

Belén Pascual
Lluís Ballester
Joan Amer
Maria Antònia Gomila
Rosario Pozo
Margarida Vives

Educación social, ética profesional y formación universitaria

Recepción: 20-10-2017 / Aceptación: 13-11-2017

Resumen

El ejercicio profesional de la educación social se asocia a los valores cívicos, a los derechos de la ciudadanía y a la responsabilidad, la proximidad y la escucha al sujeto como protagonista de su propio proceso. El artículo plantea una reflexión sobre la dimensión ética de la profesión y de los estudios de educación social. La metodología ha consistido en la consulta a profesionales de los ámbitos laboral y académico. De acuerdo con ese componente ético de la profesión, las obligaciones éticas y sociales deben incluirse en el currículum de los estudios y en el espacio organizativo y relacional de la institución.

Palabras clave

Ética profesional, Educación social, Formación ética, Práctica académica, Práctica profesional, Valores cívicos, Ciudadanía

Educació social, ètica professional i formació universitària

L'exercici professional de l'educació social s'associa als valors cívics, als drets de la ciutadania i de la responsabilitat, la proximitat i l'escolta al subjecte com a protagonista del seu propi procés. L'article planteja una reflexió sobre la dimensió ètica de la professió i dels estudis d'educació social. La metodologia ha consistit en la consulta a professionals dels àmbits laboral i acadèmic. D'acord amb aquest component ètic de la professió, les obligacions ètiques i socials s'han d'incloure en el currículum dels estudis i en l'espai organitzatiu i relacional de la institució.

Paraules clau

Ètica professional, Educació social, Formació ètica, Pràctica acadèmica, Pràctica professional, Valors cívics, Ciutadania

Social Education, Professional Ethics and University Education

The professional exercise of social education is associated with civic values, with the rights of citizenship and with responsibility, proximity and listening to the subject as the protagonist of their own process. The article, which proposes a reflection on the ethical dimension of the profession and of social education studies, adopted a methodology of consulting professionals working in the field and in higher education. It seems clear that the declared ethical component of the profession requires that ethical and social obligations be included in the training curriculum and in the organizational and relational space of the institution.

Keywords

Professional ethics, Social education, Ethical training, Academic practice, Professional practice, Civic values, Citizenship

Cómo citar este artículo:

Pascual Barrio, B.; Ballester Brage, Ll.; Amer Fernández, J.; Gomila Grau, M. A.; Pozo Gordaliza R.; Vives Barceló, M. (2017). Educación social, ética profesional y formación universitaria. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 67, 103-119



ISSN 2339-6954

▲ Introducció

El ejercicio profesional plantea dilemas cuya solució no depende de criterios éticos universales sino de un tipo de ética situacional

La formación ética es imprescindible en las profesiones del ámbito social y educativo ya que sólo desde una perspectiva ética puede asumirse el alto nivel de responsabilidad que se les atribuye (Ronda, 2011). En concreto, la educación social cuenta con un código deontológico (ASEDES, 2004) que orienta su práctica profesional clarificando los referentes filosóficos y teóricos que la sustentan, delimitando los ámbitos de competencia en relación con otras profesiones y definiendo los objetivos, responsabilidades, normas y pautas mínimas (Pantoja, 2002). Sin embargo, las normas escritas no siempre dan respuesta a los dilemas que surgen en el quehacer profesional y se hace preciso un código ético basado en la experiencia y los conocimientos de especialistas y representantes de la profesión (Cortina, 2002). El ejercicio profesional plantea dilemas cuya solució no depende de criterios éticos universales sino de un tipo de ética situacional que parte de la reflexión sobre las dimensiones éticas de la acción educativa y permite a los educadores sociales poner en juego y compartir sus competencias y habilidades. Este tipo de ética se construye desde la propia acción educativa, en situaciones reales y relacionales vividas por los educadores sociales en su espacio de trabajo (Campillo, Sáez, 2012)¹.

Ética profesional y formación de los profesionales de la educación social

La dimensión ética de la profesión

La educación social es una profesión con vocación de servicio y por ello se desarrolla principalmente en contextos de vulnerabilidad, y con un enfoque analítico y crítico que ayuda a entender las bases de la desigualdad social más allá de condicionantes ideológicos (Martín, Vila, 2012). La toma de conciencia y comprensión de la realidad social constituye un paso previo al compromiso que adquieren los educadores sociales por la defensa de los derechos humanos y su capacidad de generar actitudes de compromiso en otras personas, expandiendo, de ese modo, la corresponsabilidad del bienestar general (Caride, 2001; Martín, Vila, 2012). Pero la predisposición e implicación por el interés común para una convivencia democrática no se desarrolla de forma espontánea, sino que debe ser construida (Camps, 2007), lo cual explica la importancia que adquiere la educación ciudadana en una sociedad cada vez más abierta, compleja y global (Gallardo, 2009).

El educador social cumple esa labor cívica que incluye velar por el bien colectivo de la ciudadanía, el compromiso y la práctica participativa. Para

ello, debe contar con la capacidad para aproximarse, aceptar y comprender a los sujetos de la intervención. Esta visión ética comprensiva sólo puede producirse desde una mirada que permita superar las propias creencias y adoptando una actitud crítica, abierta, dinámica y flexible (Riberas, Vilar, 2015; Rosa, Riberas, Vilar, 2014; Caride, 2002).

Desde este conocimiento comprensivo de la realidad social y una actitud de compromiso, el educador social puede construir una acción relacional y educativa esencialmente ética (Campillo-Sáez, 2012) y con capacidad de generar, más allá de respuestas inmediatas, dinámicas centradas en el sujeto a través de la escucha y la reflexión. La práctica educativa ética se sustenta en un vínculo educativo en el que el agente deposita todo el protagonismo sobre el sujeto a través de la escucha, reconociendo su presencia y acompañando y sosteniendo su proceso (Molina, 2005). Esta dinámica relacional, reflexiva y de revisión constante permite preservar y proteger tanto a los sujetos como a los propios profesionales, evitando la incertidumbre frente a determinadas situaciones críticas y promocionando procesos verdaderamente democráticos que garanticen el aprendizaje de todos los actores participantes (Riberas *et al.*, 2014).

El proceso educativo debe permitir, en el marco del trabajo en equipo, construir respuestas que, desde una visión crítica y participativa, incluyan la educación en valores (responsabilidad, respeto, tolerancia, solidaridad, justicia, paz, etc.) y la búsqueda de referentes que ayuden a compartir, discutir y generar dinámicas de crecimiento personal e inserción crítica en la comunidad (Pantoja-Rodríguez, 2001; Vilar, 2009).

La práctica profesional oscila entre modelos de relación que pueden definirse por su carácter esencialmente ético (entre profesional y sujeto) o su carácter técnico, orientado a las capacidades del saber hacer del profesional. El panorama profesional actual muestra un predominio de la dimensión técnica (Molina, 2005) que también se proyecta en unos planes formativos universitarios que carecen de esa dimensión esencialmente ética de la educación social (Pantoja, 2012).

La formación ética del educador social

El proceso de convergencia europeo del sistema educativo español planteó la necesidad de que las enseñanzas universitarias no se refirieran sólo a saberes teóricos o técnicos sino también éticos, incrementando la formación ciudadana y el desarrollo de competencias solidarias (Morales *et al.*, 2013). El aprendizaje ético en la universidad significa “atender el desarrollo integral del estudiante, no sólo en su manera personal de aprender y abordar el ejercicio de su profesión, sino en su forma de pensar y de comportarse como ciudadano” (Martínez, Buxarrais, Esteban, 2002: 40).

Esta visión ética comprensiva sólo puede producirse desde una mirada que permita superar las propias creencias y adoptando una actitud crítica, abierta, dinámica y flexible

Concretamente, con respecto a la educación social existen una serie de compromisos y responsabilidades educativas que definen la identidad de sus profesionales y deben proyectarse en la formación que adquieren (Caride, 2002). De acuerdo con Hirsch (2010, citado en Martín, Vila, 2012), la formación del profesional de la educación social debe fundamentarse en el trabajo sobre competencias específicamente éticas (el saber profesional, incluyendo valores, actitudes y estilos de comportamiento) y sobre otras competencias cognitivas (conocimientos científicos, metodológicos, legales), técnicas (habilidades que permitan aplicar los conocimientos), sociales (capacidades de interacción y colaboración con personas e instituciones) y afectivo-emocionales (vinculadas a los sentimientos y la forma de posicionarse respecto a los demás).

La formación del educador social debe orientarse hacia capacidades del *saber hacer* y del *saber estar*

La formación del educador social debe orientarse hacia capacidades del *saber hacer* y del *saber estar* de acuerdo con sus responsabilidades y funciones, teniendo en cuenta todos los actores implicados en el desarrollo de su profesión y manteniendo una actitud de aprendizaje permanente y reflexión constante, sobre situaciones complejas de su vida profesional (Pereira, Solé, 2013). El *saber hacer* del profesional es necesario ya que la técnica es el medio para cumplir el compromiso de la profesión, sin embargo, no puede convertirse en una finalidad en si misma (Martín, Vila, 2012) al margen del *saber estar* como profesional.

La investigación que presentamos² nos aproxima a la dimensión ética de la profesión y a las implicaciones sobre la formación de sus profesionales. Los objetivos que nos planteamos son:

1. Analizar el lugar que ocupan las competencias éticas del profesional de la educación social atendiendo a la visión de los profesionales y del profesorado.
2. Analizar el lugar que ocupan las competencias éticas en los estudios de grado de educación social desde la perspectiva de los profesionales, profesorado y alumnado.
3. Conocer las limitaciones y retos formativos en cuanto a competencias éticas de los estudios de educación social.

Método

Con el objetivo de definir las principales competencias éticas y el valor que se atribuye a las mismas, se han llevado a cabo diversas consultas entre profesionales representativos de los ámbitos profesional y académico. Las técnicas de investigación utilizadas han sido:

- Encuesta a profesorado.
- Entrevista a profesionales.
- Grupo de discusión profesorado de asignaturas del módulo de intervención socioeducativa.
- Panel Delphi expertos.
- Análisis documental: actas de reuniones, seminarios de prácticas (evaluación y aportaciones del profesorado y del alumnado), etc.

Tras una primera consulta bibliográfica, se ha realizado un análisis del plan de estudios del Grado de Educación Social de la UIB. Paralelamente se ha considerado la visión del profesorado en cuanto al modo de trabajar las competencias, el grado de adquisición de las mismas, los modelos de evaluación, los espacios y formas de participación, la relación entre estudiantes y profesorado. En este caso, las técnicas utilizadas han sido la encuesta y el grupo de discusión. Además, se ha realizado una aproximación a la visión de especialistas tanto del ámbito profesional como académico. Para ello se ha utilizado la técnica de la entrevista en profundidad y el Panel Delphi, respectivamente.

La muestra del estudio

La muestra se ha compuesto de los siguientes sujetos:

- Profesionales del Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de las Islas Baleares (CEESIB): dos representantes de la Comisión de deontología y ética profesional.
- Profesorado de los estudios de Grado de Educación Social de la UIB: trece docentes.
- Profesorado del módulo de intervención socioeducativa de los estudios de grado de educación social de la UIB: seis docentes.
- Docentes de seis universidades españolas: Universidad Ramon Llull, Universidad de Castilla-La Mancha, Universidad de Granada, Universidad de les Illes Balears, UNED y Centro Universitario La Salle: siete docentes.

Instrumentos

A partir de los objetivos planteados se estructura un guión para la encuesta, el grupo de discusión, la entrevista y el Panel Delphi. El árbol de contenidos que estructura el contenido de las preguntas estructura a su vez el análisis posterior de acuerdo con los siguientes ítems:

- Las principales competencias éticas del profesional de la educación social.
- La realidad de la profesión en cuanto a competencias éticas: dificultades.

- Dilemas y propuestas metodológicas que favorezcan una buena práctica profesional (incluyendo la formación).
- Percepción de la importancia de la incorporación de la cuestión ética y deontológica en el currículo de los estudios del Grado de Educación Social.
- Valoración de las competencias relacionadas con la ética profesional en el plan de estudios de educación social de la UIB.
- Asignaturas del plan de estudios de educación social vinculadas a la ética profesional.
- Formas de trabajo en el aula de las competencias éticas: contenidos, estrategias y actividades que se realizan.
- Principales dilemas éticos que se producen en el aula.
- Percepción sobre el nivel de competencias que alcanza el alumnado de educación social durante los estudios (competencias cognitivas, sociales, éticas, afectivas).
- Formación en competencias éticas de los docentes del grado de Educación Social.
- Competencias éticas necesarias en la formación del profesional de la educación social (conocimientos, saber hacer, actitudinales).
- Metodologías de intervención que pueden favorecer una buena praxis desde un punto de vista ético.
- Propuestas de mejora: Estrategias para incorporar la cuestión ética y deontológica en la docencia.
- La utilidad y aplicabilidad del código deontológico.

Procedimiento

La propuesta metodológica utilizada es cuantitativa y cualitativa, incluyendo el análisis estadístico y de contenido. Las entrevistas y grupos de discusión fueron grabados y posteriormente transcritos, atendiendo las recomendaciones estándar para este tipo de procedimientos (Ballester, Nadal y Amer, 2014). El vaciado de contenido permite elaborar y clasificar la información recogida categorizando a partir de los temas que aparecen en las respuestas de las personas entrevistadas. Junto a las categorías previas correspondientes a las preguntas previstas, del análisis surgen algunas categorías emergentes.

En cuanto al Panel Delphi, una vez realizada la primera ronda de consultas se recoge la información más relevante, indicando la frecuencia de respuesta para cada ítem. Con el resultado obtenido en esa primera consulta, se elabora una síntesis de contenido categorizado de acuerdo con la frecuencia de respuesta. La devolución que se realiza en la segunda ronda supone modificar el orden de las categorías establecidas y da la opción a incluir nuevos elementos y cambiar la posición de las opiniones emitidas hasta el momento. El alto grado de consenso obtenido en la segunda ronda permite concluir el proceso con unas conclusiones que integran el conjunto de respuestas.

Las competencias éticas del profesional de la educación social: una aproximación a la percepción desde el entorno académico y profesional

Atendiendo a los resultados de la investigación, los profesionales de la educación social definen ésta como una profesión de ayuda, acompañamiento y de respeto a la persona, lo cual es una muestra de un posicionamiento esencialmente ético. La práctica profesional se asocia a una actitud colaborativa, empática, responsable y respetuosa que permite la construcción de vínculos con los demás. Los académicos también consideran que la profesión cuenta con una dimensión relacional esencial basada en el respeto. Tanto desde el ámbito profesional como el académico se pone de relieve ese componente relacional y la capacidad del profesional de la educación social para resolver conflictos y favorecer la convivencia.

Atendiendo a los resultados del Panel Delphi, las principales competencias del profesional de la educación social deben ser, por orden de importancia, de carácter actitudinal, técnico (relacionadas con el saber hacer) y cognitivo (relacionadas con el saber) (véase tabla 1).

Tabla 1. Principales competencias del profesional de la educación social

	Frecuencia respuestas
COMPETENCIAS ACTITUDINALES	66,6%
1. Respeto a los sujetos de la acción socioeducativa	
2. Compromiso con los derechos humanos, justicia social y principios democráticos	
3. Honestidad y sinceridad	
4. Responsabilidad profesional	
5. Actitud constructiva para resolver cooperativamente los conflictos de valor	
COMPETENCIAS DEL SABER HACER	23%
6. Confidencialidad en el tratamiento de los datos	
7. Capacidad de comunicación	
8. Construcción de la relación educativa, saber escuchar, trabajar en equipo, capacidad de acogida, mediación interpersonal, etc.	
9. Saber transmitir valores democráticos y éticos	
10. Saber promover la formación de los ciudadanos en valores cívicos y derechos humanos	
COMPETENCIAS DEL SABER	10,4%
11. Capacidad de pensamiento crítico	
12. Toma de conciencia política sobre el tipo de personas y sociedad que se quiere construir	
13. Comprender la realidad social existente	
14. Comprender la realidad personal de las personas con las que se trabaja	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Panel Delphi

Las necesidades formativas de la profesión se asocian a la falta de conocimientos sobre ética aplicada y estrategias comunicativas y de deliberación que permitan una reflexión ética. A ello se suman condicionantes socioeconómicos, políticos y culturales que influyen sobre la práctica profesional: el nivel de inversión pública, los valores imperantes, los modelos de política social, la creciente burocratización de la práctica profesional, la indefinición del campo profesional (de los ámbitos de trabajo y funciones específicas), el modelo de gestión de los procesos de mejora de la calidad (orientado al logro de la eficiencia por encima de la eficacia y la calidad de los procesos). Ese entorno no favorece la continuidad de los proyectos, la capacidad de los equipos para responder a las necesidades, la reflexión profesional o, por ejemplo, la distinción entre las funciones del profesional y las del voluntariado (véase tabla 2).

Tabla 2. Dificultades para el desarrollo de las competencias éticas en la profesión

	Frecuencia respuestas
FACTORES PROFESIONALES	45,5%
1. No reconocer la ética como un elemento presente en todas las acciones de la vida profesional	
2. La burocratización y dominio de la gestión sobre otros procesos reflexivos	
3. La indefinición del propio campo profesional (campos de trabajo y funciones específicas)	
FORMACIÓN	27,3%
4. Falta de formación sobre ética aplicada y estrategias de deliberación	
5. Considerar que los conflictos de valor quedan siempre en el terreno privado	
6. Ritmo de aprendizaje lento y cadencioso que no coincide con los ritmos habituales	
7. Falta formación específica en el trabajo con grupos y comunicación	
8. Dificultad de colaboración con los centros de prácticas	
FACTORES SOCIALES	22,7%
9. La situación de crisis social y económica	
10. Políticas sociales	
11. El modelo social imperante dificulta la reflexión ética en el seno de la actuación profesional	
12. El triunfo del individualismo, que dificulta el trabajo en equipo (faltan intereses grupales)	
13. La dificultad de tomar conciencia sobre las consecuencias de nuestras acciones cotidianas	
14. Inhibición y/o indiferencia ante las responsabilidades compartidas a nivel social, institucional, etc.	
FACTORES RELACIONADOS CON EL ALUMNADO	4,5%
15. La falta de madurez personal de los estudiantes: tendencia a la impulsividad, los fundamentalismos o los pensamientos estereotipados	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Panel Delphi

En relación con las dificultades para el desarrollo de una práctica profesional que pueda considerarse ética, los profesionales entrevistados sitúan la reflexión en el valor del respeto a la persona.

En primer lugar, y partiendo de ese principio, se refieren a una práctica profesional predominantemente tecnocrática y burocratizada, alejada de una visión humanista que pone en riesgo la naturaleza propia de los procesos socioeducativos. Apuntan la necesidad de desarrollar otras muchas competencias, no sólo técnicas, como las afectivo-emocionales.

En segundo lugar, apuntan la necesidad de respetar criterios metodológicos básicos como el trabajo en equipo y el trabajo en red, favoreciendo el intercambio y la supervisión, el trabajo comunitario y los procesos deliberativos. Al igual que el profesorado, valoran aquellas metodologías que permiten afrontar y trabajar el conflicto a través de estrategias como las prácticas restaurativas. Esa reflexión no la desvinculan de las condiciones laborales, que inevitablemente influyen sobre la calidad de la intervención, o de la tendente devaluación de la figura profesional. Ante ello, apuntan la necesidad de favorecer que los profesionales de la educación social ocupen lugares de toma de decisión, reconozcan la historia de la profesión, recuperen el sentido que ésta tuvo en sus orígenes y no dejen de atender los criterios de responsabilidad profesional que guían una buena praxis.

Se refieren a una práctica profesional predominantemente tecnocrática y burocratizada, alejada de una visión humanista

El componente ético de los estudios de educación social

El plan de estudios del Grado de Educación Social de la Universidad de les Illes Balears (UIB) cuenta con una competencia específica que trata sobre el compromiso ético con las personas, las instituciones y la práctica profesional. Aparte, se encuentran otras competencias relacionadas de forma más o menos directa con la formación ética (véase tabla 3).

Tabla 3. Competencias específicas y generales relacionadas con la formación ética

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS PARA LA PRÁCTICA DE UNA CIUDADANÍA ACTIVA
Capacidad crítica, autocrítica, empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia los sujetos e instituciones
Capacidad para desarrollar actitudes que posibiliten y favorezcan el trabajo en entornos multiculturales y plurilingüísticos
Habilidades para potenciar las relaciones interpersonales y entre grupos
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE LOS DIFERENTES ÁMBITOS DE LA PROFESIÓN (educación familiar, desarrollo comunitario, integración social, animación y gestión cultural, de la infancia y juventud y de la gente mayor)
Comprensión y conocimiento de la realidad social, de las políticas sociales, de los supuestos biopsicosociales y pedagógicos de la intervención
Capacidad para la intervención adecuada sobre la misma (gestión, diseño, planificación, aplicación, organización, evaluación, etc.), en forma de programas, proyectos y servicios; contando con estructuras y recursos diversos
Teniendo en cuenta niveles diferentes (individual, familiar, comunitario) y aplicando procedimientos y técnicas de intervención socioeducativa y comunitaria
COMPETENCIAS GENÉRICAS Y TRANSVERSALES
Capacidad comunicativa, lingüística y para la utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional
Capacidad de gestión de la información y apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida
Capacidad de resolución de problemas y toma de decisiones
Autonomía en el aprendizaje; adaptación a situaciones nuevas
Liderazgo, creatividad y espíritu emprendedor
<i>Fuente: Plan de estudios del Grado de Educación Social</i>

Las diferentes materias y asignaturas del Plan de estudios cuentan con contenidos sobre la buena praxis profesional y el sentido ético de la profesión. La formación en contenidos sociales y psicopedagógicos fundamentados principalmente en diversas ciencias sociales y humanas: pedagogía, psicología, sociología, antropología, derecho o historia.

- La formación pedagógica especializada en áreas para la intervención en situaciones de inadaptación y marginación social, delincuencia juvenil y penitenciaria, drogodependencias, educación de personas adultas, gerontología, género, desarrollo comunitario, animación sociocultural, ocio y tiempo libre, inserción sociolaboral, escuela, interculturalidad, diversidad funcional, familia.
- La formación específica en técnicas, procedimientos, recursos, métodos y estrategias que posibilitan una acción-intervención integral y de carácter complejo.
- La formación correspondiente a las prácticas externas, el Prácticum.

La formación en competencias éticas es reconocida y valorada como un elemento fundamental por parte del profesorado de los estudios. Sin embargo, con respecto al grado de adquisición de estas competencias, un 53,8% considera que ésta es regular, un 30,8% muy bajo y un 7,7% bajo. Todos ellos comparten la necesidad de incluir en mayor medida en el currículum la formación ética y deontológica (véase tabla 4).

Tabla 4. Competencias éticas: importancia y grado de adquisición

	Muy bajo	Bajo	Regular	Alto	Muy alto
Grado de importancia	-	-	-	30,80%	69,20%
Grado de adquisición	38,80%	7,70%	53,80%	7,70%	-

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta al profesorado

Distinguiendo entre competencias sociales, afectivo-emocionales o cognitivas, su opinión es más favorable (véase tabla 5).

Tabla 5. Percepción del profesorado sobre la adquisición de competencias

	Muy bajo	Bajo	Regular	Alto	Muy alto
Competencias cognitivas Conocimientos científicos, metodológicos y legales	-	7,70%	53,8%	30,80%	7,7%
Competencias sociales Capacidad de interacción y colaboración con personas e instituciones	7,7%	15,4%	30,8%	38,7%	7,7%
Competencias afectivo-emocionales Sentimientos y manera de posicionarse con respecto a los demás	15,3%	15,3%	30,7%	38,4%	-

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta al profesorado

El profesorado de las asignaturas del módulo de intervención socioeducativa asocia el trabajo sobre cuestiones éticas con tres elementos:

- La reflexión sobre el posicionamiento del profesional en la intervención respetando cuestiones legislativas, bioéticas y de código deontológico: los principios de compromiso social, confidencialidad, consentimiento e información al participante de la intervención a realizar y evaluación sin prejuicios.
- La capacidad de situar la intervención en un contexto social y de la intervención, es decir, conocer los circuitos, protocolos, legislación y normativa específica de referencia.
- La metodología docente como refuerzo del aprendizaje de competencias éticas y relacionales: actividades didácticas en el aula que facilitan la práctica de habilidades como la escucha activa o la empatía, dinámicas de grupo, debates, análisis de casos, *role-playing*, aprendizaje de modelos de trabajo en red e interdisciplinar.

De acuerdo con ello, las propuestas de mejora que proponen son:

- Potenciar una visión crítica sobre las políticas públicas que ponga énfasis sobre las situaciones de vulnerabilidad y desigualdad social, entendiendo los factores que las provocan.
- Reforzar los aprendizajes que ayuden a contextualizar la intervención con el fin de saber por qué, cómo y desde qué modelos se debe intervenir (ámbito educativo, sanitario, de servicios sociales, etc.).
- Transmitir valores éticos a través de la práctica cotidiana, la actitud del profesorado y su relación con el alumnado. Se trata de favorecer una metodología docente relacional y dinámica centrada en el respeto, la convivencia y la propia experiencia de los valores.

El profesorado destaca la posibilidad de canalizar la participación y aportaciones del alumnado potenciando la argumentación, el respeto, el autocontrol, la autocrítica y la empatía. En ese sentido, se apunta la idoneidad del trabajo cooperativo en grupos pequeños y heterogéneos, la formación en dinámicas de grupo, así como las metodologías de resolución de conflictos como las prácticas restaurativas. Además, plantean la necesidad de revisar los sistemas de evaluación incluyendo no sólo las competencias cognitivas sino también las relacionales y éticas.

Por su parte, el alumnado valora la necesidad de tratar las competencias éticas de forma transversal y a lo largo de toda la carrera, fomentando la reflexión y profundizando en el análisis de casos prácticos con la participación de profesionales externos.

Los expertos coinciden en la necesidad de desarrollar propuestas metodológicas basadas en la participación y la práctica argumentativa

Los expertos coinciden en la necesidad de desarrollar propuestas metodológicas basadas en la participación y la práctica argumentativa que permitan la construcción conjunta de respuestas ante situaciones problemáticas. Las propuestas de mejora de la formación se enfocan a la necesidad de revisar los planes de estudios, favorecer la transversalidad, la cooperación entre docentes y la participación del alumnado (véase tabla6).

Tabla 6. Propuestas de mejora de la formación

	Frecuencia respuestas
1. Revisión del contenido de los planes de estudios	40%
Garantizar la formación en principios y valores democráticos; conocimientos técnicos, dinamizando grupos y procesos de comunicación; y situando la deontología profesional en un lugar central de las prácticas externas	
2. Planteamiento transversal e interdisciplinar a lo largo de los estudios	30%
Incluir en los planes de estudios, y sobre todas las áreas de conocimiento (conceptuales, procedimentales y actitudinales), y no limitándose a una asignatura de ética	
3. Revisión de la práctica docente e intercambio entre la formación y la realidad profesional	25%
Promover formación permanente del profesorado en competencias éticas y estudio de casos a través del código deontológico del educador/a social	
Impulsar acciones en las que profesionales, profesorado y alumnado analicen dilemas éticos que se están produciendo en la realidad	
Favorecer en el alumnado la vivencia de complejidad, debate y argumentación	
4. Ampliar la participación del alumnado	5%
Aumentar su responsabilidad en la toma de decisiones, sobre las normas y los valores cotidianos que influyen sobre la convivencia	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Panel Delphi

Se recomiendan las prácticas formativas orientadas al aprendizaje basado en problemas a partir del trabajo en equipos cooperativos.

- Dinámica de grupos orientada a promover procesos de mediación socio-educativa: juegos de simulación y/o de roles.
- Estudio de casos orientados a la resolución de dilemas éticos.
- Aprendizaje-servicio.
- Supervisión y práctica reflexiva de los equipos.
- Uso del código deontológico y protocolos como herramienta de trabajo y reflexión ante conflictos éticos.

Discusión y conclusiones

El estudio realizado sitúa la ética en un lugar central de la reflexión sobre la práctica profesional de la educación social. Tanto los profesionales como los académicos definen la educación social como una profesión de ayuda y acompañamiento, orientada por los valores que definen el modelo ético de la hospitalidad (Baptista, 2012). La intervención socioeducativa se identifica

con los valores de respeto, responsabilidad, proximidad y escucha al sujeto como protagonista de su propio proceso.

Ante la complejidad de determinados problemas, se considera necesario capacitar al futuro profesional incorporando en el proceso deliberativo las secuencias del diálogo, la crítica, la reflexión y la acción

La buena praxis se identifica con esa capacidad para contextualizar la intervención y dinamizar los contextos del conflicto. Ante la complejidad de determinados problemas, se considera necesario capacitar al futuro profesional con criterios que le ayuden a actuar, incorporando en el proceso deliberativo las secuencias del diálogo, la crítica, la reflexión y la acción.

Por encima de la atención de las necesidades, cabe tomar conciencia del contexto de esas necesidades y promocionar procesos democráticos, vinculando no sólo a aquellas personas y grupos que están al margen de la plena ciudadanía, sino también a quienes no participan. Se valora la dimensión comunitaria de la intervención como el medio para promocionar el ejercicio de la ciudadanía y la inclusión social.

Desde el punto de vista formativo, las prácticas de trabajo en equipo cooperativas y participativas, se convierten en metodologías eficaces dentro y fuera del aula. Al igual que los profesionales, los docentes valoran los ejercicios de deliberación, la negociación argumentada, el aprendizaje basado en problemas, las dinámicas de grupo o el estudio de casos orientado a la mediación y resolución de dilemas éticos.

Las competencias éticas pueden incluirse de forma transversal, favoreciendo la vivencia de la complejidad, el debate y la argumentación tanto desde las acciones que incluye el currículum de los estudios como desde el espacio organizativo y relacional de la institución. Hay aspectos organizativos y de funcionamiento de la formación universitaria que influyen inevitablemente sobre el aprendizaje de competencias éticas. El espacio relacional de la institución puede favorecer determinadas actitudes del profesorado y el alumnado que condicionan el modelo de comunicación, relación y participación: la cultura de participación, las formas de representación, los canales de comunicación, la elección de representantes, el grado de responsabilidad del alumno, las formas de organizar y evaluar los aprendizajes, la gestión de los conflictos, la relación profesorado-alumnado, la relación entre el alumnado de los diferentes cursos, las actividades formativas fuera del aula que le ayuden a situarse en relación con su futura profesión y con su lugar como ciudadanos, etc.

El estudio muestra coincidencia entre la percepción de dificultades y fortalezas desde el ámbito profesional y académico. Aun así, sigue siendo preciso evitar el riesgo a la disociación a la que se refiere Pantoja (2012) y estrechar la colaboración entre el ámbito profesional y académico, revisando y potenciando conjuntamente esa dimensión ética.

La perspectiva y conciencia profesionales se consideran fundamentales para el ejercicio de la profesión. El educador social debe reconocerse como parte

de una comunidad profesional a la que se representa y, desde la responsabilidad, comprometer la práctica profesional con los valores cívicos y los derechos de la ciudadanía. De acuerdo con este planteamiento, el Prácticum favorece un marco de reflexión por la incorporación de las prácticas profesionales en un contexto académico de formación afrontando diferentes competencias profesionales, aunando teoría, práctica y reflexión, y estableciendo vínculos con las diferentes disciplinas que contribuyen a construir discursos en torno a la educación social, especialmente con la pedagogía social (Peireira y Solé, 2013). Además, la colaboración entre los ámbitos de representación (los colegios profesionales), formativos (las universidades) y de la intervención (las entidades e instituciones del ámbito social y educativo) puede ayudar a realizar esa revisión constante de la profesión y la formación sobre la base de esos criterios éticos.

Belén Pascual Barrio
Profesora de la Facultad de Educación
Universidad de les Illes Balears
belen.pascual@uib.es

Lluís Ballester Brage
Profesor de la Facultad de Educación
Universidad de les Illes Balears
lluis.ballester@uib.es

Joan Amer Fernández
Profesor de la Facultad de Educación
Universidad de les Illes Balears
joan.amer@uib.es

Maria Antònia Gomila Grau
Profesora de la Facultad de Educación
Universidad de les Illes Balears
ma.gomila@uib.es

Rosario Pozo Gordaliza
Profesora de la Facultad de Educación
Universidad de les Illes Balears
rosario.pozo@uib.es

Margalida Vives Barceló
Profesora de la Facultad de Educación
Universidad de les Illes Balears
marga.vives@uib.es

Bibliografía

- ASEDES** (2004). *Código deontológico del educador y la educadora social*. Barcelona: Asociación Estatal de Educación Social. Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales.
- Baptista, I.** (2012). Ética y Educación Social. Interpretaciones contemporáneas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19, 37-49.
- Campillo, M.; Sáez, J.** (2012). Por una ética situacional en educación social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19, 13-36.
- Camps, V.** (2007). *Educación para la ciudadanía*. Sevilla: Fundación ECOEM. Colección Foro Educativo, 3.
- Caride, J. A.** (2002). Construir la profesión: la educación social como proyecto ético y tarea cívica. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 9, 91-125.
- Cortina, A.** (2002). La dimensión pública de las éticas aplicadas. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 29. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Gallardo, P.** (2009). Educación ciudadana y convivencia democrática. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 16, 119-133.
- Gillet, F.** (2002). La formación de estudiantes-educadores en ética práctica. Presentación de algunos retos. En CEESC (coord.): *Ética y calidad en la acción socioeducativa* (pp. 138-149). Barcelona: Col·legi d'Educadors i Educadores Socials de Catalunya.
- Martín V. M.; Vila, S.; Merino, M.** (2012). Narraciones de derechos: Educación Social, Ética y Deontología profesional. *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria*, 20, 303-323.
- Martínez, M.** (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 85-102.
- Martínez, M.; Buxarrais, M. R.; Esteban, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 17-44.
- Molina, J. G.** (2005). El educador social entre la praxis y la poiesis educativa. *Universitas tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, 2, 131-152.
- Morales, F. M.; Trianes, M. V.; Infante, L.** (2013). Perfiles de valores éticos en estudiantes universitarios. *Aula Abierta*, 41, 2, 55-66.
- Pantoja, L.** (2012). Deontología y código deontológico del educador social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19, 65-79.
- Pantoja, L.** (2002). Funciones de los códigos deontológicos. En Colegio de Educadores y Educadoras Sociales de Cataluña (coord.). *Ética y calidad en la acción socioeducativa* (pp. 161-175). Barcelona: CEESC- FEAPES-AIEJI.
- Pantoja, L.** (2011). Deontología y código deontológico del Educador Social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19, 65-79.
- Pantoja, L.; Rodríguez, I.** (2001). Un esbozo de código deontológico para educadores sociales: proceso de elaboración y situación actual. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 17, 88110.

Pereira, C.; Solé, J. (2013) La cualificación profesional en educación social. El papel del prácticum. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 21, 237-258.

Riberas, G.; Vilar, J. (2015). La praxis reflexiva: un reto para la educación social. *Edetania*, 45, 129-142.

Riberas, G.; Rosa, G.; Vilar, J. (2015). La ética aplicada y el desarrollo de las competencias emocionales en la formación de profesionales reflexivos. Eficacia, responsabilidad y prevención del estrés. En: Riberas, G.; Rosa, G., (Coord.) *Inteligencia profesional ética, emociones y técnica en la acción socioeducativa*. Barcelona: Claret.

Riberas, G.; Vilar, J.; Rosa, G. (2014). La ética, eje transversal de formación en los grados de educación social y trabajo social. Una mirada prospectiva. En: *Contenidos especializados en la enseñanza superior*. Madrid: Visión Libros.

Ronda, L. (2011). El educador social. Ética y práctica profesional. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19, 51-63.

Vilar, J.; Riberas, G.; Rosa, G. (2014). Necesidades formativas de los profesionales de la educación social para la gestión de los conflictos éticos en la práctica profesional. En Delgado, P.; Barros, S.; Serrão, C.; Veiga, S.;

Teresa, T.; Guedes, A.; Diogo, F.; Araújo, M. J. (Coord.) *Pedagogia, Educação Social, Teorias & Práticas. Espaços de investigação, formação e ação* (pp. 198-202). Porto: Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

Vilar, J. (2009) L'ètica en la pràctica quotidiana de les professions socials. *Educació Social*, 17, 10-25.

1 Queremos agradecer la colaboración de Iñaki Rodríguez Cueto (educador social y coordinador de la Comisión de Ética y Deontología del Colegio Profesional de Educadores Sociales del País Vasco), Sonia Nieto Juaristi (alumna del Grado de Educación Social y colaboradora de la Facultad de Educación de la Universidad de les Illes Balears - UIB), el Colegio de Educadores y Educadoras de las Islas Baleares (CEESIB), el profesorado de los estudios de Grado de Educación Social de la UIB, y los docentes consultados de la UNED, Centro Universitario La Salle, Universidad Ramon Llull, Universidad de Castilla-La Mancha y Universidad de Granada.

2 El presente artículo se enmarca en la Iniciativa PID 151606 *Projectes d'innovació i millora de la qualitat docent 2015-2016* del Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears: *Anàlisi de les competències ètiques del Grau d'Educació Social: l'educació en valors dins i fora de l'aula*. La investigación se ha realizado junto a diversas acciones formativas del profesorado y alumnado de los estudios de Grado de Educación Social de la Facultad de Educación de la Universidad de les Illes Balears durante el curso 2015/2016.