

## LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS MORALES PARA EL EJERCICIO RESPONSABLE DE LA PROFESIÓN Y LA PREVENCIÓN DE BURNOUT

**Vilar Martín, Jesús**

*Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés (URL)*

*jvilar@peretarres.org*

**Riberas Bargalló, Gisela**

*Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés (URL)*

*giberas@peretarres.org*

**Rosa Gregori, Genoveva**

*Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés (URL)*

*grosa@peretarres.org*

**Palabras clave:** competencias morales; ética profesional; prácticum; burnout.

### 1. Presentación

Lo ético, los aspectos morales de la actividad profesional, lejos de ser una cuestión simbólica y anecdótica en la formación de los profesionales, deben ser la columna vertebral de la formación porque están presentes en buena parte de las situaciones cotidianas de la profesión, aunque no siempre sean fáciles de identificar. Ante un mundo incierto, complejo, a menudo trágico, donde todo cambia y hay pocas referencias, los principios morales de la profesión y las estructuras para ponerlos en práctica son fundamentales para tener un referente ante tanta incertidumbre (Ronda; 2011). Por otra parte, no se trata sólo de disponer de consciencia moral, sino de ser capaces de traducir el posicionamiento ético a las diferentes situaciones cotidianas de la actividad. Lo ético es contextual, por lo que la capacitación profesional ha de facilitar la circulación entre los principios y las realidades específicas (Cortina, 2003; Hortal, 2003; Sáez, 2011) y ha de dotar de herramientas técnicas para la gestión de los conflictos de valor. Finalmente, se trata también de comprender que las situaciones de conflicto moral exigen poder en juego multiplicidad de habilidades y destrezas que trasciendan el carácter moral: el autocontrol, la anticipación o el análisis de consecuencias, por ejemplo, son aspectos que hay que poner en juego ante un conflicto de valor. Así pues, el conflicto de valor, desde el punto de vista de su valor pedagógico, es un buen recurso de carácter globalizador para el estudio de las capacidades y competencias profesionales.

Como hemos indicado en otros textos, (Vilar, 2013), hay un amplio consenso en la bibliografía académica sobre la necesidad de capacitar éticamente los profesionales que tienen que desarrollar su tarea en un mundo plural, incierto y complejo. Los diferentes autores ponen mucho el énfasis en todo aquello que hace referencia al desarrollo de las cualidades humanas que equilibran el ejercicio de la propia responsabilidad como persona, como ciudadano y como trabajador (Pérez, 2008)<sup>1</sup>. Y esto debe ser así porque, desde nuestro punto de vista, una de las fuentes de estrés de mayor impacto entre los profesionales es estar expuestos a situaciones inciertas que no tienen solución, como es el caso de los dilemas morales. Conviene disponer de sistemas para la identificación y gestión de los mismos que aseguren una mínima *salud moral* (Guisán, 1986, p.47) y limiten el *riesgo moral* (Banks, 1997, p.34). Ahora bien, es necesario estudiar la forma como se plantea esta realidad global, amplia y compleja, que es la gestión adecuada de los conflictos de valor.

La universidad debe dedicar importantes esfuerzos en la capacitación moral de los profesionales que forma, por responsabilidad pública, por coherencia política con las grandes declaraciones y por la vinculación con el desarrollo de las profesiones. De hecho, los planes de estudio de las universidades nos muestran que las cuestiones éticas de la profesión están presentes en la formación. Ahora bien,

---

<sup>1</sup> Por ejemplo, Perrenoud (2004, p.121 y ss.) insiste en la necesidad de capacitar para afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión. Gardner (2008, p.16) pone el énfasis en el desarrollo de la *mente ética*, que hace referencia a la reflexión sobre las actitudes a partir de la cuales una persona desarrolla los diferentes roles que le toca ejercer en su vida cotidiana, trascender los intereses personales y preocuparse por contribuir a la creación de un buen entorno social. Morin (2003, p.36) nos habla de potenciar la ética de la comprensión y, más adelante (2003, p.38), de la ética del género humano. Hansen (2002, p.50-52) insiste en la idea de sensibilidad moral como un constructo integrado por la reflexión moral, la predisposición, la presencia y la coherencia. La lista podría ser interminable.

el problema que nos planteamos es si la forma como se abordan estas cuestiones en la formación básica de profesionales de la educación social es la más adecuada y realmente lo capacita para afrontar responsablemente y con garantías las contradicciones de la actividad profesional.

Este interrogante se nos plantea a partir de una investigación desarrollada en nuestra facultad sobre la percepción de las competencias adquiridas por parte de estudiantes de cuarto curso (Rosa, Riberas y Fernández, 2013). Se pasó un cuestionario con todas las competencias vinculadas al prácticum, porque entendemos que es uno de los ejes principales en el logro de las competencias profesionales de nuestros estudiantes ya que se convierte en el puente entre el mundo académico y el profesional. Permite conectar los aprendizajes teóricos con aquellos más prácticos, por ser simultáneamente un espacio de ensayo, de inmersión profesional y un espacio vivencial y de autoconocimiento, donde el trabajo de las actitudes tiene un peso importante.

Mediante este cuestionario, descubrimos que los estudiantes tienen una autopercepción alta sobre el sentido moral de la actividad profesional, pero no de otras competencias que hacen referencia a manifestaciones de situaciones estresantes que pueden estar producidas por dilemas morales, así como habilidades y estrategias para afrontarlos. Partimos de la idea que un dilema desencadena todo un conjunto de elementos estresantes que lo acompañan a lo largo de todo el proceso para su gestión. No sólo se trata de deliberar y de buscar alternativas, sino, además, de disponer de mecanismos para contener estos elementos estresantes. Los estudiantes perciben el dilema, manifiestan el sentido moral de su tarea, pero pierden de vista todos estos elementos contextuales.

Concretamente, las competencias más valoradas son las siguientes:

Primer curso	
Poner en práctica la responsabilidad, la participación y el trabajo en equipo como actitudes vinculadas a la profesión.	80,32%
Tercer curso	
Identificar y analizar los elementos que orientan la intervención hacia buenas prácticas profesionales	79,89%
Manifestar conciencia y sensibilidad respecto del compromiso moral que se adquiere en el ejercicio profesional.	83,15%

Concretamente, las competencias menos valoradas son las siguientes:

Primer curso	
Conocer el Código Deontológico en la profesión	64,36%
Tercer curso	
Identificar los elementos propios de la institución que favorecen o eliminan la posibilidad de la aparición de estrés.	63,04%
Cuarto curso	
Valorar las estrategias de intervención ante dilemas y problemas éticos	72,34%
Gestionar el riesgo de estrés profesional.	63,83%
Prever las consecuencias de las propias acciones con el equipo de profesionales.	67,02%
Prever las consecuencias de las propias acciones con las personas atendidas.	67,02%
Detectar el grado de previsión que tiene la entidad/recurso sobre las repercusiones de su propia acción.	62,23%

Los estudiantes coinciden en que las competencias con las que tienen mayor dominio son las relacionadas con las actitudes, las habilidades sociales, la comprensión de la identidad profesional y las diferentes formas de atender las necesidades sociales, obteniendo unos resultados entre el 80% y el 92%. También coinciden en que las competencias de la que tienen menor dominio tienen que ver con la gestión del estrés, la capacidad de anticipación y de previsión de consecuencias, en intervalos

entre el 63% y el 73%<sup>2</sup>.

No obstante, en el currículum del Grado de educación social, aparecen estas competencias en diversas asignaturas, por lo que, el problema principal que se plantea es fundamentalmente la conciencia de lo que realmente se ha adquirido y, en segundo lugar, la capacidad de globalizar y transversalizar esos contenidos, así como la capacidad de usar el conocimiento en situaciones concretas.

Comprobamos también, que los resultados académicos en estas materias son altos, por lo que, la primera conclusión a la que llegamos es que los estudiantes pueden hacer un aprendizaje significativo de contenidos académicos, pero esto no asegura la capacidad de utilizar esos conocimientos en situaciones complejas reales. Es decir, nos planteamos las limitaciones en la formación respecto de la significación del conocimiento y la capacidad de transferirlos a la realidad.

## **2. Objetivo y contenidos desarrollados**

Partiendo de esta evidencia, el objetivo que se plantea en esta comunicación es presentar una experiencia piloto de trabajo integrado entre tres asignaturas del grado de educación social: la ética profesional, el practicum de tercer y cuarto curso, con la finalidad de asegurar la transferibilidad y el uso significativo del conocimiento de habilidades y destrezas para la gestión efectiva de conflictos éticos, desde la triple perspectiva conceptual, procedimental y actitudinal.

Hemos constatado que las experiencias concretas que los estudiantes viven en el proceso de prácticas se perciben de forma desvinculada a los conocimientos conceptuales que ya poseen. Si esto lo trasladamos a las dos asignaturas que acabamos de indicar (ética profesional y prácticas), se percibe que los/as estudiantes tienen dificultades para conectar las situaciones, contextos o realidades generadoras de conflicto ético que viven en el proceso de prácticas con los conceptos que ya conocen de forma abstracta sobre esta temática, de manera que se convierten en dos estructuras de información incomunicadas entre ellas. Esto hace que la significación del aprendizaje se reduzca de forma notable y sea necesario un "redescubrimiento" a medio plazo en nuevas situaciones experienciales, de los contenidos y de las competencias que de su integración se derivan.

En el caso específico de la ética profesional, esta situación es especialmente delicada porque, cuando no es posible vincular los elementos conceptuales con las situaciones concretas, de forma indirecta la formación universitaria contribuye a mantener o fomentar la diferenciación o "decalage" entre pensamiento y acción, entre el discurso sobre el sentido moral de la actividad y los comportamientos, actitudes y virtudes que realmente se ponen en juego ante una situación de conflicto de valor. Por otra parte, la incapacidad de gestionar de forma adecuada los conflictos de valor es una fuente notable de estrés profesional, por lo que podemos concluir que la formación debe asegurar el uso adecuado de los contenidos conceptuales y procedimentales en situaciones específicas de conflicto de valor como estrategia preventiva de situaciones de estrés.

Nos interesa recuperar la idea de Ausubel sobre cómo "promover maneras más eficientes y adecuadas de seleccionar, organizar y presentar grupos de conocimientos, de manera que puedan ser aprendidos significativamente bajo dos aspectos: ya como fines en sí, ya como base para futuros aprendizajes y solución de problemas" (Ausubel, 1982, p.533).

En este caso, no sólo la integración significativa de un conocimiento dentro del contexto de la asignatura en el que se imparte, sino de cómo relacionar conocimientos de carácter conceptual, procedimental y actitudinal con aprendizajes vivenciales, inductivos, propios de una experiencia de prácticas. A continuación, comentamos brevemente lo que aporta cada una de las asignaturas que hemos puesto en relación (ética profesional, prácticum IV y prácticum VI).

La asignatura de ética profesional que se cursa en tercer curso, aporta una perspectiva globalizadora, como hemos comentado anteriormente, al tratarse de situaciones que requieren poner en funcionamiento estrategias complejas para la gestión de conflictos que van más allá del desarrollo de la predisposición o un posicionamiento ético/político. Partimos de la certeza que no es suficiente hacer una aproximación teórico-filosófica a las cuestiones éticas y apelar únicamente al deber profesional (deontología) ni al sentido moral (que sobretodo es un sentido político). Creemos que es

---

<sup>2</sup> El código deontológico se puntúa bajo porque es un documento relativamente poco trabajado, aunque muy nombrado en el conjunto de los estudios. En cualquier caso, desde nuestro punto de vista, su conocimiento hace referencia a cuestiones de identidad y de posicionamiento generalista pero no soluciona los problemas de la gestión de los conflictos de valor.

imprescindible hacer una aproximación global e integrada que realmente asegure unos aprendizajes que puedan utilizarse y transferirse de manera significativa y eficaz a las múltiples situaciones de la vida cotidiana profesional. Se trata de incorporar la dimensión ética como una perspectiva transversal que impregna todas las materias y asignaturas, de manera que se constituya en una mirada realmente crítica y reflexiva sobre la realidad y sobre las propias prácticas profesionales. En segundo lugar, y de forma prioritaria, no consiste en apelar recurrentemente a “lo ético” de forma genérica, sino de aportar mecanismos y estrategias para la identificación de los conflictos de valor y de todos los elementos que los constituyen (indecisión, estrés, anticipación, proyección, autocontrol, etc.), como aspectos básicos para poderlos gestionar de forma adecuada. De hecho, desarrollar la sensibilidad moral sin fundamentación teórica y, a la vez, sin materiales de referencia para la toma de decisiones ni estrategias de gestión de los conflictos de valor (métodos de deliberación, análisis de consecuencias, habilidades comunicativas, etc.), lejos de estar capacitando los futuros profesionales, supone ponerlos en una situación de sufrimiento y estrés. Es decir: aumentar la sensibilidad moral pero no tener mecanismos para abordar los conflictos de valor es una forma de crear situaciones potenciales de burnout.

Por otra parte, el prácticum es una situación de aprendizaje singular y excepcional, por la multiplicidad de posibilidades que ofrece:

- Por un lado, se trata de un espacio estructurado formal de aprendizaje mediado, desde el seguimiento semanal que se hace en el espacio de supervisión/seminario semanal de prácticas con un tutor/a de la universidad; además, con una situación similar organizada por la persona responsable de su seguimiento en el centro de prácticas.
- Además, se trata también de un espacio semiestructurado de aprendizaje mediado, en el momento que se produce una experiencia de construcción conjunta con los demás estudiantes en el espacio de seminario/supervisión de prácticas; además, se produce también un aprendizaje directo con las aportaciones sistematizadas de otros profesionales en el centro de prácticas.
- Finalmente, es también un espacio informal no estructurado de aprendizaje directo, a partir de todo lo que aportan las personas atendidas en la relación educativa en el recurso de prácticas, la inmersión informal en la vida institucional del recurso, además de las narraciones y vivencias propias del grupo de estudiantes.

Concretamente, el prácticum de tercer curso (prácticum V, de carácter observacional y de inmersión en la profesión) aporta un contexto ideal para el reconocimiento y la vivencia de situaciones propias de la profesión, en este caso, vivencias de conflicto de los profesionales que han sido observados por los estudiantes.

El prácticum de cuarto curso (prácticum VI, de intervención, con un carácter más especializado en un ámbito específico), aporta una reflexión sobre la vivencia propia que tiene el estudiante de la relación educativa en el ejercicio de la profesión.

El contenido de la experiencia que presentamos pone el énfasis en la forma de asegurar la significación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que de forma directa o indirecta tienen que ver con las cuestiones éticas de la actividad profesional. Consideramos que el problema principal que hay que abordar es la forma como construir vínculos entre conocimientos que ya se han incorporado, pero que constituyen islas comunicadas. Es decir, construir una estructura de trabajo que permita emerger y adoptar nuevas significaciones complejas a unos contenidos que a menudo se comprenden en sí, pero que no se saben contextualizar ni identificar cuando se manifiestan en una práctica o una realidad específica compleja.

### **3. Desarrollo de la experiencia.**

La experiencia que presentamos se ha desarrollado como prueba piloto a lo largo del curso 2012-13, con los estudiantes de tercer curso de educación social y continuará con este mismo grupo durante el curso 2013-14.

Concretamente, durante el primer semestre del curso 2012-13 se ha cursado la asignatura “ética profesional”. Es una asignatura teórico-práctica troncal y que realizan todos los estudiantes de tercer curso de Trabajo Social y Educación Social. Parte de la premisa según la cual, siempre hay una vivencia subjetiva de los conflictos de valor, pero eso no significa que sean problemas personales. Al contrario, al darse en un espacio público, la vivencia subjetiva de conflicto debe poderse objetivar y mediante mecanismos, recursos y estrategias públicas y colectivas que deben originarse en las profesiones y en los recursos de trabajo, para asegurar que la respuesta o solución es realmente la

más justa. Para ello, fundamentalmente se trabaja qué es la ética profesional, cómo se ha construido en las profesiones sociales, cuáles son las grandes familias de conflicto de valor y, especialmente, qué dificultades formales afrontan los profesionales a la hora de gestionar los conflictos de valor (de qué estructuras profesionales de soporte disponen, qué materiales de referencia pueden consultar, qué método de deliberación utilizan).

La actividad final de evaluación continuada consiste en plantear una pequeña investigación donde los/as estudiantes simulan convertirse en supervisores de los equipos donde están haciendo las prácticas para identificar cuáles son los conflictos éticos más comunes entre los profesionales de cada recurso y cuáles son las formas más habituales de resolverlos. En el momento de hacer esta actividad, ya llevan dos meses de prácticas, por lo que empiezan a conocer bien los recursos y, a la vez, conocimientos específicos de la asignatura que está en el tramo final. Para ello, preparan una entrevista semiestructurada que comienza pidiendo que identifiquen un conflicto de valor que hayan experimentado y posteriormente profundiza sobre los siguientes aspectos:

- Tipología de conflictos (fuentes generadoras de conflicto)
- Formas de gestión (existencia o inexistencia de sistemas de apoyo)
- Necesidades formativas (expresadas por los profesionales)

A partir de la información que obtienen, han de elaborar un informe que consiste en un diagnóstico inicial sobre el nivel de desarrollo de las estructuras profesionales para la gestión de conflictos, en cada institución: sistemas y espacios para la discusión del conflicto; existencia o ausencia de trabajo colaborativo y de equipo para su gestión; uso de materiales de referencia para deliberar y nivel de amplitud y/o concreción de las mismas<sup>3</sup>.

De manera simultánea, la asignatura de prácticum dispone de un espacio de tutoría y supervisión semanal en grupos reducidos (máximo 15 personas) que se mantiene durante todo el periodo de prácticas (de octubre a mayo). En este espacio es donde se profundiza con mayor detalle los informes que han hecho sobre cada una de las instituciones donde hacen prácticas. La persona que conduce estos espacios es la responsable de establecer y construir ideas inclusoras, en palabras de Ausubel, para modificar las estructuras cognitivas hacia formas más complejas y diversas, de forma que se desarrolle una circulación adecuada desde los aspectos más globales y generalistas hasta los más concretos y anecdóticos. A su vez, que sea capaz de establecer el retorno hacia los conceptos y las estructuras globales, es decir, que lleguen a hacer una adecuada *diferenciación progresiva* y una correcta *reconciliación integradora* (Ausubel, 1982, p.183). De esta forma, el trabajo que se está desarrollando en una asignatura trocal que se imparte en el primer semestre se complementa y tiene continuidad con el trabajo que se desarrolla a lo largo de todo el curso en la asignatura de prácticum.

Esta experiencia ha servido, de momento, para conectar los conocimientos abstractos de la asignatura de ética con la presencia de los mismos en la cotidianidad de los profesionales, de manera que se identifiquen en los contextos específicos donde aparecen.

Las competencias específicas que se han trabajado y los contenidos que las acompañan son las siguientes:

- Reconocer las diferencias entre las cuestiones técnico-científicas de las cuestiones valorativas en el ejercicio de la profesión.

En este caso, se insiste en la identificación de los aspectos ideológicos y valorativos que constituyen el substrato de toda intervención socioeducativa, y a la insuficiencia de los planteamientos tecnocráticos que reducen los conflictos de valor a una cuestión de procedimiento.

- Conocer y utilizar los instrumentos existentes en la profesión respecto de las cuestiones éticas y valorativas.

En este caso, se hace referencia a la identificación de las diferentes guías, instrumentos y estrategias que la profesión debería poner a disposición de los profesionales, para gestionar los conflictos de valor de forma adecuada y cómo la presencia o ausencia de estos instrumentos explícitos aumentan o disminuyen la sensación de estrés.

- Identificar los elementos propios de una institución que favorecen o eliminan la aparición de

---

<sup>3</sup> El conjunto de elementos para hacer este análisis se puede encontrar de forma detallada en Vilar, 2013.

estrés.

Aquí se analiza si la vivencia subjetiva de conflicto se ve compensada por una estructura profesional que permita la objetivación y el tratamiento sistemático de ese conflicto o si, por el contrario, la vivencia subjetiva emocional se agudiza y se convierte en un problema personal, al no haber elementos de soporte.

- Identificar y analizar los elementos que orientan la intervención hacia buenas prácticas profesionales.

En este caso, se identifican los criterios, estructuras y estrategias institucionales que claramente contribuyen a una gestión ordenada y estructurada de los conflictos de valor, de manera que el profesional sienta que está acompañado en la toma de decisiones y que está actuando justamente.

- Mostrar una actitud constructiva para resolver cooperativamente los conflictos de valor.

Finalmente, esta competencia está asociada al trabajo de contenidos que tienen que ver con las actitudes y habilidades para la construcción colaborativa como forma de abordar las situaciones de novedad y crisis en entornos complejos.

La evaluación de estas competencias tiene dos momentos. En primer lugar, en la actividad de análisis que parte de la entrevista a los profesionales, se identifica el mayor o menor uso que se ha hecho de los elementos conceptuales que se trabajan en la asignatura de ética, a la hora de construir el informe final. En un segundo momento, se siguen estos mismos elementos en las sesiones de tutoría y supervisión de prácticas. Finalmente, se pasa un cuestionario amplio a los estudiantes al final de curso para identificar el nivel de autoconciencia de sus competencias, dentro de las cuales se incluyen las que tienen que ver con las cuestiones morales en la profesión.

El curso que ahora comienza, el mismo grupo de estudiantes vuelve a hacer prácticas, ahora de forma intensiva en un cuatrimestre y con el encargo específico de desarrollar intervenciones de forma guiada, pero altamente autónoma. Así pues, para este curso, proponemos que identifiquen en su práctica las dificultades que identificaron el curso anterior en los profesionales a los que observaban y, a la vez, que el grupo de supervisión/seminario de prácticas sea el espacio de simulación donde se proceda al tratamiento de los conflictos de valor.

Concretamente, se planteará un ejercicio de autoanálisis, donde los estudiantes se aplicarán entre ellos el mismo cuestionario que este curso han presentado a los profesionales de los centros de prácticas. La idea es que analicen una situación crítica de conflicto de valor real que hayan vivido durante el proceso y, conjuntamente, identifiquen los elementos personales que ponen en juego para gestionarlos y, a la vez, los elementos de soporte externos que deberían utilizar (código deontológico, guías de referencia, etc.), así como la estrategia de discusión de dilemas que se ha trabajado en la asignatura.

Esto puede tener un especial interés como proceso de autoconocimiento y toma de conciencia de cada estudiante sobre sus habilidades y características personales. También, como experiencia final de uso de las estrategias aprendidas teóricamente en un primer momento y luego observadas en los recursos de prácticas.

Para cerrar el proceso, al final del semestre se pasará nuevamente un cuestionario para valorar el nivel de autoconciencia sobre las competencias, así como para valorar los aspectos más relevantes de la metodología utilizada para la integración y transversalidad entre asignaturas.

#### **4. Conclusión**

Como hemos indicado al principio, estamos presentando una experiencia piloto que pone el énfasis en la integración de contenidos de diferentes materias que se deben retroalimentar entre ellos. Al final del curso actual dispondremos de nuevos datos para valorar si ésta propuesta metodológica aporta mejoras en la autopercepción de los estudiantes sobre sus competencias prácticas y profesionales.

#### **5. Referencias bibliográficas**

Ausubel, D. (1982). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.  
Banks, S. (1997). *Ética y valores en el trabajo social*. Barcelona: Paidós.

- Cortina, A. (2003). "El quehacer público de las éticas aplicadas: ética cívica y transnacional". En A. Cortina y D. García-Marzá, D. (Eds.), *Razón pública y éticas aplicadas: los caminos de la razón práctica a una sociedad pluralista* (pp. 13-44). Madrid: Tecnos.
- Gardner H. (2008). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Guisán, E. (1986): *Razón y Pasión en ética*. Barcelona: Anthropos.
- Hansen, D. (2002). *Explorando el corazón moral de la enseñanza*. Barcelona: Idea Universitaria.
- Hortal, A. (2003). Ética aplicada y conocimiento moral. En A. Cortina y D. García-Marzá (Eds.), *Razón pública y éticas aplicadas: los caminos de la razón práctica a una sociedad pluralista* (pp. 91-119). Madrid: Tecnos.
- Morin, E. (2003). *Els set sabers necessaris per a l'educació del futur*. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya. Formato electrónico.
- Pérez, A. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En J. Gimeno Sacristán, *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?* (pp. 59-102). Barcelona: Morata.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Ronda, L. (2011). "El educador social. Ética y práctica profesional". *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 19, 51-63.
- Rosa, G. Riberas, G. y Fernández, C., (2013). Evaluación de la percepción de las competencias del Prácticum de los Grados de Educación Social y de Trabajo Social". Comunicación presentada a las *2as Jornada Interuniversitarias de Innovación Docente*. Bilbao: Univ. De Deusto, Comillas y Ramon Llull.
- Sáez, J. y Campillo, M. (2011). Por una ética situacional en educación social. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 19, 13-36.
- Vilar, J. (2013). *Cuestiones éticas en la educación social. Del compromiso político a la responsabilidad en la práctica profesional*. Barcelona: UOC