha asentado una metodología de trabajo reflexivo en sus créditos prácticos, que trata de facilitar el acercamiento a la experiencia profesional. Dentro de la asignatura se han estructurado los créditos prácticos para que el alumnado, un año antes de la realización de sus prácticas curriculares, vaya explorando los diferentes contextos a los que puede incorporarse la figura del educador social. De alguna manera, se ve obligado a *salir* al mundo en busca de un sueño, si bien, es necesaria la toma de conciencia de la vulnerabilidad social con la que se va a trabajar (Pascual et al., 2017). El campo de trabajo del educador o educadora social es muy amplio y ello puede llevar al alumnado a cierta incertidumbre a la hora de seleccionar el ámbito en el que le gustaría actuar y desarrollarse como profesional.

## 2. De las funciones del educador social y cómo desarrollarlas

Una de las vías de acercamiento entre el conocimiento académico y el práctico, es “incluir materias específicas de formación teórica en cada una de las áreas de práctica profesional, de manera que exista un espacio de reflexión y conocimiento previo sobre el ámbito específico de desarrollo laboral” (Mora-Jauregui et al., 2022, p. 73).

### 2.1. La regulación de la profesión del profesional de educación social

Según el Código Deontológico que promulgó el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) de España (ASEDES, 2007), el profesional de la educación social se debe a una serie de principios básicos en su acción educativa que están regulados en 5 secciones, donde se estructura su relación con los sujetos de la acción socioeducativa, con su profesión, con el

equipo, con la institución donde trabaja y con la sociedad en general. A través de 28 artículos se desarrollan las diversas funciones que estos profesionales de la educación pueden desempeñar en función de la institución en la que se integren.

Sin embargo, hay numerosos estudios e investigaciones que demuestran que no existe una adecuada regularización de la profesión de educador social, y eso conlleva una falta de conocimiento profesional que produce inseguridad e intrusismo laboral (Eslava, 2019). Además, se detectan algunas cuestiones que dificultan la delimitación de las competencias y áreas socioeducativas en las que poder ejercer sus funciones (López Jiménez et al., 2017). Como se comentó al comienzo del artículo, las modificaciones de los planes de estudio al EEES tampoco ayudó, ya que no se introdujo ningún nexo concreto entre academia y mundo profesional, ni tampoco se facilitó el reconocimiento de la identidad del educador social (Eslava, 2018; García et al., 2015; Gómez Sánchez y Rumbo Arcas, 2018).

## 2.2. La construcción del Educador Social paso a paso.

Según Pallisera et al. (2010), la formación de los educadores y educadoras sociales debería orientarse hacia la formación en competencias profesionales. Debe ser así porque las competencias son las que permiten el desarrollo de los conocimientos, los procedimientos y las actitudes que consiguen que los educadores en formación comprendan la verdadera esencia de la profesión. Sin embargo, apunta Eslava (2019), que es necesario

determinar el perfil competencial del educador o educadora social con la finalidad de acompañar la formación universitaria, concretada en los planes de estudio del título de Graduado o Graduada en Educación Social, a las demandas formativas de los propios educadores y educadoras sociales, es decir, una formación universitaria que no sólo garantice la formación de ciudadanos críticos y reflexivos, sino que facilite la incorporación al mercado laboral a través de la capacitación para el desempeño eficaz de sus funciones. (p.17)

La formación universitaria siempre ha sido vista como aquella que sienta las bases epistemológicas, filosóficas y teóricas del ámbito profesional, aunque deja mucho que desear en cuanto a la aproximación práctica al mundo real. La propia Eslava (2019) apunta en las conclusiones de su investigación que los educadores en formación no reconocen la educación universitaria como favorecedora de la empleabilidad, ni siquiera consideran que les garantice un saber hacer cuando deban poner en práctica las competencias adquiridas.

Introducida la temática y con la intención de facilitar la comprensión de la verdadera esencia del profesional en formación inicial de educación social (Morales et al., 2016), el profesorado responsable de la asignatura *Dirección y Gestión de*

*Organizaciones Socioeducativas* plantea la estructura de las prácticas de la asignatura de manera secuenciada y progresiva. La asignatura tiene como eje central el desarrollo de la competencia directiva, si bien somos conscientes de que no es una prioridad del alumnado en educación social, que se siente más actor que director. Con esta estructura se facilita la reflexión y el autoconocimiento del estudiante. Esta indagación de competencias profesionales y personales parte del análisis del contexto cercano. Y, una vez determinados los posibles ámbitos de desempeño profesional futuro, a través de las actividades planteadas, se alcanza un nivel profundo de comprensión competencial socioeducativa. Una forma de trabajo práctico que permite profundizar críticamente y de manera contextualizada en una realidad particular. A continuación, se pasa a exponer dicha experiencia.

### 3. La experiencia en el aula

Para el desarrollo de la parte práctica de *Dirección y Gestión de Organizaciones Socioeducativas*, el estudiante, individualmente, deberá realizar una serie de actividades enlazadas a lo largo del cuatrimestre y en cada uno de los diferentes temas que se abordan desde la teoría. Se han diseñado de manera que todas ellas llevan al alumnado a conectar el mundo académico (en la materia que nos ocupa) con el mundo profesional (organizaciones socioeducativas donde el educador social tiene cabida). Estas prácticas están planificadas para que, una vez finalizada la materia, el estudiante haya sido capaz de:

- Identificar organismos e instituciones que desarrollan su trabajo dentro del ámbito socioeducativo y, por tanto, en las que pueda desarrollar su labor profesional en un futuro y de manera más inmediata sus prácticas curriculares.
- Analizar experiencias próximas a su realidad: ¿qué instituciones existen a mi alrededor que me interesan por su trabajo o por el colectivo en el que se centran?
- Describir su propio perfil de educador/a social y responder a la siguiente cuestión: ¿tengo cualidades de líder?
- Gestionar los conflictos en función del estilo de liderazgo adoptado.
- Comprender cómo puede influir la cultura organizacional en la cantidad y tipología de conflictos aparecidos en las organizaciones socioeducativas.

Así, el alumnado se convierte en creador de su identidad profesional, en buscador de sus futuras entidades laborales (García et al., 2015; García et al., 2016). Esta tarea se realiza en los dos ámbitos, personal y profesional, es decir, se autoanaliza en lo referente al ámbito socioeducativo con el que se siente identificado

como profesional, y determina qué entidades le permitirían crecer y desarrollarse mejor profesionalmente.

Con la investigación, además, se le permite conocer en profundidad una realidad institucional para aportar acciones preventivas que mejoren las relaciones internas de la organización seleccionada (Moral, 2014). A continuación, se detallan las diferentes acciones, partes de un todo, que el alumnado va implementando durante el proceso formativo.

El punto de partida es la identificación de cinco instituciones socioeducativas en las que tenga cabida la figura del educador o educadora social. De esas cinco entidades, el estudiante debe seleccionar aquella que le servirá de análisis y crecimiento profesional durante el resto del cuatrimestre.

Para encontrar la mejor institución de su entorno, cada estudiante deberá realizar una matriz DAFO de las 5 instituciones a modo comparativo. Una vez hecho esto, se les pide la descripción de los datos incluidos y la decisión final, es decir, cuál es la organización socioeducativa identificada como óptima para ejercer su labor de educador o educadora.

Esta tarea no se realiza rápido y unilateralmente, sino que es un proceso de maduración en las primeras semanas de docencia junto con el profesorado. Cada estudiante debe presentar a sus compañeros de clase la actividad, es decir, en gran grupo se exponen las entidades elegidas a priori (indicando titularidad, colectivo diana y ubicación geográfica). De cada una de ellas se presenta brevemente el análisis DAFO realizado y, finalmente, se aportan las motivaciones que le han llevado a decantarse por una de las cinco. Compartida la selección, el resto de compañeros puede plantear dudas sobre ese proceso de toma de decisiones, o sobre la entidad misma, de manera que esta actividad común ayudará a reafirmarse en la selección de la institución o, por el contrario, facilitará el cambio tras un proceso de reflexión y análisis.

Una vez identificada la organización, se les pide que analicen, a la luz de la teoría, el tipo de líderes existentes en la institución, para iniciar con una competencia no trabajada generalmente, la competencia de liderazgo. A partir de ahí, se continúa con una reflexión en profundidad para responder la siguiente cuestión: ¿qué tipo de líder soy? Es un momento de autoanálisis competencial, siempre dentro del marco de la educación social y teniendo ya en consideración el entorno de la institución seleccionada. Para finalizar, se les plantea, además, la elección de aquellas habilidades propias que necesitan ser mejoradas o modificadas a fin de que el estudiante pueda convertirse en un buen líder en el entorno del objeto de estudio.

Es el momento de determinar si existe la figura de educador social en la institución seleccionada. La falta de regulación legislativa sobre la obligatoriedad de

contar con este perfil profesional en nuestro país hace que en algunas de ellas no cuente con un educador social titulado entre sus trabajadores y sea otro profesional, quien realiza las funciones propias de este colectivo. De ser así, conocer qué funciones desempeña. Si no existiera, se tendría que determinar el perfil de educador o educadora social que podría entrar a formar parte de esa entidad teniendo en cuenta las competencias y funciones del profesional en base al ámbito socioeducativo al que pertenece la institución (Álvarez, 2017; Valera, 2017; Vallés, 2011; Vega-Díaz y De Oña, 2021).

Las tareas finalizan con el análisis completo de la institución, y con la identificación de un posible conflicto presente en la entidad, siempre relacionado con el clima social y la comunicación (interna y/o externa). Con la detección de esta necesidad, es fundamental plantear de manera creativa la resolución de este a través de un programa de prevención (Senra, 2012). La intención de solicitar un programa de este tipo es comenzar a tomar conciencia de la importancia de la actuación socioeducativa previa a la aparición de un conflicto sobre el que haya que intervenir a posteriori. Igualmente, y como cierre final, deben plantear brevemente unas pinceladas de cómo la organización podría evaluarse para mejorar sus puntos débiles y detectar las fortalezas para seguir potenciándolas.

Todas estas actividades de análisis y reflexión (internas y externas) tienen, para los estudiantes, una utilidad añadida a las ya mencionadas, y que forma parte del trabajo de desarrollo de competencias transversales de la materia: Ayudar al alumnado a descubrir su identidad profesional, o al menos, orientarles para averiguar qué tipo de centro socioeducativo se aproxima más a sus ideales de cara a la solicitud de sus prácticas curriculares al curso siguiente (Eslava et al., 2018; Eslava, 2018; García et al., 2015; Pérez, 2010).

El estudiante al concluir la asignatura que nos ocupa, habrá realizado una reflexión en profundidad sobre las entidades socioeducativas de su entorno social, habrá determinado las áreas de actuación profesional en función de dichas instituciones, habrá observado atentamente la personalidad del educador en formación y sus dotes de líder, habrá profundizado en el análisis organizacional de las instituciones socioeducativas y, habrá sido capaz de establecer acciones encaminadas a la mejora de dicha institución (Zabalza, 2008). Todo lo descrito le permitirá estar en unas condiciones más idóneas para solicitar e incluso autogestionar, como veremos a continuación, la plaza de prácticas curriculares que haga crecer sus capacidades hasta su máximo exponente en el siguiente curso.

## 4. El contexto de las prácticas curriculares en la Universidad de Huelva

Al alcanzar el último curso de carrera, el estudiante se enfrenta a su iniciación profesional, es entonces cuando habrá de ser capaz de poner en juego todos los aprendizajes adquiridos previamente. Dada la amplitud de competencias y funciones que podría desempeñar un profesional de la educación social, en este momento, se presenta un análisis de las diferentes entidades que colaboran con la universidad de Huelva y que permiten la inserción del alumnado en prácticas (Álvarez, 2017; Vallés, 2011).

La intención es tratar de responder ahora al interrogante que se plantea acerca de si desde las universidades somos capaces de atender a todas esas funciones que puede desarrollar un educador social una vez se encuentre en el contexto laboral (Álvarez, 2017; Valera, 2017; Vallés, 2011; Vega-Díaz y De Oña, 2021).

Para ello, se ha utilizado la base de datos de las entidades que ofrecen plazas en la asignatura de prácticas en los tres últimos periodos académicos. En total durante estos últimos cursos se han ofertado 292 plazas. Hay que avanzar, que ese número no se corresponde con el número de entidades, sino que sucede que algunas de las instituciones ofertan más de una plaza para los estudiantes, ya que en muchas de ellas se pueden desarrollar perfiles profesionales diferentes (Ruiz-Corbella et al., 2015). Estas plazas son puestas a disposición del alumnado, que llega a este periodo, con la ilusión de poner en práctica los aspectos trabajados a lo largo de los años anteriores. De todas las plazas ofertadas se cubrieron 266.

Tal y como habíamos avanzado, las 292 plazas ofertadas corresponden a la oferta de 116 instituciones socioeducativas. De estas 116 organizaciones que a lo largo de los tres cursos analizados han acogido en algún momento a alumnado del Grado de Educación Social para la tutorización de sus prácticas externas, solamente son 14 las que han puesto a disposición de los estudiantes plazas de prácticas en los tres cursos de manera consecutiva (a pesar de la pandemia), estableciendo así un vínculo más duradero con la Universidad que el resto de las instituciones. En este primer grupo, nos encontramos con asociaciones tales como *Asociación Comisión Católica Española de Migración (ACCEM)*, involucrada en mejorar las condiciones de vida de las personas en situación de vulnerabilidad; *Andaluz Integral de Dependencia (ANIDE)* que atiende a menores en situación de desamparo y personas con discapacidad que necesitan cuidados especiales; *Asociación de Autismo de Huelva (ÁNSARES)*; la *Asociación Onubense para la Normalización Educativa, Social y Laboral (AONES)*; centros educativos como el *C.D.P. Virgen de Belén*, el *C.E.I.P. Onuba* y el *I.E.S. La Marisma*; organizaciones como *CÁRITAS*; las fundaciones de intervención psicosocial como *DIAGRAMA*, *Don Bosco* o *VALDOCCO*; el *Centro para la Diversidad ETHOS*; la *Asociación de*

*Paralíticos Cerebrales de Huelva (ASPACEHU); Cruz Roja; o el Aula de la Experiencia* de la propia Universidad de Huelva. Todas estas organizaciones en mayor o menor medida han acogido de manera reiterada al alumnado del último curso del Grado de Educación Social para acompañarlos en, lo que para muchos es, su primer contacto con el mundo laboral como educador o educadora social.

Cabe también destacar otras 16 organizaciones que han participado durante dos cursos de los tres analizados, aportando entre todas, un total de 38 plazas diferentes de prácticas. Destacamos en este grupo a la *Asociación de Padres y Protectores de Personas con Discapacidad Intelectual de Huelva (ASPAPRONIAS)*; ayuntamientos como los de Lepe, Almonte o Sanlúcar de Barrameda; centros educativos como el *C.D.P. Virgen del Rocío* de Huelva o *SAFA (Sagrada Familia)* en Valverde; *PROYECTO HOMBRE*, asociación centrada en el tratamiento y prevención de los problemas de adicción; la ONG *Mujeres en zona de conflicto*, la *Fundación Pública Andaluza para la Integración Social de Personas con Enfermedad Mental (FAISEM)* o la *Fundación del Secretariado Gitano*. También han acogido al alumnado de prácticas otras asociaciones como *Agua Viva*, centrada en la inserción sociolaboral de colectivos socialmente desfavorecidos, especialmente el de los jóvenes; *APRODIMAX*, asociación que apoya a las personas con discapacidad y sus familias; o la *Asociación Olotense contra la Droga (AOCD)*.

A las citadas se suman otras muchas instituciones (86) que aunque solo han participado en las prácticas curriculares del Grado de Educación Social de la Universidad de Huelva en una ocasión de los tres cursos analizados, han puesto a disposición del estudiante en práctica todo su profesionalidad y capacidad formativa; encontramos ayuntamientos y colegios de distintas poblaciones andaluzas y diferentes ONG y asociaciones, sin ánimo de lucro, pertenecientes, estas últimas, al grupo de las organizaciones socioeducativas dedicadas a la educación no formal que conforman el llamado tercer sector (Reyes, 2012), al estar centradas en la ayuda social sin la búsqueda de ganancias ni beneficios pero sin depender directamente de la Administración. Esto es así, debido a la presencia de estudiantes de otras provincias andaluzas cercanas y de otras comunidades autónomas, como Extremadura, Cataluña o Canarias. Cuando el estudiante no pertenece a la provincia onubense, la universidad le facilita la autogestión de las prácticas. Un hecho que les permite decidir dónde quieren seguir formándose ya en el ámbito más puramente pragmático, si cerca de la residencia familiar para volver a sus orígenes y tratar de acercarse a la oferta laboral del entorno conocido o, por el contrario, si quieren aprovechar la ocasión para descubrir nuevas oportunidades laborales. Sea como fuere, de ahí la gran cantidad de centros sin continuidad relacional con la universidad.

**Tabla 1.** Distribución de plazas de prácticas en el Grado de Educación Social.

Curso Académico	Plazas Ofertadas	Plazas Ocupadas	Autogestión
2019/2020	125	104	22
2020/2021	102	97	41
2021/2022	65	65	S/D

Como se desprende del análisis presentado, son muchos y variados los centros/organizaciones donde el alumnado puede desarrollar las competencias adquiridas durante la titulación a través de sus prácticas (Eslava et al., 2018; Martínez et al., 2018). Basándonos en estos datos, podemos afirmar que, gracias a la dispersión geográfica del alumnado de la Universidad de Huelva, se hace interesante estructurar un contenido teórico-práctico que nos permita plantear un acercamiento al contexto laboral con antelación.

Un año antes de que el estudiante se enfrente a la decisión de elegir un centro de prácticas gracias a la autogestión de su plaza, tiene la posibilidad de analizar el entorno laboral que más le convenga, aquel con el que el alumnado se puede encontrar más a gusto por cercanía o conocimiento previo (por ejemplo, por haber realizado un voluntariado en él), o aquél que quiera conocer para desplegar los conocimientos y habilidades adquiridos durante la carrera. La mayoría de los estudiantes se sienten atraídos casi por los mismos ámbitos, quizá por ser los que más presencia mediática tienen, o porque algunas de las asignaturas de la titulación hacen especial hincapié en el desarrollo de contenidos sobre esos colectivos: migrantes, menores en riesgo de exclusión, personas privadas de libertad o mujeres maltratadas.

Para finalizar, se quiere hacer una breve reflexión sobre la incidencia de la COVID en los datos presentados en la tabla 1 con respecto a la autogestión de prácticas. Durante el primer curso presentado (2019/2020), el número de plazas autogestionadas es de 22, lo que supone un 17% de las plazas ocupadas; en el segundo año (2020/2021), este número se elevó alcanzando casi el 30% de las plazas asignadas (29,7%); mientras que, en último curso, 2021/2022, no se tienen datos al respecto. Analizando lo sucedido y, teniendo en cuenta la procedencia del alumnado de educación social en este periodo de tiempo, se puede inferir que el primer año correspondió a los datos de un curso académico normal, en donde aproximadamente el 20% del estudiantado quiso gestionar sus prácticas, los datos del segundo curso corresponden a la situación de enseñanza semipre-

sencial con apoyo virtual que la mayoría de las universidades tuvimos durante el curso 2020/2021, de ahí el incremento de autogestión. Sin embargo, el último curso del que se presentan datos, no hay referencia alguna a la autogestión, lo que unido al descenso de alumnos matriculados en la asignatura (65 con respecto a los 126 de 2019/2020 y a los 138 de 2020/2021) puede significar dos cosas. Por un lado, que el alumnado ha esperado a encontrar una situación pandémica más favorable para matricularse de la asignatura y poder llevar a cabo las prácticas en los centros con total normalidad; y, por otro, que tras la pandemia, las entidades colaboradoras han endurecido los requisitos para aceptar a un alumno en prácticas, por lo que prefieren que sea la propia universidad quien se encargue de la gestión de las plazas, aunque ello suponga tener que completar la formación lejos del lugar de origen.

## 5. Reflexiones finales

Este documento trata de plantear otras formas de trabajar del docente universitario. Dejando a un lado el aislamiento y la soledad que la cátedra puede conllevar en ocasiones, la asignatura de prácticas y aquellas más afines o cercanas temporalmente, pueden ser un acicate para que el docente trabaje colaborativamente y en equipo, con la intención de favorecer la adquisición de competencias profesionales previas a la incorporación del estudiante al centro de prácticas.

Se ha iniciado con un recorrido por la implantación de la titulación de Educación Social en la Universidad de Huelva, y con un par de apuntes a su adaptación al modelo de enseñanza superior marcado por Europa. Esta adaptación, no trajo consigo todas las mejoras que se habían imaginado, sino una reordenación de créditos que ocasionó la unificación de dos asignaturas separadas en una única. Con este acto aglutinador, se perdió de vista el objetivo de la distribución inicial, la posibilidad de que el estudiante se acercara en tercer curso al ámbito de trabajo y pudiera comprobar cómo era un centro laboral *in situ*. Y, ya en el curso siguiente, justo antes de realizar su trabajo fin de grado, el alumno podía volver a la institución del curso anterior a profundizar en ese entorno, o, por el contrario, adentrarse en otro centro con el deseo de encontrar su vocación en el segundo intento.

Al desaparecer esa coherencia de aprendizaje pausado y reflexivo que da la mirada en retrospectiva, es el docente de otras materias quien debe facilitar el desarrollo de otras competencias transversales (Martínez et al., 2018). Esta sincronía es la realidad de los equipos docentes de las titulaciones de educación, profesionales comprometidos con el desarrollo de los futuros graduados en educación primaria, en educación infantil y en educación social. Comprendido este apunte, es cuestión de actuar. La línea de trabajo que se ha presentado permite,

además, que el alumnado explore no solo las entidades más conocidas o las más próximas, sino que permite el acercamiento y la indagación de nuevas organizaciones socioeducativas, analizarlas y, finalmente, seleccionar su idoneidad para su futuro desarrollo profesional.

El proceso formativo que se ha expuesto deriva en algunas ocasiones, como se ha podido observar a través de los datos presentados, en una autogestión de las prácticas por parte del alumnado. Con este hecho, el estudiante está poniendo en funcionamiento su ética profesional (Pascual et al., 2017), así como destrezas de gestión que comenzó a interiorizar previamente. Es quien pone en contacto a la Universidad con el centro que le interesa, y ello significa, que la Universidad tiene en el alumnado una vía directa de contacto con el mundo profesional. A través de estas iniciativas personales la institución educativa ve cómo se amplían el número de centros colaboradores, algunos con los que de no existir ese alumno en concreto ni se habría planteado realizar un convenio de colaboración. Sin las entidades, el periodo de prácticas curriculares, tan esencial en la formación de los futuros profesionales de nuestra sociedad, y en el ámbito social con mayor motivo, no sería posible.

El estudio presentado cuenta con las limitaciones propias de un análisis acotado del quehacer formativo de una institución particular, sin embargo, dadas las similitudes en cuanto a la organización y gestión de la asignatura de prácticas, consideramos que la reflexión expuesta, así como el trabajo desempeñado para facilitar el desarrollo de las competencias transversales de nuestro alumnado previo a la incorporación en los centros de prácticas, puede servir de punto de partida para otros equipos docentes que quieran mejorar el desarrollo profesional de sus estudiantes.

## Referencias bibliográficas

Álvarez Fernández, A. (2017). *El desempeño profesional del educador y la educadora social: funciones, competencias y creencias de autoeficacia* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid. <https://n9.cl/da25i>

ANECA (2015). *Libro blanco. Título de grado en pedagogía y educación social. Volumen 1*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación <https://n9.cl/xsygr>

ASEDES (2007). *Código deontológico del educador y la educadora social*. Barcelona: Asociación Estatal de Educación Social. Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales. <https://n9.cl/5xngd>

Equipo Decanal de la Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte. *Un poco de historia*. Universidad de Huelva <https://n9.cl/mvn92>

Eslava Suanes, M.D. (2018). El perfil competencial del educador o educadora social en el punto de mira: ¿Qué formación para qué profesional? En A. F. Chica Pérez y J. Mérida García (ed.) *Creando redes doctorales. Vol. VI: "La generación del conocimiento"*. UCO Press (pp. 409-412) <https://n9.cl/lfp2m>

Eslava Suanes, M.D., González López, I. y León-Huertas, C. (2018). La identidad profesional del educador social a través de

su perfil competencia. *EKS*, 19 (1) 53-76  
<https://n9.cl/v73lx>

Eslava Suanes, M.D. (2019). *Diseño del perfil competencial de la profesión de la educación social*. [Tesis Doctoral] Universidad de Córdoba  
<https://n9.cl/3yurbb>

Esposito, M. y González-Monteagudo, J. (2016). Después de Bolonia, ¿hay alternativas? Las propuestas de Ivan Illich sobre el aprendizaje. En M.B. Alfageme-González, M.J. Rodríguez Entrena y A. Torres Soto (Eds.), *Gobernanza, balance del proceso de Bolonia, condiciones laborales y profesionalidad docente en Educación Superior*. Servicio de Publicaciones. Universidad de Murcia. (pp. 93-97) <https://n9.cl/i8w9k>

Gambino, A. y Pungitore, J. L. (2020). El concepto de organización: revisitando la obra de algunos autores clásicos. *Técnica Administrativa*, 19 (3) <https://n9.cl/3v4r9>

García Vargas, S. M., Martín-Cuadrado, A. M., Medina Rivilla, A., González Fernández, R., Leví Orta, G. y Holgueras González, A.I. (2015). La identidad profesional del educador social y la formación práctica. En M. Raposo-Rivas, P.C: Muñoz Carril, M.E. Martínez Figueira y A. Pérez-Abellán (Coords.), *Documentar y evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas. POIO 2015*. (pp. 1009-1023)

García Vargas, S. M., González Fernández, 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 <https://n9.cl/rg5y3>

Gómez Sánchez, T. F. y Rumbo Arcas, M. B. (2018). Qué piensan los actores sociales sobre las competencias: el Grado de Educación Social. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 35-52. <https://n9.cl/czaod>

López Jiménez, P., Navarro-Segura, L. y Torras Genís, I. (2017). Las escenas

temidas de los estudiantes y el desarrollo de competencias para afrontar situaciones profesionales en educación social. *Revista de Educación Social*, 24, 845-856. <https://n9.cl/h4k9x>

Martínez Marín, J. M.; Luengo González, R. F. y Cubo Delgado, S. (2018). Evaluación por parte de los docentes de las competencias transversales del Grado de Educación Social. *Educació Social. Revist d'Intervenció Socioeducativa*, 70, 132-151 <https://n9.cl/4uesi>

Mora-Jaureguialde, B., Pujalte Pérez, L.V. y Márquez Carrasco, M.D. (2022). La tutoría profesional en contextos educativos a distancia. En Ana María Martín-Cuadrado, Laura Ménez-Zaballos y Raúl González-Fernández (Coords.), *El prácticum en contextos de enseñanza no presenciales. Investigación desde la práctica*. Narcea (71-90)

Moral, A. M. (2014). La investigación en Educación Social. Una propuesta orientada a la formación de estudiantes universitarios. *EDETANIA*, 45, 189-200. <https://n9.cl/1risd>

Morales Calvo, S., Aguilera García, J.L. y Lirio Castro, J. (2016). Referentes, fundamentos y oportunidades en la formación inicial de los educadores sociales. Propuestas para el Grado de Educación Social. En A. Mateos Jiménez y A. Manzanares Moya (coord.), *Mejores maestros, mejores educadores: innovación y propuestas en educación*. Aljibe. (pp.365-392).

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), 1-12. <https://n9.cl/fyqv4z>

Pascual Barrio, B., Ballester Brage, Ll., Amer Fernández, J., Gomila Grau, M. A., Pozo Gordaliza R. y Vives Barceló, M. (2017). Educación social, ética profesional y formación universitaria. *Educació Social. Revist*

*d'Intervenció Socioeducativa*, 67, 103-119 <https://n9.cl/ke182>

Pérez, G. (2010). *Pedagogía Social – Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Narcea.

Resolución de 27 de junio de 2002, de la Universidad de Huelva, por la que se hace público el plan de estudios de Diplomado en Educación Social, a impartir en la Facultad de Ciencias de la Educación. (BOE número 205, del 27 de agosto de 2002) <https://n9.cl/8erad>

Resolución de 3 de marzo de 2011, de la Universidad de Huelva, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Educación Social. (BOE número 136, del 8 de junio de 2011). <https://n9.cl/ubzve>

Resolución de 15 de marzo de 2016, de la Universidad de Huelva, por la que se publica la modificación del plan de estudios de Graduado en Educación Social. (BOE número 79, del 1 de abril de 2016). <https://n9.cl/9tib8>

Reyes, M. (2013). *Dirección y gestión de organizaciones socioeducativas*. Fénix Editora

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*, XXXV/II (148). Suplemento 2015, 12-19 <https://n9.cl/rvafo>

Saiz-Linares, A. y Ceballos-López, N. (2019). El Prácticum de magisterio a examen: reflexiones de un grupo de estudiantes de la Universidad de Cantabria. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 10(27), 136-150. <https://n9.cl/ifejc>

Senra, M. (2012). *La formación práctica en intervención socioeducativa*. UNED.

Valera, C. (2017). Voces de los estudiantes de las prácticas docentes. En M. González et al., (coords). *Recursos para un Prácticum de calidad*. Libro de Actas del XIV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las

prácticas externas, (pp. 205-207). Asociación para el Desarrollo del Prácticum y de las Prácticas Externas.

Vallés Herrero, J. (2011). *Análisis y valoración de las funciones de los educadores sociales en España* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de Educación a Distancia. <https://n9.cl/x693i>

Vega-Díaz, C. y De Oña Cots, J. M. (2021). Construir el nuevo perfil de la profesión de la educación social: una propuesta para revisar su formación y sus competencias iniciales. *Educació Social. Revist d'Intervenció Socioeducativa*, 78, 153-172 <https://n9.cl/129l4>

Zabalza, M. A. (2008). El trabajo por competencias en la enseñanza universitaria. En I. Rodríguez Escanciano (Ed.), *El nuevo perfil del profesor universitario en el EEES: claves para la renovación metodológica*. Universidad Europea Miguel de Cervantes (pp. 79-114)

