

LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS PROFESIONALES DE LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA: UN ESTUDIO DE NECESIDADES

Continuous Training for Social Education Professionals: A Needs Analysis

JUDIT FULLANA NOELL, ANNA PLANAS LLADÓ,
PERE SOLER MASÓ, MONTSE TESOURO CID
Y MARIA PALLISERA DÍAZ
Universidad de Girona

El artículo analiza las necesidades de formación continua de los profesionales de la acción socioeducativa y reflexiona sobre el papel de la universidad en este tipo de formación. Se presenta una investigación realizada en la Universidad de Girona con el objetivo de identificar las necesidades de formación continua de los educadores sociales. El estudio, que utiliza como instrumento básico un cuestionario, trata de hallar discrepancias en cuanto a la situación actual percibida por estos profesionales, en lo que a formación se refiere, y la situación deseable. En este artículo se ofrecen los principales resultados obtenidos con relación a la valoración que los profesionales realizan sobre las tareas y funciones que desarrollan en sus puestos de trabajo y sobre sus necesidades de formación percibidas. Los resultados indican la necesidad de actualización profesional y una demanda de instrumentos y recursos para mejorar la acción socioeducativa en temas relacionados con las competencias interpersonales y el apoyo a la reflexión y autoevaluación de la práctica profesional, la detección de necesidades y la construcción de respuestas personalizadas adecuadas a través de la elaboración de programas individuales y comunitarios, la gestión del tiempo y la supervisión de estudiantes de prácticas. El contexto universitario aparece como un espacio de formación continua adecuado para organizar programas de larga duración y con un alto nivel de especialización.

Palabras clave: *Formación continua, Educación social, Educación permanente, Análisis de necesidades de formación, Educación superior, Profesionalización, acción socioeducativa, competencias.*

Las necesidades de formación continua de los universitarios

El cambio de modelo pedagógico acontecido en nuestras universidades estos últimos años supone, entre otras cosas, entender que debemos formar a los estudiantes para el logro de

competencias (Villa y Poblete, 2011) y que dicha formación no concluye al finalizar la formación inicial. El Proyecto Tuning (2003) señala tres factores que explican el interés para desarrollar las competencias en programas educativos: la necesidad de crear un Espacio Europeo de Educación Superior, estableciendo

referentes comunes para las titulaciones (descriptores de Dublín para grados y máster), el cambio de modelo educativo, centrado en el aprendizaje de los estudiantes y, finalmente, la necesidad de mejorar la empleabilidad de los graduados en la nueva sociedad del conocimiento, en la que los saberes quedan rápidamente obsoletos y *el aprendizaje a lo largo de la vida* toma relevancia. De hecho, la idea de educación permanente está presente en todo el proceso que debe conducir a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Vieira Aller y col. (2009) consideran que el aprendizaje permanente es indispensable para hacer frente a la competitividad, y una cuestión transversal inherente a todos los aspectos del proceso de Bolonia. Asimismo, y según el Comunicado de Lovaina 2009, «el aprendizaje permanente implica la obtención de cualificaciones, la ampliación del conocimiento, la adquisición de nuevas capacidades y competencias o enriquecer el crecimiento personal. La implementación del aprendizaje permanente requiere una fuerte colaboración entre las autoridades públicas, las instituciones de educación superior, los estudiantes, los ocupadores y los empleados» (Vieira Aller y col., 2009: 21).

Y es que en la sociedad actual y en la del futuro, los mercados laborales son dinámicos y se encuentran inmersos en procesos de cambio continuos que obligan a redefinir trayectorias profesionales, tanto desde el punto de vista del puesto de trabajo como de las propias expectativas de las personas (Mora, 2008). Además, la importante y constante evolución tecnológica exige plantear estrategias de formación que preparen a las personas para la adquisición de nuevas competencias a lo largo de la vida en este terreno. La formación, desde esta perspectiva, además de proporcionar conocimientos particulares, debe facilitar el desarrollo de habilidades transferibles y de aprendizaje continuo (Salanova y Grau, 1999). Hace falta, por tanto, atender al contexto cambiante en el que viven y trabajan las personas y plantearse la formación desde una perspectiva prospectiva.

La idea del aprendizaje a lo largo de la vida tiene, para las instituciones que se dedican a la formación de profesionales, consecuencias en cuanto a que exige una actualización de la formación y una atención específica a la identificación de las necesidades de los diferentes grupos profesionales. La obtención de información periódica debe ser una tarea o función necesaria que tienen que emprender los centros formativos con la finalidad de adaptar las formaciones iniciales y poder adecuar convenientemente la oferta de formación continua. El Proyecto Reflex (Aneca, 2007 y 2008) y un estudio posterior de Aneca (2009) evidencian la necesidad de formación continua de los graduados universitarios y ponen de manifiesto que la necesidad de este tipo de formación está plenamente asumida por estos, aunque reconocen las dificultades de compatibilizarla con las obligaciones y horarios laborales.

En el sector socioeducativo, en el que hemos centrado el estudio, y en el contexto de Cataluña, que es donde se sitúa el trabajo que presentamos, el desarrollo de distintos planes de actuación sobre la formación y actualización, impulsados por la Administración pública, indican la existencia de necesidades de formación en este sector¹. Un estudio realizado por la Fundación Pere Tarrés (2006) concluye que no existen itinerarios profesionales claros en el sector del tiempo libre y la animación sociocultural, lo que afecta directamente a la formación continua y a las políticas formativas de las empresas y entidades. Los agentes implicados opinan que los contenidos de la oferta formativa existente son demasiado generalistas, de nivel muy básico, que no responden a las especificidades del sector y están poco distribuidas en el territorio. Lletjós y Morros (2010) plantean la necesidad de una formación continua en el ámbito socioeducativo que contemple actividades compartidas entre los profesionales, contextualizaciones teóricas y la conceptualización hacia un lenguaje técnico común del ámbito profesional. Un estudio realizado sobre los itinerarios de inserción laboral de los diplomados

en educación social de las comarcas de Girona (Fullana *et al.*, 2008) señala que, ante la elevada movilidad laboral de los titulados universitarios y la juventud de la profesión y de los propios profesionales, la formación continua es imprescindible para mejorar la respuesta profesional a las necesidades socioeducativas, cambiantes y dinámicas, del entorno.

Con el objetivo de aportar más información sobre la formación continua de los profesionales del ámbito socioeducativo, en el año 2009 llevamos a cabo el estudio que se presenta a continuación.

Estudio de las necesidades formativas de los profesionales de la acción socioeducativa

El objetivo del estudio era identificar las necesidades de formación percibidas por los profesionales del ámbito socioeducativo para tener en cuenta en la formulación de propuestas de formación universitaria más allá del Grado o formación inicial.

Objetivos

Conocer las necesidades de formación de los profesionales de la acción socioeducativa debía ayudarnos a reflexionar sobre el papel de nuestra universidad en la formación continua de estos profesionales en el territorio de las comarcas de Girona y a formular propuestas formativas dirigidas a cubrir las necesidades de los profesionales de la acción socioeducativa que trabajan en este contexto. Por ello, centramos el estudio en los profesionales de la educación social que ejercen en este ámbito territorial. Enfocamos el análisis en las necesidades de formación continua de los educadores sociales en la provincia de Girona a partir de la obtención de información sobre:

- Las actividades de formación realizadas.
- Las necesidades de formación percibidas por estos profesionales.

- Las modalidades de formación no reglada y de extensión universitaria que prefieren en cuanto a duración y periodicidad.

Metodología e instrumentos

La metodología se sitúa en el campo del análisis de necesidades de formación. Usualmente se ha definido «necesidad» como la diferencia o discrepancia entre dos estados: el estado actual de una situación o tema que se está analizando (lo que es), y el estado deseable de aquel tema o situación (lo que debería ser). Altschuld y Witkin (2000: 7) afirman que el análisis de las discrepancias entre el estado actual y el estado deseable se encuentra en la base de los procesos de análisis de necesidades y que la idea de «discrepancia» es fundamental en este tipo de análisis. Partiendo de los planteamientos de estos autores y de los trabajos de Blasco y Fernández-Raigoso (1994), Salanova y Grau (1999), González Sammamed y Raposo (2008), Donoso, Cabrera, Aneas, de Santos y Curós (2009) y Gupta (1999), todos ellos referidos al análisis de necesidades de formación en distintos ámbitos, desarrollamos un planteamiento metodológico basado en la utilización de un cuestionario. El cuestionario, que nos ha permitido recoger información muy variada, lo hemos construido principalmente a partir de la propuesta de Gupta (1999). Este autor propone la elaboración de cuestionarios en los que los encuestados deben valorar en una escala de 5 puntos la importancia, el dominio y el tiempo dedicado a una relación de tareas que desarrollan en su trabajo, el tiempo que dedican y el dominio que la persona cree que tiene para desarrollar cada una de estas tareas. Los objetivos del cuestionario elaborado son:

- a) Conocer el perfil laboral y formativo de los educadores sociales, incluyendo las actividades de formación continua realizadas.
- b) Realizar un análisis de las tareas que desarrollan en sus puestos de trabajo en

cuanto a la importancia percibida, el tiempo invertido y el dominio de cada una de ellas, e identificar discrepancias que puedan ser indicadores de necesidades de formación.

- c) Conocer qué necesidades de formación los profesionales manifiestan tener.
- d) Conocer las preferencias en cuanto a tipología de actividades de formación continua.

En la fase inicial se obtiene la primera propuesta de cuestionario que se somete a un proceso de validación, a través de un grupo de discusión en el que participan profesionales vinculados al trabajo socioeducativo. Esta validación permite concretar preguntas de respuesta múltiple, reorganizar la estructura, matizar cuestiones y concretar términos. Como resultado final se obtiene un cuestionario con 17 preguntas organizadas en 5 apartados: 1) datos generales, 2) perfil laboral y perfil formativo, 3) valoración de las tareas y actividades profesionales, 4) valoración de las necesidades de formación y 5) preferencias en relación a las características de la formación.

La población de nuestro estudio está constituida por educadores sociales que trabajan en el área de influencia de la Universidad de Girona. No disponemos de una población completamente identificada sobre la cual se pueda escoger una muestra representativa; por eso, se utilizan diferentes líneas de trabajo para contactar con las personas que podían responder el cuestionario: colaboración del Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Cataluña (a través del cual el cuestionario llegó a 168 personas); cartas a exestudiantes de la Diplomatura de Educación Social de la Universitat de Girona (se envían cerca de 400 cartas a los antiguos alumnos de las promociones del año 2004 hasta el 2010); colaboración de 8 profesores y profesoras asociadas a los estudios de Educación Social y, finalmente, cartas a 49 tutores y tutoras de prácticum, y 80 instituciones, centros y servicios que

figuran en la base de datos de centros de prácticas para educadores sociales de la UdG.

Validado y modificado el cuestionario y seleccionada la muestra, se realiza la distribución y difusión del cuestionario de forma electrónica (octubre y noviembre de 2009). Se obtienen 101 cuestionarios. El análisis de la información se realiza mediante el programa informático SPSS de tratamiento estadístico. La distribución de las respuestas, por género, ámbito de trabajo y sector se muestra en la tabla 1.

Para complementar la información, se realiza también un grupo de discusión con el propósito de obtener ideas y propuestas sobre las actuales necesidades de formación del sector, y sobre los principales retos a los que se enfrentan estos profesionales y, sobre el tipo de formación que se considera más útil para poder afrontar estos retos. La sesión de grupo se graba en audio, posteriormente se transcribe y se realiza un análisis de contenido, en el cual aparecen algunos de los contenidos que deberían contemplar programas de formación continua.

Resultados

Centramos la presentación de los resultados en los obtenidos con referencia a los objetivos b) y c) del cuestionario que son los que nos proporcionan información a partir del análisis de las funciones que los profesionales realizan en sus puestos de trabajo, y la valoración de las necesidades de formación continua que explicitan.

Valoración de las funciones que desarrollan los profesionales

Para conocer las necesidades formativas se ha proporcionado a los profesionales un listado de las funciones que suelen realizar en su

TABLA 1. Descripción de la muestra y porcentaje de cuestionarios obtenidos según las variables

Variabes	Categorías	Porcentaje
Género	Mujeres	69,3
	Hombres	15,8
	No contesta	15
Ámbito de trabajo	Atención primaria	13,9
	Inmigración	1
	Infancia, adolescencia y familia	18,8
	Justicia juvenil	1
	Juventud	7,9
	Animación sociocultural/dinamización comunitaria	5
	Personas con discapacidad	13,9
	Personas mayores	3
	Educación en el tiempo libre	1
	Formación/inserción laboral	10,9
	Drogodependencias	1
	Otros	6
	Sector	Administración
Empresa privada		12,9
Tercer sector		16,8

jornada laboral (basado en Fullana *et al.*, 2008). Para cada función debían valorar en una escala de Likert, del 0 al 5, su importancia, el tiempo que le dedican y el dominio que perciben tener para llevarla a cabo (siendo 5 la mayor importancia percibida, el mayor tiempo dedicado y el mayor dominio percibido). Las medias aritméticas y las desviaciones típicas de los resultados se recogen en la tabla 2.

Los datos de la tabla 2 nos permiten observar que los educadores sociales consideran importantes la mayoría de las funciones (medias superiores a 3), que el dominio percibido también es bastante elevado, aunque las medias no son tan altas como en la percepción de la importancia, y que consideran que dedican un tiempo considerable a muchas de estas tareas, aunque en esta última variable sí que hallamos bastantes medias que son inferiores a 3.

Para identificar necesidades de formación es necesario comparar las percepciones de los educadores en estas tres variables. Las discrepancias entre ellas pueden ser indicios de las discrepancias entre lo que el puesto de trabajo exige y el grado de dificultad con que los profesionales las llevan a cabo, y permite aproximarse al conocimiento de las necesidades de formación. En la tabla 3 se observan los resultados de las comparaciones con los niveles de significación asociados, aplicando una prueba no paramétrica².

Observamos que la comparación entre la *importancia* percibida y el *tiempo* dedicado resulta ser significativa en todas las funciones analizadas, a un nivel de significación del 95% ($p < 0,05$). Ello indica que existe una percepción general de que en los puestos de trabajo los educadores sociales deben llevar a cabo muchas funciones consideradas muy importantes y a las que dedican menos tiempo del deseable.

TABLA 2. Importancia, dominio y tiempo otorgado a la tarea. Medianas y desviaciones típicas

Tareas	Importancia			Dominio			Tiempo		
	N	Media	Desv. típ.	N	Media	Desv. típ.	N	Media	Desv. típ.
Elaboración de programas/proyectos educativos individuales	81	4,46	1,025	81	4,02	,908	81	4,06	1,166
Acompañamiento educativo, individual o grupal	81	4,41	,946	81	3,91	,869	81	3,69	1,147
Coordinación y/o dirección de equipos de trabajo	81	4,27	1,000	81	3,70	,980	81	3,57	1,234
Tutorización de personas o grupos	81	3,79	1,744	81	3,63	1,318	81	3,37	1,764
Detección de necesidades	80	4,50	,763	80	3,59	,867	80	3,66	,980
Atención al público	81	4,19	1,226	81	3,52	1,236	81	3,49	1,380
Seguimiento de programas/proyectos educativos individuales	81	3,62	1,758	81	3,37	1,373	81	2,96	1,757
Tareas administrativas	79	3,08	1,817	78	3,33	1,500	79	2,65	1,732
Elaboración de programas y proyectos	81	3,85	1,246	81	3,15	1,141	81	2,83	1,456
Gestión de programas y proyectos	81	3,81	1,246	81	3,10	1,179	81	3,17	1,412
Coordinación con otros profesionales	80	3,23	1,331	80	3,05	1,349	80	2,94	1,306
Evaluación de programas y proyectos	80	3,84	1,237	80	3,00	1,243	81	2,94	1,288
Participación en equipos de trabajo	78	3,18	1,992	78	2,58	1,687	78	2,63	1,824
Elaboración de informes y documentos técnicos o administrativos	80	2,42	2,042	80	2,05	1,645	80	1,71	1,722
Supervisión de equipos de trabajo	78	1,54	1,680	78	1,44	1,517	77	,83	1,240
Participación en proyectos de investigación	10	4,40	,966	9	3,78	,972	10	3,70	,949

La comparación entre la *importancia* otorgada y el *dominio* percibido muestra diferencias significativas en la mayoría de funciones. Parece, pues, que para la mayor parte de las funciones se considera que el nivel de dominio, aunque no es bajo, es significativamente inferior al nivel de importancia que se otorga a la tarea o

función. Así, aunque los educadores consideran que las tareas relacionadas con el diseño, desarrollo y gestión de proyectos son muy importantes, consideran que no tienen el dominio suficiente de los conocimientos y habilidades para llevar a cabo estas funciones. Es decir, del análisis parece desprenderse que

cuando los profesionales se hallan en situaciones reales en los puestos de trabajo concretos, les faltan instrumentos, recursos y habilidades para desempeñar procesos relacionados con el análisis de necesidades, la construcción de respuestas —en forma de planes personalizados o proyectos— y la evaluación de las acciones socioeducativas. Vemos también que el acompañamiento educativo, la coordinación de equipos de trabajo y la atención al público son consideradas las tareas más importantes que desarrollan en sus puestos de trabajo. La percepción de falta de dominio para estas tareas es también destacable y pone de manifiesto la necesidad de seguir formándose en habilidades y estrategias que permitan realizar el acompañamiento y atención directa a las personas.

Los resultados de la comparación entre el tiempo dedicado y el dominio percibido para cada función muestran que no existen discrepancias y, cuando las hay, son a favor del dominio percibido. La comparación entre estas dos variables tenía como objeto identificar si los educadores tenían la percepción de dedicar mucho tiempo a determinadas funciones para las que percibían tener poco dominio. Sin embargo, el análisis no nos permite llegar a ninguna conclusión en este sentido.

Valoración de las necesidades de formación

En el cuestionario se solicitaba a los profesionales que, independientemente de las funciones que realizaban en su puesto de trabajo,

TABLA 3. Comparación de medias entre la importancia de la tarea, el tiempo que se dedica y el dominio percibido

Funciones	Nivel de significación para la prueba T					
	Importancia-tiempo		Importancia-dominio		Tiempo-dominio	
	T	Sig.	T	Sig.	T	Sig.
Detección de necesidades	9,938	,000	8,411	,000	,748	,457
Elaboración de programas y proyectos	7,409	,000	5,110	,000	-2,895	,005
Gestión de programas y proyectos	4,959	,000	5,484	,000	,705	,483
Evaluación de programas y proyectos	6,904	,000	5,641	,000	-,847	,400
Elaboración de programas/proyectos educativos individuales	5,869	,000	3,590	,001	,297	,767
Seguimiento de programas/proyectos educativos individuales	6,029	,000	1,520	,133	-2,881	,005
Tutorización de personas o grupos	4,997	,000	,982	,329	-1,673	,098
Acompañamiento educativo, individual o grupal	6,966	,000	4,095	,000	-1,789	,077
Participación en equipos de trabajo	5,287	,000	4,323	,000	,456	,649
Coordinación y/o dirección de equipos de trabajo	6,298	,000	5,052	,000	-1,394	,167
Coordinación con otros profesionales	2,378	,020	1,242	,218	-1,217	,227
Tareas administrativas	5,385	,000	-1,406	,164	-4,093	,000
Atención al público	6,686	,000	4,940	,000	-,234	,815
Elaboración de informes y documentos técnicos o administrativos	4,960	,000	2,170	,033	-2,712	,008
Supervisión de equipos de trabajo.	5,052	,000	,626	,533	-4,587	,000
Participación en proyectos de investigación		,020		,058		,564

indicasen cuáles eran sus necesidades de formación. Podían señalar los bloques temáticos que aparecen en la tabla 4, escogiendo un máximo de tres diferentes y podían concretar dentro de ellos los temas o asuntos sobre los que pensaban que les faltaba formación así como también podían añadir otros bloques o temas. Han respondido a esta pregunta 80 personas obteniéndose un total de 212 respuestas. En la tabla 4 se indica el porcentaje sobre el total de respuestas y el porcentaje sobre el total de cuestionarios ya que, como hemos comentado anteriormente, cada encuestado podía elegir más de una respuesta.

Entre las necesidades de formación que perciben los profesionales destacan las relativas al bloque de *comunicación interpersonal* (mediación, resolución de conflictos en el ámbito familiar, interculturalidad, y trabajo con grupos, etc.), el de la *evaluación* de proyectos, planes y programas, y el de dar respuesta a necesidades individuales y colectivas que se debe traducir en la *confección de planes, programas y proyectos*, y su *gestión*. Un porcentaje considerable de personas mencionan la necesidad de formarse en el ámbito de la *gestión y el liderazgo*. En cuanto al bloque de *actualización* de

conocimientos, se menciona sobre todo la necesidad de actualizarse en temas de legislación y políticas sociales.

Los bloques temáticos menos señalados como necesidades de formación son el de la *supervisión de estudiantes de prácticas*. Un número muy reducido de personas lo consideran una necesidad formativa. Más que indicar que no existe una necesidad de formación el número de respuestas indica que no es percibido como una función profesional propia. Tampoco en el bloque de *tecnologías de la información y la comunicación*, y en *idiomas* aparece ninguna necesidad de formación. Puede ser debido al poco uso que se hace en la práctica de las habilidades relacionadas con estos temas, al desconocimiento de sus utilidades o bien al hecho de que se considere suficiente la formación que ya se posee en estos ámbitos.

Algunas personas mencionan la *supervisión y análisis de la práctica* aunque en este caso los comentarios parecen indicar que la visión de los educadores sociales es que no se trata tanto de formarse para ser supervisores de equipos profesionales sino de tener la posibilidad de participar en procesos de supervisión profesional.

TABLA 4. Necesidades de formación percibidas

Temáticas	Respuestas (212)		Cuestionarios (80)
	Nº	Porcentaje	Porcentaje
Comunicación interpersonal	40	18,9%	50,0%
Evaluación	25	11,8%	31,3%
Elaboración de proyecto, planes y programas	24	11,3%	30,0%
Dirección y liderazgo	21	9,9%	26,3%
Actualización en diferentes tipos de contenidos	19	9,0%	23,8%
Supervisión y análisis de la práctica	19	9,0%	23,8%
Dinamización comunitaria	18	8,5%	22,5%
Técnicas o recursos para la intervención	18	8,5%	22,5%
Tecnologías de la información y la comunicación	13	6,1%	16,3%
Idiomas	11	5,2%	13,8%
Supervisión de estudiantes de prácticas	4	1,9%	5,0%
Total	212	100,0%	265,0%

Discusión y conclusiones

Antes de presentar las conclusiones hay algunas consideraciones que debemos tener presente y que afectan a la interpretación de los resultados obtenidos. En primer lugar, el ámbito de la acción socioeducativa es complejo y heterogéneo, integra profesionales con perfiles diferentes que ejercen su profesión en sectores y campos muy diversos. Es un ámbito con poca regulación que tiene un escaso reconocimiento profesional, especialmente cuando hablamos de los profesionales que trabajan en la atención directa de personas y grupos, y con una gran movilidad, tal como se apuntaba en Fullana *et al* (2007, 2008). Estudiar cómo la formación puede dar respuesta a las distintas necesidades en cada etapa profesional, así como conocer cómo incidir en la mejora del desarrollo profesional es un reto para las entidades e instituciones responsables de la formación. En segundo lugar, ante la heterogeneidad del ámbito de la acción socioeducativa decidimos seleccionar una muestra de los profesionales de la educación social. Ello nos ha permitido centrar el estudio pero limita en parte el alcance de las conclusiones a las que llegamos. Por consiguiente, no hemos pretendido generalizar los resultados al conjunto de profesionales de este ámbito si bien el estudio nos proporciona algunos elementos para la reflexión que pensamos que trascienden el campo exclusivo de los educadores sociales.

Conclusión de los resultados

Teniendo presentes estas dos observaciones, del estudio realizado se desprende que existe una *clara necesidad de actualización profesional y una demanda explícita de instrumentos y recursos para mejorar la acción socioeducativa*. Destaca la demanda de formación en distintos temas relacionados con las *relaciones interpersonales*, que permitan mejorar la relación entre los usuarios y los profesionales, y mejorar las posibilidades de llevar a cabo procesos de mediación

y resolución de conflictos. Estos aspectos hacen hincapié en la necesidad de formarse en competencias transversales. El trabajo realizado por ANECA, en el Libro Blanco de los títulos de grado de Educación Social y de Pedagogía (Aneca, 2005a y 2005b) ya apostaba por una formación continua de las competencias transversales. Botella, Sáez y Serracant (2007) plantean la necesidad de incidir en las competencias personales que ayuden y faciliten el ejercicio de las competencias profesionales. En el estudio también se reclaman espacios de *supervisión profesional*, que podríamos considerar un instrumento más de formación continua (Lletjós y Morros, 2010) y supone el reconocimiento de la existencia de una necesidad de apoyo para reflexionar sobre la propia práctica, la relación educativa y la autoevaluación profesional de las prácticas. Los procesos de análisis de la práctica favorecen la reflexión sobre las propias actuaciones y permiten abordar temas como la relación educativa y la comunicación interpersonal, los límites del trabajo educativo, la detección de necesidades y la toma de conciencia sobre las necesidades de formación. La diversidad presente en la sociedad actual y las funciones que corresponden a los profesionales de la acción socioeducativa en un contexto laboral que requiere el trabajo interdisciplinar, son también elementos que, desde nuestro punto de vista, conducen a estos profesionales a percibir una necesidad de espacios para poder reflexionar y autoevaluar su práctica.

Otros temas que también destacan como necesidad percibida hacen referencia a la *detección de necesidades*, a *saber escuchar las demandas individuales* y construir una *respuesta personalizada* adecuada a través de programas, y a la *elaboración de proyectos y programas* de carácter comunitario y su evaluación.

Reflexiones finales

Blasco y Fernández-Raigoso (1994) comentan que no resulta fácil discernir entre qué es lo

que constituye una necesidad y qué no: una cosa son los problemas, otra, las necesidades, y una tercera, las demandas. Para poder identificar una necesidad debe haber consciencia de que existe o puede existir una discrepancia o carencia. Puede ser que existan problemas o carencias que no sean percibidos como una necesidad. Además, pueden existir necesidades importantes que no se traduzcan en una demanda concreta. En este sentido, una lectura global del análisis realizado nos proporciona indicios de que algunas necesidades de formación no se traducen en demandas específicas, aunque probablemente deberían ser tomadas en consideración. Entre ellas destacamos dos.

En primer lugar, la *gestión del tiempo en las tareas socioeducativas*. La percepción de falta de tiempo para realizar las funciones que son consideradas importantes en su trabajo indica que probablemente exista una necesidad de formación relacionada con la optimización del tiempo y los recursos a la hora de organizar procesos educativos. La organización de tareas requiere unas habilidades específicas y muy vinculadas al puesto de trabajo. Estas habilidades se deberían potenciar desde la formación inicial aunque es el puesto de trabajo específico donde se pueden desarrollar.

En segundo lugar, la *supervisión de estudiantes de prácticas*. Los profesionales no la perciben como una necesidad de formación continua, seguramente porque no lo conocen como parte de sus funciones. En este sentido hay varias acciones a desarrollar: sensibilizar y concienciar a los profesionales de la importancia de participar activamente en la formación de los futuros educadores sociales y ofrecer formación que permita mejorar los procesos de tutorización de los estudiantes por parte de los profesionales.

El trabajo realizado nos conduce a reflexionar sobre cuál es el papel de la universidad en la formación continua no reglada. La Administración pública organiza su propia formación para

sus profesionales, existen variedad y diversidad de empresas privadas y entidades del tercer sector que ofrecen cursos relacionados con los distintos ámbitos de la educación social. ¿Qué puede aportar, pues, la universidad?

El contexto universitario constituye un espacio de formación adecuado para organizar programas de formación continua de más duración de la que suelen ofrecer otras entidades, con un nivel de profundización y de especialización de postgrado que complementen el resto de la oferta formativa. La mayor parte de las formaciones que se ofrecen suelen ser de corta duración, y muy centradas en técnicas y estrategias específicas, muy útiles para los profesionales de la acción socioeducativa, porque generalmente están muy vinculadas al desempeño de funciones en el propio puesto de trabajo, y es bueno que así sea (Lletjos y Morros, 2010).

Es necesario también que, desde la universidad, se estudien posibilidades de establecer convenios de colaboración con administraciones y empresas que emplean educadores sociales para que la formación que se realiza en el ámbito universitario no solamente tenga un reconocimiento para el trabajador y, si se vincula dicha formación al horario laboral, permita una mayor conciliación entre la vida profesional y la personal, sino también una adecuación mayor a las realidades y necesidades laborales (Ruiz y Molero, 2010).

La universidad puede ofrecer una formación continua que favorezca el conocimiento de otras realidades educativas. La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior está potenciando las relaciones entre instituciones de educación superior de Europa. Sería deseable aprovechar este impulso para aproximar la realidad de otros países a los profesionales de la acción socioeducativa. La universidad se halla, entonces, en una posición adecuada para poder ofrecer formación continua que ofrezca miradas más allá de nuestro contexto cotidiano.

Para terminar, queremos señalar que el análisis se ha realizado partiendo de las necesidades de formación que perciben los educadores sociales en el momento actual. Sería

interesante realizar estudios prospectivos, que permitiesen anticipar cuáles serán las necesidades de formación en el futuro, a medio y a largo plazo.

Notas

¹ Entre estos planes podemos citar el *Plan Director de Formación para los años 2008-2010* (Departamento de Acción Social y Ciudadanía), el *Plan de Formación en políticas de Juventud. Septiembre/diciembre 2009* (Secretaría de Juventud), el *Plan de Acción Formativa* de la Escuela de Administración Pública de la Generalitat de Catalunya, la oferta formativa del Departamento de Justicia, etc.

² Se ha utilizado la prueba no paramétrica T de Wilcoxon de comparación de rangos para muestras dependientes. Se ha optado por esta prueba al no tener garantías de que la población de la que se ha extraído la muestra se distribuya según el modelo de la curva normal.

Referencias bibliográficas

- ALTSCHULD, J. W., y WITKIN, B. R. (2000). *From needs assessment to action*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- ANECA (2005a). *Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Volumen 1. Madrid: Omán Impresores.
- ANECA (2005b). *Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Volumen 2. Madrid: Omán Impresores.
- ANECA (2009). *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: Icono.
- BLASCO, B., y FERNÁNDEZ-RAIGOSO, M. (1994). *Los análisis de necesidades de formación. Modelos, metodologías e instrumentos para estudiar la oferta y la demanda formativa*. Oviedo: Ediciones KKK.
- BOTELLA, J., SÁEZ, L., y SERRACANT, P. (2007). *Diagnosi integral de les necessitats de formació universitària a Girona. Resum executiu*. Girona: Universitat de Girona - Documenta Universitària.
- DONOSO, T., CABRERA, F. A., ANEAS, A., DE SANTOS, J., y CUROS, P. (2009). Análisis de necesidades en formación intercultural en la administración pública, *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 149-167.
- FULLANA, J., PALLISERA, M., TESOURO, M., y CASTRO, M. (2007). La inserción laboral de los diplomados en educación social. Análisis de las características de los procesos de inserción y reconocimiento profesional, *Bordón*, 59 (4), 565-580.
- FULLANA, J., PALLISERA, M., TESOURO, M., CASTRO, M., y PLANAS, A. (2008). La inserció laboral dels diplomats i diplomades en Educació Social a la Universitat de Girona (1994-2007). En J. FULLANA y M. PALLISERA (coords.). *La professió d'Educador Social*. Universitat de Girona: Servei de publicacions.
- FUNDACIO PERE TARRES (2006). *Detecció i prospecció de necessitats de formació en el sector del lleure educatiu i sociocultural*. Barcelona: Institut de Desenvolupament de la Formació i l'Ocupació de la UGT.
- GONZÁLEZ SAMMAMED, M., y RAPOSO, M. (2008). Necesidades formativas del profesorado universitario en el contexto de la convergencia europea, *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 285-306.
- LLETJOS, E., y MORROS, P. (2010). El que, el com i el per que de la formació continuada de l'educador social, *Quaderns d'Educació Social*, 13, 53-64.
- MORA, J.-G., y CEGES-LMPF (2008). El «éxito laboral» de los jóvenes graduados universitarios europeos, *Revista de Educación*, número extraordinario, 2008, 41-58.

- PROYECTO TUNING (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- RUIZ, J., y MOLERO, D. (2010). Ocupación laboral y formación complementaria de los titulados universitarios. *Bordón*, 62 (1), 109-121.
- SALANOVA, M., y GRAU, R. (1999). Análisis de necesidades formativas y evaluación de la formación en contextos de cambio tecnológico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 52 (2-3), 329-350.
- SECRETARIA DE JOVENTUT (2009). *Formació en polítiques de joventut setembre/desembre 2009*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Acció Social i Ciutadania. Secretaria de Joventut. Barcelona.
- VILLA, A., y POBLETE, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón*, 63 (1), 147-169.

Fuentes electrónicas

- ANECA (2007). *Reflex. Informe ejecutivo. El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento*. <<http://www.aneca.es/informesyestudios/observatorio.aspx>> [Fecha de consulta: 20/febrero/2009]
- ANECA (2008). *Informe graduados. Titulados universitarios y mercado laboral. Proyecto Reflex*. <<http://www.aneca.es>> [Fecha de consulta: 20/febrero/2009]
- GUPTA, K. (1999). *A Practical guide to needs assessment*. San Francisco: Jossey-Bass <<http://www.gencat.cat/benestar/comiteexperts/>> [Fecha de consulta: 15/febrero/2009]
- VIEIRA ALLER, M. J., FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, R., y SUÁREZ LANTARAON, B. (2009). *El análisis de la demanda formativa del mercado laboral en el diseño de los planes de estudio*. Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Política Universitaria. Subdirección General de Análisis, Estudios y Profesorado. Universidad de León. <<http://82.223.160.188/mec/ayudas/CasaVer.asp?P=29~~356>> [Fecha de consulta: 05/mayo/2007]

Abstract

Lifelong Training for Social Education Professionals: A Needs Analysis

This article analyses the lifelong training needs of social education professionals and reflects on the role of the university in this type of training. We present the findings of research conducted at the University of Girona to identify the aforementioned continuous training needs. This study, which employs a questionnaire as its basic instrument, aims to reveal the discrepancies currently existing between the perceptions of professionals in the field and what would constitute a desirable situation with regard to training. This article presents the main results obtained in relation to professionals' evaluation of their work tasks and functions and perceived training needs. Results indicate the need for the profession to be brought up to date and the demand for instruments and resources to improve action in social education in aspects related to the following areas: interpersonal skills and support in reflection and self-assessment in professional practice, needs analysis and the construction of appropriate personalised responses to said needs through the creation of programmes aimed at both individuals and the community, time management, and supervision of students participating in work experience programmes. The university presents itself as a suitable context for organising long-term and highly specialised lifelong training programmes.

Key words: *Lifelong training, Social education, Permanent education, Training needs analysis, Higher education, Professionalisation, Action in social education, Skills.*

Résumé

La formation continue des professionnels de l'action socio-éducative : une étude des besoins

L'article analyse les besoins de formation continue de l'action socio-éducative et réfléchit sur le rôle de l'université dans ce type de formation. Il se présente une recherche menée à l'Université de Girona, dans le but d'identifier les besoins de formation des éducateurs sociaux. L'étude, qui utilise un questionnaire comme instrument de base pour la recherche, essaye de trouver des divergences dans la situation actuelle telle qu'elle est perçue par ces professionnels, au niveau de leur formation et leur situation désirable. Cet article offre les principaux résultats concernant l'évaluation que les professionnels reportent sur les tâches et les fonctions qu'ils exercent à leurs postes de travail et ses besoins de formation. Les résultats indiquent les besoins d'actualisation professionnelle et la demande d'instruments et de ressources pour améliorer l'action socio-éducative sur les questions liées aux relations interpersonnelles et le support à la réflexion et à l'auto-évaluation de la pratique professionnelle, l'identification des nécessités et l'élaboration de réponses personnalisées appropriées à travers du développement de programmes individuels et communautaires, de la gestion du temps et de la supervision des étudiants en stages. Le contexte universitaire apparaît comme un espace de formation continue appropriée pour l'organisation de programmes de longue durée avec un haut niveau d'expertise.

Mots clés: *Formation continue, Éducation sociale, Éducation permanente, Analyse des besoins de formation, Éducation supérieure, Professionnalisation, Action socio-éducative, Compétences.*

Perfil profesional de los autores

Judit Fullana Noell

Doctora en Pedagogía y profesora titular del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Girona. Miembro del grupo de investigación sobre *atención a la diversidad*, con el que ha trabajado en temas relacionados con la formación y la inserción laboral de personas con discapacidad y los procesos de escolarización de alumnado de origen inmigrante. Coordinadora de los estudios de Educación Social en la UdG.

Correo electrónico de contacto: judit.fullana@udg.edu

Anna Planas Lladó

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Girona. Ha trabajado como técnica de cultura y juventud para la Administración local, el sector privado y el tercer sector. Actualmente es profesora lectora del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Girona. Su actividad docente y de investigación se centra en la animación sociocultural y las políticas de juventud.

Correo electrónico de contacto: anna.planas@udg.edu

Pere Soler Masó

Doctor en Pedagogía y profesor titular de universidad en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Girona. Su actividad docente y de investigación se centra en la pedagogía social a través

de la animación sociocultural, las políticas de juventud y el asociacionismo infantil y juvenil. Actualmente es director del *Master Oficial Interuniversitario en Juventud y Sociedad*.
Correo electrónico de contacto: pere.soler@udg.edu

Montse Tesouro Cid

Profesora titular de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Girona. Miembro del grupo de investigación colaborativa para la mejora de la educación. Ha participado en proyectos de investigación, entre los que destacan el estudio «análisis de necesidades de formación de los profesionales de la acción socioeducativa» y uno sobre la inserción laboral y formación de los titulados en educación social.
Correo electrónico de contacto: montse.tesouro@udg.edu

Maria Pallisera Díaz

Doctora en Pedagogía y profesora titular del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Girona. Miembro del grupo de investigación sobre atención a la diversidad de esta universidad. Su línea de investigación es la transición a la edad adulta y vida activa de personas con discapacidad. Ha desarrollado diversas investigaciones centradas en la integración laboral de personas con discapacidad en entornos ordinarios.
Correo electrónico de contacto: maria.pallisera@udg.edu