

UN MODELO DE FORMACIÓN EN CONTEXTOS DE TRABAJO PARA EDUCADORES Y EDUCADORAS SOCIALES

Arcadia Martín Pérez. Cristina Miranda Santana

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN. UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

RESUMEN

Es un hecho más o menos generalizado que en el currículo de las distintas titulaciones universitarias esté incorporada la formación en contextos de trabajo como un elemento que otorga profesionalidad. Sin embargo, y tras varios años de funcionamiento, existen algunas cuestiones poco tratadas sobre las que hay que dirigir la atención y realizar propuestas algo más ajustadas para que dicha formación responda eficazmente con su cometido. Esta reivindicación se acentúa en la actualidad ya que el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior demanda un cambio y una nueva adaptación a aspectos diversos entre los que se encuentra una visión más profesionalizadora de la formación universitaria. En este sentido, desde la titulación de Educación Social en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria hemos definido un modelo de formación en contextos de trabajo que se configura a partir de cinco pilares fundamentales. Uno se concreta en las *organizaciones responsables de la formación*, otro, propone una *organización curricular* para contribuir al desarrollo profesional en la que queda incorporada la formación en contextos de trabajo. El siguiente, intenta definir la *estructura organizativa* que posibilita la puesta en marcha de los posibles programas de formación que se impulsen. Y por último, la tutela y la reflexión son los dos pilares restantes que hacen posible el desarrollo de la propuesta formativa.

Es un hecho más o menos generalizado que en el currículo de las distintas titulaciones universitarias esté incorporada la formación en contextos de trabajo como un elemento que otorga profesionalidad. Sin embargo, y tras varios años de funcionamiento, existen algunas cuestiones poco tratadas sobre las que hay que dirigir la atención y realizar propuestas algo más ajustadas para que dicha formación responda eficazmente con su cometido. Esta reivindicación se acentúa en la actualidad ya que el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior demanda un cambio y una nueva adaptación a aspectos diversos entre los que se encuentra una visión más profesionalizadora de la formación universitaria.

En este sentido, desde la titulación de Educación Social en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria hemos definido un modelo de formación en contextos de trabajo que se configura a partir de cinco pilares fundamentales. Uno se concreta en las *organizaciones responsables de la formación*. En él se justifica la coparticipación de empresas y universidad en la formación de profesionales y, posteriormente, se identifican rasgos definitorios y condiciones para su desa-

rollo en cada uno de estos espacios. Otro, propone una *organización curricular* para contribuir al desarrollo profesional en la que queda incorporada la formación en contextos de trabajo. El siguiente, intenta definir la *estructura organizativa* que posibilita la puesta en marcha de los posibles programas de formación que se impulsen. Y por último, la tutela y la reflexión son los dos pilares restantes que hacen posible el desarrollo de la propuesta formativa.

1. ORGANIZACIONES RESPONSABLES DE LA FORMACIÓN

El modelo de convergencia de estudios con Europa parte de una premisa básica y es la necesidad de que la formación universitaria responda a la profesionalización de sus titulados y tituladas. Dicho de otra manera, lo que se busca, ahora con más énfasis y en el marco de la Unión Europea, es lo que tradicionalmente ha sido una preocupación de la universidad: que sus titulados respondan a las necesidades sociales y del mercado de trabajo.

Ante estas tendencias, es complejo que las instituciones formativas, y entre ellas la universitaria, asuma el reto de la formación inicial y continua en exclusividad. Esta situación se agudiza aún más cuando se trata de promover el desarrollo profesional en actividades laborales con serias dificultades para ser recreadas en el ámbito académico. Reconocer estas necesidades supone, ineludiblemente, que entren en juego las organizaciones empresariales como coparticipes de la formación de profesionales.

Este proceso de formación liderado por ambas instituciones conlleva beneficios para ambas partes. A la universidad en la medida que le deja estar en contacto con el mundo laboral generando conciencia acerca de las limitaciones o condiciones que éste impone tanto en la intervención profesional como en la evolución del campo o sector. A la empresa, en tanto que le permite cuestionarse sus resultados, incorporar innovaciones en sus procesos de trabajo y desvelar y compartir el conocimiento ligado a la experiencia que los y las educadoras sociales tienen de la profesión. Detengámonos un poco más en cada una de ellas.

1.1 Universidad

La función de la universidad se torna compleja pues su papel fundamental no se reduce a la adquisición de unos u otros conocimientos, o a la enseñanza de capacidades o habilidades como ocurría hasta el momento. Ahora, el objetivo está en que la universidad promueva en quienes egresan la capacidad de incorporarse en los procesos de cambio social a lo largo de su vida adulta. Todo hace indicar que el papel del profesorado universitario y de la institución se concentra en enseñar aquellos conocimientos que hagan posible el desarrollo de competencias y que permitan al universitario seguir aprendiendo (aprender a aprender) a lo largo de su vida en las tres grandes dimensiones que configuran al ser humano, nos referimos a las dimensiones personal, social y laboral.

La formación universitaria, al hilo de este nuevo referente, debe configurarse a partir de propuestas formativas flexibles orientadas a ofrecer un conocimiento perdurable y útil, en unas condiciones de enseñanza-aprendizaje centrada en el alumnado, en las que se ofrezca modalidades de formación diversas, con una estructura curricular organizada en módulos y que responda al desarrollo de una formación basada en competencias (Miranda, y otros, 2007). Respecto a esto último, la universidad debe organizar las propuestas formativas atendiendo tanto a las competencias específicas relacionadas con el perfil profesional como aquellas otras competencias de carácter general que permitan mantener el pulso con la sociedad y la economía del conocimiento.

En esta línea, la Declaración Mundial sobre Educación Superior (1998) manifiesta que el sistema de educación superior necesita aportar métodos educativos innovadores centrados en el alumnado con el propósito de contribuir a la formación de personas bien informadas, motivadas

y con capacidad para de analizar, proponer y llevar a cabo soluciones a problemas que surgen en la sociedad.

Este nuevo panorama exige la transformación del profesorado universitario respecto a su labor en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, frente a su papel tradicional en la transmisión de conocimientos, domina ahora su actuación como facilitador de condiciones de enseñanza para promover el aprendizaje del alumnado y como promotor de la reflexión acerca de su proceso de aprendizaje y de la construcción de la identidad profesional respecto al ámbito de intervención.

El papel del profesorado en la tutela en relación al alumnado adquiere, en consecuencia, una mayor relevancia tanto en la formación que se promueve en las instituciones universitarias como aquella que se lleva a cabo en contextos de trabajo. Con respecto a esta última, exige del profesorado una acción de colaboración con los diferentes agentes participantes que se centra en:

- La definición del programa considerando el plan de estudios en el que se concreta la titulación y la cualificación profesional.
- La adaptación del programa de formación en contextos de trabajo atendiendo a las condiciones en las que se encuentre la empresa y al bagaje en conocimientos y experiencias con el que parte el alumnado.
- El desarrollo del programa conjuntamente con quienes asumen la responsabilidad de la tutela en el contexto de trabajo.

Si bien el profesorado se identifica como promotor de condiciones para el aprendizaje, el alumnado se perfila como el responsable de su aprendizaje. Este papel no se otorga por azar, todo lo contrario, tiene una intencionalidad explícita pues se relaciona con algunas de las capacidades fundamentales que debe desarrollar cualquier profesional como son la autonomía y la iniciativa en la organización del tiempo, la gestión de sus responsabilidades y la consulta a otros profesionales. También, se corresponde con su necesidad de cuestionarse acerca de qué, cómo y por qué se interviene de una manera determinada en la empresa, así como las condiciones institucionales, políticas, culturales, sociales y económicas en el que se realiza.

1.2 Contextos de trabajo

Los centros de trabajo son concebidos como contextos formativos relevantes para estudiantes. Uno de los motivos que lleva a defender esta idea es reconocer que las diferentes instituciones de formación pueden ser válidas en el desarrollo de competencias generales o asociadas al ámbito profesional, pero que sólo en los contextos laborales es posible favorecer el desarrollo de competencias específicas vinculadas con la profesión y, fundamentalmente, con el puesto de trabajo, en especial, de aquellas competencias que no pueden adquirirse en el centro educativo por exigir situaciones reales de trabajo.

Desde este reconocimiento el conocimiento profesional debe configurarse a medida que el alumnado cuestiona, valida, confronta, profundiza o amplía su saber hacer en dichas situaciones profesionales configurándose un conocimiento profesional especializado, contextualizado y en continua elaboración (Moral 1997, Imbernón, 1999 y Martín, 2005). Estar inmerso en una situación de estas características favorece la cultura del aprendizaje a lo largo de la vida en función de su contexto personal y de las exigencias derivadas del entorno profesional. Esta afirmación permite defender que el conocimiento profesional es un saber en continua construcción.

Este planteamiento queda perfectamente contextualizado en el momento actual pues se comparte el principio de que es la sociedad quien genera conocimiento y, por tanto, cada agente social debe co-responsabilizarse en ello. Esto exige que paulatinamente la ciudadanía asuma

esta concepción acerca de la formación de profesionales, a la vez que se creen las condiciones que permitan su concreción.

En el caso que aquí nos trae, las empresas deben de contemplar en sus planes institucionales espacios, tiempos, recursos didácticos y profesionales que hagan posible impulsar procesos de aprendizaje de esta índole y reclamar a las instituciones formativas la definición de los mismos elementos en la organización de la formación en contextos de trabajo.

Todo lo expuesto permite afirmar que la tutela en la empresa se hace indispensable y se articula como si de una bisagra se tratase en la colaboración con el tutor(a) de universidad y con el alumnado. Esta colaboración se centra en:

- La definición del programa considerando las exigencias que impone la actividad laboral respecto al puesto de trabajo.
- La adaptación del programa de formación en contextos de trabajo atendiendo a las condiciones productivas, organizativas o de otra índole en las que se encuentra la empresa y al bagaje en conocimientos y experiencias con el que parte el alumnado.
- El desarrollo del programa conjuntamente con quienes asumen la responsabilidad de la tutela en la universidad.

Por último, dos cuestiones más. Una es que frente a la idea de que la tutela en los centros de trabajo sea asumida por especialistas o expertos ampliamente reconocidos por el ámbito, cada vez se impone más la necesidad de identificar a profesionales de referencia que junto a su saber profesional dispongan de recursos personales que hagan viable el proceso de formación. La otra es que el alumnado se configura en este contexto en el responsable de su aprendizaje. Consolida sus capacidades de autonomía y de iniciativa en la organización del tiempo, la gestión de sus responsabilidades, la consulta a otros profesionales al exponerse a situaciones profesionales que se caracterizan por su diversidad, complejidad y calidad. Refuerza también su capacidad para realizar y afrontar propuestas de intervención teniendo en consideración condiciones institucionales, políticas, culturales, sociales y económicas; así como de validez y efectividad de la actividad productiva cuestionándose cómo, por qué y con qué técnicas e instrumentos ha realizado la tarea.

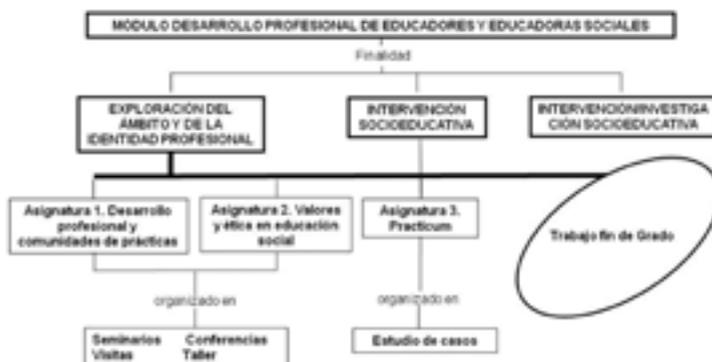
2. ORGANIZACIÓN CURRICULAR

La organización curricular del desarrollo profesional para este plan de estudio se caracteriza por ser una propuesta mixta (ver figura 1). En ella incorporamos créditos prácticos organizados en asignaturas en los dos cursos posteriores a la formación básica, dejamos para el último curso la formación en contextos reales de trabajo y vinculamos a esta formación el trabajo fin de grado. Además, las asignaturas optativas, que también se cursa en este último año, posibilitarían dos opciones de trabajo. Una de ellas, concibe la estancia en el centro de trabajo como un recurso para el contraste. La otra, con un mayor nivel de complejidad organizativa y curricular, supondría que las asignaturas optativas respondieran al trabajo previsto para la formación en contextos de trabajo.

Otro de los aspectos que debemos tener en consideración en la configuración del plan de estudios es el papel que juega la diversidad de ámbitos de desarrollo profesional en el educador o educadora social, fundamentalmente por las consecuencias que esto tiene en su composición y organización pero sobre todo, en el desarrollo de la formación en contextos de trabajo.

Los ámbitos de desarrollo profesional identificados en el libro blanco de la ANECA y en la Red de Educación del Espacio Europeo de Educación Superior (ver cuadro 1) han sido elementos claves para diseñar la propuesta formativa del Grado. La propuesta de la ANECA y la de la Red de Educación tienen como virtud el que ambas propuestas

Figura 1. Organización curricular



presentan ámbitos muy concretos de intervención contribuyendo en buena parte a facilitar la definición del plan de estudio como ya indicamos antes. Sin embargo, esta misma característica dificulta la organización y definición de la formación en contextos de trabajo y se aleja de uno de los principios básicos en la definición de los grados, es decir, el carácter generalista de la formación. Esta situación ha llevado necesariamente a sintetizar los ámbitos de intervención descritos anteriormente en dos marcos de actuación que responden a la categorización que desde el inicio del desarrollo profesional de los educadores y educadoras sociales se ha mantenido. Nos referimos a la intervención de este profesional desde una actuación proactiva o reactiva, en concreto hablamos de:

- a. Aprendizaje a lo largo de la vida y desarrollo comunitario
- b. Intervención socioeducativa con personas en situación de riesgo y exclusión social

Cuadro 1. Propuestas de Ámbitos de desarrollo profesional en Educación Social

Ámbitos de intervención ANECA, 2004. (pág. 129)	Ámbitos profesionales Villa, A. y Ruiz, M. (2004). (pág. 35)
Animación Socio-Cultural Inserción Socio-ambiental Gestión y difusión Cultural Cooperación para el Desarrollo Tercera Edad Educación de Adultos Marginación y delincuencia Menores Discapacidad física-psíquica Inmigrantes y refugiados Turismo sociocultural y ecológico Mediación (social, familiar...) Acogida y adopción Mujer (promoción, maltrato...)	Educación familiar y desarrollo comunitario Educación y mediación para la integración social Educación del ocio, animación y gestión sociocultural Intervención socioeducativa en infancia y juventud Educación de personas adultas y mayores Atención socioeducativa a la diversidad
Marcos de actuación propuestos por la comisión de plan de estudio de la titulación de Educación Social ULPGC	
Intervención socioeducativa con personas en situación de riesgo y exclusión social Aprendizaje a lo largo de la vida y desarrollo comunitario	

Teniendo en consideración la propuesta del perfil del educador y la educadora social se han definido 8 módulos formativos en la configuración del Grado (ver cuadro 2) que permitirían abordar el desarrollo de esas competencias profesionales.

Cuadro 2. Módulos Plan de Estudio del Grado de Educación Social ULPGC

- | |
|---|
| 1. Fundamentos antropológicos y sociales de la educación social. |
| 2. Fundamentos antropológicos y sociales de la educación social. |
| 3. Fundamentos psicopedagógicos de la educación social |
| 4. Investigación, desarrollo e innovación en educación social |
| 5. habilidades personales y comunicación |
| 6. Diseño, desarrollo y evaluación de la intervención socioeducativa |
| 7. Aprendizaje a lo largo de la vida y desarrollo comunitario |
| 8. Intervención socioeducativa con personas en situación de riesgo y exclusión social |
| 9. Desarrollo profesional de los educadores sociales |

Entre ellos, el módulo 8 (ver cuadro 3) denominado *Desarrollo profesional de los educadores sociales* tiene como objeto la integración, el contraste y aplicación de los saberes abordados en el resto del plan de estudio. De manera más detallada, se concreta en dos asignaturas denominadas “Desarrollo profesional y comunidades de prácticas” y “Valores y ética del educador social” de 6 créditos cada una; en el Practicum con un total de 20 créditos y en el Trabajo de fin de grado con 10 créditos. Por tanto, el número de créditos totales destinado a la formación práctica del alumnado asciende a un total de 42 créditos.

Los aspectos que justifican esta decisión son de diferente índole, uno de ellos de carácter motivador ya que nuestra propuesta de grado pretende tener una función eminentemente cualificadora que reconozca las preferencias del alumnado y que promueva su motivación respecto a las dimensiones académica y profesional. Otro de organización del currículo en la medida en que nos permite conectar las asignaturas optativas y el proyecto de fin de grado al *Practicum*. Y el último al desarrollo personal y formativo pues favorece la participación del alumnado en programas de movilidad (Séneca, Erasmus, SICUE, entre otros). Además, este último aspecto facilitaría que los acuerdos académicos establecidos entre universidades sean favorables al alumnado, en la medida que las instituciones universitarias en el contexto de la Unión Europea comparten, con carácter general, las competencias asociadas al desarrollo de las prácticas profesionales.

Cuadro 3. Módulo 8. Desarrollo profesional de los educadores sociales

Desarrollo profesional y comunidades de prácticas	6ECTS	2º Curso
Valores y ética del educador social	6ECTS)	3º Curso
Practicum	20 ECTS	4º Curso
Trabajo fin de grado	10 ECTS	4º Curso

3. LA TUTELA COMO ESTRATEGIA ORIENTADORA EN LA FORMACIÓN EN CONTEXTOS DE TRABAJO

El Espacio Europeo de Educación Superior y en consecuencia la adopción del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS), hace que se cuestione la organización de los *currícula* y se imponga la adaptación a nuevos modelos de formación, cuyo eje organizador es la competencia. Uno de los puntos que ha despertado más controversia es la exigencia de responder a las necesidades que el mercado laboral demanda de diferentes profesionales. En relación con esto último, es la ampliación del tiempo de estancia del alumnado en formación en el contexto productivo lo que más ha captado la atención de la comunidad universitaria. De hecho algunas

de las cuestiones que se plantean es cómo implementar propuestas formativas que permitan la consecución de los *currícula* establecidos para las diferentes titulaciones desde organizaciones empresariales ya sean estas educativas o no.

Pues bien, esta nueva perspectiva con la que se enfoca las titulaciones en la educación superior y universitaria hace que la tutela, estrategia familiar para todos y todas, adquiera relevancia articulándose como una estrategia educativa idónea y sea promovida, consecuentemente, tanto desde la institución universitaria como desde las propuestas didácticas definidas para cada titulación. Se trata de una estrategia que intenta incorporar condiciones de enseñanza alternativas a las que hasta el momento estamos acostumbrados para favorecer la integración del alumnado en la empresa y facilitar aquellas condiciones que permitan que una persona aprenda más y mejor. Además, esta relación debe favorecer una percepción positiva de la estancia y desarrollo profesional y personal del alumnado en la formación en contextos de trabajo.

La tutela podemos reconocerla como parte de una estrategia orientadora que se configura en la universidad como una responsabilidad de la organización y de los profesionales que forman parte de ella. Está sustentada en aspectos organizativos y didácticos que permite responder a las necesidades y, a la vez, hacer protagonistas al conjunto de la comunidad universitaria -gestores, sociedad civil, profesorado, alumnado, empresariado, etc.-, especialmente a estudiantes, con el objeto de conseguir la finalidad última con la que se han incorporado al sistema universitario de formación, a saber, profesionales competentes (cualificación) con la acreditación pertinente (calificación), comprometidos y capaces de generar iniciativas personales y sociolaborales que favorezcan su desarrollo personal y, también, el desarrollo socioeconómico y cultural de la comunidad (pueblo, país, región, etc.) en la que viven.

Compartimos con Rodríguez Espinar (2004) la necesidad de proponer modelos integrales de tutoría que junto al “apoyo en el desarrollo de la materia” incorporen, “el seguimiento y apoyo acerca de su proyecto formativo y laboral” así como de “asesoramiento personal”. Las diferentes parcelas definidas permiten atender a aspectos relacionados con los itinerarios académicos, curriculares y de formación en centros de trabajo en los tránsitos a los que se ven expuestos los y las estudiantes a lo largo de su vida universitaria. No debemos olvidar que es en este periodo de la vida de la persona cuando se toman determinadas decisiones que marcan la vida de muchos jóvenes.

Desde un enfoque centrado en el desarrollo de modelos integrales, en el trabajo que presentamos se reconoce la necesidad de:

- Considerar a más de un profesional -profesorado, orientadores personales, orientadoras laborales, etc.- e incluso a más de uno en una misma tarea, como es el caso de la formación profesionalizadora en contextos de trabajo. En ésta intervienen tanto responsables en la tutela universitaria como en la empresa.
- Pensar en un modelo mixto en el que el profesorado-tutor asume la responsabilidad ante la institución universitaria aunque en el caso de la formación en contextos de trabajo la comparte con profesionales del sector productivo.
- Definir la tutoría de carrera como aquel proyecto profesional que favorezca la profesionalización y la incorporación al trabajo.
- Desarrollar tanto una tutela individual como grupal en función del momento de formación y de la tarea que afronte en ese proceso.

En definitiva, la tutela asociada a la formación en contextos de trabajo se articula en una estrategia que contribuye al desarrollo de la madurez sociolaboral y a la preparación hacia la vida adulta (Álvarez Pérez (2002), Miranda (2003), Rodríguez Moreno (2003)). El desarrollo de esta estrategia requerirá del apoyo y del compromiso político por parte de la institución para configurar una respuesta decidida por su desarrollo, que permita, por un lado, una atención personalizada al alumnado en formación y, por otro, el soporte para el desarrollo profesional de los y las docentes universitarios con responsabilidad en ello.

Avanzando en el modelo de formación en contextos de trabajo, pretendemos poner en marcha una propuesta de orientación profesional integrada en el plan de estudios que permite tanto:

1. la orientación del alumnado en la formación académica respecto al desarrollo del plan de estudios sobre todo en aquellos elementos en los que se tienen que tomar decisiones como son la optatividad, el *Practicum* y el Trabajo de fin de grado. Este propósito se consigue a través de las dos asignaturas, “Desarrollo profesional y comunidades de prácticas” y “Valores y ética del educador(a) social”, que se cursan en 2º y 3º las cuáles acercan al alumnado a los diferentes espacios profesionales y posibilita la reflexión en torno a su desarrollo profesional.
2. la orientación del alumnado en el tránsito al mundo laboral o a una formación de especialización.

Ambas actuaciones son posible a través del desarrollo del proyecto sociolaboral entendido como un elemento básico de reflexión personal y sociolaboral.

Consideramos además que la tutela al alumnado es una respecto a un único programa, pero desarrollada por dos profesionales diferentes. Uno vinculado a la institución responsable en la certificación de su capacidad profesional, nos referimos al “tutor o tutora de universidad”. El otro asociado al contexto de formación -empresa- garante del desarrollo de su capacidad profesional, se trata del “tutor o tutora del centro de trabajo”. El papel de la tutela en ambas instituciones se configura como facilitador del aprendizaje de quien se forma.

A continuación, presentamos un cuadro (cuadro 4) en el que identificamos las funciones de ambos, el tutor o tutora en el contexto de trabajo (a partir de ahora TCT) y el tutor o tutora de universidad (a partir de ahora TU). El principio básico, como ya avanzamos anteriormente, es el de co-participación entre profesionales implicados en el proceso formativo, de ahí el gran número de funciones comunes. Las funciones específicas que corresponden a cada entidad (empresarial y educativa) indican el respeto mutuo que se establece a las competencias que les son propias.

Cuadro 4. Funciones del TCT y del TU

FUNCIONES COMPARTIDAS POR EL TCT Y EL TU	
a. Determinar las condiciones del programa formativo genérico b. Estudiar y acordar el programa formativo específico para cada estudiante y tipo de centro c. Identificar puestos formativos en la empresa y definir el programa de actividades d. Establecer el número de estudiantes que puede ser atendido por la empresa e. Explicar al alumnado las condiciones fundamentales en el funcionamiento de la empresa · Tareas y puestos de trabajo · Temas de Seguridad y Salud laboral del sector f. Valorar y calificar el progreso formativo	
FUNCIONES DIFERENCIADAS	
TCT	TU
a. Conocer las condiciones de formación de la universidad b. Acoger al alumnado en la empresa c. Seguir el desarrollo de la formación dirigiendo y orientando las actividades formativas en el contexto de trabajo (dificultades, aclarar dudas, etc.)	a. Conocer las condiciones tecnológicas de la empresa b. Coordinar la gestión de las entidades colaboradoras c. Presentar al alumnado en la empresa d. Seguir el desarrollo de la formación orientando las actividades formativas en el contexto de trabajo (dificultades, aclarar dudas, etc.) d. Valorar la idoneidad de las empresas del entorno para el desarrollo de las prácticas e. Apoyar en la definición del proyecto sociolaboral

En síntesis, proponemos que la tutela identifique y prevea las posibilidades y limitaciones, tanto personales como del entorno, en el desarrollo académico y sociolaboral del alumnado. El propósito es definir estrategias en el alumnado -personales, sociales y laborales- y en las organizaciones en las que la persona se desarrolla -universidad, comunidad, empresa, etc.- que contribuyan al desarrollo de programas de formación en contextos de trabajo que responda a la profesionalización y al desarrollo integral del individuo.

4. LA REFLEXIÓN COMO FACTOR CLAVE EN LA FORMACIÓN EN CONTEXTOS DE TRABAJO

Las experiencias reales de trabajo son situaciones, como se ha comentado con anterioridad, válidas para el aprendizaje del alumnado en las cuales éste toma o debe tomar una actitud de aprendizaje frente a tales experiencias. Aprender a través de ellas significa transformar esa experiencia en conocimientos accesibles.

Pero las situaciones que se experimentan en los contextos de trabajo por sí mismas no aportan conocimiento y debemos poner en juego nuestra capacidad de reflexión para extraer conocimiento de la experiencia y para la integración de saberes diversos.

Este planteamiento justifica en buena parte que uno de los cometidos de la formación de profesionales del ámbito socioeducativo sea favorecer el pensamiento reflexivo sobre la propia práctica. Desde esta perspectiva, formar a educadores y educadoras consiste en introducirles en una dinámica reflexiva que cuestione no sólo cómo desarrollar la intervención socioeducativa sino qué, por qué y para qué hay que desarrollarla de una manera determinada. La reflexión es, además, una capacidad de gran relevancia en un contexto de intervención profesional en el que quedan muchas cuestiones por definir y que demanda profesionales capaces de generar iniciativas que permitan ir construyendo este espacio profesional.

Por otra parte, también permite distanciarnos de la visión funcionalista de la socialización en el período de formación en contextos de trabajo ya que no es correcto considerar que el alumnado que se forma para ser educador o educadora social en su período de formación en estos contextos sea modelado y sometido a una experiencia que les niegue su capacidad de respuesta, de iniciativa, de autonomía y de reflexión personal (Zabalza,1990; Marcelo,1996; Caride,1999;Vilar, 1999; Vera,1999 y Martín,2005). Por tanto, participamos de la idea de dejar a un lado las nociones de alumnado como un mero aprendiz hacia la noción de un alumnado como un co-explorador que comparte con tutores y tutoras de universidad y de centros de trabajo un proyecto de formación. Es, además, un enfoque que permite promover una actitud más comprometida y responsable en el alumnado para que lleguen a verse como generadores potenciales de conocimiento acerca de la intervención en ese espacio profesional.

5. ESTRUCTURA ORGANIZATIVA

Este modelo de formación genera una estructura organizativa propia que se integra en la estructura formativa de la que disponen las universidades. Los aspectos organizativos identificados en esa estructura organizativa (figura 2) distinguen una Comisión de coordinación, una comisión de coordinación en la institución universitaria y una comisión de coordinación en los centros de trabajo.

Figura 2. Estructura de coordinación

La *Comisión de coordinación* está compuesta por un coordinador de la tutela de cada uno de los marcos de actuación, un coordinador de la tutela en los centros de trabajo, otro es el representante de la fundación universitaria y, por último, se incorpora un representante de las instituciones colaboradoras.

Se trata de una estructura organizativa que, entre otras funciones, realiza las siguientes:

- Estudio de la viabilidad y la concreción de la propuesta formativa
- Valoración de la mejora del diseño y desarrollo de la propuesta
- Orientación a los centros acerca de condiciones necesarias en el desarrollo de la formación
- Acuerdos sobre los criterios que permiten discernir acerca de la idoneidad de las empresas como centros óptimos en la formación, puestos de trabajo, de los TU y de los TCT como referentes pedagógicos en la organización

Las comisiones de coordinación aprendizaje a lo largo de la vida y desarrollo comunitario e intervención socioeducativa con personas en situación de riesgo y exclusión social están formadas por el coordinador y la totalidad de tutores y tutoras que participan en el programa. La selección de los tutores de la universidad la realiza el decanato a propuesta de los departamentos a partir de los criterios establecidos por la comisión de coordinación de desarrollo profesional. En cambio, la selección de los tutores en los centros de trabajo la realiza la dirección del centro a propuesta del departamento de recursos humanos a partir de los criterios establecidos por la comisión de coordinación. Entre sus finalidades está:

- Definir la propuesta formativa
- Valorar y proponer mejoras para el diseño y desarrollo de la propuesta
- Proponer criterios que permiten discernir acerca de la idoneidad de las empresas como centros óptimos en la formación y de los TU y de los TCT como referentes pedagógicos en la organización

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Pérez, Pedro (2002). La función tutorial en la universidad. Una propuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza. Madrid: EOS.
- ANECA (2004). Libro blanco. Título de grado en Pedagogía y Educación social.
- Caride Gómez, José Antonio (1999). El Practicum como formación en contextos, en Fernando Estéban Ruiz y Rafael Calvo de León (coord.), El Practicum en la formación de educadores sociales (pp.222-249). Burgos: Universidad de Burgos
- Declaración mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción (1998), (en línea). Disponible en: [http://www. UNESCO.org/education/educprog/wche/declaracion_spa.htm](http://www.UNESCO.org/education/educprog/wche/declaracion_spa.htm) (1-2-2003)
- Imbernón, Francesc (1999). Conceptualización de la formación y desarrollo profesional del profesorado, en Vicente S. Ferreres Pavía y Francisco Imbernón (ed.), Formación y actualización para la función pedagógica (pp. 25-34). Madrid: Síntesis
- Marcelo García, Carlos (1996). Desarrollo profesional y las prácticas/Practicum en la universidad, en Clemente Lobato Fraile, Desarrollo profesional y Practicum en la Universidad (pp. 15-27). Bilbao: Universidad del País Vasco
- Martín Pérez, Arcadia (2005). El Practicum de Educación Social. Caracterización en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Las Palmas: Servicio de publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
- Miranda Santana, Cristina. (2003). *Manual de Orientación Profesional*. ULPGC.
- Miranda, C.; Medina, O.; Martín, A. y Valdivielso, S. (2007). *Dimensión social de la Psicopedagogía: análisis de los perfiles profesionales emergentes*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Moral Santaella, Cristina (1997). Fundamentos en una práctica reflexiva en la formación inicial del profesor. Granada: Grupo FORCE
- Rodríguez Espinar, Sebastián (Coord.)(2004). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro.
- Rodríguez Moreno, Mª Luisa. (2003). *Cómo orientar hacia la construcción del proyecto profesional. Autonomía individual, sistema de valores e identidad laboral de los jóvenes*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Vera, Julio. (1999). El Practicum de pedagogía en los contextos de educación social. Dos años de experiencia en la Universidad de Málaga, en Fernando Esteban Ruiz y Rafael Calvo de León (coord.), El Practicum en la formación de educadores sociales (pp. 359-370). Burgos: Universidad de Burgos
- Vilar, Jesús. (1999). Las instituciones de prácticas como agentes formadores de profesionales reflexivos, en Fernando Esteban Ruiz y Rafael Calvo de León (coord.), El Practicum en la formación de educadores sociales (pp. 395-405). Burgos: Universidad de Burgos.
- Villa, A. y Ruiz, M. (2004). Red de Educación del Espacio Europeo de Educación Superior