

REFERENCIA: Gómez, T.F. & Rumbo, B. (2019). Valoración de las competencias de la titulación de educación social para la inserción laboral. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(2). Enlace web: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos> - Consultada en fecha (dd-mm-aaaa)

VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DE LA TITULACIÓN DE EDUCACIÓN SOCIAL PARA LA INSERCIÓN LABORAL

SOCIAL EDUCATION DEGREE COMPETENCIES' APPRAISAL FOR EMPLOYABILITY

Tania Fátima Gómez Sánchez

tania.fatima.gomez.sanchez@udc.es

Begoña Rumbo Arcas

begoña.rumbo@udc.es

Departamento de Pedagogía y Didáctica. Universidade da Coruña (España)

Recibido: 05/10/2017

Aceptado: 01/04/2019

Resumen:

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior cuestiona la adecuación de las titulaciones a las demandas sociales y el mundo laboral. Desde instancias supranacionales se insiste en la necesidad de considerar el modelo por competencias como la mejor respuesta para favorecer la empleabilidad de nuestros titulados en un mercado global cada vez más competitivo.

El artículo expone la investigación llevada a cabo en la Universidad de A Coruña sobre la adecuación de las competencias del Grado de Educación Social para conseguir un empleo y para ser un buen profesional, desde la perspectiva del alumnado, como actor implicado en el cambio. Para ello, realizamos un estudio cuantitativo con un análisis inferencial.

Los resultados muestran divergencias en la elección y valoración de las competencias para conseguir un empleo y para ser un buen profesional.

Palabras clave: empleabilidad; competencias; educación social; espacio europeo de educación superior; relación universidad-sociedad.

Abstract:

The appropriateness of degrees to match the labour and social demands is questioned by the European Higher Education Area. The competences learning model is considering as the best answer in order to force graduate's employability for supranational organizations in a very competitive global market.

This article shows a research about the learning competence model in order to obtain a job and for its professional development. This quantitative research was conducted with student's perspective as main actor involved in the transformations. The main approach was a differential analysis. The results show differences between the competence's selection and its assessment with the purpose to obtain a job or to be a good professional.

Key Words: employability; competences; social education; European Higher Education Area; University-Society relationship.

1. Introducción

El rol del conocimiento en la Era Nomocrática sitúa a los sistemas educativos, en general, y a las universidades, en particular, en el centro de la sociedad como herramienta de crecimiento económico a través de la producción de conocimientos. La Unión Europea y los gobiernos han asumido esta perspectiva como un requisito necesario para la competitividad y el crecimiento económico. Entienden que la universidad es una institución social esencial para este propósito y, en consecuencia, se considera necesario incidir sobre la trayectoria de la misma.

Para ello, las políticas educativas europeas plantean una serie de objetivos para los sistemas de educación y formación que se traducen en un conjunto de indicadores que facilitan su evaluación. De esta manera, el "Proyecto de programa de trabajo detallado para el seguimiento del informe sobre los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación" de la Comisión Europea señala tres objetivos: Mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación en la Unión Europea; facilitar el acceso a todos los sistemas de educación y formación; y abrir a un mundo más amplio los sistemas de educación y formación (Comisión Europea, 2001: 3).

El aprendizaje permanente se considera una línea prioritaria para la sociedad del conocimiento y, junto con la movilidad, se percibe como un factor clave para la consecución del crecimiento y progreso económico de Europa planteado en el Consejo de Lisboa (Consejo Europeo, 2000).

Posteriormente, en el Consejo Europeo de Barcelona (Consejo Europeo, 2002 a), se señalan un conjunto de ejes prioritarios de actuación: a) políticas activas orientadas al pleno empleo, b) conexión de las economías europeas y c) una economía competitiva basada en el conocimiento.

Así mismo, se aprueba el "Programa de trabajo para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa" (Consejo Europeo, 2002b) con el fin de conseguir que sean referencia internacional en cuanto a la garantía de calidad.

Seguidamente, es preciso señalar el Comunicado de la Comisión "Invertir eficazmente en educación y formación: un imperativo para Europa" (Comisión Europea, 2002a), donde se expone un nuevo paradigma, determinado por las demandas de la sociedad del conocimiento, la globalización, la ampliación de la Unión Europea y una evolución demográfica poco favorable. La enseñanza universitaria se concibe como uno de los medios más potentes para poder impulsar la sociedad del conocimiento mediante la oferta de titulaciones de alta calidad, orientadas a sectores de fuerte impacto en ciencia y tecnología, contando con un aprovechamiento posterior por parte de los agentes sociales.

Consecuentemente, se insiste en la necesidad de que la ciudadanía adquiera las capacidades y competencias que se requieren para obtener un empleo en la sociedad global. La importancia de la dimensión europea en los procesos de enseñanza/aprendizaje y de la renovación de los

planes de estudios en el conjunto del aprendizaje permanente, se integran como parte de la enseñanza universitaria con el fin de, entre otros propósitos, promover la empleabilidad.

Se podría inferir, tras lo dicho hasta ahora, que la Comisión Europea establece una clara vinculación entre las cualificaciones obtenidas y la empleabilidad. Además, reitera la necesidad de incluir a los agentes sociales en las reformas que se lleven a cabo (organizaciones profesionales, empresarios...), ya que subraya el riesgo de que las inversiones se orienten a ámbitos improductivos de los sistemas de educación y formación.

Esto se puede observar en distintos documentos como “El papel de las universidades en la Europa del conocimiento”. La razón de ser del mismo es la necesidad de que las universidades europeas sean más competitivas. Entre otros aspectos señalan que es preciso que las instituciones de educación superior establezcan una mayor vinculación con las empresas para asegurar una mayor divulgación y tratamiento de los nuevos conocimientos en el contexto de la sociedad del conocimiento (Comisión Europea, 2003).

Tres años después, se reitera esta misma idea en la Comunicación “Cumplir la Agenda de Modernización para las Universidades: Educación, Investigación e Innovación”, centrada en incrementar la cooperación y comunicación con las empresas y de ofrecer formación que permita al alumnado egresado reciclar sus competencias para poder responder a las necesidades y demandas de los mercados, afirmando que el desempleo de los titulados universitarios en muchos Estados miembros alcanza cotas inaceptables (Comisión Europea, 2006: 4).

En este sentido, se propone ofrecer una formación más adecuada a las necesidades de la empresa y otorgar incentivos que favorezcan la vinculación con las mismas. Esta alternativa se enmarca en un contexto en el cual las universidades requieren apoyo externo, lo que supone cambios organizativos a nivel de gestión y planes formativos que inculquen capacidades relacionadas con el emprendimiento, la gestión y la innovación. Además, se hace hincapié en otros aspectos como, la multidisciplinariedad, la excelencia, la competitividad, la visibilidad y atracción, la movilidad, etc.

En este contexto y para alcanzar las metas propuestas, se crea el Espacio Europeo de Educación Superior, siendo su interés inicial, la modificación en la estructura de los planes de estudio de cara a su homogeneización (Grado, Posgrado y Doctorado), para posteriormente, incidir más en la empleabilidad como pilar central del mismo.

En este sentido, a los centros de enseñanza universitaria se les asigna el compromiso de ofrecer planes de estudio significativos que respondan a las necesidades de los mercados, favoreciendo la adquisición de conocimientos y competencias del aprendizaje autónomo. Este cometido es sinónimo de garantizar la calidad, y, por tanto, se considera como un criterio necesario para la evaluación externa. Es decir, la inserción laboral de los titulados/as se convierte en un indicador de calidad, ya que se entiende que las universidades que mejor preparan a sus estudiantes son aquellas cuyos estudiantes obtienen un empleo.

1.1. Las competencias como nexo entre los planes de estudio universitarios y el mercado laboral: el caso del Grado en Educación Social

Una de las políticas que se ha establecido para conectar los planes de estudio con las necesidades de mercado ha sido estructurar las titulaciones por competencias. Entre las principales ventajas que esto plantea podemos señalar las recogidas en la Tabla 1.

Tabla 1

Ventajas de la integración de las competencias en los planes de estudio

Mayor comparabilidad y compatibilidad en los perfiles profesionales y académicos con una estructura diferenciada en dos ciclos, lo que favorece la transparencia
Evidencia de los resultados de aprendizaje
Aprendizaje activo centrado en el estudiante
Los perfiles académicos y profesional como respuesta a las demandas crecientes de la sociedad, objeto de revisión permanente para analizar si la respuesta es adecuada
Lenguaje común que permite la flexibilidad en la organización del aprendizaje
La definición de objetivos ofrece más probabilidades de conseguir un empleo a través de la diversidad de enfoques y perfiles de estudio
Fundamental en la sociedad del conocimiento como sociedad de aprendizaje

(Adaptado de González, Wagenaar, Universidad de Deusto, 2006 y Cifuentes, 2006)

En este sentido, las competencias se configuran como: “prerrequisitos para la acción eficaz de los universitarios en sus diversos campos profesionales futuros y deben desarrollarse y evaluarse en los diversos programas docentes de las correspondientes disciplinas que configuran una titulación” (Jiménez y Casado, 2009: 53).

A los centros de enseñanza universitaria competitivos se les asigna el compromiso de ofrecer planes de estudio significativos que respondan a las necesidades de los mercados, mediante una metodología activa que favorezca que los estudiantes adquieran los conocimientos y competencias del aprendizaje autónomo, pilar fundamental en la sociedad del conocimiento.

Hemos focalizado nuestro estudio en el ámbito de la Educación Social porque la profesionalización en el mismo es problemática dada la heterogeneidad profesional en cuanto a trayectorias formativas y ámbitos de intervención que en ella existen.

De esta pluralidad, se deriva y concluye un concepto de Educación Social bastante complejo, que ha dificultado la concreción de la disciplina, hasta el punto en que su inclusión como título en la universidad no ha contribuido lo suficientemente a su clarificación. Antes bien, la heterogeneidad en la formación inicial se puede observar en los distintos itinerarios y menciones de doce universidades españolas, tal y como se puede ver en el siguiente listado:

- Universidad Autónoma de Barcelona
 - Menciones: Educación de niños y jóvenes; Educación de adultos y Educación Sociocomunitaria
- Universidad Autónoma de Madrid
 - Itinerario de Educador Social Especialista en intervención y mediación con colectivos en dificultad social
 - Itinerario de educador social especialista en procesos educativos y dinamización social
- Universidad Camilo José Cela
 - Educación Social en el ámbito internacional;
 - Intervención con personas en situación de dependencia;
 - Intervención con menores en situación de dificultad social y Familia y mediación.
- Universidad de Castilla- La Mancha
 - Mención en Educación Social de las instituciones educativas e Intervención socioeducativa (Cuenca)

- Mención en Animación y gestión sociocultural e Integración y promoción social (Talavera de la Reina).
- Universidad de Granada (Campus de Granada, Ceuta y Melilla). La optatividad se agrupa en cinco módulos que siguen un criterio temático relacionado con el desempeño o especialización de la Educación Social:
 - Acción socioeducativa para el desarrollo comunitario.
 - Educación social, interculturalidad y globalización.
 - Ámbitos de actuación preferente en Educación Social.
 - Atención familiar, escolar y comunitaria.
 - Atención especializada en mayores.
- Universidad de Santiago de Compostela
 - Itinerario de Inclusión Socioeducativa
 - Itinerario de Acción Sociocomunitaria y Desarrollo Comunitario
- Universidad de Vic
 - Itinerario en Estrategias y recursos en el ámbito de la infancia y de la juventud
 - Itinerario en estrategias y recursos en el ámbito de las personas adultas
 - Optativas no adscritas a itinerario
- Universidad del País Vasco. Plantea dos líneas curriculares no vinculantes:
 - “Dinamización Social y Trabajo Comunitario”
 - “Inclusión Social” (Bizkaia)
- Universidad Nacional de Educación a Distancia. Distingue dos menciones vinculadas a la optatividad:
 - Animación Sociocultural y Desarrollo Comunitario
 - Atención a personas en riesgo de exclusión.
 - Además, ofrece optativas fuera de itinerario.
- Universidad Oberta de Cataluña. Menciones por optatividad, la mención cursada se reflejará en el Suplemento Europeo al Título.
 - Animación Sociocomunitaria; Dependencia y Autonomía;
 - Globalización y diversidad;
 - Infancia y adolescencia.
- Universidad Pontificia de Salamanca
 - Itinerario en Mediación en situaciones de riesgo y exclusión
- Universidad Ramón Llull. Itinerarios de especialización:
 - Vulnerabilidad e inclusión social
 - Salud y promoción de la autonomía
 - Infancia y adolescencia
 - Diversidad, comunidad y cooperación al desarrollo
- Universidad Rovira y Virgili. Menciones:
 - Intervención socioeducativa en desadaptación social;
 - Intervención socioeducativa en infancia y familias;
 - Animación Sociocultural;
 - Mediación y Gestión de Conflictos;
 - Intervención Socioeducativa en contextos multiculturales.

Por tanto, si se hace dificultosa su convalidación a nivel nacional, a nivel internacional la cuestión se acrecienta. Así, el estudio comparado La profesión de la Educación Social en Europa (Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales, 2013), distingue tres niveles de profesionalización:

- Nivel 1: de ámbito general, denominado Social Work, referido al trabajo de lo social (Inglaterra, Grecia y Suecia).
- Nivel 2: polivalente, el educador social es una figura independiente y reconocida (España, Francia e Italia).
- Nivel 3: especializada. No existe la profesión como tal, sino profesiones específicas vinculadas a ámbitos (Noruega, Polonia o República Checa).

Evidentemente, esta forma diferente de entender la profesión, dificulta la concreción de la misma y, consecuentemente, los estudios de su empleabilidad. Por ello, nos pareció interesante centrar nuestra investigación en esta titulación y analizar las competencias que se le asignan en el plan de estudios, al tiempo que pensamos que podría ser de interés conocer también la adecuación de las mismas al perfil que los estudiantes tienen sobre lo que significa ser para ellos un buen educador social.

2. Objetivos del estudio

Así, desde una perspectiva pedagógica y educativa en el contexto español, las investigaciones y estudios sobre la adquisición de las competencias y su incidencia en la consecución de un empleo para los titulados y tituladas de Grado son escasos (Foncubierta, Perea & Siles, 2016; Aragón et al., 2015). Esta cuestión resulta paradójica si tenemos en cuenta la vorágine de discursos y planteamientos didácticos que se han producido en los últimos años en relación a este modelo (Perotti, 2007).

Por ello, el propósito general del estudio ha sido conocer en qué medida las competencias de la titulación se perciben como un elemento orientado hacia la empleabilidad por parte del alumnado de la titulación, así como en qué medida consideran que las competencias perciben que los caracterizan como un buen profesional de la Educación Social. En consecuencia, los objetivos específicos para el estudio son los siguientes:

- 1) Descubrir qué competencias considera más importantes para obtener un empleo en su ámbito profesional.
- 2) Analizar de forma comparada cuál es la valoración que realiza de las competencias para conseguir un empleo y para ser un buen profesional.
- 3) Describir en qué medida sus características sociodemográficas se pueden asociar a la valoración de las competencias.
- 4) Realizar un análisis para saber qué relaciones son significativas en la elección de las competencias, tanto para ser la empleabilidad como para ser un buen profesional.

3. Metodología

El alcance de la investigación planteada es de carácter exploratorio. Lo característico de los estudios exploratorios es su propósito de precisar cuál es la situación actual en lo que a la valoración de competencias se refiere, ante la escasez de trabajos que se dediquen a la temática estudiada.

2.1. Participantes y contexto

El informante principal ha sido el alumnado de todos los cursos de la titulación durante el curso académico 2012/13, por ser la primera promoción de los estudios de Grado en Educación Social tras la implantación del EEES.

La representatividad de la muestra se ha estimado teniendo en cuenta no sólo el tamaño, sino la forma de seleccionar las unidades que la configuran por ello se ha optado por un muestreo aleatorio estratificado (Cea, 2004).

Una vez seleccionado el estrato (curso académico en el que se encuentra el alumnado: primero, segundo, tercero o cuarto) se ha afijado la muestra, es decir, se ha distribuido el tamaño global de la muestra en estratos diferenciados. Se ha realizado una estratificación proporcional, de forma que aquellos estratos que reúnan un mayor número de unidades de población les corresponderá un tamaño muestral superior de aquellos que representan un porcentaje inferior (Cea, 2004, p. 134). La estratificación se ha ajustado en gran medida a la distribución porcentual de la población, manteniendo en gran medida la proporcionalidad.

El cálculo de la muestra se ha realizado teniendo en cuenta que el universo o población está integrado por menos de 100.000 unidades y se trata de una población finita con lo que se ha tenido en cuenta el factor de corrección. La titulación contaba en el curso académico de referencia con un total de 300 estudiantes matriculados/as en la titulación objeto de estudio¹.

Las características de nuestra muestra se corresponden en gran medida con las del estudio sobre perfil sociológico del alumnado de Educación Social realizado por Vara Coomonte y Castro Rodríguez (2005). Se trata de una muestra conformada fundamentalmente por mujeres, mayoritariamente procedentes de familias con estudios primarios, que ha accedido por la vía de Bachillerato y Prueba de Acceso a la Universidad.

2.2. Análisis de los datos

Para el tratamiento y análisis de datos hemos utilizado el Paquete Estadístico SPSS para las Ciencias Sociales (versión 20). Se ha seguido una metodología cuantitativa, primeramente, se ha realizado un estudio descriptivo de las medidas o índices estadísticos de las puntuaciones en escala que complementan la elección de competencias del alumnado para cada uno de los propósitos.

Calculamos la distribución de frecuencias y porcentajes, estudiamos las medidas o índices estadísticos de las puntuaciones en escala que complementan la elección de competencias del alumnado: media, mediana, moda, desviación típica y varianza; y, analizamos la relación entre las variables sociodemográficas y de formación o experiencia profesional del alumnado con la elección de competencias para conseguir un empleo y ser un buen profesional.

Posteriormente, se observó su relación con las variables sociodemográficas, de formación y experiencia profesional y, seguidamente, se realizó un análisis inferencial para ver si la relación entre variables era significativa.

¹ La matrícula en la titulación estudiada en el curso 2012/13 se puede consultar en el siguiente enlace: https://www.udc.gal/export/sites/udc/cifras/_galeria_down/estadistica/2012-2013/2012_2013_CAP_01.pdf

2.3. Instrumento y validación

Al optar por una aproximación cuantitativa, se elaboró un cuestionario orientado a medir valoraciones u opiniones. La elección del cuestionario como instrumento de investigación se debe a las siguientes razones:

- 1) *Permite generalizar los resultados a la población objeto de estudio;*
- 2) *Facilita la aproximación a temáticas en las que el número de trabajos realizados es reducido, lo que dificulta conocer cuál es la situación actual;*
- 3) *Posibilita la descripción de las opiniones, creencias y actitudes de la población acerca del objeto de estudio;*
- 4) *Permite medir la calidad mediante criterios de fiabilidad y validez (Buendía, Colás, & Hernández, 1997: 120; Cea, 2004:29).*

Para construir el cuestionario hemos seguido las siguientes fases:

- 1) *Reflexión acerca del propósito general de la investigación, fundamentándola en los criterios adoptados en apartados anteriores (planteamiento de la investigación, revisión de literatura...).*
- 2) *Revisión de los antecedentes de investigación, siendo especialmente relevantes para la elaboración del cuestionario tres tesis doctorales: Rumbo (1995); Castro (2004); y Martínez (2009).*
- 3) *Una vez observados los antecedentes, no encontramos ningún instrumento que nos permita recopilar información sobre las variables a estudiar y, por ello, decidimos elaborar el cuestionario.*
- 4) *Elaboración de la versión final del cuestionario.*
- 5) *Petición previa de autorización al profesorado de la titulación para poder recoger datos durante sus clases.*
- 6) *Las encuestas han sido autoadministradas, entregadas personalmente en cada curso, con el propósito de obtener una muestra aleatoria de estudiantes del Grado de Educación Social del curso 2012-13, obteniendo un total de 210 respuestas, de las cuales fueron válidas por estar completamente contestadas 186. La facilidad para localizar al alumnado en el aula y en el transcurso de la materia es mayor, especialmente en materias obligatorias o de formación básica, excepto en el cuarto curso, ya que en el segundo cuatrimestre sólo se imparten materias optativas (Cea, 2004).*

La estructura del cuestionario se compone de las siguientes secciones:

BLOQUE I: Variables de tipo demográfico, concretamente se han incluido el género, la edad y los estudios de la familia.

Este bloque se considera fundamental para poder describir las características de la muestra y describir la misma desde una perspectiva socioeconómica. Este tipo de variables, junto con la influencia del medio socioeconómico y sociocultural, podrían explicar distintos aspectos que condicionan la elección de competencias (Montero, Villalobos y Valverde, 2007).

BLOQUE II: Estudios y formación

Consideramos que la formación y la trayectoria académica de la población objeto de estudio y su acercamiento al ámbito práctico, son aspectos fundamentales para poder conocer en qué medida inciden en su valoración de las competencias.

BLOQUE III: Competencias

Esta sección tiene como principal objetivo descubrir la valoración del alumnado de grado de Educación Social relativa a la importancia de las competencias de su titulación para conseguir empleo y para su desarrollo como profesionales.

Hemos establecido un indicador jerárquico de preferencias para las 35 competencias que se recogen en la titulación de grado de Educación Social de la UDC, clasificadas en específicas, transversales y nucleares, que se recogen en el siguiente listado:

Tipo A: Competencias de la titulación Específicas

- A1) Conocer los campos de la educación social y reconocer nuevos ámbitos emergentes.
- A2) Comprender los supuestos y fundamentos históricos, pedagógicos, psicológicos y sociológicos de la acción socioeducativa y sus ámbitos de actuación, valorando sus implicaciones.
- A3) Analizar las políticas de bienestar social y la legislación que sustentan los procesos de acción socioeducativa.
- A4) Distinguir los estadios evolutivos de las personas, e interpretar sus implicaciones educativas.
- A5) Identificar y analizar los factores contextuales que afectan a los procesos de intervención socioeducativa.
- A6) Seleccionar diferentes métodos y técnicas para la planificación y evaluación de programas y servicios.
- A7) Aplicar metodologías educativas y dinamizadoras de la acción socioeducativa.
- A8) Detectar factores de vulnerabilidad, de exclusión y de discriminación social que dificulten la inclusión social, escolar y laboral de personas y colectivos.
- A9) Diseñar y desarrollar proyectos, programas y servicios en los diferentes campos de intervención profesional promoviendo la participación y el desarrollo comunitario.
- A10) Analizar, difundir, orientar y desarrollar procesos de promoción cultural.
- A11) Observar, analizar, interpretar procesos de mediación social, cultural y educativa.
- A12) Mediar en situaciones de riesgo y conflicto.
- A13) Diseñar y llevar a cabo proyectos de investigación elementales aplicables a los diferentes campos de intervención.
- A14) Identificar y emitir juicios razonados sobre problemas socioeducativos para mejorar la práctica profesional.
- A15) Elaborar y gestionar medios y recursos para la intervención socioeducativa.
- A16) Comprender la trayectoria de la Educación Social y la configuración de su campo e identidad profesional.
- A17) Formar agentes de intervención socioeducativa y comunitaria.
- A18) Dirigir y coordinar planes y proyectos socioeducativos.
- A19) Asesorar y supervisar programas, planes, proyectos y centros socioeducativos.
- A20) Desarrollar una disposición favorable al trabajo en contornos multiculturales y plurilingüísticos.
- A21) Diseñar e implementar procesos de evaluación de programas y estrategias de intervención socioeducativa en diversos contextos.

Tipo B: Competencias de la titulación Transversales

- B1) Elaborar, analizar, sintetizar, valorar y transmitir críticamente la información.
- B2) Redactar y presentar informes técnicos, memorias, reglamentos o cualquier otro documento básico que contribuya a regular la acción socioeducativa.
- B3) Generar la cultura profesional colaborativa, fomentando el trabajo en red e integrándose en grupos interdisciplinares con iniciativa y responsabilidad.
- B4) Diseñar e impulsar espacios socioeducativos en contextos de diversidad atendiendo a la igualdad de género, a la equidad y respeto a los derechos humanos, favoreciendo el empoderamiento de las personas y colectivos ubicados en situaciones de desventaja social.
- B5) Capacidad de mostrar actitudes coherentes con las concepciones éticas y deontológicas propias de la profesión.
- B6) Adquirir y dominar habilidades comunicativas que permitan transmitir información, ideas y propuestas a diversas audiencias.

Tipo C: Competencias de la titulación Nucleares

- C1) Expresarse correctamente, tanto de forma oral como escrita, en las lenguas oficiales de la comunidad autónoma.
- C2) Dominar la expresión y la comprensión de forma oral y escrita de un idioma extranjero.
- C3) Utilizar las herramientas básicas de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) necesarias para el ejercicio de su profesión y para el aprendizaje a lo largo de su vida.
- C4) Desarrollarse para el ejercicio de una ciudadanía abierta, culta, crítica, comprometida, democrática y solidaria, capaz de analizar la realidad, diagnosticar problemas, formular e implantar soluciones basadas en el conocimiento y orientadas al bien común.
- C5) Entender la importancia de la cultura emprendedora y conocer los medios al alcance de las personas emprendedoras.
- C6) Valorar críticamente el conocimiento, la tecnología y la información disponible para resolver los problemas con los que deben enfrentarse.
- C7) Asumir como profesional y ciudadano la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida.
- C8) Valorar la importancia que tiene la investigación, la innovación y el desarrollo tecnológico en el avance socioeconómico y cultural de la sociedad (Universidade da Coruña, 2012).

De todas ellas, deben seleccionar diez, y de las diez seleccionadas deben ser valorarlas en una escala de 5 a 10, siendo 5 importante y 10 imprescindible.

Con el fin de evitar los posibles sesgos que pudiesen derivarse del establecimiento de un orden diferente, las competencias se han codificado siguiendo el orden que se refleja en la guía docente².

Una vez elaboramos el cuestionario, pusimos en cuestión nuestros criterios a través de la validación, para mejorar aquellos aspectos que pudiesen ser problemáticos y,

² El Plan de estudios de Educación Social de la Universidade da Coruña se puede consultar en el siguiente enlace: https://guiadocente.udc.es/ata1415/guia_docent/index.php?centre=652&ensenyament=652G03&consulta=competencies&any_academic=2012_13

consecuentemente, modificarlos. El procedimiento fue el siguiente: 1) La primera validación se llevó a cabo por un grupo de expertos compuesto por profesores universitarios y profesionales del ámbito educativo. Este perfil nos permitía, por un lado, validar el contenido, pero también incidir en los aspectos metodológicos relativos al instrumento. 2) Tras las aportaciones de los expertos realizamos un Focus Group con estudiantes pertenecientes al Máster Universitario en Innovación, Orientación y Evaluación Educativa para llevar a cabo una validación de contenido porque comparten muchas características con la población a estudiar, lo que nos ha permitido obtener una mayor precisión semántica, comprobando la adecuación del cuestionario en su redacción, en la disposición conjunta y las instrucciones, con el fin de prever problemas que pudiesen interferir en el desarrollo de la encuesta. Además, nos permitió estimar el tiempo aproximado de respuesta (30'). Esta experiencia nos ha ayudado a precisar temas como, por ejemplo, la valoración de las competencias, la extensión del cuestionario, la reformulación de algún ítem, etc.

Para asegurar la fiabilidad del cuestionario hemos aplicado el coeficiente KR21 como medida de coherencia interna para cada bloque de competencias (Muñiz, 1992; Hernández, et al., 2006), obteniendo una puntuación superior a 0,7 en cada uno de los apartados del bloque Competencias, lo que nos ha indicado que el nivel de coherencia interna se considera aceptable.

La propuesta final de cuestionario, tras las anteriores fases de validación contiene nueve ítems relativos a variables sociodemográficas y a procesos formativos y de aprendizaje; y treinta y cinco ítems para cada una de las variables determinados por la ordenación y el número de competencias estipulados en el plan de grado de Educación Social de la UDC.

3. Resultados

En primer lugar, cabe señalar la variabilidad en las puntuaciones otorgadas por el alumnado, es decir, existe una gran heterogeneidad en las puntuaciones concedidas a las competencias, por lo que es posible descartar el efecto de aquiescencia, aunque no se puede obviar que las puntuaciones menos elevadas tienen una escasa representación.

A continuación, se explicarán los resultados en relación a los objetivos específicos. Así, en relación al primer objetivo específico sobre las competencias que han sido elegidas mayoritariamente para obtener un empleo, son las específicas de la titulación: A9 (69,9%), A12 (59,7%) y A8 (56,5%).

Por el contrario, las menos elegidas, seleccionadas por menos de un 10% de estudiantes, son la A16 (5,4%) y la C5 (8,1%). Teniendo en cuenta la variable curso, observamos que la divergencia en la elección de competencias va disminuyendo a medida que vamos avanzando en curso. Por ejemplo, los estudiantes de primero eligen en mayor medida las competencias B2, A13 y A18. Mientras que los de cursos superiores otorgan mayor importancia a la B3 y A8.

Tras los resultados obtenidos consideramos que, en relación al primer objetivo, es necesario profundizar en el análisis del curso como variable, al ser la que presenta una tendencia más evidente en la elección de las competencias.

Sobre el segundo objetivo: Analizar si la valoración que realizan de las competencias para conseguir un empleo es la misma que para ser un buen profesional, se podría afirmar que la elección de competencias es similar en lo que a las competencias más elegidas se refiere. Sin

embargo, para ser un buen profesional de educación social se añaden dos competencias más: la C4 y la B4.

Por otro lado, las competencias elegidas por los estudiantes para conseguir un empleo, obtienen valoraciones más bajas que las que son elegidas para ser un buen profesional de la educación social.

En cuanto al curso, los estudiantes de primero, a diferencia de los otros cursos, conceden mayor importancia a las competencias específicas para conseguir un empleo, mientras que las transversales y las nucleares obtienen mayores valoraciones en el caso del perfil profesional. En segundo y tercer curso, la valoración es similar entre las competencias para conseguir un empleo y ser un buen profesional. En cuarto curso, la confluencia entre ambos propósitos es muy elevada.

En relación al tercer propósito de nuestro estudio: Conocer hasta qué punto sus características sociodemográficas y su formación y experiencia laboral previa, están relacionadas con sus valoraciones, los datos muestran que no se observan diferencias significativas en la elección de las competencias y el nivel de estudios de los progenitores.

Por otra parte, hemos comprobado que la elección de competencias que realiza el alumnado procedente de Bachillerato difiere en cierta medida con la del alumnado procedente de Formación Profesional. Así, éstos últimos han elegido para su empleabilidad la C3 y la A18. En relación al alumnado que eligió la titulación como primera opción y el que no, los resultados muestran leves diferencias entre ambos grupos. Así, las competencias C3, A18, A8 y A15, son las más elegidas por el alumnado que optan a la titulación como primera opción. Por el contrario, las competencias A9, A1 y A7 son las más elegidas por los estudiantes que no acceden a la titulación como primera opción.

En cuanto a la experiencia en relación a la titulación, ya sea personal o profesional, hemos observado que el alumnado con experiencia selecciona, en mayor medida, las competencias específicas, a diferencia del que ha señalado no tener experiencia, que elige en mayor medida las competencias nucleares.

Asimismo, afirmar que el alumnado cuyos progenitores tienen estudios primarios o no tienen estudios se observa una mayor diferenciación intragrupal en las respuestas dadas para ambos propósitos (conseguir un empleo y ser un buen educador).

En relación a la vía de acceso, el alumnado procedente de Bachillerato realiza una elección semejante para ambos propósitos. Mientras que el que procede por la vía de la Formación Profesional, presenta mayores divergencias, especialmente, en la elección de competencias para conseguir un empleo.

Finalmente, las competencias elegidas para conseguir un empleo y ser un buen profesional no difieren si tenemos en cuenta el acceso a la titulación como primera opción y la experiencia en el ámbito de la Educación Social.

Por último, se ha realizado un análisis para saber qué relaciones son significativas en la elección de competencias derivado de los resultados anteriores. Se ha aplicado Chi-cuadrado de Pearson (χ^2) para analizar la relación entre el curso y la elección de competencias realizada por el alumnado y para la elección de competencias en relación al propósito. A continuación, se especifican las hipótesis establecidas y los resultados obtenidos:

- Hipótesis nula (H0): las diferencias en la elección de competencias del alumnado por curso no son estadísticamente significativas, por lo tanto, no existe relación entre la elección de competencias y el curso en el que se encuentra el alumnado (de primero a cuarto).
- Hipótesis alternativa (H1): las diferencias observadas son significativas estadísticamente, por tanto, existe relación entre la elección de competencias y el curso en el que se encuentra el alumnado.

El resultado de la aplicación del estadístico evidencia diferencias significativamente estadísticas entre algunas de las competencias elegidas y el curso en el que se encuentran los estudiantes (Véase Tabla 2).

Tabla 2

Competencias para la que se acepta la Hipótesis alternativa (H1) en relación al curso y conseguir un empleo

Competencia	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
A8	15,709	4	0,003
A13	15,675	4	0,003
A18	16,495	4	0,002
B2	18,522	4	0,001
B3	31,367	4	0,000
C1	16,333	4	0,003
C4	15,020	4	0,005

Fuente: Elaboración propia.

En lo que respecta a la elección de competencias para ser un buen profesional de la educación social, no hemos podido rechazar la hipótesis nula, por tanto, no se puede decir que exista relación entre el curso y la elección de competencias que realiza el alumnado para este objetivo.

Por último, hemos analizado la relación entre la elección de competencias para obtener un empleo y para ser un buen profesional de la educación social, las hipótesis han sido:

- Hipótesis nula (H0): las diferencias en la elección de competencias del alumnado por en relación al propósito no son estadísticamente significativas, por lo tanto, no existe relación entre la elección de competencias para la empleabilidad y para ser un buen profesional.
- Hipótesis alternativa (H1): las diferencias observadas son significativas estadísticamente, por tanto, existe relación entre la elección de competencias para ambos propósitos.

Tras la aplicación de la prueba se evidencia que, para todo el conjunto de estudiantes, se acepta la hipótesis alternativa para la mayoría de las competencias. Por tanto, las diferencias observadas son significativas estadísticamente. Sin embargo, si desagregamos los resultados por curso, no se ha obtenido el mismo nivel de significatividad (Tabla 3).

Tabla 3

Relación de competencias para la que se acepta la Hipótesis alternativa (H1) en relación conseguir un empleo y ser un buen educador/a social

Competencias	Aceptación de la Hipótesis alternativa (H1)					
	Todo el alumnado	1º	2º	3º	4º	Varios cursos
A1	X		X	X		X
A2	X		X		X	
A3	X			X		X
A4	X				X	
A8				X		
A9	X		X	X		
A10	X			X		X
A12	X			X		
A13						X
A14	X					
A17	X			X	X	
A18						X
A19						X
A20	X			X	X	X
A21	X					
B1	X		X	X		X
B2		X		X		
B3	X			X		
B4				X		
B5	X			X		
B6	X		X			X
C1	X	X		X		
C2	X					X
C3	X					X
C5	X		X			
C7	X					
C8	X					

Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión y conclusiones

Planteada la necesidad de comprender la valoración de las competencias por parte del alumnado, percibidas en las políticas educativas europeas como un elemento de conexión de los planes de estudio con el mercado laboral, este trabajo aporta elementos relevantes para analizar en qué medida el alumnado entiende que este modelo de aprendizaje por competencias es una ventaja para su empleabilidad.

Para ello, en primer lugar, elaboramos y validamos un instrumento que nos permitió medir la elección y valoración de competencias que realizan los estudiantes para conseguir un empleo y para su perfil profesional, observando divergencias en relación a ambos propósitos y en relación al curso en el que se encuentran. Si bien, es de destacar que a medida que avanzamos académicamente por curso hay una mayor convergencia en la elección para ambos propósitos, lo que podría sugerir que a medida que avanzan de curso establecen una conexión entre aquellas competencias elegidas para conseguir un empleo como las que les convertirán en

buenos profesionales, siguiendo el trabajo de Torres-Coronas y Vidal-Blasco (2015), esta lectura podría ser positiva en tanto en cuanto el que los estudiantes ganen confianza sobre su proceso formativo y, por tanto, que esto incida ciertamente sobre su empleabilidad.

En segundo lugar, el análisis de la valoración también nos informa que las competencias elegidas para ser un buen educador social han obtenido una puntuación de media más elevada que cuando piensan en las competencias como herramientas de integración en el mercado laboral, por lo que se podría inferir una cierta desconexión entre el mercado y la universidad desde la perspectiva de los estudiantes. En este sentido, cabe cuestionarse si las competencias en los planes de estudio se configuran en la actualidad como un medio que facilita la inserción sociolaboral de nuestros titulados, tal y como lo entienden Jiménez & Casado (2009).

En tercer lugar, el análisis inferencial (χ^2) nos ha permitido constatar que las respuestas otorgadas por los estudiantes a las competencias elegidas para ambos propósitos no son debidas al azar, por lo que existe una relación estadísticamente significativa entre el momento académico en el que se encuentran los estudiantes y su valoración. De lo que podemos deducir que los estudiantes en los últimos cursos ya han tenido una aproximación al mercado laboral a través de las prácticas y esto ha podido influir en su valoración para ambos propósitos.

Como conclusión, cabe preguntarse cuál es el impacto que han tenido las reformas en educación orientadas en esta dirección y si debería de ser un criterio de calidad para la formación universitaria capacitar a la ciudadanía para responder a las demandas del mercado laboral. Se ha implementado la lógica de que la instrumentalización de la formación universitaria permitirá impulsar la empleabilidad de los titulados y que las competencias son un instrumento adecuado para ello, pero ¿debe ser ésta la misión central que oriente el proceso de enseñanza/ aprendizaje en la universidad?

Así, siguiendo a Montes, Seoane y Bermúdez (2016) la complejidad del mundo actual y las exigencias del mercado laboral no se pueden recoger exclusivamente mediante diseños curriculares.

En trabajos futuros sería de interés analizar la percepción que tiene el profesorado de esta titulación y los agentes sociales, como agentes profesionalizadores, sobre estas cuestiones, para realizar un estudio complementario y conocer hasta qué punto, convergen las diferentes perspectivas sobre los objetivos planteados, estableciéndose el necesario feedback Universidad/sociedad que nos demanda el EEES en el que se contextualiza nuestro trabajo.

Referencias bibliográficas

- Aragón, M. I. B., Hernández, A. J. C., Alcaraz, J. L., Penalva, A. S., de Pedro, M. M., & Perea, P. J. R. (2015). La inserción laboral de los graduados de Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad de Murcia. *Lan harremanak: Revista de relaciones laborales*, (32), 207-233.
- Buendía Eisman, L., Colás Bravo, P. & Hernández Pina, F. (1997), *Métodos de investigación en psicopedagogía*, Madrid, McGraw-Hill.
- Castro Rodríguez, M. (2004), *Condicions e expectativas dos alumnos da diplomatura de Educación Social da Universidade de Santiago de Compostela e a avaliación que fan dos seus estudos*, Tesis Doctoral, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela (España).
- Cea D'ancona, M. Á. (2004), *Métodos de encuesta: Teoría y práctica, errores y mejora*, Madrid, Síntesis.

- Cifuentes Vicente, P. (2006), "Adaptación del sistema de transferencia de créditos europeos en las facultades de educación", *Papeles Salmantinos De Educación*, núm. 6, pp. 75-94.
- Comisión Europea (2001), *Proyecto de programa de trabajo detallado para el seguimiento del informe sobre los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación*, en: <http://www.uv.es/oce/web%20castellano/base%20datos/educ%20y%20formac%20europa.pdf> (consulta: 11/06/2017).
- Comisión Europea (2002a), *Invertir eficazmente en educación y formación: Un imperativo para Europa*, en: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11066_es.htm (consulta: 11/06/2017).
- Comisión Europea (2003), *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*, en: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11067_es.htm (consulta: 11/06/2017).
- Comisión Europea (2006), *Cumplir la agenda de modernización para las universidades: Educación, investigación e innovación*, en: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11089_es.htm (consulta: 11/06/2017).
- Consejo Europeo (2000), *Conclusiones de la presidencia. Consejo Europeo de Lisboa, 23 y 24 de marzo de 2000*, en: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm (consulta: 11/06/2017).
- Consejo Europeo (2002a), *Conclusiones de la presidencia*, en: http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/70829.pdf (consulta: 11/06/2017).
- Consejo Europeo (2002b), *Resolución del Consejo de 27 de junio de 2002 sobre la educación permanente*, en: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:163:0001:0003:ES:PDFhttp://www.aepumayores.org/sites/default/files/Resolucion_del_Consejo_Europeo_sobre_la_Educacion_Permanente_0.pdf (consulta: 11/06/2017).
- Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (2013), *La profesión de la educación social en Europa. Estudio comparado*, Barcelona, Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales.
- Foncubierta Rodríguez, M. J.; Perea Vicente, J. L. y González Siles, G. (2016). Una experiencia en la vinculación Universidad-Empresa: El proyecto cogempleado de la fundación campus tecnológico de Algeciras. *Educación XX1*, 19(1), 201-225,doi:10.5944/educXX1.14472
- González, J., Wagenaar, R., Universidad de Deusto (2006), *Tuning educational structures in Europe II*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006), *Metodología de la investigación* (4ª ed.), México, D. F., McGraw-Hill Interamericana.
- Jiménez Vivas, A. & Casado Melo, A. (2009). "Nuevos paradigmas del modelo enseñanza y aprendizaje en el EEES: Su concreción en las guías docentes". En J.V. García Manjón (coord.), *Hacia el espacio europeo de educación superior: El reto de la adaptación de la universidad a Bolonia*, Oleiros, Netbiblo, pp. 42-63.
- Martínez Sánchez, A. (2009), *Las competencias específicas en el título de Grado de Educación Infantil*, Tesis Doctoral, Granada, Universidad de Granada (España).

- Montero Rojas, E., Villalobos Palma, J. y Valverde Bermúdez, A. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: un análisis multinivel. *RELIEVE*, v. 13, n. 2. http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_5.htm. Consultado en (11 de enero de 2019).
- Montes, C. P., Seoane, M. J. F., & Bermúdez, B. L. (2016). Perfiles de empleabilidad: de las competencias a las identidades. *Investigaciones de Economía de la Educación* volume 11, 11, 771-794.
- Muñiz, J. (1992), *Teoría clásica de los tests* (1ª ed.), Madrid, Pirámide.
- Perotti, L. (2007). Institutional change in the spanish higher education system. *European Journal of Education*, 42(3), 411-423.
- Rumbo Arcas, B. (1995), *Un punto de vista acerca de la calidad de la enseñanza universitaria: concepciones y actuaciones profesionales del profesorado de la Universidad de la Coruña*, Tesis Doctoral, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela (España).
- Torres-Coronas, T., & Vidal-Blasco, M. A. (2015). Percepción de estudiantes y empleadores sobre el desarrollo de competencias digitales en la Educación Superior: Students and employers perception about the development of digital skills in Higher Education. *Revista de educación* nº 367. Enero-Marzo 2015, 367, 63-90.
- Universidade da Coruña (2012) *Grado en Educación Social. Competencias de la titulación* en: https://guiadocente.udc.es/ata1415/guia_docent/index.php?centre=652&ensenyament=652G03&consulta=competencies&any_academic=2012_13 (consulta: 11/03/2019)
- Vara Coomonte, A., & Castro Rodríguez, M. M. (2005). Perfil sociolóxico do alumnado de educación social da Universidade de Santiago e análise da valoración que fan da elección da carreira. *Eduga: Revista Galega do Ensino*, (46), 613-636.