

Artículo de Investigación

Identidad profesional del educador social a partir de acciones formativas dialógicas con perspectiva intergeneracional

Professional identity of social educators based on dialogic training actions with an intergenerational perspective

Sergio Reyes Angona¹: Universidad Complutense de Madrid, España.
sereyes@ucm.es

Carmen Saban Vera: Universidad Complutense de Madrid, España.
mcsaban@ucm.es

Rosa Sobrino Callejo: Universidad Complutense de Madrid, España.
rsobrino@edu.ucm.es

Fecha de Recepción: 29/05/2024

Fecha de Aceptación: 16/07/2024

Fecha de Publicación: 23/07/2024

Cómo citar el artículo:

Reyes Angona, S., Saban Vera, C. y Sobrino Callejo, R. (2024). Identidad profesional del educador social a partir de acciones formativas dialógicas con perspectiva intergeneracional [Professional identity of social educators based on dialogic training actions with an intergenerational perspective]. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-18.
<https://doi.org/10.31637/epsir-2024-452>

¹ **Autor Correspondiente:** Sergio Reyes Angona. Universidad Complutense de Madrid (España).

Resumen:

Introducción: Los datos de desempleo juvenil en España son especialmente graves en Educación Social, ampliándose la brecha entre la universidad y el desarrollo de la profesión. El objetivo de nuestro estudio es determinar el valor para la empleabilidad de un conversatorio realizado en una universidad española, una estrategia formativa basada en el diálogo intergeneracional de profesionales en activo, estudiantes, profesores e investigadores. **Metodología:** Se realizó un estudio exploratorio-etnográfico del evento, triangulando el análisis de los discursos orales de los participantes y la observación de su interacción. **Resultados:** El estudio, por una parte, caracteriza la identidad profesional actual del educador social, destacando el valor de sus habilidades blandas (aprender a aprender, colaborar y crear redes internacionales). Por otra parte, establece el alcance de esta pedagogía dialógica para la construcción social del conocimiento y el desarrollo de comunidad. **Discusión:** Este trabajo señala la necesidad de replantear la formación universitaria para fortalecer la transición entre el Grado y la profesión, desde una perspectiva humanista y de aprendizaje a lo largo de la vida. **Conclusión:** Este estudio define algunos elementos curriculares (habilidades blandas) y pedagógicos (educación dialógica) para diseñar programas de formación para la empleabilidad.

Palabras clave: innovación educativa; diálogo intergeneracional; empleabilidad; educación social; conversatorio; educación superior; educación dialógica; identidad profesional.

Abstract:

Introduction: The youth unemployment data in Spain is especially serious in Social Education, widening the gap between the university and the development of the profession. The objective of our study is to determine the value for employability of a discussion held at a Spanish university, a training strategy based on the intergenerational dialogue of active professionals, students, teachers and researchers. **Methodology:** An exploratory-ethnographic study of the event was carried out, triangulating the analysis of the participants' oral discourses and the observation of their interaction. **Results:** The study, on the one hand, characterizes the current professional identity of the social educator, highlighting the value of soft skills (learning to learn, collaborating and creating international networks). On the other hand, it establishes the scope of this dialogic pedagogy for the social construction of knowledge and community development. **Conclusion:** This study defines some curricular (soft skills) and pedagogical (dialogical education) elements to design training programs for employability.

Keywords: Keywords: educational innovation; intergenerational dialogue; employability; social education; discussion; higher education; dialogic education; professional identity.

1. Introducción

En los últimos tiempos, ante los retos planteados por el incierto futuro del trabajo y del empleo, el significado del currículum en educación superior está en discusión. Las tasas de participación de la población activa han disminuido lentamente desde 1990 en casi todas las regiones del mundo y en todos los niveles de ingresos. Esto es especialmente cierto en el caso de los jóvenes (15-24), cuya participación descendió del 50% en 1990 a menos del 33% en la actualidad. Uno de cada cinco jóvenes no tiene empleo ni está estudiando y uno de cada cuatro jóvenes está subempleado (UNESCO, 2021).

En España, datos recientes generan especial preocupación: 30,7% de menores de 25 años en paro, y un 73% de temporalidad (INE, 2022). Este problema es aún más grave en estudiantes egresados en Educación Social, quienes perciben diferentes dificultades para encontrar empleo: falta de experiencia, escasa utilidad de la formación universitaria, elevada edad con que finalizan los estudios y desconocimiento del mundo laboral y, concretamente, de las salidas profesionales de la titulación (Olivares-García *et al.*, 2020).

Uno de los objetivos estratégicos de la LOSU (Ley Orgánica del Sistema Universitario) es, de hecho, acercar la formación universitaria a las demandas del mercado laboral. Sin embargo, las acciones de las universidades para fomentar la empleabilidad no han logrado responder, por lo general, a la evolución constante de los perfiles profesionales actuales. En el caso de los estudios en Educación Social, investigaciones como la realizada por Olivares-García *et al.* (2020) señalan que el carácter dinámico y cambiante del contexto profesional, así como el amplio abanico ocupacional generan confusión en cuanto a la definición de puestos de trabajo, funciones y tareas a desarrollar.

En ese mismo sentido, autores como Eslava-Suanes *et al.* (2018) reclaman la necesidad de una revisión y redefinición de dicho perfil profesional. Asimismo, en la última década, en diferentes foros nacionales e internacionales se sostiene la necesidad de conectar el mundo del trabajo con el académico (Martin, 2018) y abordar las competencias profesionales desde una perspectiva innovadora (ANECA, 2021), a partir de una educación a lo largo de toda la vida como derecho fundamental y como bien común de la humanidad (UNESCO, 2015). Por ello, recientemente, desde la International Association of Social Educators (2022), se demanda un sistema público de educación permanente para los educadores sociales, que debería estar ligado estrechamente al ejercicio de la profesión.

Las instituciones de educación superior juegan un papel determinante como espacio estratégico para la formación de futuros profesionales (Olivares-García *et al.*, 2020). Su objetivo es ayudar a los estudiantes a conocer y desarrollar sus capacidades, identificar oportunidades de trabajo y formar una actitud activa en la búsqueda de empleo (Ruiz-Corbella *et al.*, 2019). Sin embargo, algunos estudios han comprobado una carencia en la adquisición de *soft skills* para el empleo (Tang, 2019). El estudiantado demanda la creación de espacios de mentoría u orientación (Alt *et al.*, 2023) que les guíen para desenvolverse en el mundo real.

Por todo lo anterior, y para contribuir a estrechar la distancia entre formación académica y práctica profesional, el estudio que aquí presentamos muestra el caso de un programa de actividades formativas para la empleabilidad basado en el diálogo entre diferentes generaciones del ámbito profesional de la Educación Social: estudiantes del Grado, jóvenes profesionales que ejercen como educadores sociales, expertos en materias concretas de la disciplina y profesores-tutores que promueven el ambiente de aprendizaje dialógico y colaborativo. El objetivo general del estudio es, precisamente, determinar el valor (su alcance y limitaciones) de ese diálogo intergeneracional como estrategia para conformar el perfil profesional de un/a educador/a social.

Con ello, por una parte, queremos comprender mejor la evolución que está viviendo la profesión y, particularmente, la percepción que hoy día se tiene de un profesional de la Educación Social desde dentro de ese campo. Lo hacemos a la luz de un foro en el que participan sus diferentes generaciones: quienes forman e investigan (profesorado e investigadores), quienes se forman en ella (estudiantado) y quienes la desempeñan (profesionales). Esa delimitación actual de su identidad profesional es un conocimiento clave para el diseño de programas y estrategias de formación para la empleabilidad que la universidad (y otras instituciones sociales) debe impulsar.

Por otra parte, nos interesa determinar el valor formativo de la estrategia educativa utilizada. En lugar de ofrecer una formación basada en un programa establecido de competencias y saberes profesionales, la actividad consistió en participar en un diálogo sobre la profesión, con el propósito de acercar, a través de la discusión, la brecha entre el sector profesional y el académico.

1.1. El enfoque intergeneracional para el fortalecimiento de la identidad profesional

Una vez presentado el objeto de nuestro trabajo, es fundamental delimitar qué entendemos por enfoque y perspectiva intergeneracional. En España, existen numerosos estudios que abordan la perspectiva intergeneracional como espacio de aprendizaje entre estudiantes y personas adultas mayores (Arribas-Cubero *et al.*, 2021; Lirio Castro *et al.*, 2014), vinculados, sobre todo, a proyectos de aprendizaje-servicio. Parten de la premisa de entender los programas intergeneracionales como aquellos que “tratan de promover relaciones entre dos generaciones. Persiguen, a través del intercambio de conocimientos y la vivencia de experiencias, beneficios tanto individuales como sociales, y proporcionan oportunidades para la creación de relaciones solidarias entre generaciones” (Gutiérrez y Hernández, 2013a, p. 141).

No obstante, no basta con unir personas de diferentes generaciones, sino que se precisa de un acto educativo diseñado, planificado y organizado. Ello incluye “el diseño de actividades que promuevan la interacción dirigidas a ayudar a los participantes a conocerse los unos a los otros y a explorar temas de interés común” (Pinazo, 2009, p. 16). Con ello se quiere provocar la sinergia y complementariedad entre personas de diferentes generaciones (Novotný y Brücknerová, 2014), contribuyendo al fortalecimiento de comunidades cohesionadas y activas y a la promoción de la igualdad o incluso regeneración de espacios públicos (Canal UGR, 2018).

Asimismo, desde una perspectiva educativa, el aprendizaje colaborativo es una estrategia que favorece el intercambio de saberes y puntos de vista desde el valor de la experiencia y subjetividad propia. En el ámbito de la formación para el empleo, particularmente en la Educación Social, ofrece la oportunidad de desmontar estereotipos y mitos sobre el ejercicio y futuro de la profesión. Además, posibilita una comprensión más heterogénea y compleja de la realidad profesional, conectando teoría y práctica como paso previo para visibilizar posibilidades de desarrollo laboral (Martínez y Rodríguez, 2018). Al tener como meta final la creación de nuevo conocimiento, este enfoque, prepara a los y las estudiantes “para situaciones sociales y laborales de la vida real, y está centrado en ellos. El estudiantado se beneficia de las interacciones del grupo, al exponerse a puntos de vista discrepantes y a procedencias sociales distintas” (Scott, 2015, p. 7).

Ahora bien, existen diferentes acepciones y desarrollos epistemológicos sobre el significado de lo intergeneracional. Más allá de una cuestión de edadismo, que respondería a una clasificación por grupos de edad, estrictamente cronológica, hemos utilizado el término desde un sentido socio-antropológico, esto es, como una perspectiva de aquellos que comparten una posición respecto a las relaciones de descendencia (o viceversa) dentro de una comunidad, es decir, de acuerdo con la sucesión cultural de relaciones socialmente mediadas (Sáez, 2009). Las diferentes generaciones, por tanto, son en realidad grupos sociales con una posición diferente en la trayectoria de acceso y desarrollo de la profesión. En este sentido la educación intergeneracional cobra un nuevo significado al pensarse dentro del marco de una comunidad definida a partir de las necesidades e intereses comunes de sus miembros (Kump y Krasovec, 2010), es decir, como una comunidad de práctica (Lave y Wenger, 1991).

Destacamos, por tanto, a modo de conclusión, el valor añadido que supone la creación de espacios/ acciones formativas desde este enfoque intergeneracional: la importancia de generar relaciones intergeneracionales para promover la participación social común, independientemente del año de nacimiento o la experiencia de vida de cada miembro. Partimos de la premisa del beneficio común que se obtiene al desarrollar actividades o programas donde las carencias de unos sean cubiertas por otros, donde se generen conflictos y soluciones, y donde se provoquen unas relaciones que se mantengan en el tiempo y en diferentes espacios. Y, en definitiva, se provoque un cambio hacia una mayor igualdad en el acceso de los estudiantes al mercado laboral, anticipando y evitando la reproducción de la desigualdad estructural y social en el empleo (Jackson y Dean, 2022), a partir de la solidaridad y cooperación entre generaciones diferentes (Gutiérrez y Hernández, 2013b).

1.2. Aprendizaje dialógico

En el marco de la educación dialógica, la relación entre quienes aprenden y quienes enseñan es intercambiable, fluida. Una experiencia educativa es plenamente dialógica cuando se construye a través del diálogo y, no menos importante, para el diálogo (Alexander, 2018; Mercer *et al.*, 2019). Desde esta perspectiva, aprender consiste en relacionarse con el otro desde la apertura y la intención de construir entre ambos un espacio expandido de conocimiento en el que las posiciones iniciales de cada participante se integren y adquieran un nuevo significado (Wegerif, 2019).

Para ello los otros no solo deben proporcionar información valiosa o sumar una perspectiva diferente o inspirar al otro a emular sus habilidades, como argumenta el Constructivismo clásico, ofreciéndole un andamiaje para el aprendizaje. Aún más allá de esa asistencia para aprender, el otro, la relación con el otro, nos ofrece la fuente misma, ontológica, de nuestra identidad (Vargas-Manrique, 2016). ¿Diálogo, luego aprendo? Sí, pero antes y por encima de ello, “diálogo, luego soy”.

Esa relación con la otredad que se desarrolla a través del diálogo debe estar dirigida, por tanto, a la construcción social de conocimiento, no solo de aprendizaje. Es decir, a través del diálogo se contraponen formas diferentes de entender el mundo, diversas maneras de expresarlo (por tanto, diferentes tipos de discurso o “polifonías”, en términos de Bajtín); diferentes intereses y posiciones políticas, también. Esa diversidad, esa interlocución, no necesariamente genera nuevo conocimiento. De hecho, puede encerrar y limitar el universo de significación inicial de cada participante si la dinámica conversacional tiende a ningunear al otro, a combatirlo para anularlo.

La evaluación de la calidad de ese aprendizaje dialógico, por tanto, es algo crucial para diseñar y desarrollar experiencias educativas de este tipo. Contamos, para ello, con varias herramientas. En este estudio tomaremos en cuenta dos marcos analíticos: el modelo de análisis de la interacción o IAM (Lucas *et al.*, 2013) y el modelo de MacCallum *et al.* (2010).

El IAM, presentado inicialmente por Gunawaderna *et al.* (1997) y reformulado por Lucas *et al.* (2013), define diferentes rangos de calidad a la construcción social de conocimiento que emerge del diálogo. Aunque este modelo se refiere inicialmente a una interacción asincrónica, online, en foros de discusión, proponemos aplicar su marco conceptual a un diálogo presencial, sincrónico. Si bien es cierto que, en este caso, el diálogo no nace de un dilema o pregunta detonadora, sí se desarrolla una actividad conversacional donde los diferentes participantes reflexionan acerca de una profesión. El modelo establece los siguientes niveles o “fases” progresivas, de menor a mayor calidad, en la construcción interaccional de ese conocimiento:

- I. Compartir o comparar información.
- II. Descubrir o explorar disonancias o inconsistencias.
- III. Negociar el significado (co-construcción de conocimiento)
- IV. Comprobar y modificar la síntesis propuesta
- V. Acordar el conocimiento nuevo generado y explorar sus aplicaciones

En cada una de estas fases, los autores detallan el tipo de acciones verbales/discursivas que los interlocutores realizan en el proceso de construir progresivamente un nuevo conocimiento a través de una lógica dialéctica que se activa a partir de la incompatibilidad de sus puntos de vista iniciales (movimiento divergente) para paulatinamente cocrear una nueva perspectiva que reconfigura e integra los puntos de partida en una nueva posición (movimiento convergente).

Por otra parte, el modelo de MacCallum *et al.* (2010) evalúa la calidad del desarrollo de comunidad que se deriva de prácticas sociales en las que intervienen miembros de diferentes generaciones. Respecto al IAM, por tanto, cambia la unidad de análisis, referida a prácticas sociales que se desarrollan a partir de programas sociales, de políticas públicas. Y cambia también el objeto de evaluación, siendo aquí lo observado la capacidad de ese diálogo intergeneracional para entrelazar una nueva comunidad que conforman las diferentes generaciones. Pero lo que nos interesa como herramienta analítica es su capacidad para establecer diferentes alcances en la construcción de una identidad compartida a partir de la interacción social entre generaciones diferentes. El modelo establece cuatro niveles tipo, de menor a mayor plenitud en el desarrollo de comunidad:

1. Nivel 1 (yuxtaposición). Los participantes de diferentes generaciones comparten espacio y eventualmente, solo eventualmente, interactúan, se acercan entre sí, aunque cada grupo mantiene su posición e identidad inicial.
2. Nivel 2 (intersección). Los participantes colaboran entre sí para desarrollar alguna actividad. No obstante, cada miembro sigue actuando conforme a los referentes de su generación y perciben a otros miembros también como representantes de su propia generación.
3. Nivel 3 (agrupamiento). Los miembros de diferentes generaciones se integran en grupos y desarrollan una acción que resulta de la nueva identidad que conforman. La acción nace y pervive dentro del marco temporal del programa.
4. Nivel 4 (convivencia). La integración entre generaciones se sostiene en el tiempo y configura una situación de convivencia cotidiana.

2. Metodología

2.1. Descripción del caso

En el marco del Proyecto de Innovación Docente ESe-Port, y durante los cursos académicos 2022-2023 y 2023-2024 se llevaron a cabo en la Facultad de Educación de una universidad pública de Madrid un conjunto de actividades orientadas a impulsar la empleabilidad de los estudiantes del Grado en Educación a través de la creación de espacios de diálogo. Entre las actividades previstas, se realizó el Conversatorio Empleinnova 2022, esto es, un foro de discusión sobre la identidad profesional del educador social, celebrado durante el mes de marzo del 2023.

2.2. Descripción del estudio

2.2.1. Objetivo y preguntas de investigación

Se presenta un estudio exploratorio, etnográfico y participativo, en el cual cada uno de los investigadores puede cooperar de forma activa para observar desde dentro del aula el proceso educativo (Martínez y Rodríguez, 2018). El estudio tiene el siguiente objetivo general: determinar el valor (su alcance y limitaciones) del diálogo intergeneracional como estrategia para conformar el perfil profesional de un/a educador/a social.

De este objetivo, se derivan dos preguntas de investigación:

- Q1. Delimitación del perfil profesional. ¿Cuáles son las características del perfil profesional del ES que resultan de ese diálogo entre generaciones diferentes dentro de la profesión?
- Q2. Valoración de la estrategia formativa. ¿Cómo el diálogo intergeneracional contribuye a conformar dicho perfil profesional en los estudiantes de ES?

2.2.2. Participantes

En el conversatorio participaron tres generaciones diferentes en el acceso y desarrollo de la profesión de educador social. En primer lugar, profesionales de la Educación Social en activo, cuatro en total. En la Tabla 1 presentamos sus diversos perfiles laborales, tales como el apoyo al empleo de colectivos vulnerables, a la educación familiar y desarrollo comunitario, a jóvenes tutelados o a la formación para el empleo y la vida social de los más desfavorecidos.

Tabla 1.

Perfiles de los profesionales en activo que participaron en el conversatorio

Nombre encriptado	Especialización formativa	Área de la Educación Social en la que trabaja	Tipo de centro que desempeña
EDT	Gestión institucional	Empleo	Institución gubernamental (Área de Empleo y Economía Social)
HFB	Protección de menores	Educación familiar y comunitaria	Cooperativa
JCE	Experiencia internacional (Chipre)	Jóvenes tutelados	Organización No gubernamental
MRF	Recursos Humanos	Formación	Institución gubernamental (Cámara de Comercio)

Fuente: Elaboración propia (2024).

Otra generación es la del profesorado universitario presente, con dos docentes del Grado en Educación Social de la UCM y tres investigadores de tres universidades diferentes: la UCM, la Universidad Rey Juan Carlos y la Universidad de Lleida.

Por último, 42 estudiantes de tercer año del Grado en Educación Social de la UCM.

2.2.3. Instrumentos y procedimiento de análisis

En primer lugar, se realizó un análisis del contenido del discurso oral de los participantes en el conversatorio. El análisis, inspirado en los procedimientos de codificación abierta de la Teoría Fundamentada (Charmaz, 2006), se aplicó a las notas etnográficas elaboradas por el equipo de investigación, centradas en dos focos: a) la transcripción de fragmentos de los discursos orales de los participantes; y b) la identificación de tópicos críticos, esto es, de aquellos temas que suscitaron más discusión. El proceso de codificación definió un conjunto de categorías que, primero, se estabilizaron y, posteriormente, fueron validadas por los integrantes del equipo de investigación.

En segundo lugar, los resultados anteriores se triangularon con los datos obtenidos por el equipo de investigación en la “Guía de observación”, documentada en la Figura 1, utilizada para registrar diferentes aspectos de la interacción de los participantes, a partir de la adaptación de un instrumento validado y propuesto por Galafat-Hurtado *et al.* (2016). La guía de observación sistemática (García y Nicolás, 2012) se enfocó en medir las interacciones en tres aspectos: el estilo de interacción (10 criterios de observación), la finalidad de observación (3 criterios) y el contenido de la interacción (8 criterios). Además, el método de recogida de información se realizó a partir de la observación no participante (Flick, 2015), pues el proceso de realizó desde fuera, sin intervenir en el grupo que foco de nuestro estudio (Fuentes, 2011).

Figura 1.

Guía de observación utilizada para conocer la interacción de los participantes en el Conversatorio EmpleInnova 2022 (29/03/2023; UCM)

Estilo de interacción	1	2	3	4	5
1. Atento a la mayoría de aportaciones del grupo					
2. Realizan aportaciones simétricas (nadie actúa como receptor)					
3. Responsabilidad de los miembros a la hora de abordar una tarea					
4. Presencia de debate y discusión (consensos y acuerdos)					
5. Realizan preguntas durante la actividad					
6. Se ofrecen respuestas a demandas de otros compañeros/as					
7. Se realizan aportaciones para incrementar la participación					
8. Se empatiza con los diferentes niveles de conocimiento de los miembros del grupo					
9. Se tienen en cuenta los diferentes puntos de vista expresados por compañeros/as del grupo					
10. Actitud solidaria de los miembros del grupo					
Finalidad de la interacción	1	2	3	4	5
11. Las aportaciones se relacionan con la tarea/tema/taller					
12. Las solicitudes de ayuda están relacionadas con la tarea					
13. Dichas solicitudes se centran en nivel conceptual (explicación de una idea/concepto) o en el procedimental (cómo se hace)					
Contenido de la interacción	1	2	3	4	5
14. Se solicita ayuda					

15. La ayuda que se ofrece es adecuada a la demanda					
16. La solicitud de ayuda se realiza a un miembro concreto del grupo					
17. Se emiten mensajes motivadores de forma oral					
18. Se emiten mensajes motivadores de forma no oral					
19. Se aclaran aportaciones por parte de los miembros del grupo					
20. Se repiten las aportaciones de los miembros para aclaración y entendimiento					
21. Planificación de la tarea previamente a su realización					

Fuente: Elaboración propia (2024).

Esos datos fueron analizados para establecer los niveles de construcción social del conocimiento (de acuerdo con el IAM de Lucas *et al.*, 2013) y de desarrollo de comunidad (de acuerdo con el modelo intergeneracional de MacCallum *et al.*, 2010).

En conclusión, el primer análisis, de las notas etnográficas abiertas, se enfoca en el contenido de la conversación sobre la profesión (Q1); el segundo análisis, de las notas etnográficas estructuradas, se enfoca en la dinámica de la interacción (Q2). Su triangulación construye, a nuestro juicio, una mirada más completa de la delimitación del perfil profesional, por un lado, y del proceso dialógico de elaboración de ese perfil, por otro.

3. Resultados

A continuación, en primer lugar, se presentan los resultados del análisis de las notas etnográficas del Conversatorio Empleinnova 2022 (29/03/2023) para responder a la primera pregunta sobre la delimitación del perfil profesional del ES. En segundo lugar, el análisis de las Guías de observación para determinar el alcance de la estrategia formativa utilizada, el diálogo intergeneracional.

3.1. Delimitación de la identidad profesional del educador social (Q1)

Respecto a la primera pregunta (¿Cuáles son las características del perfil profesional del ES que resultan de ese diálogo entre generaciones y roles diferentes dentro de la profesión?) hemos agrupado la respuesta en torno a tres aspectos:

3.1.1. Expansión del “currículum blando” del educador social

Los testimonios expresan diferentes habilidades, actitudes o valores que los participantes consideran estratégicos para el desarrollo de la profesión de ES. Estas cualidades no se refieren tanto a habilidades técnicas, exclusivas del ES, sino que, por el contrario, aluden a “habilidades blandas”, reforzando el valor y precisando el contenido de un currículum formativo de carácter más transversal. Proporcionan, además, un lenguaje vernáculo con el que nombrar (y repensar desde esos términos) dichas habilidades. Destacan las siguientes:

- “Vida internacional”: “La vida internacional me ha abierto muchas puertas” (JCE)
- “Idiomas”: “Falta idioma, por ejemplo, para comunicarse con refugiados” (JCE)
- “Gestión emocional”: “Es necesario un buen trabajo de gestión emocional” (JCE)

3.1.2. *La persona en el centro de la profesión*

Varios participantes centran su testimonio en la condición misma del ser humano que se dedica a esta profesión; en concreto, a los desafíos o inconvenientes que plantea su trabajo y, en relación con ello, a los cuidados que se requieren para desarrollar un proyecto de vida en el marco de esa actividad laboral. Esta perspectiva humanista de la educación revela uno de los déficits habituales del sistema educativo: la ausencia de la persona, del yo propio, desplazada por una serie de contenidos y competencias específicas que debe adquirir el sujeto, esto es, diluida la persona en el “ello” de la profesión. Entre otras problemáticas que vive la persona que se dedica a esta profesión, destacan:

- Salud emocional: “Cuanto mejor estemos nosotros/as, mejor haremos nuestro trabajo” (HFB); “Para trabajar con personas, primero tenemos que estar bien nosotros” (MRF);
- Vida inestable: “Me cambié de trabajo para tener un poco de estabilidad” (EDT);

3.1.3. *Definición de la identidad profesional del educador social*

En los testimonios se observa una insistencia en legitimar la necesidad y valor de la profesión, así como una delimitación de su territorio de actuación. En otras palabras, los participantes construyen la identidad profesional del ES como si esta no estuviera aun suficientemente asentada en la sociedad contemporánea, o bien como si las dinámicas que la constituyen estuvieran en un estado de evolución y reformulación. Algunos de los elementos claves que ofrecen los testimonios son:

- Ontología de la profesión: la razón de ser de la profesión, vinculada a la vocación de servicio al otro: “Yo tenía claro que quería estudiar algo para ayudar a otros” (HFB); a la gestión y apoyo del desarrollo de la vida social: “Somos acompañantes de procesos” (MRF); al compromiso con la ayuda recibida de otros: “Hay mucha gente que estamos aquí porque en algún momento hemos recibido ayuda y nos sentimos en deuda” (Estudiante); a la profesionalización técnica de la ayuda que se ofrece: “Hay que huir de ser salvadores. Esto nos lleva a situaciones complicadas” (HFB); en definitiva, como resume uno de los participantes: a ser “expertos en trabajar con personas” (MRF)
- Reivindicación de la profesión: en varios momentos la discusión se centra en defender el valor de la profesión, percibida como inestable y vulnerable a los ojos del conjunto de la sociedad y de los tomadores de decisiones de políticas sociales: “Somos nosotros los que tenemos que poner en valor nuestro trabajo” (MRF); “Mucha gente ajena al ámbito piensa que la educación social no es un trabajo, sino un voluntariado” (Estudiante 1)
- Compromiso ético: El testimonio de HFB, que se despidió varias veces del trabajo, una por sindicarse y otra por defender los derechos de la infancia, legitima un posicionamiento político en el campo de la Educación Social, donde ciertos valores, de compromiso ético con el otro y con la dignidad humana, están por encima de la necesidad de subordinarse a las lógicas mercantiles del trabajo.
- Transformación constante: el perfil de las poblaciones y problemas sociales a atender cambia de forma acelerada. “Se requiere una formación continua porque el mundo no es estático” (MRF)

3.2. Valoración de la estrategia formativa (Q2)

Para responder a la segunda pregunta de investigación (¿Cómo el diálogo intergeneracional contribuye a construir dicho perfil profesional?) se presentan, a continuación, dos análisis diferentes y complementarios: el primero, a partir del Modelo del Análisis de la Interacción (Lucas *et al.*, 2013) y el segundo, aplicando el modelo de desarrollo de comunidad (MacCallum *et al.*, 2010)

Al aplicar el modelo IAM (Lucas *et al.*, 2013) a los datos de la interacción emerge un fenómeno interesante. Aunque hay casos de conflicto entre las posiciones de partida lo cierto es que existe una tendencia tácita a la mitigación de la colisión dialéctica para favorecer la concordia entre los participantes. Es el caso de la discusión en torno a la gestión emocional del sufrimiento experimentada por el educador social al trabajar con el sufrimiento de otros. Dos de los profesionales en activo presentan posiciones diferentes: uno de ellos, defiende la necesidad de aceptar esa sensibilidad o empatía emocional como un valor positivo que da sentido a la profesión: “El trabajo del educador/a social es un trabajo apasionante, pero a veces, se sufre. Es necesario un buen trabajo de gestión emocional” (JCE); “A la fuerza te llevas cosas [preocupación, dolor por la situación observada o vivida] a casa y, si no, te has convertido en una máquina y debes irte” (HFB). En cambio, otro de los profesionales argumenta que “para cuidar a los otros primero debes aprender a cuidarte a ti”. En la discusión plenaria, una de las estudiantes se posiciona rotundamente a favor de la primera posición: “no me gusta el argumento de ‘tienes que estar bien para ayudar’ [...]; hay mucha gente que estamos aquí porque en algún momento hemos recibido ayuda y nos sentimos en deuda” (estudiante 2).

En esa discusión, los diferentes interlocutores no profundizan en las implicaciones de una u otra postura (nivel II), ni emerge a través del diálogo la construcción de una tercera postura integradora (niveles III a V). Es el equipo de profesores, los organizadores del evento, asumiendo un papel de moderación, quienes intervienen para suavizar el potencial conflicto entre las posiciones: “hay que reflexionar lo que nos pasa y cómo podemos cuidarnos. [...] Pero al mismo tiempo, es muy difícil que [el sufrimiento de otros] no nos afecte” (docente 1). Por tanto, la dinámica de interacción anterior ilustra que más que una “construcción social del conocimiento”, el diálogo se orienta a una “construcción social del re-conocimiento” del otro, del valor de la profesión, de sus diferentes y válidas perspectivas.

En cuanto a la aplicación del modelo de comunidad (MacCallum *et al.*, 2010) obtenemos los siguientes alcances en cuanto al desarrollo comunitario intergeneracional que el conversatorio propició:

1. Nivel 1 (yuxtaposición). La primera parte del evento, centrada en la comunicación de los testimonios de la generación de los profesionales en activo, funciona esencialmente en este nivel. Cada grupo asume su rol: los profesionales en activo comunican; los profesores, presentan, moderan y organizan la comunicación; los estudiantes escuchan o toman notas.

2. Nivel 2 (intersección). En la segunda parte del conversatorio hay un intercambio de preguntas y respuestas, un mayor atropello del turno de habla y, en general, un desarrollo de la discusión donde no es tan sencillo confrontar perspectivas generacionales sino, más bien, diferentes posicionamientos respecto a la profesión. La interacción está más orientada a aspectos motivacionales que a solicitar ayuda o resolver problemas juntos (aspecto 3, sobre el contenido de la interacción). Está más enfocada a la expresión de la empatía que a la discusión intelectual (aspecto 1, sobre el estilo de interacción). La mayoría de los registros expresan este nivel de desarrollo de comunidad, basado en la dimensión emocional del grupo más que en la dimensión conceptual (aspecto 2, sobre la finalidad de la interacción).
3. Nivel 3 (agrupamiento). No se observa un agrupamiento intergeneracional. La actividad no estaba diseñada pedagógicamente para que esa ruptura se produjera y los participantes se mantienen en sus agrupaciones iniciales.
4. Nivel 4 (convivencia). No se observó una construcción de espacios o acciones de convivencia más allá de las fronteras temporales y espaciales del evento.

Es importante aclarar que los datos registrados por las Guías de observación constatan una interacción emergente, de menos a más y al mismo tiempo limitada. No se cruza la frontera de construir un proyecto de comunidad que trascienda las barreras de tiempo y espacio de la actividad, instalada en la universidad. No había, tampoco, un diseño de la actividad que ambicionara esa continuidad de la comunidad. Se genera, por así decirlo, chispazos de intercambio, de desarrollo de un imaginario común, un nosotros plural, pero no se generan los incentivos que consoliden el potencial de ese momento.

4. Discusión

La mirada “desde dentro” de la profesión, en discusión con la que ofrecen quienes aspiran a integrarse en ella (estudiantes en formación) y quienes enseñan y analizan ese campo profesional desde las universidades (docentes e investigadores), más que un perfil técnico de la Educación Social contribuye a conformar un perfil humano, con competencias “blandas”, un profesional comprometido con ciertos valores (de ayuda al otro, de acompañamiento en sus procesos), sometido constantemente a la inestabilidad y cambio laboral.

Por tanto, la capacidad más estratégica a desarrollar es la capacidad de aprender a aprender, a reinventarse dentro de la profesión en constante evolución, un perfil que coincide con lo que Moravec (2008) define como “Knowmad” (nómada del conocimiento), para referirse a aquello que la sociedad global de conocimiento está demandando y valorando más: un profesional en constante cambio, en proceso ágil de desaprendizaje y aprendizaje. Sin embargo, los testimonios analizados nos revelan que este perfil laboral está sometido a un elevado coste emocional: la incertidumbre, la fragilidad, la extenuación de estar en constante aprendizaje y cambio. Resuena aquí la crítica de Bauman (2000) ante un mundo profesional “líquido”, donde las instituciones y el mercado de trabajo desde hace décadas parecen perder consistencia, y donde el sistema educativo, especialmente trastocado en los años de pandemia, está deconstruyendo su sentido (Reimers y Schleicher, 2020)

En relación con ello, y en línea con lo señalado por autores como Eslava-Suanes *et al.* (2018) y entidades como la International Association of Social Educators, este estudio refuerza la línea de trabajo de Tang (2019), entre otros, al destacar el peso que las habilidades blandas (como la gestión emocional, la escucha activa, la mentalidad internacional) deberían tener en el currículum de los programas de formación del educador social.

En definitiva, trabajos como el presentado en este artículo refuerzan una línea de pensamiento que se enfrenta, desde una visión holística y humanista de la educación permanente, al excesivo protagonismo que han adquirido acciones formativas basadas en microcompetencias, competencias específicas o incluso *hard skills* (habilidades duras). Ese enfoque responde fundamentalmente a necesidades del mercado laboral que incrementan la desigualdad estructural y social en el empleo (Jackson y Dean, 2022), pero no a las necesidades formativas de una persona para que pueda desarrollar su proyecto de vida a lo largo de la profesión (UNESCO, 2015).

5. Conclusiones

A modo de conclusión, este trabajo propone, por un lado, un replanteamiento y actualización del currículum y las competencias a adquirir en la formación universitaria, con el fin de fortalecer la transición entre el Grado y la profesión. Destacamos, entre todas, la de aprender a aprender y aprender juntos, el trabajo colaborativo, y la creación de redes para futuros profesionales de la educación social.

Pero más allá de la delimitación en sí de la identidad profesional actual del educador social, la aportación de este trabajo es poner en valor una estrategia dialógica para delimitar esa identidad, vinculando las diferentes perspectivas generacionales acerca de la profesión. Como sostiene Morin (2002), la práctica generacional cohesiona lo que la sociedad ha desconectado. En nuestro caso: los sistemas tradiciones educativos alejados y situados al margen de la realidad del mundo laboral.

Esta cooperación entre generaciones la hemos entendido de forma no etaria, es decir, no vinculada a una línea cronológica, sino como una gramática de posiciones y perspectivas diferentes en relación con la profesión. Lo llamamos gramática porque tiene más que ver con la función que cada perspectiva (estudiantes, docentes, investigadores y profesionales en activo) cumple dentro del ecosistema de la profesión que con la edad en sí de cada sujeto. Con ello, este estudio abre líneas de trabajo intergeneracional que pueden ayudar a cerrar la brecha entre la idea de ser educador social y la realidad de serlo. O dicho de otro modo, puede contribuir a reducir barreras clásicas entre profesores/estudiantes; estudiantes/profesionales; y academia/práctica de la profesión.

Por último, el análisis etnográfico realizado permite desvelar también las áreas de oportunidad de esta pedagogía dialógica de la empleabilidad. La principal limitación observada es que la actividad del conversatorio genera un flujo reflexivo de experiencias, saberes, emociones, direcciones profesionales de la labor de la Educación Social. En cambio, la actividad no impulsa o dirige a los participantes a la acción práctica, a la transferencia concreta de ese conocimiento en el campo situado de la profesión. El territorio del saber que se comparte y produce queda, por tanto, acotado a un plano en el cual los cuerpos no parecen invitados a la acción concreta ni las palabras parecen definir rutas específicas de actividad aplicada.

Sugerimos para ello incorporar en el diseño de las acciones formativas de este tipo algunas metodologías más dirigidas a la co-producción de soluciones a los retos compartidos por una comunidad, como el desarrollo de comunidades de aprendizaje o la celebración de hackathones, laboratorios ciudadanos, fablabs o cualquier otra estrategia de innovación social colaborativa (Fernández-Morales *et al.*, 2021). En este sentido, el artículo presenta y combina dos instrumentos de análisis del aprendizaje colaborativo, uno orientado a la construcción social de conocimiento (Lucas *et al.*, 2010) y otro al desarrollo de comunidad (MacCallum *et al.*, 2010).

Por otra parte, el intercambio de turnos de palabra entre participantes con diferentes roles y de diferentes generaciones y trayectorias dentro del campo de la Educación Social no expresa de forma explícita los conflictos y perspectivas contrapuestas posibles. De hecho, una de las ventajas epistémicas de las pedagogías dialógicas, como la que pone en marcha el conversatorio, es precisamente la generación de un proceso de construcción social del conocimiento (Lucas *et al.* 2013), como resultado, por una parte, de la colisión de diferentes puntos de vista, pero, sobre todo, de la activación de una relación dialéctica entre esas perspectivas capaz de generar un movimiento en el conocimiento previo de cada una de ellas, una especie de síntesis o reformulación.

En cambio, en los datos del conversatorio analizado predomina la acumulación del saber experiencial o reflexivo que aporta cada interlocutor, como si el diálogo tuviera una cierta predisposición al consenso y legitimación mutua. Más que un proceso de “construcción social del conocimiento” pareciera orientado a una “construcción social del re-conocimiento” de todos los participantes, ya sea por empatía, solidaridad o sentimiento de pertenencia a una comunidad.

6. Referencias

- Alexander, R. J. (2018). Developing dialogic teaching: genesis, process, trial. *Research Papers in Education*, 33(5), 561-598. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1481140>
- Alt, D., Naamati-Schneider, L. y Weishut, D. J. N. (2023). Competency-based learning and formative assessment feedback as precursors of college students' soft skills acquisition. *Studies in Higher Education*, 48(12), 1901-1917. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2217203>
- ANECA. (2021). *Marco para la autoevaluación de las universidades en la mejora de sus actuaciones en materia de empleo y empleabilidad de sus egresados y egresadas*. Secretaría General Técnica/Ministerio de Universidades. <https://bit.ly/3MjYDaT>
- Arribas-Cubero, H., Frutos-de Miguel, J. y González-González, X. M. (2021). Aprendizaje-Servicio en experiencias intergeneracionales: un estudio de caso en la formación de Educación Social. *Estudios pedagógicos*, 47(4), 245-269. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000400245>
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. FCE.
- Canal UGR (2 de julio de 2018). *Macrosad y la UGR impulsan una cátedra pionera en España sobre estudios intergeneracionales*. <https://canal.ugr.es/noticia/macrosad-ugr-catedra-estudios-intergeneracionales>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory*. Sage.
- Eslava-Suanes, M. S., González-López, I. y de-León-Huertas, C. (2018) Discussion of competences at university level: review of the competency profile of social, *Cultura y Educación*, 30(2), 393-413. <https://doi.org/10.1080/11356405.2018.1452869>.
- Fernández Morales, K., Reyes-Angona, S., López-Ornelas, M. y Organista, J. (2021). *Laboratorios de innovación social: escenarios disruptivos*. Universidad Autónoma de Baja California.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.

- Fuentes Camacho, M.T. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 237-258. <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/248/public/248-647-1-PB.pdf>
- Galafat-Hurtado, Á., Rute-Vega, N., Aguaded-Ramírez, E. y Carrillo-Rosúa, J. (2016). Validación de un registro de observación, para analizar interacciones de éxito, en un grupo interactivo en comunidades de aprendizaje. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(1), 83-98. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338246652006>
- García García, N. y Nicolás Mora, R.M. (2012). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. Dirección General de Desarrollo Curricular/Secretaría de Educación Pública.
- Gunawardena, C., Lowe, C. y Anderson, T. (1997). Analysis of a global on-line debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Journal of Educational Computing Research*, 17(4), 395-429. <https://doi.org/10.2190/7MQV-X9UJ-C7Q3-NR>
- Gutiérrez, M. y Hernández, D. (2013a). Los beneficios de los programas intergeneracionales desde la perspectiva de los profesionales. *Pedagogía Social. Revista universitaria*, 21, 213-235. <https://gredos.usal.es/handle/10366/147677>
- Gutiérrez, M. y Hernández, D. (2013b). Las relaciones intergeneracionales en la sociedad actual: un imperativo necesario. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 55, 135-145. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/271050/368933>
- INE. (2022). *Encuesta de Población Activa*. Cuarto trimestre de 2021. <https://www.ine.es/daco/daco42/daco4211/epa0421.pdf>
- International Association of Social Educators. (2022). *Competence profile*. <http://aieji.net/media/1093/competence-profile-2022.pdf>
- Jackson, D. y Dean, B. A. (2022). Employability-related activities beyond the curriculum: how participation and impact vary across diverse student cohorts. *Higher Education*, 86, 1151-1152. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00966-x>
- Kump, S. y Krasovec, S. (2010). Intergenerational community learning, education and cooperation. *Teorija in praksa*, 47(6), 1171-1194. http://dk.fdv.uni-lj.si/db/pdfs/tip20106_kump_jelenc-krasovec.pdf
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lirio Castro, J., Alonso González, D., Herranz Aguayo, I. y Arias Fernández, E. (2014). Perceptions concerning intergenerational education from the perspective of participants. *Educational Gerontology*, 40, 138-151. <https://doi.org/10.1080/03601277.2013.802182>
- Lucas, M., Gunawardena, Ch. y Moreira, A. (2013). Assessing social construction of knowledge online: A critique of the interaction analysis model. *Computers in Human Behaviour*, 30, 575-582. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.07.050>

- MacCallum, J., Palmer, D., Wright, P., Cumming-Potvin, W., Brooker, M. y Tero, C. (2010). Australian Perspectives: Community Building Through Intergenerational Exchange Programs. *Journal of Intergenerational Relationships*, 8(2), 113-127. <https://doi.org/10.1080/15350771003741899>
- Martínez Heredia, N. y Rodríguez García, A. M. (2018). Educación intergeneracional: un nuevo reto para la formación del profesorado. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(33), 113-124. <https://doi.org/10.21703/rexe.20181733nmartinez7>
- Martin, M. (Ed.). (2018). *Internal Quality Assurance: Enhancing higher education quality and graduate employability*. IIEP/UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261356/PDF/261356eng.pdf.multi>
- Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Nueva Visión.
- Moravec, J. (2013). *Knowmad Society*. Education Futures.
- Novotný, P. y Brücknerová, K. (2014). Intergenerational learning among teachers: an interaction perspective. *Studia paedagogica*, 19(4), 46-79. <https://doi.org/10.12973/eu-er.13.3.1275>
- Olivares-García, M^a. A., García-Segura, S., Gutiérrez-Santiuste, E. y Mérida-Serrano, R. (2020). El e-portafolio profesional: una herramienta facilitadora en la transición al empleo de estudiantes de Grado en Educación Social en la Universidad de Córdoba. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(3), 129-148. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.3.2020.29265>
- Pinazo, S. (2009). Beneficios de los Programas Intergeneracionales. *Espai Social*, 9, 13-16. https://www.coeescv.net/docs/Revistas%20EspaiSocial/espai_social_09.pdf
- Reimers, F. M. y Schleicher, A. (2020). *Schooling Disrupted, Schooling Rethought: How the COVID-19 Pandemic is Changing Education*. OECD. https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/education_continuity_v3.pdf
- Ruiz-Corbella, M. Bautista-Cerro, M. J. y García, M. (2019). Prácticas profesionales y la formación en competencias para la empleabilidad. *Contextos Educativos*, 23, 65-82. <https://doi.org/10.18172/con.3560>
- Sáez-Carreras, J. (2009). La intergeneracionalidad o la potencialidad de un concepto inexplorado. *Espai Social*, 9, 4-7. https://www.coeescv.net/docs/Revistas%20EspaiSocial/espai_social_09.pdf
- Scott, C. L. (2015). El Futuro del aprendizaje 3: ¿Qué tipo de pedagogías se necesitan para el siglo XXI? *Investigación y prospectiva en educación*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243126_spa
- Tang, K. N. (2019). Beyond Employability: Embedding Soft Skills in Higher Education. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 18(2), 1-9. <http://www.tojet.net/articles/v18i2/1821.pdf>

UNESCO. (2015). *Rethinking Education. Towards a global common good?*
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education.*
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>

Vargas Manrique, P. J. (2016). Una educación desde la otredad. *Revista Científica General José María Córdova*, 14(17), 199–222. <https://doi.org/10.21830/19006586.9>

Wegerif, R. (2019). Towards a dialogic theory of education for the Internet Age. En N. Mercer, R. Wegerif y L. Major (Eds.). *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education* (pp. 14-26). Routledge.

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Contribuciones de los/as autores/as:

Conceptualización: Saban Vera, Carmen; Reyes Angona, Sergio; **Análisis formal:** Saban Vera, Carmen; Reyes Angona, Sergio; Sobrino Callejo, Rosa; **Curación de datos:** Reyes Angona, Sergio; Sobrino Callejo, Rosa; **Redacción-Preparación del borrador original:** Saban Vera, Carmen; Reyes Angona, Sergio; Sobrino Callejo, Rosa; **Redacción-Re- visión y Edición:** Saban Vera, Carmen; Sobrino Callejo, Rosa; **Visualización:** Reyes Angona, Sergio; **Supervisión:** Saban Vera, Carmen; **Todos los/as autores/as han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito:** Saban Vera, Carmen; Reyes Angona, Sergio; Sobrino Callejo, Rosa.

Financiación: El proyecto recibió financiación a través de las convocatorias para Proyectos de Innova-Docencia del Vicerrectorado de Calidad de la Universidad Complutense de Madrid en los cursos académicos 2022-24.

Agradecimientos: El trabajo presentado se ha realizado en el marco del Proyecto de Innovación Docente ESe-Port, y durante los cursos académicos 2022-2023 (Nº de Ref. 221) y 2023-2024 (Nº de Ref. 148) de la Universidad Complutense de Madrid.

Conflicto de intereses: Los autores declaran no presentar conflictos de intereses.

AUTORES:

Sergio Reyes Angona:

Universidad Complutense de Madrid.

Doctor en Innovación Educativa (Tecnológico de Monterrey, 2019) y Doctor en Innovación Didáctica en la Sociedad del Conocimiento (Universidad Complutense de Madrid, 2015). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México SNI-Nivel I (2021-2025), con dos posdoctorados bianuales, en la Universidad Autónoma de Baja California (2019-2021) y en la Universidad de Lleida (Contrato María Zambrano, 2022-2024). 15 años como profesor e investigador en diferentes universidades de México (Tec de Monterrey, Universidad de las Américas-Puebla, Universidad Autónoma de Tlaxcala, Universidad Autónoma de Baja California). Actualmente, profesor visitante en la Universidad Complutense de Madrid y colaborador de la Maestría en Tecnología Educativa del Tec de Monterrey. Línea de investigación: metodologías y tecnologías colaborativas para la formación de profesores.

sereyes@ucm.es

Índice H: 6

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-2329-2352>

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=55821942400>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Sergio-Reyes-Angona>

Carmen Saban Vera:

Universidad Complutense de Madrid.

Doctora en 1995 en Ciencias de la Información y en Pedagogía en 2009 Doctora en Pedagogía por la UCM. Ha desarrollado su trayectoria investigadora y profesional a nivel internacional, en centros como la UNESCO (Departamento de Educación Permanente), la Faculty of Communication de la University of Canberra (Australia), el Departamento de Tecnología de la Información para el Desarrollo Humano de la Organización de Estados Americanos (OEA, Washington), CEDEAL (Centro de Estudios de América Latina), y Casa de América, entre otros. Desde 2007 se vincula a la Facultad de Educación en Educación Social. Sus publicaciones abordan diferentes campos relacionados con educación permanente, formación continua, educación para el desarrollo sostenible, así como la inclusión de nuevas tecnologías en educación.

mcsaban@ucm.es

Índice H: 13

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-5356-6126>

Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=BfDXO04AAAAJ&hl=es>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Carmen-Vera>

Rosa Sobrino Callejo:

Universidad Complutense de Madrid.

Pedagoga (UCM, 1999), especializada en terapia familiar (Título Propio UCM, 2006), se doctora en Educación con Premio Extraordinario (UCM, 2016) investigando los procesos inherentes a la enseñanza y el aprendizaje de la competencia en comunicación lingüística y la diversidad en la alfabetización de población escolar. Desde 2009, compagina la investigación con la docencia en la Facultad de Educación (UCM). Los ámbitos profesionales en los que actúa están asociados a programas de formación permanente del profesorado y de intervención socioeducativa en ámbito nacional y latinoamericano; todos ellos le otorgan contextos de investigación idóneos para trasladar a las investigaciones en que participa, publicando en los ámbitos de la innovación educativa, desarrollo organizacional, sostenibilidad curricular e inclusión educativa.

rsobrino@edu.ucm.es

Índice H: 2

Orcid ID: [0000-0001-9419-9820](https://orcid.org/0000-0001-9419-9820)

Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=yvxjipoAAAAJ&hl=en>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Maria-Calleja-6>