

La competencia investigadora en la formación superior en educación social: el caso de la Universidad de Deusto

**Research skill in higher education in social education:
the case of the University of Deusto**

**A competência de investigação na formação superior em educação social:
o caso da Universidade de Deusto**

Janire FONSECA PESO  <https://orcid.org/0000-0001-9539-4687>
Andoni PIÑERO PRADERA  <https://orcid.org/0009-0001-2169-0659>
Nerea AZKONA RAMOS  <https://orcid.org/0009-0005-7737-1592>
Universidad de Deusto

Fecha de recepción: 11.III.2026
Fecha de revisión: 20.IV.2026
Fecha de aceptación: 07.V.2026

CONTACTO DE AUTORÍA

Andoni Piñero Pradera: Universidad de Deusto. Avenida de las Universidades, 24, Deusto, 48007 Bilbao, Bizkaia. E-mail: andoni.pinero@deusto.es

PALABRAS CLAVE: Educación Social; identidad profesional; competencia investigadora; formación superior; reconocimiento profesional.	RESUMEN: El presente artículo busca analizar las percepciones del alumnado en diferentes etapas formativas y del profesorado sobre los procesos, espacios y momentos que facilitan o dificultan el desarrollo de la competencia investigadora en el Grado de Educación Social de la Universidad de Deusto. Se han analizado las competencias del Grado en Educación Social y los discursos de 40 personas (estudiantado y profesorado) a través de 4 grupos de discusión en la Universidad de Deusto. Los resultados analizan la competencia investigadora en el Grado de Educación Social no cual materia lectiva extra, sino como una trayectoria gradual de elaboración lingüística, vivencias contextualizadas y vínculos personales. La competencia investigadora emerge más como un componente de identidad en conflicto que como una destreza puramente operativa. El estudio identifica tres desplazamientos discursivos principales: (1) complejización conceptual de la investigación, que transita de definiciones instrumentales a concepciones críticas y reflexivas; (2) ampliación de su campo de aplicación, desde el ámbito académico hacia los contextos de intervención socioeducativa; y (3) resignificación identitaria, mediante el paso de requisito académico a competencia profesional constitutiva del ejercicio ético y riguroso. Persisten tensiones estructurales que aun dentro de un proceso de consolidación, siempre existen márgenes de mejora en la formación. La construcción de la competencia investigadora depende de la articulación coherente entre tres dimensiones interrelacionadas: conceptual, experiencial e identitaria. Si estas esferas convergen, la investigación se asimila como labor fundamental
--	--

	del perfil laboral; si se separan, emerge fragmentación educativa. El estudio concluye que la competencia investigadora debe entenderse como núcleo estructurante del proceso de profesionalización en Educación Social. Su integración efectiva requiere no solo presencia curricular, sino coherencia institucional que anticipe su legitimación profesional dentro del propio grado. Más que un desafío operativo, es una meta cultural enfocada a fortalecer una esencia profesional donde actuar e investigar conformen competencias indivisibles y avales de rigor, validez y transformación social.
KEYWORDS: Social Education; professional identity; research competence; higher education; professional recognition.	ABSTRACT: This article aims to analyse the perceptions of students at different stages of their studies and of teaching staff regarding the processes, spaces and moments that facilitate or hinder the development of research skills on the Bachelor's Degree in Social Education at the University of Deusto. The competences of the Bachelor's Degree in Social Education programme and the discourses of 40 individuals (students and teaching staff) were analysed through four focus groups at the University of Deusto. The results analyse research skills in the Bachelor's Degree in Social Education programme not as an additional academic subject, but as a gradual trajectory of linguistic development, contextualised experiences and personal connections. Research skills emerge more as a component of identity in conflict than as a purely operational skill. The study identifies three main discursive shifts: (1) conceptual complexification of research, moving from instrumental definitions to critical and reflective conceptions; (2) broadening of its scope of application, from the academic sphere to socio-educational intervention contexts; and (3) a re-signification of identity, through the transition from an academic requirement to a professional competence constitutive of ethical and rigorous practice. Structural tensions persist, which do not indicate shortcomings in training, but rather a process of professionalisation that is taking root. The development of professional identity depends on the coherent integration of three interrelated dimensions: conceptual, experiential and identity-based. If these spheres converge, research is assimilated as a fundamental aspect of the professional profile; if they become separated, educational fragmentation emerges. The study concludes that professional identity must be understood as the structural core of the professionalisation process in Social Education. Its effective integration requires not only a presence within the curriculum, but also institutional coherence that anticipates its professional legitimisation within the degree programme itself. Rather than an operational challenge, it is a cultural goal aimed at strengthening a professional essence in which practice and research constitute indivisible competencies and guarantees of rigour, validity and social transformation.
PALAVRAS-CHAVE: Educação Social; identidade profissional; competência investigadora; formação superior; reconhecimento profissional.	RESUMO: O presente artigo procura analisar as percepções dos alunos em diferentes fases da formação e do corpo docente sobre os processos, espaços e momentos que facilitam ou dificultam o desenvolvimento da competência investigativa no Curso de Licenciatura em Educação Social da Universidade de Deusto. Foram analisadas as competências do Curso de Licenciatura em Educação Social e os discursos de 40 pessoas (alunos e docentes) através de 4 grupos de discussão na Universidade de Deusto. Os resultados analisam a competência investigativa no Curso de Licenciatura em Educação Social da Universidade de Deusto não como uma disciplina letiva adicional, mas como um percurso gradual de elaboração linguística, experiências contextualizadas e laços pessoais. A competência investigativa surge mais como um componente de identidade em conflito do que como uma habilidade puramente operacional. O estudo identifica três principais deslocamentos discursivos: (1) complexificação conceptual da investigação, que transita de definições instrumentais para conceções críticas e reflexivas; (2) ampliação do seu campo de aplicação, desde o âmbito académico para os contextos de intervenção socioeducativa; e (3) ressignificação identitária, através da passagem de requisito académico para competência profissional constitutiva do exercício ético e rigoroso. Persistem tensões estruturais que não evidenciam carências formativas, mas sim um processo de profissionalização em consolidação. A construção da competência investigativa depende da articulação coerente entre três dimensões inter-relacionadas: conceptual, experiencial e identitária. Se estas esferas convergirem, a investigação é assimilada como uma tarefa fundamental do perfil profissional; se se separarem, surge uma fragmentação educativa. O estudo conclui que a CI deve ser entendida como o núcleo estruturante do processo de profissionalização na Educação Social. A sua integração efetiva requer não só presença curricular, mas também coerência institucional que antecipe a sua legitimização profissional no próprio curso. Mais do que um desafio operacional, trata-se de um objetivo cultural focado no fortalecimento de uma essência profissional em que a ação e a investigação constituem competências indivisíveis e garantias de rigor, validade e transformação social.

Introducción

El Grado de Educación Social (GES) tiene muy presente la necesidad del conocimiento en clave cognitiva y se caracteriza, entre otras profesiones, por su fuerte carga en las competencias del saber hacer y, sobre todo, del saber ser, de cara a la intervención socioeducativa (IS). Esta caracterización se puede deber, ya que desde sus inicios la Educación Social (ES) ha ido llevando consigo una disonancia entre teoría y práctica, distanciando el mundo académico del de los/as profesionales de la IS (Úcar, 2021; Vargas-Callejas et al., 2026; Vieira y Vieira, 2023). Este desacuerdo se sustenta en que la academia se dedica exclusivamente a elaborar marcos teóricos, mientras que el ámbito de la IS se limita únicamente a la acción práctica y directa (González-Álvarez et al., 2025; Vega-Díaz y De Oña, 2021).

López et al. (2019) nos recuerdan que, en el mundo globalizado en el que vivimos caracterizado por la interconexión, ser competente “supone ser capaz de realizar, de manera efectiva y ética, tareas que se desprenden de las funciones asumidas por cada profesión” (p. 75). A su vez, se debe apostar por la ES como una profesión que aporte competencias y conocimientos técnicos específicos, principios éticos que respalden su estructura y reconocimiento por parte de la sociedad (Vargas-Callejas, 2026). Una de las funciones de la ES, es la de los elementos esenciales de la Pedagogía Social (PS) y la ES, el binomio entre la investigación y la acción; y este doble propósito es crucial que se considere al momento de realizar cualquier tipo de proyecto de investigación (March et al., 2016). Es, por tanto, la suma inamovible entre teoría y práctica, la simbiosis entre PS y ES. Así nos lo marca el código deontológico, a través del principio de profesionalidad:

“La autoridad profesional del educador/a social se fundamenta en su competencia, su capacitación, su cualificación para las acciones que desempeña (...), su capacidad de reflexión sobre su praxis profesional, (...) la utilización rigurosa de métodos, estrategias y herramientas en su práctica profesional, así como para identificar los momentos críticos, (...) está en disposición de formarse permanentemente como un proceso continuo de aprendizaje que permite el desarrollo de recursos personales favorecedores de la actividad profesional”. (ASEDES, 2007, p.25)

El punto de inflexión recae en el cuestionamiento de cómo la universidad favorece u obstaculiza el desarrollo de una competencia que juega como pieza fundamental en esa simbiosis:

la competencia investigadora (CI) (Hernández, 2024; Knierim y Ricciardelli, 2026; Serrano et al., 2024). Más aún en esta era gobernada por la globalización, las TIC (tecnologías de la información y las comunicaciones) y la Inteligencia Artificial Generativa (IAG), donde el avance del conocimiento a través del desarrollo científico y tecnológico requiere que las y los trabajadores se actualicen de manera constante en temas relativos a sus profesiones (Hodgson et al., 2022). Lo anterior implica que las Instituciones de Educación Superior (IES), como organizaciones, necesitan fortalecer la educación en estos aspectos. Así, deben incluir dentro de sus planes de estudio las metodologías que aporten al desarrollo de la CI en sus estudiantes para facilitar su inserción en el ámbito laboral.

En este sentido, y en línea con la lógica del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y en la formación basada en competencias que permitió a partir del curso 2008-2009 profundizar en investigación (Úcar, 2021) y el Libro Blanco: Título de Grado de Pedagogía y ES (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2005), 2005; Conferencia de Decanas y Decanos de Educación, 2026) recoge la investigación como una dimensión formativa relevante (especialmente orientada a la comprensión del contexto social y a la mejora de la intervención profesional) y de la formación continua (Eslava et al., 2018). Así pues, parece pertinente comenzar con un análisis a nivel micro de los planes de estudio. Sin embargo, no debemos olvidar que el espacio de aprendizaje no se restringe a un mero espacio físico (el aula), sino que sucede en múltiples espacios. Atender a estos elementos, en clave de espacios, momentos y procesos, y hacerlo desde la percepción de los propios protagonistas de aprendizaje (estudiantado y profesorado) es clave. El ejercicio de desglosar y triangular las trayectorias formativas en contenidos, espacios, momentos y procesos desde diferentes voces, arrojan luz en diversos ámbitos: 1) en la práctica docente, para cuestionarnos nuestras propias prácticas pedagógicas; 2) en la práctica investigadora, favoreciendo el corpus epistemológico de nuestra ciencia en términos de competencia, como hemos venido haciendo en trabajos anteriores (Fonseca, et al., 2019); y 3) en la práctica de la IS, favoreciendo tomas de conciencia sobre la simbiosis teoría/práctica (Ruedas-Caletrio, 2024). La ES enfrenta un importante desafío al fomentar la investigación desde el interior de su propia disciplina, lo que constituye un proceso de indagación que busca abordar los problemas socioeducativos mediante la implementación del método científico (Rodríguez-Lorenzo et al., 2025).

Justificación y objetivos

El objetivo del presente artículo es analizar las percepciones del estudiantado en diferentes etapas formativas y del profesorado sobre los procesos, espacios y momentos que facilitan o dificultan el desarrollo de la CI en el contexto universitario. Para ello, se plantea un estudio de caso instrumental, desde una metodología cualitativa, por la fuerza que tienen en el desarrollo de las ciencias de la educación y la fundamentación y el análisis de cómo se produce el desarrollo de los diferentes procesos educativos (Stake, 1995). Con intención exploratoria, la recogida de información se realizó a través de análisis de contenido de las competencias curriculares recogidas en la Memoria de Verificación del GES de la Universidad de Deusto (UD), y de 4 grupos de discusión (alumnado de primer curso, de último curso, egresados, y profesorado) durante el curso 2025-2026. Las preguntas de investigación que han guiado el estudio han sido las siguientes: ¿Qué espacios, momentos y procesos de la etapa de formación universitaria en el GES de la UD han tenido influencia (de manera positiva y negativa) en el desarrollo de la CI? ¿Cómo se construyen y contrastan los discursos a lo largo de las distintas etapas de la formación y desde el rol docente? La investigación fue aprobada por el Comité de Ética de la UD (Ref: ETK-31/25-26).

Metodología

El análisis del plan de estudios de ES se llevó a cabo mediante un enfoque cualitativo deductivo. Las unidades de análisis se extrajeron de la memoria de verificación (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, 2026) del GES de la UD. En total se analizaron 1.624 palabras.

- 14 competencias específicas, con sus 20 niveles de dificultad: 2 niveles en “pensamiento crítico”, “gestión del tiempo”, “comunicación escrita”, “sentido ético”, “orientación al aprendizaje”, “trabajo en equipo”; 1 nivel en pensamiento reflexivo”, “pensamiento creativo”, “innovación”, “gestión de proyectos”, “comunicación verbal”, “comunicación interpersonal”, “comunicación en lengua extranjera” y “uso de las TIC”.
- 6 macrocompetencias y 31 competencias específicas: 5 en “Marco de referencia”, 4 en “relación interpersonal de ayuda”, 3 en “animación de grupos”, 6 en “desarrollo comunitario” y en “planificación y anticipación de la acción”, y 5 en “organización, gestión y coordinación”.

Para identificar la presencia de la CI, se aplicó un sistema de codificación categorial con tres niveles (Tabla 1). Este procedimiento se apoyó en marcos europeos de competencias (European Commission, 2024; European Union, 2025; González, y Wagenaar, 2003), literatura sobre CI (Grijalva y Zazueta, 2017), y la taxonomía revisada de Bloom:

1. Competencias directamente vinculadas a la investigación (D): cuando incluían referencias explícitas a procesos, métodos o terminología investigadora.
2. Competencias indirectamente relacionadas (I): cuando incorporaban habilidades cognitivas de alto nivel (análisis, interpretación, evaluación) asociadas al pensamiento investigador.
3. Competencias no relacionadas (N): cuando no hay conexión evidente con procesos de producción o uso sistemático del conocimiento.

Tabla 1. Codificación categorial de competencias				
Código	Categorías	Definición	Incluye	Excluye
D	Directamente investigadora	Competencias que mencionan explícitamente investigación o describen fases del proceso investigador.	1. Presencia literal del término <i>investigación</i> , <i>investigación-acción</i> , <i>métodos de investigación</i> . 2. Mención a recogida/análisis de datos, diseño de estudios, comunicación de resultados. 3. Referencia explícita a producción sistemática de conocimiento.	1. Competencias centradas únicamente en intervención práctica, sin vínculo metodológico. 2. Uso de “evaluación” o “análisis” en sentido genérico sin conexión a investigación formal.

Código	Categorías	Definición	Incluye	Excluye
I	Indirectamente relacionada	Implica habilidades cognitivas asociadas al pensamiento investigador	1. Verbos de alto nivel cognitivo: <i>analizar, interpretar, sintetizar, evaluar críticamente</i> . 2. Reflexividad profesional: conciencia de sesgos, fundamentación teórica. 3. Diagnóstico o evaluación sistemática orientada a comprensión y mejora.	1. Competencias puramente instrumentales (p. ej., “usar TIC”). 2. Competencias relacionales o comunicativas sin componente analítico. 3. Evaluación entendida solo como control operativo o administrativo.
N	No relacionada	No presenta vínculo explícito ni implícito con investigación	1. Competencias centradas en acompañamiento, mediación, comunicación, implementación de programas. 2. Gestión organizativa y coordinación sin referencia a evidencia o indagación. 3. Acciones profesionales operativas.	1. Competencias que incluyan aunque sea implícitamente análisis crítico, diagnóstico o evaluación sistemática 2. Mención explícita a investigación.

Fuente: Elaboración propia

2.2 Grupos de discusión

Se han empleado grupos de discusión que han permitido recoger información pormenorizada acerca de las vivencias, impresiones y opiniones de los individuos involucrados (Barbour, 2011). El guion de los grupos de discusión se basó en 5 dimensiones a partir de la literatura (Eslava et al., 2018; Fonseca

et al., 2019; González-Álvarez et al., 2025; Vargas-Callejas et al., 2026; Vega-Díaz y De Oña, 2021): representaciones iniciales, experiencias formativas, sentidos y utilidad percibida, posicionamiento y dificultades y mirada al futuro. De la triangulación de los datos emergieron tres categorías de análisis: conceptual, experiencial e identitaria.

Tabla 2. Categorías principales y subcategorías de análisis

Categoría Principal	Subcategoría	Enfoque	Descripción
Investigación	General	Emic	Concepciones subjetivas de los participantes sobre qué significa investigar.
	Definición	Emic	Cómo los sujetos definen la investigación desde su experiencia.
	Utilidad	Emic	Relevancia práctica atribuida por los participantes.
	Condición	Etic	Condiciones estructurales de la investigación (institucionales, sociales).
Identidad - Competencia Investigadora	Características	Emic	Autopercepción del investigador y comprensión de procesos de construcción identitaria.
	Elementos facilitadores	Emic/Etic	Aspectos que propician la CI
	Fortalezas	Emic	Recursos y habilidades reconocidas por los participantes.
	Barreras	Emic/Etic	Aspectos que dificultan el desarrollo de la CI
Formación	Espacio	Etic	Contextos formativos desde el marco de la UD
	Tiempo	Emic	Vivencia temporal del proceso formativo longitudinal para comprender trayectorias.
	Relaciones	Emic	Explora interacciones significativas (tutoría, pares).

Categoría Principal	Subcategoría	Enfoque	Descripción
Mejoras	(Transversal)	Emic/Etic	Recoge propuestas de cambio expresadas por participantes y contraste con el marco de la UD
Fuente: Elaboración propia			

Se realizó una muestra intencional (Mendizabal, 2009), buscando heterogeneidad. Para los grupos de discusión de estudiantes de primer curso y último curso, se tuvieron en cuenta criterios fundamentales de selección: Estar cursando estudios de GES en la UD; Género; Idioma de matrícula; e Itinerario de acceso.

Para el grupo de egresados, además de los citados, se sumó: Proceso formativo; Año de graduación; y Puesto profesional.

En cuanto al profesorado: Género; Trayectoria investigadora; y Formación académica.

El contacto con las y los participantes se inició con una invitación vía correo electrónico. El número de integrantes garantizaba el procedimiento de los grupos de discusión (Krueger y Casey, 2000). Las sesiones (duración media de 1,5h) fueron grabadas y realizadas por los/as firmantes. Previo a la realización de los grupos de discusión, se leyó, de manera conjunta, el consentimiento informado. Durante la transcripción, todos los nombres fueron codificados para asegurar la confidencialidad.

El análisis se realizó con el programa de análisis cualitativo *ATLAS.ti 24*® (con licencia de titularidad de la UD), a través de un proceso que integró los enfoques etic y emic (Flick, 2014). En un principio, se recurrió a categorías emic, basadas en la literatura previamente existente sobre la investigación y CI con el fin de orientar la codificación. De esta manera, y siguiendo una saturación intragrupal, se realizaron múltiples lecturas para comparar y consensuar las categorías detectadas (Bryman, 2012) y se incrementó la fiabilidad mediante la realización de pruebas de concordancia entre las personas investigadoras. Este procedimiento de triangulación entre la teoría y las voces de las personas participantes robusteció la validez de los resultados y contribuyó a una comprensión más profunda de las dinámicas de las y los agentes.

2.3 Limitaciones

Aunque esta investigación ofrece una visión profunda sobre las percepciones del estudiantado en diferentes etapas formativas y del profesorado sobre los procesos, espacios y momentos que facilitan o dificultan el desarrollo de la CI en el contexto universitario, su naturaleza

cualitativa implica que los resultados no buscan la representatividad estadística, sino la riqueza interpretativa. En este sentido, se alcanzó la saturación temática intragrupal dentro de los límites de una muestra por conveniencia, lo que sugiere que los hallazgos han sido consistentes para este grupo específico, pudiendo variar en poblaciones con características distintas.

Por ello, la aplicación de estos hallazgos en otros entornos debe hacerse con cautela, considerando que variables como la particularidad de cada memoria de verificación y la cultura propia de cada universidad pueden alterar los resultados. No obstante, la particularidad del estudio implica la recogida de datos empíricos que puedan orientarse a la mejora de las prácticas en la formación inicial del GES en la UD. Estos datos a disposición del profesorado y del claustro del GES de la UD, podrán utilizarse para la mejora de las competencias formativas y de manera específica, en la mejora de la competencia investigadora de los/as futuros/as profesionales de la ES.

Para avanzar en esta línea de investigación, sería pertinente emplear muestreos probabilísticos en el futuro que faciliten la generalización de los datos. De igual modo, fomentar estudios comparados entre distintas comunidades o países permitiría detectar patrones comunes y diferencias específicas en el desarrollo de la CI en el contexto universitario. No obstante, este trabajo constituye un diagnóstico sólido y detallado, específicamente para el ámbito de la UD, que sirve como referente para diseñar estrategias investigadoras más eficaces.

Resultados

La triangulación de los datos sugiere que la CI en el GES se configura a partir de una estructura formal explícita y de una experiencia formativa vivida que no siempre coinciden plenamente. La competencia aparece reconocida en el diseño institucional, pero su apropiación por parte del alumnado se produce de manera desigual, condicionada por el tiempo, los espacios y las relaciones pedagógicas que median su desarrollo.

Para ahondar en estos hallazgos, el presente apartado se estructura en tres enfoques de análisis diferenciados: a) las concepciones sobre la investigación y la CI (análisis

semántico-conceptual); b) la construcción de la CI en el GES (análisis experiencial-contextual); y c) construcción y contraste del discurso por etapas (análisis relacional-interpretativo).

Concepciones sobre la investigación y la competencia investigadora

El análisis de los discursos revela que la investigación en ES no se configura como un concepto estable, sino como una construcción progresiva que atraviesa transformaciones semánticas, profesionales e identitarias a lo largo de la trayectoria formativa. Las concepciones iniciales, asociadas a imaginarios académicos tradicionales, dan paso a una resignificación progresiva donde la investigación se integra como competencia profesional y actitud constitutiva del quehacer socioeducativo.

En las primeras etapas formativas, la investigación aparece vinculada a un imaginario propio de las ciencias experimentales. Persiste una representación que la asocia al laboratorio, al ámbito doctoral o a disciplinas alejadas de las ciencias sociales. Esta imagen genera una distancia simbólica inicial en el alumnado de primer curso, que no identifica la investigación como parte constitutiva de la ES. Las definiciones en esta etapa son simples y operativas: investigar es “averiguar algo”, “analizar un tema a fondo”, “hacer hipótesis” o “sacar información”. La investigación se asocia a tareas académicas concretas, generalmente vinculadas a trabajos de asignaturas, recogida de datos o análisis de entidades. Se percibe como un procedimiento técnico fragmentado y orientado a la evaluación, más que como un proceso reflexivo o transformador. En este nivel, la investigación no se integra aún en la identidad profesional, sino que se experimenta como exigencia universitaria externa. Estudios previos muestran (March et al., 2015) como la representación dominante es instrumental y académica, desvinculada del ejercicio futuro de la profesión.

“Tenemos que elegir una entidad del Valle de Ayala, que es donde está mi centro, y después ir a saber qué hacen, qué colectivo tienen, las actividades, más o menos un poco todo” (1.º)

“En Antropología hemos estado haciendo algo parecido este curso, te tocaba un colectivo. A nosotros, por ejemplo, nos tocó el islam. Luego te podía tocar LGTB, no sé qué. Y luego tenías que investigar sobre ello, elegir una entidad o algo y participar en una actividad que realizara. Tuvimos que ir, hablar, preguntar” (1.º)

A medida que avanza la trayectoria formativa, el significado atribuido a la investigación se complejiza. En el alumnado de último curso y en personas egresadas, la investigación deja de entenderse únicamente como recogida de información para convertirse en un proceso de evolución y actualización constante de la realidad social. Investigar comienza a definirse como “evolucionar”, “adaptar a los tiempos”, “interpretar adecuadamente la información” y “unir teoría y práctica”. La investigación ya no se reduce a generar conocimiento nuevo, sino que implica actualizar saberes existentes y contextualizarlos en realidades cambiantes (Úcar, 2021; Vargas-Callejas et al., 2026). Se incorpora la dimensión interpretativa: no basta con recopilar datos, sino que es necesario comprenderlos y dotarlos de sentido. En este tránsito, la investigación se vincula estrechamente con la IS. Se reconoce que toda intervención rigurosa requiere fases de análisis, diagnóstico y fundamentación que se asemejan a procesos investigativos. La recogida de datos, la revisión bibliográfica o la elaboración de programas dejan de verse como tareas aisladas para integrarse en una lógica más amplia de reflexión profesional.

“Te das cuenta de que hay algo que no está funcionando y quieres analizar el por qué para no reforzarlo. Sin una investigación, sin un análisis previo, no se puede llegar a cambiar esa práctica que no está siendo funcional en ese momento” (4.º)

“Poder ofrecer una respuesta que de alguna manera se ajusta a las necesidades del colectivo con el que trabajas. Si estás trabajando con una población joven con temas que tienen que ver con salud mental o en los que pueda haber acciones suicidas y la finalidad es dar una respuesta que pueda atender esa necesidad desde un enfoque. La investigación te ayuda a poder diseñar pues un programa de intervención o un plan de intervención que responda a las necesidades del colectivo” (Egresado)

Asimismo, emerge la idea de producción y socialización del conocimiento. La investigación se concibe como la posibilidad de compartir experiencias, sistematizar proyectos y hacerlos replicables en otros contextos. Se supera así la posición de mero “consumidor” de conocimiento para situarse como potencial productor de este.

“Hacer programas de para qué y por qué y cómo solucionar esta realidad o implementar algo más que sólo el hecho de decir: vale, hay X población, hay X, estos piensan O, estos piensan Y no se hace nada más” (4.º)

“Empecé el doctorado precisamente porque digo, no puede ser que no haya una guía de buenas prácticas sobre uso y abuso de tecnologías y de móviles con los chavales. No puede ser que aquí lo hagan de esta manera, en este hogar de otro y en este hogar de otro. Entonces ahí, por ejemplo, es cuando a mí me hizo el “click” de igual alguien debería mirar esto y si no lo hace nadie, pues ya lo haré yo” (Egresado).

En el discurso del profesorado y de las personas egresadas se observa un desplazamiento adicional: la investigación deja de ser sólo una técnica o proceso para convertirse en parte de la identidad profesional de la ES. Se define como una actitud de curiosidad, una disposición a indagar antes de intervenir, a contrastar prácticas y a fundamentar decisiones. La CI no se limita a la aplicación de métodos formales, sino que implica una forma de situarse ante la realidad: cuestionarla, analizarla y evitar el ensayo-error acrítico. Desde esta perspectiva, la investigación se presenta como condición para la consolidación epistemológica de la profesión. Se subraya que la ES, como disciplina relativamente joven, que utiliza la investigación para construir su propio corpus y dejar huella en la comunidad científica. Tal y como aportan otros estudios (Rodríguez-Lorenzo et al., 2025) “hacer historia” no se entiende únicamente como producir publicaciones académicas, sino como contribuir de manera rigurosa y sistematizada al desarrollo del campo profesional. Este desplazamiento también implica un esfuerzo por despojar a la investigación de su “apellido” exclusivamente académico y situarla en el centro de la práctica profesional. En este sentido se busca romper la dicotomía entre teoría y acción (Vargas-Callejas, 2026), proponiendo la investigación como espacio de encuentro entre ambas dimensiones.

“Para mí tiene que ver con la actitud también como profesional de pensar que antes de hacer algo está bien saber qué hacen en otros sitios, cómo lo han hecho otros, indagar sobre eso, preocuparte de saber que, aunque tú tengas cuatro, no sé, cuatro instrumentos o herramientas buenísimas en tu

centro igual hay otros que tienen otras mejores. No sólo tiene que ver con la investigación pura y dura y conectada con la realidad, que creo que es lo que solemos hacer aquí desde el grupo de intervención. No sólo tiene que ver con lo que se hace desde la academia, sino que además me interesa saber, contrastar. Para mí tiene que ver con una actitud también” (Profesorado)

La construcción de la competencia investigadora en el Grado de Educación Social

Este apartado examina cómo se posibilita, tensiona o limita el desarrollo de la CI a lo largo de la trayectoria formativa. Para ello, primero se presenta el análisis de la Memoria de Verificación, como escenario formativo. El segundo apartado incorpora las percepciones y vivencias del profesorado y estudiantado en ese contexto.

La CI en el marco curricular: reconocimiento formal y orientación implícita

El análisis muestra que la CI no se desarrolla de manera lineal ni homogénea. Su apropiación depende del modo en que el currículo articula teoría, práctica y evaluación. El análisis de la Memoria de Verificación del Grado muestra que la CI se encuentra recogida mayormente de manera implícita dentro del perfil formativo. Se identifican resultados de aprendizaje vinculados a la búsqueda y análisis de información, al manejo de metodologías de investigación y a la capacidad de fundamentar la intervención socioeducativa desde criterios rigurosos.

El análisis de las competencias genéricas evidencia que, si bien ninguna menciona explícitamente la investigación, la mayoría incorpora habilidades indirectamente vinculadas al desarrollo de la CI (11), tales como el pensamiento crítico, reflexivo, la comunicación académica o la orientación a la calidad. Solo algunas competencias, centradas en la dimensión relacional e interpersonal, no presentan conexión clara con procesos de producción o análisis sistemático del conocimiento (3).

Tabla 3. Análisis de las competencias genéricas según Memoria de Verificación del GES (2025)

Competencia genérica	Código	Justificación
C. G.1. Pensamiento crítico	I	Cuestionamiento de fundamentos, análisis de juicios y reflexión ética, vinculados a habilidades del pensamiento investigador y la evaluación crítica de conocimiento.
C. G.2. Pensamiento reflexivo	I	Reflexividad (reconocer modos de pensar y resolver problemas) vinculada a la investigación cualitativa y a procesos de metacognición investigadora.
C. G.3. Pensamiento creativo	I	Creatividad como apoyo a la formulación de nuevas preguntas, enfoques e interpretaciones, vinculados a la generación de conocimiento.
C. G.4. Innovación	I	Innovación como replanteamiento de prácticas y búsqueda de mejoras basadas en reflexión y evidencia, vinculadas a la investigación aplicada.
C. G.5. Gestión de proyectos	I	Planificación, implementación y evaluación de proyectos, vinculados con la investigación aplicada.
C. G.6. Gestión del tiempo	I	La gestión del tiempo, esencial en investigación, aunque es una competencia profesional general.
C. G.7. Comunicación verbal	I	Competencia transversal para argumentar, presentar resultados y comunicar conocimiento, aunque no constituye investigación en sí misma.
C. G.8. Comunicación escrita	I	Escritura académica para elaborar informes, sistematizar hallazgos y difundir resultados, vinculada a la investigación.
C. G.9. Comunicación interpersonal	N	Competencia centrada en habilidades relacionales y de interacción profesional, sin componente investigador, de análisis o de producción de conocimiento.
C. G.10. Sentido ético	I	La ética, esencial en investigación social (consentimiento, responsabilidad, impacto), aunque es una competencia profesional general.
C. G.11. Orientación al aprendizaje	I	Competencia orientada a comprender, cuestionar e indagar en modelos teóricos, vinculado con la investigación.
C. G.12. Trabajo en equipo	I	Trabajo colaborativo, esencial en equipos de investigación y proyectos basados en indagación, aunque es una competencia profesional general.
C. G.13. Comunicación en lengua extranjera	I	Si la lengua extranjera es en la que está la mayoría de la bibliografía podemos considerarla una competencia vinculada a la investigación.
C. G.14. Uso de TICs	I	Acceso a información, gestión de fuentes y archivo de datos, habilidades instrumentales, vinculados a procesos de investigación.
Fuente: Elaboración propia		

El análisis de contenido de las macrocompetencias específicas del grado evidencia que la CI aparece de forma explícita únicamente en 3 enunciados, vinculados al uso de la investigación para la mejora profesional, la investigación-acción y la garantía de calidad

institucional. Se identifican 10 competencias indirectamente relacionadas, centradas en el análisis, la interpretación, la evaluación y la reflexividad. Por último, son 17 las competencias que no muestran relación con la CI.

Tabla 4. Análisis de las macrocompetencias específicas según Memoria de Verificación del GES (2025)

	Competencia específica	Código	Justificación
Marco de referencia	M. E.1.1. Formular marcos de referencia socioeducativos	I	Construcción conceptual y teórica esencial en el pensamiento investigador, aunque no menciona metodología.
	M. E.1.2. Mejorar conocimiento profesional a través del aprendizaje práctico y la investigación	D	Mención explícita de <i>investigación</i> y uso de fuentes científicas especializadas
	M. E.1.3. Tomar conciencia y manejar sesgos personales en interpretación y análisis	I	Reflexividad crítica y control de sesgos, vinculadas con la investigación cualitativa.
	M. E.1.4. Interpretar, analizar y sintetizar situaciones diferenciando datos e interpretaciones	I	Procesos cognitivos de alto nivel, vinculados a análisis de evidencia.
	M. E.1.5. Analizar contextos incorporando aportaciones disciplinares y modelos teóricos	I	Uso de marcos teóricos para comprender fenómenos, vinculados a la investigación.
Relación interpersonal de ayuda	M. E.2.1. Utilizar habilidades de comunicación y ayuda	N	Competencia relacional e interventiva, sin componente investigador.
	M. E.2.2. Desarrollar procesos de orientación, acompañamiento y apoyo	N	Procesos centrados en intervención interpersonal, no en producción o análisis sistemático de conocimiento.
	M. E.2.3. Planificar programas personales de apoyo de forma colaborativa	N	Planificación práctica individual, sin referencia a investigación o evaluación basada en evidencia.
	M. E.2.4. Desarrollar procesos de mediación en diferentes contextos	N	Proceso de mediación como competencia profesional aplicada, no investigadora.
Animación de grupos	M. E.3.1. Identificar y valorar grupos como objeto de actuación profesional	I	Si la valoración e identificación implican observación sistemática, estaría vinculada al diagnóstico.
	M. E.3.2. Promover procesos y evaluación grupales	I	Incluye evaluación como proceso analítico aplicado, vinculado a investigación educativa.
	M. E.3.3. Utilizar técnicas y métodos grupales ajustados	N	Uso metodológico práctico para intervención, sin finalidad investigadora.
Desarrollo comunitario	M. E.4.1. Mostrar sensibilidad e identificar dimensiones del desarrollo comunitario	I	Lectura analítica del contexto comunitario esencial en la fase inicial de indagación socioeducativa.
	M. E.4.2. Analizar territorio, recursos y detectar intereses y necesidades	I	Diagnóstico social y análisis contextual, vinculado a investigación aplicada.
	M. E.4.3. Diseñar proyectos de desarrollo comunitario	N	Diseño interventivo, sin referencia a investigación o producción de evidencia.
	M. E.4.4. Utilizar métodos de investigación-acción	D	Mención explícita a un método investigador reconocido (<i>IAP</i>).
	M. E.4.5. Incorporar mediación como recurso comunitario	N	Resolución práctica de conflictos, no vinculada directamente a investigación.
	M. E.4.6. Valorar y utilizar estrategias de trabajo para coordinar recursos y el trabajo en red.	N	Competencia organizativa y de trabajo comunitario, sin componente investigador.
	M. E.4.7. Formar agentes de intervención socioeducativa, familiar y comunitaria.	N	Competencia formativa, sin componente investigador

	Competencia específica	Código	Justificación
Planificación y anticipación de la acción	M. E.5.1. Evaluar situaciones complejas y detectar necesidades socioeducativas	I	Evaluación diagnóstica y detección de necesidades, vinculadas a investigación aplicada.
	M. E.5.2. Formular planes y programas para responder a necesidades detectadas	N	Formulación interventiva, sin referencia a análisis sistemático o evidencia.
	M. E.5.3. Elaborar y gestionar medios y recursos para intervención	N	Gestión operativa, no investigadora.
	M. E.5.4. Diseñar materiales incorporando TIC	N	Competencia instrumental orientada a soporte educativo, no a investigación.
	M. E.5.5. Implementar programas o proyectos socioeducativos	N	Aplicación práctica directa, sin componente investigador.
	M. E.5.6. Impartir módulos formativos	N	Competencia docente/interventiva, no investigadora.
	M. E.5.7. Evaluar proyectos utilizando estrategias y técnicas diversas	I	Evaluación sistemática, vinculada asociada a evidencia y mejora.
Organización, gestión y coordinación	M. E.6.1. Diferenciar dimensiones de la gestión básica y avanzada	N	Competencia organizativa, sin relación con investigación.
	M. E.6.2. Dirigir, coordinar y supervisar planes y proyectos	N	Supervisión profesional, no producción de conocimiento investigador.
	M. E.6.3. Manejar herramientas básicas de gestión	N	Instrumental administrativa, no investigadora.
	M. E.6.4. Elaborar manuales, procedimientos de calidad y planes de centro	N	Documentación organizativa, no vinculada a la investigación.
	M. E.6.5. Promover innovación e investigación como garantía de calidad	D	Mención explícita de <i>investigación</i> vinculada a la mejora continua institucional.
Fuente: Elaboración propia			

En conjunto, los resultados sugieren que la investigación se integra principalmente como competencia transversal implícita, más que como eje formativo estructurado en el currículo. La presencia curricular de la investigación se

articula principalmente en asignaturas de carácter metodológico y en el Trabajo Fin de Grado (TFG), lo que configura una estructura que concentra la explicitación formal de la competencia en determinados momentos y materias.

Tabla 5. Resumen de CI en competencias del GES de la UD

Código	N.º de competencias		Total
	Genéricas	Específicas	
D	0	3	3
I	13	10	23
N	1	18	19
Fuente: Elaboración propia			

Condiciones formativas para el desarrollo de la competencia investigadora: elementos facilitadores y barreras

Si ponemos el foco en el profesorado como agente transmisor de la competencia, aunque éste la concibe como una actitud transversal y fundamento ético de la intervención, parece que la forma de transmitir este mensaje va modificándose a lo largo del trayecto académico. En los primeros cursos, la investigación se vincula a tareas académicas concretas (trabajos, análisis de textos, pequeños proyectos), y los discursos del grupo de estudiantes muestran una conexión académica técnica. A medida que van transcurriendo, las asignaturas dejan de ser fundamentaciones teóricas, lo que permite al profesorado ampliar la concepción y la experiencia: la investigación se vincula explícitamente con problemáticas reales, se enmarca en procesos de toma de decisiones y se integra en prácticas donde la intervención requiere fundamentación. Destacan las asignaturas de Practicum y el TFG: la primera, porque activan su dimensión profesional, y la segunda, porque concentra formalmente la dimensión investigadora. Sin embargo, el hecho de que se sigan encontrando en un escenario de evaluación, los discursos de último curso reflejan una ruptura entre estos dos ámbitos, reconociendo la importancia de la competencia, pero asociándola a la evaluación. Una vez obtenido el título y comenzada la trayectoria profesional en terreno, la CI adquiere urgencia y sentido operativo.

“Al final, nosotros también hemos tenido que trabajar mucho la parte de la lectura de artículos, de investigaciones que ha hecho el profesorado. Entonces, al final también vas cogiendo esa base y durante la carrera se habla bastante de la investigación” (4.º)

“Esto viene de una historia que es práctica en donde la teoría no es bien recibida. Y tú les dices a unos estudiantes que esto es una investigación de no sé qué, y te dicen que eso es teoría. Les da igual. Lo que ellos quieren es hacer. Y cada vez estamos, creo que todos, defendiendo que no se puede hacer cualquier cosa. O sea, venimos de una disciplina, de una profesión que con buena voluntad se podía hacer, y la buena voluntad no vale sola. Entonces, la buena voluntad tiene que estar arropada de otras variables y de otras cuestiones” (Profesorado)

“Por desgracia, eh, yo me he dado cuenta de la necesidad del tema de la investigación en la educación social cuando he salido de la carrera” (Egresado)

“La investigación te ayuda a poder diseñar pues un programa de intervención o un plan de intervención que responda a las necesidades del colectivo” (Egresado)

En este viaje formativo-profesional-transformador, se detectan barreras y elementos facilitadores. Estos no operan como categorías dicotómicas ni externas entre sí, sino que forman parte de una misma trama relacional: se activan en los mismos escenarios, interactúan y, en ocasiones, un mismo elemento puede operar como barrera o como facilitador según el modo en que sea significado y gestionado. En relación a las barreras, de la triangulación de los discursos emergen dos tipos: estructurales y simbólicas. En cuanto a los elementos facilitadores: estructurales y relacionales.

Entre los elementos estructurales, se perciben como barreras lo relacionado con el propio plan de estudios: la concentración excesiva de la investigación en asignaturas metodológicas, lo que produce una fragmentación curricular que dificulta la continuidad de interiorización. Fuera de éstas, se asocia casi exclusivamente al TFG. Además, la presión del tiempo académico también se vive como impedimento, ya que se percibe como un requisito formativo, no como una competencia profesional necesaria. Esto último puede darse la vuelta (y percibirse como elemento facilitador) si la realización del TFG se vive como un proceso acompañado. Siguiendo con los elementos estructurales, en relación con los elementos facilitadores, se enmarcan en el modelo pedagógico de la UD: la integración explícita entre teoría y práctica, el uso de metodologías activas que implican análisis contextual y solicitar trabajos para evaluar que requieren fundamentación y no solo reproducción.

“X fue a un congreso hace poco y nos estuvo explicando un poco lo que hizo en el congreso, lo que estuvo hablando, de qué iba su investigación y eso. Y bueno, fue interesante, la verdad” (1.º)

“También es el hecho de pensar, por ejemplo: ¿qué pasa con X colectivo? ¿Hay algo sobre este colectivo? ¿Qué artículos, qué investigaciones hay sobre este colectivo? ¿Qué pasa? ¿No hay nada? ¿Sí hay? ¿No se habla?” (4.º)

“Sin embargo los alumnos ahora os ven a vosotras, que dicen “es educadora pero además hace investigación”. Yo creo que eso es un salto: que los estudiantes tengan referentes en la carrera, en su proceso de formación” (Profesorado)

“En especial en la universidad aquí en Deusto, se ha hecho un esfuerzo bastante grande. Y que también ha ayudado, por ejemplo, que haya educadores sociales que lleguen a ser doctores. A mí eso me

parece que es superrelevante. Porque si no, es una disciplina que está siempre subordinada a los psicólogos, los pedagogos, los sociólogos...”
(Profesorado)

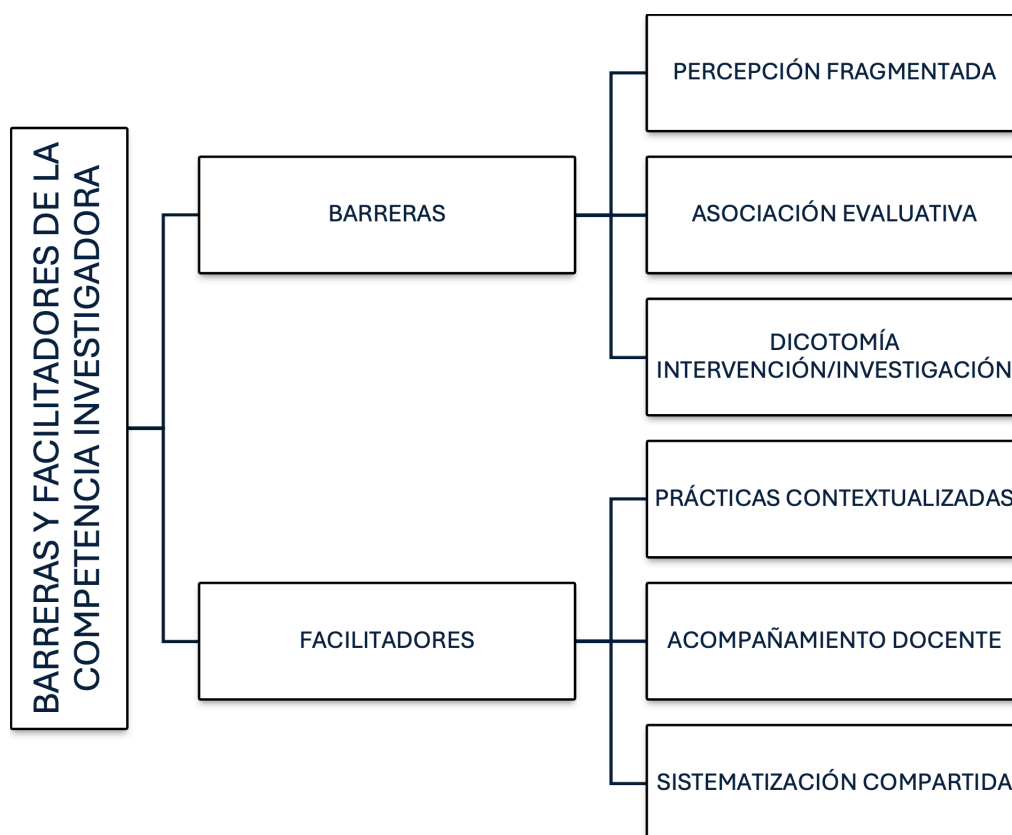


Figura 1. Barreras y facilitadores de la CI.

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a las barreras simbólicas, destaca la dicotomía heredada entre academia e intervención (Eslava et al., 2018; González-Álvarez et al., 2025; Úcar, 2021). La investigación la perciben como “algo externo” a la ES, lo que provoca dificultades al salir del esquema del investigador/a con perfil académico, y del profesional con la acción inmediata, sobre todo cuando tienen contacto con el 3.º sector a través de las prácticas profesionalizantes. Estas barreras no impiden el desarrollo técnico de habilidades, pero sí afectan a la apropiación identitaria de la competencia. Frente a esto, el elemento relacional profesorado-estudiante converge como elemento facilitador clave. Como en trabajos anteriores (Fonseca et al., 2019), parece que el estudiantado percibe al corpus docente de ES como “de otra pasta”, aspecto que favorece el desarrollo de competencias no sólo cognitivas, si no también conductuales y actitudinales por parte del grupo de estudiantes. En este caso, el profesorado se percibe como agente que nombra la investigación

como parte de la identidad profesional, que acompaña y visibiliza la dimensión investigadora de la intervención, que genera espacios de diálogo donde se problematizan experiencias prácticas, aunque se salga de la planificación docente programada previamente, y que abre la posibilidad de incorporarse a las investigaciones que están teniendo en marcha.

*“Hombre, yo creo que en el momento que te hacen partícipe de una investigación, j***, ahí nace un interés y un y aprendes desde dentro cómo funciona, ¿no?”* (Egresado)

*Y en la medida en que el alumnado ve que de repente “oye, pues lee un artículo y lo firma mi profesor, o firma un libro y es de mi profesora”, entonces ven y dicen “j***, pues forma parte de la estructura”. Y yo sí que creo que, bueno, que en ese sentido sí, por lo menos, lo ven.* (Profesorado)

“que curiosidad también fue X quien me tutorizó el TFG y quizás igual tenía esa mirada ella de investigar y por eso a todos se nos ha quedado el para qué de investigar y en qué cosas son las que se tienen en cuenta y el sentido que tiene el recorrido”.
(Egresado)

Construcción y contraste de discursos: articulaciones, desplazamientos y tensiones

En este último apartado recogemos el análisis semántico- conceptual y el experiencial-contextual, para transformarlo en un análisis relacional-interpretativo, contrastando el discurso y construyendo por etapas.

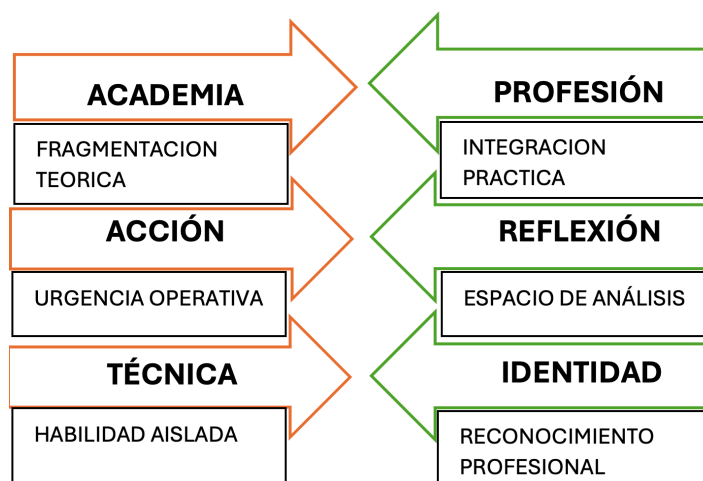


Figura 2. Mapa de tensiones de la CI.
Fuente: Elaboración propia

El análisis de las conceptualizaciones y de las percepciones de los diferentes agentes, nos permite afirmar que, aunque éstas varían en el grado de apropiación, todos ellos reconocen la importancia que tiene, coincidiendo en que la IS debe estar fundamentada. Podríamos destacar, por tanto, al igual que se ha derivado de otros estudios (Hernández, 2024; Vargas-Callejas et al., 2026) la CI se percibe como una condición de calidad profesional y un mecanismo de legitimación disciplinar.

El contraste entre grupos permite identificar un desplazamiento progresivo en la posición subjetiva frente a la investigación, que no sólo se adquiere, sino que se resignifica. El profesorado articula un discurso integrado, donde investigación e intervención no son dimensiones separadas, sino constitutivas del ejercicio profesional (Vieira y Vieira, 2023). Este marco, se va resignificando por parte de los estudiantes a lo largo de la etapa formativa. En primer curso, la investigación se sitúa fuera de la identidad profesional. Se reconoce su existencia, pero no se integra como dimensión propia del rol del o de la persona educadora social. En último curso, la competencia se asume como requisito formativo necesario, especialmente en torno al TFG. Hay mayor comprensión técnica, pero aún mediada por la evaluación. Ya en ejercicio profesional, la

investigación deja de ser un mandato académico y se convierte en herramienta para responder a problemáticas reales (Rodrigues-Lorenzo et al., 2025). El discurso cambia de registro: de cumplir a necesitar.

En esta evaluación, conviven tensiones persistentes, que no se deberían percibir como “fallos” del sistema formativo, sino como rasgos estructurales de un proceso de profesionalización en construcción: por un lado, entre academia-profesión: la universidad aparece como espacio de formalización metodológica, mientras que la profesión funciona como espacio de activación práctica. Esta división puede generar una percepción de discontinuidad (Úcar, 2021). La segunda tensión, entre acción- reflexión: la cultura del “hacer” rápido y resolutivo convive con la necesidad de sistematizar y analizar. En contextos laborales exigentes, la reflexión puede verse desplazada por la urgencia operativa. Por último, entre lo técnico y lo identitario: el alumnado puede desarrollar habilidades metodológicas sin integrar la investigación en su autopercepción profesional.

Discusión y conclusiones

Los resultados permiten comprender la CI no como un contenido curricular añadido, sino como un

proceso de construcción progresiva atravesado por desplazamientos semánticos, experiencias situadas y mediaciones relacionales (Gómez, 2024; Knierim y Ricciardelli, 2026; Leal-Barreto y Rodríguez-Hernández, 2024). Más que una habilidad técnica, la CI emerge como un elemento en disputa dentro de la identidad profesional de la ES.

El análisis permite identificar tres desplazamientos principales en la construcción discursiva de la investigación y la CI. El tiempo no solo organiza la secuencia curricular, sino que modula la apropiación de la CI. Existe una brecha temporal entre la adquisición académica y la necesidad profesional efectiva (Gómez, 2024; Huaita et al., 2025; Whitton et al., 2021). En primer lugar, el discurso se complejiza: pasa de definiciones simples y técnicas (“averiguar algo”) a concepciones que integran interpretación, actualización y reflexión crítica. En segundo lugar, se amplía el campo de aplicación: la investigación deja de ubicarse exclusivamente en el aula o en el ámbito académico para trasladarse a los contextos de intervención socioeducativa, donde se convierte en herramienta para fundamentar programas, contextualizar acciones y garantizar respuestas ajustadas a realidades cambiantes (Dora y Moya, 2021). En tercer lugar, se resignifica identitariamente: la investigación transita de ser un requisito académico externo para configurarse como competencia profesional de primer nivel y como actitud constitutiva del ejercicio ético y riguroso (Chumpitaz y Lomba-Portela, 2024; Knierim y Ricciardelli, 2026; Leal-Barreto y Rodríguez-Hernández, 2024) de la ES.

No obstante, persiste una tensión simbólica: mientras el discurso se profesionaliza y se integra progresivamente en la práctica, en algunos sectores del alumnado se mantiene la asociación del término “investigador” con figuras externas a la profesión, vinculadas a laboratorios o exclusivamente a la academia (Dora y Moya, 2021). Esta brecha revela que el proceso de apropiación identitaria de la CI en Educación Social se encuentra aún en construcción (Vega-Díaz y De Oña, 2021).

El contraste entre posiciones no evidencia incoherencias, sino un proceso de apropiación

gradual. La competencia no se “adquiere” de forma lineal; se resignifica a medida que cambia el lugar que se ocupa en el campo profesional. Desde esta perspectiva, las tensiones detectadas (academia vs. profesión; acción vs. reflexión; técnico vs. identitario) no pueden leerse como déficits formativos, sino como rasgos estructurales de un proceso de profesionalización en construcción. Persisten, al menos, tres tensiones relevantes. En este entramado, los elementos facilitadores y las barreras no operan como categorías dicotómicas ni independientes, sino como dimensiones relacionales que se activan en los mismos escenarios. La concentración curricular de la investigación en asignaturas metodológicas puede funcionar como limitación cuando fragmenta la experiencia; pero puede convertirse en facilitador si se articula con prácticas acompañadas y contextualizadas. El TFG puede reforzar la asociación evaluativa, pero también puede constituirse en experiencia fundante cuando se vive como proceso de indagación significativo a través de profesorado significativo (Chumpitaz y Lomba-Portela, 2024; Vieira y Vieira, 2023). Del mismo modo, el contacto con el tercer sector puede reforzar la dicotomía entre intervención e investigación, o bien convertirse en espacio donde se evidencia la necesidad de fundamentación rigurosa.

Tal y como destacan estudios recientes de carácter internacional (Gómez, 2024; Leal-Barreto y Rodríguez-Hernández, 2024), el hallazgo central del estudio es que la construcción de la CI depende de la articulación entre tres dimensiones interrelacionadas: la conceptual (qué se entiende por investigar), la experiencial (cómo y dónde se vive la investigación), y la identitaria (quién se reconoce –o no– como profesional que investiga). La coherencia formativa no reside únicamente en la presencia curricular de la competencia, sino en la alineación de estas tres dimensiones. Cuando el discurso conceptual se acompaña de experiencias significativas y de un reconocimiento identitario explícito, la competencia se consolida. Cuando se disocian, emerge fragmentación: se aprende metodología, pero no se integra como práctica constitutiva del rol profesional.

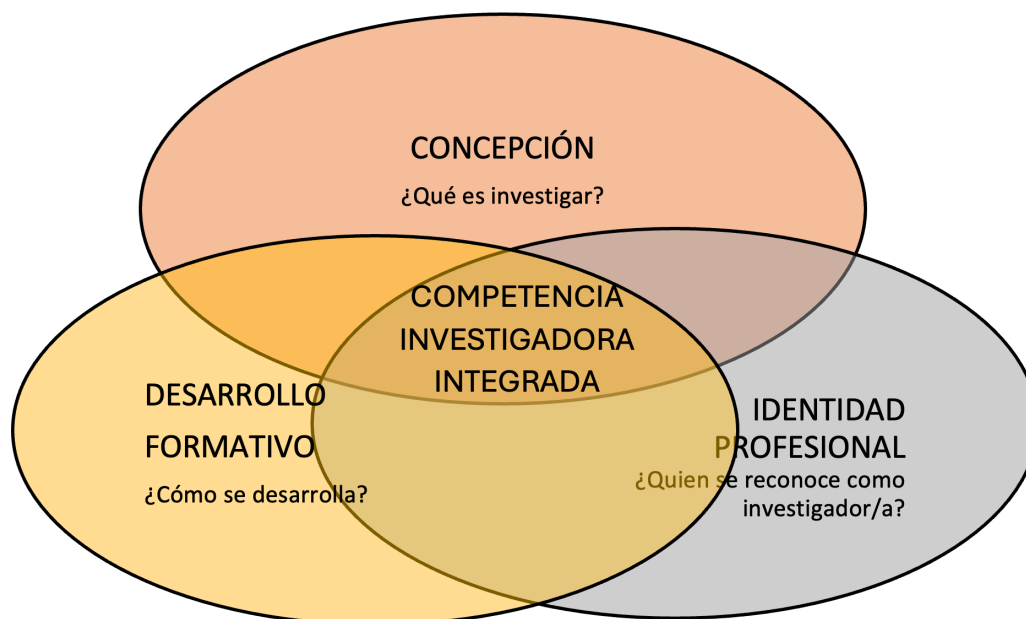


Figura 3. Modelo CI Integrada.
Fuente: Elaboración propia

En definitiva, la CI no puede entenderse como un complemento metodológico dentro del currículo del GES, sino como un eje estructurante del proceso de profesionalización. Los hallazgos muestran que su apropiación no depende únicamente de su presencia formal en el plan de estudios, sino de la capacidad institucional para articular coherentemente las dimensiones conceptual, experiencial e identitaria de la competencia. Cuando estas dimensiones se alinean, la investigación deja de ser una exigencia académica para convertirse en práctica constitutiva del ejercicio profesional.

El estudio evidencia, además, que la distancia temporal y simbólica entre formación e inserción laboral actúa como punto de inflexión. La universidad introduce la competencia; el ejercicio profesional la legitima. Esta secuencia, aunque comprensible en términos evolutivos, revela una brecha formativa: la plena integración identitaria de la investigación se produce, en muchos casos, fuera del espacio universitario (Huaita et al., 2025). Desde una perspectiva estratégica, el reto no consiste únicamente en ampliar la carga metodológica, sino en anticipar esa legitimación profesional dentro del propio grado, integrando la investigación como práctica situada desde las primeras etapas formativas (Leal-Barreto y Rodríguez-Hernández, 2024).

Las tensiones identificadas –academia/profesión, acción/reflexión, técnica/identidad– no deben interpretarse como fallos coyunturales, sino como expresiones de un campo disciplinar en consolidación (Leal-Barreto y

Rodríguez-Hernández, 2024; Rodrigues-Lorenzo et al., 2025; Vargas-Calleja et al., 2026). La ES se encuentra en un momento clave de afirmación epistemológica. En este contexto, la CI no solo mejora la calidad de la intervención, sino que contribuye a la construcción de autoridad disciplinar, a la producción de conocimiento propio y a la sostenibilidad crítica de la profesión (Knierim y Ricciardelli, 2026; Serrano et al., 2024; Whitton et al., 2021).

Así, el desarrollo de la CI adquiere una dimensión política y ética: investigar no es únicamente aplicar técnicas, sino asumir la responsabilidad de fundamentar la acción, problematizar la práctica y evitar la reproducción acrítica de modelos de intervención (Chumpitaz y Lomba-Portela, 2024; Gómez, 2024; Serrano et al., 2024; Whitton et al., 2021). Una ES que no investiga corre el riesgo de operar desde la intuición o la inercia institucional; una ES que integra investigación e intervención fortalece su capacidad transformadora.

El desafío formativo es, por tanto, cultural antes que instrumental. Se trata de consolidar una identidad profesional en la que intervenir e investigar no sean prácticas escindidas (Ruedas-Caletrio, 2024), sino expresiones inseparables de un mismo compromiso socioeducativo. Solo desde esa integración la CI puede desplegar todo su potencial como garante de rigor, legitimidad y transformación social.

Contribuciones (taxonomía CRediT)

Contribuciones	Autoría
Concepción y diseño del trabajo	Autor 1, 2 y 3
Búsqueda documental	Autor 1 y 2
Recogida de datos	Autor 1, 2 y 3
Análisis e interpretación crítica de datos	Autor 1, 2 y 3
Revisión y aprobación de versiones	Autor 1 y 2

Financiación

La investigación de la que deriva este artículo no contó con fuentes de financiamiento.

Declaración de conflicto de intereses

Los autores y las autoras declaran que no existe ningún conflicto de intereses.

Referencias bibliográficas

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2005). *Libro blanco: Título de grado en pedagogía y educación social* (Vols. 1-2). Autor. <https://www.aneca.es/libros-blancos>
- ASEDES. (2007). *Documentos profesionalizadores*. <https://www.eduso.net/wp-content/uploads/2019/11/Documentos-profes-Sept-2007.pdf>
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4th ed.). Oxford University Press.
- Chumpitaz Campos, L. y Lomba-Portela, L. (2024). Enseñanza de competencias investigadoras en educadores, mediada por la tecnología en Educación Superior. Revisión sistemática. *Revista de Investigación en Educación*, 22(2), 240-255. <https://doi.org/10.35869/reined.v22i2.5381>
- Conferencia de Decanas y Decanos de Educación (CoDE). (2026). Libro blanco del grado en Educación Social (Edición provisional). Disponible en: <https://www.consejoeducacionsocial.net/wp-content/uploads/2026/02/Libro-Blanco-EDUCACION-SOCIAL-CODE-2025.pdf>
- Dora Montebancho, A. y Moya, E. M. (2021). Photovoice: Integrating Course-Based Research in Undergraduate and Graduate Social Work Education. *British Journal of Social Work*, 51, 712-732. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcaa154>
- Eslava Suanes, M. D., González López, I. y de León Huertas, C. (2018). Análisis de las dificultades manifestadas para el desempeño profesional de la educación social. ¿Qué formación hemos recibido? *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 70, 59-82. <https://doi.org/10.34810/EducacioSocialn70id333027>
- European Commission: European Research Executive Agency, *Researchers' skills*, Publications Office of the European Union, 2024, <https://data.europa.eu/doi/10.2848/6977>
- European Union. (2025). *The European competence framework for researchers*. https://research-and-innovation.ec.europa.eu/system/files/2023-04/ec_rtd_research-competence-presentation.pdf
- Flick, U. (2014). *An Introduction to Qualitative Research*. (4.ª ed.). SAGE.
- Gómez, W. (2024). How Academic Social Workers Negotiate Their Direct Practice Skills and Qualitative Research Techniques. *Social Work*, 70(1), 39-50. <https://doi.org/10.1093/sw/swae046>
- González-Álvarez, S., Piñero Pradera, A. y Calderón Calvo, C. (2025). Investigación y educación social: ¿Una asignatura pendiente? En J. A. Llosa, B. Oliveros, C. Rea-Rodríguez y E. Águilo-Tomás (Eds.), *Contextos de la educación social: Desarrollo y perspectivas contemporáneas en España* (pp. 35-54). Trabe.
- González, J. y Wagenaar, R. (Eds.). (2006). *Tuning Educational Structures in Europe II: La contribución de las universidades al Proceso de Bolonia. Informe Final. Proyecto Piloto - Fase 2*. Universidad de Deusto; Universidad de Groningen

- Grijalva Verdugo, A. A. y Zazueta, M. L. U. (2017). Cultura científica desde la universidad. Evaluación de la competencia investigativa en estudiantes de Verano Científico. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 18(3), 15-35. <https://doi.org/10.14201/eks20171831535>
- Hernández Escorcia, F. S.C., R. D. (2024). Aporte de la Competencia Investigadora en el desarrollo profesional. *Revista Lasallista De Investigación*, 21(1), 5-7. <https://doi.org/10.22507/rli.v21n1e>
- Hodgson, D., Goldingay, S., Boddy, J., Nipperess, S. y Watts, L. (2022). Problematising Artificial Intelligence in Social Work Education: Challenges, Issues and Possibilities. *The British Journal of Social Work*, 52(4), 1878-1895. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcab168>
- Huaita, D. M., Yangali, J. S., Luza, F. F. y Vásquez, M. R. (2025). Educación universitaria: Habilidades investigativas y hábitos de estudio en profesionales de programas de posgrado. *Revista De Ciencias Sociales*, XXXI(3), 504-519. <https://doi.org/10.31876/rcs.v31i3.44298>
- Knierim, M. T. y Ricciardelli, L. A. (2026). A Competency-Based Framework for Research Instruction within Social Work Programs. *Journal of Teaching in Social Work*, 46(1), 61-66. <https://doi.org/10.1080/08841233.2025.2593672>
- Krueger, R. y Casey, M. (2000). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research. Third Edition*. Sage Publications
- Leal-Barreto, M. C. y Rodríguez-Hernández, Y. (2024). Estrategias para la formación en competencias investigativas en educación superior: revisión narrativa. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 17, 1-26. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m17.efci>
- López Paz, J. F., Arruti Gómez, A. y Fonseca Peso, J. (2019). El aprendizaje experiencial en contextos reales a través de proyectos conjuntos entre asignaturas. En A. Eizaguirre Zarza, M. J. Bezanilla Albisua, A. Arruti Gómez, y N. Sáenz Bilbao (Eds.), *Espacios de aprendizaje en educación superior* (pp. 75-88). Octaedro.
- March Cerdà, M. X., Orte Socias, C. y Ballester Brage, L. (2015). La Pedagogía Social en España: de la reconstrucción académica y profesional a la incerteza científica y social. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, (27), 45-82. https://doi.org/10.7179/PSRI_2016.27.06
- Mendizábal, N. (2009). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-111). Gedisa.
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Gobierno de España (15 de febrero de 2026). Impreso solicitud para verificación de títulos oficiales. Memoria de Verificación del Grado de Educación Social de la Universidad de Deusto. https://drive.google.com/file/d/oB_eOP3H2CCymSXphclJfaWhkWWM/view?resourcekey=O-2AYxKli-QzsHnKj6JAYhdWw
- Rodriguez Lorenzo, A., Calmaestra Urbano, S. M., Ferrer Pérez, X. y Calvo, F. (2025). Formación universitaria en drogodependencias en el grado de Educación Social. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, (47), 251-272. https://doi.org/10.7179/PSRI_2025.47.15
- Ruedas-Caletrio, J. (2024). [Reseña del libro *Temas e Contextos de Pedagogia-Educação Social*, por A. M. Vieira, R. Vieira, y J. C. Marques]. *SIPS - Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (44), 265-266. https://doi.org/10.7179/PSRI_2024.44.14
- Serrano de Moreno, M. S., Castellanos Herrera, S. J. y Andrade, D. J. (2024). Competencias en investigación del profesorado universitario: Desafíos en la construcción de la cultura investigativa. *Revista De Ciencias Sociales*, 30(1), 381-397. <https://doi.org/10.31876/rcs.v30i1.41662>
- Stake, R. E., (1995). *Investigación con estudio de casos*. Morata
- Úcar, X. (2021). Social pedagogy, social education and social work in Spain: Convergent paths. *International Journal of Social Pedagogy*, 10(1), 1. <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2021.v10.x.001>
- Vargas-Callejas, G., Delgado, P. y Correia, F. (2025). El reconocimiento profesional de los educadores/as sociales en Portugal. *Pedagogia Social Revista Interuniversitaria*, (48), 235-250. [https://doi.org/10.7179/PSRI_2026.48.14Vega-Díaz, C. y De Oña Cots, J. M. \(2021\). Construir el nuevo perfil de la profesión de la educación social: una propuesta para revisar su formación y sus competencias iniciales. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 78, 153-172. <https://doi.org/10.34810/EducacioSocialn78id371198>](https://doi.org/10.7179/PSRI_2026.48.14Vega-Díaz, C. y De Oña Cots, J. M. (2021). Construir el nuevo perfil de la profesión de la educación social: una propuesta para revisar su formación y sus competencias iniciales. Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 78, 153-172. https://doi.org/10.34810/EducacioSocialn78id371198)
- Vieira, A. y Vieira, R. (2023). Como me fui tornando Educador Social: reflexividade, redescoberta de si e (trans) formações pessoais e profissionais. *Revista Lusófona de Educação*, 60, 105-119. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle60.07>
- Whitton, J., Graham P. y Choate, J. (2021). Developing the education research capability of education-focused academics: building skills, identities and communities. *Higher Education Research y Development* 2022, 41(6), 2122-2136. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1946016>

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Fonseca, J., Piñero, A. y Azkona, N. (2026). La competencia investigadora en la formación superior en Educación Social: el caso de la Universidad de Deusto. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 49, 89-108. DOI: https://doi.org/10.7179/PSRI_2026.49.04

DIRECCIÓN DE AUTORÍA

Janire Fonseca Peso. Universidad de Deusto. Avenida de las Universidades, 24, Deusto, 48007 Bilbao, Bizkaia. E-mail. janire.fonseca@deusto.es

Andoni Piñero Pradera. Universidad de Deusto. Avenida de las Universidades, 24, Deusto, 48007 Bilbao, Bizkaia. E-mail. andoni.pinero@deusto.es

Nerea Azkona Ramos. Universidad de Deusto. Avenida de las Universidades, 24, Deusto, 48007 Bilbao, Bizkaia. E-mail. azkona.nerea@deusto.es

PERFIL ACADÉMICO

JANIRE FONSECA PESO

<https://orcid.org/0000-0001-9539-4687>

Doctora Cum Laude con mención Europea en Intervención Educativa y Aprendizaje a lo largo de la Vida (UD-2017). Es diplomada en Educación Social (UD-2008) y licenciada en Psicopedagogía (UD-2010), ambas con expedientes de excelencia. Cuenta con el Máster Universitario en Formación de profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y enseñanza de idiomas (especialidad en orientación educativa) (UD-2011) y posee el Curso de especialización en Necesidades Educativas Especiales por la Universidad de Deusto (UD-2010). Investigadora acreditada por UNIBASQUE y ANECA. Actualmente es miembro del grupo de investigación INTERVENCIÓN: Calidad de Vida e Inclusión Social y es profesora e investigadora en la Universidad de Deusto, donde imparte docencia en la Facultad de Educación y Deporte en el campus de Bilbao. Su actividad docente se concentra en el grado de Educación Social y el doble grado de Educación Social y Trabajo Social.

ANDONI PIÑERO PRADERA

<https://orcid.org/0009-0001-2169-0659>

Doctorando en Educación con mención internacional (UD-2023). Es graduado en Educación Social (UD-2014). Cuenta con el Máster Universitario en Intervención y Mediación Familiar (UD-2020). Su trayectoria profesional hasta la incorporación a la UD, ha estado vinculada a la intervención socioeducativa en ocio educativo, participación y desprotección infanto-juvenil. Actualmente es miembro del grupo de investigación INTERVENCIÓN: Calidad de Vida e Inclusión Social y es docente e investigador en la Universidad de Deusto, donde imparte docencia en la Facultad de Educación y Deporte en el campus de Bilbao. Su actividad docente se concentra en el grado de Educación Social y el doble grado de Educación Social y Trabajo Social.

NEREA AZKONA RAMOS

<https://orcid.org/0009-0005-7737-1592>

Doctora en Estudios Internacionales (UD-2013) y diplomada en Educación Social (EHU-2005) y licenciada en Antropología Social y Cultural (UD-2007). Cuenta con el Máster en migraciones y resolución de conflictos (UD-2009). Su trayectoria de más de 20 años vincula la academia con la intervención social directa. Su labor investigadora se ha centrado en el análisis de las migraciones, la igualdad de género, la cooperación al desarrollo y la inclusión social. Su actividad docente actual se concentra en el grado de Educación Social y el doble grado de Educación Social y Trabajo Social de la Universidad de Deusto.