

LA CUALIFICACIÓN PROFESIONAL EN EDUCACIÓN SOCIAL. EL PAPEL DEL PRÁCTICUM

PROFESSIONAL QUALIFICATION IN SOCIAL EDUCATION. THE ROLE OF THE PRACTICUM

QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL EM EUCAÇÃO SOCIAL. O PAPEL DO PRÁCTICUM

Carmen Pereira Domínguez

UNIVERSIDAD DE VIGO

Jordi Solé Blanch

UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA

RESUMEN: En este artículo se aborda el papel que debe ejercer el Prácticum en la formación de los educadores sociales. Para ello se ha hecho un breve recorrido por los diferentes criterios que han sustentado el desarrollo profesional de la Educación Social y su formación académica. Se ofrece, así, una revisión epistemológica que tiene su motivación inicial en la necesidad detectada en varios proyectos de investigación en los que se ha participado en torno a la elección de estudios en las etapas de educación secundaria obligatoria y postobligatoria. El análisis de los diferentes agentes implicados en los procesos de profesionalización de la Educación Social, así como la relevancia de ciertas competencias profesionales, nos llevan a plantear un Prácticum capaz de ofrecer un marco de reflexión por la incorporación de las prácticas profesionales en un contexto de formación coordinado, interdisciplinar y profesionalizador.

PALABRAS CLAVE: *Desarrollo profesional, Educación social, Educación superior, Educación basada en competencias, Ocupaciones profesionales.*

SUMMARY: This article addresses the role to be performed by the Practicum in the training of social workers. For this purpose we have done a brief tour around the different criteria that have supported the pro-

professional development of social education and academic training. It offers thus an epistemological revision has its initial motivation in the need identified in several research projects in which we have participated in over the selection of studies in the early stages of post-compulsory education and compulsory secondary. The analysis of the different actors involved in the process of professionalization of social education and the importance of certain skills, lead us to propose a Practicum able to provide a framework for reflection on professional practices in a learning coordinated context, interdisciplinary and professionalism.

KEY WORDS: *Professional development, Social education, Higher Education, Competency based education, Professional occupations.*

RESUMO: Neste artigo aborda-se o papel que deve exercer o Prácticum na formação dos educadores sociais. Neste contexto, foi feita uma breve incursão pelos diferentes critérios que têm suportado o desenvolvimento profissional da Educação Social e da respetiva formação académica. Oferece-se, assim, uma revisão epistemológica que tem a sua motivação inicial na necessidade detetada em vários projetos de investigação em que temos participado sobre a seleção de estudos nas etapas de educação secundária obrigatória e pós-obrigatória. A análise dos diferentes agentes implicados nos processos de profissionalização da Educação Social, bem como a relevância de certas competências profissionais, levam-nos a propor um “Prácticum” capaz de proporcionar um marco de reflexão em torno das práticas profissionais num contexto de formação coordenado, interdisciplinar e profissionalizante.

PALAVRAS-CHAVE: *Desenvolvimento Profissional, Educação Social, Educação Superior, Educação baseada em competências, Ocupações profissionais.*

Introducción: la formación de educadores sociales

La Educación Social es una profesión que se ha ido construyendo a lo largo del tiempo a partir de oficios que respondían a prácticas y modelos educativos desarrollados en múltiples ámbitos de actuación (Martínez, 1993; Amorós et al., 1994). En realidad, se trata de una profesión en constante crecimiento.

La creación de la diplomatura representó cierto compromiso entre diferentes sectores profesionales (animación sociocultural, educación de adultos y educación especializada) para conformar, en un primer momento, la respuesta académica a las demandas de organizaciones y entidades con largas trayectorias en los campos prácticos en los que se llevaban a cabo. Así, en las disposiciones generales del Real Decreto 1420/1991 (BOE 30 de octubre de 1991) en el que se reconocen estos estudios universitarios se señalarán sus ámbitos de actuación: "(...) educador en los campos de la educación no formal, educación de adultos -incluida la tercera edad-, inserción social de las personas inadaptadas y minusválidas y en la promoción sociocomunitaria". Desde entonces, las enseñanzas con las que se imparte esta titulación se han orientado hacia la formación de un profesional capaz de intervenir en distintos campos relacionados con la inadaptación social, la animación sociocultural, el ocio y el tiempo libre, la educación de adultos, el desarrollo comunitario, etc. (López Herrerías, 1996; Merino, 1997; Juliá, 1998).

La necesidad de preparación de dichos profesionales no es solamente un tema vigente, sino que se ha incrementado a causa de elementos estructurales y coyunturales (Solé, 2010). La situación social de hoy día, marcada por la globalización económica (con su incidencia en la pobreza y la marginación), el paro, el progresivo envejecimiento de la población (con el aumento de la demanda de atención y cuidado a las personas dependientes), el fenómeno de la inmigración (con el apremio de mediadores socioculturales y educativos), la violencia y delincuencia, el despliegue de las tecnologías de la información (las nuevas formas de inclusión y exclusión socio-digital) (Planella, 2006; Sáinz

Introduction: training social educators

Social Education is a profession that has developed over time, based on trades created in response to educational practices and models implemented in various fields of activity (Martínez, 1993; Amorós et al., 1994). Indeed, it is a constantly evolving profession.

The creation of a Social Education degree represented something of a compromise between various professional groups (socio-cultural animation, adult education, specialised education) to provide, originally, an academic response to the demands of organisations and institutions with long-standing experience in the practical fields in which they were involved. Thus, in the general provisions of Royal Decree 1420/1991 (Official Spanish State Gazette of 30 October 1991), which recognised this university qualification, the fields of activity were indicated: "(...) educator in non-formal education fields, adult education -including senior citizens -, the social integration of disabled and maladjusted individuals and the development of the social community". Since then, the way this degree is taught has been geared towards training professionals capable of intervening in diverse fields relating to social maladjustment, socio-cultural animation, recreational activities and free time, adult education, community development, etc. (López Herrerías, 1996; Merino, 1997; Juliá, 1998).

The need to prepare such professionals is not only a current topic, but also one that has grown for structural and situational reasons. (Solé, 2010). Today's social outlook, marked by economic globalisation (and its impact on poverty and marginalisation), unemployment, an aging population (and the increased demand for care and assistance for dependants), the immigration phenomena (and the pressure it places on socio-cultural and educational mediators), violence and crime and the use of IT (new forms of socio-digital inclusion and marginalisation) (Planella, 2006; Sáinz and González, 2008), as well as progress in the recognition of human rights, have brought about significant changes. Some of these are based on political and regulatory issues, among

y González, 2008), así como el avance en el reconocimiento de los derechos humanos, han traído importantes cambios. Algunos de ellos se estructuran a partir de elementos político-normativos, entre los cuales encontramos los referentes a menores, a personas en situación de dependencia, a casos de violencia de género, etc.; así como los planes y las nuevas disposiciones jurídicas y administrativas de las diferentes comunidades autónomas, etc. que hacen necesario repensar la función del educador social y su formación.

Las trayectorias que se abren obligan, pues, a considerar qué puede hacerse en la formación inicial de los educadores sociales y, sobre todo, cómo deben plantearse las prácticas profesionales que se diseñan desde la universidad para introducir a los estudiantes en el campo profesional de la Educación Social. En este sentido, es conocida la propuesta de Sáez (2005, 2007) y otros autores de situar la profesión como criterio organizador a partir del cual los actores del campo intelectual (universidad) y los del campo laboral (profesionales) pueden construir una visión consensuada y contextual sobre el sentido de la carrera, proporcionando los modelos teóricos, educativos, metodológicos y técnicos que den cuenta y permitan reflexionar sobre el trabajo y las prácticas profesionales que se desarrollan en la Educación Social.

Tener un conocimiento profundo de lo que son las profesiones permite establecer una correspondencia coherente entre lo que se dice en la teoría y lo que se hace en la práctica. Tal y como sostienen García y Sáez (2011), la teoría aislada no enseña una profesión. Son las situaciones concretas en las que se ponen en juego las habilidades y competencias profesionales las que permiten pensar acerca de las funciones y tareas propias de cualquier profesión. Es lo que proponemos en este artículo después de haber revisado la estructura y organización del Prácticum desde que se empezó a definir la profesión hasta la actualidad, con la implantación de los nuevos Grados en Educación Social. Debemos aclarar, sin embargo, que dicha propuesta surge después de haber participado de forma paralela en tres proyectos de investigación dedicados a estudiar las diferencias de género en la elección de estudios durante las etapas de educación secundaria obligatoria y postobligatoria¹.

which we find those referring to minors, dependants, cases of gender-based violence, etc., as well as the plans and new legal and administrative provisions established in different regional communities in Spain, which make it necessary to rethink the social educator's role and training.

Therefore, the paths that open up require us to consider what can be done in the initial training of social educators and, above all, how to approach the professional placements that are designed by the university to familiarise students with the professional field of Social Education. In this regard, we find the well-known proposal of Sáez (2005, 2007) and other authors to position the profession as an organising framework upon which the players in the intellectual field (the university) and those in the labour field (professionals) can construct a consensual and contextual vision about the meaning of the degree, providing theoretical, educational, methodological and technical models that account for and enable reflections to be made on the work and professional placements to be done in Social Education.

Having extensive knowledge of what the professions involve makes it possible to establish a coherent relationship between theory and practice. As sustained by García and Sáez (2011), theory alone does not teach a profession. Specific situations that bring professional skills and competence into play are what foster reflection on the roles and tasks inherent to any profession. This is the aim of this article, having reviewed the structure and organisation of the Practicum since the profession was defined up to the present day, when new degrees in Social Education are being implemented. We must clarify, however, that this proposal has arisen after simultaneously participating in three research projects looking at gender differences in the choice of subjects to study in compulsory secondary education and higher education¹. While such projects aimed to provide reasons for why female presence in studies linked to ITC remains scarce, they also raised very interesting questions related to the qualification required for different types of professions, among which Social Education is included; indeed, since this degree was created, a large ma-

Aunque el objetivo de dichos proyectos pretendía dar respuesta a los motivos por los cuales la presencia femenina en estudios vinculados a las TIC sigue siendo escasa, surgieron interrogantes de gran interés que tenían que ver con los requisitos de cualificación de diversos tipos de profesiones; entre ellas, la Educación Social, y es que desde la aparición de la titulación se matricula una gran mayoría de mujeres. Así pues, el planteamiento que hacemos aquí a partir del trabajo realizado en aquellas investigaciones se centra en el análisis de dichos requisitos de cualificación. Este análisis no se incluyó en los informes finales presentados a las instituciones que financiaron los tres proyectos pero forman parte del material recopilado durante un trabajo de campo que ha permitido abrir nuevas líneas de investigación. Por otro lado, nuestro objetivo en este artículo es el de desplegar una propuesta y es por ello que lo hacemos en torno al Prácticum, momento en el que los estudiantes en formación entran en contacto directo con la profesión y los diferentes contextos laborales y, por tanto, experimentan y contrastan los criterios de cualificación profesional. En este sentido, tal y como hemos podido comprobar, las universidades que imparten el Grado de Educación Social han empezado a tomar conciencia de la importancia de diseñar unos buenos programas de Prácticum y ya participan, junto a las salidas profesionales, de la información más relevante de las campañas de *marketing* a la hora de captar nuevos estudiantes.

1. El Prácticum y los procesos de profesionalización

Si las profesiones y los procesos de profesionalización se definen a partir de categorías ocupacionales, en el caso de la Educación Social -tal y como hemos visto anteriormente, confluyen tres trayectorias diferentes (la Educación Especializada, la Educación de Adultos y la Animación Socio-cultural). Éstas se contemplan hoy en la titulación en la que se prepara a los miembros de la profesión y, por tanto, constituyen un *criterio organizador* del Prácticum. De hecho, han definido los ámbitos de la Educación Social y su desarrollo profesional, como han propuesto diversos autores y colectivos profesionales (Pantoja, 1998; Petrus,

majority of people registering for the course are women. Therefore, based on the research performed in these projects, our approach here focuses on an analysis of such qualification requirements. This analysis was not included in the final reports submitted to the institutions that financed the three projects but forms part of the material collected during fieldwork, which has opened up new lines of research. Furthermore, our aim in this article is to develop a new proposal. This is why the article focuses on the Practicum, which is when students in training come into direct contact with the profession and the various professional settings and, therefore, it is when they experience and compare the professional qualification criteria. In this sense, as we have been able to verify, the universities that offer Degrees in Social Education have become aware of the importance of designing good Practicum programmes, currently participating, alongside the professional opportunities, in offering the most relevant information for marketing campaigns when attracting prospective students.

1. The Practicum and professionalisation processes

If professions and the professionalisation process are defined based on occupational categories, when looking at Social Education, as we have seen previously, three different career paths converge (Specialised Education, Adult Education and Socio-cultural Animation). These are studied as part of the degree that prepares the members of the profession and, therefore, constitute the Practicum's *organising framework*. In fact, they have defined the Social Education fields and the professional implementation thereof, as various authors and professional groups have proposed (Pantoja, 1998; Petrus,

1999; Trilla, 2000; ASEDES, 2003, etc.). En los trabajos del II Congreso de Educación Social celebrado en Madrid en 1998 se aportaba un esquema basado en tres espacios de acción: *ámbitos comunitarios* (servicios de atención primaria y servicios especializados), *ámbitos institucionales* (residencias, centros abiertos e instituciones cerradas) y *áreas* (formación permanente e inserción social, ocio y educación). En un estudio presentado hace más de una década, expusimos un planteamiento similar a la hora de organizar el Prácticum considerando las diversas aportaciones realizadas en torno a los ámbitos de actuación, los campos de acción de estos ámbitos (instituciones y programas sociales), los sectores de edad a los que iban dirigidas estas acciones y el tipo de funciones que se llevaban a cabo teniendo en cuenta los encargos sociales y educativos que recibían dichos programas e instituciones (Pereira y Pino, 1999: 314). Asimismo, Gómez (2000, 2003) sugiere una clasificación a partir de tres variables interdependientes con las que configurar los sectores de intervención y las áreas institucionales de la educación estimando el *grupo de edad*, la existencia de *colectivos que presentan necesidades singulares* y la *posición institucional* desde donde opera la acción socioeducativa.

Cualquier clasificación que se revise describirá diferentes campos prácticos, de acuerdo a cada momento histórico y a los dispositivos conceptuales desde los cuales se plantean. Actualmente -tal y como ha recogido Moyano (2012: 38-39) basándose en diversos planes de estudio de la diplomatura y del Grado de Educación Social en universidades españolas-, encontramos organizaciones de las prácticas profesionales referentes a:

- problemáticas sociales: drogadicción, maltrato infantil, desocupación laboral, violencias...
- instituciones donde desarrolla sus funciones: centros de servicios sociales, prisiones, pisos tutelados, centros educativos,...
- categorías poblacionales: delincuentes, mujeres, menores en situación de riesgo, inmigrantes, tercera edad...
- ámbitos de intervención: inserción sociolaboral, protección a la infancia, discapacidades, justicia juvenil, toxicomanías...

1999; Trilla, 2000; ASEDES [State Association of Social Education, in English], 2003, etc.). The projects presented at the 2nd Social Education Congress held in Madrid in 1998 offered a diagram based on three areas of action: *community areas* (primary care and specialised services), *institutional areas* (care homes, day centres and restricted institutions) and *fields* (continuing education and social integration, recreation and education). In a study presented more than a decade ago, we expounded a similar proposal for arranging the Practicum, which took into consideration the different contributions made regarding the areas of action, fields of action within these areas (social programmes and institutions), the age groups for which they were intended and the types of functions that were implemented, bearing in mind the social and educational mandates such programmes and institutions received (Pereira and Pino, 1999: 314). Furthermore, Gómez (2000, 2003) suggests a classification based on three interdependent variables that are used to organise the intervention groups and the institutional areas in education, taking into consideration the *age group*, the existence of *groups that have unique needs* and the *institutional position* from which the socio-educational activity is carried out.

Any classification that is reviewed must describe different practical fields, in line with each period in time and the conceptual devices from which they are proposed. Currently, as Moyano (2012: 38-39) has stated, based on several course curricula and the Social Education degree at Spanish Universities, we find professional placements arranged relating to:

- social issues such as drug addiction, child abuse, unemployment, violence, etc.
- institutions where they put their functions into practice: social services centres, prisons, supervised flats, education centres, etc.
- population categories: delinquents, women, at-risk youths, immigrants, senior citizens, etc.
- intervention areas: social and labour market integration, child protection, disabilities, juvenile justice, drug addiction, etc.

El mismo autor propone otra sistematización que recoja la tradición de las clasificaciones anteriores pero, a su vez, abra nuevas posibilidades y planteamientos de las prácticas de la Educación Social. Para ello, se basa en la consideración educativa en torno a las diferentes franjas de edad, lo que proporcionará una manera distinta de acercarse a los campos de la Educación Social y permitirá una organización entre los sujetos y las instituciones del territorio. Es decir, si se tiene en cuenta que todas las categorizaciones representan adscripciones a modelos de acción social y educativa y conforman modelos profesionales y formativos, el planteamiento de Moyano intenta promover la composición del espacio de la Educación Social a partir de las articulaciones entre las franjas de edad en las cuales dirige su actividad, el territorio y las instituciones de la sociedad civil y las administraciones públicas.

Esto implica dos cuestiones fundamentales a la hora de plantear el Prácticum en Educación Social: una, nos permite abandonar la categorización excluyente que supone establecer que la Educación Social es una práctica educativa tan sólo para intervenir en determinadas categorías poblacionales, y otra, establecer un marco idóneo desde el cual impulsar una Educación Social entendida en términos de ofrecer trayectorias y recorridos particulares y de promover los anclajes sociales desde la lógica de los derechos y deberes de ciudadanía. Como consecuencia, la Educación Social amplía su campo a diferentes instituciones, servicios, programas y proyectos que son susceptibles de un trabajo educativo que garantice y favorezca la participación cultural, social y democrática del conjunto de los ciudadanos.

Sin abandonar este planteamiento, entendemos que el Prácticum debe estructurarse también a partir de la reflexión en torno a los actores clave comprometidos en la lucha que despliegan las ocupaciones que aspiran a convertirse en profesiones; unos actores clave de los que nos han hablado Sáez (2003) y Sáez y García (2006) en otras ocasiones a la hora de encontrar un criterio organizador a partir del cual poder explicar la Educación Social como profesión y el papel de la Pedagogía Social como campo de conocimiento legitimador.

This author proposes another standardisation that includes the previous classification system, but at the same time opens up new avenues and approaches for Social Education placements. Such proposal is based on educational thought regarding different age brackets, which provides a different way of approaching the Social Education fields and enables organisation between the subjects and the institutions in the region. In other words, if we consider that all the categorisation systems involve assignments to social and educational activity models, comprising professional and training models, Moyano's proposal attempts to foster the creation of a Social Education space based on the links between the age brackets, the geographic area, the civil society institutions and the public administrations in which they perform their activity.

This leads us to two key issues in our approach to the Practicum in Social Education: first, it enables us to abandon the exclusive categorisation involving defining Social Education as an educational practice that only exists to intervene in specific population categories and second, it allows us to establish an ideal framework through which we can foster Social Education understood in terms of offering individual paths and promoting social underpinnings based on the logic of citizens' rights and duties. Consequently, Social Education expands its sphere to different institutions, services, programmes and projects that are susceptible to educational work that guarantees and favours the cultural, social and democratic participation of all citizens.

Without distancing ourselves from this proposal, we understand that the Practicum must also be structured around a reflection on the *key players* committed to turning their occupations into professions; these are the *key players* that Sáez (2003) and Sáez and García (2006) previously commented upon when attempting to come up with an organising framework which can be used to explain Social Education as a profession and the role of Social Teaching as a legitimising field of knowledge.

By attempting to identify the role of each of the players, their functions and tasks, we are able to understand how Social Education works in

Tratando de identificar lo que hace cada uno de los actores, sus funciones y tareas, podremos entender cómo opera la Educación Social en cuanto a profesión, la percepción que poseen los mismos profesionales y también las representaciones colectivas que determinadas instituciones y organizaciones tienen de sus competencias, actividades y metas. Es por ello que la preparación inicial del alumnado en relación con el Prácticum debería empezar por una formación sobre los procesos recorridos por la profesión a la que quieren pertenecer, así como los diversos actores y variables que, con más o menos fuerza, han llegado a incidir. En este sentido, los distintos actores se convierten en auténticas *áreas de trabajo del Prácticum* desde las que pensar las competencias profesionales. Veámoslo a continuación:

- *En relación a los profesionales y la práctica profesional*, podemos centrar los elementos que fundamentan y sostienen dichas prácticas, abriendo el debate sobre las controversias y problemáticas que suscita la ubicación del componente educativo. De este modo, deben apreciarse distintos aspectos: en primer lugar, que en el campo social convergen diversas profesiones y prácticas profesionales, entre las cuales encontramos la Educación Social; en segundo lugar, que algunas de las prácticas realizadas en nombre de la Educación Social se han comprometido (y se siguen comprometiendo aún) en la consecución de otros objetivos muy distantes de los educativos, tales como la asistencia, el cuidado, el internamiento, el control o el tratamiento terapéutico; por último, que la irrupción de ciertos modelos de Educación Social tienden hacia propuestas pseudoeducativas con un importante peso psicologista, más cercanas a objetivos neohigienistas de determinadas políticas sociales que a la generación de efectos de inclusión, promoción y circulación social de los sujetos a los que se atiende (Núñez y Tizio, 2010). Estos aspectos acaban remitiendo a una cuestión central del ejercicio profesional: la responsabilidad ética y profesional, es decir, cómo tomar conciencia de las acciones que se realizan, cómo trabajar en total cooperación y respeto con los sujetos con los que se interviene, cómo mantener un alto nivel profesional, cómo llamar la atención sobre las condiciones que crean problemas sociales y que pue-

terms of the profession, the perceptions held by the professionals within it and also the shared portrayal that certain institutions and organisations have of its competence, activities and goals. Therefore, the initial preparation of the students in terms of the Practicum must commence with training about the processes covered by the profession that they wish to belong to, as well as the different players and variables that, to a greater or lesser extent, have had an impact on it. In this sense, the different players become authentic *Practicum work areas*, enabling them to think about their professional competence. Let us look at this in further detail below:

- *With regard to professionals and professional practice*, we can place the components that support and uphold such practices in the spotlight, provoking debate on the controversies and problems that arise from the position of the educational component. Thus, different trends emerge: firstly, in the social field various professions and professional practices converge, among which we find Social Education; secondly, some of the placements done in the Social Education context were undertaken in a commitment (and remain committed) to achieving other aims that are not related to education, such as support, care, internment, therapeutic monitoring or treatment; and finally, the inrush of certain Social Education models tending towards pseudo-educational proposals with a strong focus on psychology, which are closer to the neo-hygienic aims of certain social policies than the creation of social inclusion, promotion and movement of the subjects they are intended for (Núñez and Tizio, 2010). These issues inevitably lead us to a central issue of the professional practice: ethical and professional responsibility; in other words, how to become aware of the activities that are performed, how to fully cooperate with and in respect to the subjects one is helping, how to maintain a high degree of professionalism and how to highlight the conditions that create social issues that may cause social exclusion or unacceptable life conditions to arise (Canimas, 2006; Vilar, 2002, 2009).

- *With regard to the State, administrations and social policies*, inasmuch as they introduce Social

den llevar a la exclusión social o bien a condiciones de vida inaceptables, etc. (Canimas, 2006; Vilar, 2002, 2009).

- *En relación al Estado, las administraciones y las políticas sociales*, en tanto que introducen las posibilidades de la Educación Social en las prácticas sociales: dotando de espacios de trabajo específicos para educadores sociales, promulgando las leyes en las que se contemplan los elementos educativos e impulsando la creación de instituciones que tienen el encargo de atender, pero también de educar. El análisis de las políticas sociales en el contexto del Prácticum permite discernir sobre los efectos sociales de las instituciones y servicios donde los alumnos llevan a cabo sus prácticas, distinguir si cuentan con dispositivos que incluyen cuestiones sociales amplias o se encuentran en instituciones que limitan sus acciones a la atención de grupos sociales determinados. Esta distinción no resulta menor. Se trata de que los estudiantes perciban cuál es la concepción de las políticas sociales de fondo, así como los servicios, instituciones y mecanismos que los profesionalizan. Cualquier muestra de sectorización en los servicios representa una estigmatización en el desarrollo de las prácticas sociales y, con éstas, en los profesionales encargados de llevarlas a cabo.

- *En relación a las universidades*, estableciendo un vínculo estrecho entre el Prácticum y las diferentes disciplinas que contribuyen a construir discursos en torno a la Educación Social, especialmente con la Pedagogía Social, que es la que estudia, analiza y propone modelos de Educación Social, investiga las prácticas e interpreta las coordenadas sociales, políticas y económicas de acuerdo al desarrollo de la profesión (Pérez, 2003; Caride, 2005; Planella y Vilar, 2006). La adaptación entre teoría y práctica, entre cuerpo teórico y aplicación práctica, genera la posibilidad de establecer un modelo en el que se aplican unos presupuestos epistemológicos y no se deja llevar por los vaivenes de las políticas sociales actuales, muy proclives a imponer lógicas claramente adscritas al control social (Núñez, 2003b; Touriñán y Sáez, 2006). Por otro lado, el Prácticum también ofrece a la universidad la oportunidad de conectarse con el mundo profesional, lo que supone poder some-

Education opportunities in social placements: by providing social educators with specific work spaces, enacting Laws that contain educational components and fostering the creation of institutions whose role is not only to support, but also to educate. Analysing social policies in terms of the Practicum enables us to discern the social effects of the institutions and services where students perform their placements, to determine whether they have the tools to deal with broad social issues or if they find themselves in institutions that limit their activity in supporting specific social groups. This is not a trivial distinction. The students must discover the true origin of these social policies, as well as the services, institutions and mechanisms performing the professionalisation thereof. Any sign of isolating the services represents a stigmatisation in the development of social placements, and therefore, in the professionals tasked with performing them.

- *With regard to universities*, establishing a close link between the Practicum and the different disciplines that help to construct a discourse regarding Social Education, especially regarding Social Teaching, which is the discipline that studies, analyses and proposes Social Education models, investigates the practices and interprets the social, political and economic coordinates in line with the implementation of the profession (Pérez, 2003; Caride, 2005; Planella and Vilar, 2006). Flexibility between theory and practice, between the theoretical corpus and the practical application, creates the opportunity to establish a model in which certain epistemological proposals are applied, a model that is not influenced by the ebb and flow of current social policies, which clearly tend to impose a form of social control (Núñez, 2003b; Touriñán and Sáez, 2006). Furthermore, the Practicum also presents the university with the opportunity to establish a connection with the professional world, which enables them to study, reflect upon, analyse and improve the current Social Education Models in institutions, current public policies and the types of training for future professionals (Núñez, 2002). This constitutes a real challenge for universities and, therefore, for all the teachers involved in the training of future ed-

ter a estudio, reflexión, análisis crítico y mejora los modelos vigentes de Educación Social en las instituciones, las políticas públicas actuales y los tipos de formación de los futuros profesionales (Núñez, 2002). Esto constituye un verdadero desafío para la universidad y, por lo tanto, para todos los docentes involucrados en la formación de futuros educadores y no tan sólo para los responsables y/o coordinadores del Prácticum; sobre todo en estos momentos de convergencia europea de los estudios superiores, en los que la Educación Social como oferta de titulación se ha equiparado a otras titulaciones con más tradición en el campo social y educativo (March, 2007; López y Campillo, 2009).

- *En relación al mercado, así como a las empresas y entidades del Tercer Sector*, puesto que el desarrollo de los servicios sociales se ha convertido, en pocos años, en un nuevo motor económico cuyo reto es impulsar otros sectores. El Prácticum, al encontrarse en la última fase del itinerario formativo del estudiante, representa un primer contacto con el mundo profesional, el mercado laboral y la realidad socioeconómica (Sáez, Campillo y Bas, 2004). El Prácticum se convierte, a su vez, en una excelente oportunidad para evaluar las posibilidades de los servicios sociales entendidos también como un sector productivo que está creando nuevos lugares de trabajo en un contexto de crisis como el actual, así como vislumbrar su futuro desarrollo, teniendo en cuenta el aumento de necesidades de atención social así como las que dibujan las perspectivas demográficas del país a corto plazo, donde la infancia y las personas mayores serán los sectores de población predominantes. Esta realidad y las posibilidades que abren las leyes de servicios sociales y de atención a la dependencia son una oportunidad para crear nuevos servicios sociales que requieren ser gestionados mediante estrategias eficientes y sostenibles, sin obviar que, analizados desde puntos de vista económicos y empresariales externos al sector, pueden ser contemplados como un mercado donde invertir, capaz de atraer a nuevos emprendedores sociales y ofreciendo, así, una visión diferente, abierta a la innovación y la experimentación social.

No cabe duda que esta área de trabajo está profundamente vinculada a la inserción laboral de

educators, not just the coordinators and/or those responsible for the Practicum, especially at this time of convergence of Higher Education in Europe, when Social Education is being offered as a degree comparable to other more long-standing degrees in the social and education fields (March, 2007; López and Campillo, 2009).

- *With regard to the market, as well as companies and entities in the Third Sector*, given that the implementation of social services has become, in a short period, a new economic stimulus, the aim of which is to bolster other sectors. The Practicum, since it takes place during the last stage of the student's training, represents their first contact with the professional world, the labour markets and socio-economic reality (Sáez, Campillo and Bas, 2004). In turn, the Practicum becomes an excellent opportunity to assess the possibilities of social services also construed as a lucrative sector that is creating new jobs in the current crisis climate, as well as allowing us a glimpse at how it will evolve in the future, taking into consideration the increased need for social support and the needs outlined by the short-term demographic outlook of the country, where children and the elderly will be the predominant population groups. This reality and the possibilities that the social service and dependent care laws generate are an opportunity to create new social services that need to be managed by efficient and sustainable strategies and, let us not forget, from an economic and business perspective unrelated to the sector, that can be viewed as a market to invest in that is capable of attracting new social entrepreneurs and providing a different approach that is open to innovation and social experimentation.

There is no doubt that this work area is closely linked to providing the students with work opportunities, which is one of the university's functions regarding improved citizen employment and the fostering of an entrepreneurial culture. In turn, as has been upheld by the ILO (2005), it involves employment authorities (different levels of the administration, third sector entities, various companies and institutions) in higher education.

los estudiantes, una de las funciones de la universidad por lo que se refiere a la mejora de la ocupación de los ciudadanos y a la promoción de la cultura emprendedora. A su vez, tal y como se sostiene desde la OIT (2005), implica a las instancias empleadoras (diferentes niveles de la administración, entidades del tercer sector, instituciones y empresas variadas) en la formación superior.

- *En relación a los sujetos con los que se interviene*, entendiendo que son éstos los que ocupan el lugar central en las prácticas de la Educación Social, focalizando su tarea en la dimensión social, educativa y cultural (Medel, 2003). Abordar la cuestión del sujeto en Educación (Social) supone el poder considerar la construcción de un modelo educativo que permita tomar cierta distancia respecto a posiciones actuales que focalizan el trabajo educativo a partir de la “sectorización social”, y recuperar, así, la posibilidad de construir otros lugares distintos a la asignación social que, por diversos motivos, lo supeditan a recorrer un trayecto que ya ha sido diseñado desde lógicas de control poblacional (Champagne, 1999). Trabajar esta concepción del sujeto de las prácticas educativas en el marco del Prácticum nos permite pensar más allá de las categorías administrativas que, no siendo pertinentes desde un punto de vista sociológico, constituyen un marco cómodo y comprensible para los dirigentes políticos a la hora de proponer soluciones.

Todas estas cuestiones aportan elementos esenciales cuando el universitario debe definir el sentido de las prácticas sociales elegidas, observadas, ejercidas y vividas, proporcionando una imagen de los sujetos con los que se interviene traspassando las lógicas sectoriales y las categorías administrativas en torno a la exclusión social cuando éstas los fijan en los “déficits”, las “problemáticas”, los “conflictos”, la “inadaptación”, la “exclusión”, etc. (Castel, 2004). Los estudiantes deben saber distinguir el papel “preventivo”, “asistencial”, “mediador”, “reeducativo”, “correctivo” o de “reinserción” y “recreativo” que se reserva a determinadas prácticas interpretadas como “educativas” y que huyen de la posibilidad que emerja un sujeto de la educación en las instituciones y las prácticas de Educación Social, un sujeto que puede promo-

- *With regard to the subjects that receive the aid*, in the understanding that they are the real key players of Social Education placements, focusing on the task of social, education and cultural aspects (Medel, 2003). Dealing with the question of the subject in (Social) Education requires the ability to consider creating an educational model that allows us to distance ourselves from current stances that focus educational work on “social grouping” and, thus regain the possibility of building areas other than social assignment that, for various reasons, force it to follow a path was designed using population control logic (Champagne, 1999). Developing this concept of the subject of educational placements within the framework of the Practicum enables us to think beyond administrative categories, which, while irrelevant from a sociological viewpoint, constitute a comfortable and comprehensible framework for political authorities in putting forth solutions.

All these issues provide essential elements for the student when describing the meaning of the social placement they have chosen, observed, performed and experienced, offering a view of the subjects they help that goes beyond sectorial logic or administrative categories regarding social exclusion that define them as “deficits”, “problematic”, “conflicts”, “maladjustment”, “exclusion”, etc. (Castel, 2004). Students must be able to discern “preventive”, “supportive”, “mediator”, rehabilitation “corrective”, “reinsertion” and “recreational” roles, which are set aside for certain placements construed as “educational” that shun the possibility of subjects emerging from Social Education institutions and practices, subjects that can be promoted to “somewhere else” in social life (Moyano, 2012). In sum, they must be assured that the educational work is performed with people who must be dealt with in a comprehensive manner, rather than based on the social problems that define or distinguish them, even though it is also true that the institutional position always restricts the comprehensive nature of any action taken (Gómez, 2003).

- *With regard to the institutions where the work is done*, students must reflect specifically

cionarse a “otro lugar” de la vida social (Moyano, 2012). En definitiva, tener claro que el trabajo educativo se lleva a cabo con personas que deben ser consideradas de forma integral y no a partir de las problemáticas sociales con que se las define y distingue, aunque también es verdad que la posición institucional limita siempre el carácter global de cualquier acción (Gómez, 2003).

- *En relación a las instituciones en las que se trabaja*, se hace necesaria la reflexión como área de trabajo específica del Prácticum porque los educadores sociales intervienen en marcos institucionales que configuran el espacio donde desarrollan unas tareas profesionales y unas prácticas educativas concretas. Por otro lado, el análisis de las instituciones facilita la función que éstas ocupan en los sistemas de estigmatización de nuestra sociedad, porque es en ellas donde se ordena, clasifica y agrupa a los “colectivos problemáticos” (Pié, 2006). Esto tiene sus efectos a nivel profesional puesto que la demanda de “respuestas técnicas” para hacer frente a esos colectivos en conflicto ocultan la significación sociopolítica de conjunto. Las diferentes dimensiones que originan o forman parte de estos problemas se autonomizan para convertirlas en “cuestiones técnicas” dependientes de las competencias de especialistas supuestamente “neutros”. Así, las políticas sociales deben más a las exigencias corporativistas de los diferentes grupos profesionales del campo social (especialistas, técnicos y expertos de una dimensión aislada de cada problema social) que a una cuestión “ideológica” de los responsables políticos y los administradores públicos, de tal manera que los “problemas sociales” quedan reducidos a un plano de prácticas manipulables desde marcos teóricos, profesionales y/o científicos que ocultan todos aquellos que no dependan de ese “tratamiento técnico especializado”. Realizar, pues, un análisis crítico sobre el papel del experto en los sistemas de “exclusión institucional” abre un campo de conflicto entre la postura que adoptan los profesionales respecto a su mandato y el grado de conciencia que tienen de él, lo que permite unas perspectivas de cuestionamiento de las prácticas profesionales muy interesantes tanto desde el punto de vista de la formación de los estudiantes como de los profe-

on this issue as part of the work done in the Practicum, given that social educators are involved in institutional frameworks that define the space in which certain professional tasks are performed and specific educational practices implemented. Furthermore, the analysis of the institutions facilitates the role that they play in the stigmatisation systems in our society, because it is here that the “problematic groups” are arranged, classified and grouped (Pié, 2006). This has an effect on the profession, since the demand for “expert responses” in dealing with these conflictive groups conceals the overall socio-political significance. The diverse dimensions that give rise to or compose these problems are separated, turning them into “technical issues” that are dependent upon the skills of supposedly “neutral” specialists. Thus, social policies owe more to the corporate demands of the different professional groups in the social field (specialists, technicians and experts in an isolated dimension of each social problem) than to an “ideological” approach by political authorities and public administrators, thereby reducing “social problems” to a plane of practices that can be manipulated through theoretical, professional and/or scientific frameworks that render anyone who does not depend on this “specialised technical treatment” invisible. Therefore, conducting a critical analysis of the role of the expert in “institutional exclusion” systems opens up a field of conflict between the stance taken by professionals regarding their mandate and the degree of awareness they have of this mandate. This allows us certain questioning perspectives regarding the placements, which are highly interesting from the viewpoint of training students and also as regards the professionals and institutions that accompany them during the Practicum training period.

- *With regard to other professions*, it facilitates the opening up of new avenues in the professionalisation of social educators, beyond the spheres in which they are socially, professionally and academically recognised and grounded. In this regard, “(...) we must not mistake the universe of Social Education (with its diversity and complexity of educational practices that take place

sionales e instituciones que los acompañan durante el período de formación del Prácticum.

- *En relación a otras profesiones*, nos facilita abrir nuevos caminos en la profesionalización de los educadores sociales, más allá de los ámbitos que se encuentran social, profesional y académicamente reconocidos y consolidados. En este sentido “(...) no hay que confundir el universo de la Educación Social (con su diversidad y complejidad de prácticas educativas que tienen lugar en cualquier tiempo y espacio social) con la galaxia de sus prácticas específicas, constituida principalmente por los ámbitos antes señalados. Es decir, los ámbitos específicos de intervención y las prácticas profesionalizadoras de la Educación Social no constituyen más que una parte, aunque probablemente sea la más visible y con un mayor nivel de sistematización y teorización, de un todo más amplio, complejo y plural como es el universo de la Educación Social” (Gómez, 2003: 245).

Cada uno de los actores que hemos descrito canalizará el conocimiento adecuado de la profesión de la Educación Social. La planificación del Prácticum se convierte, entonces, en la mejor oportunidad para articular la reflexión y el análisis de estos intérpretes que configuran la profesión, así como las pericias y competencias que demandan las prácticas y el ejercicio profesional.

2. Hacia la mejora de la formación práctica y profesional de la Educación Social

Todos estos actores ofrecen la posibilidad de desarrollar un marco competencial directamente vinculado al campo profesional, que es el que ayuda a establecer una estructura sólida desde la que los estudiantes pueden realizar el tránsito al mundo laboral con un *saber* y un *saber hacer*.

Los procesos de reflexión sobre todos estos actores que venimos apuntado nos parecen fundamentales a la hora de pensar en las competencias profesionales para el desarrollo de la tarea de los educadores sociales, puesto que, de otra manera, éstos podrían operar dejándose llevar por meras intuiciones, por su propio carácter o sentido común o por la presión de las circunstancias

at any time and in any social space) for the galaxy of specific practices, primarily comprising the aforementioned fields. In other words, the specific intervention fields and the professional placements in Social Education are no more than a part, albeit perhaps the most visible and most highly systematised and theorised part, of a broader, more complex and plural whole, which is the universe of Social Education” (Gómez, 2003: 245).

Each of the players described above will channel the relevant knowledge of the Social Education profession. Planning for the Practicum, then, becomes the best opportunity to define the reflection upon and analysis of these agents who make up the profession, as well as the skills and competence required for the placement and practice of the profession.

2. Towards improvements in practical and professional training in Social Education

All these players offer the opportunity to develop a framework of competence directly linked to the professional field, which is what helps establish a solid structure through which students can move into the labour market with *knowledge* and *know-how*.

We feel that the reflection processes regarding all these players mentioned above are essential in considering the professional skills required in performing the work of social educators, given that educators would otherwise act by merely following their intuition, based on their own personality or common sense, or under pressure from the circumstances (institutional, po-

(institucionales, políticas, de mercado, etc.), faltándoles criterios para entender su propia práctica, profundizar y compartir su experiencia y saber su funcionalidad (posicionamientos políticos, institucionales, etc.).

Creemos necesario insistir en ello porque el término *competencia* sigue siendo un elemento de estudio permanente en los contextos universitarios actuales a la hora de exponer un espacio europeo en los estudios de educación superior homologable (De Miguel, 2006; Gimeno, 2008; Escudero, 2009). Por lo general, aporta dos significados, a su vez, aceptables y complementarios: el primero, en el sentido de dominio teórico, por parte del estudiante, de los *saberes* o *conocimientos* de una determinada disciplina, con todas las condiciones cambiantes como las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, el desarrollo de las habilidades sociales, el dominio de idiomas, etc.; el segundo, por la *practicidad del conocimiento*, que obliga a una definición precisa de las competencias para saber actuar. Así, una persona es competente cuando es capaz de utilizar con éxito sus saberes (habilidades, destrezas y capacidades) en situaciones concretas o en la resolución de problemas determinados en el ámbito profesional (ASEDES y CGCEES, 2007; Campillo y García, 2009).

Importadas de modelos de desarrollo profesional, la adquisición de competencias aparece como el camino que puede hacer visible la profesionalización del estudiante universitario mediante la capacitación y cualificación que actualmente demanda la sociedad y el mercado. La introducción de las competencias en el nuevo enfoque de los recursos humanos ya no parte de la definición de los puestos de trabajo de las organizaciones, tal y como se había hecho tradicionalmente, sino de la identificación de los rasgos de las personas que deberían cubrirlos con garantías de éxito, es decir, de las características y los comportamientos que permiten realizar con eficacia las tareas propias de un puesto de trabajo (Gil, 2007). A nuestro entender, esto entraña sus peligros. Las competencias son utilizadas cada vez más para reforzar las relaciones de poder en las empresas al conceder una gran libertad a las direcciones y los departamentos de recursos humanos para la aprecia-

litical or market situations, for example). They would lack the criteria to comprehend their own practice, to delve deeper into and share their experience and to understand their role (political, institutional positions, etc.).

We believe it is necessary to insist upon this fact because the term *competence* continues to be an issue subject to ongoing research in today's university settings when describing a European space for compatible higher education studies (De Miguel, 2006; Gimeno, 2008; Escudero, 2009). In general, two meanings are offered that are at once acceptable and complementary: the first, in the sense of a theoretical command by the student of the *understanding or knowledge* of a certain discipline, along with all the changing conditions such as new information and communication technologies, the development of social skills, proficiency in languages, etc.; the second, the *practicality of the knowledge*, which requires a precise definition of the competence in order to know how to act. Thus, a person is competent when he or she is capable of successfully using his or her understanding (abilities, skills and capacities) in specific situations or in solving certain problems in the professional field (ASEDES and CGCEES, 2007; Campillo and García, 2009).

As an import from professional development models, acquiring competence arises as the avenue for highlighting the professionalisation of the university student by offering the training and qualification currently in demand in society and the market. The introduction of competence in the new human resources approach is no longer based on defining jobs in organisations, as was done in the past, but rather on identifying the features of the individuals that must occupy those positions with assured success; in other words, the characteristics and behaviour patterns that enable them to effectively perform the tasks inherent to a position (Gil, 2007). In our opinion, this entails certain dangers. Competence is used increasingly to reinforce power relationships in companies by granting great amounts of freedom to management and human resources departments in assessing the efficacy of their staff, measured in relation to the effective perform-

ción de la eficacia de su personal, medida relacionada con los rendimientos efectivos de las personas empleadas. Las competencias no se validan, así, mediante un título universitario o de formación profesional de calidad, sino que justifican una evaluación permanente en el marco de una relación individual no igualitaria entre el contratista y la persona asalariada. Se pasa entonces de un sistema donde el juicio sobre el valor de una persona ya no depende de una institución formativa sino de un sistema de evaluación sometido al juego del mercado de trabajo. Este mercado se convierte, pues, en la instancia mediadora que debe fijar los valores profesionales (y emocionales) de las personas (Moriano, Sáinz y Lisbona, 2002).

El estudio epistemológico que ofrecemos en estas páginas pretende situar las competencias en el ámbito formativo, lugar en el que las necesidades del mercado de trabajo pueden ser tenidas en cuenta pero no se convierten en la única razón sobre la que hacer pivotar cualquier planificación educativa. El diseño del Prácticum, tal y como lo hemos presentado, se convierte en el espacio formativo por excelencia que favorece la transferencia de competencias y, por lo tanto, en el elemento aglutinador que permite dar cierto sentido al modelo de aprendizaje propuesto en la última reforma universitaria que, evidentemente, contempla una tarea conjunta entre la universidad, los profesionales y el mercado de trabajo de cara a la formación de calidad de esta figura profesional.

En el caso que exponemos para la formación de educadores sociales, se trata que los estudiantes, como futuros profesionales, puedan partir de un marco de reflexión de su *praxis* y sus competencias. Un marco para *poder pensar* y desde el cual *leer las prácticas profesionales y sus efectos* y, por lo tanto, poder transmitir las, confrontarlas con otras experiencias, transformar su propia práctica, *poder saber y valorar* sobre sus propias decisiones. Esas prácticas y las competencias que las sustentan remiten a *modelos de educación social* en los que entran en juego todos esos actores, qué significa *acción educativa* en esas prácticas, por ejemplo, qué se entiende por *sujeto*, desde qué *concepción ética, social y política* se lleva a cabo una tarea, cómo situarse ante el

ance of the employees. Competence is not validated, therefore, by a university degree or quality professional training, but rather is used to justify ongoing assessment within the framework of a non-egalitarian individual relationship between the contractor and the wage-earner. Hence, we have moved to a system in which the judgement about a person's worth is no longer based on a training institution but rather on an assessment system subject to the fluctuations of the labour market. This market thereby becomes the intervening medium that must establish the professional (and emotional) values of individuals (Moriano, Sáinz and Lisbona, 2002).

The epistemological study presented herein aims to place competence within the educational sphere, where the requirements of the labour market can be taken into consideration but they do not become the sole foundation for any kind of educational planning. As we have explained, the Practicum's design becomes the ideal training space in which to transfer competence, thereby making it the binding element that lends meaning to the learning model proposed in the latest university reform, which evidently includes a joint task performed by the university, professionals and the labour market regarding providing quality training to this professional profile.

In the case we have explained for training social educators, the intent is for students, as future professionals, to have a framework for reflecting on their *praxis* and their competence. A framework that *helps them think*, through which they can *interpret the professional placements and their effects*, thereby transmitting them, contrasting them with other experiences, transforming their own practice, *to be able to understand and assess their own decisions*. These placements and the competence behind them point to *social education models* in which all these players have a role, what *educational action* means in these placements, for example, what is meant by *subject*, which *ethical, social and political basis* is used in performing a task, what stance to take when charged with an *institutional mandate*, what position to take regarding *other professions*, and so on.

encargo institucional, qué lugar se debe ocupar en relación a las *otras profesiones*, etc.

Como bien expresa Sáez, “las competencias tienen, pues, un componente cognitivo y otro conductual que se ponen de manifiesto, unificadamente, al mismo tiempo, en las acciones que realizan los profesionales de la Educación Social” (2009: 16-17). Esta visión de las competencias en la universidad sirve para que los docentes reflexionen sobre el *enfoque práctico* de su enseñanza y comiencen a establecer lazos entre los conocimientos del estudiante y la acción, los procedimientos y recursos, así como la evaluación del proceso de aprendizaje. De esta forma se pretende desarrollar y coordinar en el alumnado un conjunto de competencias (no sólo conocimientos, procedimientos y actitudes) de carácter genérico o transversal, sino también aquellas específicas de un perfil profesional. Así, el planteamiento de ciertas competencias transversales (trabajo en equipo, exposición de proyectos, elaboración y presentación de informes, conocimiento y uso de las TIC, dominio de idiomas, divulgación de investigaciones,....) precisa de una organización de criterios de evaluación interdisciplinar. En relación a los problemas y contextos profesionales y sociales, la universidad debe ajustar sus enseñanzas teóricas, esto es, la transmisión o reconstrucción del conocimiento. Esta relación juega un papel relevante en la mejora de los procesos de profesionalización de los diversos oficios y comunidades (Schön, 1992). Tenemos, pues, otra competencia a estimar: la contribución a la profesionalización de los futuros educadores sociales, mediante la formación de excelencia.

3. Conclusión

El Prácticum es un “puente” entre la teoría y la práctica que actúa con carácter tanto formativo como profesionalizador. Así, en la formación de los profesionales de la Educación Social tiene el valor añadido de responder a las demandas comunes que surgen en las sociedades y comunidades actuales. Dada su función formativa, poco a poco se va incrementando el interés por la calidad del Prácticum en el Plan de estudios de Educación Social y, como tal, en todas las personas e instancias implicadas.

As Sáez appropriately states, “competence, thus, has a cognitive component and a behavioural one, which are expressed jointly, at the same time, in the actions performed by Social Education professionals” (2009: 16-17). This view of competence in the university serves teachers to help them reflect on the *practical focus* of their teachings and begin to create ties to the students’ knowledge and actions, procedures and resources, as well as the assessment of the learning process. In this way, an endeavour is made to aid the students in developing and coordinating a set of generic or inter-disciplinary competence skills (not just knowledge, procedures and attitudes) and also those specific to a certain professional profile. Thus, the approach to certain inter-disciplinary competence skills (teamwork, project presentation, preparing and presenting reports, knowledge and use of ICTs, language proficiency, publishing research, etc.) requires setting up inter-disciplinary evaluation criteria. Regarding professional and social problems and contexts, the university must adapt its theoretical teachings, i.e., the transfer or reconstruction of knowledge. This relationship plays a relevant role in improving the professionalisation processes in various trades and communities (Schön, 1992). Therefore, we have yet another competence skill to consider: the contribution to the professionalisation of future social educators through excellent training.

3. Conclusion

The Practicum is a “bridge” between theory and practice that is both educational and professionalising in nature. Thus, the training of Social Education professionals has the added value of responding to shared demands that arise in today’s societies and communities. Due to its role in training, the interest in the quality of the Practicum in Social Education curricula is gradually increasing and, as such, so is the interest in all the people and situations involved.

Un buen diseño de prácticas en el Prácticum es clave para que éste cumpla sus objetivos formativos: favorecer la relación entre alumnado y profesorado; estimular el aprendizaje activo y reflexivo entre los estudiantes con materiales, procedimientos y actuaciones apropiadas; conocer y seleccionar las buenas prácticas institucionales; coordinar y participar en el trabajo interinstitucional; compartir y valorar experiencias significativas vividas; evaluar y mejorar los procesos de aprendizaje desarrollados, etc. A su vez, quisiéramos destacar tres cuestiones fundamentales:

- En primer lugar, *concebir el Prácticum como componente curricular*: nos referimos a la calidad del diseño de un buen Prácticum, que debe ajustarse a la estructura de un proyecto curricular: una contextualización (vinculada a la profesión, a la universidad en que se realice, incluyendo la movilidad del alumnado según la convergencia europea, y a la titulación correspondiente); los trámites formales interinstitucionales (convenios, contratos, compromisos, protocolos), valorando los procesos innovadores; la relación coordinada entre los tutores de ambas instituciones; los programas formativos; la inclusión de los aprendizajes y competencias formativas a través del Prácticum (guías, cuadernos de prácticas, diarios,...); las tutorías en sus diversas modalidades (grupales, individuales, virtuales...); los contenidos profesionales que los estudiantes lograrán a través de las prácticas (incluida bibliografía y recursos específicos); las actividades y/o experiencias vividas, y los sistemas de supervisión y evaluación establecidas en su desarrollo hacia la mejora del Prácticum, así como los modos de reconocimiento académico o/y económico para los tutores de las instituciones.

- En segundo lugar, *apostar por el Prácticum como situación de aprendizaje*, es decir, tener en cuenta la calidad del proceso. Es importante que los estudiantes aprendan durante todo este trayecto, que consigan aprendizajes relevantes para su formación. Todo Prácticum implica una *fase de preparación*, que oriente el trabajo a realizar, que incite a la reflexión sobre la experiencia que llevarán a cabo (normalmente en el propio centro universitario). Una *fase de desarrollo* o escenario de las prácticas, porque el estudiante aprende bajo la supervisión del tutor y concibe una visión lo más

A well-designed placement in the Practicum is key to accomplishing the educational objectives therein: fostering the relationship between students and professors; stimulating active, thoughtful learning by students in relation to the materials, appropriate actions and procedures; becoming familiar with and selecting good institutional placements; coordinating and participating in cross-institutional work; sharing and assessing significant life experiences; assessing and enhancing the learning processes implemented, and so on. Furthermore, we would like to highlight three essential issues:

- *Firstly, viewing the Practicum as a component of the curriculum*: here we are talking about the quality of the design of a good Practicum, which must match the structure of a curricular project: contextualisation (linked to the profession, to the university where it is to take place, including student mobility in line with European convergence, and to the relevant degree); inter-institutional formalities (conventions, contracts, commitments, protocols), encouraging innovative processes; the integrated relationship between the tutors at the two institutions; the training programmes; the inclusion of concepts learned and training competence through the Practicum (guides, placement journals, diaries....); tutoring of several kinds (in groups, individual, virtual...); the professional knowledge that students will accomplish through the placements (including bibliography and specific resources); the activities performed and/or experiences lived and the supervision and evaluation systems established in the course thereof aimed at enhancing the Practicum, as well as the means of academic and/or economic recognition for the tutors at the institutions.

- *Secondly, creating a commitment to the Practicum as a learning situation*, i.e., taking the quality of the process into consideration. It is essential that the students learn throughout the entire process, that they gain knowledge appropriate to their training. Any Practicum involves a *preparation stage*, which orients the work to be done and encourages reflection on the experience about to take place (normally within the university itself). There is a *development stage*, or placement scenario, since the student learns under supervi-

completa posible de las actuaciones asociadas a su profesión y desarrolladas en dicha institución (incluye tanto las visitas a los centros, tutorías en red, encuentros intermedios, etc. como los trabajos finales solicitados a los alumnos en prácticas: diarios, memorias, portafolios, rúbricas, productos multimedia, etc.). Y una *fase de revisión y retroalimentación* de las propuestas formativas del Prácticum de todo lo realizado y experimentado. Estas fases promueven en los estudiantes no sólo el nivel de responsabilidad, compromiso y madurez sino también la reflexión, observación, planificación, conocimiento próximo de la profesión, actuación, evaluación y mejora del proceso formativo.

- Por último, *reconocer el Prácticum como experiencia personal*. El Prácticum se lleva a cabo fuera de la esfera universitaria y los estudiantes se sumergen íntegramente en la vida profesional, trabajando y participando de experiencias novedosas y/o complejas donde emergen momentos únicos en su formación personal y profesional (Salinas, 2007; Raposo y Zabalza, 2011).

El Prácticum conforma un espacio privilegiado para la docencia. Ayuda a reflexionar y planificar de modo colectivo e interdisciplinar (contenidos, habilidades, procedimientos y actitudes desde enfoques múltiples), a situar a los estudiantes en el punto de mira de su formación, en los lugares de trabajo específicos pero también en el contexto social y político en el que nos encontramos, y a replantear nuestra enseñanza universitaria estimando los actores clave que configuran la profesión. Es un lugar de aprendizaje de calidad, de experiencia global y valiosa para docentes, discentes y profesionales del campo de la Educación Social, una concepción que cobrará mayor sentido si se plantea desde propuestas metodológicas variadas, mediante seminarios, trabajo en equipo, desarrollo de proyectos conjuntos, resolución de problemas, estudios de casos, etc.

Nuestra función docente pasa por capacitar a los estudiantes en el tratamiento de las complejas situaciones que gestionarán en su vida profesional. Para ello, el Prácticum debe ser percibido como un requisito indispensable en el proceso de profesionalización de los educadores sociales. El carácter del Prácticum y su enmarque con el Plan

sion from their tutor and acquires an outlook that is as comprehensive as possible regarding the actions related to their profession and implemented in such institution (including visits to centres, online tutoring, intermediate meetings, etc., as well as the final papers requested of students in placements: journals, reports, portfolios, endorsements, multimedia products, etc.). And a *review or feedback stage* regarding the training proposals on everything done and experienced in the Practicum. These stages foster in students not only a degree of responsibility, commitment and maturity, but also reflection, observation, planning, up-close knowledge of the profession, actions, evaluation and enhancement of the training process.

- Finally, *recognising the Practicum as a personal experience*. The Practicum takes place outside of the realm of the university and students are fully submerged into professional life, working and participating in innovative and/or complex experiences in which unique moments occur in their personal and professional training process (Salinas, 2007; Raposo and Zabalza, 2011).

The Practicum comprises a privileged space for teaching. It helps us to reflect and plan as an interdisciplinary group (contents, skills, procedures and attitudes from multiple viewpoints), to place students at the centre of their training, in specific workplaces but also within the social and political context we are experiencing, and to rethink our university education, keeping in mind the key players that make up the profession. It is a place for quality learning, valuable, comprehensive experiences for teachers, learners and professionals in the Social Education field, a conception that takes on greater meaning if it is approached through varying methodological proposals, in seminars, teamwork, the creation of group projects, problem-solving, case studies, and so on.

Our purpose as teachers is to prepare students to deal with the complex situations they will handle in their professional lives. To do this, the Practicum must be perceived as an essential requirement in the professionalisation process of social educators. The nature of the Practicum and how it fits into the Bologna Process, its capacity to combine diverse learning experiences, and the way

Bolonia, su capacidad para integrar diversos aprendizajes, su preparación para aunar teoría, práctica y reflexión, representan los principios de un proyecto coherente, sólido y necesario que permitirá al estudiante alcanzar y afrontar las diferentes competencias profesionales.

Por último, nos encontramos ante una enseñanza basada en el auto-desarrollo personal y profesional. Bajo esta óptica de formación consideramos que la profesionalidad se asocia al desarrollo de competencias que potencian el aprendizaje continuo, es decir, el educador social que queremos «formar» es capaz de *saber hacer* y *saber estar* en el interior de sus responsabilidades y funciones teniendo en cuenta todos los actores implicados en el desarrollo de su profesión. Esos actores son los auténticos mediadores de sus competencias y les obliga a *continuar aprendiendo a lo largo de su desarrollo profesional*, lo que requiere que se les brinde la oportunidad de analizar y estudiar sobre la práctica profesional, así como poder tomar decisiones sobre su mejora laboral. En este sentido, esta propuesta ofrecida intenta aportar algunos elementos básicos que, desde el propio planteamiento del Prácticum, permitan orientar una labor reflexiva y permanente de la profesión.

it prepares students to unite theory, practice and reflection represent the principles of a sound, coherent and necessary project that will enable students to accomplish and take on the different professional competence skills.

Finally, we are dealing with learning based on personal and professional self-development. In line with this viewpoint on training, we consider that professionalism is linked to the development of competence that fosters ongoing learning; in other words, the social educator we wish to “train” is capable of *know-how* and *knowing how to be* within his or her responsibilities and duties, taking all the players involved in the development of his/her profession into account. These players are the true mediators of their competence, forcing them to *continue learning throughout their professional career*, which means they must be given the opportunity to analyse and study the professional practice and make decisions about work-related improvements. In this regard, the proposal made herein endeavours to provide certain basic elements that, from within the Practicum approach, make it possible to orient reflective, ongoing work in the profession.

Referencias bibliográficas / References

- Amorós, P. et al. (1994). *El Prácticum de la diplomatura d'Educació Social*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.
- Asociación Estatal De Educación Social Y Colegio General De Educadores Y Educadoras Sociales (2003). *La Educación Social, escenarios de futuro*. Barcelona: (material policopiado).
- Asociación Estatal De Educación Social Y Colegio General De Educadores Y Educadoras Sociales (2007). *Documentos profesionalizadores*. Barcelona: Asociación Estatal de Educación Social - ASEDES. Recuperado de <<http://www.eduso.net>>
- Campillo, M. y García, J. (2009). El concepto de campo profesional: el caso de la Educación Social. *Universitas Tarraconensis*, III época, 157-172.
- Canimas, J. (2006). La ética aplicada a la intervención social. *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, (73), 135-146.
- Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social: perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz, (coord.), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. (pp. 55-86). Barcelona: Gedisa.
- Champgne, P. (1999). La visión del Estado. En Bourdieu, P. (direc.), *La miseria del mundo*. (pp. 187-194). Madrid: Akal.
- De Miguel, M. (coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza.

- Escudero, J. M. (2009). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (16), 65-82.
- García, J. y Sáez, J. (2011). Educación Social ¿Qué formación para qué profesional? *RES. Revista de Educación Social*, (13), 1-14. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/pdf/13/esforpro_res_13.pdf>
- Gil, J. (2007). La evaluación de competencias laborales. *Educación XXI*. Monográfico: Orientación y formación en competencias, (10), 83-106.
- Gimeno, J. (coord.) (2008). *Educación por competencias. ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Gómez, M. (2000). Sectors i àmbits d'intervenció de l'educació social. Aproximació conceptual. *Temps d'educació*, (24), 409-426.
- Gómez, M. (2003). Aproximación conceptual a los sectores y ámbitos de intervención de la Educación Social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (10), 233-251.
- Juliá, A. (1998). El educador social: una figura profesional surgida de diversas prácticas e identidades profesionales. En *Actas del II Congreso Estatal del Educador Social: presente y futuro en la Educación Social*. (pp. 31-47). Barcelona: FEAPES-Bibllària.
- López, M. y Campillo, M. (2009). Universidad y profesionales: La formación y las competencias profesionales. *Universitas Tarraconensis*, III época, 131-143.
- López Herrerías, J. A. (1996). *El educador social. Líneas de formación y de actuación*. Madrid: Guillermo Mirecki.
- March, X. (2007). La Educación Social en el marco de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (14), 33-52.
- Martínez, M. (1993). Sobre la Diplomatura en Educación Social de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. *Temps d'Educació*, (10), 159-171.
- Medel, E. (2003). Experiencias: el sujeto de la educación: condiciones previas. En Tizio, H. (coord.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. (pp. 49-55). Barcelona: Gedisa.
- Merino, J. V. (1997). *Programas de animación sociocultural: tres instrumentos para diseño y evaluación*. Madrid: Narcea.
- Moriano, J.; Sáinz, M. y Lisbona, A. (2002). *Las competencias emocionales en el nuevo mercado laboral*. Madrid: UNED.
- Moyano, S. (2012). *Acción educativa y funciones de los educadores sociales*. Barcelona: Editorial UOC.
- Núñez, V. (2002). Nuevos recorridos para la formación inicial de los educadores sociales en España. En Núñez, V. (coord.), *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. (pp. 19-62). Barcelona: Gedisa.
- Núñez, V. (2003a). El lugar de la educación frente a la asignación social de los destinos. En García, J. (coord.), *De nuevo, la educación social*. (pp. 209-218). Madrid: Dykinson.
- Núñez, V. (2003b). Entre la tecnociencia y el tecnopoder: el desafío de mantener abierta la pregunta acerca de las condiciones de producción de la Pedagogía Social y sus efectos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (10), 111-122.
- Núñez, V. y Tizio, H. (2010). El control social. En Núñez, V. (coord.), *Encrucijadas de la educación social: orientaciones, modelos y prácticas*. (pp. 62-114). Barcelona: Editorial UOC.
- OIT (2005). *Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos: educación, formación y aprendizaje permanente*. Ginebra: OIT.
- Pantoja, L. (coord.) (1998). *Nuevos espacios de la Educación Social*. Bilbao: ICE Universidad de Deusto.
- Pereira, M. C. y Pino, M. (1999). A la búsqueda de espacios formativos para un Prácticum de calidad. Aproximación a una realidad. En F. Esteban, y R. Calvo, (coords.), *El Prácticum en la formación de educadores sociales*. Universidad de Burgos (pp. 312-322). Burgos: Publicaciones Universidad de Burgos.
- Pérez, G. (2003). *Pedagogía Social-Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Petrus, A. (1999). Nous àmbits d'intervenció de l'educació social. En Fullana, J. (coord.), *Els àmbits de treball de l'educador social*. (pp. 65-90). Málaga: Aljibe.
- Pié, A. (2006). La pedagogía social instituida. En Planella, J. y Vilar, J. (coords.), *La Pedagogía Social en la sociedad de la información*. (pp. 115-162). Barcelona: Editorial UOC.

- Planella, J. (2006). La pedagogía social y la sociedad de la información. En J. Planella, y J. Vilar, (coords.), *La Pedagogía Social en la sociedad de la información*. (pp. 197-232). Barcelona: Editorial UOC.
- Planella, J. y Vilar, J. (coords.) (2006). *La Pedagogía Social en la sociedad de la información*. Barcelona: Editorial UOC.
- Raposo, M. y Zabalza, M. A. (2011). La formación práctica de estudiantes universitarios: repensando el Prácticum (monográfico). *Revista de Educación*. (354), 17-290.
- Real Decreto 1420/1991 (BOE 30 de octubre de 1991).
- Sáez, J. (2003). *La profesionalización de los educadores sociales. En busca de la competencia educativa cualificadora*. Madrid: Dykinson.
- Sáez, J. (2005). La profesionalización de los educadores sociales: construcción de un modelo teórico para su estudio. *Revista de Educación*, (336), 129-139.
- Sáez, J. (2007). *Pedagogía Social y Educación Social. Historia, profesión y competencias*. Madrid: Pearson.
- Sáez, J. (2009). El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (16), pp. 9-20.
- Sáez, J.; Campillo, M. y Bas, E. (2004). El mercado como actor clave en la profesionalización de los educadores sociales. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, (11), 165-211.
- Sáez, J. y García, J. (2006). *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza.
- Sáinz, M. y González, A. (2008). La segunda brecha digital: educación e investigación. En C. Castaño, (dir.). *La segunda brecha digital*. (pp. 221-266). Madrid: Cátedra.
- Salinas, B. (2007). EEES y Prácticum: ¿Cómo encajar el Prácticum en el nuevo marco? En A.Cid, M. Raposo, y A. Pérez, (coords.), *El Prácticum: buenas prácticas en el Espacio Europeo de Educación Superior*. (pp. 35-56). A Coruña: Tórculo.
- Schön, D. (1992). *La formación de los profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Solé, J. (2010). La globalització i els seus règims de marginalitat. Nous escenaris per a l'acció pública i l'educació social. En C. Vilanou, y J. Planella, (coords.), *De la compassió a la ciutadania. Una història de l'educació social*. (pp. 297-314). Barcelona: Editorial UOC.
- Touriñán, J. M. y Sáez, R. (2006). La metodología de investigación y la construcción de conocimiento de la educación. *Educa: Revista Galega do Ensino*, (48), 375-410.
- Trilla, J. (2000). El universo de la Educación Social. En Romans, M., Petrus, A. y Trilla, J., *De profesión educador(a) social*. (pp. 13-59). Barcelona: Paidós.
- Vilar, J. (2002). Responsabilidad y compromiso ético de los formadores en Pedagogía Social y Educación Social. *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria*, (9), 143-160.
- Vilar, J. (2009): La ética en la práctica cotidiana del ejercicio profesional. *Revista de Educación Social*, 10.
- Recuperado de <<http://www.eduso.net/res/?b=13&c=121&n=358>>

Notas/ Notes

¹ El texto que se presenta toma como referencia el trabajo realizado en los proyectos de investigación que se citan a continuación. El objeto de estudio de dichos proyectos se centra en las diferencias de género en las elecciones de carrera. A nosotros nos ha proporcionado un marco empírico y conceptual desde el que llevar a cabo la revisión de los diseños curriculares de los nuevos Grados de Educación Social de diversas universidades españolas con el objetivo de estudiar los requisitos de cualificación profesional. La reflexión epistemológica en torno a dichos requisitos nos ha llevado a hacer una propuesta concreta tomando el Prácticum como criterio organizador. Los proyectos de investigación en los que hemos participado son:

- *Elección de estudios de enxenaría: establecimiento dun sistema de indicadores con perspectiva de xénero en ciencia e tecnoloxía, psicoloxía e educación*, cofinanciado por el Fondo Social Europeo a través de la convocatoria pública de la Secretaría Xeral de Igualdade de la Xunta de Galicia (Número de Expediente: SI427C 2011/39), siendo su Investigadora Principal la Prof. Dra. Ma del Carmen Pereira Domínguez, con la participación de Francisco J. Álvarez, Mercedes Álvarez, Carmen Armada, Pino Díaz, Ángeles Fernández, Aurora Martínez, Ma José Martínez, Purificación Mayobre, Uxío Pérez, Teresa Portas, José Serrallé y Carmen Verde (Diario Oficial de Galicia, nº 111, de 10/07/2011, 14173-14179).
- *Per què les dones no trien els estudis TIC? La canonada que goteja en el context de Catalunya*, financiado por el Insti-

tut Català de la Dona a través de convocatòria pública (Resolució ASC/45/2008), siendo su Investigadora Principal la Prof. Dra. Milagros Sáiz Ibáñez, con la participació de Sara García, Ana González, Esther Fatsini, Julio Meneses, Pilar Prat y Jordi Solé (Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, nº 5051, de 18/01/2008).

- *Evolució de la segregació vocacional de les adolescents al llarg dels primers i últims cursos de l'educació secundària*, financiado por el Institut Català de la Dona a través de convocatòria pública (Resolució ASC/1148/2010), siendo su Investigadora Principal la Prof. Dra. Milagros Sáiz Ibáñez, con la participació de Esther Fatsini, Julio Meneses, Pilar Prat y Jordi Solé (Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, nº 5611, de 20/04/2010).

- This paper has taken the research work done in the projects cited below as a reference point. The subject studied in these projects focused on gender differences in the choice of studies. They have provided us with an empirical and conceptual framework that has enabled us to review the curriculum design of the new Social Education Degrees at several Spanish universities in order to study the requirements for professional qualification. The epistemological reflection on these requirements has led us to make a specific proposal taking the Practicum as the organising framework. The research projects we have participated in are:

- *Elección de estudios de enxenaaría: establecimiento dun*

sistema de indicadores con perspectiva de xénero en ciencia e tecnoloxía, psicoloxía e educación, cofunded by the European Social Fund through a public tender called by the Secretaría Xeral de Igualdade de la Xunta de Galicia (Record number: SI427C 2011/39), with its Principal Researcher being Prof. Dr. Ma del Carmen Pereira Domínguez, with the participation of Francisco J. Álvarez, Mercedes Álvarez, Carmen Armada, Pino Díaz, Ángeles Fernández, Aurora Martínez, Ma José Martínez, Purificación Mayobre, Uxío Pérez, Teresa Portas, José Serrallé and Carmen Verde (Official Gazette of Galicia, No. 111, from 10/07/2011, 14173-14179).

- *Per què les dones no trien els estudis TIC? La canonada que goteja en el context de Catalunya*, funded by the Institut Català de la Dona through a public tender (ASC Resolució/45/2008), with its Principal Researcher being Prof. Dr. Milagros Sáiz Ibáñez, with the participation of Sara García, Ana González, Esther Fatsini, Julio Meneses, Pilar Prat and Jordi Solé (Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, No. 5051, from 18/01/2008).

- *Evolució de la segregació vocacional de les adolescents al llarg dels primers i últims cursos de l'educació secundària*, funded by the Institut Català de la Dona through a public tender (ASC Resolució/1148/2010), with its Principal Researcher being Prof. Dr. Milagros Sáiz Ibáñez, with the participation of Esther Fatsini, Julio Meneses, Pilar Prat and Jordi Solé (Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, No. 5611, from 20/04/2010).

Dirección de los autores/Authors' addresses

Carmen Pereira Domínguez Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Vigo (Campus universitario Ourense), Avda. Castelao, s/n, 32004 Ourense, España.

Jordi Solé Blanch. Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació. Universitat Oberta de Catalunya. Edifici 22@, Rambla del Poble Nou, 156, 08018 Barcelona, España.

Correo electrónico / e-mail:

mcdguez@uvigo.es, jsolebla@uoc.edu

Fecha de recepción del artículo / received date: 9.10.2012

Fecha de revisión del artículo / reviewed date: 16.10.2012

Fecha de aceptación final / accepted date: 24.10.2012

Cómo citar este artículo/How to cite the article

Pereira-Domínguez, C. y Sole Blanch, J. (2013). La cualificación profesional en Educación Social: el papel del Prácticum. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 21, 237-258. http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2013.21.10

Pereira-Domínguez, C. & Sole Blanch, J. (2013). Professional qualification in Social Education: the role of the Practicum. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 21, 237-258. http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2013.21.10