

Análisis de las políticas europeas en la educación superior y algunos de sus efectos en el Grado de Educación Social de la Universidade da Coruña

Autora: Tania F. Gómez Sánchez

Tesis doctoral/ 2015

Directora: Begoña Rumbo Arcas

Programa de doctorado de Innovación, Orientación y Evaluación educativa



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

1989
2014



UNIVERSIDADE
DA CORUÑA

Una educación integral, conlleva docentes y estudiantes que viven apasionadamente su compromiso en la construcción de otro mundo mejor, que hacen suya la palabra zulú, THEMBA, “esperanza”, o el lema, There Must Be An Alternative (...)

(Torres Santomé, J., 2015, p.8).

BEGOÑA RUMBO ARCAS, PROFESORA TITULAR DA UNIVERSIDADE DA CORUÑA
NO DEPARTAMENTO DE PEDAGOXÍA E DIDÁCTICA E DIRECTORA DA TESE
PRESENTADA POR:

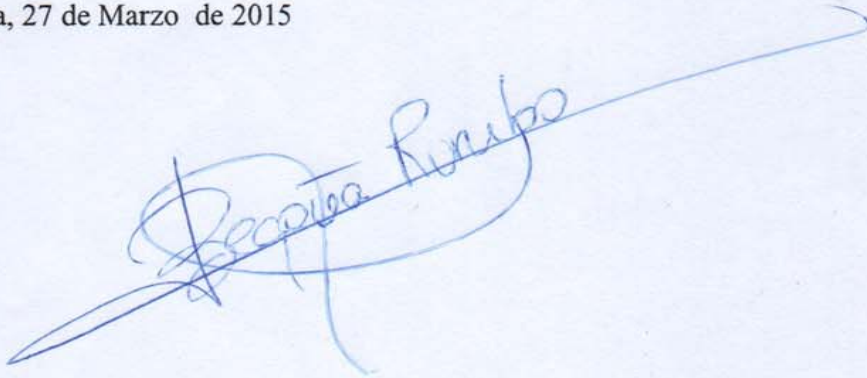
Da. Tania Fátima Gómez Sánchez

Titulada: Análisis de las políticas europeas en la Educación Superior y algunos de sus efectos en el Grado de Educación Social de la Universidade da Coruña.

Hace constar que:

DICHA TESIS DOCTORAL REÚNE LOS REQUISITOS ACADÉMICOS Y CIENTÍFICOS
NECESARIOS PARA PROCEDER A SU LECTURA Y DEFENSA PÚBLICA.

A Coruña, 27 de Marzo de 2015

A handwritten signature in blue ink, reading "Begoña Rumbo", with a long horizontal flourish extending to the right.

Fdo.: Begoña Rumbo Arcas

A mi familia

Agradecimientos

En primer lugar, me gustaría agradecer a mi directora todo el apoyo y comprensión que me ha aportado. Desde el segundo día de clase tenía claro que iba a ser un referente académico, pero con el tiempo se ha convertido un referente no sólo profesional, sino también vital, siendo un claro ejemplo de educadora comprometida.

Seguidamente, este estudio no se podría haber realizado sin los participantes que generosamente han colaborado. Por lo que me gustaría agradecer la colaboración del alumnado y el profesorado que ha cedido su tiempo de clase para cubrir los cuestionarios; del Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Galicia, por ser un espacio para el diálogo y reflexión; de los y las profesionales, que me han concedido un hueco en sus incansables rutinas laborales; y del profesorado, que entre las múltiples tareas diarias (la docencia, burocracia e investigación...), me ha recibido muy amablemente.

Por supuesto, debo hacer especial mención del Departamento Pedagogía y Didáctica por las facilidades que me han dado para poder llevar a término este trabajo. Igualmente, quisiera mencionar al Departamento de Filosofía y Métodos de Investigación en Educación, por la oportunidad que me han brindado en mi iniciación a la docencia universitaria en esta universidad, así como sus consejos metodológicos de gran ayuda para mí.

Así mismo, me gustaría hacer extensivo este agradecimiento a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidade da Coruña y a la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, donde me formé como educadora social y pedagoga.

Además, quisiera agradecer también al Departamento de Análisis Psicosocioeducativa, especialmente al profesor Jorge Soto, así como a la Facultad de Ciencias de la Educación y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidade de Vigo, su trato y atención en mi estancia allí. También me gustaría mencionar al Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid, especialmente a la profesora Inmaculada Egido, por su disponibilidad durante mi estancia.

En este sentido, no puedo obviar a todas las personas que han contribuido a formación y desarrollo profesional, pero también humano: Pedro Mendoza, Humbe, Bea B., del Centro Fonseca; Montse, Mercedes, Ana Martín y, en definitiva, al equipo del IFIIE en su conjunto

al mando de Eduardo Coba, incluidos los becarios y becarias, y a los profesionales de ABAC y APEM.

Así mismo, me gustaría mencionar a mis amigos y amigas, fieles compañeros de vida, que te apoyan, sin cuestionar tus metas. A Paula y Lúa, porque tantos años hablan por sí solos, visitando todos los lugares en los que he estado y compartiendo momentos irrepetibles; a Pablo y Vicente, porque aun sin estar de acuerdo nos entendemos; a Ali, Nati, Alba y Tania, por tantas tardes de compañía; a Noe, Marta y Li, por tantos momentos gastronómicos de debate; a mi gente de Madrid, con la que conocí la capital: Ana M., Gema S., Gema C., Meri, Patri, Ana, Amparo, Miguel, Esther P., Kiko, Vicen, Nacho, Héctor y Mauge; y, para finalizar, a un grupo de "jóvenes" con los que comparto inolvidables momentos teñidos de blanquiazul, a todos y todas GRACIAS.

Por último, este trabajo lo he dedicado a mi familia, a los que están, pero también a los que se han ido; a los que han estado ahí siempre, pero también a quien se ha incorporado hace ya unos cuantos años.

A mi madre, por enseñarme el valor de la coherencia y creer en mí de forma incondicional; a mi padre, por transmitirme una visión crítica del mundo y mostrarme la importancia de ser exigente con uno mismo.

A Javi, por nuestro proyecto compartido, vital y profesional, sería imposible haber llegado hasta aquí sin tu apoyo, tus consejos, tus desacuerdos, etc., por estar ahí siempre que lo necesito y compartir el sentido común.

A mis hermanos y hermana, todos tan distintos y tan especiales, hoy sería imposible estar aquí sin la ayuda y la complicidad de cada uno de vosotros, lo que se aprende en un piso de 90m² compartido por siete personas es una lección vital que no tiene precio. Ahora la familia ha crecido y por supuesto no puedo obviar a mis sobrinos en estas líneas, para mí los mejores del mundo, cada momento con ellos es un regalo.

De mi familia forman parte muchas más personas, pero por extensión sería imposible nombrarlos a todas, por lo que me gustaría, se sintiesen reconocidas en este párrafo las personas con las que comparto el café los fines de semana en los que intentamos arreglar el mundo, y la familia Anta Álvarez, por la que siento un gran aprecio y cariño.

Resumo

Este estudo enmárcase no Espazo Europeo de Educación Superior e as políticas educativas sobre universidade desenvolvidas ao abeiro da Unión Europea. Particularmente, a estrutura das titulacións dos distintos niveis académicos configurouse en competencias para favorecer unha maior transparencia e conexión co mundo laboral.

Neste contexto o noso propósito foi descubrir si a estrutura en competencias do plan de Grao en Educación Social na Universidade da Coruña estase a perceber como unha ferramenta que favorece a empregabilidade dos seus titulados/as.

Con esta finalidade desenvolvemos unha investigación baseada nunha estratexia transformativa secuencial, constituída polas seguintes fases: FASE 1, aproximación inicial para coñecer cal é a situación existente, construindo a formulación da investigación e a elaboración do marco teórico; FASE 2, desenvolvemento empírico, mediante un estudo cuantitativo e un cualitativo, co fin de entender as razóns que conduciron á aplicación deste modelo, a súa viabilidade e o seu significado na universidade actual; FASE 3, discusión de resultados e triangulación; e para rematar, FASE 4, conclusión e reflexión sobre as súas limitacións e prospectiva.

Resumen

Este estudio se contextualiza en el Espacio Europeo de Educación Superior y las políticas educativas sobre universidad desarrolladas en el marco de la Unión Europea. Concretamente, las titulaciones de los distintos niveles académicos se han estructurado en competencias para favorecer una mayor transparencia y conexión con el mundo laboral.

En este contexto nuestro propósito ha sido descubrir si la estructura en competencias del plan de Grado de Educación Social en la Universidade da Coruña se está percibiendo como un medio para favorecer la empleabilidad de sus titulados/as.

Para ello hemos desarrollado una investigación fundamentada en una estrategia transformativa secuencial, constituida por las siguientes fases: FASE 1, aproximación inicial para conocer cuál es la situación existente, construyendo el planteamiento de la investigación y la elaboración del marco teórico; FASE 2, desarrollo empírico, mediante un estudio cuantitativo y uno cualitativo, con el fin de entender las razones que han conducido a la implementación de este modelo, su viabilidad y su significado en la universidad actual; FASE 3, discusión de resultados y triangulación; y por último, FASE 4, conclusión y reflexión sobre sus limitaciones y prospectiva.

Abstract

This study is contextualized in the European Higher Education Area and in higher educational policies developed in the framework of the European Union. Specifically, the different academic levels are structured in skills to encourage greater transparency and connection to the workplace.

In this context, our aim has been to discover whether the structure of the social Work Education Degree at the Coruña' s University in skills has been perceived as a means to promote the employability of its graduates.

So we've developed a research based on a sequential transformative strategy consists of the following phases: PHASE 1, initial approach to know what the situation, building approach to research and development of the framework; PHASE 2, empirical development, using a quantitative and a qualitative study in order to understand the reasons which led to the implementation of this model, its feasibility and significance of current university; PHASE 3, discussion of results and triangulation; and finally, PHASE 4, conclusion and reflection on their limitations and prospects.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	27
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	37
1.1. OBJETIVOS	39
1.1.1. Preguntas de investigación	40
1.2. METODOLOGÍA	41
1.2.1. Paradigma de investigación	41
1.2.2. Fases de la investigación	52
2. MARCO TEÓRICO. DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN EXISTENTE (FASE 1)	57
2.1. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA	59
2.1.1. La economía del conocimiento	59
2.1.2. Antecedentes de investigación	87
2.1.2.1. Los modelos de universidad en la economía del conocimiento	91
2.1.2.2. El significado de empleabilidad como propósito de la universidad global	96
2.1.2.3. Las políticas de inmersión de la empleabilidad en el espacio europeo de educación superior	105
2.1.2.4. Los efectos de las políticas europeas de educación superior en nuestro contexto	134
2.2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN. LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SOCIAL	147
2.2.1. Tradición y evolución histórica de la educación social	147
2.2.2. La formación inicial	159
2.2.3. La dinámica laboral en las instituciones sociales	166
3. DESARROLLO EMPÍRICO. ENTENDER LAS RAZONES QUE HAN LLEVADO A ESTA SITUACIÓN (FASE 2)	177
3.1. ESTUDIO CUANTITATIVO	179
3.1.1. Introducción	179
3.1.2. Procesamiento de la información	182
3.1.3. La muestra	187
3.1.3.1. Descripción de las características de la muestra participante	188

3.1.2. Análisis descriptivo de los datos	217
3.1.2.1. Resultados	219
3.1.2.2. Conclusiones específicas del estudio cuantitativo	276
3.2. ESTUDIO CUALITATIVO	279
3.2.1. Análisis de base fenomenológica	279
3.2.1.1. Resultados	287
3.2.1.2. Conclusiones específicas del estudio cualitativo	299
4. TRIANGULACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS. PREGUNTARSE POR LA LEGITIMIDAD DE LAS RAZONES PARA/ CAUSAS DE LA SITUACIÓN EXISTENTE (FASE 3)	305
A) ¿Cómo se “asigna” y difunde la política hacia la población objetivo?	313
B) ¿Cuáles son las estrategias de implementación? ¿Lograrán estas estrategias el objetivo de la política?	317
C) ¿Se trata de una política de carácter material o simbólico?	319
D) ¿La política favorece el desarrollo profesional? ¿La implementación del marco temporal encaja con la práctica profesional?	320
E) ¿Qué acogida ha tenido la política en el lugar de la práctica de implementación?	323
F) ¿Cómo encaja la política con las lógicas dominantes de la práctica profesional? ¿Qué implica la “práctica profesional ideal” en la política?	325
5. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA (FASE 4)	331
BIBLIOGRAFÍA	341
ANEXOS	359

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1. Planteamiento del problema de investigación.	35
FIGURA 2. Fases de la investigación.	55
FIGURA 3. Concepto de globalización.	63
FIGURA 4. Transformaciones en la sociedad global.	65
FIGURA 5. Factores que configuran la empleabilidad.	99
FIGURA 6. Desde la Declaración de Bolonia (1999) hasta la Declaración de Praga (2001): acciones propuestas por los Ministros Europeos en funciones de Educación Superior.	112
FIGURA 7. Objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en la Unión Europea.	115
FIGURA 8. Elementos esenciales para un programa de educación superior de calidad.	133
FIGURA 9. Modelo de desarrollo de la empleabilidad.	140
FIGURA 10. Evolución de la Educación Social en Europa.	149
FIGURA 11. Objetivos de la Educación Social.	156
FIGURA 12. Concepto de Educación Social.	158
FIGURA 13. Agrupación de titulaciones relacionadas con la Educación Social y la Pedagogía en Europa.	160
FIGURA 14. Contenidos en la titulación de Educación Social/Educación Especializada.	163
FIGURA 15. Planteamientos europeos en la Educación Social.	164
FIGURA 16. Cuestiones sobre la profesionalización de los educadores sociales.	167
FIGURA 17. Niveles de la profesión en Europa.	170
FIGURA 18. Nivel de profesionalización de la Educación Social en Europa.	171
FIGURA 19. Tipos de investigación en Educación	180
FIGURA 20. Fases en la construcción del cuestionario.	183
FIGURA 21. Características de la metodología cualitativa.	280
FIGURA 22. Métodos de investigación cualitativa.	281

FIGURA 23. Reglas de reducción fenomenológica.	283
FIGURA 24. Tipos de triangulación.	308
FIGURA 25. Ventajas y riesgos de la triangulación.	309

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1. Índice de desempleo de la juventud.	32
GRÁFICO 2. Evolución del gasto público en educación ⁽¹⁾ .	70
GRÁFICO 3. Evolución del porcentaje del P.I.B. ⁽³⁾ del gasto público en educación ⁽¹⁾ .	71
GRÁFICO 4. Presupuesto liquidado en educación del Ministerio de Educación ⁽¹⁾ .	72
GRÁFICO 5. Empleo por actividad económica en la categoría Human Health and Social Work y año en Europa.	172
GRÁFICO 6. Empleo por actividad económica en la categoría Education y año en Europa.	173
GRÁFICO 7. Ocupados por sector del nivel de formación alcanzado (Unidad: miles de personas).	175
GRÁFICO 8. Tasas de paro por sector del nivel de formación alcanzado (Unidad: Tasas).	176
GRÁFICO 9. Distribución porcentual del alumnado por edad. 2013.	191
GRÁFICO 10. Distribución porcentual del alumnado por sexo y edad. 2013.	193
GRÁFICO 11. Contingencia entre el nivel de estudios del padre en relación al de la madre. 2013.	198
GRÁFICO 12. Distribución porcentual del número de cursos en los cuales se matricula el alumnado. 2013.	199
GRÁFICO 13. Distribución porcentual de alumnado por curso/s. 2013.	200
GRÁFICO 14. Distribución porcentual de la matrícula del alumnado por curso y edad. 2013.	201
GRÁFICO 15. Distribución porcentual del alumnado de grado de Educación Social en relación a la elección de la titulación como primera opción. 2013.	202
GRÁFICO 16. Curso/s y elección de Educación Social como primera opción. 2013.	203
GRÁFICO 17. Credenciales de acceso a la titulación de Formación Profesional y otras opciones. 2013.	205

GRÁFICO 18. Ciclos Formativos de Formación Profesional mediante los cuales el alumnado ha accedido a la titulación. 2013.	207
GRÁFICO 19. Distribución porcentual del alumnado en relación a si han cursado estudios universitarios por el plan no adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior. 2013.	208
GRÁFICO 20. Distribución porcentual del alumnado por curso en relación a si ha tenido experiencia personal o profesional en el ámbito de la Educación Social. 2013.	209
GRÁFICO 21. Ámbito de la Educación Social donde el alumnado ha desarrollado su experiencia profesional. 2013	211
GRÁFICO 22. Relación jurídica por curso del alumnado que ha tenido experiencia profesional en el ámbito de la Educación Social. 2013.	213
GRÁFICO 23. Vía de acceso a la titulación y experiencia en el ámbito de la Educación Social. 2013.	214
GRÁFICO 24. Distribución porcentual de la elección de competencias que el alumnado ha considerado importantes para conseguir un empleo. 2013.	222
GRÁFICO 25. Distribución porcentual de las valoraciones otorgadas a las competencias seleccionadas para conseguir un empleo. 2013.	224
GRÁFICO 26. Análisis global de la elección de las competencias para conseguir un empleo por curso. 2013.	227
GRÁFICO 27. Análisis global de la elección de competencias en relación al nivel de estudios de la madre. 2013.	229
GRÁFICO 28. Análisis global de la elección de competencias en relación al nivel de estudios del padre. 2013.	230
GRÁFICO 29. Análisis global de la elección de competencias para conseguir un empleo en relación a la vía de acceso a la titulación. 2013.	232
GRÁFICO 30. Análisis global de la elección de competencias en relación a la elección de la titulación como primera opción. 2013.	234
GRÁFICO 31. Análisis global de competencias en relación a si han tenido o no alguna experiencia en el ámbito de la Educación Social. 2013.	236

GRÁFICO 32. Distribución porcentual de la elección de competencias que el alumnado ha considerado importantes para ser un buen educador/a social. 2013.	239
GRÁFICO 33. Distribución porcentual de las puntuaciones otorgadas a las competencias seleccionadas para ser un buen educador/a social. 2013.	241
GRÁFICO 34. Análisis global de la elección de las competencias para ser un buen educador/a social por curso. 2013.	245
GRÁFICO 35. Análisis global de la elección de competencias en relación al nivel de estudios de la madre. 2013.	247
GRÁFICO 36. Análisis global de la elección de competencias en relación al nivel de estudios del padre. 2013.	248
GRÁFICO 37. Análisis global de la elección de las competencias para ser un buen educador/a social por vía de acceso a la titulación. 2013.	250
GRÁFICO 38. Análisis global de competencias para ser un buen educador/a social en relación a la elección de la titulación como primera opción. 2013.	252
GRÁFICO 39. Análisis global de competencias para ser un buen educador /a social en relación a su experiencia en el ámbito de la Educación Social. 2013.	254
GRÁFICO 40. Análisis comparado de las puntuaciones más elevadas para ambos propósitos. 2013.	258
GRÁFICO 41. Análisis comparado de las puntuaciones menos elevadas para ambos propósitos. 2013.	260
GRÁFICO 42. Análisis comparado de la elección de competencias por curso. 2013.	262
GRÁFICO 43. Análisis comparado de la elección de competencias del alumnado y el nivel de estudios de la familia. 2013.	266
GRÁFICO 44. Análisis comparado de la elección de competencias del alumnado y la vía de acceso a la titulación. 2013.	268
GRÁFICO 45. Frecuencia de cooperación que los empleadores establecen con las instituciones de educación superior.	316

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1. Evolución de las becas y las ayudas ⁽¹⁾ al estudio del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.	73
TABLA 2. Antecedentes de investigación. Estrategias de búsqueda.	88
TABLA 3. Ventajas de la integración de las competencias en los planes de estudio.	104
TABLA 4. Propuestas de Acción del Grupo de Trabajo de Empleabilidad (BFUG).	129
TABLA 5. Titulaciones en Europa de Educación Social.	160
TABLA 6. Menciones e itinerarios en el Grado de Educación Social. 2014.	165
TABLA 7. Distribución del alumnado por edad. 2013.	189
TABLA 8. Análisis descriptivo del alumnado por edad. 2013.	189
TABLA 9. Distribución del alumnado por sexo. 2013.	192
TABLA 10. Nivel de estudios de la madre del alumnado. 2013.	195
TABLA 11. Nivel de estudios del padre del alumnado de Educación Social.2013.	196
TABLA 12. Credenciales de acceso a la titulación del alumnado de Educación Social. 2013.	204
TABLA 13. Contingencia entre la experiencia personal o profesional del alumnado en el ámbito de la Educación Social y la elección de la titulación como primera opción. 2013.	215
TABLA 14. Competencias seleccionadas por un mayor porcentaje de alumnado para conseguir un empleo. 2013.	220
TABLA 15. Competencias mejor valoradas de media por el alumnado para conseguir un empleo. 2013.	221
TABLA 16. Análisis global de las puntuaciones otorgadas a las competencias seleccionadas para conseguir un empleo en una escala del 5 al 10. 2013.	225
TABLA 17. Análisis global de las competencias seleccionadas por un mayor porcentaje de alumnado para ser un buen educador/a social. 2013.	237

TABLA 18. Análisis global de las puntuaciones otorgadas a las competencias más seleccionadas por el alumnado para ser un buen educador/a social.2013.

243

TABLA 19. Análisis comparado de las competencias que presentan mayores porcentajes de elección para conseguir un empleo y para ser un buen educador/a social. 2013.

256

TABLA 20. Relación de competencias para las que se acepta la Hipótesis alternativa en relación a conseguir un empleo y ser un buen educador/a social. 2013.

274

TABLA 21. Síntesis de los resultados según los métodos de investigación y los datos.

311

Listado de abreviaturas

ACGS	Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios
AEU	Asociación Europea de Universidades
ANECA	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
BFUG	Bologna Follow Up Group
CEESG	Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia
CRUE	Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
ENIC	European Network of Information Centres
ENQA	European Association for Quality Assurance in Higher Education
FMI	Fondo Monetario Internacional
GATS	General Agreement on Trade in Services
NARIC	National Academic Recognition Information Centres
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OMC	Organización Mundial del Comercio
PAU	Prueba de Acceso a la Universidad
TICs	Tecnologías de la Información y las Comunicaciones
UDC	Universidade da Coruña
UE	Unión Europea
UNICE	Unión de las Confederaciones Europeas de la Industria y los Empresarios

INTRODUCCIÓN

La universidad ha cambiado con los tiempos a medida que la propia sociedad ha experimentado sus propias transformaciones aparejadas a las crisis de valores y las innovaciones culturales e intelectuales.

Hay tres transformaciones, señaladas por P. Spies (2003), que inciden notablemente sobre el desarrollo educativo de la ciudadanía:

- La creación de la prensa y de la imprenta en la época del Renacimiento y de la Ilustración, que favorecen un nuevo modo de divulgación del conocimiento y de las ideas.
- La invención de la máquina de vapor y la introducción del carbón como una materia prima fundamental en la Era Industrial que genera la necesidad de mano de obra con una mayor formación; lo que supone la institucionalización de los sistemas educativos por parte de los Estados.
- La transferencia y producción del conocimiento como medio de progreso y crecimiento económico durante la Era Nomocrática.

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 (UE) y los gobiernos que la configuran han asumido esta perspectiva y conciben la creación y producción de conocimientos como un medio para el crecimiento económico (Comisión Europea, 2003^b). Entienden que la universidad es esencial para este propósito y, en consecuencia, señalan que es preciso reformar la enseñanza universitaria.

Conviene aclarar que hablamos de la Unión Europea y su visión de la educación superior porque en la actualidad, la política interior de los Estados es global y no tendría sentido plantear la formación universitaria desde una perspectiva eminentemente nacional, especialmente, porque la reforma de la enseñanza universitaria está orientada a la convergencia, poniendo en marcha la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

En estos años, inicio mi andadura universitaria asociada a un tiempo de grandes convulsiones y cambios que orientarán la enseñanza universitaria en una dirección muy concreta. Una de las grandes transformaciones fue la promulgación de la *Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades* y el consecuente inconformismo por parte de la comunidad universitaria, generándose numerosas manifestaciones y protestas, como la del 2 de diciembre de 2001, previa a la votación del proyecto en el Senado, donde estaba representada gran parte de la comunidad universitaria incluidos los rectores, quienes mediante un comunicado de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), solicitan la retirada del proyecto de ley.

Pese a la discordancia de la comunidad universitaria, la ley es aprobada a finales de 2001 y, simultáneamente, comienza en España el llamado vulgarmente *proceso de Bolonia*. La Administración da a entender que se trata de un camino inexorable y muy beneficioso, ya que fomentará la movilidad de todos los titulados y tituladas al estructurar la formación universitaria de forma homogénea en toda Europa.

En ese momento, las universidades en España entran en un proceso de gran incertidumbre, tanto para los estudiantes de Diplomatura o Licenciatura, que desconocen cuál va a ser el valor de sus titulaciones; como para el profesorado que se verá inmerso en un gran proceso burocrático y de control de su labor a través de sucesivas evaluaciones. Todo ello con la finalidad de garantizar la calidad educativa.

De cualquier forma, pese a la falta de aceptación inicial, este proceso derivado de políticas supranacionales e impuesto en la enseñanza universitaria se ha asumido e integrado en todos los niveles universitarios, desde el Grado al Doctorado. La puesta en marcha de estas políticas ha incidido notablemente sobre la misión de la educación superior determinando su práctica pedagógica y la estructura de los planes de estudio.

Uno de los ejes centrales de esta reforma, significativamente presente en instituciones supranacionales, como la Asociación Europea de Universidades (AEU), es la empleabilidad. Este término ha sido uno de los principales propósitos de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, que ha

tenido un efecto energético y determinante en el debate sobre la relación entre la educación superior y la vida profesional.

De esta manera, la universidad desarrolla así su vertiente más instrumentalista, promoviendo la formación universitaria y, especialmente, el Grado, como una herramienta de integración en el mercado laboral. En el primer informe de la Asociación Europea de Universidades (1999) se explica que:

el papel de las universidades a nivel mundial es ser viveros para negocios innovadores, poniendo de manifiesto la necesidad de tener alumnos que ocupan puestos clave en el extranjero y el papel desempeñado por el sector educativo en el comercio orientado a la exportación en algunos países (p.29).

Para ello, los planes de estudio se configuran por competencias. En las titulaciones de Grado se trata de hacer mayor hincapié en conocimientos de carácter práctico o instrumental en detrimento de los conocimientos teóricos, sobre los que se podrá profundizar con mayor intensidad en niveles superiores como el Posgrado.

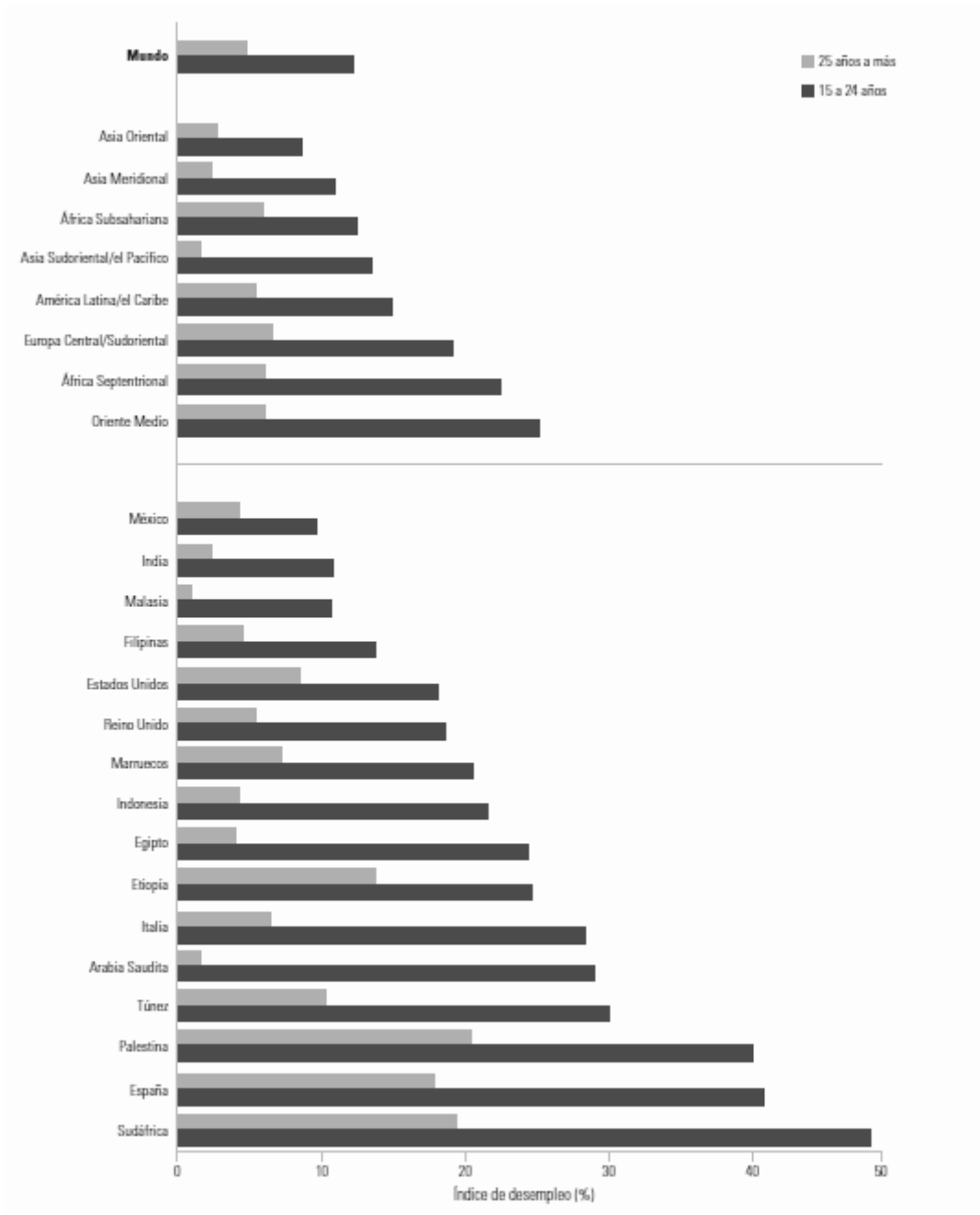
Sin embargo, desde una perspectiva pedagógica y educativa en el contexto español, las investigaciones y estudios sobre la adquisición de las competencias y su incidencia en la consecución de un empleo para los titulados y tituladas de Grado son escasos. Esta cuestión resulta paradójica si tenemos en cuenta la vorágine de discursos y planteamientos didácticos que

se han producido en los últimos años en relación a este modelo (Perotti, L. 2007).

Esta paradoja se evidencia en el Informe *Los jóvenes y las competencias. Trabajar con la educación* elaborado por la UNESCO (2012), manifestándose la dificultad de realizar un seguimiento de la adquisición de competencias ante la diversidad de entornos de aprendizaje donde se pueden adquirir y ante la falta de referencias sobre los espacios y educadores/as que desarrollan estos procesos de enseñanza/ aprendizaje.

A esto hay que añadir las consecuencias de la crisis económica que la juventud está sufriendo, especialmente en España, donde la cifra de desempleo juvenil (jóvenes de 15 a 24 años) duplica la de las personas adultas (25 años o más) (Véase Gráfico 1).

GRÁFICO 1. Índice de desempleo de la juventud.



Fuente: UNESCO, 2012, p. 221.

En este sentido, consideramos que el presente es un momento histórico en el que la institución universitaria precisa repensar sus fundamentos y métodos

científicos en un mundo sujeto a una metamorfosis permanente. Esta necesidad toma mayor relevancia teniendo en cuenta el nivel de desempleo juvenil actual y las reformas que se han llevado a cabo en la educación superior en el contexto español.

El nuevo orden mundial en el que se contextualiza nuestra universidad nos exige tomar conciencia de los desafíos con los que tendrá que convivir, caracterizados por una gran inestabilidad e incertidumbre. La enseñanza universitaria en España debe construirse a sí misma para producir efectos positivos en medio de un mundo desconocido, tanto interna, como externamente; tanto epistemológica, como ontológicamente (Barnett, R., 2002).

En esta dirección, es preciso reflexionar acerca de las propuestas de reforma y actuaciones políticas de la Unión Europea y diversos organismos supranacionales, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) o la Asociación Europea de Universidades (AEU). Este tipo de organizaciones condicionan las políticas de los Estados-Nación mediante la adopción de medidas basadas en la competitividad y la eficiencia e imponiendo la rentabilidad y los mercados como referencia. En materia de educación superior han impuesto políticas de corte neoliberal argumentando una mayor empleabilidad de sus titulados basándose en la adquisición de las competencias como una herramienta fundamental y poniendo en tela de juicio el modelo tradicional de formación académica universitaria.

Estos motivos son el origen de nuestra investigación en tanto en cuanto se asienta sobre el análisis de estas acciones políticas en la enseñanza universitaria y su impacto real. Nuestro propósito es saber si la estructura en competencias del plan de Grado de Educación Social en la Universidade da Coruña (UDC¹) ha sido percibida como un medio para favorecer la empleabilidad de sus titulados y tituladas. Siguiendo a Burbules, Torres y Morrow (2005) pensamos que:

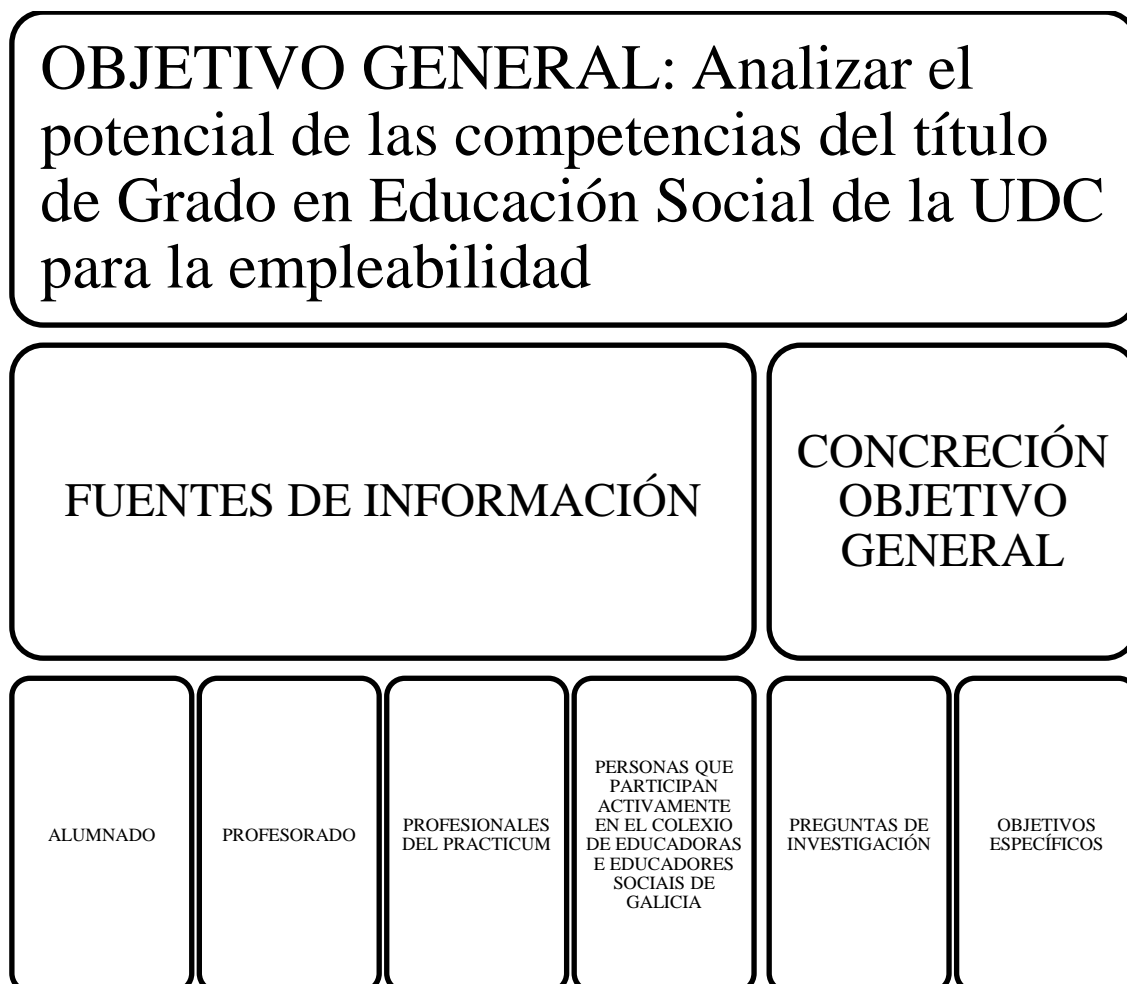
(...) frente a tales presiones, son necesarios más estudios acerca de las respuestas locales para defender la educación contra la introducción de mecanismos de mercado puro, que regulan los intercambios educacionales y otras políticas que buscan reducir el fomento y el financiamiento del Estado, e imponer modelos de dominio y eficiencia tomados prestados del sector de los negocios como marco para la toma de decisiones educacionales (pp.21-22).

Nuestra aproximación al problema de investigación la hemos realizado desde la valoración atribuida a las competencias por los distintos colectivos inmersos en la inserción laboral y la formación de los titulados/as de Grado en Educación Social de la UDC. Las fuentes de información han sido el alumnado de todos los cursos de la titulación durante el curso académico 2012/13 (primera promoción de grado de esta titulación), el profesorado de la titulación, los/as

¹ De ahora en adelante UDC.

profesionales del Practicum y las personas que participan activamente en el Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia.

FIGURA 1. Planteamiento del problema de investigación.



Fuente: Elaboración propia.

1. Planteamiento del problema de investigación

1.1. OBJETIVOS

Para acercarnos a nuestro problema de investigación y la consecución de nuestro propósito general hemos determinado los siguientes objetivos específicos vinculados a los distintos actores que han participado en la investigación:

Alumnado de Educación Social

1. Descubrir qué competencias considera más importantes para obtener un empleo en su ámbito profesional.
2. Analizar si la valoración que realiza de las competencias para conseguir un empleo es la misma que para ser un buen profesional.
3. Describir en qué medida sus características sociodemográficas están relacionadas con sus valoraciones.
4. Observar en qué grado su formación y experiencia laboral previas a los estudios de Grado influyen en su valoración.

Participantes del Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia (CEESG), profesionales del ámbito de Educación Social y docentes de la titulación.

5. Analizar cuál es la perspectiva sobre las implicaciones de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior y sobre la formación inicial en el ámbito de la Educación Social.

Planteamiento del problema de investigación

6. Observar en qué medida consideran que las competencias propias de la titulación del Grado de Educación Social son significativas para que los titulados/ as consigan un empleo.

7. Descubrir qué factores consideran que podrían mejorar la formación inicial para favorecer la empleabilidad.

1.1.1. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

1. ¿El modelo de aprendizaje por competencias que configura el Grado de Educación en la UDC se percibe como un elemento que favorece la empleabilidad?

2. ¿En qué medida se considera que las competencias del plan de estudios reflejan el perfil profesional de un educador/a social?

1.2. METODOLOGÍA

1.2.1. PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN

Consideramos que poner de manifiesto nuestro posicionamiento como investigadoras es fundamental para el análisis de las políticas universitarias que se llevan a cabo, ya que somos conscientes de que todo investigador/a parte de una realidad construida de forma latente o visible.

Partimos de una realidad construida a base de significados, por tanto, no existe una neutralidad desde la cual como individuos imparciales podamos estudiar el problema y conocer nuestro objetivo de investigación (Rizvi, F. & Lingard, B., 2009). Los hechos no son nunca independientes de la teoría, es decir, no pueden existir teorías imparciales. Se trata de construcciones de teorías y valores que hemos enmarcado en los llamados paradigmas investigación (Lather, P., 1986).

Tres cuestiones fundamentales delimitan el paradigma y están, a su vez, interrelacionadas, es decir, la respuesta a una cuestión condiciona la respuesta a las demás cuestiones. Estas cuestiones son: a) *la ontológica*, entendida como la naturaleza y forma de la realidad; b) *la epistemológica*, concebida como el qué se puede saber, los fundamentos de la realidad; c) *la metodológica*, que consiste en cómo se va a conocer la realidad.

Nuestra investigación se sitúa en el paradigma sociocrítico, sustentado ontológicamente en el *realismo histórico*, es decir, la realidad se percibe como algo a transformar, dúctil, que ha sido construida sobre la base de factores

Planteamiento del problema de investigación

sociales, políticos, de género, culturales, económicos... materializados o cosificados en una serie de estructuras transmitidas como una realidad inexorable, inamovible y natural (Guba, E.G., & Lincoln, Y.S., 1994). Así, la intención última es transformativa y su aspiración es la democracia social, fundamentada en la igualdad de oportunidades y asentada en la justicia social como modo de funcionamiento.

Desde esta perspectiva, la ontología y la epistemología están claramente vinculadas, es decir, la naturaleza y la forma de la realidad se diluyen con sus fundamentos como medio de transformación de una realidad construida para alcanzar como meta la justicia social.

El concepto de justicia social, siguiendo a N. Fraser (Fraser, N. & Honneth, A., 2006; Fraser, N., 2008), se basa en la posibilidad de participación de la ciudadanía en la sociedad de forma paritaria, es decir, que toda la ciudadanía tenga las mismas oportunidades de participar públicamente. Ha sido sintetizado por esta autora en la expresión de *paridad participativa*.

Distingue tres dimensiones irreductibles de la justicia: la económica, la cultural y la política. La dimensión económica se fundamenta en el concepto de redistribución, es decir, en que la distribución de recursos se realice bajo la independencia y la igualdad participativa de las personas que configuran la sociedad. Su origen se inscribe en la teoría marxista, cuyo principio básico estriba en la consecución de la igualdad mediante la redistribución del poder

Planteamiento del problema de investigación

social y económico de los grupos hegemónicos en beneficio de aquellos que tienen menos.

La dimensión cultural se traduce en el concepto de reconocimiento, centrado única y exclusivamente en las cuestiones sociales. Su propósito esencial es que todas y cada una de las diferencias culturales de la sociedad sean visibilizadas y reconocidas, incluso a nivel de la cultura de los grupos hegemónicos. Esta dimensión se origina a partir de las tesis hegelianas, más concretamente de la fenomenología de la conciencia y se basa en que los patrones institucionalizados de valor cultural deben expresar el mismo respeto por todos los participantes y garantizar la igualdad de oportunidades para que exista la posibilidad de que todas las personas tengan la misma estima social.

La dimensión política, desarrollada con posterioridad por Fraser (2008), se centra en la posibilidad de participar en una sociedad global, reflejándose en el concepto de representación, reivindicando la necesidad de establecer un marco desde el cual alcanzar la justicia social. La representación define lo político y se podría decir que es fallida cuando los límites de lo político, y/o las reglas de decisión funcionan injustamente, negando a determinadas personas la posibilidad de participar en paridad con otras en la interacción social, incluida la que se da en el terreno político.

Esta teoría de la sociedad democrática fundamentada en la justicia social se traduce en el concepto de educación democrática de A. Gutmann (2001). Desde su perspectiva, la educación superior democrática se basa en que el

Planteamiento del problema de investigación

educando desarrolle un aprendizaje reflexivo y crítico sobre las cuestiones políticas.

No tienen cabida los criterios eminentemente utilitaristas, cuyo fin último es la maximización de la educación superior entendida como un medio para un mayor bienestar social de sus beneficiarios/as. Este bienestar social se traduce en el logro de un determinado status quo y en la obtención de mayores ingresos y mejores condiciones laborales, atribuido a criterios credencialistas que omiten otro tipo de factores como la educación previa, la información, los recursos económicos de partida, etc.

La perspectiva utilitarista universitaria concibe a la universidad como un vivero de profesionales especializados y sitúa su centro de interés en las necesidades de los mercados, diseñando los planes de estudio y las titulaciones ad hoc.

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) no sólo ha respaldado esta perspectiva impulsando políticas educativas cuyo fin último es la empleabilidad; sino que mediante los comunicados, declaraciones e informes, la empleabilidad y la integración de los agentes sociales en la universidad, fundamentalmente, los de tipo empresarial, han sido una de las mayores preocupaciones en el proceso de convergencia de la educación superior en Europa.

No obstante, siguiendo a Gutmann (2001), entendemos que las universidades no deben basarse sólo en cuestiones cuantificables relativas al mercado, convirtiéndose en un medio de producción de trabajadores prefabricados para

Planteamiento del problema de investigación

las demandas mercantilistas, sino que, por el contrario, deben ser capaces de soportar las tensiones que esto genera, entendiendo que los intereses sociales y democráticos no pueden traducirse únicamente en intereses económicos y de rentabilidad:

Las universidades sirven mejor a las democracias cuando intentan establecer un ambiente propicio para la creación de un conocimiento que no sea inmediatamente útil, apreciando las ideas que no son populares en el momento y resguardando a las personas que son, y probablemente continúen siendo, productivas intelectualmente, aunque no necesariamente de forma económica (...)

Las universidades probablemente sirvan mejor a la democracia, incluso según los estándares utilitaristas, cuando piensan como demócratas sobre sus propósitos sociales y actúan como cargos sociales relevantes y no como filtros de esos cargos (Gutmann, A., 2001, p.228).

La libertad investigadora confiere a las instituciones de educación superior un rol determinante en la innovación y en la libre creación de nuevos pensamientos sostenidos con argumentos diversos. En pocas palabras, se trata de *santuarios de la no represión* (Gutmann, A., 2001, p. 216). Así, la participación del profesorado en las instituciones de educación superior se enmarca dentro de la libertad de cátedra que le otorga la capacidad de investigar, independientemente de la rentabilidad económica de sus trabajos y de las conclusiones a las que llegue, sustentados siempre dentro de los

Planteamiento del problema de investigación

mínimos de las normas académicas de investigación. La importancia que Gutmann atribuye a la libertad de cátedra alcanza no sólo a las instituciones de educación superior y al profesorado que las integra, sino también a la sociedad en su conjunto, entendiendo la libertad de cátedra como el soporte de la investigación libre y la libertad de pensamiento, un medio en contra de la opresión de carácter político.

Esto no debe ser sinónimo de reducir la misión de la universidad a la tarea investigadora orientada exclusivamente a la creación de conocimiento, totalmente independiente de los intereses sociales. Si esto fuese así, las instituciones de educación superior se convertirían en auténticas Torres de Babel, actuando al margen de la sociedad. Por eso es imprescindible, tal y como señala A. Gutmann (2001):

(...) que las universidades sean también valoradas y valorables como comunidades, cuyos propósitos asociativos sean promovidos por la participación de los docentes y los estudiantes, las sociedades democráticas tendrán interés en apoyar un mayor nivel de autogobierno en el interior de las universidades (p. 237).

Cabe preguntarse en qué medida la vertiente utilitarista ha calado en la universidad actual, especialmente, nos planteamos en qué medida se han implementado estas políticas en el contexto de la universidad española, si han supuesto realmente una inversión y han alcanzado su finalidad.

Planteamiento del problema de investigación

El individualismo de mercado ha estado cada vez más presente en las políticas educativas de los distintos países, especialmente desde finales de los ochenta. La convergencia global se ha orientado hacia el pensamiento neoliberal, derivando en que los propósitos de la educación se establezcan en términos de capital humano, cuyo propósito es que los educandos interioricen las competencias que las empresas necesitan:

Las características de la nueva gestión pública, los cuasi mercados y el sistema de responsabilidades por tanto implican un compromiso con la justicia educativa sin tener que afrontar la crítica que reproduce el individualismo de mercado y quizá incluso extiende los patrones de desigualdad educativa (Rizvi, F. & Lingard, B., 2009, p.109).

Los valores mercantilistas y de rentabilidad superan las trayectorias marcadas por los Estados y toman una orientación funcional hacia la eficacia, la eficiencia, la acumulación de riqueza. En definitiva, hacia la productividad.

El espacio trasnacional derivado de la globalización ha alterado profundamente el lugar en el cual se establecen las políticas educativas y los organismos que las elaboran. Un claro ejemplo, son las políticas educativas aplicadas en el ámbito universitario, que trascienden las barreras estatales y en las cuales, el rol de organismos supranacionales, como la Comisión Europea, la Asociación Europea de Universidades, o la Organización Mundial del Comercio, adoptan un papel fundamental.

Planteamiento del problema de investigación

Los planteamientos de los planes de estudio e incluso las propias titulaciones se han orientado en esta dirección, incluyendo las competencias como un medio de estandarización de los conocimientos y de definición de los perfiles profesionales, en palabras de R. Naidoo (2008): *la mayor estandarización de conocimiento se traduce en más flexibilidad para estudiantes y universidades, de modo que los <<productos educativos>> de proveedores de la competencia pueden presentarse y transferirse con suma facilidad* (p.53).

Consiguientemente, el discurso que integra las competencias en los planes de estudio se ha elaborado mediante políticas educativas que han uniformizado el proceso educativo como, por ejemplo, la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, cuyo fin último ha sido la simplificación y la racionalización de planes de estudio y titulaciones diversas que, de forma simultánea, han sido ajustadas también a las demandas del mercado (Bermejo, J. C, 2009).

Este devenir ha comenzado con el proceso de convergencia de las universidades europeas y ha derivado en la homogeneización y la flexibilidad, como pilares fundamentales de los planes de estudio de las titulaciones de Grado en el Espacio Europeo de Educación Superior.

En esta línea, Barnett (2000) plantea la siguiente hipótesis como una posible vía de investigación sobre la configuración del curriculum en la enseñanza universitaria: *Hipótesis 4. El cambio predominante en la educación superior se focaliza en una orientación hacia el mundo del trabajo. En consecuencia, los*

Planteamiento del problema de investigación

cambios a nivel macro serán particularmente evidentes en dirección a la “proyección” (p.263).

Por tanto, el principal valor que se ha atribuido a los Grados, tal y como manifiesta la Asociación Europea de Universidades (2001), es convertirse en estudios de corta duración de interés para el mercado de trabajo. Nos preguntamos si esta perspectiva supranacional ha determinado la trayectoria del Grado en Educación Social en la UDC; es decir, ¿han suscitado los Grados mayor interés para el mercado?, ¿hasta qué punto ha trascendido esta visión al ámbito académico y, especialmente, al laboral? Para responder a estas cuestiones consideramos que es importante contar con los actores implicados en el contexto práctico de las políticas mencionadas y analizar su percepción:

- a) El alumnado, porque es quien debe interiorizar y desarrollar las competencias;
- b) Los agentes sociales porque son quienes valoran si un profesional responde a las necesidades de un determinado puesto de trabajo, configurando su identidad profesional.
- c) El profesorado universitario por ser el portavoz de las reformas en las aulas y quien debe convertir las políticas educativas en acciones.

Finalmente, la tercera cuestión definitoria del paradigma es la metodológica. Siguiendo a E. Guba e Y. Lincoln (1994), el paradigma sociocrítico se asocia a una metodología dialógica y dialéctica. Esto supone una interacción entre el

Planteamiento del problema de investigación

investigador/a y los participantes en la investigación que permita su concienciación y la transformación de la realidad. Y, pese a que los paradigmas suponen una visión amplia de la realidad que condicionan en cierto modo las metodologías a utilizar, no entendemos que las herramientas metodológicas puedan ser definitivas en exclusividad del mismo. En síntesis, (...) *lo sensato sería que los evaluadores utilizaran los métodos más apropiados para sus necesidades de investigación independientemente de la afiliación tradicional del método. Si ello implica una combinación de métodos cualitativos y cuantitativos, que así sea* (Reichardt, S.C., & Cook, T.D., 1982, p. 48).

Para llevar a término la implementación de nuestro planteamiento, una vez delimitado el problema de la investigación y concretado nuestros objetivos, junto con el paradigma en el que se enmarcan, optamos por un enfoque mixto que combina la metodología cuantitativa con la cualitativa, por considerarlo el más adecuado en relación al propósito del estudio.

La metodología mixta se caracteriza por utilizar herramientas metodológicas cualitativas y cuantitativas que permiten combinar, tanto métodos predeterminados, como emergentes; preguntas abiertas y cerradas. Existen multiplicidad de formas de recopilar los datos, por ejemplo, el análisis puede ser estadístico, pero también textual.

Se trata de buscar la mejor manera de responder a las cuestiones planteadas y seleccionar las herramientas metodológicas que se adecúan más a este propósito, en palabras de Creswell (2009):

Planteamiento del problema de investigación

El investigador basa la investigación en la idea de que recopilar distintos tipos de datos facilita entender el problema de investigación. El estudio puede comenzar con una encuesta amplia para generalizar los resultados a la población y, después, en una segunda fase, centrarse en un enfoque cualitativo, con entrevistas abiertas para conocer con detalle la perspectiva de los participantes (p.18).

Esta aproximación metodológica nos ha permitido comprender el problema de investigación en conjunto, ya que la configuración de las políticas universitarias y, más concretamente, la integración de las competencias en los planes de estudio, no sólo ha repercutido sobre los estudiantes y el profesorado universitario, sino que han afectado transversalmente a la sociedad. Consecuentemente, entendemos que *el enfoque mixto es igual a mayor amplitud, profundidad, diversidad, riqueza interpretativa y sentido de entendimiento* (Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P., 2006, p. 756).

Por ello, hemos optado por una *estrategia transformativa secuencial*, es decir, el análisis sociocrítico de las políticas universitarias en el contexto europeo es el punto de partida de nuestra investigación, así como la recopilación de la información mediante dos métodos: cuantitativo y cualitativo (Creswell, J., 2009).

Entendemos que en la actualidad nuestra investigación se enmarca en un contexto de grandes contrariedades por lo que hemos orientado nuestro trabajo hacia la complementariedad con el fin de *captar con mayor profundidad y*

Planteamiento del problema de investigación

universalidad, la dinámica de los fenómenos educativos en esta era compleja en lo social, lo político, lo económico y lo cultural (Cajide Val, J., Porto Castro, A.M. & Martínez Piñeiro, E., 2004, p.134).

La combinación de metodologías ha posibilitado la participación de diversos colectivos que han podido dar voz al proceso de cambio de la universidad en general, y de la titulación, en particular, como resultado de la puesta en marcha del modelo de aprendizaje por competencias en marco del Espacio Europeo de Educación Superior. En cada uno de los estudios explicaremos con mayor detalle los métodos e instrumentos de investigación utilizados.

1.2.2. FASES DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio se ha estructurado en cuatro fases. En la FASE 1 hemos realizado una aproximación inicial para analizar, desde una perspectiva crítica, cuál es la situación existente, construyendo el planteamiento de la investigación y la elaboración del marco teórico.

A partir de la construcción de la justificación teórica se inició la FASE 2, comenzando el desarrollo empírico, donde se describe con mayor detalle la metodología. La recopilación de los datos se ha llevado a cabo mediante una estrategia transformativa secuencial con el fin de entender las razones que han conducido a la implementación de este modelo, su viabilidad y su significado en la universidad actual, integrando a diversos actores relacionados con el objeto de estudio que se desglosa en un estudio cuantitativo y un estudio cualitativo.

Planteamiento del problema de investigación

En la FASE 3 de la investigación cuestionamos las razones por las que se ha introducido el modelo de aprendizaje por competencias y su impacto sobre la formación inicial de los educadores sociales mediante la triangulación de los datos y los métodos, lo que nos ha permitido conocer la perspectiva de los actores que deben hacer realidad las políticas educativas elaboradas por organismos gubernamentales. Respondimos a las preguntas de investigación y discutimos los resultados, partiendo de la clasificación realizada por F. Rizvi y B. Lingard (2013), concretamente de las *estrategias de implementación*:

1. Nos preguntamos cómo se ha difundido y asignado la política en la población objetivo, es decir, cuál es la aproximación de los actores implicados.

2. Analizamos las estrategias de implementación y su incidencia en el objetivo de la política, qué visión se infiere de los colectivos participantes sobre la presencia de las competencias de la titulación y su materialización en el mercado laboral. Básicamente, la significatividad que tienen las competencias en la probabilidad de encontrar un trabajo.

3. Reflexionamos sobre si se trata de una política material o simbólica, si favorece el desarrollo profesional y cuál ha sido su acogida por parte del profesorado y de los agentes sociales.

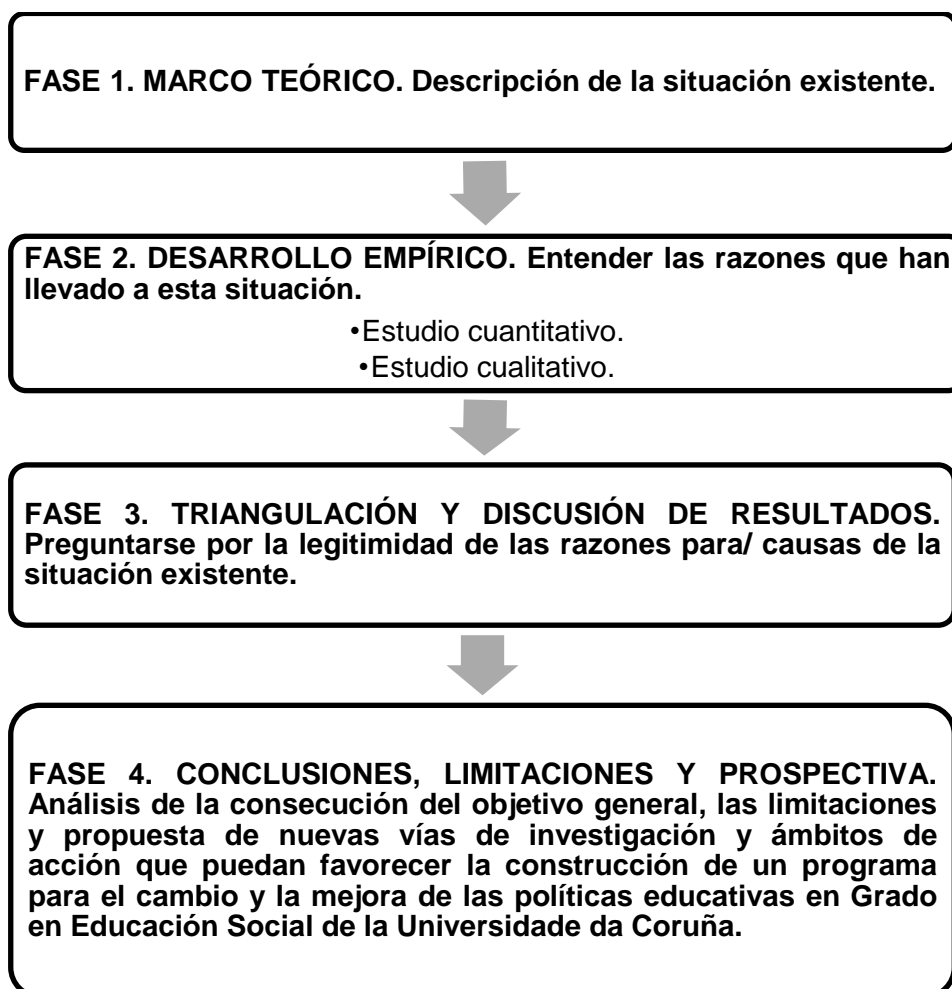
4. Consideramos cuáles han sido las implicaciones de la *práctica profesional ideal* en la política.

Planteamiento del problema de investigación

5. Por último, cuestionamos en qué medida las políticas educativas en la universidad responden al objetivo de su implementación y en qué grado se adaptan a las prácticas profesionales del mercado laboral.

En la FASE 4 analizamos en qué medida se ha logrado el objetivo general, las limitaciones y establecimos las conclusiones y limitaciones de nuestro estudio. En la prospectiva sugerimos futuras vías de investigación y ámbitos de acción que podrían favorecer la mejora de las políticas que están determinando el Grado de Educación Social en la UDC.

FIGURA 2. Fases de la investigación.



Fuente: Elaboración propia a partir de Buendía, L., Colás, M.P., & Hernández, F., 1997, Hernández, R. et al, 2006 y Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K., 2007.

2. Marco teórico. Descripción de la situación existente (FASE 1)

2.1. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

2.1.1. LA ECONOMÍA DEL CONOCIMIENTO

Los sistemas capitalistas son el medio de crecimiento económico sobre el cual se asientan la mayor parte de las sociedades occidentales. La producción de bienes y servicios se traduce en un aumento de beneficios económicos, para lo cual uno de sus mecanismos esenciales, que ha experimentado una mayor expansión en los últimos tiempos, es la interdependencia mundial que permite la movilidad de capital humano y el flujo del capital económico sin ningún tipo de barrera.

La globalización se ha visto favorecida por las iniciativas neoliberales² desde una perspectiva particularmente economicista, reconociendo el *laissez-faire* como el mejor modo de funcionamiento del sistema económico.

Las acciones políticas se han basado en la productividad y el rendimiento económico como medio de progreso social en detrimento de las condiciones sociales, mermando así el Estado de Bienestar y la protección social (Pérez Gómez, A., 1998).

El origen de la sociedad global es controvertido. Algunos piensan que forma parte de un proceso de modernización que se remonta siglos atrás, otros la

² Hemos conceptualizado las iniciativas neoliberales como aquellas que *se presentan como políticas de libre mercado que fomentan la iniciativa privada y la libertad del consumidor, premian la responsabilidad personal, así como la iniciativa empresarial y socavan la inoperancia de los gobiernos incompetentes, burocráticos y parasitarios [...]*, tomando las palabras de Robert McChesney en la introducción de la obra de Chomsky (2000), *El beneficio es lo que cuenta*: (Chomsky, N., 2000, pp.7-8).

asocian al nacimiento en el siglo XVI de la economía global. De lo que no hay duda es que está determinada por dos momentos clave: la muerte de Mao (1976), con la cual se inicia en China la economía de mercado de la mano de D. Xiaoping; y la caída del Muro de Berlín (1989), que causó un gran impacto en la Unión Soviética y dos años más tarde su desaparición. Como antecedente de ambos momentos, es preciso destacar la degradación de la expansión de los mercados entre 1870 y 1914, ante la convulsión social generada por las guerras mundiales y la Gran Depresión (Dehesa, G. de la, 2000; Burbules, N. et al., 2005).

En cualquier caso su impacto ha sido significativo, reflejándose en el debate terminológico desarrollado en los últimos veinte años. Fruto del mismo han emergido una gran diversidad de conceptualizaciones como la que realiza Richard Falk (1993) desde la perspectiva del impacto en la ciudadanía. Este autor distingue dos tipos de globalización: a) desde arriba, se trata de la acción de los Estados Nación enriquecidos que, junto con los organismos situados en la élite política o las multinacionales, se orientan a la generación de capital; b) desde abajo, consiste en el rechazo al desarrollo de la globalización desde arriba y a los problemas que ésta misma entraña, mediante la unión en distintos puntos del mundo (expresión democrática sin fronteras).

En palabras de D. Held (1997) la sociedad global es la expresión de:

La expansión y la profundización de las relaciones sociales y las instituciones a través del espacio y el tiempo, de forma tal que, por un

lado, las actividades cotidianas resultan cada vez más influidas por los hechos y acontecimientos que tienen lugar al otro lado del globo y, por el otro, las prácticas y decisiones de los grupos y comunidades locales pueden tener importantes repercusiones globales (p. 42).

En este sentido, U. Beck (1998) resalta la emulsión del papel de los Estados Nación, entendiendo la globalización como (...) *los procesos en virtud de los cuales los Estados nacionales soberanos se entremezclan e imbrican mediante actores transnacionales y sus respectivas probabilidades de poder, orientaciones, identidades y entramados varios (p. 29).*

Por otro lado, G. de la Dehesa (2000) otorga a este proceso un matiz mercantilista, entendiendo la globalización como *un proceso dinámico de creciente libertad e integración mundial de los mercados de trabajo, bienes y servicios, tecnología y capitales (p. 17)* e identificando dos factores clave en su desarrollo: a) las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TICs), determinantes en la sociedad del conocimiento, claramente vinculadas con la posibilidad de la comercialización global de los bienes; b) la liberalización del intercambio de bienes, servicios y capitales.

Así mismo, Gimeno (2001) entiende que:

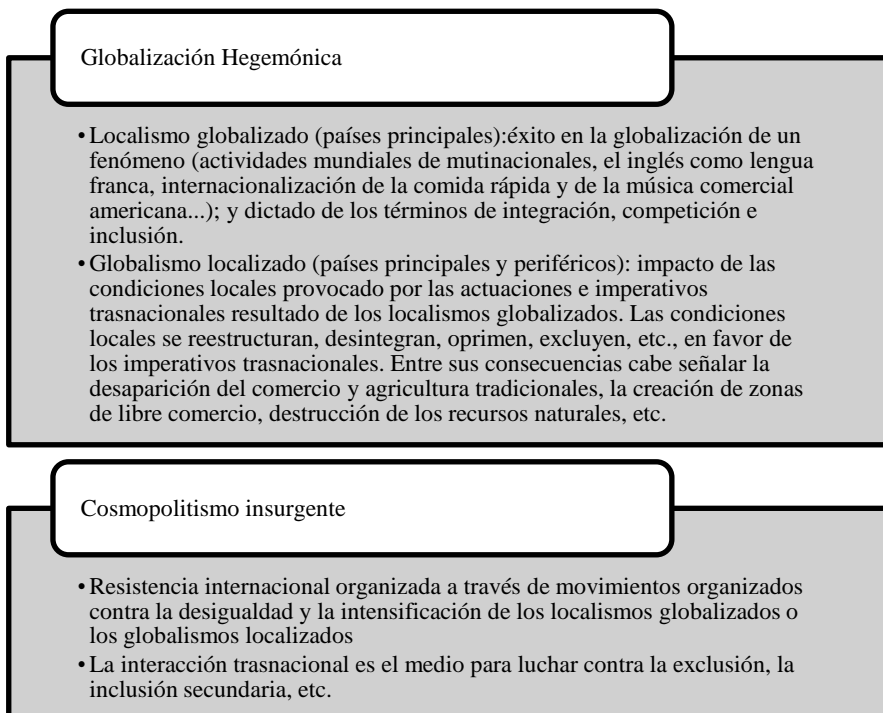
(...)en términos generales, globalización significa el establecimiento de interconexiones entre países o partes del mundo, intercambiándose las formas de vivir de sus gentes, lo que éstas piensan y hacen, generándose interdependencias en la economía, la política, la cultura, la ciencia, la

tecnología, las comunicaciones, los hábitos de vida, las formas de expresión, etc. Se trata de una relación que lo mismo afecta a la actividad productiva que a la vida familiar, a la actividad cotidiana, al ocio, al pensamiento, al arte, a las relaciones humanas en general, aunque lo hace de maneras distintas en cada caso (p.76).

En consonancia con la propuesta anterior, Castells (2005) describe la globalización como *un proceso objetivo de estructuración del conjunto de la economía, sociedades, instituciones y culturas* (p. 12).

Sin duda, una de las definiciones más complejas y recientes es la que ha realizado Boaventura de Sousa Santos (2012), aproximándose a la visión de Richar Falk (1993) mencionada en líneas anteriores. Distingue dos tipos de globalización, por un lado la económica y por otro la cultural, vinculadas a los conceptos de universalidad y transnacionalidad, frente a los movimientos emergentes a nivel local y de carácter identitario. Entre otras muchas consecuencias, este autor la señala como la posible causa del incremento de la brecha entre los países empobrecidos y enriquecidos, las catástrofes ecológicas, o el crimen organizado. En general, entiende que la globalización se ha configurado de formas distintas y sus efectos son diversos (Véase Figura 3).

FIGURA 3. Concepto de globalización.



Fuente: Elaboración a partir de Sousa Santos, B., 2012, pp. 1-11.

Esta diversidad terminológica converge en las siguientes ideas sobre la sociedad global (Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J. A. & Halsey, A. H., 2006):

- La expansión del libre comercio. De economías eminentemente locales o nacionales hemos concluido en un mercado global;
- La interdependencia mundial, los límites geográficos y nacionales en la actualidad se han trasladado a un segundo plano;
- Se han creado redes internacionales que posibilitan la interconexión mundial, incrementándose la circulación global de todos los bienes y servicios de los que dispone una sociedad;

- Se han desarrollado redes globales empresariales, universitarias, estudiantiles, migratorias... más extensas y se ha producido una difusión más rápida de los conocimientos, las ideas, etc.;

- El desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs). En un breve espacio de tiempo, ha impulsado la globalización y han facilitado, a su vez, la compresión del espacio/tiempo.

Como consecuencia del desarrollo global, se han producido una serie de transformaciones que han actuado de forma determinante para la trayectoria de la sociedad a escala política, económica y cultural (Véase Figura 4).

FIGURA 4. Transformaciones en la sociedad global.



Fuente: Elaborado a partir de Burbules, N.C. et al., 2005, pp.1-30.

La economía del conocimiento ha tomado especial importancia en el desarrollo y avance de la política y la economía. La producción de conocimiento como medio para el progreso económico ha adquirido una gran trascendencia, motivo por el cual se ha establecido como un elemento esencial y motor de funcionamiento de la sociedad.

A finales de los setenta se desarrolla la expresión *sociedad del conocimiento*, momento en el que el aprendizaje y la formación se conciben como un instrumento para generar capital humano, adoptando un rol protagonista la educación permanente y el aprendizaje a lo largo de la vida. En este momento,

los países afectados por la crisis del petróleo sitúan a la educación y la formación de capital humano como una vía de crecimiento y liderazgo.

D. Bell (1976) ha concebido la sociedad del conocimiento en relación a dos factores: la investigación y el desarrollo, como elementos fundamentales para la innovación; y, el campo del conocimiento, como condicionante de la carga de la sociedad (p. 249). Bell señala que uno de los recursos primordiales será el personal científico, es decir, aquellos profesionales que se dediquen a generar conocimiento, por lo que la disposición de personal cualificado determinará el futuro de la sociedad.

Desde la perspectiva de A. Hargreaves (2003), no se trata de una sociedad del conocimiento, sino de una *economía del conocimiento*, donde es necesario procesar la información y el conocimiento para lograr el máximo aprendizaje. Los estímulos fundamentales son la creatividad y la invención. El individuo tendrá que desarrollar su ingenio e inventiva con el fin de superar a sus competidores en relación a las demandas de mercado, lo que le exigirá cambiar de empleo y adquirir nuevas habilidades al ritmo de las fluctuaciones y las crisis económicas:

La sociedad del conocimiento es una sociedad cambiante en la que la información se expande rápidamente y circula continuamente alrededor del globo; dinero y capital fluyen en la búsqueda inquieta e implacable de nuevas oportunidades de inversión; las organizaciones se reestructuran continuamente; las políticas gubernamentales sufren cambios volátiles a

expensas de un electorado cada vez más caprichoso; y la migración multicultural reconstituye continuamente las comunidades en las que vivimos (Hargreaves, A., 2003, p. 40).

En consecuencia, el sistema económico capitalista global determina la sociedad actual, en la que los espacios supranacionales adquieren una mayor presencia y la producción de conocimiento actúa como un medio para el crecimiento económico a expensas de las necesidades de los mercados. D. Cohen (2010) denomina al régimen económico y político actual como nuevo capitalismo financiero, cuya materia fundamental o *bien <<inmaterial>>* es la *investigación y el desarrollo (I+D), la publicidad, la moda, la banca. Ellos son los que gobiernan el mundo de la producción* (p. 203).

En este sentido, Pérez Gómez (1998) circunscribe el contexto actual al concepto de *cultura social* y sintetiza como principios y valores imperantes o hegemónicos: *el imperio de las leyes de libre mercado; la configuración política como democracias formales; y la omnipresencia de los medios de comunicación de masas* (p. 80).

Así, podemos afirmar que la circulación de bienes y servicios no tiene límites ni barreras debido a la integración internacional de los mercados financieros y la globalización del comercio. Las leyes de libre mercado actúan como herramienta a través de la cual se realizan los intercambios económicos, especialmente relacionados con la producción de conocimiento y de

información (Bell, D., 1976; Pérez Gómez, A., 1998; Rifkin, J., 2000; Stiglitz, J.E, 2012).

La flexibilidad y la desregulación determinan la producción y la distribución de los productos (servicios), respaldadas por el *laissez faire* que favorece la falta de intervención por parte de los Estados Nación, siendo las leyes de mercado las que indican las exigencias y necesidades, fundamentalmente comerciales, en función de la oferta y la demanda. La intervención estatal se diluye a favor de la autorregulación de los mercados, ya que se considera que la regulación de los servicios públicos no permite que el mercado funcione libremente y, por consiguiente, que el crecimiento económico se incremente en aras de una mayor eficiencia y progreso. Por esta razón, la opción privada se consolida como la única posible por ser la más rentable, óptima y eficiente.

Como consecuencia, se está produciendo un recorte del gasto público que se desvía, mediante la subvención, a alternativas de carácter privado. El resultado es la falta de garantía y control del Estado sobre los pilares fundamentales del Estado de Bienestar: sanidad y educación. El control de la calidad de los servicios públicos se deposita en empresas privadas cuyo fin último es la búsqueda de beneficios.

La búsqueda de instrumentos de medida de la calidad se traduce en estándares de rendimiento y eficiencia que obtienen su mayor expresión en los rankings.

En efecto, las cuestiones políticas han sucumbido a las necesidades de mercado y han derivado en la decadencia del Estado de Bienestar, reflejada en el recorte de las prestaciones sociales y la privatización de los organismos públicos. Esto ha generado altas cotas de exclusión y una gran segmentación y complejidad de la estructura social: *La rentabilidad (especulación, seducción o demagogia) está arrasando la productividad (el debate reflexivo o informado para fundamentar la toma de decisiones)* (Pérez Gómez, A., 1998, p. 97).

Con el fin de observar la repercusión de la búsqueda de crecimiento económico sobre el Estado de Bienestar y los recortes en los servicios públicos, hemos recurrido a algunos datos sobre enseñanza universitaria ofrecidos por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en los informes *Datos y Cifras. Curso Escolar 2014/15 y 2012/13*³. Más concretamente, hemos analizado el gasto público invertido en el sistema mediante el estudio de los siguientes indicadores:

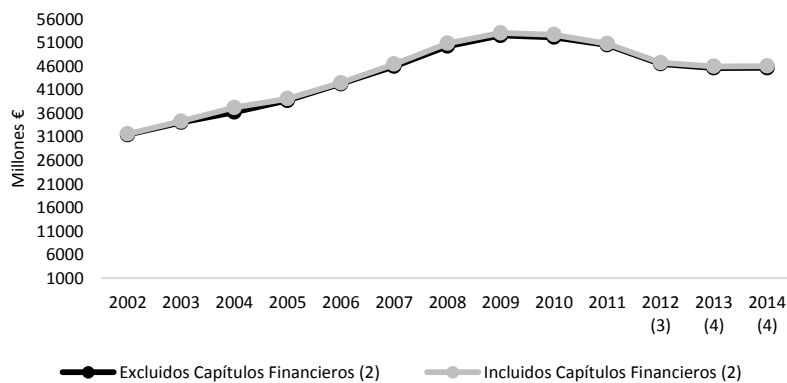
- *Inversión en educación:*
 - Gasto público en educación
 - Relación del gasto público en educación con el PIB
 - Presupuesto liquidado en educación del Ministerio de Educación;
- *Dimensión social de la educación: becas y ayudas al estudio*

³ Las cifras más actualizadas con respecto al presupuesto liquidado son las del informe de Datos y Cifras 2012/13, ya que este dato no se contempla en los informes posteriores.

- Evolución de las becas y ayudas al estudio del Ministerio de Educación.

En relación al gasto público, podemos observar como desde 2009 el Estado ha disminuido el gasto en educación en correspondencia con el descenso del gasto público.

GRÁFICO 2. Evolución del gasto público en educación ⁽¹⁾.



⁽¹⁾ Se refiere al gasto en educación (presupuestos liquidados el conjunto de las Administraciones educativas, incluyendo las universidades). Fuente: Estadística del Gasto Público en Educación S.G. de Estadística y Estudios-Secretaría General Técnica-M.de Educación, Cultura y Deporte.

⁽²⁾ Los capítulos financieros corresponden a los capítulos 3 (gastos financieros de operaciones corrientes), 8 y 9 (activos y pasivos financieros de operaciones del capital).

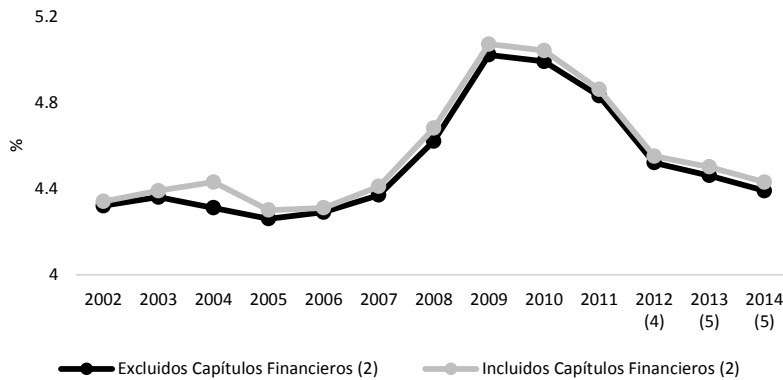
⁽³⁾ Cifra provisional.

⁽⁴⁾ Cifras estimadas para 2013 en base a los presupuestos liquidados disponibles y para el 2014 en base a los presupuestos iniciales.

Fuente: Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014, p.10.

Si observamos la evolución del PIB, podemos ver como de 2002 a 2007 oscila entre un 4,2% y un 4,4%, incrementándose en 2008 y 2009, y experimentando a partir de 2010 un descenso que en 2014 sitúa el porcentaje del PIB en unas cifras similares a las de 2004(véase Gráfico 3).

GRÁFICO 3. Evolución del porcentaje del P.I.B. ⁽³⁾ del gasto público en educación ⁽¹⁾.



⁽¹⁾ Se refiere al gasto en educación (presupuestos liquidados el conjunto de las Administraciones educativas, incluyendo las universidades). Fuente: Estadística del Gasto Público en Educación S.G. de Estadística y Estudios-Secretaría General Técnica-M. de Educación, Cultura y Deporte.

⁽²⁾ Los capítulos financieros corresponden a los capítulos 3 (gastos financieros de operaciones corrientes), 8 y 9 (activos y pasivos financieros de operaciones del capital).

⁽³⁾ P.I.B.: Fuente INE hasta el año 2013 y última previsión del Ministerio de Economía y Competitividad para 2014 (julio de 2014).

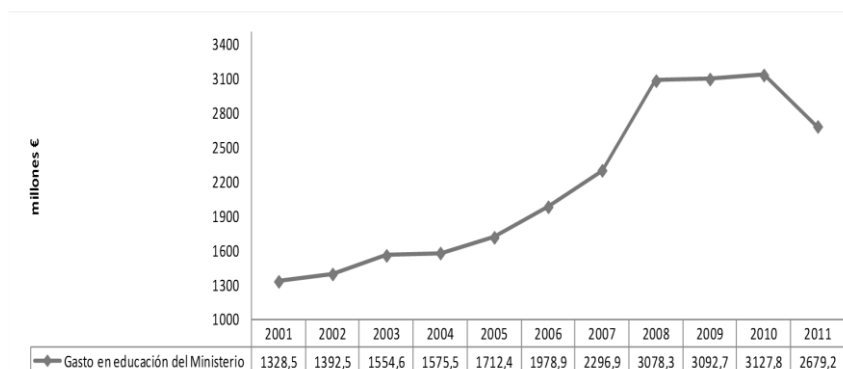
⁽⁴⁾ Cifra provisional.

⁽⁵⁾ Cifras estimadas para 2013 en base a los presupuestos liquidados disponibles y para el 2014 en base a los presupuestos iniciales.

Fuente: Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014, p.10.

Esta tendencia del porcentaje del PIB se asemeja a la que sigue el presupuesto liquidado en educación, aunque no podemos ver los años posteriores a 2011, ya que en los informes de *Datos y Cifras* de los cursos posteriores no se recoge este dato (véase Gráfico 4).

GRÁFICO 4. Presupuesto liquidado en educación del Ministerio de Educación ⁽¹⁾.



⁽¹⁾ Presupuesto liquidado de la función educación del Ministerio de Educación. Fuente: Oficina Presupuestaria- Subsecretaría. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Fuente: Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012, p.10.

Las becas y ayudas al estudio han seguido una trayectoria similar, lo que podría estar relacionado con la dotación presupuestaria anual del Ministerio de Educación. La inversión de la Administración en becas y ayudas fue ascendente hasta el curso 2011-12, decayendo en los cursos posteriores (véase Tabla 1).

TABLA 1. Evolución de las becas y las ayudas ⁽¹⁾ al estudio del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

	Becas		Ayudas ⁽¹⁾	
	Importe (miles €)	Beneficiarios	Importe (miles €)	Beneficiarios
2003-2004	647.881	458.892	91.385	833.685
2004-2005	722.630	450.031	97.863	877.491
2005-2006	732.393	435.721	104.061	923.694
2006-2007	835.446	475.855	109.862	962.885
2007-2008	917.302	503.412	114.449	955.979
2008-2009	1.144.258	582.842	126.374	1.027.705
2009-2010	1.276.158	677.794	127.981	998.672
2010-2011	1.470.510	738.368	128.797	994.590
2011-2012	1.618.555	793.426	129.887	975.330
2012-2013	1.483.502	765.949	64.251	319.956
2013-2014 ^(p)	1.408.158	777.394	64.766	298.251

(1) Incluye ayudas concedidas para la adquisición de libros de texto y material didáctico y las de reducción de precios académicos a familias numerosas de tres hijos. Desde el curso 2006-07 y hasta el 2011-12 están incluidas las aportaciones del Ministerio a los convenios con CC.AA. para programas de ayudas y de gratuidad de libros y en el curso 2012-13 éstas se sustituyen por transferencias de créditos del Ministerio a las CC.AA. para programas de libros de texto y material en los niveles obligatorios.

(p) Cifras provisionales.

Fuente: S.G. de Estadística y Estudios y S. G. de Becas y de Atención al Estudiante, Orientación e Inserción Profesional del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014, p.12.

Por tanto, alegando la necesidad de disminuir el déficit presupuestario los datos relativos al sistema educativo reflejan un recorte en la inversión pública, por lo que se está produciendo una devaluación de uno de los pilares del Estado de Bienestar que podría abocar hacia la privatización del sistema educativo.

La trayectoria neoliberal encaminada hacia la privatización de los servicios públicos de la sociedad actual podría estar condicionada por una serie de transformaciones a los que J. Torres (2008) denomina *revoluciones*. Desde su perspectiva es preciso conocerlas para poder entender cuál es el funcionamiento de la sociedad actual:

(...) la revolución de las tecnologías de la información, las revoluciones científicas en todas las áreas de conocimiento; la revolución en la estructura de poblaciones de las Naciones y los Estados; en las relaciones sociales; en las comunicaciones; revoluciones económicas; ecologistas; políticas; estéticas; en los valores; en las relaciones laborales y el tiempo de ocio; y educativas (Torres, J., 2008, pp. 155-164).

Como consecuencia de estas revoluciones, las repercusiones más significativas sobre la educación superior, siguiendo a la UNESCO (2004, p.8), son las siguientes:

a) *LA IMPORTANCIA CRECIENTE DE LA SOCIEDAD/ ECONOMÍA DEL SABER;*

b) *EL ESTABLECIMIENTO DE NUEVOS ACUERDOS COMERCIALES QUE ABARCAN EL COMERCIO DE LOS SERVICIOS DE EDUCACIÓN;*

c) *LAS INNOVACIONES RELACIONADAS CON LAS TÉCNICAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN;*

d) *LA IMPORTANCIA ATRIBUIDA A LA FUNCIÓN DE MERCADO Y LA ECONOMÍA DE MERCADO.*

A continuación describiremos con mayor detalle cada una de las repercusiones mencionadas.

A) LA IMPORTANCIA CRECIENTE DE LA SOCIEDAD /ECONOMÍA DEL SABER

Los días 23 y 24 de marzo del año 2000 tuvo lugar el Consejo Europeo de Lisboa en el que se plantea la hoja de ruta de los países que constituyen la Unión Europea para convertirse en los países más competitivos del mundo. El objetivo primordial en torno al cual establecer las acciones y políticas comunes europeas es el progreso económico vinculado a la producción del saber: *convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social* (Consejo Europeo de Lisboa, 2000^a).

En lugar de ser una herramienta de cohesión social y de desarrollo de la ciudadanía, las acciones políticas sitúan a la educación como un medio de crecimiento económico, orientando las políticas educativas hacia el beneficio de los mercados.

Desde esta perspectiva, las políticas educativas se establecen en relación al lenguaje empresarial propio de las dinámicas de mercado. Se centran en la calidad como aspiración fundamental, la relevancia del aprendizaje se hace sinónimo de valor de mercado y la competitividad se sitúa como la máxima expresión de la mercantilización de los sistemas y políticas educativas (Fernández Sierra, J., 2011). En palabras de Fernández Enguita (2009) (...) *nunca ha tenido la educación tanta importancia económica como en nuestros días, lo mismo para las sociedades como para los individuos* (p.35).

En la década de los setenta, Daniel Bell compartía esta visión de la sociedad postindustrial al conjeturar que la dimensión económica sería el eje central, en la que ya no se produciría mercancía sino servicios relacionados con la sanidad, la educación, la investigación y los gobiernos, argumentando la expansión de una nueva *inteligentsia* (Bell, D., 1976, p. 33). En detrimento de las ocupaciones de cuello azul, se impondrían las de cuello blanco, las clases profesionales y técnicas que implican la expansión de tareas supeditadas a la formación universitaria. Así mismo, se destaca el papel fundamental de la tecnología junto con el crecimiento teórico como herramientas de progreso y se explica que la toma de decisiones se basaría en la *tecnología intelectual*.

En consecuencia, el conocimiento se convierte en el pilar y el medio que comporta el progreso de las sociedades, lo que implica la exigencia de una mayor cualificación para el empleo.

El *Informe Delors* (Delors, J., 1996) vendrá a ratificar la importancia del conocimiento para la sociedad en relación a la productividad del capital humano, destacando que todos los trabajadores van a requerir una serie de conocimientos y competencias fundamentales que evolucionarán a lo largo de su vida laboral. La inversión en educación se consolida como un factor decisivo para el avance de la sociedad:

El concepto de educación a lo largo de la vida es la clave para entrar en el siglo XXI. Ese concepto va más allá de la distinción tradicional entre educación básica y educación permanente y coincide con otra noción

formulada a menudo: la de sociedad educativa (...) (Delors, J., 1996, p. 126).

La economía basada en el conocimiento convierte al ciudadano en sinónimo de capital humano. Tal y como se ha explicado en líneas anteriores, disponer de trabajadores altamente cualificados que posibilitan la innovación y el desarrollo científico y tecnológico, otorga a la educación un papel central (Esteve Zaragoza, J.M., 2003).

La importancia de la cualificación es cada vez mayor y las exigencias de la sociedad implican el crecimiento de esta tendencia, Fernández Enguita (2009) lo describe del siguiente modo:

Precisamente el hecho de que estemos en medio de la tercera revolución industrial, que asigna a la información y el conocimiento un papel cada vez más decisivo en la producción, multiplica el poder de la cualificación y divide a la sociedad en torno a ella, se deriva, como no podía ser menos, una importancia redoblada de la educación (p. 39).

B) EL ESTABLECIMIENTO DE NUEVOS ACUERDOS COMERCIALES QUE ABARCAN EL COMERCIO DE LOS SERVICIOS DE EDUCACIÓN

En una sociedad regida por las leyes de mercado, donde el valor de los bienes se mide en relación al incremento de beneficios de carácter financiero que van a generar, el valor de las cosas se establece en relación a la plusvalía de capital que generan. Por ello, los pilares del Estado de Bienestar que garantizaban la cobertura social de toda la ciudadanía se han visto debilitados

del mismo modo que lo ha hecho el poder del Estado. Se han elaborado políticas dirigidas a devaluar los bienes públicos y a favorecer un imaginario en el que lo privado se conciba como más eficiente y mejor (Petrella, R., 2004).

La ciudadanía se convierte en cliente y consumidora y la educación, al igual que el medio ambiente y los servicios públicos, se transforma en objeto de consumo (Hamilton, C., 2006). En palabras de G. Whitty, S. Power y D. Halpin (1999):

En la educación y en otros servicios, como la vivienda, la salud y el bienestar, es posible descubrir la promoción de la nueva cultura institucional que ha dado en llamarse “nueva gestión pública”, “nuevo gerencialismo”, “gobierno empresarial” o “gerencialismo empresarial” (p. 71).

Las mejores escuelas serán aquellas que obtengan mejores resultados y un mejor rendimiento, por tanto, tendrán que ser competitivas. Se trata de una consecuencia de la introducción del lenguaje empresarial en el ámbito educativo. Para que la comunidad en su conjunto, pero especialmente, para que las familias puedan ejercer su libertad en la elección del centro, se están desarrollando entre otras herramientas los rankings que sitúan a los centros en una escala jerárquica en función de una serie de criterios dirigidos a favorecer la máxima calidad del servicio (Paraskeva, J. & Patacho, P., 2009).

La orientación de las políticas educativas se dirige así al incremento del rendimiento económico y hacia la producción de conocimiento en relación a su

aplicabilidad y eficiencia. Se trata de políticas estimuladas por grandes empresas que en algunos países, como Estados Unidos, se han inmiscuido en los centros a cambio de patrocinios empresariales, permitiendo que los centros afectados por los recortes del gasto público obtengan más recursos.

El *laissez faire* se presenta en la política educativa como una de las ideas centrales de este discurso, favoreciendo que la Administración no intervenga e impulsando políticas de descentralización, depositando en manos de la dirección del centro la responsabilidad de la gestión y funcionamiento del mismo. Esta autonomía otorgada a los centros implica también su gestión y organización económica y la evaluación por parte de la Administración como medio que garantice la calidad en base a la rendición de cuentas. El Estado ya no actúa como regulador sino como controlador, lo que podría derivar en desigualdades en la financiación de los centros.

Tal y como se evidencia en el artículo *GATS and the Education Service Industry: Scale and Global Reterritorialization*, la educación se ha convertido en una mercancía de compra-venta cuyo funcionamiento depende del libre mercado. Así, una serie de países que son los que cuentan con mayores recursos y poder establecen las reglas del juego y se genera un mercado global de bienes educativos. Esta perspectiva se promueve por parte de la Organización Mundial del Comercio (OMC), entre otras entidades de carácter supranacional (Robertson, S., Bonal, X. & Dale, R., 2002).

El Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (ACGS), cuya finalidad es financiera y de eficiencia económica, se presenta como uno de los mayores exponentes de las prácticas educativas basadas en el mercado y la mercantilización de los conocimientos.

De esta forma, las prácticas de investigación y formación universitarias se orientan hacia la aplicabilidad en términos de mercado, es decir, los únicos conocimientos relevantes son los que son rentables económicamente para la sociedad, tanto en lo relativo a la investigación, como a la formación.

En este sentido, es preciso profundizar y conocer cuál es el alcance y la repercusión de este contexto sobre la universidad y las políticas que se han creado para determinar el rumbo de la educación superior, especialmente nos ha interesado conocer si esta aplicabilidad ha influido sobre la estructuración de los planes de estudio y si las competencias son una herramienta de respuesta a esta perspectiva pragmatista y funcional.

C) LAS INNOVACIONES RELACIONADAS CON LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) han adquirido una repercusión muy significativa, llegando a referir la sociedad actual en términos de sociedad tecnológica o de la información. D. Bell (1976) a finales del setenta vaticinó que, en las últimas décadas del siglo XX, la innovación, en términos de progreso económico, se fundamentaría en el avance de la ciencia y la investigación. Ante una dispersión de la toma de decisiones, guiada

básicamente por principios de mercado, la introducción de la tecnología actuaría como elemento fundamental, junto con el rol predominante de la política.

Así, podemos afirmar que, en consonancia con lo que predijo Bell, una de las principales transformaciones de la sociedad actual es la transmisión de la información en relación a las necesidades de mercado, es decir, se podría considerar que la información se convierte entonces en un medio para impulsar las transacciones comerciales. Un claro ejemplo es el uso de los medios de comunicación como respuesta a las necesidades de mercado mediante la publicidad comercial y a las necesidades políticas a través de la propaganda, configurando la cultura social en relación a la cultura mediática (Pérez Gómez, A., 1998).

Así mismo, el mercado y las transacciones económicas en la red se han convertido en un elemento central que genera grandes beneficios económicos, lo que supone una alteración fundamental en la forma de vida, tal y como afirma J. Rifkin (2000):

El traslado del comercio de la geografía al ciberespacio representa uno de los grandes cambios en la organización humana y es preciso comprenderlo adecuadamente, porque con él llegan importantes cambios en la misma naturaleza de la percepción y de las relaciones entre seres humanos. Es probable que el ámbito en el cual esos cambios produzcan un impacto mayor sea sobre nuestras nociones de propiedad. [...] en el

ciberespacio es más probable que los servidores y los clientes intercambien información, conocimientos, experiencias e incluso fantasías (...) (p. 30).

La aparición de Internet impulsa un incremento significativo de la expansión y difusión de la información a una gran velocidad a través de numerosas herramientas tecnológicas que permiten la interacción a escala mundial como, por ejemplo, las redes sociales.

En este sentido, el uso de las TICs se ha orientado, fundamentalmente, hacia el mercado y la consecución de beneficio económico, adoptando un papel determinante por su influencia en el crecimiento de las sociedades. A finales de los setenta D. Bell (1976) afirmaba lo siguiente:

[...] la tecnología ha transformado las relaciones sociales y nuestros modos de observar el mundo. De manera arbitraria, se pueden mencionar cinco medios por los que la tecnología operó tales transformaciones: 1. Reducción en el coste de la producción de bienes. 2. Nuevas profesiones aparejadas a la tecnología: ingeniero y técnico. 3. Una nueva racionalidad basada en la optimización y la eficiencia de los productos. 4. Revoluciones en el transporte y la comunicación, que transforman la logística del producto, creando nuevas redes. 5. Concepciones del espacio tiempo distintas, percepciones estéticas diferentes (p. 221).

Esta situación concluye en una gran complejidad en cuanto al acceso y selección de la información en tanto en cuanto puede generar la llamada

brecha digital que puede conllevar a la exclusión en otros ámbitos y derivar en la *brecha cognitiva* (UNESCO, 2005).

Por supuesto, los sistemas educativos en general y la enseñanza universitaria en particular, no han sido impasibles a la trascendencia de las TICs en la sociedad y las políticas educativas se han visto determinadas por su impacto (Soto, J., 2007). Así, en la enseñanza universitaria las TICs desempeñan en la actualidad un rol protagonista, impactando enormemente sobre el quehacer docente (Gewerc, A. et al., 2006).

D) LA IMPORTANCIA ATRIBUIDA A LA FUNCIÓN DE MERCADO Y LA ECONOMÍA DE MERCADO

Se trata de uno de los factores más decisivos, sino el más decisivo en la trayectoria de la toma de decisiones y las actuaciones políticas. Esta trascendencia de los mercados en la sociedad actual se pone de manifiesto en la visión capitalista neoliberal que promueve la no existencia de regulaciones estatales, permitiendo que la lógica de mercado sea la norma básica y fundamental. Las acciones políticas se orientan en este sentido y, en consecuencia, son los mercados los que definen el funcionamiento de la sociedad. Por tanto, se puede decir que la sociedad se ha mercantilizado y la vida de la ciudadanía gira en torno a esta mercantilización, convirtiéndose así en un producto comercial.

Esta expansión global mercantilista ha provocado que los gobiernos de los Estados-Nación sean prácticamente insignificantes a la hora de tomar

decisiones relativas a la economía con repercusión directa o indirecta sobre todos los ámbitos de la sociedad.

En este sentido, siguiendo a J. Rifkin (2000), hay tres esferas en las cuales el Estado-Nación ha visto mermado su poder de actuación: 1) Las transacciones comerciales no se desarrollan en un espacio físico, sino que el ciberespacio ha adoptado, como se ha dicho anteriormente, una gran trascendencia como espacio para los mercados, fuertemente condicionado por los medios de comunicación que dependen de actores privados, principalmente de empresas, lo que obliga al Estado a comunicarse mediante los mismos; 2) los contratos y acuerdos se realizan a escala supranacional, en detrimento del poder de los gobiernos, con entidades como el Fondo Monetario Internacional (FMI) o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE); y, 3) por último, el cobro de impuestos es complejo al realizarse a través de la red, lo que dificulta su localización nacional y, por tanto, su ajuste a los impuestos de dicho Estado.

La imposición de este sistema basado en el capital y en el funcionamiento de los mercados se ha respaldado y afianzado a través de movimientos de corte neoliberal y conservadores, como el encabezado por Margaret Thatcher con su eslogan *There is no alternative* (TINA). Sus teorías se anclan en el capitalismo como único modo de funcionamiento posible con el propósito de convertir un sistema político, económico y cultural en algo natural e inevitable, donde la competitividad se convierte en un elemento central para una mejor asignación de los recursos. Así, la ciudadanía que mejor responda a las necesidades del

mercado será la que reciba mayores asignaciones y, por el contrario, si no puede responder a sus necesidades, será su responsabilidad. Del mismo modo, los recursos públicos se consideran poco eficientes y dejan de ser rentables para el mercado lo que deriva en su privatización (Ramonet, I., 2004; Torres, J., 2006).

Así, el Estado no interviene y deja actuar a los mercados libremente con el propósito de la búsqueda de una sociedad mejor basada en la meritocracia y las capacidades de cada persona para desarrollar una determinada ocupación laboral. La idea del esfuerzo y de la iniciativa personal se presenta con gran poder y el sueño americano se aparece como una pesadilla para todas aquellas personas a las que se hace responsables de su situación de pobreza.

No obstante, si bien es cierto el poder de las leyes de libre mercado y los organismos supranacionales, también lo es que los gobiernos son los que pueden legislar y crear políticas a escala nacional que limiten las reglas de juego de los mercados. En palabras de J.L. Stiglitz (2012):

Nuestra hipótesis es que las fuerzas del mercado son reales pero que están condicionadas por los procesos políticos. Los mercados están condicionados por las leyes, las normativas y las instituciones. Cada ley, cada normativa, cada ordenamiento institucional tiene consecuencias distributivas (...) (p.101).

2.1.2. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

Ante la importancia de los sistemas educativos en el desarrollo de la sociedad y, primordialmente, las universidades como centros de transformación social, analizamos a continuación los antecedentes orientados a conocer cuáles han sido las repercusiones de las reformas derivadas del proceso de convergencia en Europa en los planes de estudio universitarios.

Para establecer el punto de partida y analizar los antecedentes y estudios previos como fundamentos teóricos de nuestra investigación, realizamos una búsqueda bibliográfica exhaustiva utilizando distintas estrategias que contienen los conceptos centrales del estudio (Tabla 2).

TABLA 2. Antecedentes de investigación. Estrategias de búsqueda.

Estrategia de búsqueda	Base de datos de la red de la UDC	Criterios de búsqueda	Resultados totales
"EDUCACIÓN SUPERIOR" AND "EMPLE*"	TESEO	Campo: TESAURO [580208] EDUCACIÓN SUPERIOR Título	5
"UNIVERSI*" Y "COMPETENCIAS" Y "EMPLEABILIDAD"	CSIC	Campo: campos básicos Opciones: todas las palabras	15
"EMPLEABILIDAD" Y "COMPETENCIAS"		ISOC: Ciencias Sociales y Humanidades	33
"EMPLEABILIDAD" Y "EDUCACIÓN SOCIAL"		Año de publicación: después de 2000	5
"HIGHER EDUCATION" AND "SKILLS" AND "EMPLOYABILITY"	ERIC	Campo: Cualquier campo (sin texto completo) ALL Opciones de búsqueda: Posterior a la fecha año 2000	194 Revistas científicas: 175 Tesis doctorales y tesinas: 2
"EMPLOYABILITY" AND "SKILLS"			422 Revistas científicas: 299 Tesis doctorales y tesinas: 9
"EMPLOYABILITY" AND ("SOCIAL EDUCATION" OR "SOCIAL WORK")			179 Revistas científicas: 142
"HIGHER EDUCATION" AND "SKILLS" AND "EMPLOYABILITY"	ISI WEB OF KNOWLEDGE	Campo: Topic Citation Databases: Social Sciences Citation Index (SSCI) and Conference Proceedings Citation Index-	6
"EMPLOYABILITY" AND			227

Marco teórico (FASE 1)

"SKILLS"		Social Science & Humanities (CPCI-SSH)	
EMPLOYABILITY" AND ("SOCIAL EDUCATION" OR "SOCIAL WORK")		Data range: 01-01-2000 to 7-3-2013	6
"HIGHER EDUCATION" AND "SKILLS" AND "EMPLOYABILITY"	SCOPUS	Campo: Article Title, Abstracts an Key Words Limit to: Data range: 2000-present Subject area: Social Science and Humanities	118
" EMPLOYABILITY" AND "SKILLS"			432
" EMPLOYABILITY" AND ("SOCIAL EDUCATION" OR "SOCIAL WORK")			12
"HIGHER EDUCATION" AND "SKILLS" AND "EMPLOYABILITY"	TEACHER REFERENCE CENTER	Límite: fecha de publicación: desde Enero 2000	55
" EMPLOYABILITY" AND "SKILLS"			133
" EMPLOYABILITY" AND ("SOCIAL EDUCATION" OR "SOCIAL WORK")			3
NÚMERO TOTAL DE RESULTADOS: 1.840⁽¹⁾		REFERENCIAS SELECCIONADAS: 310⁽²⁾	

(1) Los resultados son de todas las bases de datos, por lo que hay artículos o documentos que se han repetido en la búsqueda.

(2) Se han filtrado y eliminado referencias que se repetían.

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la búsqueda realizada han sido la base para entender cuál es la relación que se establece entre universidad y empleabilidad, pero también la concreción de las competencias y su rol en el modelo de enseñanza universitaria actual.

Eleni Prokou (2008) trata la problemática de nuestro estudio en su artículo *The Emphasis on Employability and the Changing Role of the University in Europe* en el que pone de manifiesto la situación de la enseñanza universitaria en la actualidad, centrándose especialmente en el contexto europeo. En primer lugar, explica que las reformas que se están llevando a cabo en la universidad y, especialmente, las enmarcadas en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se focalizan en la empleabilidad de los titulados/as, reformando los planes de estudio con este objetivo: *En gran medida, la educación superior tiene la responsabilidad de promover la empleabilidad de los graduados mediante el desarrollo de competencias/habilidades e impulsando el aprendizaje a lo largo de la vida* (p.389).

Por tanto, el rol de la empleabilidad en la sociedad actual ocupa un lugar esencial. Pero, siguiendo a E. Prokou (2008), nos preguntamos qué implicaciones tiene esto en el contexto universitario.

No es sencillo responder a esta cuestión porque los modelos de universidad han cambiado a medida que se han ido produciendo distintas transformaciones sociales. Así mismo, para conocer el modelo de universidad es preciso profundizar sobre cuál es el objetivo de la formación universitaria y, en este

sentido, la comunidad académica presenta intensas discrepancias. Consecuentemente y con el fin de profundizar sobre la temática de estudio, hemos analizado en primer lugar qué modelos de universidad se pueden distinguir en el contexto actual y, en segundo lugar, nos hemos adentrado en el significado del término empleabilidad y su contextualización en el Espacio Europeo de Educación Superior.

2.1.2.1. LOS MODELOS DE UNIVERSIDAD EN LA ECONOMÍA DEL CONOCIMIENTO

De la misma forma que la propia sociedad experimenta sus propias transformaciones, aparejadas a las crisis de valores y las innovaciones culturales e intelectuales, la universidad también ha visto cómo sus funciones se transformaban en igual medida.

Cabe destacar en este sentido la clasificación del Centro Nacional para la Mejora Postsecundaria con sede en Stanford, señalada por P. Manicas (2003) sobre los modelos de universidad para la sociedad del conocimiento:

- <<*instituciones de conveniencia*>> (en la vanguardia de las nuevas tecnologías y de los nuevos mercados de la educación, son la llamada educación trasnacional fundamentada en las nuevas tecnologías);
- <<*universidades con nombre de marca*>> (universidades privadas de la Liga Yvy, fuertemente dotadas de fondos, capaces de atraer

financiación externa al mismo tiempo que mantienen programas coherentes y de alta calidad para subgraduados residentes(...)Estos lugares de aprendizaje, de carácter residencial, tradicional y elitista, (...) restringidos para los pocos que dispongan de medios necesarios para pagarlos o, si no se desborda el ataque contra la acción afirmativa, para aquellos suficientemente destacados como para conseguir una beca o ayuda, para lograr así un cuerpo estudiantil más equilibrado);

- *y las universidades estatales (instituciones <<proveedoras de educación superior de masas>>. Estas instituciones dependerán de los educadores y tendrán la obligación de educar lo mejor que puedan a los ciudadanos de sus estados (...) En ellas, la investigación y la publicación son obligatorias, pero se hacen, en su mayor parte, a expensas del compromiso con los programas subgraduados, especialmente en la medida en que los estudiantes son heterogéneos en términos de antecedentes, edad, objetivos y compromiso (...)) (pp. 46-47).*

R. Barnett (2011^a, 2011^b) plantea una propuesta desde el pasado, en el presente y para el futuro, esbozando una secuencia histórica de los modelos e ideas predominantes sobre la universidad. En primer lugar, desde una perspectiva cronológica distingue la *universidad metafísica*, fundamentada en la relación de la persona con Dios y en el encuentro con lo divino. Esta es la que tuvo mayor continuidad en la historia.

A continuación define la universidad *científica* o *investigadora*, cuyo origen se remonta al s. XIX, asentada sobre la idea de universidad alemana.

Recientemente nacen la llamada *universidad empresarial* y la *universidad burocrática*. La *universidad empresarial* está muy ligada a la perspectiva de P. Manicas (2003) y se caracteriza por los conceptos de supranacionalidad y convergencia, poniendo en riesgo el capital intelectual, social y cultural de la enseñanza universitaria y mercantilizando los servicios públicos. Se trata de la universidad en términos de rendimiento, que valora los conocimientos por su rédito económico, basándose en la competitividad, medida en el éxito en los rankings y ligas universitarias como medio para la distribución de recursos entre las universidades.

Cabe señalar una serie de aspectos clave que puntualiza Barnett (2011^a, 2011^b) con respecto a este modelo: a) su significado no está explícito, es confuso y b) no se distingue un modelo único.

Por tanto, la presencia de este modelo supone una gran complejidad en la lógica institucional, pero hay alternativas que pueden llevar la formación universitaria por otras trayectorias.

Por otra parte, el modelo de *universidad burocrática* está basada en políticas de control, eficiencia y supervisión, que se refleja en las políticas de gestión y en la supervisión de la producción investigadora y de la docencia. Se caracteriza por favorecer la uniformidad y por un nexo muy significativo con la universidad corporativa.

Desde una perspectiva de futuro, la universidad estará determinada por los imaginarios sociales⁴ que la configuran y determinan la trayectoria y prospectiva de la misma. En este sentido, Barnett (2011^a, 2011^b) plantea cuatro posibilidades de lo que la universidad puede llegar a ser:

- La *universidad líquida* se asienta sobre el concepto de modernidad líquida de Zygmunt Bauman. Es una versión de la universidad postmoderna, alejada de espacios y tiempos, es decir, no se ubica en un contexto particular y se sirve de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para su expansión.
- La *universidad terapéutica*, se denomina *utopía factible* tiene en cuenta el riesgo y se interesa por el bienestar, pero algunos la consideran un modelo pernicioso y paternalista que infantiliza a los estudiantes.
- La *universidad auténtica* focalizada en proyectos institucionales, no es una utopía sino que se materializa en distintas actividades como, por ejemplo, la realización de convenios entre universidades de países enriquecidos con las de países empobrecidos.
- Por último, la cuarta propuesta se materializa en la *universidad ecológica* basada en las dimensiones de autenticidad y responsabilidad que se

⁴ Hemos tomado como referencia la definición de *imaginario social* de Rizvi y Lingard (2013) entendiendo como tal: *una forma de pensar compartida en una sociedad por individuos corrientes, los entendimientos comunes que hacen posibles las prácticas del día a día, y les da sentido y legitimidad. Es enormemente implícito, arraigado en las ideas y prácticas, conlleva nociones normativas e imágenes más profundas, integradas en una sociedad* (p.60).

compromete activamente para favorecer un mundo mejor. Es la universidad para otros, siguiendo a Barnett (2011^b):

La universidad ecológica será una universidad comprometida, crítica e investigadora “y” una universidad para el desarrollo, actuando para que sus recursos generen buenos resultados en la promoción del bienestar mundial. Será activa en los escenarios locales y regionales, y muy a menudo en el escenario mundial. La universidad ecológica, en consecuencia, hará realidad su (nueva) llamada, de forma que cumplan con sus posibilidades para el progresismo y el bienestar (pp.452-453).

Llegados a este punto y siendo conscientes del contexto global referido, nos preguntamos si es compatible o complementario pensar la enseñanza universitaria para el crecimiento económico con el modelo ecológico descrito, es decir, con favorecer el desarrollo de los estudiantes y el respeto de los valores académicos, manteniendo el espíritu crítico e independiente de sus orígenes como institución pública (York, M. & Knight, P.T., 2006).

De esta forma, compartimos con J. McArthur (2011) su preocupación en cuanto al posicionamiento de la universidad en términos meramente económicos por parte de los gobiernos, desde una perspectiva de la educación en clave funcionalista, focalizada en el empleo y la industria.

Este autor percibe que una de las evidencias más claras de la orientación de las políticas universitarias se refleja en la importancia que se ha otorgado a la empleabilidad como propósito de la educación superior, afirmando lo siguiente:

El peligro del movimiento de la empleabilidad en la educación superior es el riesgo de ser cómplices en que los estudiantes forjen su identidad fundamentalmente en términos de valor de cambio en el mercado laboral (Mc Arthur, J., 2011, p.743).

En este sentido, ya no se trata de generar productos de un valor determinado, sino que el valor de la sociedad actual se encuentra en que los ciudadanos/as desarrollen las herramientas y recursos necesarios para poder generar conocimientos y realizar servicios. De ahí la expresión de capital humano y la introducción de las políticas relacionadas con la empleabilidad en los procesos formativos, centro de interés de nuestro estudio. Pero, para poder entender cuál es el alcance y significado de la integración de la empleabilidad como concepto dominante en las políticas universitarias actuales, consideramos que es preciso conocer el sentido de este término.

2.1.2.2. EL SIGNIFICADO DE EMPLEABILIDAD COMO PROPÓSITO DE LA UNIVERSIDAD GLOBAL

En la sociedad postindustrial, el mercado laboral adopta una gran relevancia y es objeto de numerosos cambios y transformaciones que han generado tensiones entre el empleo y la empleabilidad. Los sistemas educativos como medio de formación de ciudadanos y ciudadanas no quedan al margen de esta transformación y, por tanto, la enseñanza universitaria se ve afectada por esta nueva estructura social y, muy especialmente, por la denominada empleabilidad.

Pero, ¿qué se ha definido cómo empleabilidad? Las visiones son diversas y heterogéneas. Por un lado, hay autores que conciben este vocablo de una forma más holística. Mientras que otros lo entienden como un modo de conectar la educación superior con las necesidades del mercado (McArthur, J., 2011).

Fugate, Kinicki y Asthforth (2004), entienden que la empleabilidad es un constructo complejo con dimensiones diversas y lo describen como *el modo de trabajo versátil específico activo que posibilita a los trabajadores identificar y lograr oportunidades en su trayectoria profesional* (p. 16). Diferencian tres componentes de este constructo: la *identidad profesional*, es decir, el autoconcepto de la persona en el lugar de trabajo; la *adaptabilidad personal*, enmarcada en *el optimismo, el interés por aprender, la mentalidad abierta, el locus de control interno y la autoeficacia generalizada*; y el *capital social y humano*, la red social en la que se desarrolla la persona, en la cual hay una relación proporcional, es decir, cuanto mayor sea la red, mayor será la influencia e información a entrar en la misma. Los autores atribuyen a la empleabilidad un componente afectivo-cognitivo muy significativo.

R. McQuaid y C. Lindsay (2005) describen la evolución del término, surgido en la década de los ochenta, cuyo desarrollo se produjo en los noventa. Resaltan su carácter individualista centrado en la responsabilidad e iniciativas personales y en la trascendencia de los resultados del rendimiento en el mercado laboral. Introducen el término de **competencias** como un elemento fundamental que describe las capacidades, habilidades y aptitudes para el

trabajo que se deberán adaptar a las demandas en cada momento. Así, la empleabilidad es el resultado de la adaptación del individuo a las necesidades del mercado laboral.

Sin embargo, entre los factores que configuran la empleabilidad, tal y como se puede observar en la Figura 5, McQuaid y Lindsay (2005), a diferencia de Fugate et al. (2004), distinguen aspectos individuales y personales, pero también tienen en cuenta factores externos. Los factores individuales y las circunstancias personales tienen un componente individual, pero también social. Mientras que los factores externos están considerablemente condicionados por cuestiones contextuales, por ejemplo, el impulso de las políticas públicas relacionadas con el empleo que puede llevar a cabo la Administración.

FIGURA 5. Factores que configuran la empleabilidad.



Fuente: Elaboración a partir del concepto de empleabilidad de McQuaid, R. y Lindsay, C. 2005, p. 209-210.

Heijde y Van der Heijden (2006), en sintonía con Fugate et al. (2004) han descrito la empleabilidad como la *realización conseguida y continuada o creada de un empleo mediante el uso de las competencias adecuadas* (p.453).

En este sentido, cabe preguntarse en qué medida los poderes públicos tienen capacidad de intervención sobre los mercados y los perfiles profesionales que demandan, tanto a escala local, regional, nacional como supranacional. ¿Es su responsabilidad crear políticas nacionales orientadas hacia el crecimiento económico basado en la generación de empleo de calidad o, por el contrario, los mercados fluctúan en la demanda de recursos humanos en relación a las

necesidades de cada momento y son los individuos los que deben ajustarse a las mismas?

Desde la perspectiva de McQuaid y Lindsay (2005) la empleabilidad no debe centrarse exclusivamente en los factores individuales, ya que desde esta perspectiva se omite el contexto recayendo un gran protagonismo en el individuo en tanto en cuanto la responsabilidad de obtener un empleo depende, meramente, de las características y esfuerzos de la persona. Estos autores consideran esencial establecer políticas que aseguren el interés de todas las partes implicadas a través de investigaciones que permitan conocer los factores que inciden sobre la empleabilidad, concluyendo que se trata:

(...) de una palabra de moda para garantizar las estrategias de trabajo que añade poco a nuestra comprensión para las explicaciones sobre la oferta y la demanda. La empleabilidad se despliega como un concepto amplio, que nos permite analizar y describir los obstáculos multidimensionales para trabajar o que soportan muchas personas desempleadas y ocupadas para progresar, ofrece la oportunidad de trascender las ortodoxias del debate de la oferta frente a la demanda, y llegar a explicaciones y soluciones políticas que reflejan la combinación multifacética y compleja de factores que afectan a las interacciones del mercado de trabajo de las personas que están dentro y fuera del mismo (p.215).

Los sistemas educativos se han visto afectados por esta perspectiva, especialmente porque la economía de la sociedad actual se fundamenta en la producción de conocimiento como un medio de crecimiento económico.

Las reformas en educación se han orientado en esta dirección, promoviendo que el sistema educativo capacite a la ciudadanía para responder a las exigencias mercantilistas. El curriculum se ha convertido en el medio a través del cual implementar un modelo tecnocrático basado en el aprendizaje por competencias que permite a la industria desarrollar mano de obra adaptada a sus necesidades, generando así un mayor beneficio económico (Lakes, R., 2011).

Este paradigma tecnocrático en el que se fundamentan las políticas educativas en la actualidad, continúa la corriente utilitarista de la pedagogía por objetivos desarrollada en Estados Unidos y orientada hacia el incremento de la producción industrial mediante la formación de mano de obra a través del sistema educativo.

Una de las principales consecuencias ha sido que la empleabilidad se ha situado como una de sus principales misiones, siendo uno de los elementos centrales en las reformas de la universidad en Europa en lo que al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se refiere.

En este sentido se opta por desarrollar la vertiente más instrumentalista, focalizando la formación universitaria (especialmente, el Grado, primer nivel de la enseñanza universitaria) en un instrumento de estímulo para la integración

en el mercado laboral. Desde la perspectiva de la Asociación Europea de Universidades⁵ (AEU) (1999) se asocia la enseñanza universitaria a la innovación empresarial y la formación de líderes.

En esta dirección la AEU incide en la necesidad de comunicar a la sociedad las reformas estructurales existentes, especialmente a los empleadores y organizaciones representativas. Además, concede una gran trascendencia a la integración del tejido empresarial en las reformas de los planes de estudio, junto con las asociaciones profesionales, entendiendo que su participación es esencial en el diseño y reestructuración de los planes de estudio.

Se sitúa a la universidad al servicio de la sociedad y de sus necesidades, por lo que se considera esencial que las competencias se establezcan no sólo por parte de los académicos, sino que deben participar también los agentes sociales, como los empleadores y profesionales del ámbito. Así el aprendizaje basado en competencias se podría definir como:

(...) desarrollar las competencias genéricas o transversales (instrumentales, interpersonales y sistémicas) necesarias y las competencias específicas (propias de cada profesión) con el propósito de capacitar a las personas sobre conocimientos científicos y técnicos, su capacidad de aplicarlos en contextos diversos y complejos, integrándolos con sus propias actitudes y valores en un modo propio de actuar personal

⁵ De ahora en adelante se utilizarán las siglas que la identifican AEU.

y profesionalmente (Villa Sánchez, A., Poblete Ruiz, M. & García Olalla, A., 2007, p.30).

En este sentido, García Manjón (2009) entiende que hay un nuevo planteamiento de universidad, situando la empleabilidad en un lugar central y definitorio de dicho modelo. Define la empleabilidad como:

El grado de atracción que un individuo tiene para el mercado de trabajo a lo largo del tiempo, lo cual se materializa en la valoración de la aportación de valor que éste realiza al empleador o a la sociedad en su conjunto (p.69)

De esta manera, el autor señala que hay una serie de factores determinantes ajustados por parte del mercado de trabajo. En esta línea, las competencias se han considerado como un factor que puede aportar grandes beneficios a la educación superior y su relación con el mercado laboral, tal y como se refleja en la Tabla 3.

TABLA 3. 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 <i>sociedad del conocimiento</i> como <i>sociedad de aprendizaje</i>

Fuente: Adaptado de González, J., Wagenaar, R., Universidad de Deusto, 2006 y Cifuentes Vicente, P., 2006.

De ahí la importancia que se otorga a las competencias en los planes de estudio 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 Vivas, A. & Casado Melo, A. 2009, p.53).

Se ha implementado la lógica de que la instrumentalización de la formación universitaria permitirá impulsar la empleabilidad de los titulados/as y que las competencias son un instrumento adecuado para ello, pero ¿debe ser esta la misión central que oriente el proceso de enseñanza/ aprendizaje en la universidad?

M. York y P. T. Knight (2006) afirman lo siguiente:

La presión del gobierno por la inclusión de las competencias en el curriculum de la educación superior desencadenó la percepción de que un enfoque basado en competencias en el curriculum se oponía a los objetivos generales de la educación superior, y por tanto, los académicos se opusieron a ello (p.575-576).

Esta afirmación se constata en el informe de *Tendencias* del año 2010 (Asociación Europea de Universidades, 2010), en consonancia con los informes anteriores de esta serie de la AEU, donde se expone una clara falta de aceptación por parte de la comunidad académica del primer ciclo (Grado) como herramienta para el empleo.

En este punto, consideramos que es necesario preguntarse cuáles son y el porqué de estas políticas cuya finalidad última es la empleabilidad.

2.1.2.3. LAS POLÍTICAS DE INMERSIÓN DE LA EMPLEABILIDAD EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

La globalización y la economía del conocimiento han determinado y condicionado a la sociedad en su conjunto y, por tanto, han influido sobre la trayectoria de los sistemas educativos europeos, por ser un instrumento de adaptación y respuesta a los cambios y demandas sociales.

Una de las transformaciones más significativas de la sociedad global radica en que los organismos supranacionales desarrollan e intervienen sobre las políticas de los Estados-Nación. Así, Troiano, Masjuan y Elias (2007) subrayan

el papel de los organismos internacionales en la construcción de las políticas públicas y en la economía, fijando la producción de conocimiento como un instrumento de competencia en el mercado global.

Un claro ejemplo es la Unión Europea, que tal y como se ha expuesto en líneas anteriores, ha establecido la producción de conocimiento como el medio adecuado para conseguir que Europa sea más competitiva en el mercado global.

En este contexto, predominantemente mercantilista, nace el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que marcará las directrices y el modelo de enseñanza universitaria que deben desarrollar los países adheridos al mismo.

A partir de este momento y entre los cuantiosos y profusos informes que se han llevado a cabo en el seno de la Unión Europea, hemos optado por hacer un recorrido cronológico, tomando como punto de partida la Declaración de la Sorbona (Ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido, 1998).

a) Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo (Declaración de la Sorbona)

El 25 de mayo de 1998, Francia, Alemania, Italia y Reino Unido, suscriben en París la *Declaración conjunta para la armonización del diseño del sistema de Educación Superior Europeo* (Ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido, 1998) con el objetivo de convenir el sistema de educación

superior en Europa, anunciando una serie de cambios y transformaciones que inician el proceso de convergencia de la educación superior.

Las cuestiones sobre las que realiza una mayor incidencia son: la estructura de las titulaciones ofertadas, no sólo entre los distintos países, sino también en las titulaciones ofrecidas en un mismo país; y la estructura de tres ciclos en la universidad: Grado, Posgrado y Doctorado. El propósito es que las estructuras de aprendizaje sean homogéneas y flexibles.

En septiembre de ese mismo año se publica una Recomendación del Consejo titulada *Sobre la cooperación europea para la garantía de la calidad en la enseñanza superior* (98/561/CE) (Consejo Europeo, 1998), centrada en los siguientes aspectos:

- el logro de sistemas transparentes de garantía de calidad y sistemas de evaluación de calidad basados en la autonomía;
- la adaptación al perfil y a la misión de la institución;
- una serie de objetivos que determinarán el tipo de evaluación: externa o interna;
- la participación de las distintas partes interesadas;
- la publicación de los resultados de la evaluación de la manera más pertinente;
- la adopción de las medidas de seguimiento más adecuadas;

- el intercambio de buenas prácticas y experiencias;
- la promoción de cooperación en materia de garantía de calidad.

b) El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior. Declaración conjunta de los ministros de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999

Un año después de la Declaración de la Sorbona, el 19 junio de 1999, se firma la Declaración Bolonia, por ser el lugar donde se reúnen los distintos ministros /as. Esta Declaración centra su interés sobre la creación de un espacio común de la enseñanza universitaria en Europa que afecta, fundamentalmente, a la estructura de la educación superior en términos de “compatibilidad” y “comparabilidad” (Ministros Europeos de Educación, 1999, p.1). Se subraya la importancia de la cooperación intergubernamental en el establecimiento de las políticas de educación superior, poniendo especial énfasis en los siguientes objetivos:

- Instaurar un sistema de títulos comparables;
- crear dos ciclos fundamentales;
- establecer un sistema de créditos;
- promover la movilidad en la comunidad universitaria;
- favorecer políticas destinadas a la garantía de calidad;
- y promover la dimensión europea en materia de educación superior.

Las dos herramientas fundamentales orientadas a favorecer la comparabilidad son: el Suplemento Europeo al Título y el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS). La primera de ellas es una herramienta ideada con el fin de describir la naturaleza, el contexto, el contenido y los estudios finalizados con éxito y está centrada, principalmente, en los resultados de aprendizaje.

En cuanto al Sistema Europeo de Transferencia de Crédito (ECTS), surge como una herramienta facilitadora del reconocimiento de estancias cursadas en otros países, como medio cuantificador de la carga académica del estudiante y simplificador de la flexibilidad de los itinerarios académicos. Su origen reside en el programa de movilidad Erasmus. Su implantación ha influido en gran medida en el modelo de aprendizaje, inclinándose por situar al estudiante como centro del aprendizaje.

En la Declaración Bolonia se concede especial protagonismo no sólo a la comparabilidad, sino también a la “competitividad”. Esta última se entiende como un elemento fundamental, claramente vinculada a la atracción internacional que debe caracterizar la educación superior en Europa.

Una de las visiones principales que se plantean para la transferibilidad en los títulos es que se definan los resultados de forma clara en términos de conocimientos y competencias, al igual que las calificaciones que se otorgan en los mismos.

Entienden que es fundamental la importancia de impulsar la garantía de calidad, la claridad de la información con respecto a los objetivos y los

resultados de aprendizaje y la relevancia de los planes de estudio, junto con la acreditación y la importancia de converger en el significado de la palabra acreditación. Además, perciben que el Suplemento Europeo al Título es una herramienta fundamental, tanto para aquellos estudiantes que al finalizar quieran buscar empleo, como para los que optan por continuar estudiando, lo que favorecerá así mismo la movilidad de los titulados/as, una pieza clave para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Por tanto, las competencias, habilidades y actitudes son consideradas un elemento esencial en el proceso educativo. Deben integrarse en los planes de estudio y ser parte de los resultados de aprendizaje por lo que deben tener una expresión clara y fácilmente comprensible.

Tras la publicación de esta Declaración, con el inicio del siglo XXI, se produce un momento fundamental en la política educativa europea en general y en la enseñanza universitaria, en particular: La celebración del Consejo Europeo de Lisboa, los días 23 y 24 de marzo del año 2000.

c) El Consejo Europeo de Lisboa

Como punto de partida, el Consejo Europeo de Lisboa señala el proceso de transformación al que se enfrenta la Unión Europea ante la globalización y la trascendencia del conocimiento en la economía.

La generación y producción de conocimiento se considera un factor clave para el progreso de la sociedad, de ahí la necesidad de un espacio para la

innovación y la investigación que favorezca la creación de empleo y la cohesión social. Además, la educación a lo largo de la vida es una cuestión fundamental para adaptarse a los cambios venideros:

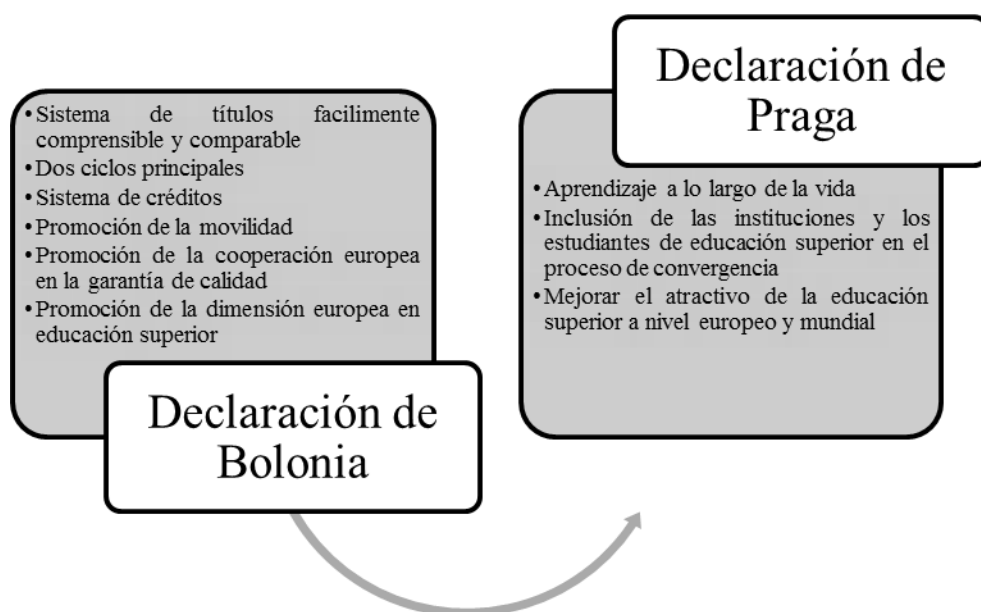
Los sistemas de educación y formación europeos necesitan adaptarse tanto a las demandas de la sociedad del conocimiento como a la necesidad de mejorar el nivel y calidad del empleo. Tendrán que ofrecer oportunidades de aprendizaje y formación adaptadas a grupos destinatarios en diversas etapas de sus vidas: jóvenes, adultos parados y ocupados que corren el riesgo de ver sus cualificaciones desbordadas por un proceso de cambio rápido. Este nuevo planteamiento debería constar de tres componentes principales: la creación de centros de aprendizaje locales, la promoción de nuevas competencias básicas, en particular en las tecnologías de la información, y una transparencia cada vez mayor de las cualificaciones (Consejo Europeo, 2000^a).

d) Declaración de Praga, 2001. Hacia el Área de la Educación Superior Europea.

La Declaración de Praga (Ministros Europeos en funciones de Educación Superior, 2001), avalada por 32 países firmantes, establece como propósito afianzar y encaminar el proceso hacia la convergencia en educación superior.

Para ello, pone de manifiesto los avances que se han llevado a cabo respecto al cumplimiento de los seis objetivos estipulados en la Declaración de Bolonia, pero plantea nuevos retos y objetivos (Véase Figura 6).

FIGURA 6. Desde la Declaración de Bolonia (1999) hasta la Declaración de Praga (2001): acciones propuestas por los Ministros Europeos en funciones de Educación Superior.



Fuente: Elaboración propia a partir de las acciones propuestas por los Ministros Europeos de Educación, 1999; y Ministros Europeos en funciones de Educación Superior, 2001.

Uno de los aspectos que subraya la presente Declaración es la necesidad de que las instituciones de educación superior favorezcan el reconocimiento de competencias y cualificaciones en el Área Europea de Educación Superior que posee la ciudadanía, tanto de carácter académico, como profesional. Este reconocimiento otorga un rol central a redes como National Academic Recognition Information Centres (NARIC) o European Network of Information Centres (ENIC).

La Declaración de Praga considera esencial la adopción de un sistema de reconocimiento de créditos con el fin de aportar una mayor flexibilidad, favoreciendo la transferibilidad y la acumulación, cuyo desarrollo facilitará el

acceso al mercado laboral europeo e implicará una mayor competitividad y atractivo de la educación superior en Europa. Se destaca la urgencia en promover la movilidad de estudiantes, profesores y personal dedicado a gestión, facilitando la libre circulación, en sintonía con el *Plan de acción para la movilidad* (Consejo Europeo, 2000^b).

Del mismo modo, la cooperación en la garantía de calidad se ha subrayado como una materia a impulsar mediante la creación de redes, la difusión de buenas prácticas y la aceptación y diseño de mecanismos de evaluación y certificación. Las agencias estatales y supranacionales adquieren un rol esencial en la elaboración de un marco común de referencia y de divulgación de buenas prácticas (European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)).

Además de los aspectos recogidos en la Declaración de Bolonia, se han añadido tres ejes entorno a los cuales debe girar el Espacio Europeo de Educación Superior:

- El aprendizaje a lo largo de la vida.
- La inclusión de las instituciones y los estudiantes de educación superior en el proceso de convergencia.
- Mejorar el atractivo de la educación superior a nivel europeo y mundial.

En la *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 10 de julio de 2001 relativa a la movilidad en la Comunidad de los estudiantes, las personas en formación, los voluntarios, los profesores y los formadores* (2001/613/CE)

(Comisión Europea, 2001^d) se insiste en la necesidad de eliminar las limitaciones que dificultan la libre circulación y de promover el reconocimiento de cualificaciones, períodos de estudio y de formación en países distintos al de origen. La movilidad trasnacional permite el conocimiento de otras culturas y otras realidades, lo que enriquece al individuo y revierte de forma positiva sobre la ciudadanía, facilitando a su vez la libre circulación de trabajadores que fluctúan en función de las necesidades de los mercados.

En ese mismo año, la Comisión Europea publica la siguiente comunicación: *Proyecto de Programa de trabajo detallado para el seguimiento del informe sobre los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación* (Bruselas, 07.09.2001; COM(2001) 501 final), donde se incide nuevamente en el objetivo de: *Convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social* (Comisión Europea, 2001^c). Para su consecución se plantean una serie de metas para los sistemas de educación y formación y para comprobar en qué medida se han logrado, se estipula para cada uno de los objetivos una serie de indicadores (véase Figura 7).

FIGURA 7. Objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en la Unión Europea.

Mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación en la Unión Europea

- Mejorar la educación y la formación de profesores y formadores
- Adquirir las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento
- Garantizar el acceso a las TIC
- Atraer a más jóvenes a los estudios científicos y técnicos
- Aprovechar al máximo los recursos

Facilitar el acceso a todos los sistemas de educación y formación

- Promover un entorno abierto para el aprendizaje
- Hacer más atractivo el aprendizaje
- Apoyar a la ciudadanía activa mediante la igualdad de oportunidades y la cohesión social

Abrir a un mundo más amplio los sistemas de educación y formación

- Reforzar los vínculos con el mundo del trabajo, de la investigación y con la sociedad en general
- Desarrollar el espíritu de empresa
- Mejorar el aprendizaje de lenguas extranjeras
- Aumentar la movilidad y los intercambios
- Reforzar la cooperación europea

Fuente: Elaboración propia a partir de Comisión Europea, 2001^c.

Además y en consonancia con uno de los nuevos objetivos planteados, *El aprendizaje a lo largo de la vida*, la Comisión Europea (2001^b) publica la comunicación *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente* (COM (2001) 678 final).

El aprendizaje permanente se considera una línea prioritaria para la sociedad del conocimiento y, al igual que la movilidad, se percibe como un factor clave para la consecución del objetivo propuesto en el Consejo de Lisboa (2000). En

consecuencia, el propósito de esta Comunicación es contribuir a la creación de un espacio europeo de aprendizaje permanente cuya meta sea:

(...) capacitar a los ciudadanos para que puedan moverse libremente en entornos de aprendizaje, empleos, regiones y países distintos, potenciando al máximo sus conocimientos y aptitudes, y cumplir las metas y ambiciones de prosperidad, integración, tolerancia y democratización que tienen la Unión Europea y los países candidatos (Comisión Europea, 2001^b, p. 3).

d. 1) Informes de seguimiento: From Prague to Berlin

Se trata de tres informes de seguimiento del proceso de convergencia publicados entre los años 2001 y 2003. En el primer informe se refuerzan nuevamente las líneas de acción propuestas en Bolonia y Praga, planteando la Comisión Europea (2001^a) diez medidas concretas. En cinco de ellas se involucrará en mayor medida: el establecimiento de un sistema de créditos, el impulso de la movilidad, la cooperación europea para la garantía de calidad, la dimensión europea de la educación y la atracción del Espacio Europeo de Educación Superior.

Por otro lado, sobre las otras cinco se realizará un seguimiento, facilitando el intercambio y debate entre los países miembros: la adopción de un sistema de títulos legible y comparable, el establecimiento de un sistema basado en dos ciclos, el aprendizaje a lo largo de la vida en el marco de Bolonia y las instituciones de educación superior y los estudiantes.

En agosto de 2002, la Comisión Europea da a conocer el segundo informe titulado *From Prague to Berlin*, donde se resalta nuevamente el objetivo de convertir a Europa en la economía más competitiva basada en el conocimiento. Así mismo, se hace eco de la puesta en marcha del Proyecto Tuning como una herramienta de apoyo a la convergencia de la enseñanza universitaria en Europa, cuya finalidad es:

identificar las competencias genéricas y específicas para los estudios de primer y segundo ciclo en siete áreas (estudios empresariales, Ciencias de la Educación, Geología, Historia, Matemáticas, Química y Física) y ofrecer metodologías para analizar elementos comunes y diferentes (Comisión Europea, 2002^a, p.4).

Este proyecto será una referencia para nuestro estudio al tratarse de una de las bases fundamentales en la elaboración de los planes de estudio por competencias.

El último informe, publicado en septiembre de 2003 (Comisión Europea, 2003^a) realiza una introducción de la trayectoria de la convergencia desde el año 2001 hasta 2003, recopilando los resultados y los actores participantes en el proceso. Resalta, tanto la contribución de la Comisión, como del Consejo Europeo en el proceso de Bolonia y su rol sobresaliente, por ejemplo en la realización de los informes de seguimiento y el proyecto Tuning.

Las iniciativas y eventos a finales de este período comienzan a estar relacionados especialmente con la garantía de calidad, junto con la movilidad,

la dimensión social y la internacionalización. Mientras tanto, la empleabilidad desempeñará un papel secundario.

Así mismo, en 2002 la Comisión publica el Comunicado *Invertir eficazmente en educación y formación: un imperativo para Europa* (COM (2002) 779 final) (Comisión Europea, 2002^b) donde se expone un nuevo paradigma de inversión en educación y formación en la Unión Europea 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, además de contar con un aprovechamiento posterior por parte de los agentes sociales (Comisión Europea, 2002^b).

La formación se expone como un factor determinante en cuanto a la situación en el mercado laboral y la renta individual, afirmando la existencia de una relación inversa entre los estudios y el desempleo, es decir, cuanto mayor es el nivel de estudios menor es la tasa de desempleo. Se distinguen dos dimensiones que inciden positivamente sobre la productividad: la formación y la movilidad.

De este modo 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.

Sin embargo, se explicita la escasa inversión realizada por la Unión Europea en relación a Estados Unidos, resaltando la necesidad de subsanar las deficiencias detectadas en los sistemas universitarios, entre las que cabe destacar (Comisión Europea, 2002^b, pp.20-22):

- *Los niveles de desempleo relativamente altos entre los licenciados universitarios.* Básicamente aducen que los planes de estudio se caracterizan por una gran rigidez y no se adecúan a las necesidades de los empresarios.
- *La excesiva duración de los estudios universitarios y otros itinerarios educativos,* demandan una inversión eficaz en los procesos educativos y señalan que se debe abogar por una formación individualizada, personalizada y de menor duración.
- *Sectores educativos sin salidas profesionales:* reclaman una inversión eficaz en los procesos formativos que debe ir acompañada de una mayor flexibilidad que favorecería una mayor adaptación por parte de los individuos.

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

En Febrero de 2003^b la Comisión Europea publica *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 se señala 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.

Para ello, se lleva a cabo una reflexión sobre la educación superior desde una perspectiva europea y los retos a los que se enfrenta. La universidad se especializa con el objetivo de su adecuación para el mercado laboral, insistiendo nuevamente en la existencia de una relación inversa entre el nivel de estudios y el desempleo.

En el mismo informe se explicitan una serie de temáticas a debatir relevantes para nuestro propósito de investigación, como la referida al ajuste entre la oferta de cualificaciones por parte de las universidades y la demanda del mercado laboral, el rol de los servicios de orientación, la gestión de las universidades teniendo en cuenta las necesidades y expectativas del contexto y la sociedad en la que se enmarcan y las transformaciones que requieren los planes de estudio, tanto curriculares, como metodológicas.

e) “Educación Superior Europea”. Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior, mantenida en Berlín el 19 de Septiembre de 2003.

En este comunicado se promueve una mayor ecuanimidad entre la competitividad y la mejora de las características sociales como medio para favorecer una mayor cohesión social y disminuir las desigualdades.

Se retoman aspectos ya tratados en reuniones anteriores, haciendo especial hincapié en la garantía de calidad entendida como uno de los pilares fundamentales de la convergencia en todas las escalas: institucional, nacional y europea, lo que deriva en una mayor responsabilidad y autonomía de las instituciones pero, también, en el incremento de los mecanismos de control y evaluación.

Un año más tarde tiene lugar un seminario en el marco de la convergencia dedicado exclusivamente a la empleabilidad, *La empleabilidad en el marco del Proceso de Bolonia* (Vukasović, M., 2004). En sus conclusiones se refiere la complejidad del término. Desde una perspectiva claramente individualista se define la empleabilidad como:

el conjunto de logros_ competencias, capacidades, y atributos personales_ que hacen que los graduados tengan más posibilidades de conseguir un empleo y tener éxito en el ejercicio de su ocupación, lo que los beneficia, y beneficia también a la mano de obra, la comunidad y la economía (Vukasović, M., 2004, p.2).

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 y que favorezcan que los estudiantes adquieran los 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 al entender que las universidades que mejor preparan a sus estudiantes son aquellas cuyos estudiantes obtienen un empleo.

La contribución de los empleadores/as se focaliza en la realización de prácticas en sus empresas, un diálogo más activo sobre sus necesidades con las universidades y una mayor difusión de las oportunidades laborales.

Asimismo, en el diseño de los currícula y en el análisis de la integración en el mercado laboral de los titulados /as, se tienen en cuenta otros actores como, por ejemplo, los sindicatos y los colegios/asociaciones profesionales, señalando la importancia del feedback.

En definitiva, se trata de que los actores implicados en la empleabilidad intercambien y fortalezcan su comunicación de perspectivas, desarrollando a su vez programas nuevos.

f) El Espacio Europeo de Educación Superior- Alcanzando las metas. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior, Bergen, 19-20 de Mayo de 2005.

En este Comunicado se señala la necesidad de tiempo para mejorar el impacto de las reformas que se han llevado a cabo en los planes de estudio, reivindicando un *mayor diálogo que implique a los Gobiernos, las instituciones y los agentes sociales, para mejorar el empleo de los graduados de primer ciclo, incluyendo los puestos apropiados en los servicios públicos* (Ministros Europeos Responsables de la Educación Superior, 2005, p.2).

Se explicita la configuración de un marco europeo de cualificaciones que conlleva la estructura de los planes de estudio en competencias. Como desafíos y prioridades futuras para la educación superior y la investigación se centran en la dimensión social, la movilidad y el atractivo internacional; situando el principio de responsabilidad pública como eje fundamental.

La adhesión como miembro consultivo del EEES de la Unión de las Confederaciones Europeas de la Industria y los Empresarios (UNICE) pone de manifiesto la importancia de las necesidades de las empresas y de las reformas de los planes de estudio orientadas a las demandas del mercado.

Un año después, en mayo de 2006, la Comisión publica una comunicación para el Consejo y el Parlamento, *Cumplir la Agenda de Modernización para las Universidades: Educación, Investigación e Innovación* (COM(2006) 208 final), centrada en incrementar la cooperación y comunicación con las empresas y de

ofrecer formación que permita a los/as estudiantes egresados/as 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, p.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 y la competitividad, la visibilidad y atracción, la movilidad, etc., y atribuye a la Comisión el rol de nexo de comunicación entre las universidades, los y las agentes sociales y los empleadores/as, favoreciendo la vinculación con la comunidad empresarial, lo que supondría un gran impulso político. No obstante, la Comisión entiende que su apoyo está ligado claramente con la financiación.

En esta misma línea, el Bologna Follow-Up Group (BFUG) realiza un seminario en julio de 2006 denominado *Enhancing European Employability*, enfocado en cuatro cuestiones:

- La integración de las competencias en el curriculum.

- La inclusión de las competencias básicas, pero también las específicas en los planes de estudio.
- La internacionalización.
- La movilidad.

En marzo 2007 se publica la encuesta del Eurobarometer Flash sobre la percepción de las reformas de la enseñanza universitaria desde la perspectiva del profesorado. Los resultados obtenidos en dicha encuesta evidencian que más de la mitad del profesorado está de acuerdo con la configuración de la enseñanza universitaria en tres ciclos (Grado, Posgrado y Doctorado) pero, además, considera que esta medida incrementará la calidad. El profesorado dedicado a la formación de docentes es de los más receptivos a este modelo.

Por otra parte, el profesorado que imparte sólo Grado muestra un mayor acuerdo en cuanto a la necesidad de que este título se adapte a las demandas de los mercados y casi un 50% considera que los graduados de primer ciclo encontrarán un trabajo adecuado a sus características formativas, principalmente el profesorado de ingenierías y económicas. Mientras un 40% piensa que cursarán un máster relacionado con su disciplina antes de entrar en el mercado, sobre todo en ciencias sociales.

f.1) From Bergen to London

La Comisión Europea (2007) publicó dos meses después un informe de seguimiento, en este caso lleva por título *From Bergen to London*, que

rememora la agenda para la modernización de la educación superior y su contribución en el proceso de Bolonia.

La finalidad de dicha modernización se orienta a responder a los desafíos que presenta la globalización y el desarrollo de competencias y capacidades para que la mano de obra en Europa sea innovadora. Para ello distingue tres reformas: la curricular, donde se establece el modelo de aprendizaje basado en competencias; la relativa a la gobernanza; y la de financiación.

Se reiteran las prioridades mencionadas con anterioridad, pero cabe destacar el apoyo al Proyecto Tuning centrado en el desarrollo de los currícula en competencias básicas y la reunión denominada BALAMA (The Bachelor for the Labour Market), donde se trata la empleabilidad en el primer ciclo de la enseñanza universitaria.

En esta reunión se lleva a cabo una recopilación de la experiencia de cada país acerca de cómo se están orientando profesionalmente los programas de educación superior descritos en términos de competencias. Además, se exponen las reuniones y eventos que se han desarrollado relacionados con la cooperación entre la universidad y la industria en el que se presentan experiencias nacionales (Bosnia Herzegovina, Marruecos...), evidenciando la importancia de la empleabilidad en el proceso de Bolonia.

g) Comunicado de Londres. Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado.

El 18 de mayo de 2007 se publica el Comunicado de Londres en el que se subraya la importancia del EEES hacia el incremento de la empleabilidad, y se recoge un modelo de educación superior orientando a la *preparación de los estudiantes para la sociedad democrática, para su futuro profesional y para su capacitación para el desarrollo personal (...)* (Ministros Responsables de la Educación Superior, 2007).

Se trata del primer comunicado o declaración ministerial donde se explicita entre sus prioridades, como área de acción, la empleabilidad, solicitándose un seguimiento de ésta en los tres ciclos de enseñanza universitaria, lo que conlleva una mayor cooperación con los actores implicados en este proceso.

En el año 2008, el Bologna Follow-up Group (BFUG) celebra el seminario *Employability: the Employers' Perspective and its Implications* donde, en la línea de los encuentros anteriores, se profundiza sobre cómo mejorar la empleabilidad de los titulados/as y la cooperación entre las universidades y los agentes empresariales, con el fin de responder a los desafíos de la sociedad del conocimiento.

Tras los seminarios mencionados, el Grupo de Trabajo de Empleabilidad (Working Group on Employability), enmarcado en el Bologna Follow-Up Group, elabora un informe que será una referencia para la siguiente reunión ministerial a celebrar en Lovaina.

En este documento se informa de la percepción de algunos empleadores respecto al insuficiente trabajo que se hace desde la universidad para preparar a sus graduados para el mundo laboral, así como su capacidad para moverse en torno a los cambios de mercado.

En consonancia con esta visión, el curriculum se percibe como un elemento fundamental para integrar las competencias que favorezcan la empleabilidad. Se distingue como misión principal de la formación universitaria:

dotar a los estudiantes del conocimiento, las competencias y aptitudes que necesitan en el mundo laboral y que los empleadores requieren; y asegurarse de que las personas tengan más oportunidades para mantener o renovar esas competencias o atributos a lo largo de su vida laboral (Working Group on Employability, 2009, p.5).

TABLA 4. Propuestas de Acción del Grupo de Trabajo de Empleabilidad (BFUG).

<p><i>Toma de conciencia del Proceso de Bolonia y del valor del Grado</i></p>	<p><i>La Administración con las instituciones de educación superior y los órganos de representación deben promover los beneficios del Proceso de Bolonia en su conjunto y del Grado: a los estudiantes, a los futuros estudiantes, empleadores, y profesionales; y hacer mayores progresos con los marcos de cualificaciones.</i></p>
	<p><i>Los gobiernos, de forma apropiada, deben ser un ejemplo y asegurarse que el sector público ofrece prácticas de empleo para los titulados/as de Grado.</i></p>
<p><i>Favorecer una buena comunicación entre las instituciones de educación superior y los empleadores</i></p>	<p><i>Los gobiernos deberían tomar la iniciativa en asegurar las condiciones que favorecerán e incentivarán el diálogo</i></p>
	<p><i>Las universidades y sus órganos de representación deben desarrollar y establecer vínculos con los empleadores y las empresas para establecer colaboraciones orientadas a compartir buenas prácticas y en cómo hacer que la oferta de las universidades sea más receptiva a las demandas del mercado y advertir a los empleadores del conjunto de competencias que los titulados/as deben adquirir para el empleo.</i></p>
<p><i>Competencias para el empleo</i></p>	<p><i>Integrar las prácticas como parte del plan de estudios, aquellos estudiantes que consideran tener un empleo relacionado con su plan de estudios, si procede y sea compatible con su carga de trabajo de sus estudios; integrar las competencias de emprendimiento en el curriculum; y desarrollar más programas a tiempo parcial para las personas que están trabajando y desean mejorar sus competencias como parte de su formación permanente. La consideración de realizar intercambios, mediante estancias cortas o comisiones de servicio, entre personal de las empresas y de las instituciones de educación superior para eliminar distancias. Los gobiernos, los actores sociales y las universidades deberían considerar las formas de incrementar los intercambios.</i></p>

<i>Información, asesoramiento y orientación</i>	<i>Las universidades con los gobiernos/ agencias gubernamentales y las empresas, deben mejorar la oferta, accesibilidad y calidad de los servicios de empleo y de recursos humanos para los estudiantes y alumnado.</i>
<i>Momento para el cambio</i>	<i>Las acciones propuestas en este informe deben ser tomadas en cuenta como una cuestión urgente en la crisis actual. Se hará un seguimiento de su progreso mediante cualquiera de los informes de balance del Proceso de Bolonia en cuestiones del crecimiento de la empleabilidad de los titulados/as de Grado.</i>

Fuente: Elaboración propia a partir de Working Group on Employability, 2009, pp. 9-12.

h) The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Comunicado de la Conferencia de Ministros europeos responsables de educación superior en Lovaina / Louvain-la-Neuve, 28 y 29 de abril de 2009

Este comunicado reitera nuevamente las funciones atribuidas a la educación superior en el Comunicado de Londres (2007) con relación a la importancia de la empleabilidad y su traducción en un modelo curricular por competencias.

Un mes después, el Consejo Europeo publica las *Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»)* (28.05.2009), en las cuales se expone dos objetivos para continuar impulsando el desarrollo de sistemas de educación y formación en los Estados miembros:

a) la realización personal, social y profesional de todos los ciudadanos;

b) la prosperidad económica sostenible y la empleabilidad, al tiempo que se promueven los valores democráticos, la cohesión social, una ciudadanía activa y el diálogo inter-cultural (Consejo Europeo, 2009, p.3).

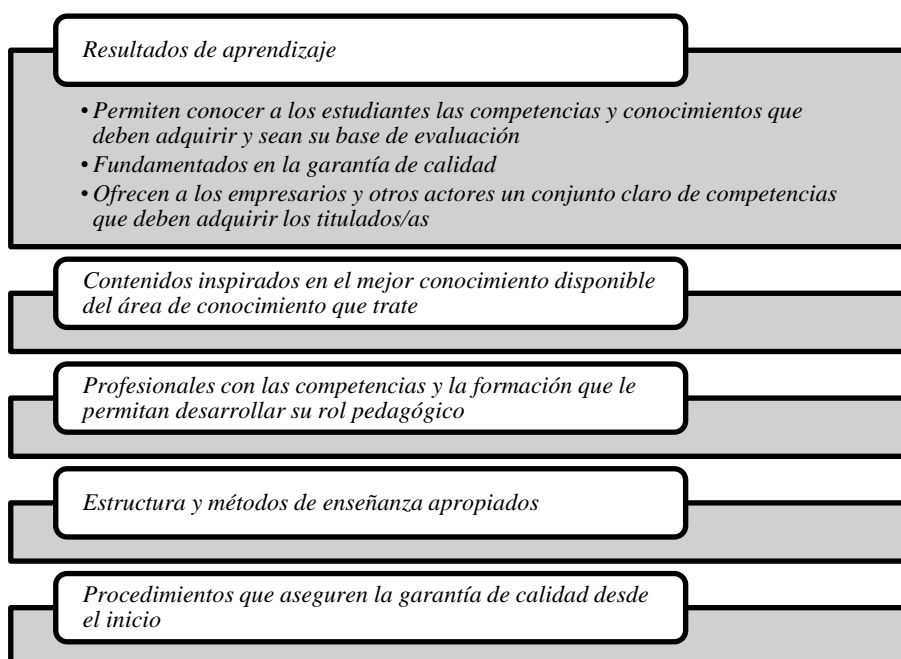
i) Declaración de Budapest-Viena en el Espacio Europeo de Educación Superior. 12 de Marzo de 2010.

En marzo de 2010 (Ministros Responsables de la Educación Superior) tiene lugar la conferencia aniversario del proceso de Bolonia en Budapest donde se realiza un recorrido histórico del proceso de convergencia y se pone de

manifiesto la disconformidad de algunos actores sociales con la misma, aunque afirman que se trata de protestas no relacionadas con el Proceso de Bolonia. Se centran en cuatro reformas recogidas en el Comunicado de Lovaina (Ministros Europeos Responsables de la Educación Superior, 2009): la movilidad de la comunidad universitaria; la mejora de los procesos de enseñanza/ aprendizaje; **incrementar la empleabilidad de los titulados/as**; y favorecer una educación superior de calidad.

Un año después, en noviembre de 2011, la Comisión Europea publica una nueva comunicación relativa a la modernización de las universidades, *Apoyar el crecimiento y el empleo – una agenda para la modernización de los sistemas de educación superior en Europa*, planteando una serie de cuestiones esenciales, siendo de especial interés para nuestro estudio la *mejora de la calidad y la pertinencia de la Educación Superior* (Comisión Europea, 2011^a, p.5). Esta cuestión atañe a la adaptación de los planes de estudio para responder a las necesidades que presentan las empresas, fomentando la empleabilidad y el emprendimiento, entendiendo que los programas de educación superior para considerarse de calidad deben reunir una serie de características (Véase Figura 8).

FIGURA 8. Elementos esenciales para un programa de educación superior de calidad.



Fuente: Elaboración propia a partir Comisión Europea, 2011^b, pp. 32-33.

Para favorecer el contacto de las universidades con el mundo laboral, la Comisión Europea pone en marcha el Foro Universidad-Empresa, del cual se extraen experiencias que orientan las reformas de las universidades, conociendo y respondiendo a las necesidades de los mercados y crea también una acción piloto denominada *Alianzas del conocimiento* (Comisión Europea, 2015) para favorecer la creatividad, innovación y empleabilidad en la educación superior.

Igualmente, la empleabilidad se considera como un factor de garantía de calidad y como herramienta para impulsarla, se subraya el papel de los mecanismos de orientación y el asesoramiento del alumnado como medios para la toma de decisiones.

j) EEES Conferencia Ministerial, Bucharest 2012. Aprovechar al máximo nuestro potencial: Consolidando el Espacio Europeo de Educación Superior

En el contexto de crisis económica actual, la educación superior se percibe como una respuesta a la misma. Se trata de una inversión a futuro que favorecerá el crecimiento económico.

La movilidad se concibe como una dimensión que ejerce una notable influencia sobre la empleabilidad, por lo que el reconocimiento de aprendizajes adquiridos en otros países se ve como un elemento esencial que podría favorecer en gran medida la empleabilidad.

Es preciso señalar la insuficiencia de datos significativos y relevantes que puedan arrojar luz sobre dimensiones como la empleabilidad, estableciendo como prioridad: *Trabajar para impulsar la empleabilidad, el aprendizaje permanente, la resolución de problemas, y las competencias de espíritu emprendedor, especialmente en el desarrollo de los planes de estudio* (Ministros Responsables de la Educación Superior, 2012, p.5).

2.1.2.4. LOS EFECTOS DE LAS POLÍTICAS EUROPEAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN NUESTRO CONTEXTO

Estos cambios institucionales de carácter supranacional en España se han acompañado de transformaciones legislativas, como la promulgación de la *Ley*

orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades, junto con una modificación posterior en el 2007.

Como hemos visto, se ha evolucionado de un modelo americano de universidad, que mantenía en algunos aspectos la esencia del concepto humboldtiano, hacia un modelo empresarial que traslada el lenguaje de los mercados a la enseñanza universitaria.

Así mismo, la adhesión de España al Espacio Europeo de Educación Superior ha derivado en la necesidad de la adaptación de la sociedad española a los objetivos que se estipulan en las políticas europeas descritas en el apartado anterior, acentuándose dicha influencia en la legislación española más reciente.

Ya no es el Estado el que determina si la universidad está cumpliendo sus funciones, sino que la Administración se diluye y la universidad tiene que ser excelente en función de unos criterios que serán de carácter internacional, creando un organismo que supervise el cumplimiento de dichos estándares, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

Por otro lado, esta pérdida de intervención por parte de la Administración se refleja en el régimen financiero y económico recogido en el artículo 79 de la *Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*, donde se otorga a las instituciones de educación superior de una mayor autonomía en la gestión de recursos a las instituciones de educación superior, poniendo en peligro la investigación independiente y la vertiente crítica de las universidades a favor de

la obtención de beneficios, lo que podría concluir en situar la investigación al servicio de los intereses de mercado.

R. Boden y M. Nedeva (2010) realizan un profundo análisis del discurso de la empleabilidad en el contexto universitario, concretamente en Reino Unido, que refleja igualmente las políticas implementadas en el Espacio Europeo de Educación Superior. Explican que se ha creado un discurso centrado en la necesidad de crear mano de obra adaptada a las necesidades de los mercados con el fin de que los trabajadores y las trabajadoras respondan a las necesidades de la economía del conocimiento. Esta es la razón fundamental por la cual la empleabilidad se ha situado como la tercera misión de la universidad en Reino Unido.

Para Boden y Nedeva (2010, p.46) la implantación de estas políticas tiene tres consecuencias:

- 1) *Reconfiguración de las relaciones entre empleadores, universidades y estudiantes;*
- 2) *Hay un espectro que reconstituye o incluso acentúa nuevamente, en lugar de mitigar, la injusticia social; y*
- 3) *Hay implicaciones de contenido curricular en los planes de estudio de la universidad.*

En relación a la primera consecuencia señalada por Boden y Nedeva, esto es, la *reconfiguración de las relaciones entre empleadores, universidades y*

estudiantes, la finalidad última de los estudiantes se ha situado en adquirir las competencias que les permitan integrarse en el mercado laboral y responder a los ajustes que los empleadores/as demandan, contemplando el conocimiento como mercancía.

Por otro lado, el propósito de la universidad se traduce, fundamentalmente, en un rol del docente limitado a evaluar el logro del desarrollo de las competencias y a realizar investigaciones en base a la utilidad de los conocimientos y descubrimientos que vayan a producir un beneficio material posterior.

Consecuentemente, la evaluación y control de la calidad de las prácticas y metodologías docentes, se establecen como un elemento central, demandando la necesidad de organismos de control y evaluación mediante mecanismos de acreditación.

De igual forma, se exige que el cuerpo docente rinda cuentas y solicite a sus *clientes* (los y las estudiantes) que muestren su grado de satisfacción con el producto recibido, analizando la rentabilidad que han obtenido de la inversión de capital realizada mediante el cálculo de las tasas de eficiencia, eficacia..., que sirven en muchos casos como indicador de garantía de calidad.

Así mismo, la responsabilidad individual recae sobre el colectivo estudiantil, materializada en la elección formativa que realiza y el logro académico que alcanza en la misma, plasmado en los resultados de aprendizaje. Se propone que la Administración confíe su responsabilidad en distintos servicios, como los

de orientación, cumpliendo con ello su cometido de crear un contexto basado en la igualdad de oportunidades.

La Administración ya no actúa para dar respuestas a las demandas de la ciudadanía y favorecer la justicia social, fundamentada en la igualdad de oportunidades. Por el contrario, sí lo hace para liberalizar la educación superior y flexibilizar la contratación del profesorado.

Por tanto, asistimos a la implementación de un nuevo modelo de gestión y de políticas de educación superior basado en: el control de los productos universitarios, la desregulación y liberalización mercantil de los aprendizajes, la introducción de incentivos a la productividad docentes, las tendencias descentralizadoras que dirimen la responsabilidad estatal sobre la educación superior, especialmente en cuanto a financiación se refiere, la privatización de la enseñanza universitaria y la introducción de mecanismos de mercado (Bentancur Bernotti, V., 2000).

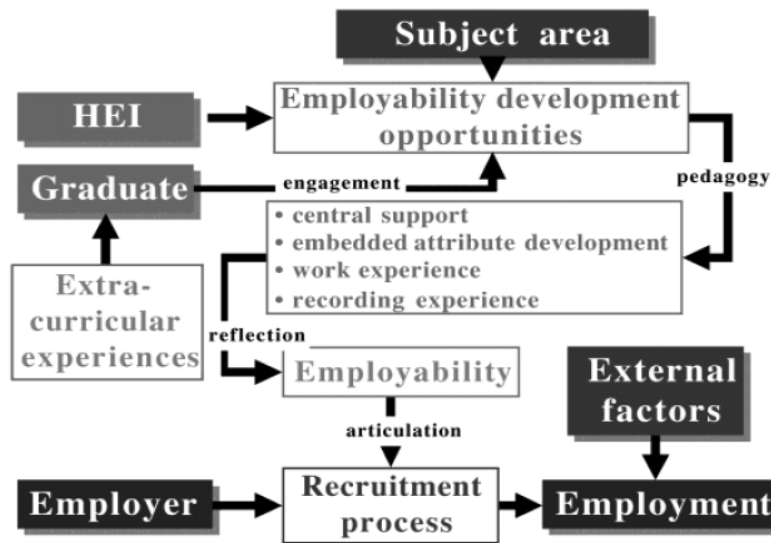
Con respecto a la segunda consecuencia señalada por Boden y Nedeva, hay un espectro que reconstituye o incluso acentúa nuevamente la injusticia social, al recaer en los individuos la responsabilidad de su proceso formativo y de integración en el mercado laboral. Esto es, aquellas personas que han podido ir a la universidad y obtener su título o disponer de unas credenciales determinadas, si no encuentran empleo es por una serie de atributos de los cuales carecen. Frente a esta postura, L. Harvey (2005) señala una serie de factores que determinan la empleabilidad que van más allá del individuo: como

la probabilidad, es decir, el hecho de que se haya adquirido todas las competencias necesarias para la empleabilidad, no es sinónimo de que se vaya a obtener un empleo, señalando la importancia de las variables socioeconómicas; o **la elección**, al poner de manifiesto que en la coyuntura actual, muchos graduados han elegido una titulación por razones funcionales pero no vocacionales; y, por último, subraya que **la educación superior no aporta competencias que son vitales en el ámbito laboral**.

Además, L. Harvey (2005) ha estudiado la perspectiva de los empleadores para contratar a titulados/as y ha elaborado un modelo sobre el desarrollo de la empleabilidad de los graduados/as contextualizado en Reino Unido (Véase Figura 9) concluyendo, por un lado, la existencia de desigualdades en la contratación; y por otro, que las instituciones de educación superior han integrado el concepto de empleabilidad en sus currícula centrándose, principalmente, en cuatro aspectos o elementos:

- a) la revisión o mejora de los servicios de apoyo para la búsqueda de empleo;
- b) la puesta en marcha de experiencias de trabajo innovadoras;
- c) el desarrollo de programas de seguimiento de los titulados;
- d) y la integración en los planes de estudio de aspectos dirigidos a la empleabilidad.

FIGURA 9. Modelo de desarrollo de la empleabilidad.



Fuente: Harvey, L., 2005, p. 15.

En esta misma línea, podemos citar cuatro trabajos desarrollados en España. En primer lugar, el trabajo realizado por E. Ausín (2010), *Empleabilidad del universitario: orientación del aprendizaje basado en competencias*, cuyo propósito es estudiar la relación existente entre la universidad, las empresas y los estudiantes y titulados/as, distinguiendo a estos tres actores como parte fundamental del proceso de inserción laboral. Para ello se utilizan distintas fuentes de información: fuentes secundarias, datos primarios obtenidos a través de encuesta, etc., y realiza un análisis generalista, abarcando desde la elección de la carrera y la trayectoria universitaria, hasta la inserción en el mercado laboral y profesional, entendiendo que la orientación es la clave para que el alumnado sea consciente de sus competencias como medio para su empleabilidad.

No obstante, no profundiza sobre la importancia para la empleabilidad de las competencias específicas de cada plan de estudios, sino que su visión es general, centrándose en mayor medida en el *Modelo Deusto Formación* (MDF). Pese a ello, establece como recomendación que las universidades tengan mayor control para analizar la evolución de la adquisición de competencias por parte de los universitarios/as.

En segundo lugar, la tesis doctoral de M.B. Suárez Lantarón (2012), *Los servicios de orientación profesional y apoyo a los estudiantes universitarios en la mejora de la empleabilidad*, establece como objetivo: *Conocer los sistemas de orientación profesional y apoyo a los estudiantes universitarios y su labor en la mejora de la empleabilidad de estos* (p.5). Para ello lleva a cabo un diseño empírico utilizando técnicas de investigación, tanto cuantitativas, como cualitativas. Concluye que la mayor parte de las universidades han desarrollado servicios de orientación profesional y apoyo para los estudiantes en cuanto a su empleabilidad, percibiendo que se trata de un proceso en el que tanto los individuos, como las instituciones, la Administración y los empleadores, tienen un rol protagonista.

Respecto a la empleabilidad en el EEES explica que se trata de una de sus líneas determinantes, más concretamente dice lo siguiente:

Los principios del EEES promueven entre las instituciones de educación superior una preocupación por desarrollar aquellas cuestiones que hacen a alguien empleable y cómo puede cumplirse [...] Se incide en la

“relevancia profesional” de las titulaciones. La empleabilidad se introduce en el currículo.

Consideramos que el EEES, ha sido motor de las reformas emprendidas en Europa para ajustar, mejorar y facilitar el acceso de los estudiantes universitarios a las demandas del mercado laboral, puesto que las propuestas realizadas desde el EEES han sido ampliamente aceptadas por los Estados firmantes (Suárez Lantarón, M.B., 2012, p. 324).

En este sentido, cabe señalar dos trabajos más, el primero de ellos es la tesis doctoral realizada por A. Rodríguez Esteban (2013): *El ajuste entre la formación y empleo de los universitarios españoles*, cuyo objetivo es describir la calidad de la empleabilidad de los titulados/as mediante el estudio de las variables que predicen el ajuste horizontal, es decir, ajuste entre la formación recibida y el desempeño laboral. Para ello, utiliza los datos de la encuesta REFLEX. Entre los resultados obtenidos se puede subrayar la influencia positiva que ejerce la adquisición de competencias específicas de la disciplina en el logro de un trabajo, teniendo en cuenta el ajuste horizontal. Además, señala como futura línea de investigación la necesidad de generar estudios sobre la empleabilidad con respecto a variables relacionadas con la situación educativa, con indicadores de análisis, así como con las competencias desarrolladas y la utilización de estrategias metodológicas que permitan la profundización en el análisis de la empleabilidad.

El otro estudio es el realizado por Allen y Weert (2007) en el que se preguntan qué desajustes educativos podrían indicar que las cualificaciones no son adecuadas para las necesidades del mercado laboral. Para poder responder a esta cuestión realizaron un estudio comparado entre España, Alemania, Japón, Reino Unido y Holanda, cuya información obtuvieron a través de los datos proporcionados en el Proyecto Cheers. Sus objetivos fueron dos: analizar la relación de proporcionalidad entre educación y trabajo y entre el conocimiento y las cualificaciones; y conocer los efectos de los desajustes educativos sobre los salarios, la satisfacción laboral y la búsqueda de empleo.

Explican que los desajustes educativos y de cualificaciones están relacionados. Los graduados que trabajan por debajo de su nivel de cualificación utilizan menos sus cualificaciones. Además, aquellos titulados y tituladas que tienen un trabajo correspondiente a su formación indican que las competencias adquiridas son inadecuadas y, aunque los resultados son similares entre los países analizados, en Alemania y Holanda la correspondencia entre educación y trabajo es mejor porque, según estos autores, la formación está más conectada al mercado laboral.

Con relación a la tercera consecuencia que Boden y Nedeva (2010) plantean sobre las políticas educativas europeas para el contexto universitario están las *implicaciones de contenido curricular en los planes de estudio de la universidad* que han servido para la integración del concepto de empleabilidad en la formación universitaria. Se trata del elemento central de nuestra investigación.

Desde la perspectiva de Harvey (2005) *se ha incrementado la tendencia de identificar explícitamente la empleabilidad con el curriculum ordinario* (p.17).

Por esta razón, se integra la empleabilidad en los planes de estudio como una parte fundamental para su orientación y la toma de decisiones de las instituciones, derivando en la creación de nuevos modos de aproximación al ámbito laboral mediante la puesta en marcha de nuevas metodologías y aproximaciones pedagógicas.

En esta línea, es preciso mencionar dos estudios centrados en el análisis de las competencias de los titulados. Por un lado, R. Bridgstock (2009) examina los atributos de los graduados y la importancia de las competencias de orientación en la consecución de la empleabilidad en Australia, Reino Unido y Canadá. Para ello, ha elaborado un modelo conceptual de los atributos de los graduados basado en la capacidad para orientarse, configurada por sus propias competencias de gestión y las competencias profesionales que determinan a su vez la adquisición, uso y el desarrollo de las competencias generales y las competencias específicas de su titulación. Así mismo, menciona los rasgos clave y sus actitudes como parte determinante de su orientación profesional como, por ejemplo, la iniciativa, autoconfianza, etc.

Bridgstock (2009) explica que el desarrollo de las competencias en la universidad es esencial y para ello entiende que es necesario contar con un feedback por parte de los distintos actores, con servicios de orientación que tengan unos principios guía, con múltiples actores de la sociedad en la implementación y diseño del curriculum, con nuevas metodologías y con

programas desde el inicio de la formación universitaria que les permitan a los estudiantes adquirir competencias para orientarse en su futura integración en el mercado laboral.

Sin embargo esta autora añade que los programas de los graduados deben ir más allá de las competencias y conocimientos individuales, reivindicando la contextualización con el ámbito local y el desarrollo industrial, subrayando la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida más allá de la universidad y de los programas de inclusión social (Bridgstock, R., 2009).

En el contexto español, cabe señalar la tesis doctoral realizada por A. Martínez Sánchez (2009): *Las competencias específicas en el título de Grado de Educación Infantil*, cuyo objetivo de investigación es describir y explorar las competencias específicas en Educación Infantil mediante el uso de métodos cualitativos y cuantitativos. Como resultados con especial relevancia para nuestra investigación es preciso subrayar la vinculación de la empleabilidad con las competencias, más concretamente dice lo siguiente: *El término de “competencias” en el ámbito universitario europeo está ligado al proceso de armonización transparente de títulos y vincula de manera directa la formación universitaria con el mundo profesional y con la libre circulación de estudiantes* (p.388).

Entre las futuras líneas de investigación que señala se encuentra el *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior* (Martínez Sánchez, A.,

2009, p.391), subrayando además la insuficiencia de estudios relacionados con esta línea de investigación.

2.2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN. LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

Si el objetivo de las políticas europeas es potenciar la empleabilidad de los graduados, en nuestro caso de los graduados en Educación Social, es necesario abordar la cuestión de su definición profesional, determinante para su inserción laboral. En esta dirección, creemos conveniente detenernos a analizar qué entendemos por Educación Social y en qué medida nuestros estudiantes y agentes sociales entienden en su imaginario que este perfil se refleja en las competencias que configuran el plan de estudios de la titulación.

2.2.1. TRADICIÓN Y EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

La conceptualización de la Educación Social es compleja. Con el fin de poder entender en qué consiste o concretar su definición es necesario partir de sus determinantes históricos.

En este sentido, Riera (1998) diferencia una doble acepción de la Educación Social. En primer lugar, se puede definir como:

aquella acción educativa planteada como el soporte y la mediación hacia el correcto y completo desarrollo del proceso de socialización del individuo, procurando la adaptación a la vida social de manera crítica, reflexiva y constructiva, velando por la no aparición de comportamientos anómicos y fomentando la participación en la vida comunitaria como una

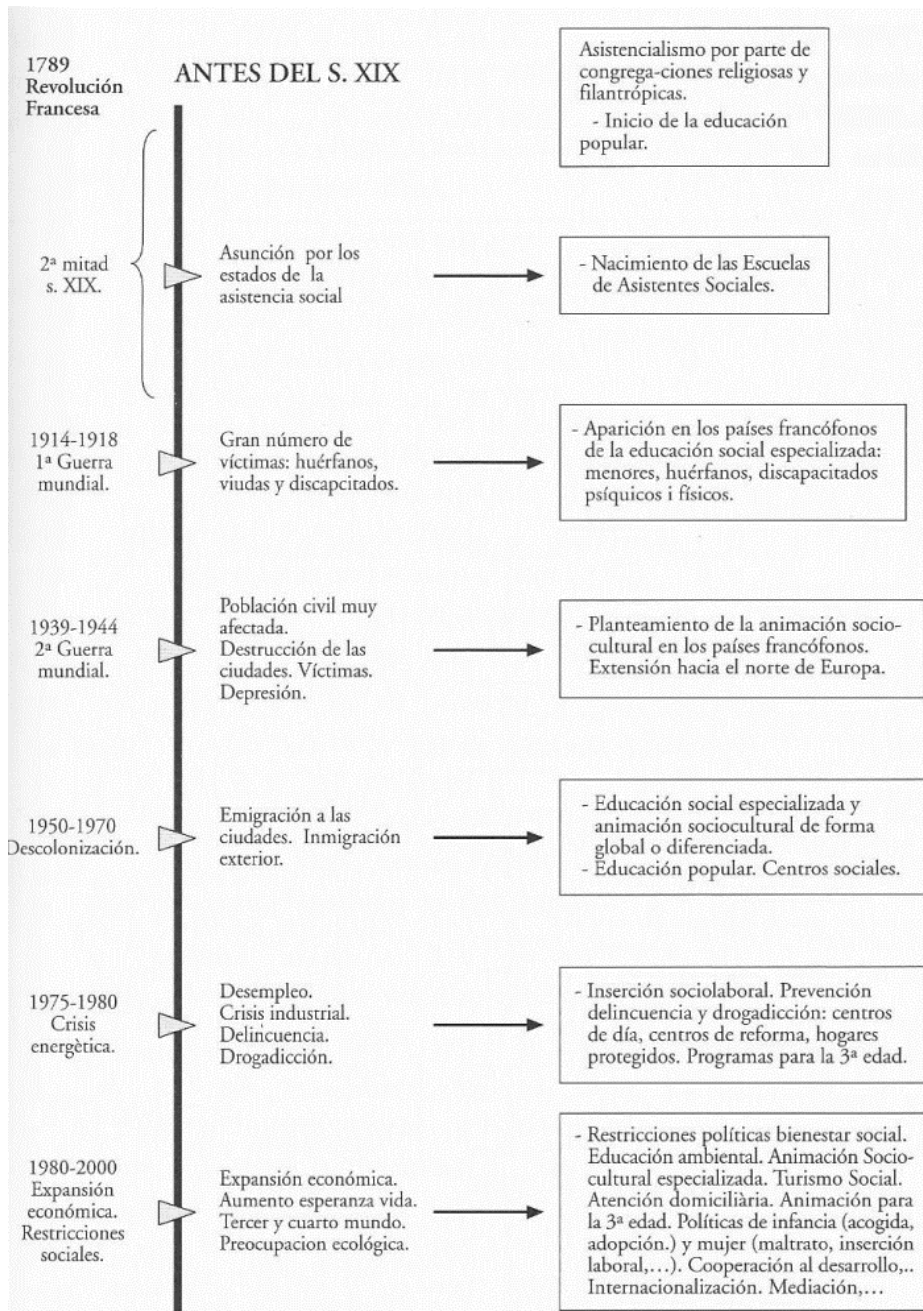
dimensión más de realización del mismo sujeto así como de confirmación de la propia individualidad (p.29).

En segundo lugar, su significado es complementario e integra el primer término, se refiere a la educación social como:

aquella acción educativa, practicada fundamentalmente fuera de la escuela, que procura la promoción pedagógica del bienestar social así como de los servicios que el "WELFARE STATE" ha creado para luchar por la igualdad de oportunidades y compensar así los desequilibrios que la misma estructura social provoca (Riera, J., 1998, p.29).

Con el fin de abordar la trayectoria histórica de la Educación Social, tomaremos como referente la segunda definición planteada por Riera (1998), y los hitos históricos más significativos señalados por Senent (2003) en la evolución de la Educación Social en Europa (Véase Figura10).

FIGURA 10. Evolución de la Educación Social en Europa.



Fuente: Senent, J. M., 2003, p.65.

Históricamente, la Educación Social ha estado vinculada a las personas o colectivos en riesgo de exclusión social. Sus referentes históricos se sitúan en

el asistencialismo. La caridad y la pobreza se concentra con la necesidad de reeducar a las personas que no estaban dedicándose a la producción y sí al vagabundeo, acelerando en el siglo XVII y principios del XVIII, la asistencia a talleres en instituciones asilares.

Este modelo filantrópico anclado en la caridad era perfectamente compatible con el modelo médico predominante que permitía individualizar las desigualdades sociales y responsabilizar a los ciudadanos/as como parte única de su problemática.

Será a mediados del s. XVI y mitad del XVII cuando comience a producirse una transformación con respecto a las acciones orientadas a la pobreza. Siguiendo a M. Carreño (2003): *Se asiste a la secularización de las acciones en este campo y aunque la Iglesia sigue teniendo una presencia importante, el socorro a los pobres va entrando en el ámbito de los poderes públicos, municipales y estatales (p.37).*

En este sentido, es preciso destacar una *publicatio* que concede al Estado una serie de funciones que habían sido transferidas a los poderes religiosos, que pasan a encomendarse al Estado con la Revolución de 1789. Así:

La asistencia a los pobres_ la caridad_ se secularizó y se transformó en beneficencia pública. La educación, impartida las más de las veces en escuelas parroquiales, colegios religiosos y universidades pontificias, se transformó en un servicio público, de nueva planta, secularizado y de titularidad estatal (Puelles, M., 2002, p.23).

Igualmente, asistimos a otros cambios que influyen significativamente en el transcurso de la Educación Social y que hacen referencia al sistema económico en la medida en que la organización de la sociedad ya no era estamental, sino que pasó a ser una sociedad de clases, donde la riqueza y la posesión de bienes no se adscribían al nacimiento o pertenencia a una determinada familia. Siguiendo a Tiana (2003):

La construcción de los Estados liberales exigió la creación de nuevas instituciones. Mientras que en las sociedades estamentales el lugar del ciudadano venía dado por su cuna y la cohesión estatal derivaba del poder real, considerado de origen divino, en la nueva sociedad liberal había que buscar nuevas vías de cohesión nacional y de aceptación del lugar social que a cada cual le correspondiese. Entre los instrumentos fundamentales que se crearon en esta época para construir nuevas Estados-nación hay que mencionar los sistemas educativos nacionales (pp.55-56).

En España, la influencia de la Revolución Francesa es el referente que impulsa el proceso de desarrollo de un régimen político constitucional liberal. La Constitución de 1.812 se sitúa como eje fundamental y se asienta sobre una educación pública general y uniforme. La escuela asume funciones de socialización familiar, constituyéndose en un elemento fundamental para la educación de la ciudadanía, tomando una gran relevancia la escolarización como parte de la educación.

La diferencia de clases actuaba como elemento de clasificación. De esta forma, pese a que las escuelas adquieren una gran relevancia, serán los niños/as de las clases más favorecidas los que accedan a la enseñanza universitaria y secundaria. Mientras que los de clases populares accederán básicamente a la educación primaria, convirtiéndose así, la formación en un instrumento de reconocimiento y estatus social.

Se inicia la llamada educación popular, en muchas ocasiones relacionada con acciones filantrópicas u órdenes religiosas y dirigida fundamentalmente, a los niños y niñas que están en una situación de marginación social.

En palabras de Tiana Ferrer (2003):

(...) las transformaciones producidas a finales del s. XVIII y durante el XIX también incidieron sobre la evolución de la educación social. (...) abrieron nuevos ámbitos específicos de acción educativa, como la educación popular o la educación de adultos (...) afianzaron algunos campos ya asentados de la educación social, como la actuación benéfico-educativa (p.58).

Con el nacimiento del capitalismo y la división de clases se producen las diferencias en la distribución de los recursos, lo que provoca una serie de conflictos sociales por parte del proletariado con respecto a la burguesía como la clase más favorecida.

En este contexto, cinco años más tarde que en otros países próximos, se inicia el movimiento obrero en España. Su objetivo estaba orientado hacia la defensa de los derechos de las personas trabajadoras, la jornada laboral y la seguridad en el trabajo, destacando su especial sensibilidad hacia la educación como una de las herramientas fundamentales para conseguir la igualdad de oportunidades. Para ello se desarrolla una destacada labor educativa en los casinos artesanos, la Escuela del Trabajador (Madrid, 1851), o el Ateneo Catalán de Clase Obrera (Barcelona, 1861).

Por otra parte, en el seno del movimiento anarquista nace el primer movimiento educativo con Ferrer i Guardia, la Escuela Moderna (1901), bajo los siguientes principios pedagógicos: antiautoritarismo, coeducación, innovación, educación integral y anticlerical.

Ante estos movimientos, la burguesía mostró dos actitudes: por un lado, reaccionaria y de represión; y por otro, de comprensión al entender que la educación y el bienestar de la población evitarían la rebelión y la delincuencia entre la población. Esta última actitud burguesa sería la de mayor aceptación. En ella, además de reconocer la intervención del Estado, especialmente en el último tercio del s. XIX y principios del XX, se adoptan una serie de medidas sociales como: la expansión de instrumentos de previsión y seguridad social, de ámbito laboral, medidas asistenciales y decisiones en materia de juventud e infancia (Tiana, A., 2003).

Sin embargo, es preciso destacar que será en el marco de la I Guerra Mundial cuando se inicia el reconocimiento profesional del educador/a social en la figura del educador/a especializado/a en los países francófonos, desde donde se expande hacia el norte europeo (Senent, J. M., 2003).

Del modelo caritativo, siguiendo la clasificación de Brichaux (1999), pasamos a un modelo tutelar, en el que el/la educador/a adopta un rol paternalista y de control, cuyo objetivo se orienta a “saber ser”.

A partir de 1965, con el inicio del período científico, el/la educador/a desempeña el papel de técnico/a de la relación. Se trata de un programador/a o experto/a, centrado en el saber hacer.

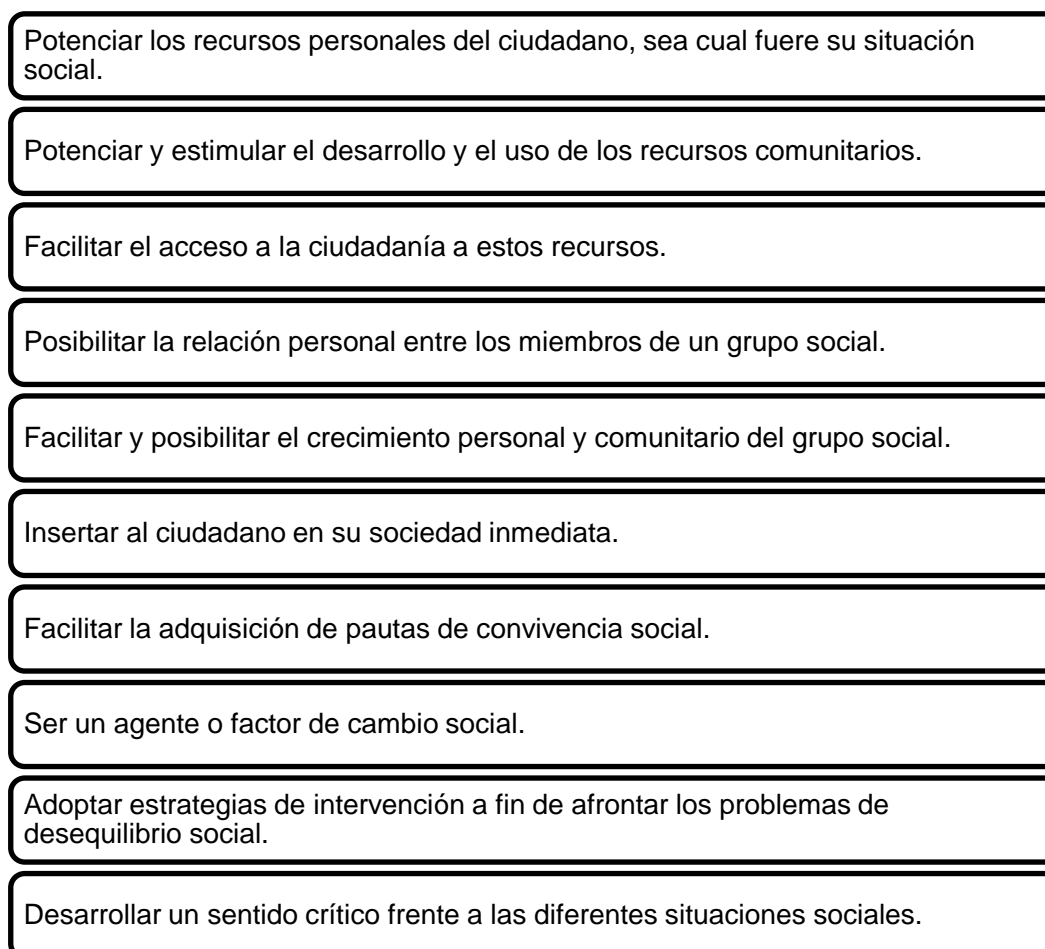
Este cambio sucede paralelamente a la expansión del Estado del Bienestar. Se democratiza la educación y el sistema educativo abarca a todas las clases sociales, teniendo lugar la escolarización de toda la población y estableciendo una trayectoria común para todos. Es la llamada educación básica (Puelles, M., 2002). Surgen, al mismo tiempo, nuevos ámbitos para la educación social: ocio, asistencia socioeducativa, etc.

A consecuencia de las transformaciones sociales que se han producido tras la II Guerra Mundial y el reconocimiento de la educación a lo largo de la vida, los gobiernos se ven obligados a dar respuestas a los cambios sociales que se están experimentando. No sólo los maestros y las maestras desempeñan un rol en la educación, sino también otros perfiles profesionales. La enseñanza va más allá de la escolarización (Gelpi, E., 1990).

Los educadores y educadoras sociales deben “saber situarse” esto es, tener las herramientas que les permitan desarrollar acciones en contexto caracterizadas por una multiplicidad de factores que interactúan simultáneamente y, a su vez, son particulares y cambiantes.

Consecuentemente, la forma de responder será tan diversa como los contextos en los cuales interviene (Véase Figura 11). No obstante, hay dos aspectos que caracterizan o determinan sus actuaciones: las socializaciones que ha experimentado y cómo su praxis se reafirma o se transforma a medida que se producen estas socializaciones (Brichaux, J., 1999).

FIGURA 11. Objetivos de la Educación Social.



Fuente: Elaborado a partir de Petrus, A., 1993, p. 182.

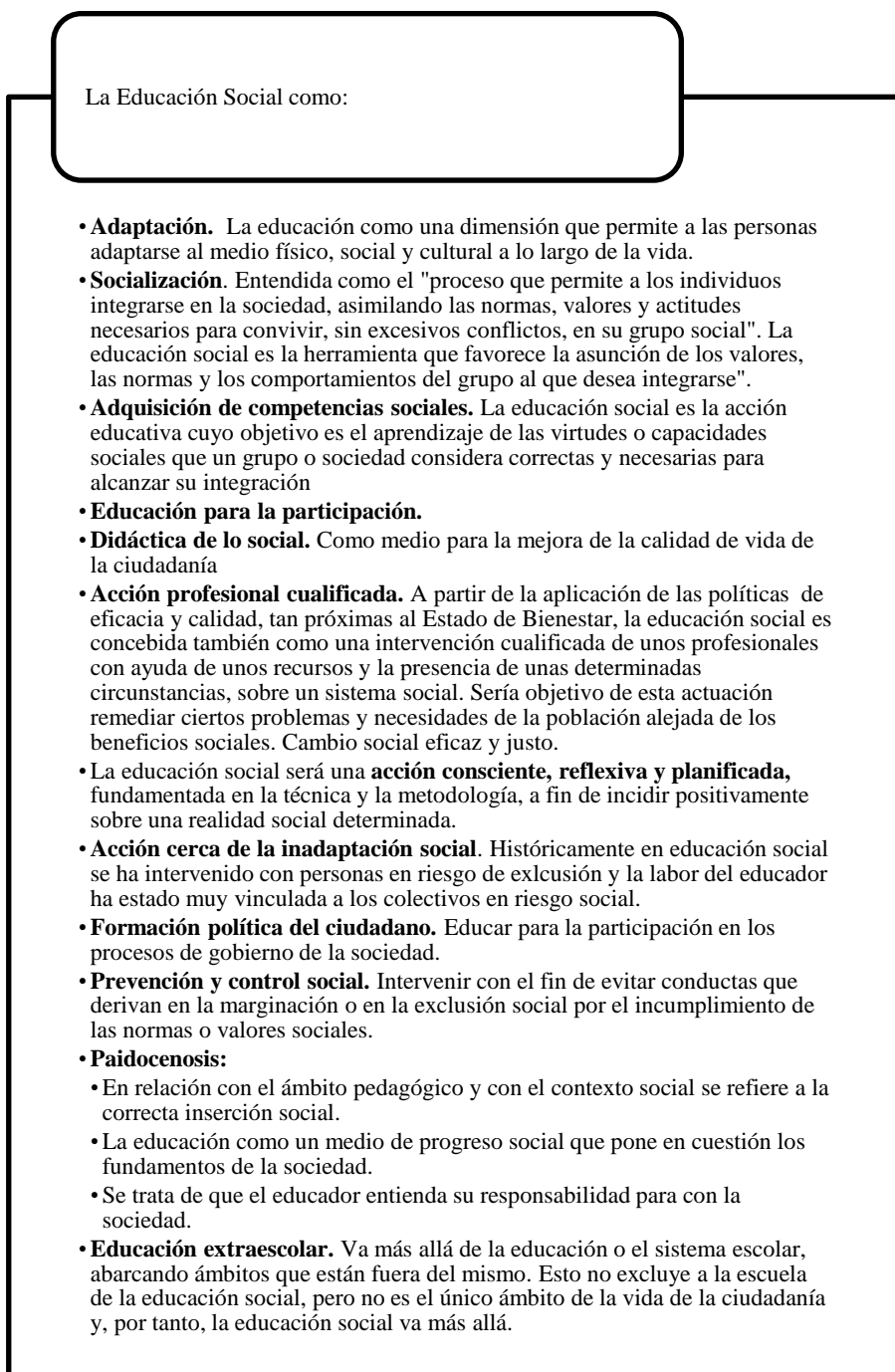
En correspondencia con estos objetivos, las funciones atribuidas a este profesional son muy diversas y numerosas. Siguiendo a Riera (1998), se podrían distinguir las siguientes:

- Formativa.
- Informativa, de asesoramiento y orientadora.
- Promoción, animación, dinamización y desarrollo comunitario.

- Organizadora, de planificación, programación, desarrollo y evaluación.
- De gestión, organización y administración.
- De relación con instituciones, grupos y personas.
- De mediación.

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 suficientemente a su clarificación (Véase Figura 12).

FIGURA 12. Concepto de Educación Social.

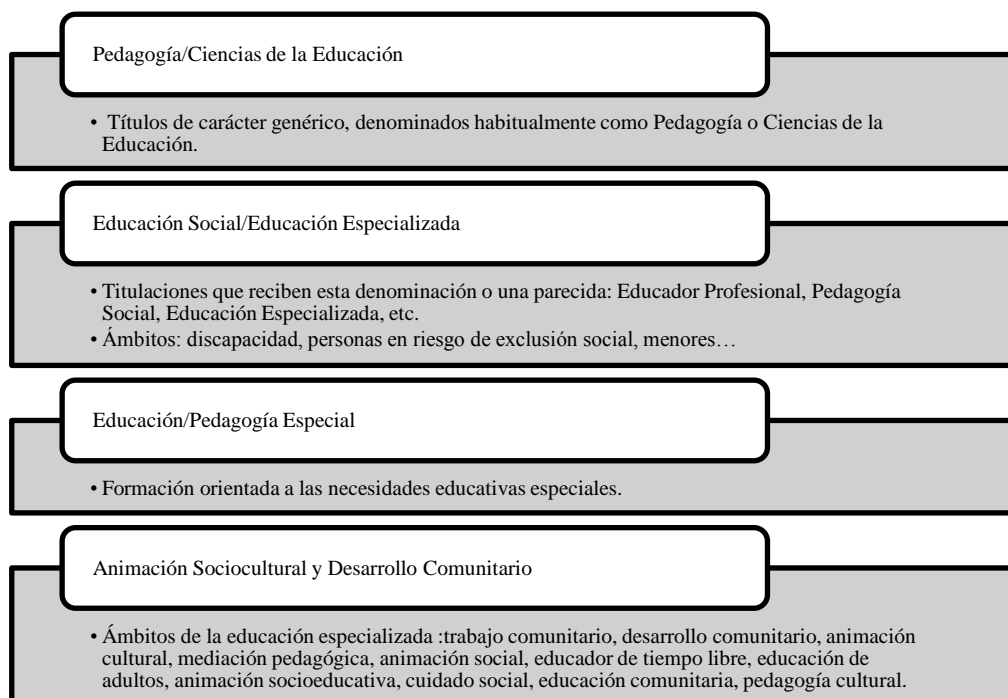


Fuente: Elaborado a partir de Petrus, A., 1997, pp. 20-32.

2.2.2. LA FORMACIÓN INICIAL

La evolución y tradición históricas detalladas con anterioridad han condicionado no solo el concepto de Educación Social, sino también la formación inicial de los educadores y educadoras sociales, lo que se ha traducido en una gran heterogeneidad en los planes e itinerarios de estudio. Esto se refleja en el Libro Blanco elaborado por la ANECA (2004^a, 2004^b) sobre el título de Grado en Pedagogía y en Educación Social que incluye un estudio comparado europeo en el que se establece como punto de partida la definición de cuatro ámbitos de intervención a partir de los contenidos, la designación y los ámbitos de intervención que se atribuyen a las titulaciones (Véase Figura 13).

FIGURA 13. Agrupación de titulaciones relacionadas con la Educación Social y la Pedagogía en Europa.



Fuente: ANECA, 2004^a, p.42.

Senent (1994, 2003) ha realizado uno de los estudios comparados más exhaustivos en cuanto a la pluralidad de titulaciones en el ámbito de la E. Social que se ofrecen en Europa, las instituciones en las que se imparten y su duración (Véase Tabla 5).

TABLA 5. Titulaciones en Europa de Educación Social.

País	Titulación	Realizada en	Nº de cursos
Francia	Diplomado Univ. De Tecnología (DUT) en Animación Sociocultural	Universidad	2
	Diplomado Univ. De Tecnología (DUT) en Educación Especializada	Universidad	2
	DEFA (Diploma de Estado relativo a las funciones del	Superior no universitario	4

Marco teórico (FASE 1)

	animador)		
	Diploma de Educador Especializado	Superior no universitario	3
	Diploma de Educador de 1ª Infancia	Superior no universitario	3
	BEATEP(Diploma de Técnico de Animación y Educación Popular)	Superior profesional	2/3
Bélgica	Diploma de Educador Especializado	Superior no universitario	3
	Diploma de Asistente Social (esp. Animación Sociocultural)	Superior profesional	3
Luxemburgo	Diploma de Educador Graduado	Superior no universitario	3
Holanda	Diploma de Educador Social	Universidad Profesional	4
Dinamarca	Diploma de Educador Social	Superior no universitario	3
Alemania	Diploma de Educador	Superior no universitario	3
	Licenciado en Pedagogía Social	Universitario	5
Inglaterra	Diploma de Trabajador Social y de la Comunidad	Universitario	4
Escocia	Diploma de Educación Social	Universitario	4
Suiza	Diploma en Estudios Sociales y Pedagógicos	Universitario	4
	Diploma de Educador Especializado	Superior no universitario	3
Italia	Educador Profesional	Universitario	$\frac{3}{4}$
	Educador de Comunidad	Universitario	$\frac{3}{4}$
	Educador Socio-ambiental	Universitario	$\frac{3}{4}$
Portugal	Diploma de Educación Social	Universitario-profesional	4
	Diploma de Comunicación Social	Universitario-profesional	4
Irlanda	Diploma de Trabajador en Atención Social (Care Worker)	Universitario	4
Grecia	Diploma de Trabajo	Universidad	4

Marco teórico (FASE 1)

	Social (Especialidad Socioeducativa)		
España	Técnico Sup. Animación Sociocultural	Superior no Universitario	2
	Técnico Sup. En Integración Social	Superior no Universitario	2
	Diplomatura de Educación Social	Universidad	3

Fuente: Senent, J. M., 2003, pp.85 - 86.

En cuanto a los contenidos en Educación Social/ Educación Especializada, podemos distinguir entre formación básica (configurada por materias pedagógicas y psicológicas), materias socioeducativas y la formación aplicada (orientada a la educación especializada y a la pedagogía infantil) (Véase Figura 14).

FIGURA 14. Contenidos en la titulación de Educación Social/Educación Especializada.

Formación básica	Formación aplicada	Prácticas
<ul style="list-style-type: none"> • Materias pedagógicas y psicológicas • Teoría de la Educación; • Fundamentos Teóricos de la Pedagogía Social; • Metodología de la Investigación Científica; • Psicología del Desarrollo; • Diagnóstico en Pedagogía Social; • Pedagogía Infantil; • Dinámica de Grupos; • Teoría de la Comunicación; • Antropología Social; • Psicología Social, etc. • Materias socioeducativas • Política Social e Infantil; • Fundamentos del Sistema Educativo y Social; • Asistencia Social; • Análisis Sociológicos, Condiciones de Vida y Calidad de vida; • Intervención Social, Ciencias de la Salud; • Filosofía y Ética Sociales; • Derecho Familiar; etc 	<ul style="list-style-type: none"> • Educación especializada • Educación social especial; • Alfabetización lingüística y matemática; • Inclusión social; • Didáctica y metodología especiales; • Pedagogía terapéutica; • Educación de adultos; • Educación socioambiental; • Análisis de la realidad, Desadaptación social; • Pedagogía laboral y profesional; • Técnicas de intervención; • Educación para la salud; etc. • Pedagogía infantil • Trabajo socio-pedagógico en infancia y adolescencia; • Aprendizaje y desarrollo infantil; • Trabajo con niños; • Terapia de juego; • Salud emocional y social de la infancia; • Asistencia educativa y sustitutiva de la familia; • Asistencia juvenil extraescolar de niños y jóvenes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Centros de día, asociaciones, programas institucionales contra la marginación, medidas judiciales, residencias de menores, centros de reinserción social, centros de terapia con drogodependientes, escuelas de adultos, servicios socioeducativos municipales, centros infantiles, escuelas, guarderías, centros de juegos, ludotecas, grupos de apoyo de especialistas dentro del sector del voluntariado, programas de acogida y adopción, centros de acogida de inmigrantes y refugiados, etc.

Fuente: ANECA, 2004^a, p.53.

Por su parte Senent (2003) ha integrado la diversidad formativa del educador /a social en Europa en cuatro planteamientos (Véase Figura 15).

FIGURA 15. Planteamientos europeos en la Educación Social.

Francófono

- Modelo más antiguo.
- Países habla francesa.
- Dual: animadores y educadores especializados.
- Desarrollado por instituciones no estatales, aunque financiadas por fondos públicos.
- Formaciones muy especializadas.
- Profesionalizado, escasa importancia del voluntariado.

Centro-europeo

- Ligado a la Pedagogía Social y a la Universidad.
- Dos figuras: Una más teórica y otra más práctica.
- Cercano al ámbito pedagógico.
- Incluye el ámbito de la educación infantil.
- Con matices es reproducido en Holanda, Dinamarca y Austria.

Anglosajón

- Fuerte tradición del voluntariado.
- Pocas figuras profesionales y bastante polivalencia.
- Cercano a la intervención social.
- Recoge en los últimos 20 años, figuras cercanas a la escuela.
- Se extiende por G. Bretaña, Irlanda y Países Escandinavos.

Meridional

- Aparece en los últimos quince años.
- Polivalente.
- Poco especializado.
- Dependiente del estado, directa o indirectamente.
- En evolución.
- Con matices lo encontramos en Portugal, España, Grecia e Italia.

Fuente: Senent, J. M., 2003, pp.86.

Esta diversidad en los planteamientos formativos se ha visto reflejada también en el ámbito nacional, lo que ha dificultado la convalidación entre las distintas universidades. Pese a que en las diplomaturas no era común la especialización ni los itinerarios, con el proceso de convergencia europea estas vías de especialización están presentes en más de diez de las treinta y siete universidades que ofertan la titulación (Véase Tabla 6).

TABLA 6. Menciones e itinerarios en el Grado de Educación Social. 2014.

Universidad Autónoma de Barcelona	Menciones: Educación de niños y jóvenes Educación de adultos 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	Itinerarios: 1. Educación Social en el ámbito internacional. 2. Intervención con personas en situación de dependencia. 3. Intervención con menores en situación de dificultad social. 4. Familia y mediación.	
Universidad de Castilla-La Mancha	Cuenca	Mención: <i>Educación Social de las instituciones educativas</i>
		Mención: <i>Intervención socioeducativa</i>
	Talavera de la Reina	Mención: <i>Animación y gestión sociocultural</i>
		Mención: <i>Integración y promoción social</i>
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" e "Inclusión Social" (Bizkaia)	
Universidad Nacional de Educación a Distancia	Distingue dos menciones vinculadas a la optatividad: Animación Sociocultural Y Desarrollo Comunitario y Atención a personas en riesgo de exclusión. Además ofrece optativas fuera de itinerario.	
Universidad Oberta de Cataluña	Menciones por optatividad: -Animación Sociocomunitaria -Dependencia y Autonomía -Globalización y diversidad -Infancia y Adolescencia La mención cursada se reflejará en el Suplemento Europeo al Título	
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.

Fuente: Elaboración propia a partir de las páginas web oficiales.

Ante todos estos datos podemos concluir que la formación inicial en Educación Social, aunque presenta rasgos comunes tanto a nivel europeo, como nacional, se caracteriza especialmente por la heterogeneidad en su formación, así como en las figuras profesionales existentes lo que, sin duda, puede estar afectando a su empleabilidad.

Así, Dapia, Fernández y Cid (2001) en un estudio sobre el perfil del educador/a social en Galicia y sus expectativas, concluyen que el desconocimiento de la profesión y de la titulación es una de las preocupaciones de los futuros educadores y educadoras sociales para su inserción en el mercado laboral.

2.2.3. LA DINÁMICA LABORAL EN LAS INSTITUCIONES SOCIALES

Siguiendo a Saéz (2003), la dinámica laboral de los educadores sociales en cuanto a la calidad de su empleo se caracteriza por la precariedad, fundamentalmente, por la falta de estabilidad laboral y el escaso reconocimiento social del desempeño profesional. Sin embargo, recalca que escasean las investigaciones relativas a la dinámica laboral de los profesionales.

De esta manera, Saéz plantea una serie de preguntas que establecemos como eje de partida de nuestro estudio (Véase Figura 16), poniendo de manifiesto las dificultades que las circunstancias actuales suponen para la profesionalización de los educadores y educadoras sociales y preguntándose si es la misma Administración, la que ha impulsado la profesionalización de este colectivo, la que ahora propicia su precariedad, llevando a cabo una serie de recortes en el ámbito social que se han compensado gracias a los movimientos sociales y de colaboración ciudadana, o bien han dado lugar a espacios empresariales que someten la educación a las dinámicas de mercado.

FIGURA 16. Cuestiones sobre la profesionalización de los educadores sociales.

¿Cómo son percibidos los educadores los educadores por sus empleadores? ¿y por sus coordinadores y directores?

¿Qué tareas les asignan?

¿Son actividades relacionadas con la naturaleza de la profesión? Estas actividades, ¿son de naturaleza pedagógica? ¿o no lo son? ¿qué tipo de funciones cumplen los educadores sociales en ellas?

¿Trabajan con otros profesionales? ¿Qué relaciones establecen entre ellos? ¿de subordinación? ¿simétricas u horizontales?

¿Son conscientes de si lo que hacen está relacionado con sus posibilidades profesionales y las de la propia profesión? ¿Obtienen satisfacción por sus tareas? ¿Tratan de mejorarla desde la propia experiencia que vivencian? ¿Qué instrumentos utilizan?

Fuente: Adaptación de Saéz, J., 2003, pp.158-159.

Este autor explica que la adquisición de las competencias es necesaria y sinónimo de que los profesionales están cualificados para el desempeño laboral. Para ello, distingue dos conceptos de *competencia cualificadora*. La

primera conceptualización se limita a la adquisición de una serie de conocimientos técnicos, habilidades y actitudes reconocidas en un área de conocimiento determinado. Mientras que la segunda acepción amplía la competencia anterior a una serie de cuestiones sociales, determinadas por una serie de valores e intereses y reconocidas por una disciplina.

De esta forma Saéz señala que para entender la profesionalización y la competencia cualificadora es preciso percibir la acción educativa como una cuestión subjetiva que está condicionada por valores, intereses, sentimientos, emociones, para lo cual:

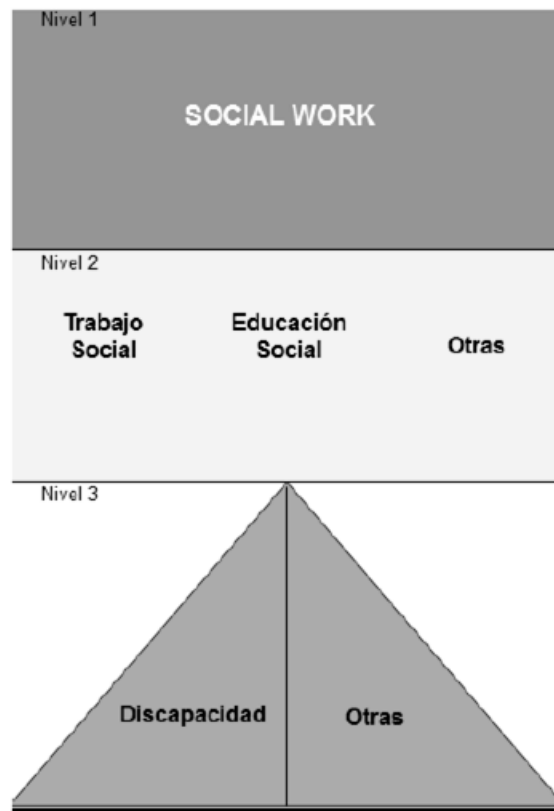
(...) debe prepararse a los futuros y actuales educadores sociales para que dominen el “contenido de su oficio”(lo que se supone tener una visión amplia de los aspectos cognitivos y metodológicos de su tarea), “las habilidades que precisa su ocupación” (para agilizar los procedimientos, generar nuevas habilidades, ser emergentes...), y el “contexto social de la profesión” a través del cual sea reconocida, formal y realmente, la educación social y los profesionales que, a través de ella, actúan (Saéz, J., 2003, p.174).

Como hemos visto a lo largo del marco teórico, la consecución de un empleo se ha convertido en la misión central de la formación universitaria, por lo que cabe preguntarse cuál es la dinámica de la inserción sociolaboral de los egresados y egresadas que han cursado estudios de Educación Social.

A escala europea esta cuestión es muy compleja por la dificultad que supone la heterogeneidad de la profesión y de las diversas denominaciones atribuidas a la misma. De esta manera, como podemos observar en las Figuras 17 y 18, se pueden diferenciar tres niveles de profesionalización (Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales, 2013):

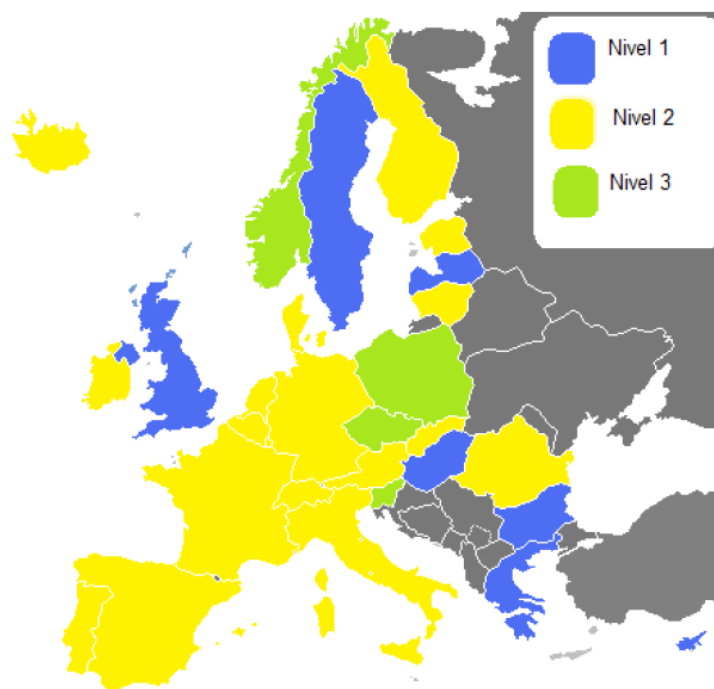
- El nivel 1, que es de ámbito general, es el Social Work, referido al trabajo de lo social, o trabajo social, como es el caso de Inglaterra, Grecia o Suecia.
- El nivel 2, alude al educador social como una figura polivalente, el educador social es una figura independiente y reconocida. Es el caso de países como España, Francia o Italia.
- El nivel 3, concibe el educador social como figura especializada, a pesar de existir una formación concreta en Educación Social, no existe la profesión como tal, sino profesiones específicas vinculadas, por ejemplo, a ámbitos de intervención como la discapacidad. En este nivel se ubican países como Noruega, Polonia o República Checa.

FIGURA 17. Niveles de la profesión en Europa.



Fuente: Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales, 2013, p. 20.

FIGURA 18. Nivel de profesionalización de la Educación Social en Europa.

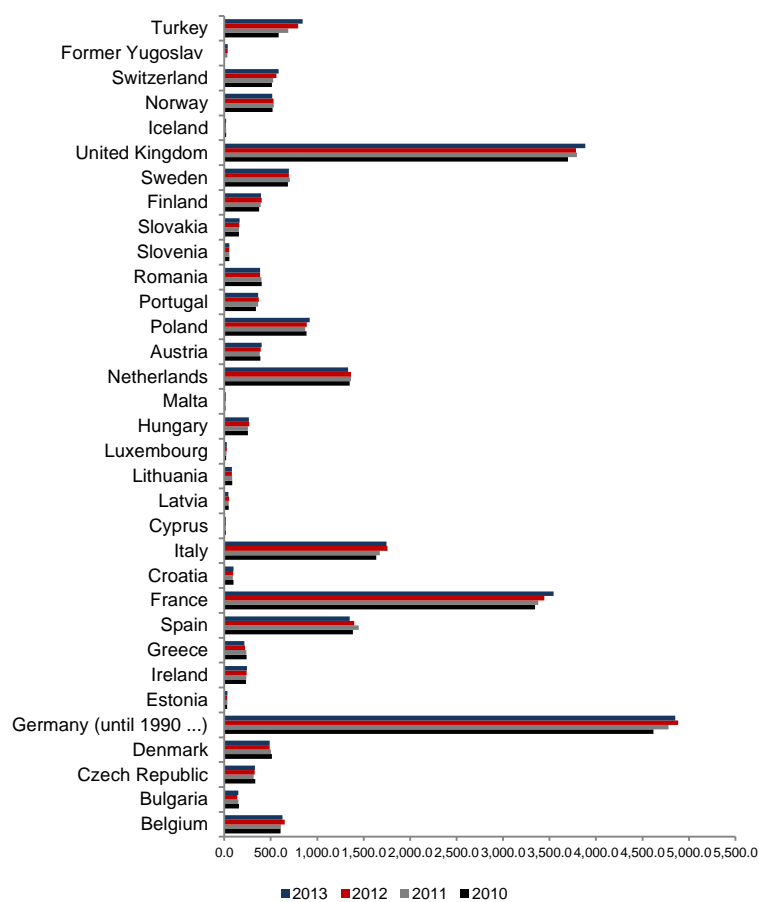


Fuente: Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales, 2013, p.24.

Pese a la diversidad existente, podemos realizar una aproximación a la inserción laboral en el ámbito de la Educación Social observando las cifras de empleo por actividad económica. Para ello hemos seleccionado dos categorías que podrían integrar al educador/a social en sus ámbitos laborales⁶.

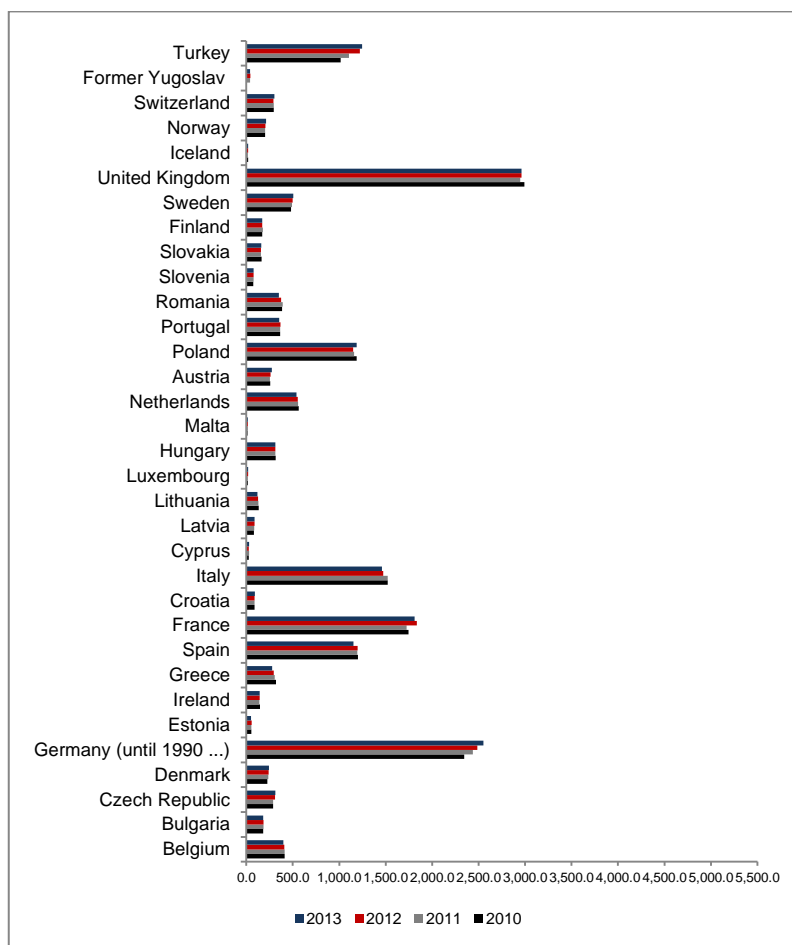
⁶ Hemos consultado la base de datos de Eurostat, concretamente la categoría Education y Human Health and Social Work, abarcando la población de edades comprendidas entre los 15 y los 64 años.

GRÁFICO 5. Empleo por actividad económica en la categoría Human Health and Social Work y año en Europa.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos de Eurostat.

GRÁFICO 6. Empleo por actividad económica en la categoría Education y año en Europa.



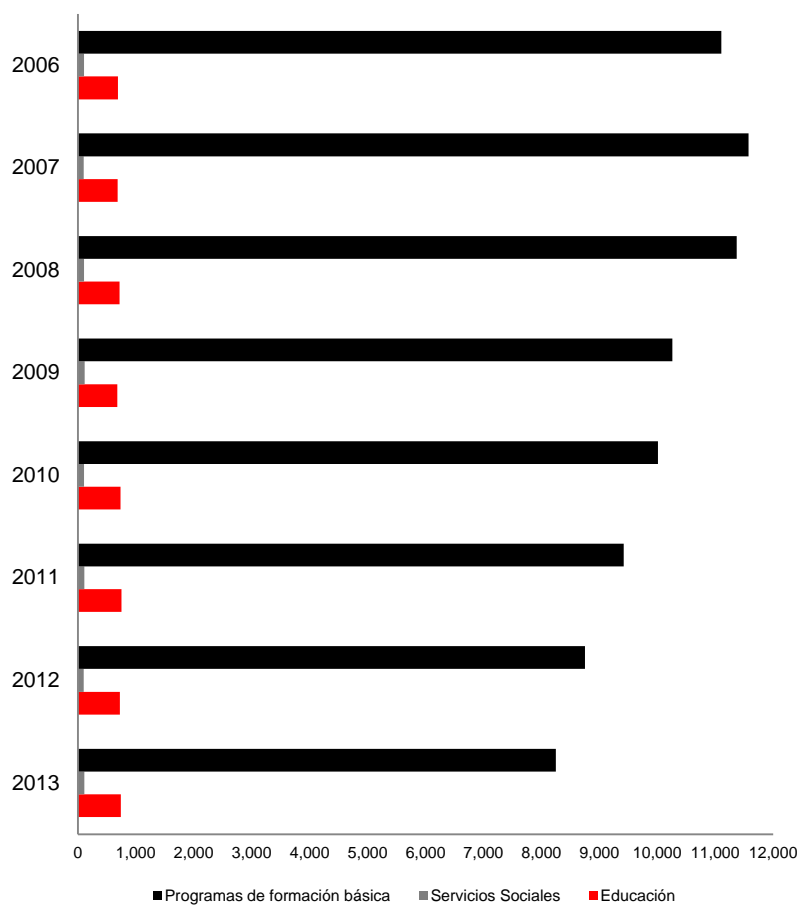
Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos de Eurostat.

En ambas categorías se mantiene estable el empleo desde 2010 hasta 2013, experimentando ascensos o descensos escasos. En la mayor parte de los países, el empleo de la categoría de Salud y de lo Social obtiene porcentajes más elevados, llegando en algunos casos a duplicar al de Educación como, por ejemplo, en Francia o Alemania. En el caso de España, las cifras muestran un descenso en ambas categorías, siendo algo más elevado en *Educación*.

A nivel nacional, cabe detenerse en los resultados anuales que arroja la Encuesta de Población Activa realizada por el Instituto Nacional de Estadística (INE), concretamente en las personas ocupadas por sector del nivel de formación alcanzado de ambos sexos y de edades comprendidas entre 16 y 55 o más años, haciendo hincapié en las categorías donde se podría integrar la Educación Social que son muy similares a las de la base de datos Eurostat: *Salud y Servicios Sociales, Programas de Formación Básica y Desarrollo Personal y Educación*. En la categoría de *Salud y Servicios Sociales*, hemos observado específicamente *servicios sociales* y en la de *Programas De Formación Básica y Desarrollo Personal* hemos seleccionado *Programas de Formación Básica*.

A diferencia de lo que se reflejaba en los gráficos anteriores, se puede observar en el Gráfico 7 como, a partir de 2008, las cifras de ocupación experimentan un descenso en los *Programas de Formación Básica*, siendo de 11.371 en 2008 a 8.249,8 en 2013, manteniéndose relativamente estables en *Servicios Sociales y Educación*.

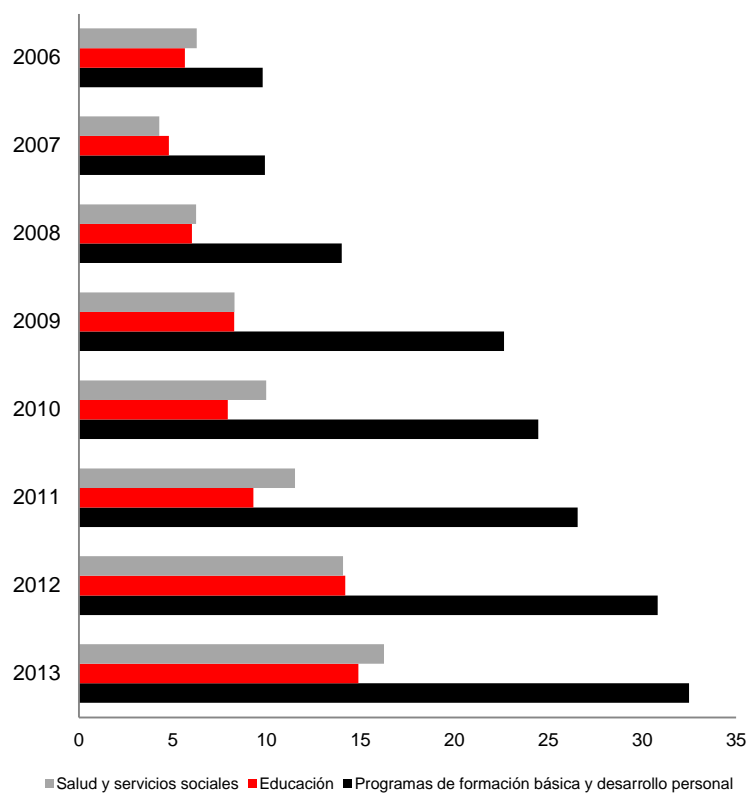
GRÁFICO 7. Ocupados por sector del nivel de formación alcanzado (Unidad: miles de personas).



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos del INE.

En las tasas de paro, como se puede observar el Gráfico 8, se ha producido un incremento generalizado y constante desde de 2006.

GRÁFICO 8. Tasas de paro por sector del nivel de formación alcanzado (Unidad: Tasas).



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos del INE.

3. Desarrollo empírico. Entender las razones que han llevado a esta situación (FASE 2)

3.1. ESTUDIO CUANTITATIVO

3.1.1. INTRODUCCIÓN

Como se evidencia en la tipología de investigación en educación realizada por Bisquerra (1989) (Véase Figura 19), existe una gran heterogeneidad en las clasificaciones y criterios metodológicos en la investigación en educación que varían también en función del criterio seleccionado y del alcance de la investigación.

FIGURA 19. Tipos de investigación en Educación

Según el proceso	<ul style="list-style-type: none"> • Método deductivo • Método inductivo • Método hipotético-deductivo
Según el grado de abstracción	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación pura (básica) • Investigación aplicada
Según el grado de generalización	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación fundamental • Investigación acción
Según la naturaleza de los datos	<ul style="list-style-type: none"> • Metodología cuantitativa • Metodología cualitativa
Según la concepción del fenómeno educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Nomotética • Idiográfica
Según la orientación	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación orientada a conclusiones • Investigación orientada a decisiones
Según la manipulación de las variables (control)	<ul style="list-style-type: none"> • Descriptiva • Experimental • Ex post facto
Según la dimensión cronológica	<ul style="list-style-type: none"> • Histórica • Descriptiva • Experimental
Según el objetivo	<ul style="list-style-type: none"> • Métodos descriptivos • Métodos explicativos • Métodos experimentales • Métodos predictivos
Según el enfoque	<ul style="list-style-type: none"> • Método experimental • Método correlacional
Según las fuentes	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación bibliográfica • Investigación metodológica • Investigación empírica
Según el lugar	<ul style="list-style-type: none"> • De laboratorio • De campo
Según la temporalización	<ul style="list-style-type: none"> • Transversal • Longitudinal
Según el número de individuos	<ul style="list-style-type: none"> • Estudios de grupos • Estudios de sujeto único

Fuente: Elaboración propia a partir de la clasificación Bisquerra, R.1989, pp.60-69.

Siguiendo esta clasificación, nuestra investigación podemos caracterizarla como una investigación básica, con un enfoque metodológico mixto, empleando métodos deductivos e inductivos. El objetivo, la dimensión cronológica y la manipulación de variables son descriptivas y se desarrolla un

trabajo de campo con carácter transversal, siendo los datos estudiados relativos al curso académico 2012-13.

El desarrollo empírico está constituido por un estudio cuantitativo, un estudio cualitativo y la triangulación. Así, el cuantitativo y el cualitativo se encuentran en la FASE 2 de la investigación, mientras que la triangulación forma parte de la FASE 3.

Para definir el alcance del estudio cuantitativo hemos tomado como referencia la tipología recogida por Hernández Sampieri et al. (2006, p.99-113), cuyos criterios son fundamentalmente el objetivo y el alcance de la investigación. De forma que nuestro estudio podría definirse como exploratorio, ya que se trata de un estudio inicial o aproximativo sobre una realidad poco estudiada, sobre todo porque la implantación de las competencias en los planes de estudio universitarios derivada del proceso de convergencia europea es una realidad reciente.

Así mismo, en relación al objetivo de análisis se podría enmarcar dentro de los estudios descriptivos, cuya motivación es detallar o describir cómo se presentan tendencias, hechos, ambientes, circunstancias, etc., con la finalidad de estimar, recopilar y evaluar los datos sobre distintas variables, indicadores o dimensiones sobre el objeto de estudio.

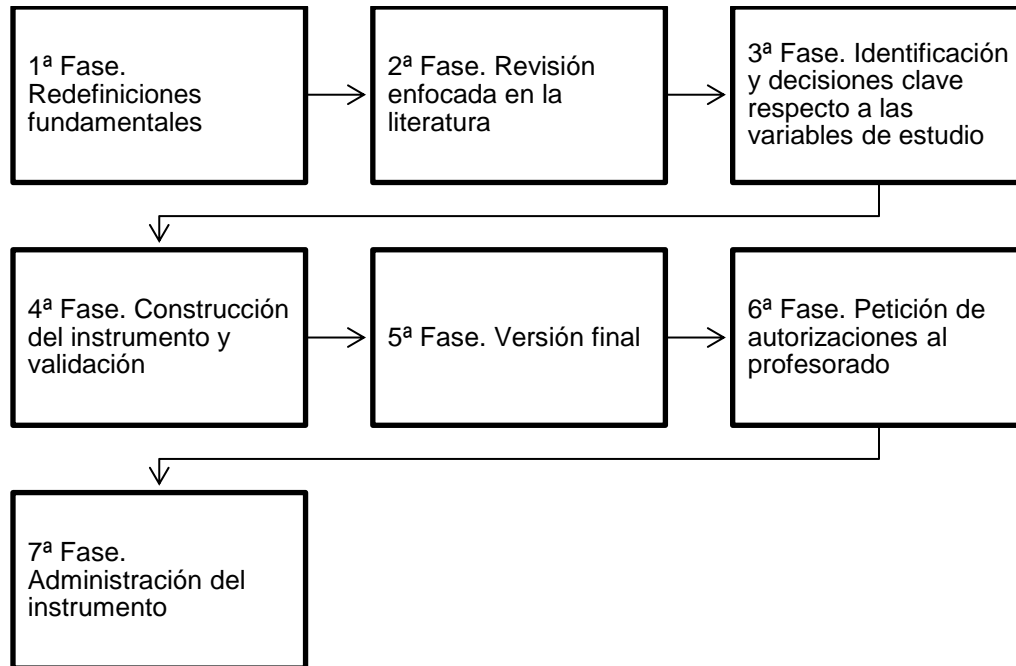
Se trata de mostrar con precisión aquellos aspectos relativos al contexto y a las situaciones sobre un fenómeno o realidad.

3.1.2. PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Para el logro de los objetivos planteados en el estudio cuantitativo hemos construido un cuestionario orientado a medir valoraciones u opiniones del alumnado del Grado de Educación Social de la Universidade da Coruña (UDC).

En relación con el propósito de nuestra investigación y valorando las ventajas y las limitaciones que posee el cuestionario como herramienta metodológica, consideramos es la más adecuada en relación a su finalidad como *estrategia de investigación caracterizada por la aplicación de un procedimiento “estandarizado” para la obtención de información (oral y/o escrita), de una muestra amplia de sujetos* (Cea D’Ancona, M.A., 2004, p. 28). Para construir el cuestionario hemos seguido las siguientes fases (Véase Figura 20).

FIGURA 20. Fases en la construcción del cuestionario.



Fuente: Elaboración propia a partir del procedimiento de construcción de un instrumento de medición de Hernández Sampieri, R. et al, 2006.

La estructura del cuestionario se compone de las siguientes secciones:

BLOQUE I: Variables de tipo demográfico que nos aportan información sobre 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.

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. De todas ellas, deben seleccionar diez y 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 tal y como aparecen en el plan de estudios.

Una vez elaboramos el cuestionario, pusimos en cuestión nuestros criterios a través de la validación para mejorar aquellos aspectos que pudiesen ser problemáticos y, consecuentemente, modificarlos. El procedimiento de validación fue el siguiente:

- La primera validación se llevó a cabo por un grupo de expertos compuesto por profesores universitarios y profesionales del ámbito educativo, especialmente relevantes por su formación en metodología de investigación. Este perfil nos permitía por un lado, validar el

contenido, pero también incidir en los aspectos metodológicos relativos al instrumento de investigación.

- Tras las aportaciones de los expertos, con el fin de prever problemas que pudiesen interferir en el desarrollo de la investigación, realizamos un grupo de discusión con estudiantes pertenecientes al Máster Universitario en Innovación, Orientación y Evaluación Educativa para llevar a cabo una validación de contenido. Hemos seleccionado estos estudiantes 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 y en la disposición conjunta e instrucciones. También 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.

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.

Para asegurar la fiabilidad del cuestionario hemos aplicado el coeficiente KR_{21} como medida de coherencia interna para cada bloque de competencias (Muñiz, J., 2001; Hernández Sampieri, R. 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.

$$KR_{21} = \frac{n}{n-1} \left[1 - \frac{\tilde{x} - \tilde{x}^2/n}{\sigma^2} \right]$$

Por último, es preciso señalar que el instrumento se ha diseñado para poder conseguir nuestro propósito principal de investigación, sin ningún ánimo de convertirlo en una herramienta metodológica universal.

Tras la elaboración del cuestionario comenzamos la recopilación de datos en los cuatro cursos del Grado en Educación Social. El proceso de entrega y recogida del cuestionario era concurrente, pero hubo algunas excepciones en materias en las que el alumnado que no había participado era muy reducido.

Se han tenido en cuenta aquellos cuestionarios cumplimentados en su totalidad y para los que se habían seguido las instrucciones. El modelo de cuestionario se recoge en el Anexo 1.

Para llevar a cabo el análisis hemos utilizado el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (versión 20).

3.1.3. LA MUESTRA

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. Una vez seleccionado el estrato (curso académico) 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 estudiantes les ha correspondido un tamaño muestral superior de aquellos que representan un porcentaje inferior* (Cea D'Ancona, M.A., 2004, p. 134). La estratificación se ajusta en gran medida a la distribución porcentual de la población, manteniendo 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. Por tanto, se trata de una población finita con lo que se ha considerado el factor de corrección siendo la fórmula la siguiente:

$$n = \frac{Z^2 PQN}{E^2(N - 1) + Z^2 PQ}$$

La muestra se compone de 186 del total de estudiantes que constaban como matriculados⁷ en el Grado de Educación Social en el curso académico 2012/13.

⁷ La información de la matrícula se encuentra disponible en el siguiente enlace: https://www.udc.gal/export/sites/udc/cifras/_galeria_down/estadistica/2012-2013/2012_2013_CAP_01.pdf

El margen de error que se ha estimado es de $\pm 4,5\%$ y el nivel de confianza del 95,5%.

3.1.3.1. DESCRIPCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA PARTICIPANTE

a) POR EDAD:

Más del 90% del alumnado participante en el estudio se sitúa entre los 18 y los 25 años de edad, tal y como se refleja en la Tabla 7. La media de edad se sitúa en 22 años y la mediana y moda en 21 años. Por tanto, 21 es tanto la puntuación que ocupa la posición central, como la que más repite en el conjunto de datos.

TABLA 7. Distribución del alumnado por edad. 2013.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	18	12	6.5	6.5	6.5
	19	23	12.4	12.4	18.8
	20	27	14.5	14.5	33.3
	21	35	18.8	18.8	52.2
	22	28	15.1	15.1	67.2
	23	26	14.0	14.0	81.2
	24	14	7.5	7.5	88.7
	25	7	3.8	3.8	92.5
	26	6	3.2	3.2	95.7
	27	3	1.6	1.6	97.3
	28	2	1.1	1.1	98.4
	29	1	.5	.5	98.9
	33	1	.5	.5	99.5
	43	1	.5	.5	100.0

Fuente: Elaboración propia.

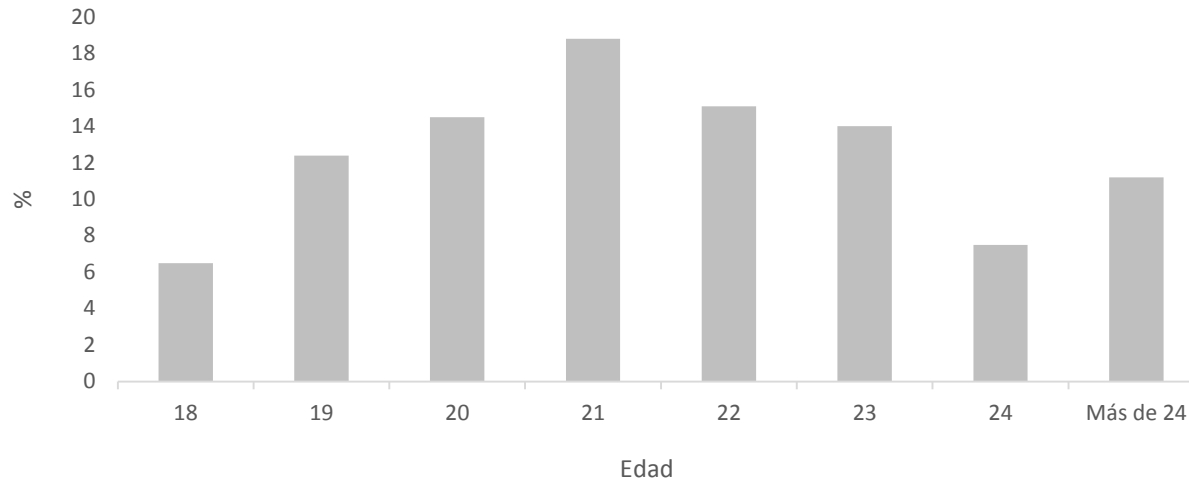
TABLA 8. Análisis descriptivo del alumnado por edad. 2013.

Media		21.78
Mediana		21.00
Moda		21
Desv. típ.		2.878
Varianza		8.281
Asimetría		2.712
Error típ. de asimetría		.178
Percentiles	25	20.00
	75	23.00

Fuente: Elaboración propia.

Las medidas de asimetría del alumnado nos han permitido conocer en qué medida los datos obtenidos relativos a la edad se distribuyen de forma equilibrada por encima y por debajo de la media. La asimetría es positiva, siendo la moda menor que la media y produciéndose la acumulación de los datos en la parte izquierda del gráfico, lo que indica que hay pocos valores que superen la media. Esto podría ser un indicador de la homogeneidad en cuanto a la edad en el perfil de los estudiantes.

GRÁFICO 9. Distribución porcentual del alumnado por edad. 2013.



Fuente: Elaboración propia.

b) POR SEXO:

En relación al sexo, el 91% de la muestra está conformada por mujeres. La muestra se corresponde con las cifras de población del alumnado de la titulación⁸, donde las mujeres de 21 años suponen el porcentaje de población más significativo cuantitativamente. En este sentido, el estudio sobre el perfil de los estudiantes de Educación Social de Vara Coomonte y Castro Rodríguez (2005) realizado en la Universidad de Santiago de Compostela muestra también un elevado porcentaje de mujeres, afirmando lo siguiente: *esta tendencia de elección en el género femenino se atribuye en gran medida a los valores adquiridos durante el proceso de socialización* (p.619).

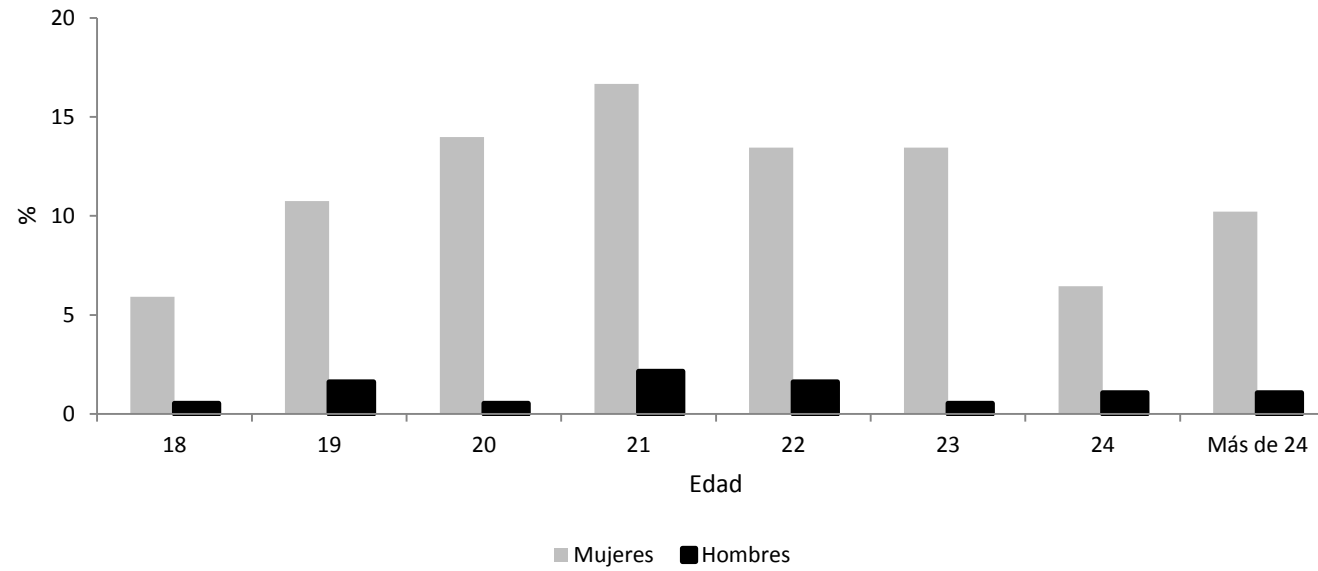
TABLA 9. Distribución del alumnado por sexo. 2013.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	17	9.1	9.1	9.1
	Mujer	169	90.9	90.9	100.0
	Total	186	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia.

⁸ Datos ofrecidos por la UDC en el siguiente enlace: http://www.udc.es/cifras/estadistica/estadistica_2012_2013.html

GRÁFICO 10. Distribución porcentual del alumnado por sexo y edad. 2013.



Fuente: Elaboración propia.

c) POR NIVEL DE ESTUDIOS DE LA FAMILIA (PADRE/MADRE/TUTOR LEGAL):

En cuanto al nivel de estudios de la familia nos hemos centrado básicamente en el nivel de estudios de la madre y/o del padre⁹. Un 26,2% alumnado participante refiere que el nivel de estudios de su madre es estudios primarios y un 30% secundarios, de los cuales un 10,9% son secundarios superiores. La categoría estudios universitarios ha sido señalada por un 18,6% y Formación Profesional por más de un 20% (12 % de Grado Medio; y 10,9% de Grado Superior). No tiene estudios ha sido la opción menos seleccionada por el alumnado (2,2%).

De media, el nivel de estudios de la madre de un alumno/a de Educación Social está en los estudios secundarios superiores. La mediana se concentra en este mismo nivel educativo, aunque cabe señalar que la moda, es decir, el nivel de estudios que más repite, es el de estudios primarios.

⁹ La opción tutor/a legal no ha sido seleccionada por ningún participante por lo que no se ha tenido en cuenta en el análisis.

TABLA 10. Nivel de estudios de la madre del alumnado. 2013.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No tienen estudios	4	2.2	2.2	2.2
	Estudios primarios	48	25.8	26.2	28.4
	Estudios secundarios	35	18.8	19.1	47.5
	Estudios secundarios superiores	20	10.8	10.9	58.5
	FP Grado Medio	22	11.8	12.0	70.5
	FP Grado Superior	20	10.8	10.9	81.4
	Estudios universitarios	34	18.3	18.6	100.0
	Total	183	98.4	100.0	
Perdidos	Sistema	3	1.6		
Total		186	100.0		

Fuente: Elaboración propia.

En lo relativo al nivel de estudios del padre, el 32,2% de los participantes ha señalado la opción estudios secundarios (11,1% estudios secundarios superiores); el 31,7 % estudios primarios; y, aproximadamente, un 20% estudios de Formación Profesional (8,9% de Grado Medio y 10,6 % de Grado Superior). Un 15% refiere que su padre tiene estudios universitarios, mientras que un 1,7% que su padre no tiene estudios. De media, el nivel de estudios del padre de un alumno/a de Educación Social de la UDC se sitúa entre los estudios secundarios y los estudios secundarios superiores, concentrándose la mediana en los estudios secundarios. La moda es estudios primarios, repitiéndose la misma situación que con la madre.

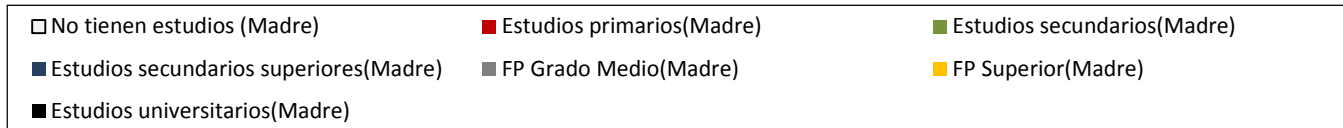
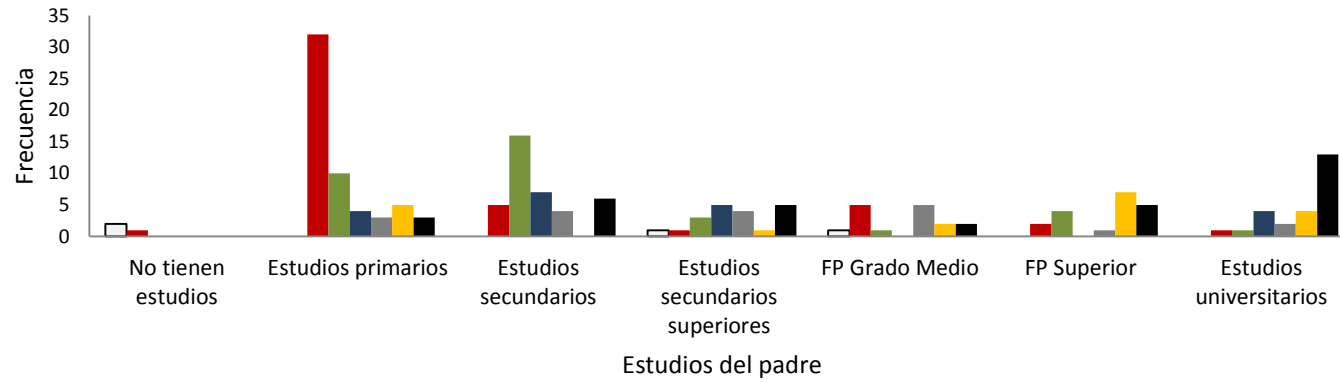
TABLA 11. Nivel de estudios del padre del alumnado de Educación Social.2013.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No tienen estudios	3	1.6	1.7	1.7
	Estudios primarios	57	30.6	31.7	33.3
	Estudios secundarios	38	20.4	21.1	54.4
	Estudios secundarios superiores	20	10.8	11.1	65.6
	FP Grado Medio	16	8.6	8.9	74.4
	FP Grado Superior	19	10.2	10.6	85.0
	Estudios universitarios	27	14.5	15.0	100.0
	Total	180	96.8	100.0	
Perdidos	Sistema	6	3.2		
Total		186	100.0		

Fuente: Elaboración propia.

Si tenemos en cuenta los estudios de la familia en su conjunto, en los casos en los que los y las estudiantes han señalado el nivel de estudios de ambos progenitores (un total de 178 alumnos/as), se puede percibir cierto grado de convergencia entre el nivel de estudios del padre con el de la madre, tal y como se evidencia en el Gráfico 11.

GRÁFICO 11. Contingencia entre el nivel de estudios del padre en relación al de la madre. 2013.

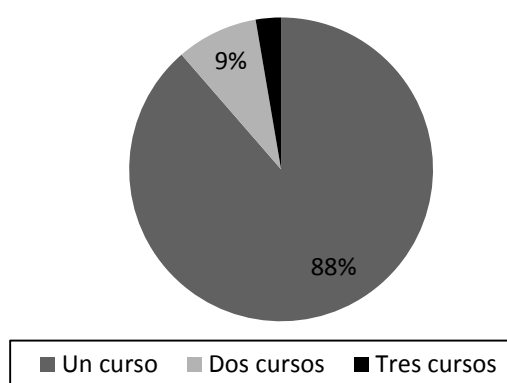


Fuente: Elaboración propia.

d) CURSO/S ALUMNADO:

Si tenemos en cuenta el criterio de la matrícula podemos observar como la mayor parte del alumnado se encuentra matriculado en su curso, lo que puede ser un indicador de que la mayor parte de los estudiantes realizan la titulación de forma progresiva, esto es, curso por año.

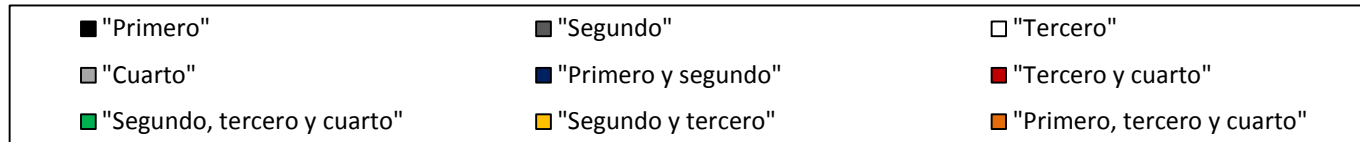
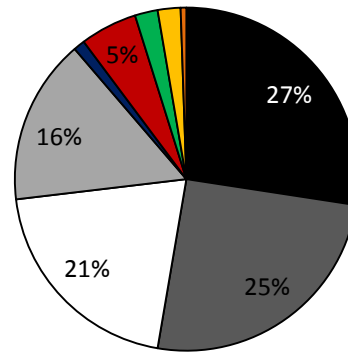
GRÁFICO 12. Distribución porcentual del número de cursos en los cuales se matricula el alumnado. 2013.



Fuente: Elaboración propia.

El porcentaje más elevado de estudiantes matriculados en varios cursos se da en 3º y 4º. El porcentaje del resto de las opciones de estudiantes matriculados en varios cursos no supera el 2% (Véase Gráfico 13).

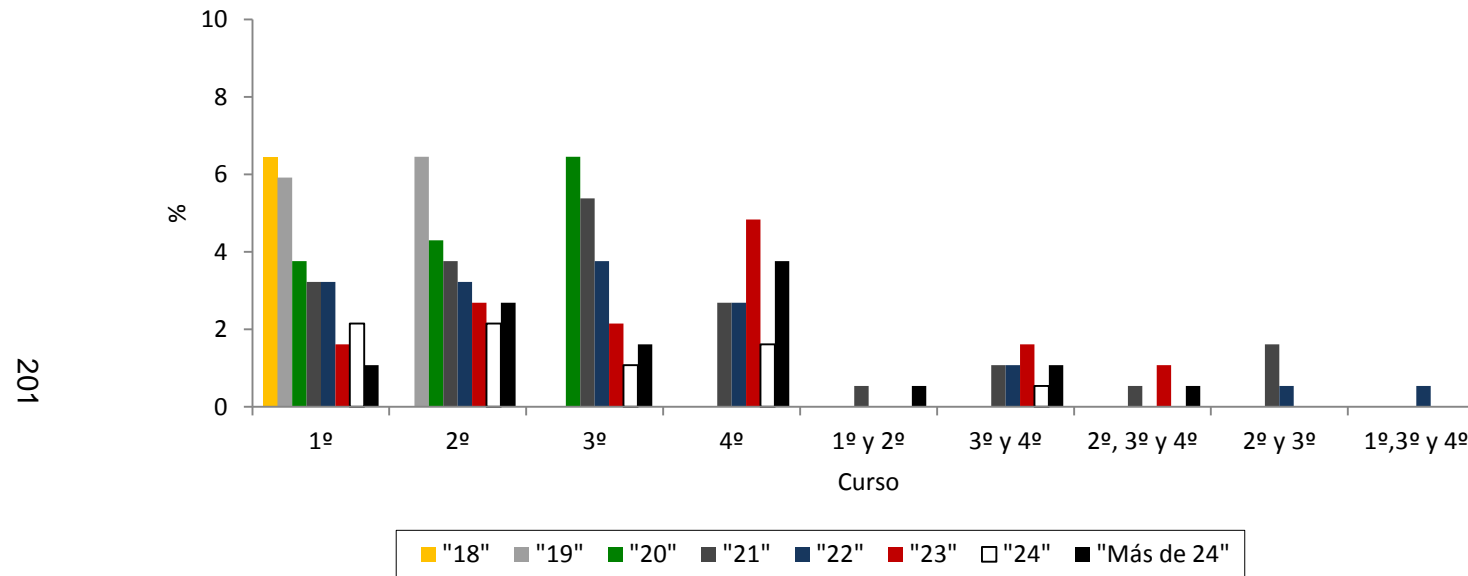
GRÁFICO 13. Distribución porcentual de alumnado por curso/s. 2013.



200

Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO 14. Distribución porcentual de la matrícula del alumnado por curso y edad. 2013.

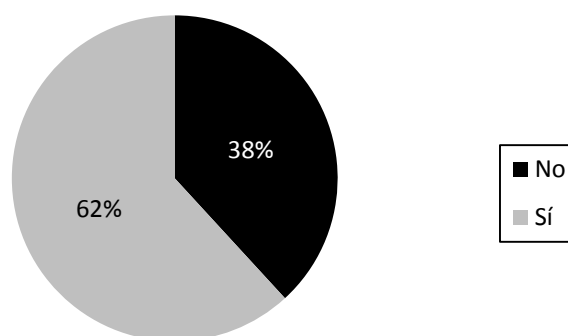


Fuente: Elaboración propia.

e) EDUCACIÓN SOCIAL COMO PRIMERA OPCIÓN DE INGRESO EN LA UNIVERSIDAD:

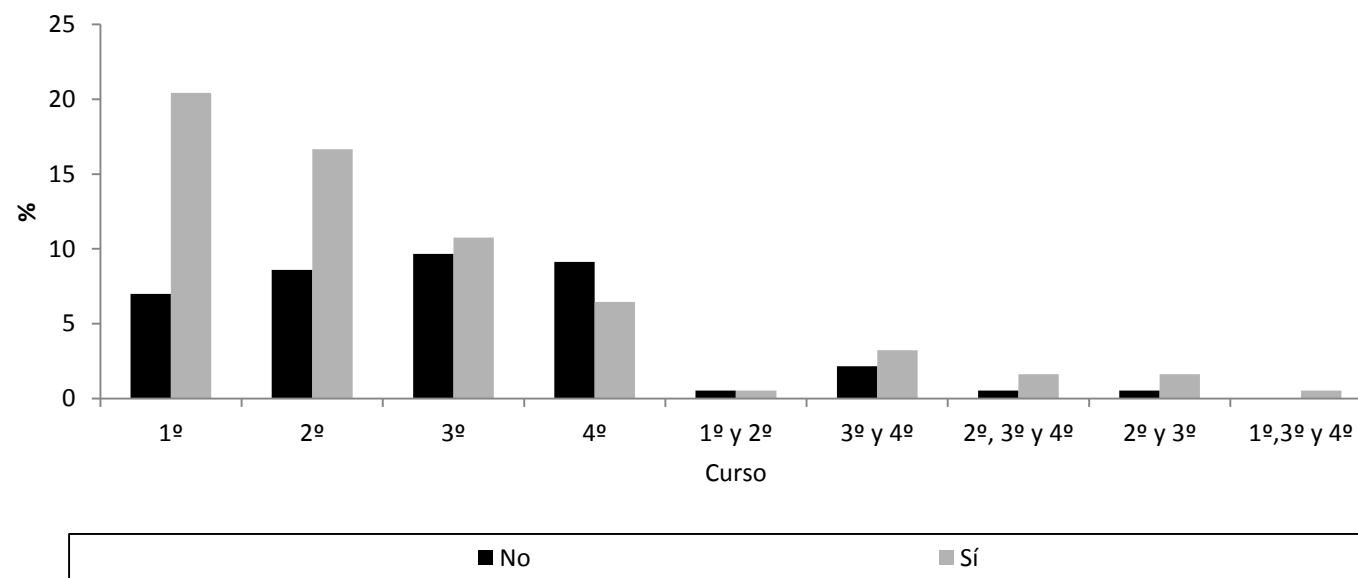
Como se muestran en los Gráficos 15 y 16, el 62% del alumnado participante ha seleccionado Educación Social como primera opción, frente a un 38% que manifiesta haber optado por otras titulaciones. Si tenemos en cuenta el curso en el que están matriculados/as, el mayor porcentaje de alumnado que ha seleccionado Educación Social como primera opción se encuentra en 1º, disminuyendo de forma constante hasta 4º, siendo este último curso el único donde hay un mayor porcentaje de alumnado que pone de manifiesto que Educación Social no ha sido su primera elección en su ingreso en la universidad.

GRÁFICO 15. Distribución porcentual del alumnado de grado de Educación Social en relación a la elección de la titulación como primera opción. 2013.



Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO 16. Curso/s y elección de Educación Social como primera opción. 2013.



Fuente: Elaboración propia.

f) VÍA DE ACCESO A LA TITULACIÓN:

Las credenciales de acceso a la titulación son diversas, aunque como podemos observar en la Tabla 12, la mayor parte del alumnado ha accedido al Grado en Educación Social de la UDC a través de Bachillerato y Prueba de Acceso a la Universidad, el 71,5%.

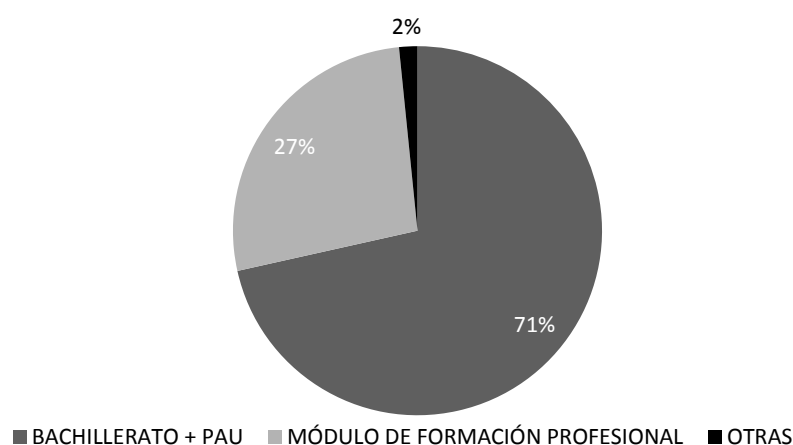
TABLA 12. Credenciales de acceso a la titulación del alumnado de Educación Social. 2013.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	BACHILLERATO + PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD (PAU)	133	71.5	71.5	71.5
	MÓDULO DE FORMACIÓN PROFESIONAL	50	26.9	26.9	98.4
	OTRAS	3	1.6	1.6	100.0
	Total	186	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia.

Aquellos estudiantes que manifiestan haber accedido desde otras opciones distintas a Bachillerato y la Prueba de Acceso a la Universidad, lo han hecho mayoritariamente desde un módulo de Formación Profesional, tal y como se evidencia en el Gráfico 17. Menos de un 2% proceden de otras vías, como el examen para personas mayores de 25 o de 45 años u otras titulaciones universitarias previas. Los datos respecto a la vía de acceso, junto con sexo y edad de gráficos anteriores, evidencian un perfil de estudiante bastante homogéneo: *mujer de entre 18 y 25 años, que ha accedido a la titulación a través de Bachillerato y la Prueba de Acceso a la Universidad.*

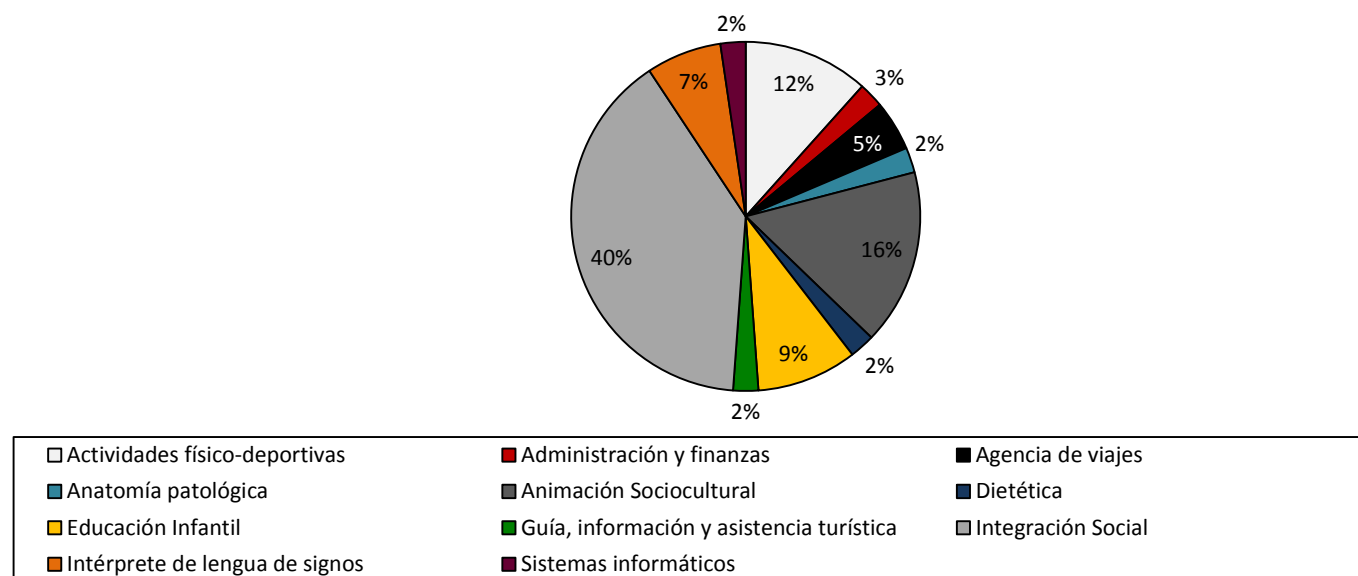
GRÁFICO 17. Credenciales de acceso a la titulación de Formación Profesional y otras opciones. 2013.



Fuente: Elaboración propia.

Aquellos estudiantes que señalan que han accedido mediante la vía de Formación Profesional, indican, tal y como se evidencia en el Gráfico 18, que lo han hecho fundamentalmente desde títulos claramente afines al Grado: Integración Social y Animación Sociocultural, respectivamente.

GRÁFICO 18. Ciclos Formativos de Formación Profesional mediante los cuales el alumnado ha accedido a la titulación. 2013.

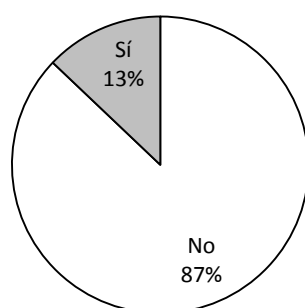


Fuente: Elaboración propia.

g) PLAN NO ADAPTADO AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Un escaso porcentaje de los estudiantes que han participado en la investigación ha cursado estudios por el plan no adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior (13%). En su mayoría, han iniciado su trayectoria académica en la universidad con el Grado (87%) (Véase Gráfico 19).

GRÁFICO 19. Distribución porcentual del alumnado en relación a si han cursado estudios universitarios por el plan no adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior. 2013.

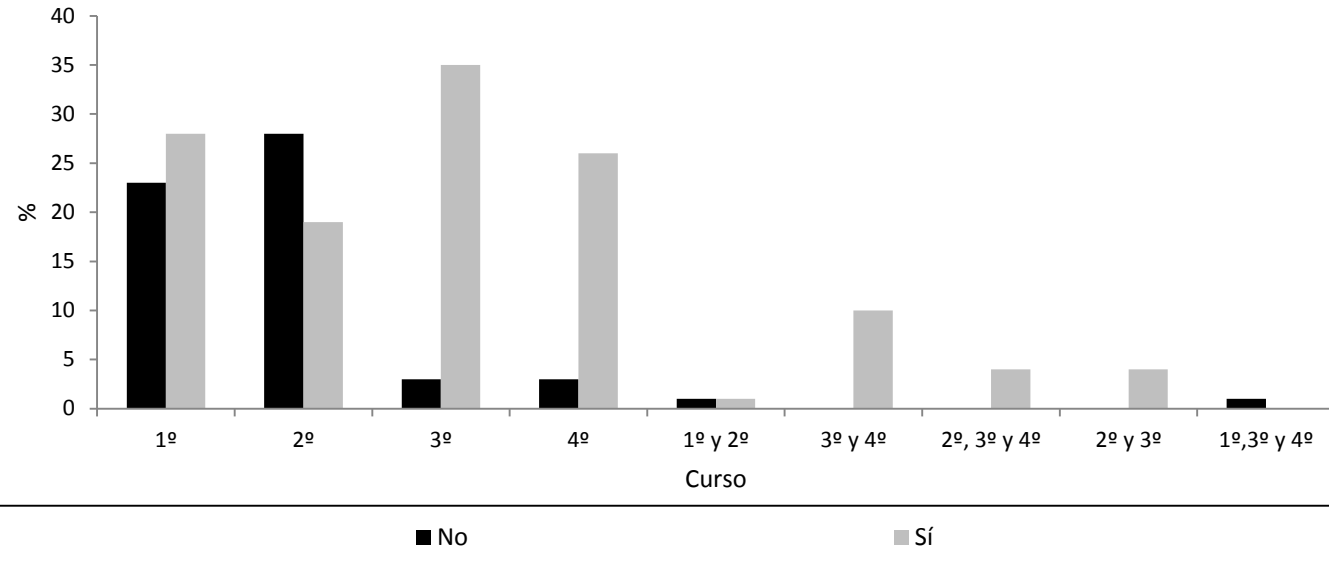


Fuente: Elaboración propia.

h) EXPERIENCIA EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

Más del 60% de los estudiantes de Grado han tenido experiencia, ya sea profesional o personal, en el ámbito de la Educación Social, mientras que casi un 32% manifiesta no haber tenido ningún tipo de experiencia, especialmente en 1º y en 2º.

GRÁFICO 20. Distribución porcentual del alumnado por curso en relación a si ha tenido experiencia personal o profesional en el ámbito de la Educación Social. 2013.



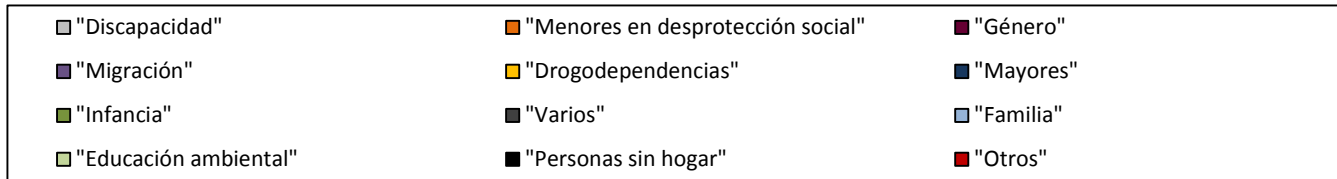
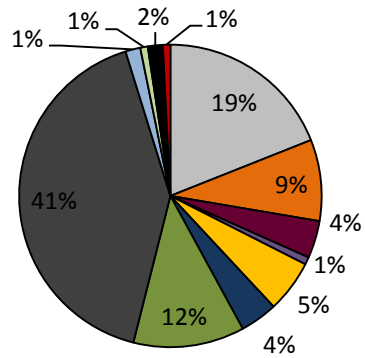
209

Fuente: Elaboración propia.

Desarrollo empírico (FASE 2)

Aquellos estudiantes que dicen haber tenido experiencia en el ámbito de la Educación Social, en su mayoría la han desarrollado con *Varios* colectivos (41%). Aquellos que han tenido experiencia en un solo ámbito, han señalado mayoritariamente el de la *discapacidad*, seguido del de *infancia* (12%) (Véase Gráfico 21).

GRÁFICO 21. Ámbito de la Educación Social donde el alumnado ha desarrollado su experiencia profesional. 2013

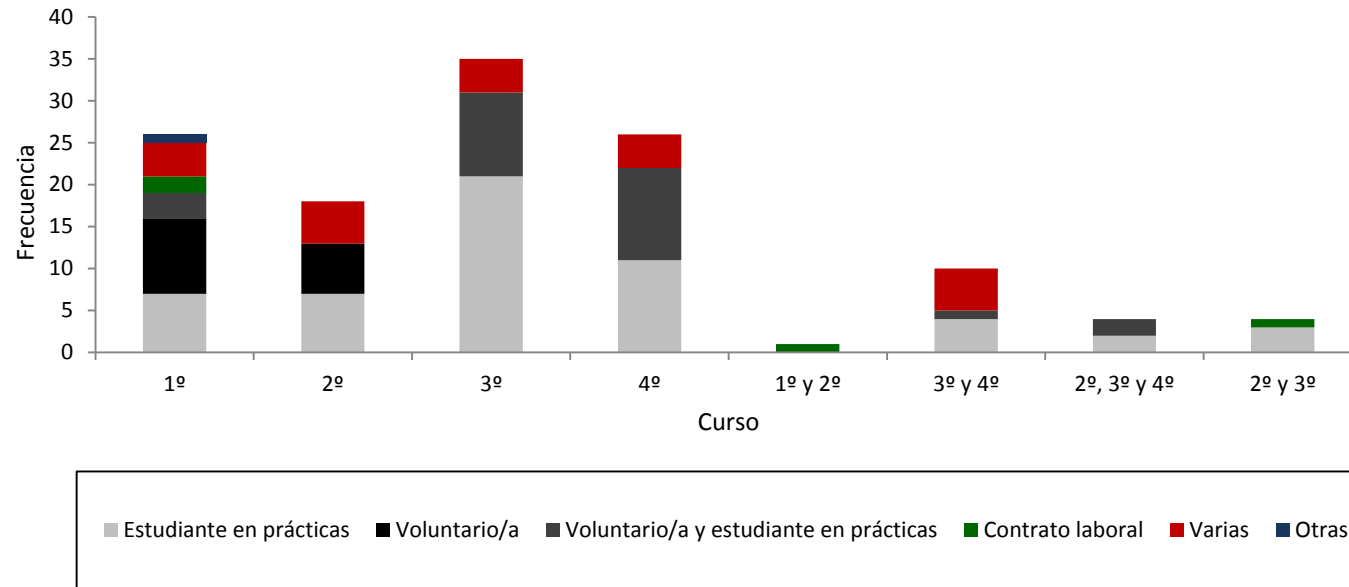


Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, 3º y 4º son los cursos en los que hay un mayor porcentaje de alumnado que señala haberse aproximado a la práctica de la Educación Social, lo que podría deberse al Practicum de la titulación desarrollado en estos cursos.

En consecuencia, hemos analizado la relación jurídica del alumnado con la institución en la que han desarrollado la experiencia. Tal y como se puede observar en el Gráfico 22, la mayor parte del alumnado ha tenido una relación jurídica de estudiante en prácticas, en algunos casos complementada con la de voluntariado. La opción *varias* comprende aquellos casos en las que han tenido diversas relaciones jurídicas, como contrato, prácticas y voluntariado y, aunque no es la más señalada, ha sido elegida por estudiantes en todos los cursos, especialmente por el alumnado que se encuentra matriculado en 3º y 4º.

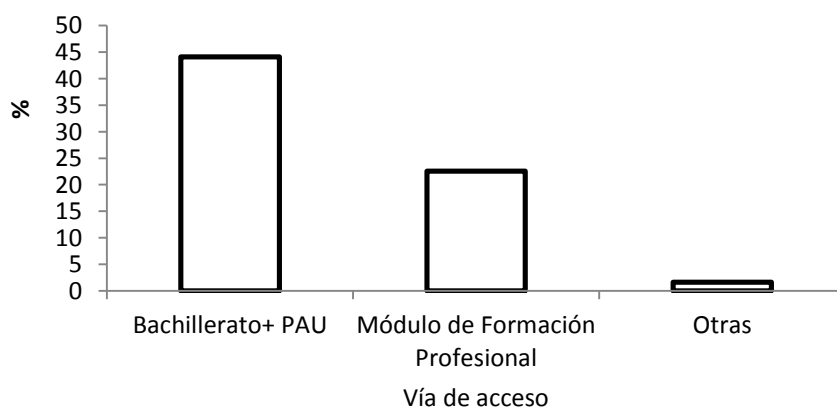
GRÁFICO 22. Relación jurídica por curso del alumnado que ha tenido experiencia profesional en el ámbito de la Educación Social. 2013.



Fuente: Elaboración propia.

Existe una gran diversidad de relaciones jurídicas en el caso del alumnado de 1^{er} curso, incluso alumnos que manifiestan haber tenido prácticas, lo que podría deberse al alumnado que ha accedido a la titulación por la vía de Formación Profesional, ya que en el plan de estudios se contempla período de prácticas. Cabe señalar además, que todo el alumnado que ha accedido por vías distintas a las de Formación Profesional o Bachillerato manifiesta haber tenido alguna experiencia, aunque es preciso incidir en la escasa representación cuantitativa de este tipo de alumnado.

GRÁFICO 23. Vía de acceso a la titulación y experiencia en el ámbito de la Educación Social. 2013.



Fuente: Elaboración propia.

Si analizamos en qué medida existe una asociación entre tener experiencia y haber elegido la titulación como primera opción, podemos observar que, mayoritariamente, el alumnado que ha establecido algún contacto con el ámbito de la Educación Social es el que ha elegido la titulación en primer lugar (Véase Tabla 13).

TABLA 13. Contingencia entre la experiencia personal o profesional del alumnado en el ámbito de la Educación Social y la elección de la titulación como primera opción. 2013.

		Experiencia personal o profesional en Educación Social		Total
		No	Sí	
Si ha elegido Educación Social como primera opción	No	26	45	71
	Sí	33	82	115
Total		59	127	186

Fuente: Elaboración propia.

Para concluir, podemos afirmar que 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.

3.1.2. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS DATOS

Para nuestro propósito en esta etapa de la investigación hemos utilizado dos tipos de variables. Por un lado, hemos utilizado variables cualitativas y dicotómicas.

Por otro lado, en caso de que hubiesen elegido la competencia, estipulamos una variable cuantitativa que debían valorar de 5, importante, a 10, imprescindible. Hemos optado por una escala valorativa positiva al entender que todas las competencias asignadas al plan de estudios del Grado en Educación Social han sido previamente consensuadas y aprobadas por diferentes instancias administrativas universitarias (Facultad, ANECA, etc.) y porque nuestro objetivo no es cuestionar su necesidad, sino el grado de importancia para su empleabilidad y para ser un buen profesional.

Las variables centrales en nuestro estudio son la elección y la puntuación otorgada a la competencia.

Para la concreción del logro de los objetivos específicos hemos organizado el análisis estadístico del siguiente modo:

1. *Análisis descriptivo de la valoración del alumnado sobre la importancia de las competencias de la titulación para conseguir un empleo.*

a. Organización de los datos obtenidos mediante la distribución de frecuencias y porcentajes.

b. Estudio de 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.

c. Análisis de la relación entre las variables sociodemográficas y de formación o experiencia profesional del alumnado con la elección de competencias para conseguir un empleo.

2. Análisis descriptivo de la valoración del alumnado sobre la importancia de las competencias de la titulación para ser un buen educador/a social.

a. Organización de los datos obtenidos mediante la distribución de frecuencias y porcentajes.

b. Estudio de 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.

c. Análisis de la relación entre las variables sociodemográficas y de formación o experiencia profesional del alumnado con la elección de competencias para ser un buen educador/a social, mediante el estudio de la contingencia entre las mismas.

3. Análisis comparado de la valoración del alumnado sobre la elección de las competencias de la titulación para conseguir un empleo y para ser un buen educador/a social.

a. Organización comparada de la elección de competencias realizada por el alumnado participante mediante la distribución de frecuencias y porcentajes.

b. Análisis comparado de la relación entre las variables sociodemográficas y de formación o experiencia profesional del alumnado, con la elección de competencias para conseguir un empleo y para ser un buen educador/a social, mediante el estudio de la contingencia entre las mismas.

4. *Análisis inferencial mediante la aplicación de la prueba χ^2 , que nos permite establecer diferencias significativas entre la elección de competencias para sendos propósitos: conseguir empleo y ser un buen educador/a, y entre el curso y la elección de competencias realizada.*

3.1.2.1. RESULTADOS

A) ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA SELECCIÓN DE COMPETENCIAS PARA CONSEGUIR UN EMPLEO

En el análisis de las competencias tenemos que señalar un doble aspecto. Por una parte, las competencias que han sido más elegidas en porcentaje y; por otra parte, entre éstas, las más valoradas en cuanto a puntuación obtenida.

Así, nos encontramos que¹⁰:

a) Las más elegidas fueron tres competencias específicas de la titulación: la A9, A12, y A8 (Véase Tabla 14).

¹⁰ El listado de las competencias se refleja en el marcador de páginas.

TABLA 14. Competencias seleccionadas por un mayor porcentaje de alumnado para conseguir un empleo. 2013.

Competencias	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido
A9_Diseñar y desarrollar proyectos, programas y servicios en los diferentes campos de intervención profesional promoviendo la participación y el desarrollo comunitario.	130	69,9	69,9
A12_Mediar en situaciones de riesgo y conflicto.	111	59,7	59,7
A8_Detectar factores de vulnerabilidad, de exclusión y de discriminación social que dificulten la inclusión social, escolar y laboral de personas y colectivos.	105	56,5	56,5

Fuente: Elaboración propia.

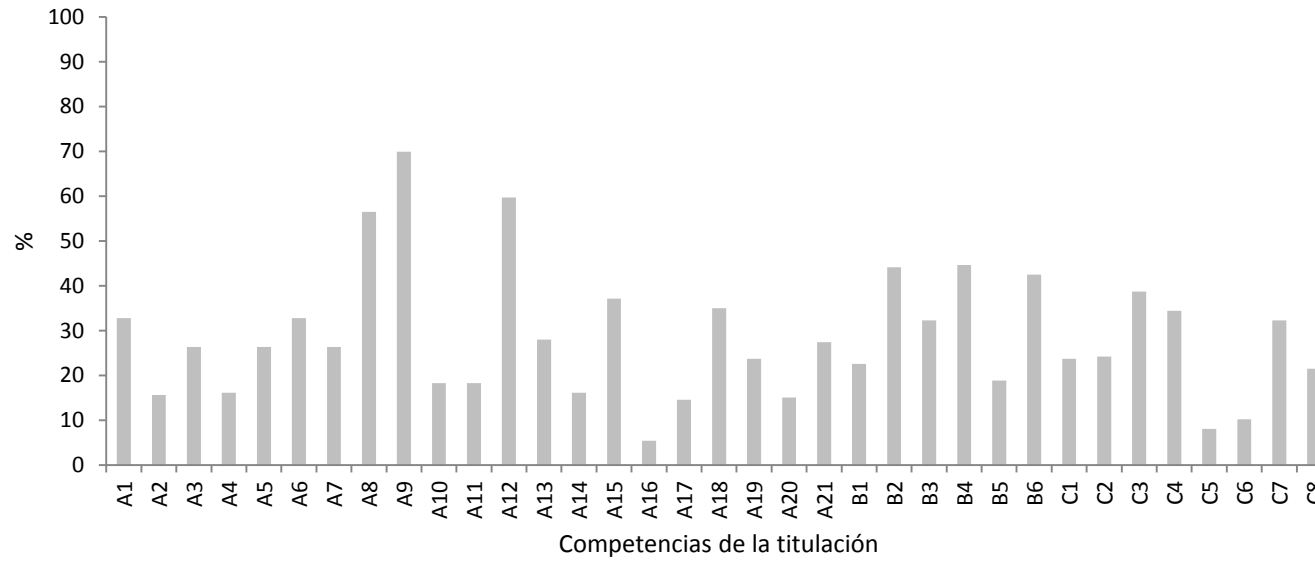
b) Las mejor valoradas fueron la B4, A8 y la C4 (Véase Tabla 15).

TABLA 15. Competencias mejor valoradas de media por el alumnado para conseguir un empleo. 2013.

Competencias	N Válidos	N Perdidos	Media
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	82	104	9,1
A8_Detectar factores de vulnerabilidad, de exclusión y de discriminación social que dificulten la inclusión social, escolar y laboral de personas y colectivos.	105	81	8,9
C4_De 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.	64	122	8,9

Fuente: Elaboración propia.

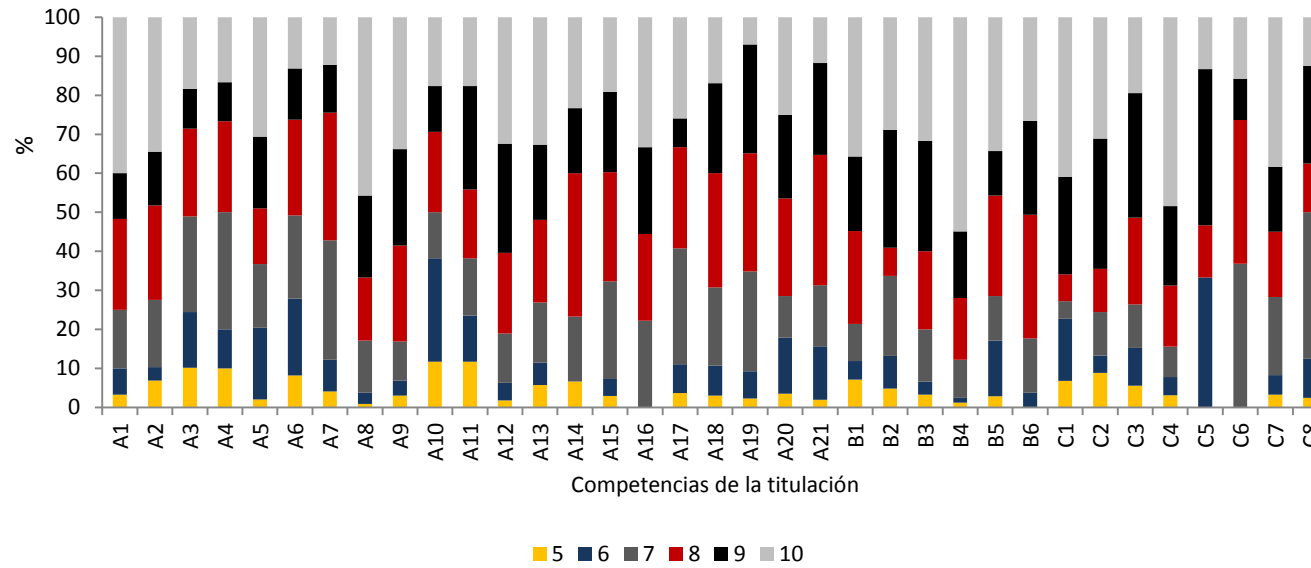
GRÁFICO 24. Distribución porcentual de la elección de competencias que el alumnado ha considerado importantes para conseguir un empleo. 2013.



Fuente: Elaboración propia.

No obstante, como se puede observar en el Gráfico 25, existe una gran heterogeneidad en las puntuaciones concedidas a las competencias que han elegido, es decir, no han puntuado todas las competencias que han señalado con un 10, que sería la puntuación más elevada, aunque no se puede obviar que las puntuaciones menos elevadas, 5 y 6, tienen una representación inferior en relación al resto de puntuaciones.

GRÁFICO 25. Distribución porcentual de las valoraciones otorgadas a las competencias seleccionadas para conseguir un empleo. 2013.



Fuente: Elaboración propia.

Consecuentemente, que las competencias seleccionadas por un mayor porcentaje de alumnado no han sido siempre las mejor puntuadas. Por ejemplo, la competencia 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* ha sido elegida, por un 44,6% (Véase Anexo 3, Tabla 1). Sin embargo ha obtenido la mayor valoración, alcanzando una puntuación media de 9,1.

Pese a ello, como se puede observar en la Tabla 16, se podría decir que las competencias que han sido seleccionadas como las más importantes para conseguir un empleo por un mayor porcentaje del alumnado, han recibido, a su vez, puntuaciones muy elevadas (Véase Anexo 3, Tabla 2).

TABLA 16. Análisis global de las puntuaciones otorgadas a las competencias seleccionadas para conseguir un empleo en una escala del 5 al 10. 2013.

	N Válidos	N Perdidos	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	Varianza
A8	105	81	8,9	9,0	10,0	1,3	1,6
A9	130	56	8,7	9,0	10,0	1,3	1,7
A12	111	75	8,7	9,0	10,0	1,3	1,6

^a Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

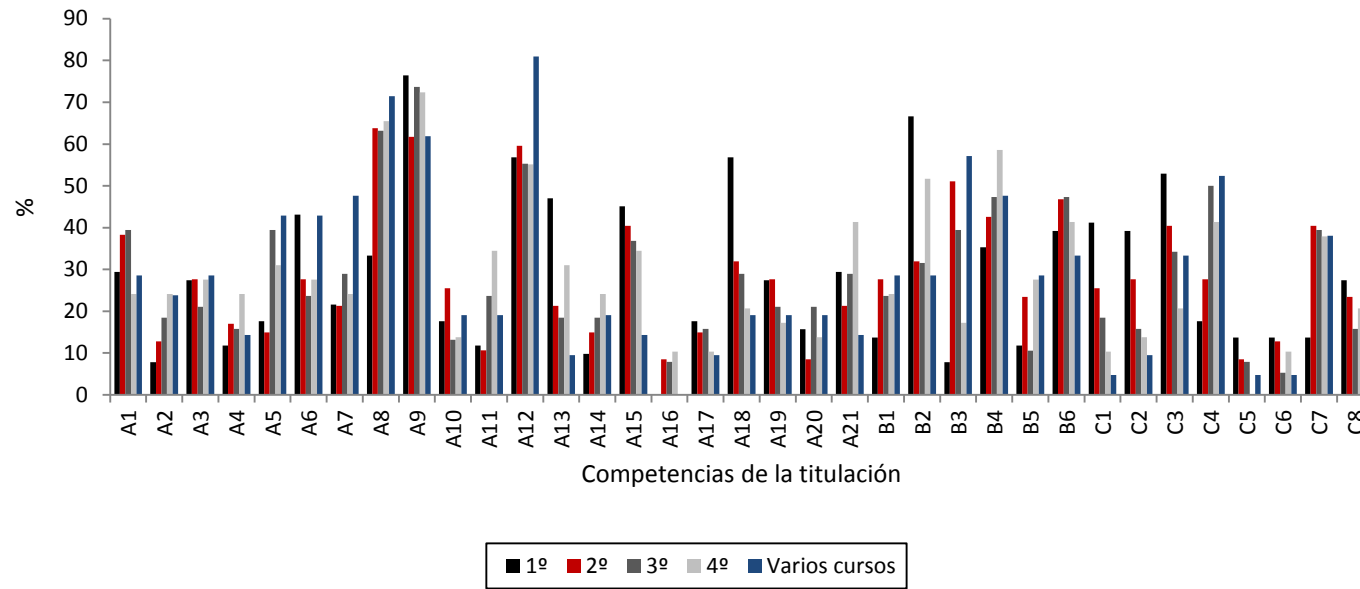
Fuente: Elaboración propia.

En relación a las variables: curso, nivel de estudios de la familia (padre y madre), vía de acceso, elección de la titulación y experiencia en el ámbito de la Educación Social, podemos concluir lo siguiente:

CURSO

En general, el alumnado participante realiza una selección similar de las competencias que considera importantes para conseguir un empleo, aunque los de 2º, 3º y 4º curso tienen una mayor concordancia en la valoración. Por ejemplo, en 1º han elegido en mayor medida competencias como la B2, la A13 o la A18; a diferencia de la A8 y la C7, que han sido más elegidas por estudiantes de cursos superiores (Véase Gráfico 26).

GRÁFICO 26. Análisis global de la elección de las competencias para conseguir un empleo por curso. 2013.

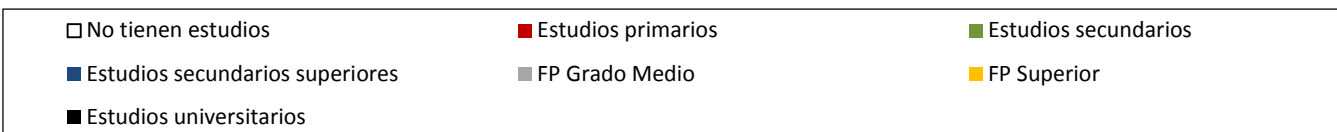
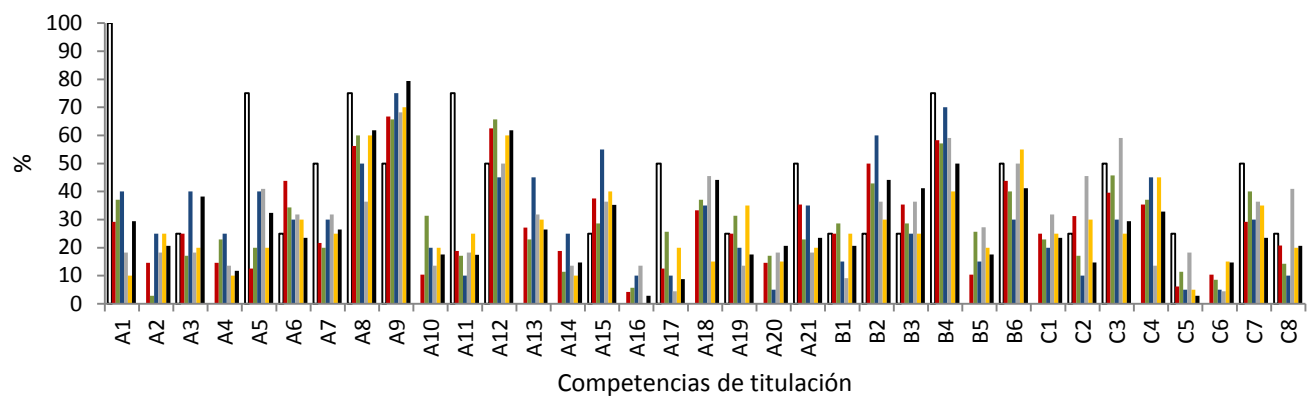


Fuente: Elaboración propia.

NIVEL DE ESTUDIOS DE LOS PROGENITORES

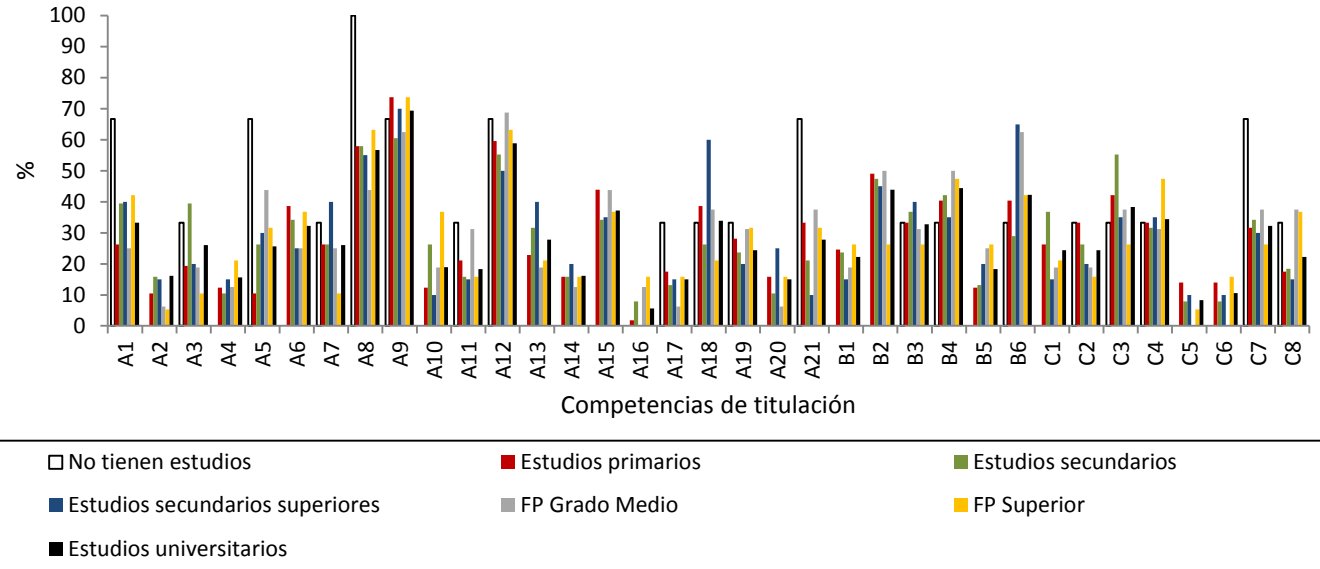
No se han observado diferencias en la elección de las competencias en referencia al nivel de estudios de los progenitores (Véase Gráficos 27 y 28).

GRÁFICO 27. Análisis global de la elección de competencias en relación al nivel de estudios de la madre. 2013.



Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO 28. Análisis global de la elección de competencias en relación al nivel de estudios del padre. 2013.



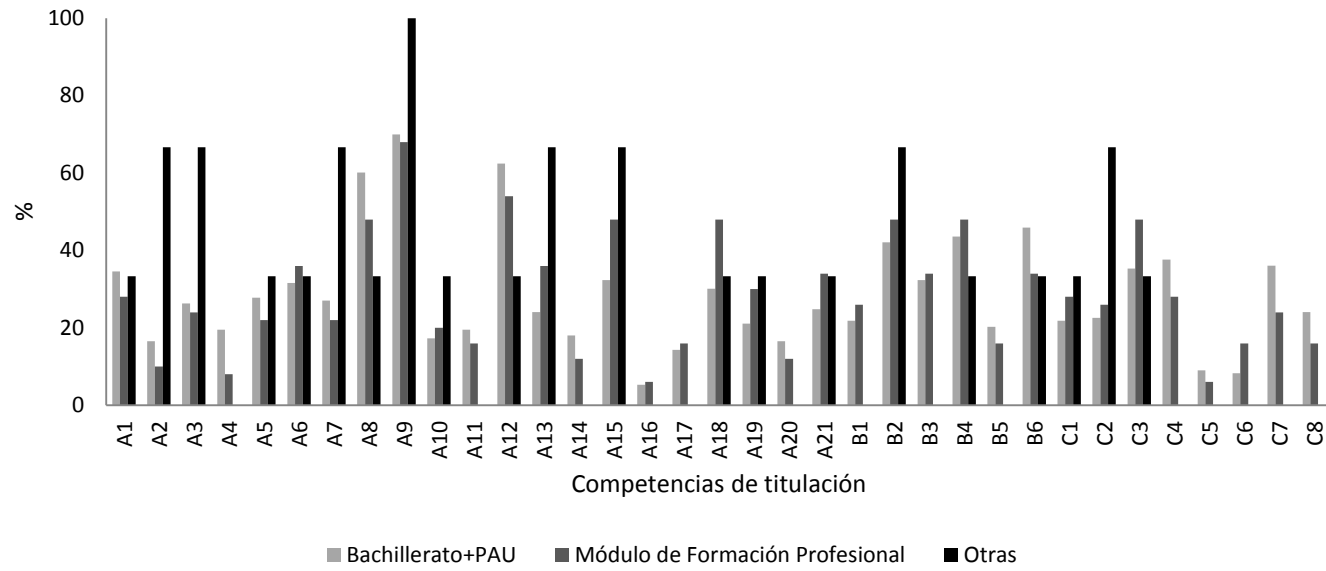
Fuente: Elaboración propia.

ACCESO A LA TITULACIÓN

Sabiendo que los estudiantes de Bachillerato representan más del 70%, seguidos del alumnado que ha accedido a través un módulo de Formación Profesional (27%) y que una escasa representación de alumnado accede por otras vías (3%), podemos afirmar que la elección de las competencias que realiza el alumnado de Bachillerato difiere en cierta medida con la del alumnado procedente de Formación Profesional.

De esta forma, un mayor porcentaje de estudiantes de Formación Profesional, frente a los de Bachillerato, ha elegido como competencias importantes para su empleabilidad, las competencias *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)* y *A18 (Dirigir y coordinar planes y proyectos socioeducativos)*.

GRÁFICO 29. Análisis global de la elección de competencias para conseguir un empleo en relación a la vía de acceso a la titulación. 2013.



Fuente: Elaboración propia.

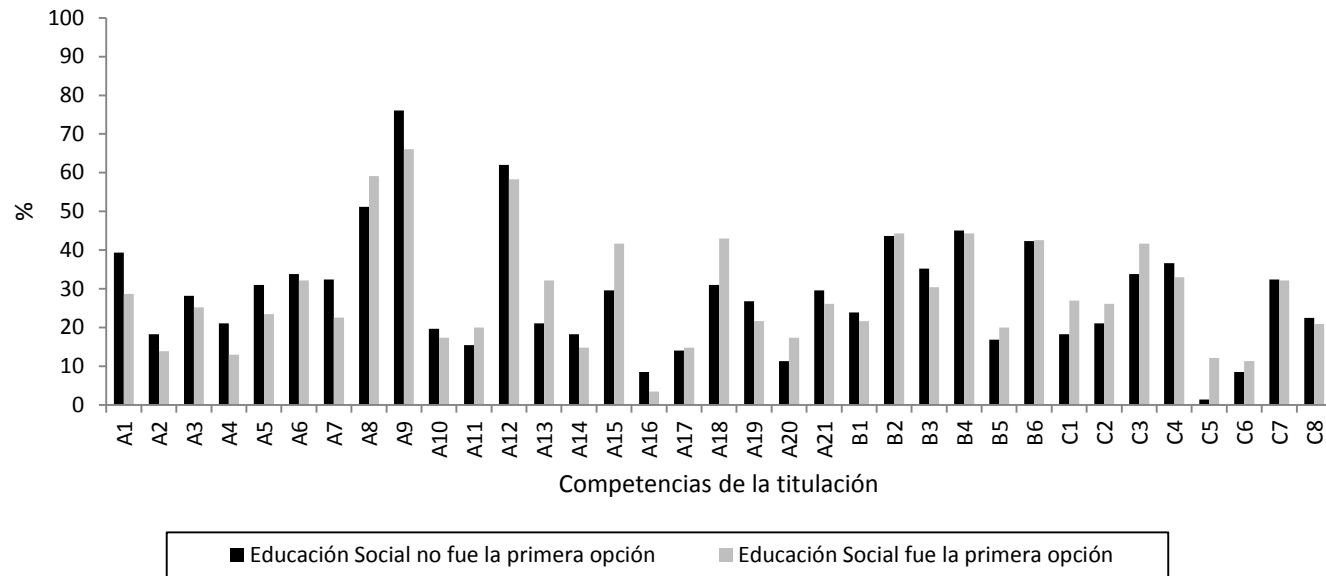
ELECCIÓN DE LA TITULACIÓN

Seguidamente, hemos querido conocer si existían diferencias en la elección de competencias por parte del alumnado que había elegido la titulación como primera opción y el que no la contempló como primera opción.

Los resultados muestran leves diferencias entre ambos grupos, destacando lo siguiente: las competencias C3, A18, A8 y A15 son las más elegidas por los alumnos 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.

GRÁFICO 30. Análisis global de la elección de competencias en relación a la elección de la titulación como primera opción. 2013.

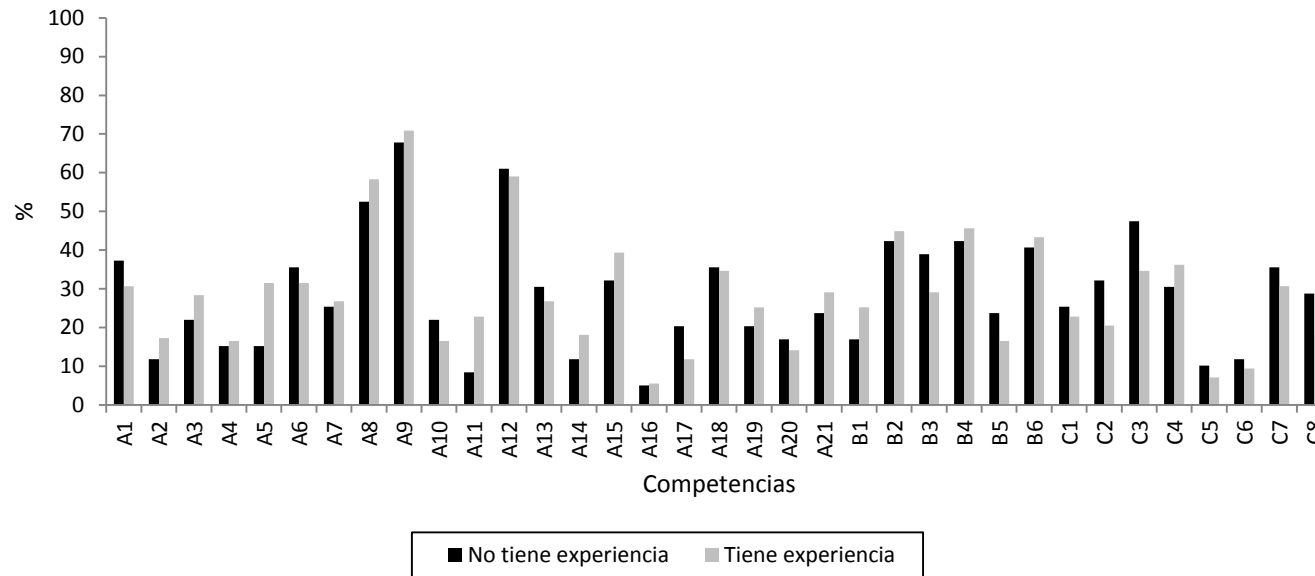


Fuente: Elaboración propia.

EXPERIENCIA PREVIA EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

Como podemos ver en el siguiente gráfico, el alumnado con experiencia selecciona en mayor medida las competencias específicas de la titulación (A), mientras que el que no ha tenido experiencia señala en mayor medida las competencias nucleares (C).

GRÁFICO 31. Análisis global de competencias en relación a si han tenido o no alguna experiencia en el ámbito de la Educación Social. 2013.



Fuente: Elaboración propia.

B) ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA SELECCIÓN DE COMPETENCIAS PARA SER UN BUEN EDUCADOR/A SOCIAL

En relación al segundo objetivo de esta investigación, esto es analizar si la valoración de las competencias para conseguir un empleo es la misma que para ser un buen profesional, podemos afirmar lo siguiente: el alumnado participante ha distinguido cinco competencias que destacan sobre las demás por ser las más elegidas (Véase Tabla 17).

TABLA 17. Análisis global de las competencias seleccionadas por un mayor porcentaje de alumnado para ser un buen educador/a social. 2013.

Competencias	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido
A8 Detectar factores de vulnerabilidad, de exclusión y de discriminación social que dificulten la inclusión social, escolar y laboral de personas y colectivos.	138	74,2	74,2
A12 Mediar en situaciones de riesgo y conflicto.	110	59,1	59,1
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.	107	57,5	57,5
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	101	54,3	54,3

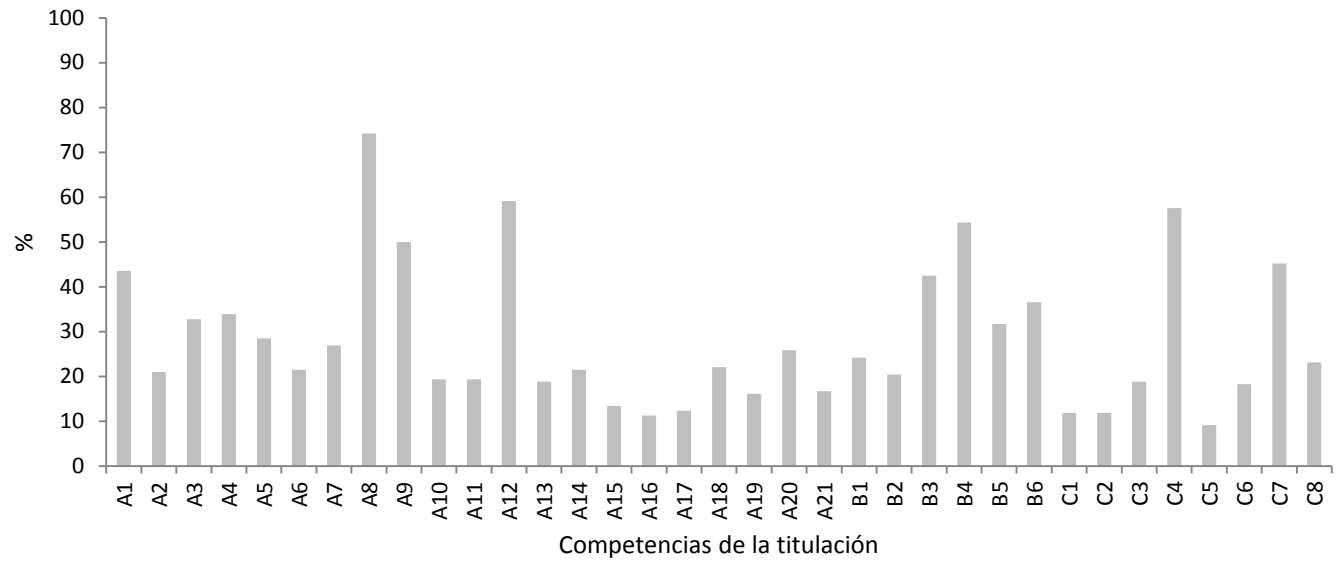
Desarrollo empírico (FASE 2)

desventaja social.			
A9_Diseñar y desarrollar proyectos, programas y servicios en los diferentes campos de intervención profesional promoviendo la participación y el desarrollo comunitario.	93	50,0	50,0

Fuente: Elaboración propia.

Por el contrario, hay una serie de competencias seleccionadas por menos de un 12% del alumnado participante (Véase Gráfico 32).

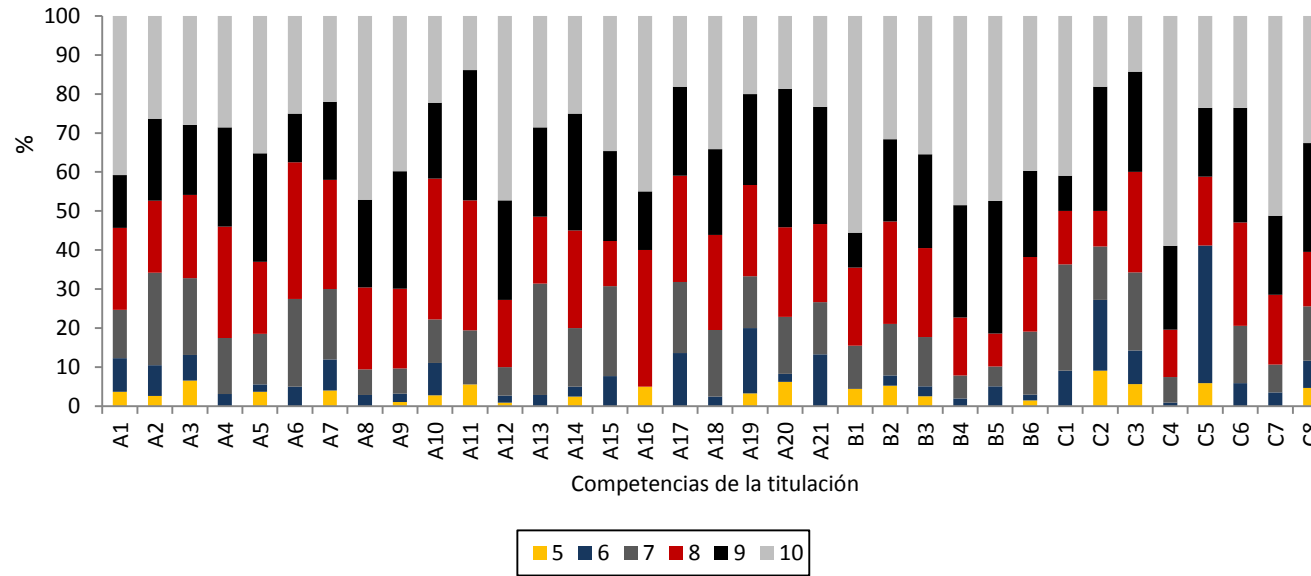
GRÁFICO 32. Distribución porcentual de la elección de competencias que el alumnado ha considerado importantes para ser un buen educador/a social. 2013



Fuente: Elaboración propia.

Las puntuaciones otorgadas por el alumnado participante a las competencias que ha elegido como importantes para ser un buen educador/a social son bastante elevadas. Algunas de las mismas han sido puntuadas prácticamente a partir de un 7, entre las que cabe señalar la B4 y la C4 (Véase Gráfico 33).

GRÁFICO 33. Distribución porcentual de las puntuaciones otorgadas a las competencias seleccionadas para ser un buen educador/a social. 2013.



241

Fuente: Elaboración propia.

La excelente valoración de las competencias seleccionadas en una escala entre 5 importante y 10 imprescindible, da a entender que la relación de competencias seleccionadas se aproxima en gran medida a lo que el alumnado entiende como un/a buen/a educador/a social. La competencia que toma una puntuación más elevada de media es la 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*. En general, las competencias que presentan un mayor porcentaje de elección obtienen, al mismo tiempo, puntuaciones muy elevadas como la B4, B5, C7 y A12.

La dispersión del alumnado a la hora de otorgar la puntuación a las competencias mejor valoradas es escasa, situándose como máximo en 1,15 puntos. Además, no sólo las competencias más seleccionadas son las que reciben puntuaciones más elevadas, sino que también la B5 y la C7, se encuentran entre las mejor valoradas, a pesar de no haber sido seleccionadas por un alto porcentaje de alumnado (Véase Anexo 3, Tabla 4).

Por el contrario, las competencias menos seleccionadas (12%) son la A16, C1, C2 y C5.

TABLA 18. Análisis global de las puntuaciones otorgadas a las competencias más seleccionadas por el alumnado para ser un buen educador/a social. 2013.

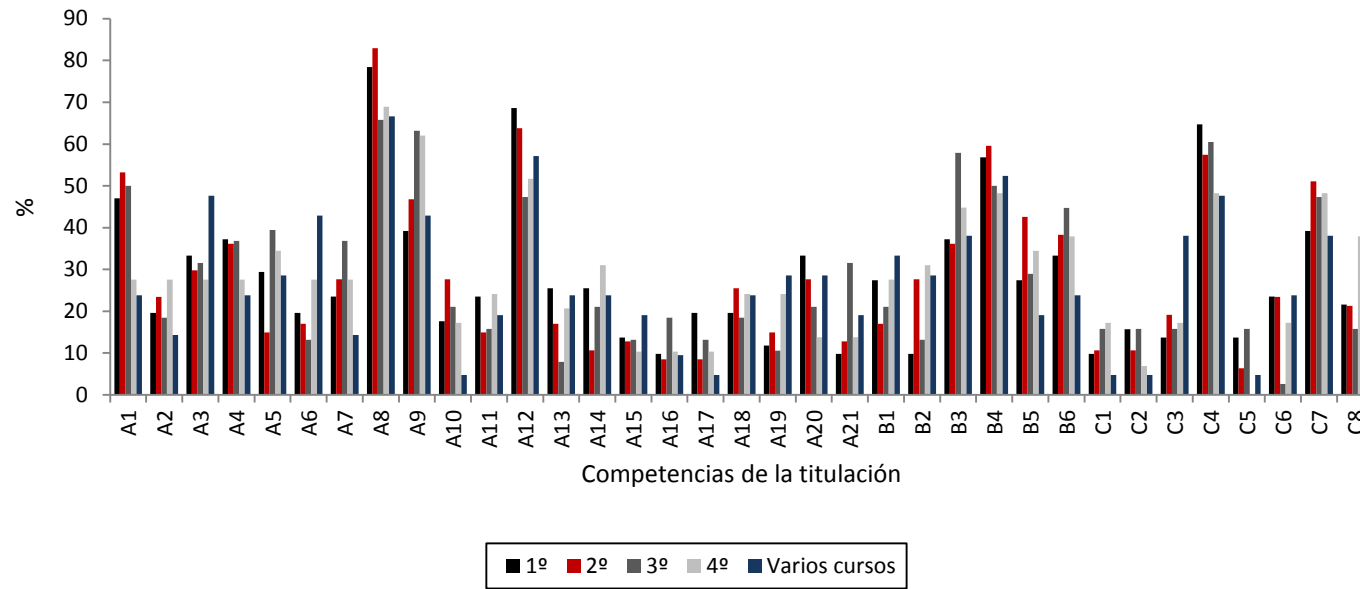
Competencia	N Válidos	N Perdidos	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	Varianza
C4_Desarrollarse para el ejercicio de una ciudadanía abierta, culta, crítica, comprometida, democrática y solidaria, capaz de analizar la realidad, diagnosticar problemas, formular e implantar soluciones basadas en el conocimiento y orientadas al bien común.	107	79	9,31	10,00	10	,985	,970
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.	101	85	9,16	9,00	10	1,017	1,035
A12_Mediar en situaciones de riesgo y conflicto.	110	76	9,06	9,00	10	1,119	1,253
A8_Detectar factores de vulnerabilidad, de exclusión y de discriminación social que dificulten la inclusión social, escolar y laboral de personas y colectivos.	138	48	9,04	9,00	10	1,100	1,210
A9_Diseñar y desarrollar proyectos, programas y servicios en los diferentes campos de intervención profesional promoviendo la participación y el desarrollo comunitario.	93	93	8,96	9,00	10	1,112	1,237

Fuente: Elaboración propia.

CURSO

En cuanto al curso, se podría decir que hay una tendencia en relación a la valoración de las competencias más y menos señaladas, un claro ejemplo es el la subida que se produce en las competencias A8, A9, B4 y C4 en todos los cursos y la escasa elección de las competencias A10 o C5 (Véase Gráfico 34). Sin embargo, en los dos primeros cursos hay una mayor concordancia en la valoración, con respecto a 3º y 4º.

GRÁFICO 34. Análisis global de la elección de las competencias para ser un buen educador/a social por curso. 2013.

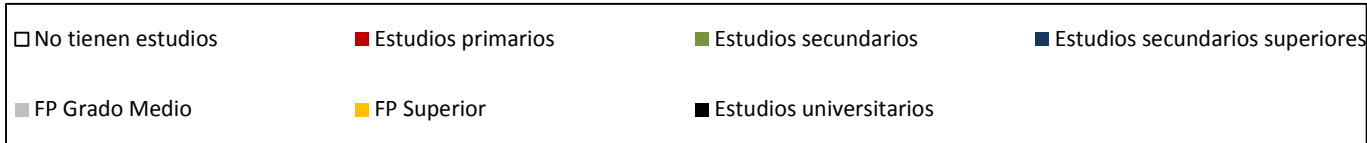
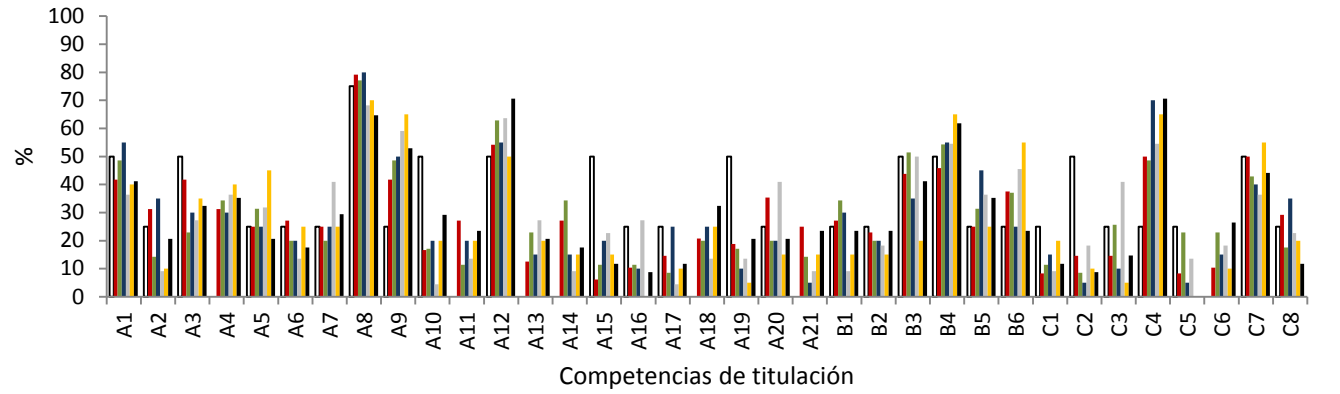


Fuente: Elaboración propia.

NIVEL DE ESTUDIOS DE LOS PROGENITORES

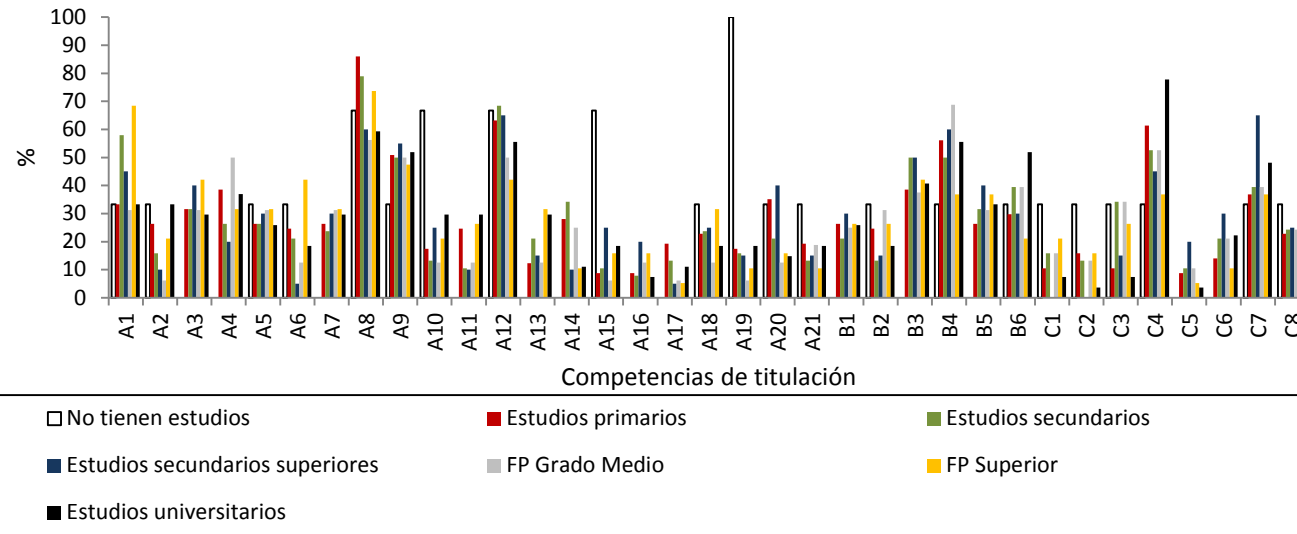
La elección de competencias, tal y como se puede ver en los Gráficos 35 y 36, difiere levemente con relación al nivel de estudios de los progenitores. Un elevado porcentaje de alumnado cuyos padres no tienen estudios ha elegido las competencias A10, A15, A19 y C2. Del mismo modo, la competencia A8, *Detectar factores de vulnerabilidad, de exclusión y de discriminación social que dificulten la inclusión social, escolar y laboral de personas y colectivos*, que se encuentra entre las más elegidas, ha sido seleccionada fundamentalmente por alumnado cuya madre tiene un menor nivel de estudios, a diferencia de la A9, *Diseñar y desarrollar proyectos, programas y servicios en los diferentes campos de intervención profesional promoviendo la participación y el desarrollo comunitario*, que ha sido escogida por alumnado cuya madre tiene un nivel de estudios más elevado. Así mismo, la competencia 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*, ha sido destacada, principalmente, por alumnado cuyos progenitores tienen un nivel de estudios de formación profesional superior o estudios universitarios.

GRÁFICO 35. Análisis global de la elección de competencias en relación al nivel de estudios de la madre. 2013.



Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO 36. Análisis global de la elección de competencias en relación al nivel de estudios del padre. 2013.

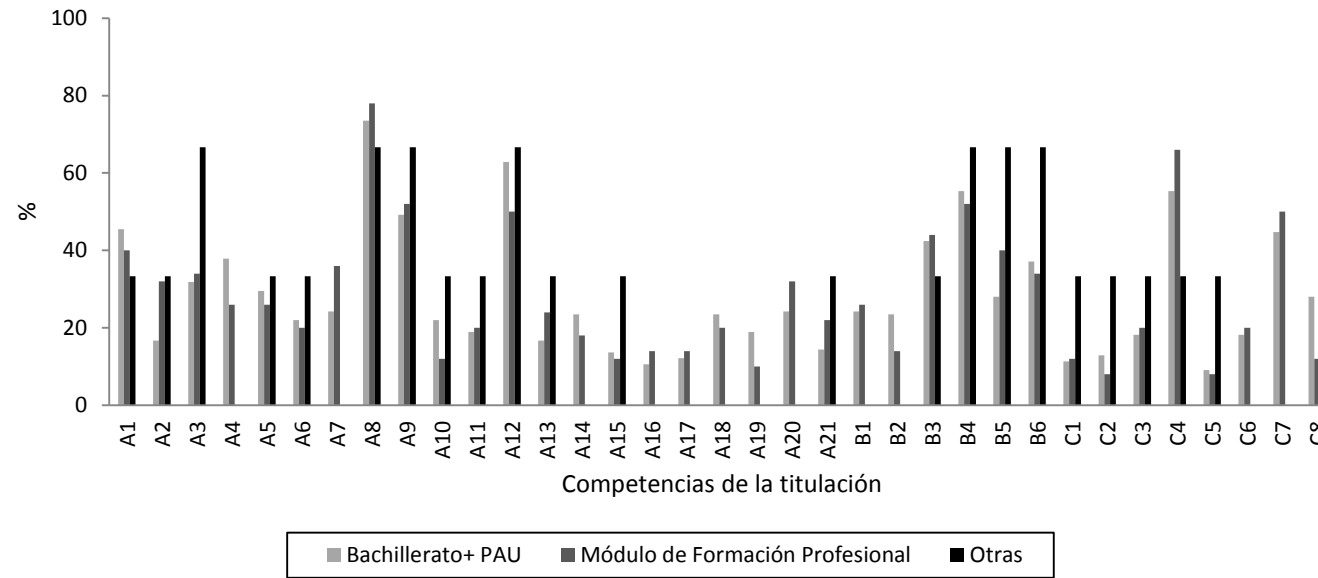


Fuente: Elaboración propia.

ACCESO A LA TITULACIÓN

En la valoración de las competencias para ser un buen educador/a social se pueden observar sutiles diferencias entre la elección que realizan los estudiantes provenientes de Bachillerato y los de Formación Profesional. Por ejemplo, un mayor porcentaje de alumnado que procede de Bachillerato ha seleccionado las competencias A12, B2 y C8. Por el contrario, las competencias A20, B5, C4 y A7 han sido elegidas por un mayor porcentaje de alumnado procedente de Formación Profesional.

GRÁFICO 37. Análisis global de la elección de las competencias para ser un buen educador/a social por vía de acceso a la titulación. 2013.

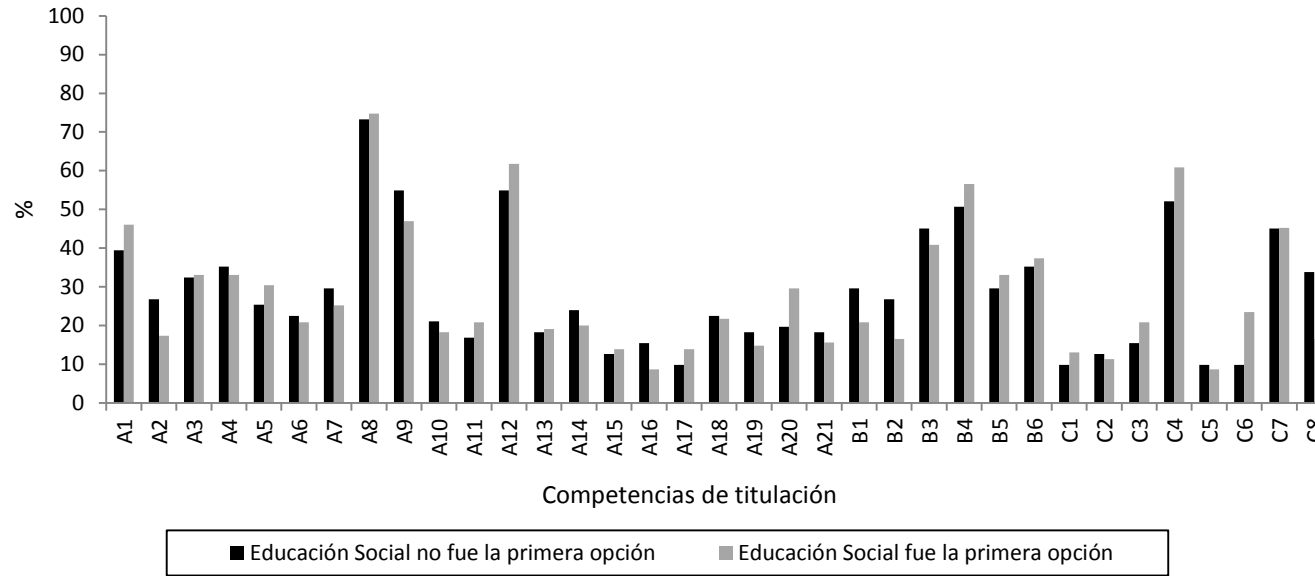


Fuente: Elaboración propia.

ELECCIÓN DE LA TITULACIÓN

Los porcentajes de elección presentan algunas discrepancias, no obstante la tendencia global se mantiene (Véase Gráfico 38).

GRÁFICO 38. Análisis global de competencias para ser un buen educador/a social en relación a la elección de la titulación como primera opción. 2013.

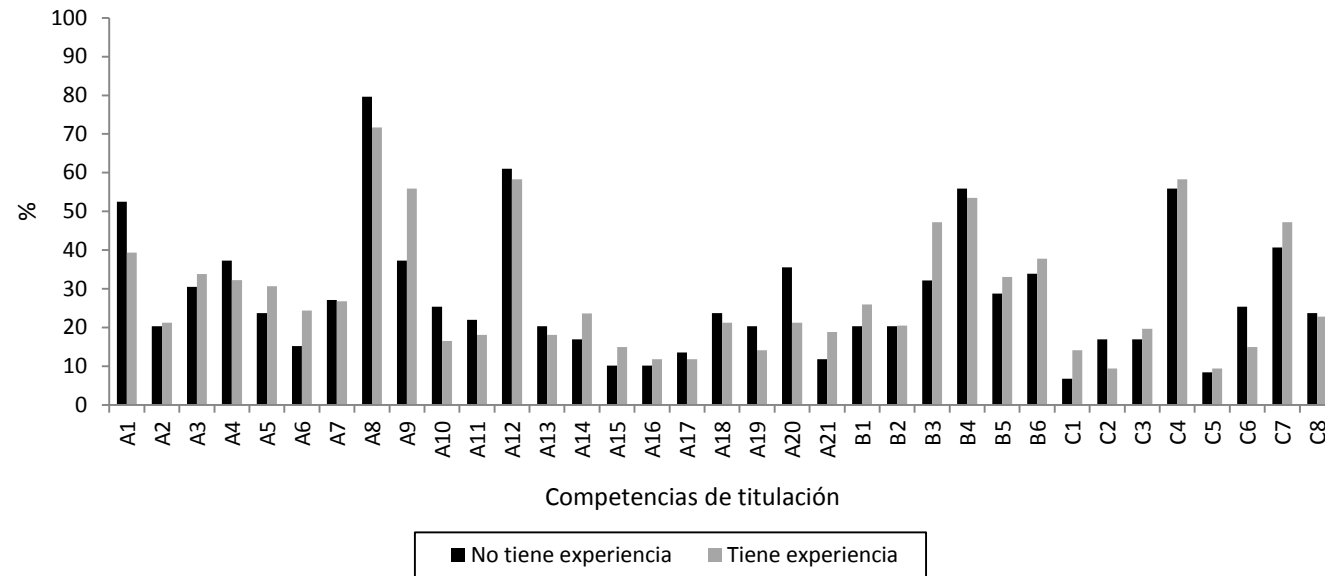


Fuente: Elaboración propia.

EXPERIENCIA EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

En el Gráfico 39 podemos observar cómo se producen algunas diferencias, ya que el alumnado con experiencia valora en mayor medida competencias como la A9, *Diseñar y desarrollar proyectos, programas y servicios en los diferentes campos de intervención profesional promoviendo la participación y el desarrollo comunitario*, y la B3, *Generar la cultura profesional colaborativa, fomentando el trabajo en red e integrándose en grupos interdisciplinarios con iniciativa y responsabilidad*. Mientras, el alumnado que manifiesta no haber tenido experiencia, ha seleccionado en mayor medida las competencias A20, *Desarrollar una disposición favorable al trabajo en contextos multiculturales y plurilingüísticos* y C6, *Valorar críticamente el conocimiento, la tecnología y la información disponible para resolver los problemas con los que deben enfrentarse*.

GRÁFICO 39. Análisis global de competencias para ser un buen educador /a social en relación a su experiencia en el ámbito de la Educación Social. 2013.



Fuente: Elaboración propia.

C) ANÁLISIS COMPARADO DE LA ELECCIÓN DE COMPETENCIAS PARA CONSEGUIR UN EMPLEO Y PARA SER UN BUEN EDUCADOR/A SOCIAL

Como se puede observar en la Tabla 19 la elección de competencias para conseguir un empleo y para ser un buen/a educador/a social es similar en lo que a las competencias más señaladas se refiere. Hay leves diferencias, por ejemplo, la C4 y la B4 obtienen elevados porcentajes en la elección de las competencias para ser un buen/a profesional, sin embargo no han sido elegidas por más de un 50% del alumnado participante para conseguir un empleo.

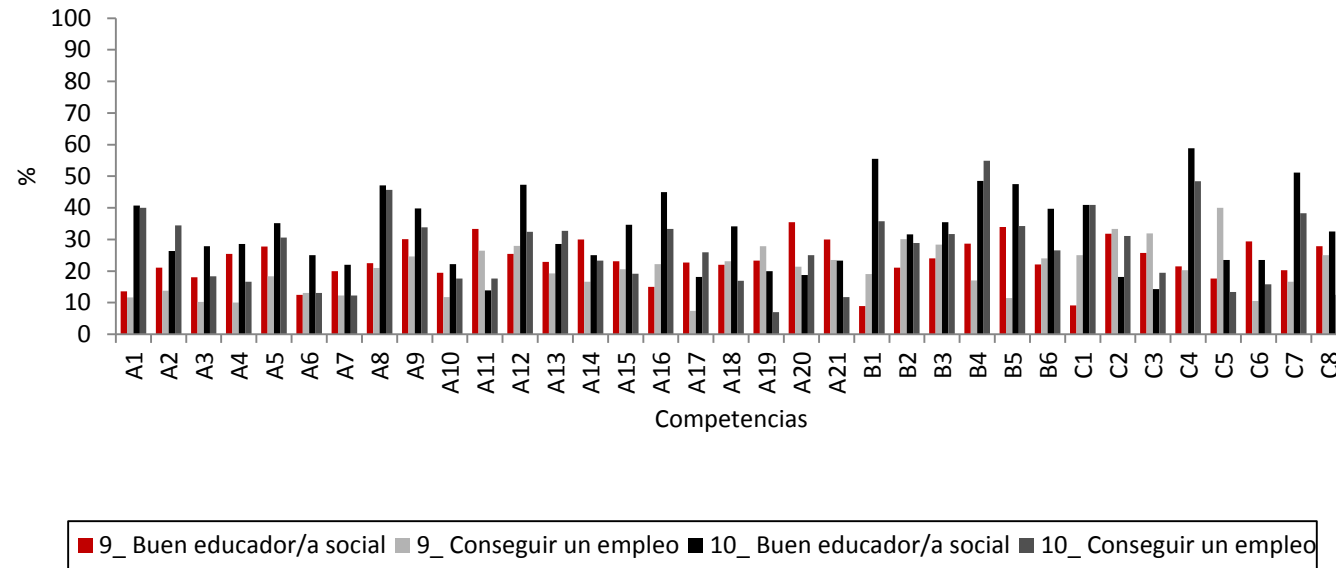
TABLA 19. Análisis comparado de las competencias que presentan mayores porcentajes de elección para conseguir un empleo y para ser un buen educador/a social. 2013.

Competencias seleccionadas por más de un 50% del alumnado de Educación Social participante en el estudio	<i>Valoración de la importancia de las competencias de titulación para conseguir un empleo</i>	<i>Valoración de la importancia de las competencias de titulación para ser un buen educador/a social</i>
A8_Detectar factores de vulnerabilidad, de exclusión y de discriminación social que dificulten la inclusión social, escolar y laboral de personas y colectivos.	X	X
A9_Diseñar y desarrollar proyectos, programas y servicios en los diferentes campos de intervención profesional promoviendo la participación y el desarrollo comunitario.	X	X
A12_Mediar en situaciones de riesgo y conflicto.	X	X
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.		X
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.		X

Fuente: Elaboración propia.

Pese a que se puede percibir una tendencia en cuanto a la elección de las competencias, la valoración de éstas en escala difiere levemente en función de si se puntúan para conseguir un empleo o para ser un buen educador/a social. Como se puede observar en el Gráfico 40, la valoración de las competencias es, en general, más elevada cuando se dirige a ser buen educador/a social.

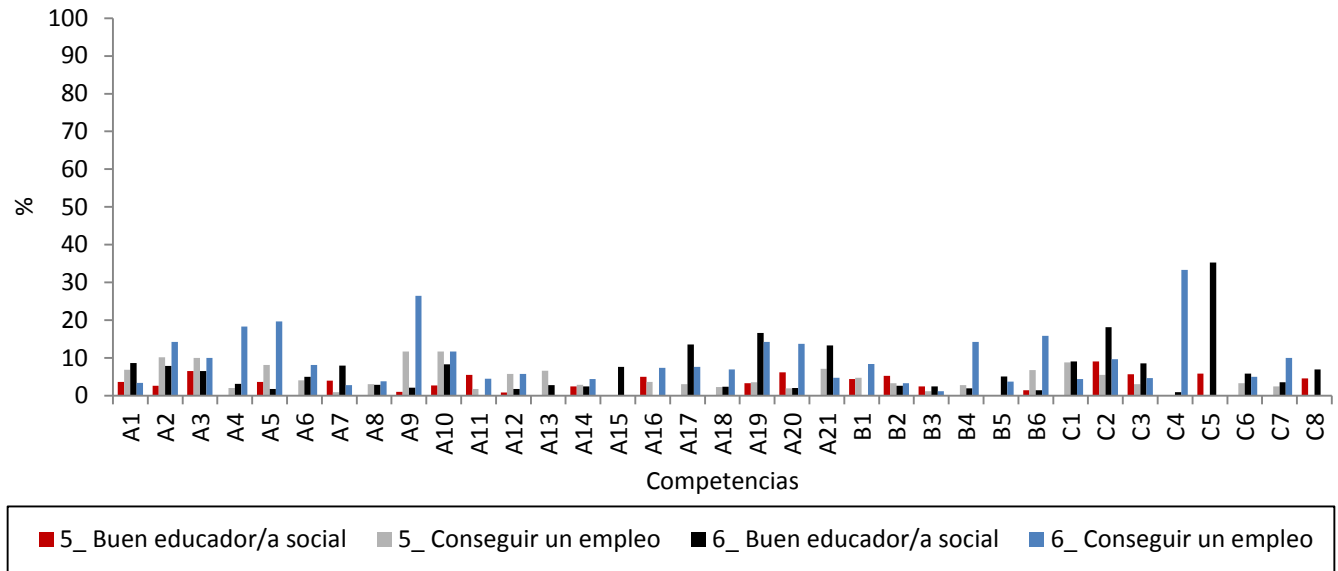
GRÁFICO 40. Análisis comparado de las puntuaciones más elevadas para ambos propósitos. 2013.



Fuente: Elaboración propia.

En el caso de las puntuaciones menos elevadas, podemos inferir, observando el Gráfico 41, que 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.

GRÁFICO 41. Análisis comparado de las puntuaciones menos elevadas para ambos propósitos. 2013.



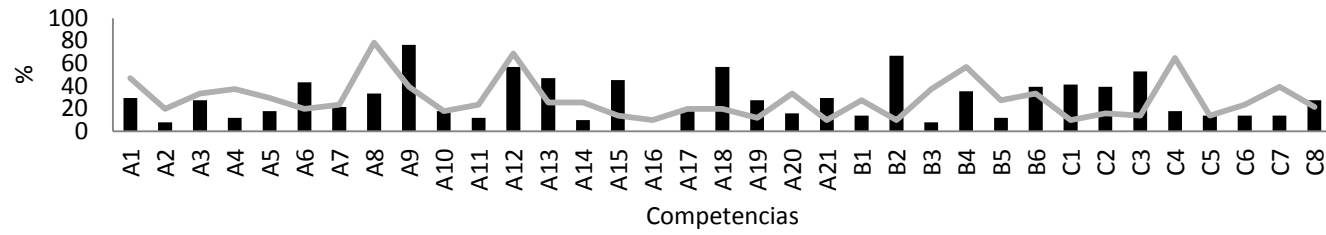
Fuente: Elaboración propia.

CURSO

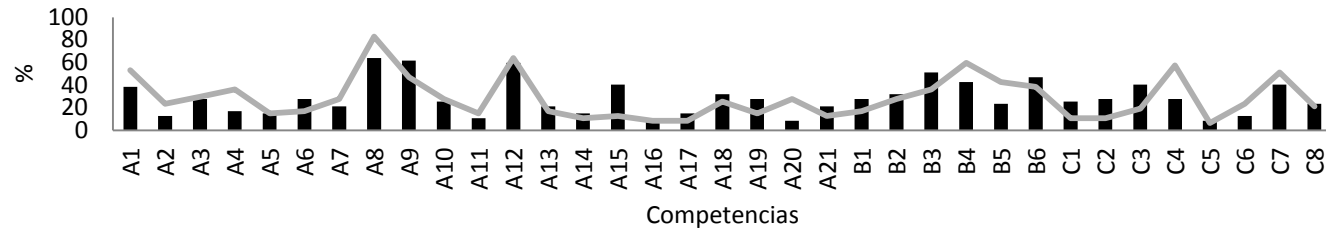
Hemos analizado la elección de competencias de forma comparada teniendo en cuenta cada uno de los cursos de la titulación. Los estudiantes de 1º realizan una valoración similar de las competencias. Sin embargo la A17, A18 y A19 son más señaladas para conseguir un empleo. En 2º y 3º la trayectoria de las líneas es similar para ambos propósitos y, en ambos, excepto en las competencias A14 y A15, los ascensos y descensos en la elección suelen producirse en las mismas competencias.

En 4º curso las líneas realizan una trayectoria semejante, aproximándose a la confluencia. Los estudiantes que se encuentran en varios cursos han elegido las competencias de forma muy similar para los dos propósitos, esto podría deberse a que el mayor porcentaje de estudiantes que dice estar en varios cursos se encuentra entre 3º y 4º y es el alumnado de último curso el que, como se ha dicho en líneas anteriores, experimenta una mayor convergencia en la elección.

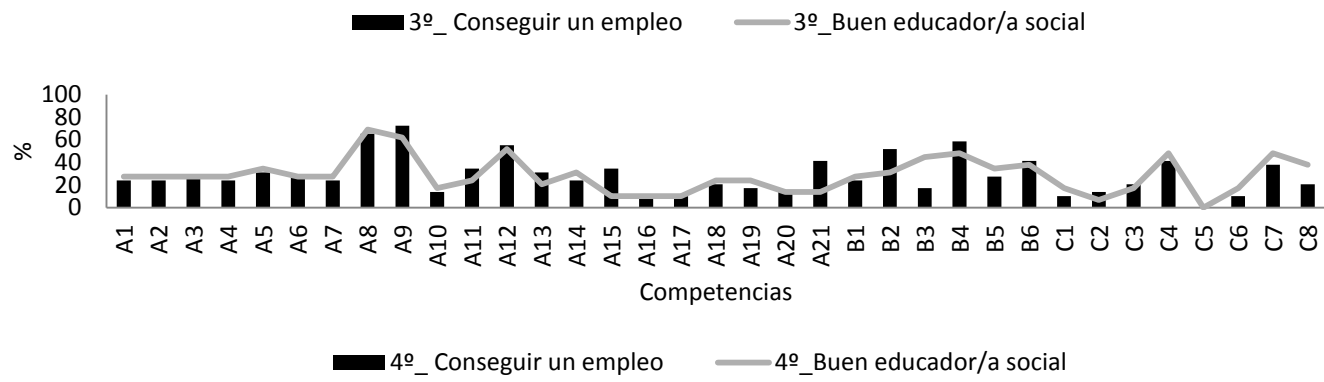
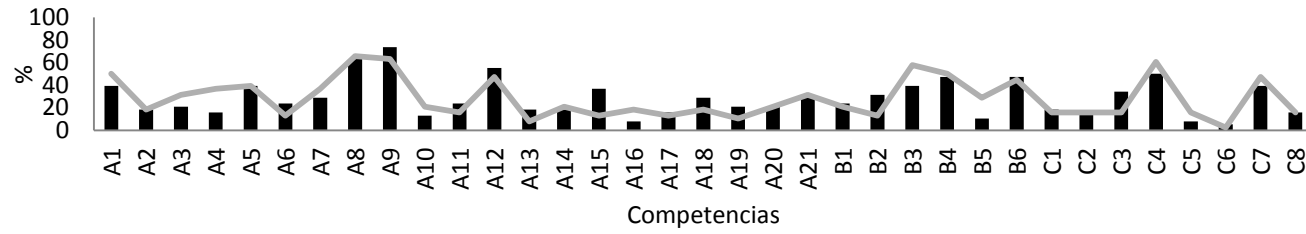
GRÁFICO 42. Análisis comparado de la elección de competencias por curso. 2013.

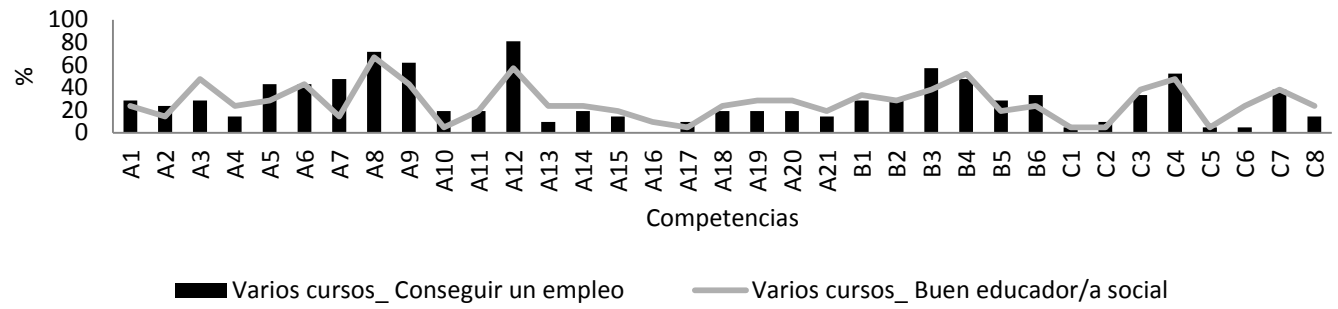


1º_ Conseguir un empleo | 1º_ Buen educador/a social



2º_ Conseguir un empleo | 2º_ Buen educador/a social



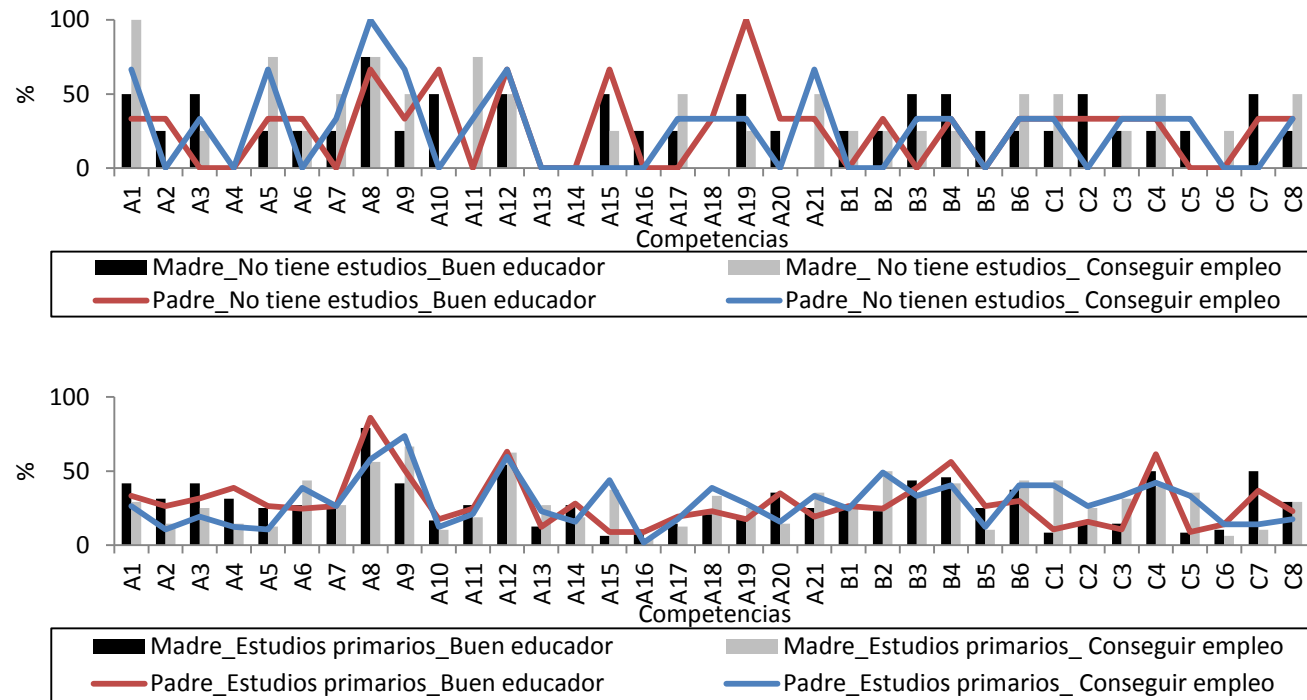


Fuente: Elaboración propia.

NIVEL DE ESTUDIOS DE LOS PROGENITORES

El alumnado cuyos padres tienen estudios primarios o no tienen estudios realiza una valoración más dispar para ambos propósitos que el resto del alumnado (Véase Gráfico 43; Anexo 3, Gráfico 1).

GRÁFICO 43. Análisis comparado de la elección de competencias del alumnado y el nivel de estudios de la familia. 2013.

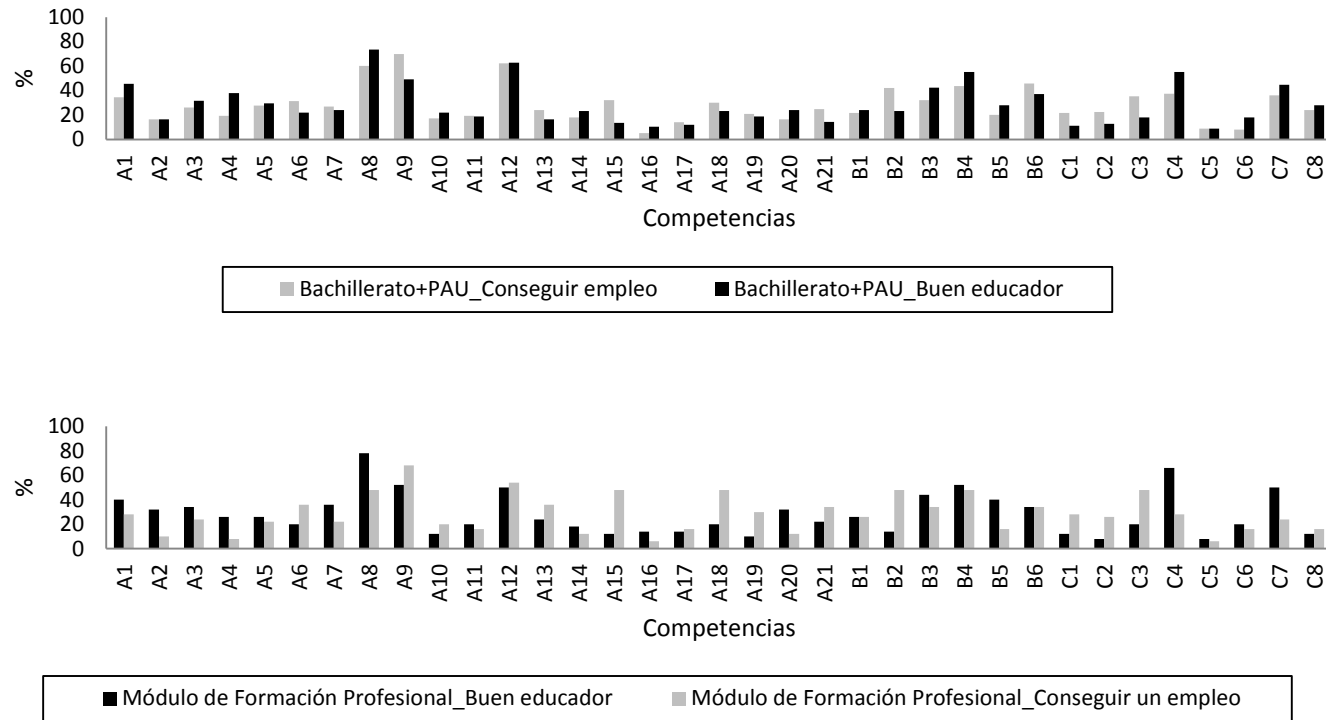


Fuente: Elaboración propia.

ACCESO A LA TITULACIÓN

A diferencia de los estudiantes que acceden por Formación Profesional, el alumnado procedente de Bachillerato realiza una elección semejante para ambos propósitos. Así mismo, se pueden observar mayores divergencias en cuanto a la elección de competencias para conseguir un empleo, tal y como se evidencia en el Gráfico 44.

GRÁFICO 44. Análisis comparado de la elección de competencias del alumnado y la vía de acceso a la titulación. 2013.



Fuente: Elaboración propia.

ELECCIÓN DE LA TITULACIÓN Y EXPERIENCIA EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

La valoración que realizan es muy similar para ambos propósitos, no observándose diferencias en la elección de competencias entre el alumnado que ha elegido la titulación como primera opción y el que no. Lo mismo ocurre en relación a su experiencia para el ámbito de la Educación Social.

D) ANÁLISIS INFERENCIAL DE LA ELECCIÓN DE COMPETENCIAS REALIZADA POR EL ALUMNADO

Por último, teniendo en cuenta el análisis descriptivo previo, nuestro análisis se ha centrado en dos aspectos:

- Conocer en qué medida existe relación entre el curso del alumnado y la elección de competencias que han realizado (Véase Gráfico 42, p.262-264).
- Saber en qué medida existen diferencias significativas estadísticamente en la elección de competencias para conseguir un empleo y para ser un buen educador/a social o si, por el contrario, podría haber una tendencia general en la elección para ambos propósitos.

En ambos casos hemos utilizado la prueba de Chi-cuadrado de Pearson con un N de casos válidos de 186 para todas las competencias.

CURSO Y ELECCIÓN DE COMPETENCIAS

En cuanto a la aplicación de Chi- cuadrado de Pearson (χ^2) para analizar la relación entre el curso y la elección de competencias realizada por el alumnado, se parte de la no existencia de relación entre variables. Más concretamente, nuestras hipótesis son las siguientes:

- Hipótesis nula (H_0): las diferencias en la elección de competencias del alumnado por curso son estadísticamente nulas, se deben al azar.

- Hipótesis alternativa (H_1): 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.

Cuanto menor sea el valor de p (Sig. Asintótica (bilateral)) existen más probabilidades de que la hipótesis nula (H_0) sea falsa y, por tanto, las diferencias sean estadísticamente significativas. Así, se ha observado que hay una serie de competencias en las cuales rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la alternativa. Por tanto, podemos afirmar que existe relación entre el curso y la elección de las siguientes competencias con el propósito de conseguir un empleo: A5, A8, A13, A18, B2, B3, C1, C2, C4 y C7 (Véase Anexo 3, Tabla 5).

Por el contrario, en la elección de competencias para ser un buen educador/a social no hemos podido rechazar la hipótesis nula. Consiguientemente, no se puede decir que exista relación entre el curso y la elección de competencias que realiza el alumnado para ser un buen educador/a social. A su vez, se podría afirmar que la aceptación de la hipótesis nula puede significar que el curso no genera diferencias significativas en la elección de competencias cuando se trata de ser un buen profesional (Véase Anexo 3, Tabla 6).

ELECCIÓN DE COMPETENCIAS PARA CONSEGUIR UN EMPLEO Y PARA SER UN BUEN EDUCADOR/A SOCIAL

El supuesto de partida en la aplicación de Chi- cuadrado de Pearson (χ^2) es la no existencia de relación entre variables, más concretamente las hipótesis han sido:

- Hipótesis nula (H_0): las diferencias en la elección de competencias del alumnado en función del propósito son estadísticamente nulas, se deben al azar.
- Hipótesis alternativa (H_1): 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 la relación en la elección de competencias para ambos propósitos en la mayor parte de las competencias, adoptando la hipótesis alternativa. Por tanto, las diferencias observadas son significativas estadísticamente. Más concretamente, en la Tabla 20, se muestra un análisis comparado por curso. Se pueden observar diferencias si tenemos en cuenta el curso con respecto a los resultados del alumnado en su conjunto en cuanto a si se acepta o se rechaza la hipótesis alternativa. Los resultados de la aplicación de la prueba Chi- cuadrado de Pearson (χ^2) se detallan en el Anexo 3 (Tabla 7).

TABLA 20. Relación de competencias para las que se acepta la Hipótesis alternativa en relación a conseguir un empleo y ser un buen educador/a social. 2013.

Competencias	Aceptación de la Hipótesis alternativa (H₁)					
	Todo el alumnado	1º	2º	3º	4º	Varios cursos
A1_Conocer los campos de la educación social y reconocer nuevos ámbitos emergentes.	X		X	X		X
A2_Comprender los supuestos y fundamentos históricos, pedagógicos, psicológicos y sociológicos de la acción socioeducativa y sus ámbitos de actuación, valorando sus implicaciones.	X		X		X	
A3_Analizar las políticas de bienestar social y la legislación que sustentan los procesos de acción socioeducativa.	X			X		X
A4-Distinguir los estadios evolutivos de las personas, e interpretar sus implicaciones educativas.	X				X	
A8-Detectar factores de vulnerabilidad, de exclusión y de discriminación social que dificulten la inclusión social, escolar y laboral de personas y colectivos.				X		
A9-Diseñar y desarrollar proyectos, programas y servicios en los diferentes campos de intervención profesional promoviendo la participación y el desarrollo comunitario.	X		X	X		
A10-Analizar, difundir, orientar y desarrollar procesos de promoción cultural.	X			X		X
A12-Mediar en situaciones de riesgo y conflicto.	X			X		
A13-Diseñar y llevar a cabo proyectos de investigación elementales aplicables a los diferentes campos de intervención.						X
A14-Identificar y emitir juicios razonados sobre problemas socioeducativos para mejorar la práctica profesional.	X					
A17-Formar agentes de intervención socioeducativa y comunitaria.	X			X	X	
A18-Dirigir y coordinar planes y proyectos socioeducativos.						X
A19-Asesorar y supervisar programas, planes, proyectos y centros socioeducativos.						X
A20-Desarrollar una disposición favorable al trabajo en contornos multiculturales y plurilingüísticos.	X			X	X	X
A21-Diseñar e implementar procesos de evaluación de programas y estrategias de intervención socioeducativa en diversos contextos.	X					
B1-Elaborar, analizar, sintetizar, valorar y transmitir críticamente la información.	X		X	X		X
B2-Redactar y presentar informes técnicos, memorias, reglamentos o cualquier otro documento básico que contribuya a regular la acción socioeducativa.		X		X		
B3-Generar la cultura profesional colaborativa, fomentando el trabajo en red e integrándose en grupos interdisciplinarios con iniciativa y responsabilidad.	X			X		

Desarrollo empírico (FASE 2)

B4-Diseñar e impulsar espacios socioeducativos en contextos de diversidad atendiendo a la igualdad de género,				X		
B5-Capacidad de mostrar actitudes coherentes con las concepciones éticas y deontológicas propias de la profesión.	X			X		
B6-Adquirir y dominar habilidades comunicativas que permitan transmitir información, ideas y propuestas a diversas audiencias.	X		X			X
C1-Expresarse correctamente, tanto de forma oral como escrita, en las lenguas oficiales de la comunidad autónoma.	X	X		X		
C2-Dominar la expresión y la comprensión de forma oral y escrita de un idioma extranjero.	X					X
C3-Utilizar las herramientas básicas de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) necesarias para el ejercicio de su	X					X
C5-Entender la importancia de la cultura emprendedora y conocer los medios al alcance de las personas emprendedoras.	X		X			
C7-Asumir como profesional y ciudadano la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida.	X					
C8_Valorar la importancia que tiene la investigación, la innovación y el desarrollo tecnológico en el avance socioeconómico y cultural de la sociedad.	X					

Fuente: Elaboración propia.

3.1.2.2. CONCLUSIONES ESPECÍFICAS DEL ESTUDIO CUANTITATIVO

Como conclusiones de esta primera aproximación podemos afirmar que, teniendo en cuenta las competencias más seleccionadas para la empleabilidad, el alumnado participante entiende que las competencias más importantes para el mercado laboral son las específicas de la titulación, especialmente las relacionadas con diseñar proyectos, detectar y mediar.

A diferencia de las competencias más seleccionadas para ser un buen profesional, donde además de las competencias específicas señaladas para conseguir un empleo, se incluyen competencias transversales y nucleares de la titulación. Concretamente, las competencias B4 y la C4, que han sido elegidas por 54,3% y por un 57,5% para ser un buen profesional respectivamente, obtienen porcentajes de un 44,6% y por un 34,4% respectivamente para conseguir un empleo. Por lo que se puede inferir que el alumnado entiende que las competencias más demandadas por el mercado laboral son las que caracterizan a su figura profesional.

Asimismo, cabe incidir especialmente en el curso como un factor determinante en la selección de las competencias, observando divergencias en relación a la elección que realizan para conseguir un empleo y para ser un buen profesional. No obstante, 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 pasan de curso establecen una conexión

entre aquellas competencias elegidas para conseguir un empleo con las que les convertirán en buenos profesionales.

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 Vivas y Casado Melo (2009).

El análisis inferencial (χ^2) nos ha permitido constatar que las diferencias en la elección de competencias realizada por los estudiantes para ambos propósitos no son debidas al azar. Además, existe una relación estadísticamente significativa entre el momento académico en el que se encuentran los estudiantes y su valoración en cuanto a la elección de competencias para conseguir un empleo. De lo que podemos deducir que los estudiantes de los últimos cursos ya han tenido una aproximación al mercado laboral a través del practicum y esto ha podido influir en su valoración.

Finalmente, las características sociodemográficas y la formación previa de nuestra población no parecen influir en la elección de competencias que realiza el alumnado.

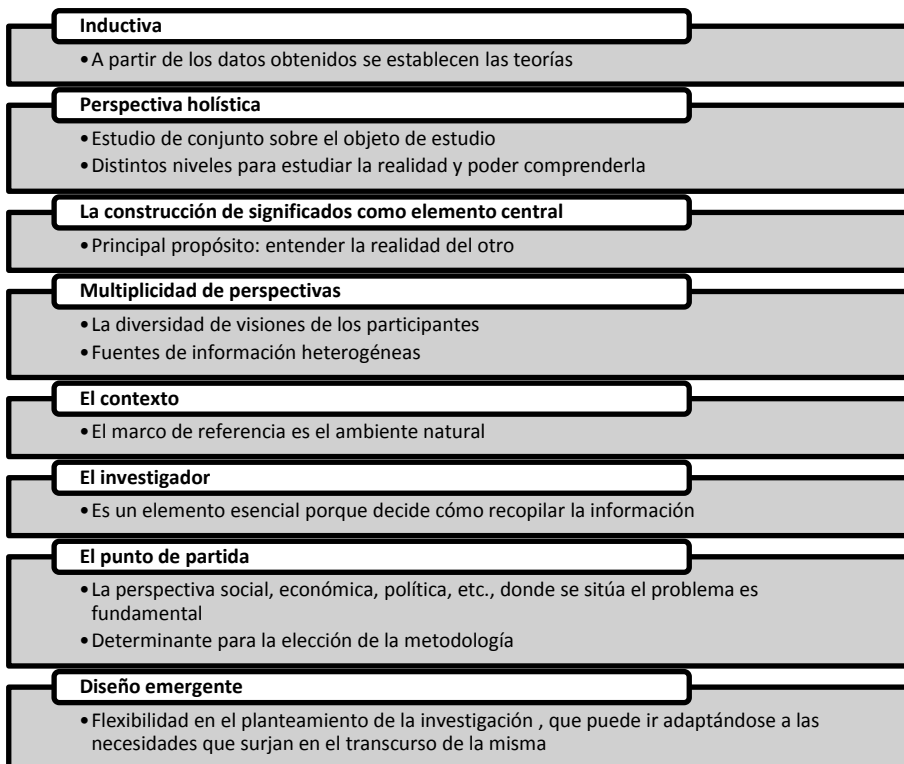
3.2. ESTUDIO CUALITATIVO

3.2.1. ANÁLISIS DE BASE FENOMENOLÓGICA

El uso de la metodología cualitativa ha sido fundamental para profundizar en nuestro objetivo de investigación, ya que centrarnos sólo en la perspectiva estudiantil no hubiese sido suficiente para poder realizar una reflexión profunda y orientada al cambio sobre las políticas universitarias que se están llevando a cabo en la actualidad. Para llegar a unas conclusiones más representativas y fundamentadas hemos dado voz a los colectivos más cercanos a la formación universitaria de los educadores sociales: integrantes del Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia, profesorado del Grado y profesionales en ejercicio.

En la siguiente figura sintetizamos las principales características de la metodología cualitativa, que junto con las aportaciones de la metodología cuantitativa, han impulsado nuestro acercamiento al objetivo de investigación (Véase Figura 21).

FIGURA 21. Características de la metodología cualitativa.



Fuente: Elaboración propia a partir de Taylor, S.J. y Bodgan, R., 1986; Flick, J., 2004; Creswell, J., 2009; y Ruiz Olabuénaga, I., 2012.

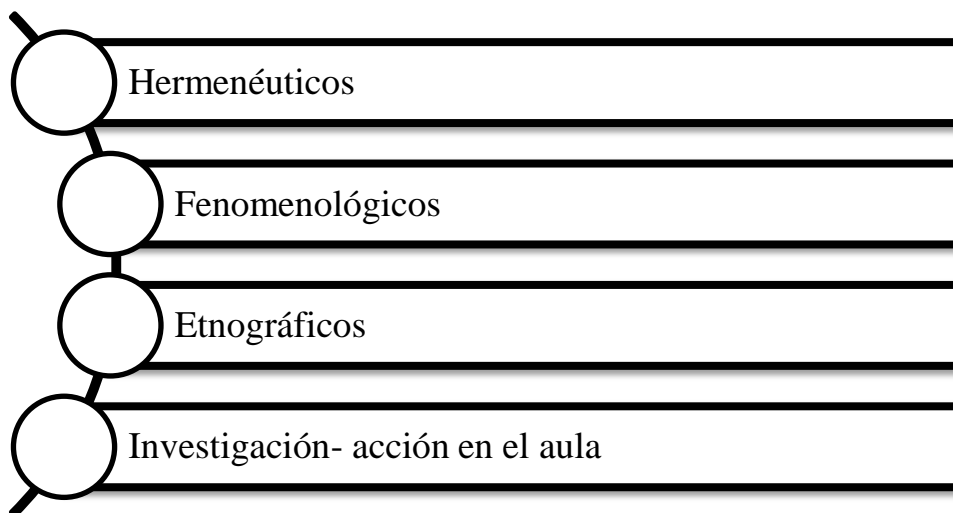
Como principios-guía que orientan la investigación cualitativa, siguiendo a Ruiz Olabuénaga (2012), hemos diferenciado cinco:

1. El enfoque se sitúa en lo particular, lo concreto;
2. El estudio parte de la realidad de la persona, de su ambiente, de su entorno;
3. El centro de atención es el día a día, lo rutinario;
4. El desarrollo de la estructura de la investigación se realiza a medida que se lleva a cabo la misma;

5. El espacio y el tiempo se sitúan en un momento concreto.

Tomando como referencia la clasificación realizada por M. Martínez (2006) sobre los métodos en investigación cualitativa (Véase Figura 22), hemos distinguido diferentes enfoques en investigación cualitativa, adoptando un método de investigación de carácter fenomenológico con el fin de estudiar las vivencias y percepciones del fenómeno objeto de estudio desde la perspectiva de los participantes.

FIGURA 22. Métodos de investigación cualitativa.



Fuente: Elaboración propia a partir de Martínez, M., 2006.

El origen de este tipo de metodologías de investigación se sitúa en el siglo XX, siendo su fundador Husserl.

El estudio se ha estructurado en las siguientes etapas y pasos (Martínez, M., 2006, pp. 140- 154):

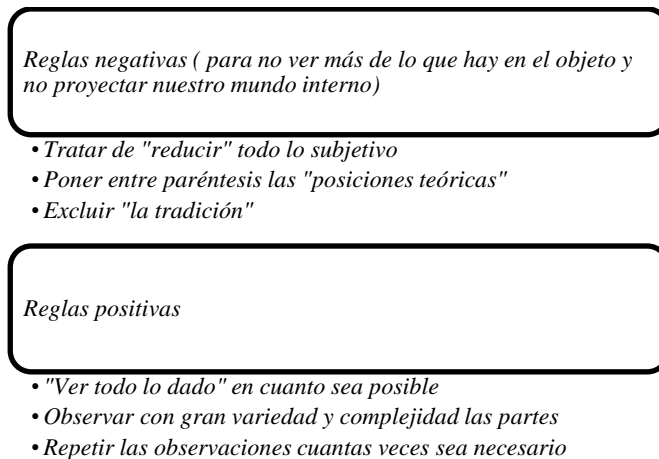
1. *Clarificación de los presupuestos:* el tema de estudio ha sido objeto de una exhaustiva revisión en el marco teórico. Tanto el contexto, como los antecedentes de la investigación, ponen de manifiesto las creencias, conjeturas, intereses,..., que nos han llevado a realizar esta investigación.

2. *Etapas descriptiva:* se trata de la descripción del fenómeno a estudiar. Debe ser completa y observada desde un punto de vista flexible, despojado en gran medida de todos los prejuicios con respecto a la temática de estudio en cuestión. Para ello se han seguido una serie de pasos:

2.1. *Elección de la técnica o procedimiento apropiado:* hemos seleccionado la entrevista como técnica de investigación porque ha favorecido la riqueza, tanto en fuentes de información, como de perspectivas sobre el objeto de estudio. La entrevista es entendida como el instrumento que nos permite la *recogida de información a través de un proceso de comunicación, en el transcurso en el cual el entrevistado responde a cuestiones, previamente diseñadas en función de las dimensiones que se pretenden estudiar, planteadas por el entrevistador* (Buendía Eisman, L., Colás Bravo, P., & Hernández Pina, F., 1997, p. 128). Por ese motivo, es la técnica de investigación que hemos considerado más apropiada para la consecución del propósito de nuestro estudio, especialmente para la FASE 2, orientada a entender las razones que han llevado a estructurar los planes de estudio en competencias.

2.2. *Realización de la entrevista*: siguiendo el planteamiento fenomenológico hemos tenido en cuenta las reglas que se recogen en la Figura 23.

FIGURA 23. Reglas de reducción fenomenológica.



Fuente: Martínez, M., 2006, p.143.

2.3. *Elaboración de la descripción protocolar*: se trata de describir el fenómeno tal cual ha sido presentado por la persona participante de forma global y detallada, donde los prejuicios del investigador/a queden excluidos y el fenómeno sea descrito en su entorno y ambiente. Así, hemos registrado las entrevistas mediante el uso de la grabadora, contando con el consentimiento previo del participante y recordando la confidencialidad y anonimato remitida en el correo electrónico en el que se había solicitado su participación en el estudio.

Este protocolo será la materia prima para realizar el análisis.

3. *Etapas estructurales:* en esta fase se trata de profundizar sobre las descripciones obtenidas en los protocolos, para lo cual es necesario tener en cuenta las reglas descritas en el apartado anterior.

3.1. *Lectura general de la descripción de cada protocolo:* profundizar mentalmente en el contenido de la descripción con el fin de *rememorar* y *reflexionar* sobre la situación, evitando influencias personales. Se trata de obtener una perspectiva global que aporte una *noción de conjunto*.

3.2. *Delimitación de las unidades temáticas naturales:* está condicionado por la estructura de las partes que depende a su vez del significado que se otorgue a cada expresión específica, por lo que existe una *dialéctica* constante.

3.3. *Determinación del tema central que domina en cada unidad temática:* se eliminan aquellos aspectos reiterativos o redundantes en cada unidad temática y se define el tema central de cada unidad. En palabras de Martínez (2006): *el proceso implicado aquí es un proceso de fenomenología hermenéutica, cuyo fin es descubrir los significados que, en ocasiones, no se manifiestan en forma inmediata en nuestra observación y análisis* (p.147).

3.4. *Expresión del tema central en el lenguaje científico:* reflexión sobre los temas centrales que se han concluido en las unidades

temáticas, trasladándolo a un lenguaje científico, es decir, se trata de relacionar los elementos teóricos con la perspectiva de los individuos.

3.5. Integración de todos los temas centrales en una estructura particular descriptiva: consiste en describir la estructura o estructuras básicas de relaciones sobre el fenómeno estudiado.

3.6. Integración de todas las estructuras particulares en una estructura general. Se trata de constituir una descripción lo más detallada posible sobre las estructuras que se han configurado en el análisis de los protocolos. Es un análisis de conjunto, una recapitulación completa sobre el fenómeno objeto de estudio.

4. Discusión de los resultados: se trata de confrontar los obtenidos con los que se han dado en otras investigaciones, lo que en nuestro caso se realizará en el apartado de la triangulación. Se tendrá en cuenta el significado que se ha obtenido del fenómeno a partir de una descripción exhaustiva enmarcada en su contexto y se contrastará con estudios centrados en nuestro objeto de estudio.

El aspecto determinante en la selección de los participantes ha sido la relación de los actores implicados con el desarrollo formativo de los titulados/as de Grado en Educación Social y con la propia titulación en sí. Por tanto, el muestreo ha sido intencional opinático, basado en un criterio estratégico personal, esto es, seleccionamos la muestra de informantes teniendo en cuenta su vinculación con la titulación de Grado de Educación Social de la

UDC. En total hemos entrevistado a 11 personas pertenecientes a tres colectivos diferentes:

- Colexio Profesional de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia (CEESG¹¹). Las personas entrevistadas han sido seleccionadas por participar activamente en el colegio;
- Docentes del Grado en Educación Social en la Universidade da Coruña de diversos departamentos y de larga trayectoria en la titulación;
- Profesionales de ámbitos muy diversos: animación sociocultural, cooperación internacional, diversidad funcional y colectivos en riesgo de exclusión social, pertenecientes a los centros de Practicum de la titulación, siendo tutores en la mayor parte de los casos.

En lo que respecta al tratamiento de la información, se adoptaron una serie de convenciones para la transcripción de las entrevistas, siguiendo la adaptación de Drew (1995) realizada por U. Flick (2004, p.190) y se realizaron las descripciones protocolares. Seguidamente, se llevó a cabo la etapa estructural, siguiendo los pasos mencionados con anterioridad (Véase Anexo 4).

Para mantener el rigor científico de nuestro estudio hemos tenido en cuenta los siguientes aspectos determinantes en la validez. En primer lugar, es preciso señalar la diversidad en las fuentes de información, pero sobre todo la combinación de las dos metodologías acompañada de la triangulación lo que

¹¹ De ahora en adelante CEESG.

aporta una mayor solidez a los resultados obtenidos, es lo que Cohen et al. (2007) definen como validez convergente.

Asimismo, hemos considerado que establecer un guión para todas las entrevistas ha sido un modo de asegurar la fiabilidad en nuestra investigación, ajustándonos especialmente al lenguaje empleado ya que podía haber sido un factor determinante en la información extraída (Véase Anexo 2).

El orden de las preguntas (de las menos dirigidas a las más dirigidas) nos ha permitido disminuir la aquiescencia y evitar, en gran medida, influir en la persona entrevistada, pero también ha favorecido que las temáticas trascendentales para nuestro propósito de investigación se mantuviesen a lo largo de las entrevistas y así no desviar la atención.

3.2.1.1. RESULTADOS

El análisis de los resultados lo hemos realizado teniendo en cuenta los objetivos de nuestra investigación para cada uno de los colectivos participantes, encuadrados en tres categorías que se han elaborado a partir de la información obtenida en la FASE 1, que son las siguientes:

- Categoría 1. Aproximación a las políticas europeas de formación universitaria.
- Categoría 2. Conocimiento, percepción, elección y valoración de las competencias de la titulación como una herramienta para conseguir un empleo.

- Categoría 3. Perspectiva sobre los aspectos relacionados con la consecución de un empleo y la mejora de la formación inicial para la empleabilidad.

A) APROXIMACIÓN A LAS POLÍTICAS EUROPEAS DE FORMACIÓN UNIVERSITARIA

Desde la perspectiva de las personas participantes del CEESG

Los cambios en la formación universitaria se adscriben fundamentalmente a los aspectos metodológicos y de estructura de la titulación, destacando que se ha configurado en cuatro años en lugar de en tres. En menor medida, inciden en una mayor adecuación de los nuevos planes de estudio al ámbito laboral.

Por otro lado, ponen de manifiesto una escasa difusión de los cambios junto con un gran distanciamiento y falta de participación por parte de los colectivos destinatarios.

En esta misma línea, consideran que se ha generado una gran incertidumbre entre los titulados y tituladas de planes de estudio anteriores, poniendo en duda la viabilidad de la convalidación de los planes de estudio.

Desde la perspectiva de los y las profesionales

Con respecto a esta primera categoría, debemos hacer especial hincapié en el desconocimiento. Su relación con la universidad es limitada, se reduce al

contacto con los estudiantes de practicum. Esta visión se recoge en las siguientes palabras:

Profesional 1. (...) *no tengo muy claro ni a qué cambios te refieres exactamente, ni ni ni, ni yo lo conozco, yo no estoy en la universidad ahora, entonces no lo tengo muy claro, m:::; no sabría decirte.*

Profesional 2. *No controlo demasiado todos los cambios que hubo en cuanto a las materias, pero sí en el número de años en los que se estudia y en los tiempos en los que se hacen los exámenes. Lo noto con la gente que viene de prácticas. Una de las cosas que valoro como algo positivo cuando vienen al Practicum I es que no tienen clase, o sea que pueden dedicarle todo el tiempo a las prácticas (...).*

Profesional 3. (...) *no sabría qué decirte porque la valoración positiva que debería ser tener un año más de formación, en este caso para los diplomados y diplomadas en Educación Social, yo no sé si está teniendo la repercusión que debiera, e::, eses profesoras y profesores que son tutores, ¿no? Durante los cuatro años me da la sensación de que tampoco está funcionando como::, por lo que me comenta el alumnado de que sigue igual de, de perdido. E:::, me da la sensación de que los cambios no se están haciendo:::*

Profesional 4. (...) *yo creo que lo que hemos ido viendo a parte de una mejora en lo que es la coordinación entre el centro y entre el centro de estudios, vamos en este caso la universidad e:::, e::, y el centro de prácticas (...).*

Como vemos, con respecto a las repercusiones de la inclusión en EEES los profesionales manifiestan desconocimiento y, en algunos casos, escepticismo o la imposibilidad de valorar los cambios en el escaso tiempo transcurrido.

En este sentido, podemos observar que pese a que los ámbitos de intervención son completamente distintos, la percepción de los profesionales es bastante homogénea.

Desde la perspectiva de los docentes del Grado

Se muestra una gran vehemencia con las transformaciones que han tenido lugar en la formación universitaria, evidenciando una asociación de los cambios a aspectos metodológicos y mostrando reticencias y rechazo con respecto a los mismos por la complejidad de implantar estas metodologías en el aula. Sin embargo, destacan también la posibilidad de trabajar en grupos más reducidos como un aspecto favorable.

Perciben, además, que la inclusión en el EEES es beneficiosa en cuanto a la ampliación temporal de la titulación de tres a cuatro años y a las posibilidades que podría ofrecer en cuanto al impulso de la movilidad. Además, Docente 3 incide sobre la orientación profesionalizadora de la titulación como un aspecto negativo, de sumisión de la formación universitaria al mercado laboral, lo que deriva en un enfoque centrado en el saber hacer de carácter global que impide adecuarse a las necesidades del contexto local.

**B) CONOCIMIENTO, PERCEPCIÓN, ELECCIÓN Y VALORACIÓN DE LAS
COMPETENCIAS DE LA TITULACIÓN COMO UNA HERRAMIENTA PARA
CONSEGUIR UN EMPLEO**

**En relación a la percepción, elección y valoración de las
competencias como una herramienta para conseguir un
empleo**

Las personas participantes del CEESG

Consideran que las competencias son una herramienta importante que podrían actuar como un vínculo con el mercado laboral, pero ponen de manifiesto sus dudas con respecto a la integración real en las facultades, a su adquisición por el estudiantado y reivindican la necesidad de un mayor reconocimiento de la Administración y las entidades de la profesión.

En lo relativo a la adquisición de las competencias y sin obviar la importancia del docente, desde la visión de las participantes del CEESG se otorga al estudiante un gran protagonismo, afirmando lo siguiente:

CEESG 1.(...)Eu creo que:.....' un compromiso propio e individual de cada quen, porque podes pasar pola carreira TOTALMENTE(0,1) invisible e pódeche aportar moitísimo tamén a carreira.

CEESG 2. Pois eu creo tamén que eso vai moito e;;; igual na persoa ¿non? En, no seu rol, en cómo conciba o seu rol como estudante, dunha maneira

máis activa ou máis pasiva, ou se implica máis ou non na carreira e::; igual hai xente xa que desde primeiro eso, pois xa está a participar en proxectos, como voluntaria, ¿no? E eso lle da, ousea ti colles a unha persoa que ten ese proceso de aprendizaxe paralelo e seguramente non vai a ter nada que ver coa outra que se dedicou a chapar, para::; ¿non?, para aprobar sen máis, seguramente pois a súa capacidade para enfrentarse á búsqueda de emprego ou a un traballo vai a ser diferente. Tamén o profesorado pois ten un rol importante, ¿non? Para a capacidade de poder transmitir esa motivación, ¿non?, pola polos estudos ¿non? E pola titulación.

La visión de los y las profesionales

Evidencia, en consonancia con el CEESG, cierto escepticismo con la integración real de las competencias, pese a que sí se consideran importantes para el logro de un empleo. Por ejemplo, Profesional 3 dice lo siguiente: *“Las competencias están muy bien teóricamente (...)El listado de competencias está perfecto teóricamente, no sé si se::, si en la práctica se consigue, los alumnos y las alumnas llegan a ser competentes en todas ellas (...).*

Sin embargo, Profesional 2 manifiesta que desde su perspectiva la titulación, aunque lentamente, se ha ido transformado para responder a las demandas de la realidad social.

Por otro lado, desde esta perspectiva se puede intuir que los profesionales atribuyen al alumnado un papel significativo en la adquisición de las competencias.

Desde el punto de vista de los docentes del Grado

Se muestra cierto escepticismo en las competencias como un medio para el empleo, cuestionándose su adquisición por parte del alumnado, pero también la brecha entre el mercado laboral y la formación universitaria, afirmando lo siguiente:

Docente 2. (...) Lo que pasa es que yo sigo pensando que aquí las competencias van por un lado y el mercado laboral va por otro, es decir, no hay en España no hay una relación de mercado de lo que piden los empresarios, vamos a decirlo así, con lo que demos nosotros ¿no? (...)Lo que más sorprende es que esos mismos estudiantes que aquí en el mercado español son como rechazados, no son adquiridos, o dicen ciertas situaciones de que no tienen, pues valen para Alemania, valen para Francia, valen para Iberoamérica, entonces, te sorprende ¿no?

Docente 3. Bueno yo es que ahora mismo creo que ningún esfuerzo educativo tiene repercusiones inmediatas en, en el empleo, porque es como si el empleo fuera por cauces que no tienen nada que ver con la formación (...).

Docente 4 considera que las competencias le suscitan muchas dudas, valorando en mayor medida los contenidos y percibiendo el practicum de la titulación como el nexo fundamental con el mundo laboral.

En cuanto a la elección de competencias, se ha observado que es diversa y que no se ha percibido una tendencia intragrupal en ninguno de los colectivos

participantes. Pese a ello, todos los participantes han manifestado que el conjunto de competencias es necesario, aquellos docentes que señalaron alguna competencia como imprescindible, fundamentalmente hicieron referencia a las transversales, es decir, a las de tipo B.

En relación a la adquisición de competencias, los docentes se muestran más escépticos, así Docente 1 al preguntarle si el alumnado al finalizar su formación han adquirido las competencias afirma lo siguiente:

Todas no, es imposible tener todo esto integrado, lo que sí es posible, es ir, ir las aplicando a lo largo de la vida en la función en que cada misión que desempeñe cada uno va a requerir una u otra, habrá algunas que para el trabajo que desempeñe y según en donde necesitará unas, más que en otro, y en algunos casos pues de algunas podrá prescindir, no le serán imprescindibles para el sector en el que se mueva. Evidentemente, no será lo mismo pues el educador social que trabaje con mayores, que el que trabaje con niños, el que trabaje en una escuela, el que trabaje en un centro penitenciario.

En relación al conocimiento de las competencias y su importancia para la contratación

Desde la perspectiva de los profesionales

Profesional 4 dice que las tienen en cuenta en la selección de personal. Sin embargo, se refiere a otras profesiones porque con respecto a la Educación

Social explica que tienen alumnado en prácticas, pero no profesionales contratados, por lo que no tienen definidas sus competencias.

Desde la perspectiva de los docentes de Grado

El profesorado manifiesta opiniones divergentes. A diferencia de Docente 1, Docente 2 considera que los empleadores son conocedores de las competencias que integran el plan de estudios.

No obstante, cuando se les pregunta por los factores que tienen en cuenta los empleadores cuando contratan a alguien, hay una gran convergencia entre los tres actores, destacando especialmente atributos personales como: la tenacidad, la red de contactos, la formación complementaria, la especialización, la proactividad, la flexibilidad, la coherencia, el conocimiento previo por parte de la organización, la honradez, honestidad, entusiasmo, creatividad, ser resolutivo...

Otro elemento que han mencionado es la circunstancialidad, es decir, la suerte o la casualidad del momento y aunque en menor medida que los atributos personales, también han señalado algunas competencias, como la capacidad para trabajar en equipo, las habilidades comunicativas o la capacidad para seguir formándose a lo largo de la vida.

C) PERSPECTIVA SOBRE LOS ASPECTOS RELACIONADOS CON LA CONSECUCIÓN DE UN EMPLEO Y LA MEJORA DE LA FORMACIÓN INICIAL PARA LA EMPLEABILIDAD

Aspectos vinculados con la obtención de un empleo y la mejora de la formación inicial para la empleabilidad

A excepción del colectivo docente, en relación con los aspectos vinculados con la obtención de un empleo y la mejora de la formación inicial para la empleabilidad y sus propuestas para favorecer el ajuste de la formación inicial al mercado, la mayoría de las opiniones se centran en la adaptación de la titulación, es decir, los cambios a realizar se deben de implementar en la enseñanza universitaria.

Los y las participantes del CEESG

Las personas entrevistadas orientan sus ideas hacia el emprendimiento, el autoempleo, el trabajo en red, una mayor cooperación de la universidad con las empresas para favorecer una conexión con la realidad social y orientar las competencias a conocer las realidades de los colectivos con los que se trabaja en Educación Social.

Desde la perspectiva de los profesionales

Se alude especialmente a la necesidad de que la universidad tenga un mayor contacto con la realidad y con la práctica profesional. También inciden en una serie de capacidades del individuo como la iniciativa, la vocación, la motivación, el aprendizaje de la práctica, la iniciativa para adquirir la formación necesaria en colectivos o realidades concretas, etc.

La visión del profesorado participante del Grado

Al igual que los profesionales, este colectivo demanda también esa conexión con el mercado de trabajo, aunque hacen mayor hincapié en aspectos relacionados con el propio mercado o con los titulados/as. Por ejemplo, Docente 2 dice lo siguiente: *Hombre yo lo primero que creo, es que tiene que haber una, una:: conexión entre mercado laboral y grado, quiero decir, (...) sobre todo más por el mercado laboral (...).*

En esta misma línea, Docente 3 entiende que es necesaria una reformulación del mercado laboral por parte de los y las profesionales y Docente 4 manifiesta que es necesaria la reciprocidad entre la universidad y la práctica profesional, otorgando al profesorado un papel clave.

En este sentido, en lo relativo a si los empleadores tienen en cuenta las competencias de la titulación a la hora de contratar a un trabajador/a, aluden a aspectos como: la necesidad de configurar y difundir la profesión, factores personales etc., por lo que podemos afirmar que las competencias quedan en un segundo plano.

Adecuación del modelo de competencias para el mundo laboral y para el perfil profesional

Por último, en relación a si el modelo de competencias es un referente adecuado para las demandas que plantea el mercado laboral, en general; tanto los profesionales, como las personas participantes del Colexio, coinciden que sí es adecuado. Pese a ello, la afirmación va a unida a otros aspectos, por ejemplo, CEESG 2 reivindica la necesidad de que se enmarquen en un

contexto, Profesional 1 muestra su escepticismo con respecto a su integración en el plan de estudios y Profesional 4 explica que su implantación es muy reciente para poder valorar los resultados.

La respuesta del profesorado también es positiva, mostrando igualmente ciertas dudas o inconvenientes, por ejemplo, Docente 1 dice que este modelo sí se ajusta, pero percibe que es necesaria una mayor concreción. Docente 2 apunta aspectos relacionados con la coyuntura económica y social, expresando lo siguiente:

(...) tiene que ser un referente, en teoría debería de ser un referente porque las competencias de un grado es en teoría lo que en un mercado laboral se necesitaría, o para prepararlos para ese mercado laboral. Entonces tiene que ser un referente y necesariamente tiene que ser una referencia. Si me dices si a día de hoy es un referente, yo creo que a día de hoy, el mercado, yo sigo diciendo que el mercado laboral va por un mundo aparte, no sé qué mundo, debe ser en la tercera vía, o la cuarta vía, no sé por dónde va a ir, nosotros aún vamos por la primera, es decir, es una distancia. Es una distancia muy amplia, pero ya digo, esa distancia no es amplia por, es una situación social, es una situación política y sobre todo económica.

Docente 3, por un lado considera que es positivo, pero por otro lado entiende que la formación debería tener un carácter más holista y tal y como afirma la Docente 4, no consideran que las competencias sean el aspecto más relevante de la formación inicial en Educación Social.

Por tanto, se entiende que el modelo por competencias es adecuado, sin embargo no desempeña un rol protagonista en cuanto a las demandas del mercado laboral, ni contribuye especialmente a la mejora de la formación inicial.

Con respecto al perfil profesional y su reflejo en las competencias, en general, la respuesta es difusa en los tres colectivos participantes. Por un lado, algunos participantes responden afirmativamente, mientras que otros, manifiestan que todavía está en construcción y que hay que repensar sus funciones, o reivindicar un mayor énfasis en aspectos educativos y pedagógicos. De lo que se podría deducir que actualmente el perfil del educador/a social sigue sin estar delimitado para ninguno de los colectivos entrevistados.

3.2.1.2. CONCLUSIONES ESPECÍFICAS DEL ESTUDIO CUALITATIVO

Con respecto al primer objetivo: *Analizar cuál es la perspectiva sobre las implicaciones de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior sobre la formación inicial en el ámbito de la Educación Social*, la visión de los/as participantes se circunscribe, especialmente, a las primeras Declaraciones de la Unión Europea focalizadas en la homologación estructural como, por ejemplo, la Declaración de Bolonia, centrándose en aspectos metodológicos, como los ECTS.

En relación a la *toma de conciencia del Proceso de Bolonia y del valor de Grado* (Vukasović, M., 2004) ha sido señalada por una de las participantes, que lo ha mencionado como un elemento negativo. En esta misma línea, en lo

que respecta a *la empleabilidad y sus vínculos con el objetivo del Proceso de Bolonia*, la contribución e implicación de los empleadores se reducen a la realización de prácticas, por lo que no parece que se produzca un diálogo activo, ni una mayor difusión de las oportunidades laborales.

En lo que respecta al segundo objetivo, *Observar en qué medida consideran que las competencias propias de la titulación del Grado de Educación Social son significativas para que los titulados/as consigan un empleo*, se evidencia que no hay una perspectiva única. El intercambio y fortalecimiento de comunicación de perspectivas entre todos los actores implicados en la empleabilidad, a la luz de los resultados obtenidos, no se ha producido sino que, por el contrario, las perspectivas son diversas.

Así, en esta investigación los resultados nos muestran que el diálogo propuesto en la Declaración de Bergen entre la universidad y el ámbito laboral es prácticamente nulo, incluso teniendo en cuenta que los profesionales participantes forman parte de los centros de practicum de la titulación.

En este sentido, los docentes evidencian una brecha importante entre el mercado laboral y la formación universitaria. Así, la propuesta de la Comisión Europea (2006) de incrementar la cooperación y la comunicación con las empresas y de ofrecer formación adecuada a las necesidades de los mercados, parece estar lejos de ser una realidad.

Esta idea se corresponde con las conclusiones del Eurobarometer Flash de 2007 en las que un porcentaje significativo del profesorado en España señala

que los programas de estudio necesitan adaptarse en mayor medida a las necesidades del mercado (79%), estando nueve puntos por encima de la media europea (Europa de los 27). Pese a ello, Docente 3 y Docente 4 muestran reticencias en el establecimiento de estos nexos.

En consecuencia, podemos afirmar que no hay un acuerdo general en la elección de competencias, aunque en su mayoría entienden que ninguna de ellas es innecesaria. Por lo que, nuevamente, a pesar de que se insiste en la necesidad de una mayor comunicación entre empleadores y universidades, ésta no parece haber tenido lugar (Vukasović, M, 2004).

Incluso cuando se habla de la adquisición de competencias a través del curriculum, los participantes han mostrado un gran escepticismo y no parece que la estructura del plan de estudios en competencias sea una herramienta que favorezca la asimilación de las mismas por parte de los estudiantes.

Por otro lado, con respecto a la visión de los empleadores y su participación en la formación universitaria, los resultados expuestos se corresponden con los reflejados en el Eurobarómetro (Eurobarometer Flash, 2010) dedicado a la percepción de los empleadores sobre la empleabilidad de los titulados, en los que se pone de manifiesto una baja cooperación con los empleadores. Así un 56% dice no haber colaborado nunca en el diseño de los planes de estudio y un 29% alguna vez. En relación a la selección de los titulados/as, un 43% afirma no haber cooperado nunca y un 36% alguna vez.

De forma que, teniendo en cuenta el tercer objetivo, *Descubrir qué factores consideran que podrían mejorar la formación inicial para favorecer la empleabilidad*, las competencias no han sido señaladas como un factor que podría mejorar la formación inicial para favorecer la empleabilidad, sino que, por el contrario en clara sintonía con la visión de Fugate et al. (2004), se han evidenciado más las cualidades personales como elementos significativos para la empleabilidad como, por ejemplo, el *interés*, *optimismo*...

A diferencia de Mc Arthur (2011), no entienden que la empleabilidad sea un elemento de conexión de la Educación Superior con el mercado laboral, revelando un gran distanciamiento de los agentes sociales con la formación universitaria y asociando la empleabilidad a elementos individuales y personales, obviando los factores externos recogidos en la definición de Mc Quaid y Lindsay (2005) (Figura 5, p.99). Y, si bien es verdad que la adecuación de las competencias para la consecución de un empleo se asocia a factores externos, éstos se omiten cuando reflexionan sobre los factores para conseguir un empleo.

En lo relativo al perfil profesional en el ámbito de la Educación Social, tal y como sucede con los itinerarios y menciones y teniendo en cuenta las cuestiones planteadas por Saéz (2003) (Figura 16, p.167), no hay una respuesta unánime ni un perfil profesional definido derivado de la configuración de los planes de estudio en competencias.

Por lo tanto, en relación a las propuestas planteadas por el Grupo de Trabajo de Empleabilidad de Seguimiento de Bolonia (Vukasović, M., 2004), podemos afirmar que no se han logrado los objetivos planteados en relación a las políticas de empleabilidad en lo referido a la difusión de los beneficios de Bolonia entre los agentes sociales, aunque sí se ha puesto de manifiesto la importancia del Practicum.

En lo que se refiere al impulso del diálogo de las instituciones de educación superior con los empleadores podemos afirmar que es muy limitado. Consecuentemente, si uno de los objetivos del proceso de convergencia es mejorar el diálogo de la universidad con los agentes sociales y favorecer su participación en los planes de estudio y que los gobiernos tomen medidas para promoverlo, éstas no parecen haber sido efectivas a la luz de los resultados obtenidos en nuestro estudio. De esta manera, el profesorado ha puesto de manifiesto y reivindicado la necesidad de una mayor colaboración y los profesionales han revelado un desconocimiento casi absoluto de las competencias y un gran distanciamiento con la enseñanza universitaria y la comunidad académica.

4. Triangulación y discusión de resultados.

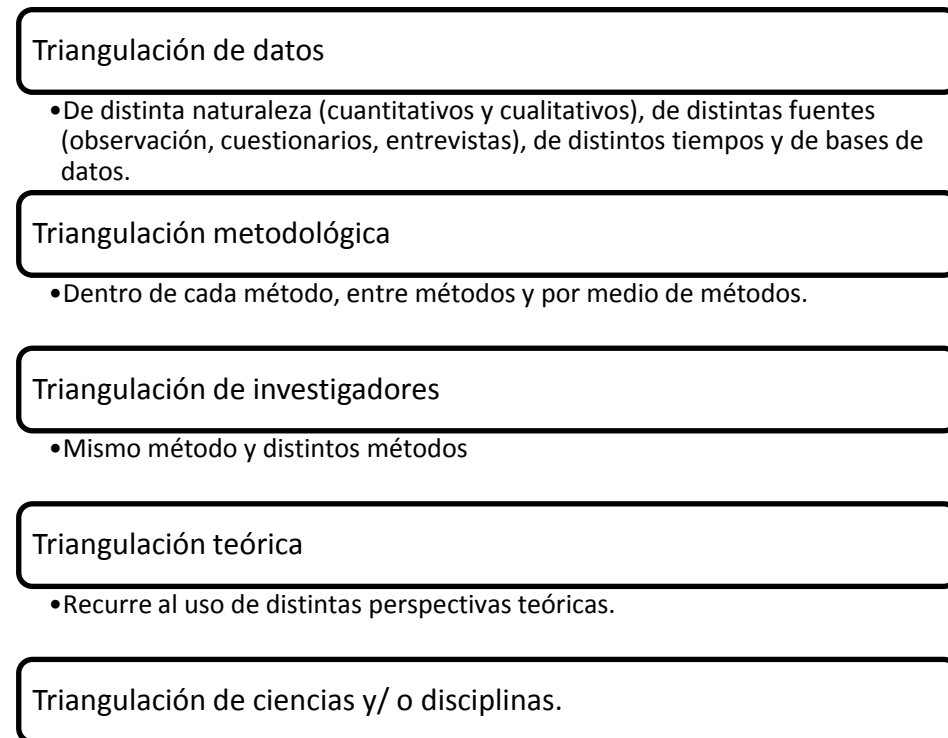
Preguntarse por la legitimidad de las razones para/ causas de la situación existente (FASE 3)

Triangulación y discusión de resultados (FASE 3)

El proceso mixto de investigación ha facilitado la recopilación de información por parte de fuentes diversas para obtener una amplia perspectiva del objeto de estudio, favoreciendo la profundización y el conocimiento de los significados. El uso de la triangulación es fundamental para analizar con profundidad y explicar de un modo más profuso la riqueza y complejidad del comportamiento humano mediante el estudio de distintos puntos de vista a través de técnicas cuantitativas y cualitativas (Cohen, L. et al. 2007). Además, permite que emerjan nuevas dimensiones o que se exploren las ya existentes, contrastando y complementando distintas informaciones, recopiladas con técnicas metodológicas distintas.

Siguiendo la clasificación de Hernández, Fernández y Baptista (2006) existen distintos tipos de triangulación (Véase Figura 24).

FIGURA 24. Tipos de triangulación.



Fuente: Hernández et al. (2006), pp.790.

Partiendo de las aportaciones y limitaciones que presenta la triangulación (Véase Figura 25) hemos optado por dos tipos de triangulación. Por un lado la de datos, combinando la entrevista con el cuestionario; y, por otro lado, la de métodos o metodológica, complementando el método cuantitativo y el cualitativo.

FIGURA 25. Ventajas y riesgos de la triangulación.



Fuente: Hernández et al., 2006, p. 791.

Para llevar a cabo nuestra triangulación y discusión de los resultados hemos establecido como punto de partida las preguntas planteadas al inicio de la investigación relativas a la adecuación del modelo de competencias para la empleabilidad y al reflejo del perfil del educador/a social en las competencias de la titulación. Así mismo, nos hemos apoyado en las preguntas planteadas por Rizvi y Lingard (2013) sobre las estrategias de implementación de las políticas educativas como hilo conductor para propiciar la reflexión y poder

Triangulación y discusión de resultados (FASE 3)

entender las razones que han conducido al cambio estructural de las titulaciones, en este caso del Grado en Educación Social en la UDC.

La Tabla 21 recoge de forma sintética la respuesta a las preguntas de investigación referidas a todos los colectivos, lo que nos permite visualizar las simetrías y diferencias entre las perspectivas los diferentes actores protagonistas en el proceso de formación inicial de los educadores y educadoras sociales y en su posterior búsqueda de empleo.

TABLA 21. Síntesis de los resultados según los métodos de investigación y los datos.

Colectivos, datos y métodos	Estudiantes (Cuestionario)	Docentes (Entrevistas)	Profesionales (Entrevistas)	Participantes del Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia (Entrevistas)
Adecuación del modelo de aprendizaje por competencias para la empleabilidad	<p>1. Mayor porcentaje de elección de las competencias específicas de la titulación para conseguir un empleo (Gráfico 24 y Tabla 14).</p> <p>2. Puntuaciones más bajas de las competencias para conseguir un empleo que para ser un buen profesional (Gráfico 40 y 41).</p>	<p>1. Es un aspecto secundario y se contempla con una gran ambigüedad y escepticismo en relación al mercado laboral.</p> <p>2. Las características individuales y la circunstancialidad predominan como factores clave para obtener un empleo.</p> <p>3. Se evidencia un distanciamiento con el mundo laboral.</p>	<p>1. Escepticismo con la integración real y efectiva de las competencias.</p> <p>2. Se mencionan características individuales como factores clave.</p> <p>3. Se incide sobre la necesidad de un vínculo mayor entre práctica profesional y universidad.</p>	<p>1. Se considera adecuado el modelo de aprendizaje por competencias, pero no se percibe una integración real en la formación universitaria.</p>

Triangulación y discusión de resultados (FASE 3)

312

<p>El perfil profesional del educador/a social en las competencias de la titulación</p>	<p>1. Diversidad en la elección de competencias, tanto de las específicas como nucleares y transversales para ser un buen profesional (Gráfico 32 y Tabla 17).</p> <p>2. Elevadas puntuaciones de las competencias para ser un buen profesional (Gráfico 33 y Tabla 18).</p> <p>3. Las diferencias estadísticamente significativas por curso se producen en la categoría conseguir un empleo, esto podría indicar que perciben con mayor claridad las competencias necesarias para conseguir un empleo en relación a las de su perfil profesional (Anexo 3, Tablas 5 y 6).</p>	<p>1. Visión ambigua de las competencias del educador/a social.</p>	<p>1. No hay una percepción determinante. Dudas con respecto al rol del educador/a social.</p>	<p>1. Se entiende que las competencias reflejan el perfil profesional, pero también se muestran dudas y se reivindica la necesidad de la interdisciplinariedad y el énfasis en aspectos educativos.</p>
--	--	---	--	---

Fuente: Elaboración propia.

Teniendo como referencia las preguntas clave para el análisis de la política planteadas por F. Rizvi y B. Lingard (2013), a continuación reflexionaremos sobre los aspectos recogidos en la Tabla 21, así como otros que se reflejaron en los resultados.

A) ¿Cómo se “asigna” y difunde la política hacia la población objetivo?

En primer lugar, cabe señalar qué entendemos por población objetivo de la política educativa objeto de estudio para, en segundo lugar responder a la pregunta planteada.

Hemos identificado la población objetivo con lo que Rué (2004) denomina como *fuerzas*, es decir, los elementos que impulsan el cambio en el nuevo marco universitario, distinguiendo:

- Las universidades europeas;
- La dirección política del cambio llevada a cabo por la Administración y los organismos dependientes de la misma, como las agencias de evaluación;
- Los agentes singulares, institucionales; y
- El proceso en sí mismo y su desarrollo institucional.

En este sentido Rué (2004) expone en el siguiente ejemplo la importancia de las *fuerzas*:

Cambiar del “modo magistral” a un “modo tutorial” (...) no es sólo un problema individual de cada profesor. También es un modelo organizativo institucional (...). En el plano material o de las infraestructuras, pues se requieren espacios distintos a los actuales, con aulas más pequeñas, funcionales y material móvil. Pero también en el plano simbólico, mediante la visibilidad_ o reconocimiento_ del trabajo realizado por parte del profesorado.

Esta diversidad de aspectos va a tener que ser afrontados por los equipos rectorales, así como por las Administraciones con responsabilidad en la regulación del sistema universitario (p.50).

A continuación, responderemos a la pregunta teniendo en cuenta principalmente dos de las *fuerzas* mencionadas: los agentes singulares, (institucionales y sociales) y la dirección política.

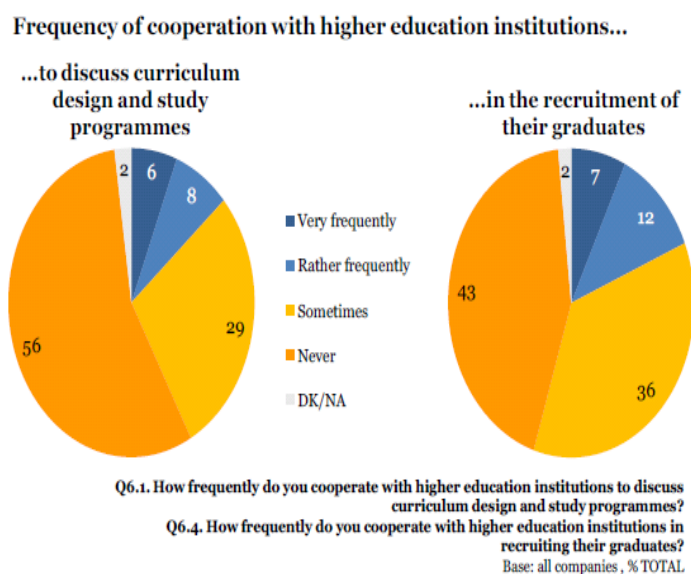
Con respecto a los institucionales y sociales podemos afirmar que el profesorado se ha mostrado distante y, en ocasiones, reacio con estas transformaciones, por lo que resulta complejo que la transformación sea real cuando uno de los actores principales no está claramente implicado en el cambio. La comunidad académica tiene dudas y muestra cierta contrariedad con los cambios que han tenido lugar a consecuencia del proceso de convergencia.

Por otro lado, los agentes sociales manifiestan cierta desconexión con la educación superior, desconociendo o asociando las transformaciones a cambios estructurales. En concreto, los profesionales están poco familiarizados con los cambios que han tenido lugar en la enseñanza universitaria.

En este sentido, se produce una gran convergencia con los resultados del Eurobarómetro (Eurobarometer Flash, 2010) centrado en la perspectiva de los empleadores con respecto a la formación universitaria. Se evidencia una falta de colaboración o una colaboración muy esporádica con las instituciones de educación superior, tanto en la elaboración de los planes de estudio, como en la contratación de graduados (Véase Gráfico 45).

Con respecto al colectivo estudiantil, este tiene más claras las competencias para conseguir un empleo, mostrando diferencias significativas en relación al curso.

GRÁFICO 45. Frecuencia de cooperación que los empleadores establecen con las instituciones de educación superior.



Fuente: Eurobarometer Flash, 2010, p. 58.

Por otra parte, si tenemos en cuenta la dirección política, hemos podido comprobar en el marco teórico de este trabajo como se han elaborado numerosos informes y se ha modificado la legislación en materia de universidades con el fin de integrar la empleabilidad como una dimensión esencial de la enseñanza universitaria, asociando la adquisición de competencias al logro de un empleo.

La adquisición de las competencias se presenta como un proceso neutral que todos los estudiantes pueden alcanzar si se lo proponen y tienen *suerte*, tal y como se corresponde con los resultados de las investigaciones de Tomlinson (2012) en las que el discurso de los estudiantes sobre su transición al mercado laboral se realiza en términos de responsabilidad individual; o, anteriormente, la

investigación llevada a cabo por Moreau y Leathwood (2006), cuyos resultados evidencian el peso otorgado por los estudiantes a las competencias individuales y cualidades personales en el acceso al empleo (Mc Quaid, R. & Lindsay, C., 2005).

B) ¿Cuáles son las estrategias de implementación? ¿Lograrán estas estrategias el objetivo de la política?

Como *estrategia de implementación* de la política universitaria europea se han promovido un gran número de debates y discusiones en el marco fundamentalmente de organismos supranacionales como la Unión Europea o la Asociación Europea de Universidades.

Además, se ha impulsado la homogeneización de la estructura de los planes de estudio en tres niveles: Grado, Posgrado y Doctorado y se han establecido medidas para el reconocimiento de créditos y títulos, como los ECTS o el Suplemento Europeo al Título, favoreciendo la estandarización universitaria.

En lo relativo a las competencias, se estableció una configuración curricular de los planes de estudio donde las competencias de la titulación ocupaban un lugar central, integrándose en cada una de las materias. Esta configuración tuvo su máximo exponente en la elaboración de las guías docentes como un medio para impulsar la transparencia.

Sin embargo, en nuestro contexto de estudio, teniendo en cuenta el nivel de conocimiento reportado por los agentes sociales sobre los cambios en la

educación superior y las competencias de la titulación, esta estrategia no ha producido un impacto significativo ni en la difusión de la formación inicial, ni en el perfil profesional del educador/a social.

Por consiguiente, no parece que haber estructurado los planes de estudio en competencias haya incrementado la transparencia en los perfiles profesionales y académicos de las titulaciones y programas de estudio, ni tampoco que el desarrollo de competencias genéricas sea un elemento determinante en el logro de un empleo. Como se pone de manifiesto en los resultados de nuestra investigación, los estudiantes no valoran especialmente las competencias genéricas como una vía para la obtención de un empleo, sino que inciden en mayor medida en las específicas. Además, teniendo en cuenta la valoración que les han otorgado, podemos afirmar que perciben una mejor adecuación de las competencias a su perfil profesional.

Por otra parte, tras profundizar sobre este aspecto a través de las entrevistas, los resultados muestran que no parece que las competencias se hayan configurado como el nexo con el mundo laboral en la formación inicial de los educadores y educadoras sociales, al evidenciar una brecha importante entre la universidad y el mundo laboral.

En conclusión, teniendo en cuenta los resultados obtenidos, especialmente la perspectiva de los agentes sociales, no podemos afirmar que la configuración de la titulación en competencias haya cumplido con el propósito de favorecer la

consecución de un empleo por parte de los titulados/as y tampoco parece que las estrategias de implementación hayan sido efectivas para conectar el mundo académico con el laboral.

C) ¿Se trata de una política de carácter material o simbólico?

Si tenemos en cuenta el marco en el que emergen las políticas europeas en materia universitaria, podemos inferir que nacen como una respuesta política de la Unión Europea para ser económicamente competitiva.

En cuanto al nivel de compromiso en su aplicación, sí hubo una gran implicación por parte de los países participantes en la homogeneización de los niveles universitarios en Grado, Posgrado y Doctorado, aunque no todos los países concluyeron con la misma configuración.

Sin embargo, el concepto de competencias y el de empleabilidad y la consiguiente estructura de los planes de estudios en competencias, para favorecer el nexo con el mundo laboral es un concepto vago, cuyo fin es situar la universidad al servicio de los intereses supuestamente de la *sociedad*, aunque se limita este concepto al ámbito económico y se hace especial hincapié en la responsabilidad individual. En palabras de Torres Santomé (2008):

(...) el debate acerca de las funciones del sistema educativo, de cada una de las etapas y niveles, se oculta por completo y en su lugar se recurre a eslóganes y frases vacías sobre como “vincular la escuela, el

instituto o la universidad a la sociedad". (...) se acostumbra a decir de un modo muy explícito que lo que preocupa es la empleabilidad; o sea, someter los colegios, institutos, la universidad y sus centros de investigación a las demandas y necesidades de las industrias y empresas multinacionales (p.168).

Si retomamos los modelos de universidad empresarial y burocrática sugeridas por Barnett (2011^a, 2011^b), nos encontramos que las competencias de la titulación son uno de los aspectos clave que tienen un significado y un propósito confuso.

Por tanto, por los resultados obtenidos podemos concluir que, a pesar de que el proceso de convergencia ha incidido sobre la estructura de las titulaciones, la empleabilidad y la estructuración de los planes de estudio por competencias es una política simbólica, que no ha contado con los recursos ni las acciones adecuadas y ha derivado en situar la responsabilidad del logro de un empleo sobre los propios individuos.

D) ¿La política favorece el desarrollo profesional? ¿La implementación del marco temporal encaja con la práctica profesional?

Desde la perspectiva de los estudiantes de Grado en Educación Social de la UDC, la configuración del plan de estudios por competencias sí favorece el desarrollo profesional.

En este sentido, cinco competencias han sido señaladas como importantes para ser buenos profesionales por más del 50% del alumnado (Véase Tabla 17, pp.237-238).

No obstante, al profundizar mediante el estudio cualitativo podemos deducir que todavía falta concretar en mayor medida las funciones del educador/a social para mejorar la formación inicial en este ámbito.

Por lo que respecta a la implementación de la política educativa dentro de un marco temporal que encaje con la práctica profesional, podemos concluir que se trata de una cuestión problemática, porque si las personas que están en la práctica profesional desconocen las reformas que están teniendo lugar en la universidad.

Las políticas educativas aprobadas en el marco de la Unión Europea otorgan a las universidades una misión limitada prácticamente a lo económico, lo que nos aleja de ese activismo propio de la universidad ecológica descrito por Barnett (2011^a).

Las políticas educativas universitarias plantean que la formación debe ajustarse a las demandas y necesidades del mundo laboral con el fin de incidir favorablemente sobre el crecimiento económico de la sociedad. Pero, paradójicamente, a pesar de que sí ha calado este discurso, no parece que los agentes sociales participen en modo alguno en la universidad. Nos

encontramos ante una realidad compleja y, a su vez, temeraria con respecto al devenir de la universidad. Siguiendo a Rothblatt (2012):

La universidad de hoy es parte de un sistema nacional de "educación superior" configurado por muchos tipos de instituciones sometidas a tendencias contradictorias. Unas promueven la cooperación entre las escuelas y universidades, un intercambio total de recursos y compromisos en interés del bien de todos. Otras promueven la competitividad, los rankings, la hipérbola y la explotación de múltiples mercados.

Sin embargo, en conjunto y con todos sus inconvenientes percibidos, este mundo tiene grandes posibilidades para el descubrimiento intelectual, para el mejoramiento social y (...) para la enseñanza. (...) Tejiendo y balanceándose a través de la "madeja terriblemente enmarañada de la vida moderna" (homenaje a Tolstoi), y dentro de las fronteras porosas, la universidad es más importante y más vulnerable de lo que ha sido siempre en la historia increíblemente amplia y continuada (p.25).

Nuestros resultados ponen de manifiesto que los efectos de las políticas orientadas hacia la empleabilidad quizás no se han materializado en la práctica profesional en el Grado en Educación Social objeto de estudio. Cabe preguntarse si el propósito de integrar las competencias, como un nexo con el mundo laboral, tiene implicaciones mucho más profundas.

En esta dirección, podemos entender cómo, por ejemplo, la ansiada presencia del mercado en la universidad está limitando la libertad de investigación del profesorado universitario mediante la financiación de aquellas investigaciones con mayor impacto económico (Morley, L., 2012).

Además, la introducción de estas políticas ha estado marcada por la austeridad y los recortes de financiación y recursos¹², lo que ha condicionado una de sus misiones fundamentales que es contribuir al bienestar social. En palabras de Gloria Dall'Alba (2012): *Configurar el propósito de la universidad básicamente en términos económicos limita la amplia contribución que puede realizar como institución "social" para construir y conformar el futuro* (p.113).

En este contexto, es preciso recordar y reivindicar la universidad como un elemento de cambio y transformación social.

E) ¿Qué acogida ha tenido la política en el lugar de la práctica de implementación?

Como ya se comentó en el apartado de la difusión, no parece que la implementación de la dimensión de la empleabilidad haya tenido mucho eco y la acogida ha estado marcada por las dudas en cuanto a la viabilidad de la integración real de las competencias en el plan de estudios.

¹² Además de las estadísticas ofrecidas en el contexto, cabe señalar en este sentido que la financiación de las universidades públicas en Galicia de los años 2009 a 2013 ha experimentado un descenso continuado, siendo el presupuesto en 2009 de 565.964.215 €, disminuyendo en 2013 a 511.676.246 € (Federación de Enseñanza de CCOO, 2015).

Por tanto, la acogida de esta política no se podría explicar en términos de buena o mala, es decir, como un producto, sino que más bien se trata de una reacción pasiva. Los agentes sociales se encuentran distanciados de la educación superior y los docentes atribuyen la interiorización de competencias a factores que no dependen, en gran medida, de su actuación.

Si tenemos en cuenta el lugar de implementación de la política objeto de estudio en la práctica profesional de los educadores y educadoras sociales y la Facultad de Ciencias de la Educación de la UDC, podemos decir que la finalidad de la política ha tenido una buena aceptación y no se muestran críticos con respecto a los efectos que podría tener la integración real de esta política en el devenir de la universidad, pero no consideran que su implementación sea posible, ni mucho menos que se haya efectuado.

En definitiva, los Estados Nación, a instancias de la Unión Europea, son los que han estipulado unas políticas educativas que parecen tener pocas consecuencias en nuestro contexto, pero sí han redefinido el imaginario social. Se han centrado en aspectos que cambian el modo de entender la enseñanza universitaria y su finalidad, sin haber emprendido políticas educativas que impulsen la calidad de la docencia, que favorezcan que se ponga en valor la riqueza que suponen los titulados y tituladas en cuanto a su potencial para innovar y desarrollar nuevos conocimientos para el progreso de la sociedad y vayan más allá de la universidad como un vivero de profesionales. En palabras de F. Angulo (2008):

Centrarse en el aprendizaje a través de la elaboración de competencias para que sean adquiridas por el alumnado, en razón de perfiles profesionales previamente especificados, es más sencillo y simple que cambiar la práctica docente en la universidad. Una vez que ha pasado a segundo plano el conocimiento científico y académico, es relativamente sencillo convertir los aprendizajes en competencias, puesto que las competencias y su consecución han de poder medirse a través de aprendizajes concretos (...) (p.197).

F) ¿Cómo encaja la política con las lógicas dominantes de la práctica profesional? ¿Qué implica la “práctica profesional ideal” en la política?

Si tenemos en cuenta la perspectiva de los profesionales en el estudio cualitativo podemos deducir que no se han tenido en cuenta las lógicas dominantes de la práctica profesional en nuestro contexto de estudio, lo que se evidencia en su escaso conocimiento sobre la formación universitaria en la actualidad.

Pese a ello, en su mayoría sí que entienden que el modelo de competencias se ajusta a la práctica profesional, pero consideran que es poco viable su integración real en los planes de estudios, señalando una brecha importante entre la enseñanza universitaria y la práctica profesional. Resultados que ratifican desde la visión ofrecida por las personas participantes del CEESG y el profesorado y por el desconocimiento manifestado de las competencias de la titulación y su consecución.

Con respecto a la práctica profesional ideal, podemos observar que el conjunto de competencias en relación al propósito de ser un buen profesional ha sido valorado con puntuaciones elevadas por un amplio porcentaje de estudiantes. Si tenemos en cuenta los resultados del estudio cualitativo hay dos aspectos que conviene señalar en este sentido. El primero de ellos es que las competencias *sobre el papel* tienen un lugar secundario en la formación inicial, tanto para el profesorado, como para los profesionales, es decir, no se considera que su implementación sea real y, por tanto, no se les concede una gran relevancia.

El segundo aspecto es que el perfil profesional del educador o educadora social todavía genera muchas dudas. En esta dirección podemos afirmar que es necesario clarificar el perfil y difundir la finalidad de la Educación Social.

En este sentido y ante los resultados obtenidos, conviene preguntarse cuál es la finalidad de haber estructurado los planes de estudio universitarios en competencias porque como afirma Gimeno Sacristán (2008) *la utilidad de una propuesta no está garantizada por proceder de organismos gubernamentales, intergubernamentales o internacionales* (p.49). De esta manera, podemos afirmar que el propósito de empleabilidad asignado a las competencias se ha fraguado en los documentos institucionales, pero los actores del cambio y principales destinatarios y destinatarias no han sido partícipes en esta política educativa. Siguiendo a Gimeno Sacristán (2013):

Las regulaciones del currículum no son el instrumento más adecuado para convencer de la bondad de propuestas para la reordenación del pensamiento sobre la educación y de la necesidad de sustituir viejos usos y nuevas prácticas, si bien contiene directrices explícitas e implícitas que sirven a un determinado modo de entender la educación (p.53).

Además, como afirma este autor a veces, *se generan problemas técnicos artificiales que ocultan otros reales (p.53)*. Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en nuestra investigación podemos deducir que la introducción del modelo universitario por competencias es una pretexto que permite a los Estados delegar su responsabilidad política en los titulados y tituladas, evitando así tomar medidas que impulsen la igualdad de oportunidades e incidan en la innovación y desarrollo tecnológico para garantizar el Estado de Bienestar. En este sentido, Gimeno dice lo siguiente:

Sabíamos que existe la tentación de refugiarse en el principio de Lampedusa según el cual “algo tiene que cambiar para que nada cambie”, cuando no se quiere plantar cara a los problemas reales o uno se siente impotente ante la realidad adversa, cuando nos vemos acobardados ante lo que nos desborda. Los males de la educación no residen en la falta de definición de los aprendizajes que queremos lograr en términos de competencias (p.55).

En definitiva, tras preguntarnos por la legitimidad o la causa/s que han motivado la implantación de integrar las competencias en los planes de estudio en la universidad como una herramienta para favorecer la empleabilidad en el Grado de Educación Social, inferimos que se trata de una política educativa generalista que no ha cumplido con este propósito, sino que ha afectado profundamente a la forma de entender la misión de la universidad en términos eminentemente mercantilistas, anclados en la ideología neoliberal e introduciendo una visión de crisis de la educación superior en relación a la formación de capital humano. Sin embargo, frente a esta hegemonía mercantilista, siguiendo a R. Barnett (2002), entendemos que la universidad en la era de la *supercomplejidad* debe seguir como un pilar fundamental para comprender el mundo a través de una dialéctica social que le permita responder a las necesidades de la ciudadanía y cuestionar el devenir social. Para ello debe tener un compromiso de participación, ser un espacio interdisciplinar caracterizado por el pensamiento crítico, reforzándose, reentendiéndose, recreándose y convirtiéndose en un espacio de reflexión. En esta línea, Barnett (2000) ya advertía lo siguiente:

(...) la ideología de la competencia es incapaz de establecerse como un punto de apoyo sólido para la educación superior, estas competencias se van a integrar en los currícula (National Committee of Inquiry into Higher Education [NHICE], 1997) en lugar de ser un complemento de los mismos (...). La educación superior tiene que desarrollar metacualidades de

autonomía (Association of Graduate Recruiters, 1995) no sólo para capacitar a los graduados su supervivencia en medio de la supercomplejidad sino también para avanzar en ella e incluso contribuir a ella (p. 263).

5. Conclusiones, limitaciones y prospectiva (FASE 4)

A lo largo de este trabajo elaboramos una reflexión sobre la situación actual de la enseñanza universitaria con motivo de las reformas que se han implementado en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior en la primera década del s. XXI, con la finalidad de observar algunos de sus efectos en el Grado de Educación Social de la UDC. Nos aproximamos a la sociedad global y a la consecuente economía del conocimiento que han condicionado los términos en los que se establece la educación en la actualidad.

Asimismo, examinamos los resultados de la economía del conocimiento sobre la enseñanza universitaria, fundamentalmente la orientación de las políticas educativas dirigidas a la formación de capital humano para su empleabilidad. Además, especificamos cómo se ha materializado la economía del conocimiento en la universidad mediante el Espacio Europeo de Educación Superior, integrando la empleabilidad a través de la estructura de los planes de estudio de Grado, Postgrado y Doctorado.

Por último, tratamos los efectos de estas políticas sobre nuestro contexto de estudio: la reestructuración de las relaciones entre alumnado, universidad y empleadores; la posibilidad de que la injusticia social se esté restableciendo o intensificando; y, las consecuencias curriculares que producen sobre los planes de estudio. Seguidamente, detallamos la especificidad de la figura del educador/a social, razón por la que hemos focalizado nuestro estudio en esta figura profesional, describiendo la situación existente con respecto a las políticas educativas europeas en la educación superior.

Esta construcción teórica ha sido el punto de partida para, a continuación, analizar si las competencias se han constituido en los planes de estudio como una herramienta esencial para favorecer la empleabilidad. Para ello, llevamos a cabo un estudio con una metodología mixta enmarcado en el Grado de Educación Social de la UDC, integrando a los actores más significativos inmersos en la cuestión objeto de estudio.

Una vez finalizado el desarrollo empírico triangulamos la información con el fin de cuestionar la legitimidad o las causas que han propiciado la configuración de los planes de estudio por competencias como una herramienta para la empleabilidad.

Para concluir, en esta Fase 4 analizaremos en qué medida logramos nuestro objetivo de investigación y las posibles limitaciones presentes en nuestro estudio, junto con aquellos aspectos que pueden incidir en la mejora de la orientación de las políticas educativas para el Grado de Educación Social en la UDC.

Planteamos esta investigación con el objetivo de analizar el potencial de las competencias del título de Grado de Educación para la empleabilidad y pudimos afirmar que, según los resultados obtenidos, la estructura del plan de estudios por competencias instaurada mediante el proceso de convergencia, se percibe como una herramienta pedagógica adecuada pero no como un elemento de conexión de la titulación objeto de estudio con el mercado laboral.

En el estudio cuantitativo pudimos observar para el propósito de conseguir un empleo que los estudiantes atribuyen más valor a las competencias específicas que a las genéricas. Además, han otorgado puntuaciones más elevadas a las competencias al pensar en ellas como un componente profesionalizador de su buen hacer profesional.

Por otro lado, en lo relativo al estudio cualitativo, hemos observado que los agentes sociales se han mostrado escépticos en relación a la integración real de las competencias en el plan de estudios.

Consecuentemente, a la luz de los resultados no podemos afirmar que la estructura del plan de estudios por competencias en el Grado de Educación Social en la UDC vaya a tener efectos sobre la empleabilidad que las políticas europeas perseguían con este modelo de universidad.

Así, el postulado de las competencias de la titulación como un nexo con el mundo laboral podríamos decir que por sí solo no puede cumplir su objetivo, sino se actúa sobre aspectos que serían trascendentales y que se han visto reflejados a lo largo del estudio. Por ejemplo, un aspecto preocupante es que la empleabilidad se ha asociado básicamente a la *probabilidad* y a las características individuales. En este sentido, pensamos que es preciso reflexionar en qué medida estamos favoreciendo con este modelo un contexto asentado en la igualdad de oportunidades que vaya más allá del acceso, al recaer los factores de la empleabilidad sobre el individuo, obviando otros factores externos y circunstanciales como: la demanda, el funcionamiento del

mercado laboral, la selección de personal, la cultura de trabajo, el acceso a los recursos, la situación doméstica, etc.

Cabe señalar los planteamientos que mencionaba María Clemente (1995) al reflexionar sobre el diseño del currículum básico. Hemos considerado que sus presupuestos de partida se pueden adaptar también al ámbito universitario. De esta manera, con el fin de diseñar los planes de estudio, en la universidad es necesario:

- Tener en cuenta a la ciudadanía en su conjunto, pero especialmente a los profesionales que van a implantar la reforma y que tengan voz en la misma;
- Establecer unos planteamientos generales, como objetivos y grandes bloques de contenido que permitan contextualizar el proceso de enseñanza/aprendizaje;
- Favorecer una elección de contenidos que no esté restringida por las competencias de la titulación o las metodologías docentes condicionadas por las metodologías.

Por otra parte, los resultados obtenidos nos muestran que a pesar de dudar de la viabilidad del modelo de aprendizaje por competencias en la titulación estudiada, el discurso político está claramente implantado en el imaginario social y podría ser un condicionante de la formación universitaria.

Además, es preciso incidir en la figura profesional del educador/a social como objeto de estudio, que todavía genera dudas con respecto a su perfil y sus

competencias, por lo que se haría necesario analizar las buenas prácticas y las funciones que desempeña en la actualidad con el fin de clarificar sus ámbitos de actuación y su definición profesional.

Pero, como todo trabajo de investigación, nuestro estudio no está exento de limitaciones, entre otras razones porque:

a) La integración de las competencias en los planes de estudio universitarios es una política educativa implantada recientemente por lo que no existen muchos antecedentes de investigación en relación a ella.

b) Los propios condicionamientos de toda investigación. Hemos concretado nuestro estudio en una titulación y una universidad, pero pensamos que sería recomendable ampliarlo a otras titulaciones y universidades. A pesar de las precisiones señaladas, reconocemos que el hecho de haber utilizado un enfoque mixto de investigación, aunque ha acotado nuestro contexto de estudio, nos ha permitido contrastar la perspectiva de distintos actores.

c) El significado del término 'empleabilidad' ha supuesto un reto para nuestro trabajo, por ser un término impreciso y no existir una definición consensuada y clara al respecto. Como dicen McQuaid y Lindsay (2005), la empleabilidad es un vocablo de actualidad, pero su aportación al entender la relación de la enseñanza universitaria con la ocupación de los titulados y tituladas es limitada.

d) La difusa identidad profesional del educador/a social, por la heterogeneidad de campos profesionales que han emergido desde su praxis profesional, que

ha diversificado su trayectoria formativa a nivel nacional e internacional, lo que ha dificultado una mayor concreción profesional.

Estas limitaciones suponen espacios necesarios en los que se puede intervenir en líneas de investigación futuras, estableciendo nuevas vías dirigidas a analizar la valoración del proceso de convergencia y el nivel de participación de los diferentes agentes sociales en el actual modelo universitario.

La vía tradicional de conexión de la realidad profesional con la universidad, como es el practicum, podría ser complementada y mejorada con los trabajos de fin de grado y fin de máster, al permitirnos detectar las necesidades de las organizaciones o colectivos del entorno y plantear una propuesta para responder a la misma.

En este sentido, el análisis de la política educativa objeto de estudio nos ha llevado a observar que la libertad de cátedra planteada por Gutmann (2001), como un componente que favorece el avance y el progreso y que afecta a la sociedad en su conjunto, no se ha podido visibilizar en nuestra investigación, sino que por el contrario, se ha puesto de manifiesto una brecha importante entre la universidad y la sociedad.

Por otra parte, la distancia manifestada en nuestros resultados de investigación entre la intencionalidad política del modelo por competencias y su traducción real en el plan de estudios y el mercado laboral, nos lleva a reflexionar sobre la importancia de estudiar la existencia de estrategias de

formación docente llevadas a cabo con el proceso del EEES y ampliar los estudios a otros factores que condicionan la demanda del mercado laboral de estos profesionales y que van más allá de las competencias asignadas en su plan de estudios, puesto que así lo evidencia el desconocimiento que de éstas tienen los agentes sociales.

BIBLIOGRAFÍA

Allen, J., & Weert, E.D. (2007). What do educational mismatches tell us about skill mismatches?

A cross-country analysis. *European Journal of Education*, 42(1), 59-73.

ANECA. (2004^a). *Libro blanco. Título de grado en pedagogía y educación social. Volumen 1.*

Consultada el 16 de Febrero de 2015, desde

http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf

ANECA. (2004^b). *Libro blanco. Título de grado en pedagogía y educación social. Volumen 2.*

Consultada el 16 de Febrero de 2015, desde

http://www.aneca.es/var/media/150396/libroboanco_pedagogial2_0305.pdf

Angulo Rasco, J. F. (2008). La voluntad de distracción: Las competencias en la universidad. En

J. Gimeno Sacristán (Comp.) *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (2^a ed., pp.

176-205) Morata.

Asociación Europea de Universidades. (1999). *Trends I: Trends in learning structures in higher*

education. Consultada el 5 de Febrero de 2015, desde

http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/OFFDOC_BP_trend_I.1068715136182.pdf

Asociación Europea de Universidades. (2001). *Trends II: Towards the European Higher*

Education Area - survey of main reforms from Bologna to Prague. Consultada el 5 de

Febrero de 2015, desde

http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/OFFDOC_BP_trend_II.1068715483262.pdf

Asociación Europea de Universidades. (2010). *Trends 2010 report_A decade of change in*

European higher education. Consultada el 7 de Febrero de 2015, desde

http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/Trends2010.sflb.ashx

- Ausin Andres, E. (2010). Empleabilidad del universitario: Orientación del aprendizaje basado en competencias. (Tesis doctoral, Universidad de Deusto, 2010) Consultada desde: <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFichaConsulta.do?idFicha=306386>
- Barnett, R. (2000). Supercomplexity and the curriculum. *Studies in Higher Education*, 25(3), 255-265.
- Barnett, R. (2002). *Claves para entender la universidad en una era de supercomplejidad*. Girona: Pomares.
- Barnett, R. (2011^a). *Being a university* (1^a ed.). London; New York: Routledge.
- Barnett, R. (2011^b). The coming of the ecological university. *Oxford Review of Education*, 37(4), 439-455.
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Bell, D. (1976). *El advenimiento de la sociedad post-industrial: Un intento de prognosis social*. Madrid: Alianza.
- Bentancur Bernotti, V. (2000). Reforma de la gestión pública y políticas universitarias. *Nueva Sociedad.*, (165), 58-72.
- Bermejo Barrera, J. C. (2009). *La fábrica de la ignorancia: La universidad del como si*. Madrid: Akal.
- Bisquerra Alzina, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. Barcelona: Ceac.
- Boden, R., & Nedeva, M. (2010). Employing discourse: Universities and graduate "employability". *Journal of Education Policy*, 25(1), 37-54.

Bologna Follow Up Group. (2006). *Enhancing european employability*. Consultada el 13 de Febrero de 2015, desde [http://www.ehea.info/Uploads/Seminars/BolognaRecommendations2006-07-14%20v2\(1\).pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Seminars/BolognaRecommendations2006-07-14%20v2(1).pdf)

Bologna Follow Up Group. (2008). *Employability: The employers' perspective and its implications*. Consultada el 13 de Febrero de 2015, desde <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=57>

Brichaux, J. (1995). L'éducateur et son savoir. *Recherche Et Formation*, (19), 43-50.

Brichaux, J. (1999). La profesionalización de la actividad socioeducativa. *Educación Social: Revista De Intervención Socioeducativa*, (12), 107-118.

Bridgstock, R. (2009). The graduate attributes we've overlooked: Enhancing graduate employability through career management skills. *Higher Education Research and Development*, 28(1), 31-44.

Buendía Eisman, L., Colás Bravo, M. P., & Hernández Pina, F. (1997). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

Burbules, N. C., Torres, C. A., & Morrow, R. A. (2005). *Globalización y educación: Manual crítico*. Madrid: Editorial Popular.

Cajide Val, X., Porto Castro, A. M., & Martínez Piñeiro, E. (2004). Metodología en la investigación educativa actual. *Temas fundamentales en la investigación educativa* (1ª ed., pp. 109-140) Madrid: La Muralla.

Carreño, M. (2003). Modelos de acción social a través de la historia. En A. Tiana Ferrer, & F. Sanz Fernández (Eds.), *Génesis y situación de la educación social en Europa* (1ªed., pp. 19-44) Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, Servicio de Publicaciones.

- Castells, M. (2005). Globalización e identidad. *Quaderns De La Mediterrània = Cuadernos Del Mediterráneo*, (5), 11-20.
- Cea D'Ancona, M. Á. (2004). *Métodos de encuesta: Teoría y práctica, errores y mejora*. Madrid: Síntesis.
- Chomsky, N. (2000). *El beneficio es lo que cuenta: Neoliberalismo y orden global*. Barcelona: Crítica.
- Cifuentes Vicente, P. (2006). Adaptación del sistema de transferencia de créditos europeos en las facultades de educación. *Papeles Salmantinos De Educación*, (6), 75-94.
- Clemente Linuesa, M. (1995). Seleccionar contenidos: opción cultural o decisión técnica. *Enseñanza*, (13), 261-274.
- Cohen, D. (2010). *La prosperidad del mal: Una introducción (inquieta) a la economía*. Madrid: Taurus.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6ª ed.). London: Routledge.
- Comisión Europea. (2001^a). *From Prague to Berlin. The EU contribution*. Consultada el 13 de Febrero de 2015, desde <http://www.um.es/innovacion/wp-content/uploads/2012/03/comunicadodebruselas2001.pdf>
- Comisión Europea. (2001^b). *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*. Consultada el 9 de Febrero de 2015, desde <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:ES:PDF>
- Comisión Europea. (2001^c). *Proyecto de programa de trabajo detallado para el seguimiento del informe sobre los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación*. Consultada el 7 de Febrero de 2015, desde http://www.educacion.gob.es/educa/incual/files/es_progobj_es.pdf

Comisión Europea. (2001^d). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 10 de julio de 2001, relativa a la movilidad en la comunidad de los estudiantes, las personas en formación, los voluntarios, los profesores y los formadores*. Consultada el 7 de Febrero de 2015, desde <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:32001H0613&from=ES>

Comisión Europea. (2002^a). *From Prague to Berlin. The EU contribution. Progress report*. Consultada el 13 de Febrero de 2015, desde http://www.aic.lv/bologna/Bologna/contrib/EU/EU_prgbe_progr.PDF

Comisión Europea. (2002^b). *Invertir eficazmente en educación y formación: Un imperativo para Europa*. Consultada el 13 de Febrero de 2015, desde http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11066_es.htm

Comisión Europea. (2003^a). *Bologna process between Prague and Berlin*. Consultada el 13 de Febrero de 2015, desde <http://www.ehea.info/Uploads/Related%20EU%20activities/Report-from-PraguetoBerlin-Sept2003.pdf>

Comisión Europea. (2003^b). *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. Consultada el 5 de Febrero de 2015, desde http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11067_es.htm

Comisión Europea. (2006). *Cumplir la agenda de modernización para las universidades: Educación, investigación e innovación*. Consultada el 13 de Febrero de 2015, desde http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11089_es.htm

Comisión Europea. (2007). *From Berguen to London. The contribution of European Commission to the Bologna Process*. Consultada el 13 de Febrero de 2015, desde <http://firgoa.usc.es/drupal/files/FromBergentoLondonEC7May2007.pdf>

Comisión Europea. (2011^a). *Apoyar el crecimiento y el empleo – una agenda para la modernización de los sistemas de educación superior en Europa*. Consultada el 16 de Febrero de 2015, desde <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:52011DC0567&from=ES>

Comisión Europea. (2011^b). *COMMISSION WORKING DOCUMENT on recent developments in european high educations systems. Accompanying the document. COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE COUNCIL, THE EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE AND THE COMMITTEE OF THE REGIONS supporting growth and jobs – an agenda for the modernisation of Europe's higher education systems*. Consultada el 16 de Febrero de 2015, desde <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011SC1063&qid=1424081512212&from=ES>

Comisión Europea. (2015). *University business cooperation. Tools, portals & partners. Education and training*. Consultada el 16 de Febrero de 2015, desde http://ec.europa.eu/education/tools/university-business_en.htm

Consejo Europeo. (1998). *Recomendación del consejo de 24 de septiembre de 1998 sobre la cooperación europea para la garantía de la calidad en la enseñanza superior*. Consultada el 7 de Febrero de 2015, desde <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:31998H0561&from=ES>

Consejo Europeo. (2000^a). *Conclusiones de la presidencia. Consejo europeo de Lisboa, 23 y 24 de marzo de 2000*. Consultada el 6 de Febrero de 2015, desde http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm

- Consejo Europeo. (2000^b). *Resolución del consejo y de los representantes de los gobiernos de los estados miembros reunidos en el seno del consejo de 14 de diciembre de 2000 sobre el plan de acción para la movilidad*. Consultada el 7 de Febrero de 2015, desde [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:42000Y1223\(01\)&from=ES](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:42000Y1223(01)&from=ES)
- Consejo Europeo. (2009). *Conclusiones del consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»)*. Consultada el 16 de Febrero de 2015, desde <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:ES:PDF>
- 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.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches* (3ª ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dall'Alba, G. (2012). Re-imagining the university: Developing a capacity to care. En R. Barnett (Ed.), *The future university. Ideas and possibilities*. (pp. 112-122). New York: Routledge.
- Dapía Conde, M. D., Fernández, M. R., & Cid Fernández, X. M. (2001). El educador/a social en Galicia: Perfil de los futuros titulados/as y sus expectativas. *Educación Social: Revista De Intervención Socioeducativa*, (17), 130-140.
- Dehesa, G. d. I. (2000). *Comprender la globalización*. Madrid: Alianza.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana: Ediciones UNESCO.
- Esteve Zaragoza, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa: La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.

- Eurobarometer Flash. (2007). *Perceptions of higher education reforms. Special target survey*. Consultada el 13 de Febrero de 2015, desde http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl198_en.pdf
- Eurobarometer Flash. (2009). *Students and higher education reforms. Special target survey*. Consultada el 18 de Febrero de 2015, desde http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_260_en.pdf
- Eurobarometer Flash. (2010). *Employers' perception of graduate employability. Analytical report*. Consultada el 18 de Febrero de 2015, desde http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_304_en.pdf
- Falk, R. (1993). The making of global citizenship. En J. Brecher, J. B. Childs & J. Cutler (Eds.), *Global visions: Beyond the new world order* (1ª ed., pp. 39-50). Boston: South End Press,
- Federación de Enseñanza de CCOO. (2015). *Evolución de los presupuestos de las universidades públicas*. Consultada el 18 de Febrero de 2015, desde http://www.fe.ccoo.es/comunes/recursos/25/1990959-Evolucion_de_los_presupuestos_de_las_universidades_publicas_2010-2014.pdf
- Fernández Enguita, M. (2009; 2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- Fernández Sierra, J. (2011). *Formar para la economía del conocimiento vs educar para la sociedad del conocimiento: Una visión desde la pedagogía*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona: Editorial Herder.
- Fraser, N., & Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? : Un debate político-filosófico*. Madrid: Morata.
- Fugate, M., Kinicki, A. J., & Ashforth, B. E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 14-38.

- García Manjón, J. V. (2009). La empleabilidad de los universitarios en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. En J.V. García Manjón (coord.) *Hacia el Espacio Europeo De Educación Superior: El reto de la adaptación de la universidad a Bolonia* (1ª ed., pp. 140-157) Netbiblo.
- Gelpi, E. (1990). *La educación permanente: problemas laborales y perspectivas educativas*. Madrid: Editorial Popular.
- Gewerc Barujel, A., Pernas Morado, E., Rodríguez Rodríguez, X., Vidal Puga, M. d. P., Vila Sobrino, X. A., & Agra Pardiñas, M. X. (2006). La construcción de un repositorio de materiales abiertos reutilizables para apoyo a la docencia universitaria: MOREA. *RELATEC: Revista Latinoamericana De Tecnología Educativa*, 5(2), 55-75.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas. *Revista De Educación*, (1), 121-142.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En J. Gimeno Sacristán (Comp.) *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (2nd ed., pp. 15-58) Morata.
- González, J., Wagenaar, R., & Universidad de Deusto. (2006). *Tuning educational structures in Europe*. // Bilbao: Universidad de Deusto.
- Guba, E., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks California etc.: Sage.
- Gutmann, A. (2001). *La educación democrática: Una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Hamilton, C. (2006). *El fetiche del crecimiento*. Pamplona: Laetoli.

- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento: La educación en la era de la inventiva*. Barcelona: Octaedro.
- Harvey, L. (2005). Embedding and integrating employability. *New Directions for Institutional Research* (128), 13-28.
- Heijde, C. M. V. D., & Van Der Heijden, B. I. J. M. (2006). A competence-based and multidimensional operationalization and measurement of employability. *Human Resource Management*, 45 (3), 449-476.
- Held, D. (1997). *La democracia y el orden global del estado moderno al gobierno cosmopolita*. Barcelona: Paidós.
- 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* (1ª ed., pp. 42-63) Netbiblo.
- Lakes, R. (2011). Work-ready testing: Education and employability in neoliberal times. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 9(1), 317-340.
- Lather, P. (1986). Research as praxis. *Harvard Educational Review*, 56(3), 257-278.
- Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J. A., & Hasley, A. H. (2006). Introduction: The prospects for education: Individualization, globalization, and social change. En H. Lauder, P. Brown, J. A. Dillabough & A. H. Hasley (Eds.), *Education, globalization, and social change* (pp. 1-70). Oxford: Oxford University Press,.

Ley orgánica 6/2001, de diciembre, de universidades. (Boletín Oficial del Estado, 307, de 24 de Diciembre de 2001). Consultada el 5 de Febrero de 2015, desde http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2001-24515

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Consultada el 11 de Marzo de 2015, desde <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-7786>

Manicas, P. (2003). La educación superior al borde del precipicio. En S. Inayatullah, & J. Gidley (Eds.), *La universidad en transformación. Perspectivas globales sobre los futuros de la universidad* (pp. 41-53). Maçanet de la Selva Girona: Pomares.

Martínez Miguélez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Alcalá de Guadaíra Sevilla: Mad.

Martínez Sánchez, A. (2009). *Las competencias específicas en el título de Grado de Educación Infantil*. (Tesis doctoral, Universidad de Granada, 2009) Consultada desde: <http://hera.ugr.es/tesisugr/18580713.pdf>

McArthur, J. (2011). Reconsidering the social and economic purposes of higher education. *Higher Education Research & Development*, 30(6), 737-749.

McQuaid, R., & Lindsay, C. (2005). The concept of employability. *Urban Studies*, 42(2), 197-219.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2012). *Datos y cifras. Curso escolar 2012/13*. Consultada el 6 de Febrero de 2015, desde <http://www.mecd.gob.es/dms-static/5db1d38a-a2d2-4e55-b2dd-691b1b49ebe3/datos-y-cifras-2012-2013-web-pdf.pdf>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). *Datos y cifras. Curso escolar 2014/15*. Consultada el 6 de Febrero de 2015, desde <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras.html>

Ministros Europeos de Educación. (1999). *Declaración de Bolonia*. Consultada el 7 de Febrero de 2015, desde <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/2/21/6.pdf>

Ministros Europeos en funciones de la Educación Superior. (2001). *Declaración de Praga, 2001. Hacia el área de la educación superior europea*. Consultada el 7 de Febrero de 2015, desde <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/2/21/11.pdf>

Ministros Europeos Responsables de la Educación Superior. (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior-alcanzando las metas*. Consultada el 13 de Febrero de 2015, desde <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/2/21/2.pdf>

Ministros Europeos Responsables de la Educación Superior. (2009). *The Bologna Process 2020_ The European Higher education area in the new decade*. Consultada el 16 de Febrero de 2015, desde <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/2/21/8.pdf>

Ministros representantes de Francia, Alemania, Italia, y el Reino Unido. (1998). *Declaración de la Sorbona. Declaración conjunta para la armonización del diseño del sistema de educación superior europeo*. Consultada el 7 de Febrero de 2015, desde http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1998_Sorbonne_Declaration_Spanish.pdf

Ministros Responsables de la Educación Superior. (2003). *Educación superior europea*. Consultada el 13 de Febrero de 2015, desde <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/2/21/6.pdf>

Ministros Responsables de la Educación Superior. (2007). *Comunicado de Londres. Hacia el espacio europeo de educación superior: Respondiendo a los retos de un mundo globalizado*. Consultada el 13 de febrero de 2015, desde http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2007_London_Communique_Spanish.pdf;

Ministros Responsables de la Educación Superior. (2010). *Declaración de Budapest-Viena en el Espacio Europeo de Educación Superior. 12 de marzo de 2010*. Consultada el 16 de

Febrero de 2015, desde http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Budapest-Vienna_Declaration.pdf

Ministros Responsables de la Educación Superior. (2012). *Aprovechar al máximo nuestro potencial: Consolidando el espacio europeo de educación superior*. Consultada el 26 de Febrero de 2015, desde <http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bucharest%20Communique%202012%281%29.pdf>

Moreau, M., & Leathwood, C. (2006). Graduates' employment and the discourse of employability: A critical analysis. *Journal of Education and Work*, 19(4), 305-324.

Morley, L. (2012). Imagining the university of the future. En R. Barnett (Ed.), *The future university. Ideas and possibilities*. (pp. 26-35). New York: Routledge.

Muñiz, J. (2001). *Teoría clásica de los tests*. Madrid: Pirámide.

Naidoo, R. (2008). Las universidades y el mercado: Distorsiones en la investigación y en la docencia. En R. Barnett (Ed.), *Para una transformación de la universidad* (pp. 45-57). Barcelona: Ediciones Octaedro.

Nixon, J. (2012). Universities and the common good. En R. Barnett (Ed.), *The future university. Ideas and possibilities*. (pp. 141-151). New York: Routledge.

Paraskeva, J. M., & Patacho, P. M. (2009). *Capitalismo académico*. Mangual de Portugal: Edições Pedagogo.

Perelló Oliver, S. (2011). *Metodología de la investigación social* Librería-Editorial Dykinson.

Pérez Gómez, Á. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

Perotti, L. (2007). Institutional change in the spanish higher education system. *European Journal of Education*, 42(3), 411-423.

- Petrella, R. (2004). Los principales retos de la globalización actual. En I. Ramonet (Ed.), *Los desafíos de la globalización* (pp. 85-104). Madrid: Ediciones HOAC.
- Petrus Rotger, A. J. (1993). Educación social y perfil del educador/a social. En J. Sáez Carreras (Ed.), *El educador social* (1ª ed., pp. 165-214) Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Petrus Rotger, A. J. (1997). Concepto de educación social. En A. Petrus (Coord.) *Pedagogía social* (1ª ed., pp. 9-39) Ariel.
- Prokou, E. (2008). The emphasis on employability and the changing role of the university in Europe. *Higher Education in Europe*, 33(4), 387-394.
- Puelles Benítez, M. d. (2002). Estado y educación: Una relación histórica. En A. Ruiz González (Ed.), *La escuela pública: El papel del estado en la educación* (1ª ed., pp. 17- 48) Biblioteca Nueva.
- Ramonet, I. (2004). Globalización, desigualdades y resistencias. En I. Ramonet (Ed.), *Los desafíos de la globalización* (pp. 15-28). Madrid: Ediciones HOAC.
- Reichardt, C. S., & Cook, T. D. (1982). Más allá de los métodos cualitativos versus los cuantitativos. *Estudios De Psicología*, (11), 40-55.
- Riera i Romaní, J. (1998). *Concepto, formación y profesionalización de: El educador social, el trabajador social y el pedagogo social: Un enfoque interdisciplinar e interprofesional* (1ªed.) Nau Llibres.
- Rifkin, J. (2000). *La era del acceso: La revolución de la nueva economía*. Barcelona: Paidós.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2009). *Globalizing education policy*. Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.

- Robertson, S. L., Bonal, X., Dale, R. (2002). GATS and the education service industry: The politics of scale and global reterritorialization. *Comparative Education Review*, 46(4), 472-496.
- Rodríguez Esteban, A (2013). El ajuste entre formación y empleo de los universitarios en España. (Tesis doctoral, Universidad de León, 2013). Consultada desde: https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/3018/tesis_d5e05f.PDF?sequence=1
- Rothblatt, S. (2012). The future isn't waiting. En R. Barnett (Ed.), *The future university. Ideas and possibilities*. (pp. 15-25). New York: Routledge.
- Rué Domingo, J. (2004). La convergencia europea: Entre decir e intentar hacer. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, (49), 39-60.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5ª ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sáez Carreras, J. (2003). *La profesionalización de los educadores sociales: En busca de la competencia educativa cualificadora* (1ª ed.) Dykinson.
- Senent, J. M. (2003). Desarrollo contemporáneo de la Educación Social en Europa: Perspectiva comparada. En C. Ruiz Rodrigo (Ed.), *Educación social: Viejos usos y nuevos retos* (1st ed., pp. 59-92) Universitat de València, Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación.
- Senent, J. M. (1994). *Educación social en Europa*. Valencia: Universitat de València.
- Soto Carballo, J. (2007). Políticas educativas y nuevos contextos de intervención en relación a las TIC. Panorama actual en el ámbito europeo y español. *Revista De Investigación En Educación*, (4), 4-21.

- Sousa Santos, B. d. (2012).) Globalizations. En J. M. Paraskeva, & J. Torres Santomé (Eds.), *Globalisms and power: Iberian education and curriculum policies* (pp.1-11). New York: Peter Lang.
- Spies, P. (2003). Las tradiciones de la universidad y el desafío de la transformación global. En S. Inayatullah, & J. Gidley (Eds.), *La universidad en transformación perspectivas globales sobre los futuros de la universidad* (pp. 27-40). Maçanet de la Selva Girona: Pomares.
- Stiglitz, J. E. (2012). *El precio de la desigualdad: El 1 por ciento de la población tiene lo que el 99 por ciento necesita*. México: Taurus.
- Suárez Lantarón, B. (2012). Los servicios de orientación profesional y apoyo a los estudiantes universitarios en la mejora de la empleabilidad. (Tesis doctoral, Universidad de León, 2012). Consultada desde: https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/2242/tesis_930b8f.PDF?sequence=1
- Subirats i Humet, J. (2001). Universidad en España: ¿época de cambios o cambio de época? *Educar*, (28), 11-39.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (2010; 1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- Tiana Ferrer, A. (2003). Evolución del concepto de educación social. En A. Tiana Ferrer y F. Sanz Fernández (Eds.) *Génesis y situación de la educación social en Europa* (1ª ed., pp. 45-74) Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, Servicio de Publicaciones.
- Tomlinson, M. (2012). Graduate employability: A review of conceptual and empirical themes. *Higher Education Policy*, 25(4), 407-431.
- Torres Santomé, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.

- Torres Santomé, J. (2008). Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: Cómo ser competentes sin conocimientos. En J. Gimeno Sacristán (Comp.) *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (2ª ed., pp. 143-175) Morata.
- Torres Santomé, J. (2015) ¡THEMBA! Educar para empoderar. *Cuadernos de Pedagogía* (452), p.8.
- Troiano, H., Masjuan, J. M., & Elias, M. (2007). Two decades of curricular reforms in the spanish university. *International Studies in Sociology of Education*, 17(3), 211-230.
- UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Consultada el 16 de Febrero de 2015, desde http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- UNESCO. (2004). *Educación superior en una sociedad mundializada*. Consultada el 6 de Febrero de 2015, desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136247s.pdf>
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Consultada el 25 de Febrero de 2015, desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>
- UNESCO. (2012). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Los jóvenes y las competencias. Trabajar con la educación*. Consultada el 5 de Febrero de 2015, desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002175/217509S.pdf>
- 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. *Educa: Revista Galega do Ensino*, (46), 613-636.
- Villa Sánchez, A., Poblete Ruiz, M. & García Olalla, A. (2007). *Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Ediciones Mensajero: Universidad de Deusto.

Vukasović, M. (2004). *La empleabilidad en el marco del proceso de Bolonia*. Consultada el 13 de Febrero de 2015, desde http://www.ehea.info/Uploads/Seminars/041022-23_General_report.pdf

Whitty, G., Power, S., & Halpin, D. (1999). *La escuela, el estado y el mercado: Delegación de poderes y elección en educación*. Madrid; A Coruña: Ediciones Morata ; Fundación Paideia.

Working Group on Employability. (2009). *Report to ministers. Bologna Conference. Leuven/Louvain-la-neuve 28-29 april 2009*. Consultada el 16 de Febrero de 2015, desde http://www.ehea.info/Uploads/LEUVEN/2009_employability_WG_report.pdf

York, M., & Knight, P. T. (2006). Curricula for economic and social gain. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 51(4), 565-588.

Anexos

ANEXO 1. Cuestionario	361
ANEXO 2. Guión de la entrevista	367
ANEXO 3. Resultados estudio cuantitativo	371
ANEXO 4. Resultados estudio cualitativo	433
ANEXO 5. Listado de competencias	481

ANEXO 1. Cuestionario

Análisis de las competencias del título de Grado de Educación Social y su potencial profesionalizador para la empleabilidad de los estudiantes

Estimado/a estudiante de Educación Social:

Nos gustaría solicitar tu colaboración en la investigación, con el objetivo de conocer la opinión de los estudiantes de Grado de Educación social sobre la importancia de las competencias del grado en relación con la empleabilidad de los educadores/ as sociales.

Esta investigación supondrá una gran ayuda para generar conocimiento que pueda contribuir a desarrollar actuaciones dirigidas a mejorar la formación en competencias y el acceso al mercado laboral de los estudiantes del Grado de Educación social.

Tu colaboración tiene gran importancia para el éxito de este estudio, por lo que te agradecemos de antemano tu cooperación desinteresada. Toda la información que nos facilites será tratada con absoluta **CONFIDENCIALIDAD Y ANONIMATO**.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

BLOQUE I. DATOS DEMOGRÁFICOS

1-Género: Mujer Hombre

2-Edad: _____

3-Estudios de tu padre, madre o tutor/a legal

	Madre	Padre	Tutor/a legal
Estudios Primarios			
Estudios Secundarios			
Estudios Secundarios Superiores			
Formación Profesional de grado medio			
Formación Profesional superior			
Estudios Universitarios			
No tienen estudios			
NS/NC			

BLOQUE II. ESTUDIOS Y FORMACIÓN

4-Curso en el que este matriculado/a:

1º curso 2º curso 3º curso 4º curso

Matricula en varios cursos (Indica en qué cursos): _____

Si has marcado la opción 4º curso, nos gustaría que especificases una dirección de correo electrónico para poder contar con tu participación para hacer tu seguimiento profesional como educador/ a social:

5- En tu ingreso en la Universidad, ¿has elegido Educación Social como primera opción a cursar?

Sí No

6-Vía de acceso a la titulación del Grado de Educación Social

Bachillerato y selectividad Prueba para mayores de 25 años
 Prueba para mayores de 45 años Módulo de Formación Profesional: _____

Otras: _____

7-¿Has cursado materias por el plan de estudios no adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior?

Sí No

8- ¿Has tenido alguna experiencia personal o profesional en alguno de los ámbitos profesionales de la Educación Social?

Sí No

Si la respuesta es afirmativa:

a-Indica en que ámbitos profesionales (puedes marcar más de una opción):

Drogodependencias Familia Infancia Mayores
 Menores en desprotección social Mujeres
 Otros: _____

b- ¿Qué puestos has ocupado en esos ámbitos profesionales? (puedes marcar más de una opción):

Monitor/a tiempo libre Animador/a sociocultural Orientador/a Laboral
 Otros: _____

c- Indica la relación jurídica relacionada con los puestos de trabajo que has desempeñado (puedes marcar más de una opción):

Voluntario Estudiante en prácticas del grado Contrato Laboral
 Estudiante en prácticas de Formación Profesional Otros: _____

9- Razones que te han motivado para elegir estudiar Educación Social:

BLOQUE III. COMPETENCIAS

10- De este listado, señala con una cruz en la PRIMERA columna las DIEZ COMPETENCIAS que consideras más importantes para CONSEGUIR UN EMPLEO COMO EDUCADOR/ A SOCIAL. Una vez seleccionadas, puntúa del 5 al 10 su nivel de importancia EN LA COLUMNA SIGUIENTE, siendo 5 el nivel más bajo (importante) y 10 el nivel más alto (imprescindible).

Comprender ...	X	8
	↓	↓
	X	5-10
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.		
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.		
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.		

11- De este listado, señala con una cruz en la PRIMERA columna las DIEZ COMPETENCIAS que consideras más importantes para SER UN BUEN EDUCADOR/ A SOCIAL. Una vez seleccionadas, puntúa del 5 al 10 su nivel de importancia EN LA COLUMNA SIGUIENTE, siendo 5 el nivel más bajo (importante) y 10 el nivel más alto (imprescindible).

X 5-10

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.		
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.		
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.		

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

ANEXO 2. Guión de la entrevista

Datos del informante	
COLECTIVO	
LUGAR	
FECHA	

GUIÓN DE LA ENTREVISTA	
1. Aproximación al espacio europeo de educación superior.	
a.	¿Qué valoración tiene de los cambios que se han llevado a cabo en los últimos años en la formación universitaria?
b.	¿Qué repercusiones considera que ha tenido?
2. Conocimiento, percepción, elección y valoración de las competencias de la titulación como una herramienta para conseguir un empleo.	
a.	¿Qué opinión tiene sobre las competencias como una herramienta para favorecer el empleo de los titulados/as?
b.	De las competencias que constituyen el título de grado de Educación Social, ¿cuáles le han parecido importantes para conseguir un empleo? ¿Por qué?
c.	¿Alguna competencia de la titulación le ha parecido imprescindible para conseguir un empleo? ¿Cuál/es? ¿Por qué?
d.	¿Alguna competencia de la titulación le ha parecido prescindible para conseguir un empleo? ¿Cuál/es? ¿Por qué?
e.	Desde su punto de vista ¿en qué grado considera que los titulados/as ha adquirido las competencias que ha indicado cómo importantes para conseguir un empleo?
3. Perspectiva sobre los aspectos relacionados con la consecución de un empleo y la mejora de la formación inicial para la empleabilidad.	
a.	¿Qué propuestas plantearía si quisiese que la titulación de grado de Educación Social se ajustase en mayor medida a las demandas existentes en el mercado laboral?
b.	¿Percibe que el modelo de aprendizaje por competencias es un referente adecuado para las necesidades que demanda el mercado laboral?
c.	¿Qué factores considera que son imprescindibles para conseguir un empleo? ¿Por qué?
d.	¿Considera que las competencias del título de grado reflejan el perfil profesional del educador/a social?
e.	¿Los empleadores/as tienen en cuenta las competencias a la hora de contratar a un/a profesional en el ámbito social? ¿Considera que tienen en cuenta otros aspectos? ¿Cuáles?

ANEXO 3. Resultados estudio cuantitativo

Tabla 1 Análisis global de las competencias seleccionadas por el alumnado para conseguir un empleo. 2013.

<i>Valoración de la importancia de las competencias de titulación para conseguir un empleo</i>	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido
A9_Diseñar y desarrollar proyectos, programas y servicios en los diferentes campos de intervención profesional promoviendo la participación y el desarrollo comunitario.	130	69,9	69,9
A12_Mediar en situaciones de riesgo y conflicto.	111	59,7	59,7
A8_Detectar factores de vulnerabilidad, de exclusión y de discriminación social que dificulten la inclusión social, escolar y laboral de personas y colectivos.	105	56,5	56,5
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.	83	44,6	44,6
B2_Redactar y presentar informes técnicos, memorias, reglamentos o cualquier otro documento básico que contribuya a regular la acción socioeducativa.	82	44,1	44,1
B6_Adquirir y dominar habilidades comunicativas que permitan transmitir información, ideas y propuestas a diversas audiencias.	79	42,5	42,5
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.	72	38,7	38,7
A15_Elaborar y gestionar medios y recursos para la intervención socioeducativa.	69	37,1	37,1
A18_Dirigir y coordinar planes y proyectos socioeducativos.	65	34,9	34,9
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.	64	34,4	34,4
A1_Conocer los campos de la educación social y reconocer nuevos ámbitos emergentes.	61	32,8	32,8
A6_Seleccionar diferentes métodos y técnicas para la planificación y evaluación de programas y servicios.	61	32,8	32,8
B3_Generar la cultura profesional colaborativa, fomentando el trabajo en red e integrándose en grupos interdisciplinares con	60	32,3	32,3

iniciativa y responsabilidad.			
C7_Asumir como profesional y ciudadano la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida.	60	32,3	32,3
A13_Diseñar y llevar a cabo proyectos de investigación elementales aplicables a los diferentes campos de intervención.	52	28,0	28,0
A21_Diseñar e implementar procesos de evaluación de programas y estrategias de intervención socioeducativa en diversos contextos.	51	27,4	27,4
A3_Analizar las políticas de bienestar social y la legislación que sustentan los procesos de acción socioeducativa.	49	26,3	26,3
A5_Identificar y analizar los factores contextuales que afectan a los procesos de intervención socioeducativa.	49	26,3	26,3
A7_Aplicar metodologías educativas y dinamizadoras de la acción socioeducativa.	49	26,3	26,3
C2_Dominar la expresión y la comprensión de forma oral y escrita de un idioma extranjero.	45	24,2	24,2
A19_Asesorar y supervisar programas, planes, proyectos y centros socioeducativos.	44	23,7	23,7
C1_Expresarse correctamente, tanto de forma oral como escrita, en las lenguas oficiales de la comunidad autónoma.	44	23,7	23,7
B1_Elaborar, analizar, sintetizar, valorar y transmitir críticamente la información.	42	22,6	22,6
C8_Valorar la importancia que tiene la investigación, la innovación y el desarrollo tecnológico en el avance socioeconómico y cultural de la sociedad.	40	21,5	21,5
B5_Capacidad de mostrar actitudes coherentes con las concepciones éticas y deontológicas propias de la profesión.	35	18,8	18,8
A10_Analizar, difundir, orientar y desarrollar procesos de promoción cultural.	34	18,3	18,3
A11_Observar, analizar, interpretar procesos de mediación social, cultural y educativa.	34	18,3	18,3
A4_Distinguir los estadios evolutivos de las personas, e interpretar sus implicaciones educativas.	30	16,1	16,1
A14_Identificar y emitir juicios razonados sobre problemas socioeducativos para mejorar la práctica profesional.	30	16,1	16,1
A2_Comprender los supuestos y fundamentos históricos, pedagógicos, psicológicos y sociológicos de la acción socioeducativa y sus ámbitos de actuación, valorando sus implicaciones.	29	15,6	15,6
A20_Desarrollar una disposición favorable al trabajo en contornos multiculturales y plurilingüísticos.	28	15,1	15,1
A17_Formar agentes de intervención socioeducativa y comunitaria.	27	14,5	14,5

C6_Valorar críticamente el conocimiento, la tecnología y la información disponible para resolver los problemas con los que deben enfrentarse.	19	10,2	10,2
C5_Entender la importancia de la cultura emprendedora y conocer los medios al alcance de las personas emprendedoras.	15	8,1	8,1
A16_Comprender la trayectoria de la Educación Social y la configuración de su campo e identidad profesional.	10	5,4	5,4

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2 Análisis global de las puntuaciones otorgadas a las competencias seleccionadas para conseguir un empleo en una escala del 5 al 10. 2013.

	N Válidos	N Perdidos	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	Varianza
B4	82	104	9,1	10,0	10,0	1,2	1,4
A8	105	81	8,9	9,0	10,0	1,3	1,6
C4	64	122	8,9	9,0	10,0	1,4	1,9
A9	130	56	8,7	9,0	10,0	1,3	1,7
A12	111	75	8,7	9,0	10,0	1,3	1,6
A16	9	177	8,7	9,0	10,0	1,2	1,5
B3	60	126	8,6	9,0	10,0	1,3	1,8
B6	79	107	8,6	9,0	8,0	1,1	1,3
A1	60	126	8,5	9,0	10,0	1,5	2,2
B1	42	144	8,5	9,0	10,0	1,5	2,4
C1	44	142	8,5	9,0	10,0	1,7	3,0
C2	45	141	8,5	9,0	9,0	1,6	2,5
C7	60	126	8,5	9,0	10,0	1,5	2,2
A2	29	157	8,4	8,0	10,0	1,5	2,4
A13	52	134	8,4	9,0	10,0	1,5	2,3
B2	83	103	8,4	9,0	9,0	1,5	2,3
A14	30	156	8,3	8,0	8,0	1,4	1,9
B5	35	151	8,3	8,0	10,0	1,5	2,4
A5	49	137	8,2	8,0	10,0	1,6	2,5
A15	68	118	8,2	8,0	8,0	1,3	1,7
A20	28	158	8,2	8,0	8a	1,5	2,2
C3	72	114	8,2	9,0	9,0	1,4	2,1
A18	65	121	8,1	8,0	8,0	1,3	1,7
C6	19	167	8,1	8,0	7a	1,1	1,2
A17	27	159	8,0	8,0	7,0	1,5	2,1
A19	43	143	8,0	8,0	8,0	1,2	1,3
A21	51	135	8,0	8,0	8,0	1,3	1,6
C5	15	171	8,0	9,0	9,0	1,6	2,4
A11	34	152	7,9	8,0	9,0	1,6	2,7
C8	40	146	7,9	7,5	7,0	1,3	1,8
A7	49	137	7,8	8,0	8,0	1,3	1,6
A3	49	137	7,6	8,0	7,0	1,6	2,5
A4	30	156	7,6	7,5	7,0	1,5	2,3
A6	61	125	7,5	8,0	8,0	1,5	2,2

A10	34	152	7,5	7,5	6,0	1,7	2,9
-----	----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

^a Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3 Análisis global de las competencias seleccionadas para ser un buen educador/a social. 2013.

<i>Valoración de la importancia de las competencias de titulación para conseguir un empleo</i>	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido
A8 Detectar factores de vulnerabilidad, de exclusión y de discriminación social que dificulten la inclusión social, escolar y laboral de personas y colectivos.	138	74,2	74,2
A12_Mediar en situaciones de riesgo y conflicto.	110	59,1	59,1
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.	107	57,5	57,5
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.	101	54,3	54,3
A9_Diseñar y desarrollar proyectos, programas y servicios en los diferentes campos de intervención profesional promoviendo la participación y el desarrollo comunitario.	93	50,0	50,0
C7_Asumir como profesional y ciudadano la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida.	84	45,2	45,2
A1_Conocer los campos de la educación social y reconocer nuevos ámbitos emergentes.	81	43,5	43,5
B3_Generar la cultura profesional colaborativa, fomentando el trabajo en red e integrándose en grupos interdisciplinarios con iniciativa y responsabilidad.	79	42,5	42,5
B6_Adquirir y dominar habilidades comunicativas que permitan transmitir información, ideas y propuestas a diversas audiencias.	68	36,6	36,6
A4_Distinguir los estadios evolutivos de las personas, e interpretar sus implicaciones educativas.	63	33,9	33,9
A3_Analizar las políticas de bienestar social y la legislación que sustentan los procesos de acción socioeducativa.	61	32,8	32,8
B5_Capacidad de mostrar actitudes coherentes con las concepciones éticas y deontológicas propias de la profesión.	59	31,7	31,7

A5_Identificar y analizar los factores contextuales que afectan a los procesos de intervención socioeducativa.	53	28,5	28,5
A7_Aplicar metodologías educativas y dinamizadoras de la acción socioeducativa.	50	26,9	26,9
A20_Desarrollar una disposición favorable al trabajo en contornos multiculturales y plurilingüísticos.	48	25,8	25,8
B1_Elaborar, analizar, sintetizar, valorar y transmitir críticamente la información.	45	24,2	24,2
C8_Valorar la importancia que tiene la investigación, la innovación y el desarrollo tecnológico en el avance socioeconómico y cultural de la sociedad.	43	23,1	23,2
A18_Dirigir y coordinar planes y proyectos socioeducativos.	41	22,0	22,0
A6_Seleccionar diferentes métodos y técnicas para la planificación y evaluación de programas y servicios.	40	21,5	21,5
A14_Identificar y emitir juicios razonados sobre problemas socioeducativos para mejorar la práctica profesional.	40	21,5	21,5
A2_Comprender los supuestos y fundamentos históricos, pedagógicos, psicológicos y sociológicos de la acción socioeducativa y sus ámbitos de actuación, valorando sus implicaciones.	39	21,0	21,0
B2_Redactar y presentar informes técnicos, memorias, reglamentos o cualquier otro documento básico que contribuya a regular la acción socioeducativa.	38	20,4	20,4
A10_Analizar, difundir, orientar y desarrollar procesos de promoción cultural.	36	19,4	19,4
A11_Observar, analizar, interpretar procesos de mediación social, cultural y educativa.	36	19,4	19,4
A13_Diseñar y llevar a cabo proyectos de investigación elementales aplicables a los diferentes campos de intervención.	35	18,8	18,8
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.	35	18,8	18,8
C6_Valorar críticamente el conocimiento, la tecnología y la información disponible para resolver los problemas con los que deben enfrentarse.	34	18,3	18,3
A21_Diseñar e implementar procesos de evaluación de programas y estrategias de intervención socioeducativa en diversos contextos.	31	16,7	16,7
A19_Asesorar y supervisar programas, planes, proyectos y centros socioeducativos.	30	16,1	16,1
A15_Elaborar y gestionar medios y recursos para la intervención socioeducativa.	25	13,4	13,4

A17_Formar agentes de intervención socioeducativa y comunitaria.	23	12,4	12,4
C1_Expresarse correctamente, tanto de forma oral como escrita, en las lenguas oficiales de la comunidad autónoma.	22	11,8	11,8
C2_Dominar la expresión y la comprensión de forma oral y escrita de un idioma extranjero.	22	11,8	11,8
A16_Comprender la trayectoria de la Educación Social y la configuración de su campo e identidad profesional.	21	11,3	11,3
C5_Entender la importancia de la cultura emprendedora y conocer los medios al alcance de las personas emprendedoras.	17	9,1	9,1

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4 Análisis global de las puntuaciones otorgadas a las competencias seleccionadas para ser un buen educador/a social una escala del 5 al 10. 2013.

	N Válidos	N Perdidos	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	Varianza
C4	107	79	9,31	10,00	10	,985	,970
B4	101	85	9,16	9,00	10	1,017	1,035
B5	59	127	9,14	9,00	10	1,106	1,223
C7	84	102	9,08	10,00	10	1,143	1,306
A12	110	76	9,06	9,00	10	1,119	1,253
A8	138	48	9,04	9,00	10	1,100	1,210
A9	93	93	8,96	9,00	10	1,112	1,237
B1	45	141	8,96	10,00	10	1,397	1,953
A16	20	166	8,90	9,00	10	1,294	1,674
B6	68	118	8,78	9,00	10	1,256	1,577
A5	54	132	8,70	9,00	10	1,327	1,760
B3	79	107	8,70	9,00	10	1,285	1,650
A18	41	145	8,68	9,00	10	1,192	1,422
A4	63	123	8,62	9,00	8a	1,142	1,304
A1	81	105	8,54	9,00	10	1,517	2,301
A15	26	160	8,54	9,00	10	1,392	1,938
A14	40	146	8,53	9,00	9	1,240	1,538
C8	43	143	8,51	9,00	10	1,486	2,208
B2	38	148	8,50	9,00	10	1,409	1,986
C6	34	152	8,50	9,00	9	1,187	1,409
A13	35	151	8,46	9,00	7a	1,268	1,608
C1	22	164	8,45	8,50	10	1,503	2,260
A21	30	156	8,37	9,00	9	1,351	1,826
A20	48	138	8,35	9,00	9	1,345	1,808
A11	36	150	8,31	8,00	8a	1,215	1,475
A6	40	146	8,30	8,00	8	1,224	1,497
A10	36	150	8,28	8,00	8	1,323	1,749
A2	38	148	8,26	8,00	10	1,427	2,037
A3	61	125	8,21	8,00	10	1,529	2,337

A7	50	136	8,18	8,00	8	1,395	1,947
A17	22	164	8,14	8,00	8	1,320	1,742
A19	30	156	8,07	8,00	8a	1,484	2,202
C3	35	151	8,00	8,00	8a	1,393	1,941
C2	22	164	7,91	8,50	9	1,688	2,848
C5	17	169	7,76	8,00	6	1,786	3,191

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 5. Resultados de la aplicación de la prueba chi-cuadrado de Pearson a la elección de competencias para conseguir un empleo por curso. 2013.

Competencia	Pruebas	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Hipótesis
A1_Conocer los campos de la educación social y reconocer nuevos ámbitos emergentes.	Chi-cuadrado de Pearson	2,836	4	,586	H ₀
	Razón de verosimilitudes	2,860	4	,582	
	Asociación lineal por lineal	,213	1	,644	
A2_Comprender los supuestos y fundamentos históricos, pedagógicos, psicológicos y sociológicos de la acción socioeducativa y sus ámbitos de actuación, valorando sus implicaciones.	Chi-cuadrado de Pearson	5,530	4	,237	H ₀
	Razón de verosimilitudes	5,658	4	,226	
	Asociación lineal por lineal	3,278	1	,070	
A3_Analizar las políticas de bienestar social y la legislación que sustentan los procesos de acción socioeducativa.	Chi-cuadrado de Pearson	,699	4	,951	H ₀
	Razón de verosimilitudes	,724	4	,948	
	Asociación lineal por lineal	,014	1	,906	
A4-Distinguir los estadios evolutivos de las personas, e interpretar sus implicaciones educativas.	Chi-cuadrado de Pearson	2,177	4	,703	H ₀
	Razón de verosimilitudes	2,093	4	,719	
	Asociación lineal por lineal	,075	1	,784	
A5-Identificar y analizar los factores contextuales que afectan a los procesos de intervención socioeducativa.	Chi-cuadrado de Pearson	11,820	4	,019	H ₁
	Razón de verosimilitudes	11,824	4	,019	
	Asociación lineal por lineal	6,249	1	,012	
A6-Seleccionar diferentes métodos y técnicas para la planificación y evaluación de programas y servicios.	Chi-cuadrado de Pearson	5,790	4	,215	H ₀
	Razón de verosimilitudes	5,755	4	,218	

	Asociación lineal por lineal	,092	1	,762	
A7-Aplicar metodologías educativas y dinamizadoras de la acción socioeducativa.	Chi-cuadrado de Pearson	6,325	4	,176	H ₀
	Razón de verosimilitudes	5,821	4	,213	
	Asociación lineal por lineal	5,638	1	,018	
A8-Detectar factores de vulnerabilidad, de exclusión y de discriminación social que dificulten la inclusión social, escolar y laboral de personas y colectivos.	Chi-cuadrado de Pearson	15,709	4	,003	H ₁
	Razón de verosimilitudes	15,802	4	,003	
	Asociación lineal por lineal	6,210	1	,013	
A9-Diseñar y desarrollar proyectos, programas y servicios en los diferentes campos de intervención profesional promoviendo la participación y el desarrollo comunitario.	Chi-cuadrado de Pearson	3,531	4	,473	H ₀
	Razón de verosimilitudes	3,498	4	,478	
	Asociación lineal por lineal	,697	1	,404	
A10-Analizar, difundir, orientar y desarrollar procesos de promoción cultural.	Chi-cuadrado de Pearson	2,735	4	,603	H ₀
	Razón de verosimilitudes	2,680	4	,613	
	Asociación lineal por lineal	,044	1	,834	
A11-Observar, analizar, interpretar procesos de mediación social, cultural y educativa.	Chi-cuadrado de Pearson	9,134	4	,058	H ₀
	Razón de verosimilitudes	8,708	4	,069	
	Asociación lineal por lineal	1,317	1	,251	
A12-Mediar en situaciones de riesgo y conflicto.	Chi-cuadrado de Pearson	4,670	4	,323	H ₀
	Razón de verosimilitudes	5,081	4	,279	
	Asociación lineal por lineal	3,425	1	,064	
A13-Diseñar y llevar a cabo proyectos de investigación elementales aplicables a los diferentes campos de intervención.	Chi-cuadrado de Pearson	15,675	4	,003	H ₁
	Razón de verosimilitudes	15,810	4	,003	

	Asociación lineal por lineal	6,850	1	,009	
A14-Identificar y emitir juicios razonados sobre problemas socioeducativos para mejorar la práctica profesional.	Chi-cuadrado de Pearson	3,216	4	,522	H ₀
	Razón de verosimilitudes	3,262	4	,515	
	Asociación lineal por lineal	1,049	1	,306	
A15-Elaborar y gestionar medios y recursos para la intervención socioeducativa.	Chi-cuadrado de Pearson	6,391	4	,172	H ₀
	Razón de verosimilitudes	7,087	4	,131	
	Asociación lineal por lineal	6,328	1	,012	
A16-Comprender la trayectoria de la Educación Social y la configuración de su campo e identidad profesional.	Chi-cuadrado de Pearson	6,879	4	,142	H ₀
	Razón de verosimilitudes	10,274	4	,036	
	Asociación lineal por lineal	,090	1	,764	
A17-Formar agentes de intervención socioeducativa y comunitaria.	Chi-cuadrado de Pearson	1,286	4	,864	H ₀
	Razón de verosimilitudes	1,351	4	,853	
	Asociación lineal por lineal	,873	1	,350	
A18-Dirigir y coordinar planes y proyectos socioeducativos.	Chi-cuadrado de Pearson	16,495	4	,002	H ₁
	Razón de verosimilitudes	16,376	4	,003	
	Asociación lineal por lineal	7,865	1	,005	
A19-Asesorar y supervisar programas, planes, proyectos y centros socioeducativos.	Chi-cuadrado de Pearson	1,874	4	,759	H ₀
	Razón de verosimilitudes	1,911	4	,752	
	Asociación lineal por lineal	,873	1	,350	
A20-Desarrollar una disposición favorable al trabajo en contornos multiculturales y plurilingüísticos.	Chi-cuadrado de Pearson	2,957	4	,565	H ₀
	Razón de verosimilitudes	3,089	4	,543	

	Asociación lineal por lineal	,375	1	,540	
A21-Diseñar e implementar procesos de evaluación de programas y estrategias de intervención socioeducativa en diversos contextos.	Chi-cuadrado de Pearson	5,697	4	,223	H ₀
	Razón de verosimilitudes	5,773	4	,217	
	Asociación lineal por lineal	,794	1	,373	
B1-Elaborar, analizar, sintetizar, valorar y transmitir críticamente la información.	Chi-cuadrado de Pearson	3,479	4	,481	H ₀
	Razón de verosimilitudes	3,695	4	,449	
	Asociación lineal por lineal	1,103	1	,294	
B2-Redactar y presentar informes técnicos, memorias, reglamentos o cualquier otro documento básico que contribuya a regular la acción socioeducativa.	Chi-cuadrado de Pearson	18,522	4	,001	H ₁
	Razón de verosimilitudes	18,760	4	,001	
	Asociación lineal por lineal	4,442	1	,035	
B3-Generar la cultura profesional colaborativa, fomentando el trabajo en red e integrándose en grupos interdisciplinarios con iniciativa y responsabilidad.	Chi-cuadrado de Pearson	31,367	4	,000	H ₁
	Razón de verosimilitudes	34,410	4	,000	
	Asociación lineal por lineal	8,133	1	,004	
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.	Chi-cuadrado de Pearson	4,369	4	,358	H ₀
	Razón de verosimilitudes	4,389	4	,356	
	Asociación lineal por lineal	1,108	1	,293	
B5-Capacidad de mostrar actitudes coherentes con las concepciones éticas y deontológicas propias de la profesión.	Chi-cuadrado de Pearson	6,785	4	,148	H ₀
	Razón de verosimilitudes	6,929	4	,140	
	Asociación lineal por lineal	2,397	1	,122	
B6-Adquirir y dominar habilidades comunicativas que permitan transmitir información, ideas y propuestas a diversas audiencias.	Chi-cuadrado de Pearson	1,688	4	,793	H ₀
	Razón de verosimilitudes	1,702	4	,790	

	Asociación lineal por lineal	,485	1	,486	
C1-Expresarse correctamente, tanto de forma oral como escrita, en las lenguas oficiales de la comunidad autónoma.	Chi-cuadrado de Pearson	16,333	4	,003	H ₁
	Razón de verosimilitudes	17,370	4	,002	
	Asociación lineal por lineal	10,714	1	,001	
C2-Dominar la expresión y la comprensión de forma oral y escrita de un idioma extranjero.	Chi-cuadrado de Pearson	12,221	4	,016	H ₀
	Razón de verosimilitudes	12,459	4	,014	
	Asociación lineal por lineal	7,168	1	,007	
C3-Utilizar las herramientas básicas de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) necesarias para el ejercicio de su	Chi-cuadrado de Pearson	8,961	4	,062	H ₀
	Razón de verosimilitudes	9,211	4	,056	
	Asociación lineal por lineal	2,600	1	,107	
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.	Chi-cuadrado de Pearson	15,020	4	,005	H ₁
	Razón de verosimilitudes	15,415	4	,004	
	Asociación lineal por lineal	8,012	1	,005	
C5-Entender la importancia de la cultura emprendedora y conocer los medios al alcance de las personas emprendedoras.	Chi-cuadrado de Pearson	5,071	4	,280	H ₀
	Razón de verosimilitudes	7,101	4	,131	
	Asociación lineal por lineal	1,785	1	,182	
C6-Valorar críticamente el conocimiento, la tecnología y la información disponible para resolver los problemas con los que deben enfrentarse.	Chi-cuadrado de Pearson	2,716	4	,606	H ₀
	Razón de verosimilitudes	2,983	4	,561	
	Asociación lineal por lineal	1,353	1	,245	
C7-Asumir como profesional y ciudadano la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida.	Chi-cuadrado de Pearson	11,110	4	,025	H ₁
	Razón de verosimilitudes	12,308	4	,015	

	Asociación lineal por lineal	2,231	1	,135	
C8- Valorar la importancia que tiene la investigación, la innovación y el desarrollo tecnológico en el avance socioeconómico y cultural de la sociedad.	Chi-cuadrado de Pearson	2,564	4	,633	H ₀
	Razón de verosimilitudes	2,620	4	,623	
	Asociación lineal por lineal	1,431	1	,232	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6 Resultados de la aplicación de la prueba chi-cuadrado de Pearson a la elección de competencias para ser un buen educador/a social por curso. 2013

Competencia	Pruebas	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	
A1_Conocer los campos de la educación social y reconocer nuevos ámbitos emergentes.	Chi-cuadrado de Pearson	9,011	4	,061	H ₀
	Razón de verosimilitudes	9,363	4	,053	
	Asociación lineal por lineal	5,406	1	,020	
A2_Comprender los supuestos y fundamentos históricos, pedagógicos, psicológicos y sociológicos de la acción socioeducativa y sus ámbitos de actuación, valorando sus implicaciones.	Chi-cuadrado de Pearson	1,706	4	,790	H ₀
	Razón de verosimilitudes	1,711	4	,789	
	Asociación lineal por lineal	,270	1	,603	
A3_Analizar las políticas de bienestar social y la legislación que sustentan los procesos de acción socioeducativa.	Chi-cuadrado de Pearson	2,676	4	,613	H ₀
	Razón de verosimilitudes	2,573	4	,632	
	Asociación lineal por lineal	1,546	1	,214	
A4-Distinguir los estadios evolutivos de las personas, e interpretar sus implicaciones educativas.	Chi-cuadrado de Pearson	1,982	4	,739	H ₀
	Razón de verosimilitudes	2,051	4	,726	
	Asociación lineal por lineal	1,521	1	,217	
A5-Identificar y analizar los factores contextuales que afectan a los procesos de intervención socioeducativa.	Chi-cuadrado de Pearson	7,047	4	,133	H ₀
	Razón de verosimilitudes	7,469	4	,113	
	Asociación lineal por lineal	,200	1	,655	
A6-Seleccionar diferentes métodos y técnicas para la planificación y evaluación de programas y servicios.	Chi-cuadrado de Pearson	8,544	4	,074	H ₀
	Razón de	7,851	4	,097	

	verosimilitudes				
	Asociación lineal por lineal	6,246	1	,012	
A7-Aplicar metodologías educativas y dinamizadoras de la acción socioeducativa.	Chi-cuadrado de Pearson	3,927	4	,416	H ₀
	Razón de verosimilitudes	4,047	4	,400	
	Asociación lineal por lineal	,903	1	,342	
A8-Detectar factores de vulnerabilidad, de exclusión y de discriminación social que dificulten la inclusión social, escolar y laboral de personas y colectivos.	Chi-cuadrado de Pearson	4,810	4	,307	H ₀
	Razón de verosimilitudes	4,872	4	,301	
	Asociación lineal por lineal	1,761	1	,185	
A9-Diseñar y desarrollar proyectos, programas y servicios en los diferentes campos de intervención profesional promoviendo la participación y el desarrollo comunitario.	Chi-cuadrado de Pearson	7,314	4	,120	H ₀
	Razón de verosimilitudes	7,382	4	,117	
	Asociación lineal por lineal	,092	1	,761	
A10-Analizar, difundir, orientar y desarrollar procesos de promoción cultural.	Chi-cuadrado de Pearson	5,190	4	,268	H ₀
	Razón de verosimilitudes	5,993	4	,200	
	Asociación lineal por lineal	2,866	1	,090	
A11-Observar, analizar, interpretar procesos de mediación social, cultural y educativa.	Chi-cuadrado de Pearson	1,905	4	,753	H ₀
	Razón de verosimilitudes	1,909	4	,752	
	Asociación lineal por lineal	,007	1	,932	
A12-Mediar en situaciones de riesgo y conflicto.	Chi-cuadrado de Pearson	5,201	4	,267	H ₀
	Razón de verosimilitudes	5,215	4	,266	
	Asociación lineal por lineal	,908	1	,341	
A13-Diseñar y llevar a cabo proyectos de investigación elementales	Chi-cuadrado de	4,963	4	,291	H ₀

aplicables a los diferentes campos de intervención.	Pearson				
	Razón de verosimilitudes	5,486	4	,241	
	Asociación lineal por lineal	,018	1	,892	
A14-Identificar y emitir juicios razonados sobre problemas socioeducativos para mejorar la práctica profesional.	Chi-cuadrado de Pearson	5,398	4	,249	H ₀
	Razón de verosimilitudes	5,808	4	,214	
	Asociación lineal por lineal	,234	1	,629	
A15-Elaborar y gestionar medios y recursos para la intervención socioeducativa.	Chi-cuadrado de Pearson	,831	4	,934	H ₀
	Razón de verosimilitudes	,794	4	,939	
	Asociación lineal por lineal	,356	1	,551	
A16-Comprender la trayectoria de la Educación Social y la configuración de su campo e identidad profesional.	Chi-cuadrado de Pearson	2,496	4	,645	H ₀
	Razón de verosimilitudes	2,263	4	,688	
	Asociación lineal por lineal	,000	1	,997	
A17-Formar agentes de intervención socioeducativa y comunitaria.	Chi-cuadrado de Pearson	4,365	4	,359	H ₀
	Razón de verosimilitudes	4,417	4	,353	
	Asociación lineal por lineal	2,114	1	,146	
A18-Dirigir y coordinar planes y proyectos socioeducativos.	Chi-cuadrado de Pearson	,911	4	,923	H ₀
	Razón de verosimilitudes	,915	4	,922	
	Asociación lineal por lineal	,073	1	,787	
A19-Asesorar y supervisar programas, planes, proyectos y centros socioeducativos.	Chi-cuadrado de Pearson	5,431	4	,246	H ₀
	Razón de verosimilitudes	5,089	4	,278	
	Asociación lineal por	3,705	1	,054	

	lineal				
A20-Desarrollar una disposición favorable al trabajo en contornos multiculturales y plurilingüísticos.	Chi-cuadrado de Pearson	4,312	4	,365	H ₀
	Razón de verosimilitudes	4,553	4	,336	
	Asociación lineal por lineal	,253	1	,615	
A21-Diseñar e implementar procesos de evaluación de programas y estrategias de intervención socioeducativa en diversos contextos.	Chi-cuadrado de Pearson	8,587	4	,072	H ₀
	Razón de verosimilitudes	7,875	4	,096	
	Asociación lineal por lineal	,726	1	,394	
B1-Elaborar, analizar, sintetizar, valorar y transmitir críticamente la información.	Chi-cuadrado de Pearson	2,956	4	,565	H ₀
	Razón de verosimilitudes	2,989	4	,560	
	Asociación lineal por lineal	,870	1	,351	
B2-Redactar y presentar informes técnicos, memorias, reglamentos o cualquier otro documento básico que contribuya a regular la acción socioeducativa.	Chi-cuadrado de Pearson	9,152	4	,057	H ₀
	Razón de verosimilitudes	9,553	4	,049	
	Asociación lineal por lineal	2,370	1	,124	
B3-Generar la cultura profesional colaborativa, fomentando el trabajo en red e integrándose en grupos interdisciplinarios con iniciativa y responsabilidad.	Chi-cuadrado de Pearson	5,262	4	,261	H ₀
	Razón de verosimilitudes	5,227	4	,265	
	Asociación lineal por lineal	,020	1	,888	
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.	Chi-cuadrado de Pearson	1,400	4	,844	H ₀
	Razón de verosimilitudes	1,402	4	,844	
	Asociación lineal por lineal	,287	1	,592	
B5-Capacidad de mostrar actitudes coherentes con las concepciones éticas y deontológicas propias de la profesión.	Chi-cuadrado de Pearson	4,770	4	,312	H ₀
	Razón de	4,810	4	,307	

	verosimilitudes				
	Asociación lineal por lineal	1,213	1	,271	
B6-Adquirir y dominar habilidades comunicativas que permitan transmitir información, ideas y propuestas a diversas audiencias.	Chi-cuadrado de Pearson	2,881	4	,578	H ₀
	Razón de verosimilitudes	2,955	4	,565	
	Asociación lineal por lineal	,828	1	,363	
C1-Expresarse correctamente, tanto de forma oral como escrita, en las lenguas oficiales de la comunidad autónoma.	Chi-cuadrado de Pearson	2,656	4	,617	H ₀
	Razón de verosimilitudes	2,792	4	,593	
	Asociación lineal por lineal	,280	1	,596	
C2-Dominar la expresión y la comprensión de forma oral y escrita de un idioma extranjero.	Chi-cuadrado de Pearson	3,045	4	,550	H ₀
	Razón de verosimilitudes	3,304	4	,508	
	Asociación lineal por lineal	1,687	1	,194	
C3-Utilizar las herramientas básicas de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) necesarias para el ejercicio de su	Chi-cuadrado de Pearson	6,253	4	,181	H ₀
	Razón de verosimilitudes	5,462	4	,243	
	Asociación lineal por lineal	5,406	1	,020	
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.	Chi-cuadrado de Pearson	3,075	4	,545	H ₀
	Razón de verosimilitudes	3,072	4	,546	
	Asociación lineal por lineal	1,877	1	,171	
C5-Entender la importancia de la cultura emprendedora y conocer los medios al alcance de las personas emprendedoras.	Chi-cuadrado de Pearson	7,147	4	,128	H ₀
	Razón de verosimilitudes	9,445	4	,051	
	Asociación lineal por lineal	1,427	1	,232	
C6-Valorar críticamente el conocimiento, la tecnología y la información	Chi-cuadrado de	8,447	4	,077	H ₀

disponible para resolver los problemas con los que deben enfrentarse.	Pearson				
	Razón de verosimilitudes	11,165	4	,025	
	Asociación lineal por lineal	,000	1	,996	
C7- Asumir como profesional y ciudadano la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida.	Chi-cuadrado de Pearson	2,001	4	,736	H ₀
	Razón de verosimilitudes	2,010	4	,734	
	Asociación lineal por lineal	,118	1	,731	
C8- Valorar la importancia que tiene la investigación, la innovación y el desarrollo tecnológico en el avance socioeconómico y cultural de la sociedad.	Chi-cuadrado de Pearson	4,717	4	,318	H ₀
	Razón de verosimilitudes	4,429	4	,351	
	Asociación lineal por lineal	,255	1	,614	

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 7. Aplicación de Chi-Cuadrado para la elección de competencias para conseguir un empleo y ser un buen educador/a social.2013

A1 Conocer los campos de la educación social y reconocer nuevos ámbitos emergentes.						
Pruebas de chi-cuadrado						
Curso/s alumnado		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
1º	Chi-cuadrado de Pearson	1.428 ^c	1	.232		
	Corrección por continuidad ^b	.787	1	.375		
	Razón de verosimilitudes	1.432	1	.231		
	Estadístico exacto de Fisher				.356	.188
	Asociación lineal por lineal	1.400	1	.237		
	N de casos válidos	51				
2º	Chi-cuadrado de Pearson	7.083 ^d	1	.008		
	Corrección por continuidad ^b	5.573	1	.018		
	Razón de verosimilitudes	7.399	1	.007		
	Estadístico exacto de Fisher				.015	.008
	Asociación lineal por lineal	6.932	1	.008		
	N de casos válidos	47				
3º	Chi-cuadrado de Pearson	5.397 ^e	1	.020		
	Corrección por continuidad ^b	3.965	1	.046		
	Razón de verosimilitudes	5.562	1	.018		
	Estadístico exacto de Fisher				.045	.022
	Asociación lineal por lineal	5.255	1	.022		
	N de casos válidos	38				
4º	Chi-cuadrado de Pearson	1.077 ^f	1	.299		
	Corrección por continuidad ^b	.305	1	.581		
	Razón de verosimilitudes	1.019	1	.313		
	Estadístico exacto de Fisher				.357	.282
	Asociación lineal por lineal	1.040	1	.308		
	N de casos válidos	29				
Varios cursos	Chi-cuadrado de Pearson	8.505 ^g	1	.004		
	Corrección por continuidad ^b	5.519	1	.019		
	Razón de verosimilitudes	8.067	1	.005		
	Estadístico exacto de Fisher				.011	.011
	Asociación lineal por lineal	8.100	1	.004		
	N de casos válidos	21				
Total alumnado	Chi-cuadrado de Pearson	20.677 ^a	1	.000		
	Corrección por continuidad ^b	19.269	1	.000		
	Razón de verosimilitudes	20.844	1	.000		
	Estadístico exacto de Fisher				.000	.000
	Asociación lineal por lineal	20.566	1	.000		
	N de casos válidos	186				
a. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 26.56.						
b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.						
c. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 7.06.						
d. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 8.43.						
e. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 7.50.						
f. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1.93.						
g. 3 casillas (75.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1.43.						

A2. Comprender los supuestos y fundamentos históricos, pedagógicos, psicológicos y sociológicos de la acción socioeducativa y sus ámbitos de actuación, valorando sus implicaciones.

Pruebas de chi-cuadrado						
Curso/s alumnado		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
1º	Chi-cuadrado de Pearson	2.543 ^c	1	.111		
	Corrección por continuidad ^b	.881	1	.348		
	Razón de verosimilitudes	2.051	1	.152		
	Estadístico exacto de Fisher				.168	.168
	Asociación lineal por lineal	2.494	1	.114		
	N de casos válidos	51				
2º	Chi-cuadrado de Pearson	7.181 ^d	1	.007		
	Corrección por continuidad ^b	4.681	1	.030		
	Razón de verosimilitudes	6.031	1	.014		
	Estadístico exacto de Fisher				.021	.021
	Asociación lineal por lineal	7.028	1	.008		
	N de casos válidos	47				
3º	Chi-cuadrado de Pearson	3.410 ^e	1	.065		
	Corrección por continuidad ^b	1.708	1	.191		
	Razón de verosimilitudes	2.904	1	.088		
	Estadístico exacto de Fisher				.101	.101
	Asociación lineal por lineal	3.320	1	.068		
	N de casos válidos	38				
4º	Chi-cuadrado de Pearson	4.035 ^f	1	.045		
	Corrección por continuidad ^b	2.321	1	.128		
	Razón de verosimilitudes	3.739	1	.053		
	Estadístico exacto de Fisher				.068	.068
	Asociación lineal por lineal	3.896	1	.048		
	N de casos válidos	29				
Varios cursos	Chi-cuadrado de Pearson	.175 ^g	1	.676		
	Corrección por continuidad ^b	.000	1	1.000		
	Razón de verosimilitudes	.164	1	.685		
	Estadístico exacto de Fisher				1.000	.579
	Asociación lineal por lineal	.167	1	.683		
	N de casos válidos	21				
Total alumnado	Chi-cuadrado de Pearson	15.461 ^a	1	.000		
	Corrección por continuidad ^b	13.570	1	.000		
	Razón de verosimilitudes	13.207	1	.000		
	Estadístico exacto de Fisher				.000	.000
	Asociación lineal por lineal	15.378	1	.000		
	N de casos válidos	186				

a. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6.08.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

c. 2 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .78.

d. 2 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1.40.

e. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1.29.

f. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1.93.

g. 3 casillas (75.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .71.

Fuente: Elaboración propia

A3_Analizar las políticas de bienestar social y la legislación que sustentan los procesos de acción socioeducativa

Pruebas de chi-cuadrado

Curso/s alumnado		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
1º	Chi-cuadrado de Pearson	.197 ^c	1	.657		
	Corrección por continuidad ^b	.012	1	.912		
	Razón de verosimilitudes	.200	1	.655		
	Estadístico exacto de Fisher				.749	.463
	Asociación lineal por lineal	.193	1	.660		
	N de casos válidos	51				
2º	Chi-cuadrado de Pearson	2.302 ^d	1	.129		
	Corrección por continuidad ^b	1.347	1	.246		
	Razón de verosimilitudes	2.206	1	.138		
	Estadístico exacto de Fisher				.163	.124
	Asociación lineal por lineal	2.253	1	.133		
	N de casos válidos	47				
3º	Chi-cuadrado de Pearson	4.484 ^e	1	.034		
	Corrección por continuidad ^b	2.855	1	.091		
	Razón de verosimilitudes	4.216	1	.040		
	Estadístico exacto de Fisher				.081	.049
	Asociación lineal por lineal	4.366	1	.037		
	N de casos válidos	38				
4º	Chi-cuadrado de Pearson	.544 ^f	1	.461		
	Corrección por continuidad ^b	.074	1	.785		
	Razón de verosimilitudes	.524	1	.469		
	Estadístico exacto de Fisher				.646	.382
	Asociación lineal por lineal	.525	1	.469		
	N de casos válidos	29				
Varios cursos	Chi-cuadrado de Pearson	9.240 ^g	1	.002		
	Corrección por continuidad ^b	6.534	1	.011		
	Razón de verosimilitudes	11.667	1	.001		
	Estadístico exacto de Fisher				.004	.004
	Asociación lineal por lineal	8.800	1	.003		
	N de casos válidos	21				
Total alumnado	Chi-cuadrado de Pearson	7.906 ^a	1	.005		
	Corrección por continuidad ^b	6.940	1	.008		
	Razón de verosimilitudes	7.632	1	.006		
	Estadístico exacto de Fisher				.007	.005
	Asociación lineal por lineal	7.863	1	.005		
	N de casos válidos	186				

a. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 16.07.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

c. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4.67.

d. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3.87.

e. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2.53.

f. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2.21.

g. 2 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2.86.

Fuente: Elaboración propia

A4 Distinguir los estadios evolutivos de las personas, e interpretar sus implicaciones educativas

Pruebas de chi-cuadrado						
Curso/s alumnado		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
1º	Chi-cuadrado de Pearson	2.516 ^c	1	.113		
	Corrección por continuidad ^b	1.292	1	.256		
	Razón de verosimilitudes	2.426	1	.119		
	Estadístico exacto de Fisher				.179	.129
	Asociación lineal por lineal	2.467	1	.116		
	N de casos válidos	51				
2º	Chi-cuadrado de Pearson	.799 ^d	1	.371		
	Corrección por continuidad ^b	.240	1	.624		
	Razón de verosimilitudes	.774	1	.379		
	Estadístico exacto de Fisher				.435	.306
	Asociación lineal por lineal	.782	1	.377		
	N de casos válidos	47				
3º	Chi-cuadrado de Pearson	.530 ^e	1	.467		
	Corrección por continuidad ^b	.071	1	.789		
	Razón de verosimilitudes	.515	1	.473		
	Estadístico exacto de Fisher				.650	.385
	Asociación lineal por lineal	.516	1	.472		
	N de casos válidos	38				
4º	Chi-cuadrado de Pearson	4.035 ^f	1	.045		
	Corrección por continuidad ^b	2.321	1	.128		
	Razón de verosimilitudes	3.739	1	.053		
	Estadístico exacto de Fisher				.068	.068
	Asociación lineal por lineal	3.896	1	.048		
	N de casos válidos	29				
Varios cursos	Chi-cuadrado de Pearson	3.544 ^g	1	.060		
	Corrección por continuidad ^b	1.323	1	.250		
	Razón de verosimilitudes	3.013	1	.083		
	Estadístico exacto de Fisher				.128	.128
	Asociación lineal por lineal	3.375	1	.066		
	N de casos válidos	21				
Total alumnado	Chi-cuadrado de Pearson	8.298 ^a	1	.004		
	Corrección por continuidad ^b	7.129	1	.008		
	Razón de verosimilitudes	7.877	1	.005		
	Estadístico exacto de Fisher				.006	.004
	Asociación lineal por lineal	8.254	1	.004		
	N de casos válidos	186				

a. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 10.16.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

c. 2 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2.24.

d. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2.89.

e. 2 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2.21.

f. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1.93.

g. 3 casillas (75.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .71.

Fuente: Elaboración propia

A5. Identificar y analizar los factores contextuales que afectan a los procesos de intervención socioeducativa

Pruebas de chi-cuadrado						
Curso/s alumnado		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
1º	Chi-cuadrado de Pearson	.272 ^c	1	.602		
	Corrección por continuidad ^b	.014	1	.906		
	Razón de verosimilitudes	.284	1	.594		
	Estadístico exacto de Fisher				.709	.468
	Asociación lineal por lineal	.267	1	.606		
	N de casos válidos	51				
2º	Chi-cuadrado de Pearson	.002 ^d	1	.961		
	Corrección por continuidad ^b	.000	1	1.000		
	Razón de verosimilitudes	.002	1	.961		
	Estadístico exacto de Fisher				1.000	.724
	Asociación lineal por lineal	.002	1	.961		
	N de casos válidos	47				
3º	Chi-cuadrado de Pearson	1.993 ^e	1	.158		
	Corrección por continuidad ^b	1.149	1	.284		
	Razón de verosimilitudes	1.987	1	.159		
	Estadístico exacto de Fisher				.190	.142
	Asociación lineal por lineal	1.940	1	.164		
	N de casos válidos	38				
4º	Chi-cuadrado de Pearson	.573 ^f	1	.449		
	Corrección por continuidad ^b	.112	1	.738		
	Razón de verosimilitudes	.563	1	.453		
	Estadístico exacto de Fisher				.675	.364
	Asociación lineal por lineal	.553	1	.457		
	N de casos válidos	29				
Varios cursos	Chi-cuadrado de Pearson	1.944 ^g	1	.163		
	Corrección por continuidad ^b	.822	1	.365		
	Razón de verosimilitudes	1.949	1	.163		
	Estadístico exacto de Fisher				.331	.183
	Asociación lineal por lineal	1.852	1	.174		
	N de casos válidos	21				
Total alumnado	Chi-cuadrado de Pearson	3.451 ^a	1	.063		
	Corrección por continuidad ^b	2.800	1	.094		
	Razón de verosimilitudes	3.328	1	.068		
	Estadístico exacto de Fisher				.068	.049
	Asociación lineal por lineal	3.432	1	.064		
	N de casos válidos	186				

a. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 13.96.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

c. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2.65.

d. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1.04.

e. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5.92.

f. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3.10.

g. 2 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2.57.

Fuente: Elaboración propia

A6 Seleccionar diferentes métodos y técnicas para la planificación y evaluación de programas y servicios

Pruebas de chi-cuadrado

Curso/s alumnado		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
1 ^o	Chi-cuadrado de Pearson	.239 ^c	1	.625		
	Corrección por continuidad ^b	.018	1	.894		
	Razón de verosimilitudes	.237	1	.626		
	Estadístico exacto de Fisher				.728	.444
	Asociación lineal por lineal	.234	1	.628		
	N de casos válidos	51				
2 ^o	Chi-cuadrado de Pearson	1.107 ^d	1	.293		
	Corrección por continuidad ^b	.382	1	.536		
	Razón de verosimilitudes	1.259	1	.262		
	Estadístico exacto de Fisher				.413	.280
	Asociación lineal por lineal	1.084	1	.298		
	N de casos válidos	47				
3 ^o	Chi-cuadrado de Pearson	.848 ^e	1	.357		
	Corrección por continuidad ^b	.127	1	.721		
	Razón de verosimilitudes	.767	1	.381		
	Estadístico exacto de Fisher				.574	.338
	Asociación lineal por lineal	.826	1	.364		
	N de casos válidos	38				
4 ^o	Chi-cuadrado de Pearson	.544 ^f	1	.461		
	Corrección por continuidad ^b	.074	1	.785		
	Razón de verosimilitudes	.524	1	.469		
	Estadístico exacto de Fisher				.646	.382
	Asociación lineal por lineal	.525	1	.469		
	N de casos válidos	29				
Varios cursos	Chi-cuadrado de Pearson	1.037 ^g	1	.309		
	Corrección por continuidad ^b	.328	1	.567		
	Razón de verosimilitudes	1.040	1	.308		
	Estadístico exacto de Fisher				.396	.284
	Asociación lineal por lineal	.988	1	.320		
	N de casos válidos	21				
Total alumnado	Chi-cuadrado de Pearson	1.200 ^a	1	.273		
	Corrección por continuidad ^b	.820	1	.365		
	Razón de verosimilitudes	1.173	1	.279		
	Estadístico exacto de Fisher				.342	.182
	Asociación lineal por lineal	1.194	1	.275		
	N de casos válidos	186				

a. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 13.12.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

c. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4.31.

d. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2.21.

e. 2 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1.18.

f. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2.21.

g. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3.86.

Fuente: Elaboración propia

A7_ Aplicar metodologías educativas y dinamizadoras de la acción socioeducativa

Pruebas de chi-cuadrado

Curso/s alumnado		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
1º	Chi-cuadrado de Pearson	.223 ^c	1	.637		
	Corrección por continuidad ^b	.005	1	.944		
	Razón de verosimilitudes	.233	1	.629		
	Estadístico exacto de Fisher				1.000	.489
	Asociación lineal por lineal	.219	1	.640		
	N de casos válidos	51				
2º	Chi-cuadrado de Pearson	.967 ^d	1	.325		
	Corrección por continuidad ^b	.342	1	.559		
	Razón de verosimilitudes	.918	1	.338		
	Estadístico exacto de Fisher				.429	.272
	Asociación lineal por lineal	.946	1	.331		
	N de casos válidos	47				
3º	Chi-cuadrado de Pearson	.494 ^e	1	.482		
	Corrección por continuidad ^b	.110	1	.740		
	Razón de verosimilitudes	.486	1	.486		
	Estadístico exacto de Fisher				.712	.366
	Asociación lineal por lineal	.481	1	.488		
	N de casos válidos	38				
4º	Chi-cuadrado de Pearson	.817 ^f	1	.366		
	Corrección por continuidad ^b	.175	1	.676		
	Razón de verosimilitudes	.899	1	.343		
	Estadístico exacto de Fisher				.635	.353
	Asociación lineal por lineal	.789	1	.374		
	N de casos válidos	29				
Varios cursos	Chi-cuadrado de Pearson	.509 ^g	1	.476		
	Corrección por continuidad ^b	.008	1	.929		
	Razón de verosimilitudes	.515	1	.473		
	Estadístico exacto de Fisher				.586	.462
	Asociación lineal por lineal	.485	1	.486		
	N de casos válidos	21				
Total alumnado	Chi-cuadrado de Pearson	.097 ^a	1	.756		
	Corrección por continuidad ^b	.015	1	.902		
	Razón de verosimilitudes	.096	1	.757		
	Estadístico exacto de Fisher				.851	.446
	Asociación lineal por lineal	.096	1	.757		
	N de casos válidos	186				

a. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 13.17.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

c. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2.59.

d. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2.77.

e. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4.05.

f. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1.93.

g. 2 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1.43.

Fuente: Elaboración propia

A8_Detectar factores de vulnerabilidad, de exclusión y de discriminación social que dificulten la inclusión social, escolar y laboral que presentan las personas y colectivos

Pruebas de chi-cuadrado						
Curso/s alumnado		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
1º	Chi-cuadrado de Pearson	.058 ^c	1	.810		
	Corrección por continuidad ^b	.000	1	1.000		
	Razón de verosimilitudes	.057	1	.811		
	Estadístico exacto de Fisher				1.000	.538
	Asociación lineal por lineal	.057	1	.812		
	N de casos válidos	51				
2º	Chi-cuadrado de Pearson	.799 ^d	1	.371		
	Corrección por continuidad ^b	.240	1	.624		
	Razón de verosimilitudes	.774	1	.379		
	Estadístico exacto de Fisher				.435	.306
	Asociación lineal por lineal	.782	1	.377		
	N de casos válidos	47				
3º	Chi-cuadrado de Pearson	19.381 ^e	1	.000		
	Corrección por continuidad ^b	16.386	1	.000		
	Razón de verosimilitudes	20.508	1	.000		
	Estadístico exacto de Fisher				.000	.000
	Asociación lineal por lineal	18.871	1	.000		
	N de casos válidos	38				
4º	Chi-cuadrado de Pearson	.868 ^f	1	.351		
	Corrección por continuidad ^b	.260	1	.610		
	Razón de verosimilitudes	.908	1	.341		
	Estadístico exacto de Fisher				.431	.311
	Asociación lineal por lineal	.838	1	.360		
	N de casos válidos	29				
Varios cursos	Chi-cuadrado de Pearson	.000 ^g	1	1.000		
	Corrección por continuidad ^b	.000	1	1.000		
	Razón de verosimilitudes	.000	1	1.000		
	Estadístico exacto de Fisher				1.000	.701
	Asociación lineal por lineal	.000	1	1.000		
	N de casos válidos	21				
Total alumnado	Chi-cuadrado de Pearson	2.967 ^a	1	.085		
	Corrección por continuidad ^b	2.414	1	.120		
	Razón de verosimilitudes	2.949	1	.086		
	Estadístico exacto de Fisher				.093	.060
	Asociación lineal por lineal	2.951	1	.086		
	N de casos válidos	186				

a. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 20.90.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

c. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3.67.

d. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2.89.

e. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4.79.

f. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3.10.

g. 2 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2.00.

Fuente: Elaboración propia

A9-Diseñar y desarrollar proyectos, programas y servicios en los diferentes campos de intervención profesional promoviendo la participación y el desarrollo comunitario.

Pruebas de chi-cuadrado						
Curso/s alumnado		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
1º	Chi-cuadrado de Pearson	.040 ^c	1	.842		
	Corrección por continuidad ^b	.000	1	1.000		
	Razón de verosimilitudes	.039	1	.843		
	Estadístico exacto de Fisher				1.000	.550
	Asociación lineal por lineal	.039	1	.844		
	N de casos válidos	51				
2º	Chi-cuadrado de Pearson	4.243 ^d	1	.039		
	Corrección por continuidad ^b	3.095	1	.079		
	Razón de verosimilitudes	4.358	1	.037		
	Estadístico exacto de Fisher				.070	.038
	Asociación lineal por lineal	4.153	1	.042		
	N de casos válidos	47				
3º	Chi-cuadrado de Pearson	6.413 ^e	1	.011		
	Corrección por continuidad ^b	4.624	1	.032		
	Razón de verosimilitudes	6.308	1	.012		
	Estadístico exacto de Fisher				.021	.017
	Asociación lineal por lineal	6.244	1	.012		
	N de casos válidos	38				
4º	Chi-cuadrado de Pearson	2.833 ^f	1	.092		
	Corrección por continuidad ^b	1.575	1	.210		
	Razón de verosimilitudes	2.784	1	.095		
	Estadístico exacto de Fisher				.197	.106
	Asociación lineal por lineal	2.735	1	.098		
	N de casos válidos	29				
Varios cursos	Chi-cuadrado de Pearson	1.683 ^g	1	.195		
	Corrección por continuidad ^b	.711	1	.399		
	Razón de verosimilitudes	1.740	1	.187		
	Estadístico exacto de Fisher				.367	.201
	Asociación lineal por lineal	1.603	1	.206		
	N de casos válidos	21				
Total alumnado	Chi-cuadrado de Pearson	10.220 ^a	1	.001		
	Corrección por continuidad ^b	9.223	1	.002		
	Razón de verosimilitudes	10.392	1	.001		
	Estadístico exacto de Fisher				.002	.001
	Asociación lineal por lineal	10.165	1	.001		
	N de casos válidos	186				

a. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 28.00.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

c. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4.71.

d. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 8.43.

e. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3.68.

f. 2 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3.03.

g. 2 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3.43.

Fuente: Elaboración propia

A10_ Analizar, difundir, orientar y desarrollar procesos de promoción cultural

Pruebas de chi-cuadrado

Curso/s alumnado		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
1º	Chi-cuadrado de Pearson	1.850 ^c	1	.174		
	Corrección por continuidad ^b	.772	1	.380		
	Razón de verosimilitudes	1.625	1	.202		
	Estadístico exacto de Fisher				.185	.185
	Asociación lineal por lineal	1.814	1	.178		
	N de casos válidos	51				
2º	Chi-cuadrado de Pearson	1.580 ^d	1	.209		
	Corrección por continuidad ^b	.780	1	.377		
	Razón de verosimilitudes	1.504	1	.220		
	Estadístico exacto de Fisher				.269	.187
	Asociación lineal por lineal	1.546	1	.214		
	N de casos válidos	47				
3º	Chi-cuadrado de Pearson	5.255 ^e	1	.022		
	Corrección por continuidad ^b	2.903	1	.088		
	Razón de verosimilitudes	4.312	1	.038		
	Estadístico exacto de Fisher				.053	.053
	Asociación lineal por lineal	5.116	1	.024		
	N de casos válidos	38				
4º	Chi-cuadrado de Pearson	3.490 ^f	1	.062		
	Corrección por continuidad ^b	1.335	1	.248		
	Razón de verosimilitudes	2.771	1	.096		
	Estadístico exacto de Fisher				.127	.127
	Asociación lineal por lineal	3.369	1	.066		
	N de casos válidos	29				
Varios cursos	Chi-cuadrado de Pearson	4.463 ^g	1	.035		
	Corrección por continuidad ^b	.652	1	.419		
	Razón de verosimilitudes	3.542	1	.060		
	Estadístico exacto de Fisher				.190	.190
	Asociación lineal por lineal	4.250	1	.039		
	N de casos válidos	21				
Total alumnado	Chi-cuadrado de Pearson	12.693 ^a	1	.000		
	Corrección por continuidad ^b	11.040	1	.001		
	Razón de verosimilitudes	11.009	1	.001		
	Estadístico exacto de Fisher				.001	.001
	Asociación lineal por lineal	12.624	1	.000		
	N de casos válidos	186				

a. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6.58.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

c. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1.59.

d. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3.32.

e. 2 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1.05.

f. 3 casillas (75.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .69.

g. 3 casillas (75.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .19.

Fuente: Elaboración propia

A11-Observar, analizar, interpretar procesos de mediación social, cultural y educativa.						
Pruebas de chi-cuadrado						
Curso/s alumnado		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
1º	Chi-cuadrado de Pearson	.178 ^c	1	.673		
	Corrección por continuidad ^b	.000	1	1.000		
	Razón de verosimilitudes	.190	1	.663		
	Estadístico exacto de Fisher				1.000	.565
	Asociación lineal por lineal	.175	1	.676		
	N de casos válidos	51				
2º	Chi-cuadrado de Pearson	2.782 ^d	1	.095		
	Corrección por continuidad ^b	1.007	1	.316		
	Razón de verosimilitudes	2.169	1	.141		
	Estadístico exacto de Fisher				.154	.154
	Asociación lineal por lineal	2.723	1	.099		
	N de casos válidos	47				
3º	Chi-cuadrado de Pearson	.367 ^e	1	.545		
	Corrección por continuidad ^b	.007	1	.934		
	Razón de verosimilitudes	.345	1	.557		
	Estadístico exacto de Fisher				.613	.441
	Asociación lineal por lineal	.357	1	.550		
	N de casos válidos	38				
4º	Chi-cuadrado de Pearson	2.097 ^f	1	.148		
	Corrección por continuidad ^b	.983	1	.321		
	Razón de verosimilitudes	2.020	1	.155		
	Estadístico exacto de Fisher				.193	.161
	Asociación lineal por lineal	2.025	1	.155		
	N de casos válidos	29				
Varios cursos	Chi-cuadrado de Pearson	.114 ^g	1	.736		
	Corrección por continuidad ^b	.000	1	1.000		
	Razón de verosimilitudes	.108	1	.743		
	Estadístico exacto de Fisher				1.000	.602
	Asociación lineal por lineal	.108	1	.742		
	N de casos válidos	21				
Total alumnado	Chi-cuadrado de Pearson	2.696 ^a	1	.101		
	Corrección por continuidad ^b	1.965	1	.161		
	Razón de verosimilitudes	2.484	1	.115		
	Estadístico exacto de Fisher				.147	.084
	Asociación lineal por lineal	2.681	1	.102		
	N de casos válidos	186				

Fuente: Elaboración propia

A12-Mediar en situaciones de riesgo y conflicto.

Pruebas de chi-cuadrado

Curso/s alumnado		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
1º	Chi-cuadrado de Pearson	3.563 ^c	1	.059		
	Corrección por continuidad ^b	2.506	1	.113		
	Razón de verosimilitudes	3.563	1	.059		
	Estadístico exacto de Fisher				.074	.057
	Asociación lineal por lineal	3.494	1	.062		
	N de casos válidos	51				
2º	Chi-cuadrado de Pearson	.487 ^d	1	.485		
	Corrección por continuidad ^b	.151	1	.698		
	Razón de verosimilitudes	.484	1	.487		
	Estadístico exacto de Fisher				.546	.347
	Asociación lineal por lineal	.476	1	.490		
	N de casos válidos	47				
3º	Chi-cuadrado de Pearson	7.012 ^e	1	.008		
	Corrección por continuidad ^b	5.389	1	.020		
	Razón de verosimilitudes	7.290	1	.007		
	Estadístico exacto de Fisher				.011	.009
	Asociación lineal por lineal	6.828	1	.009		
	N de casos válidos	38				
4º	Chi-cuadrado de Pearson	1.660 ^f	1	.198		
	Corrección por continuidad ^b	.837	1	.360		
	Razón de verosimilitudes	1.675	1	.196		
	Estadístico exacto de Fisher				.272	.180
	Asociación lineal por lineal	1.603	1	.206		
	N de casos válidos	29				
Varios cursos	Chi-cuadrado de Pearson	2.085 ^g	1	.149		
	Corrección por continuidad ^b	.778	1	.378		
	Razón de verosimilitudes	2.109	1	.146		
	Estadístico exacto de Fisher				.272	.189
	Asociación lineal por lineal	1.985	1	.159		
	N de casos válidos	21				
Total alumnado	Chi-cuadrado de Pearson	11.921 ^a	1	.001		
	Corrección por continuidad ^b	10.894	1	.001		
	Razón de verosimilitudes	11.934	1	.001		
	Estadístico exacto de Fisher				.001	.000
	Asociación lineal por lineal	11.857	1	.001		
	N de casos válidos	186				

a. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 30.65.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

c. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6.90.

d. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6.87.

e. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 8.05.

f. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6.28.

g. 2 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1.71.

Fuente: Elaboración propia

A13-Diseñar y llevar a cabo proyectos de investigación elementales aplicables a los diferentes campos de intervención.

Pruebas de chi-cuadrado						
Curso/s alumnado		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
1º	Chi-cuadrado de Pearson	.006 ^c	1	.940		
	Corrección por continuidad ^b	.000	1	1.000		
	Razón de verosimilitudes	.006	1	.940		
	Estadístico exacto de Fisher				1.000	.598
	Asociación lineal por lineal	.006	1	.940		
	N de casos válidos	51				
2º	Chi-cuadrado de Pearson	1.515 ^d	1	.218		
	Corrección por continuidad ^b	.573	1	.449		
	Razón de verosimilitudes	1.361	1	.243		
	Estadístico exacto de Fisher				.340	.217
	Asociación lineal por lineal	1.483	1	.223		
	N de casos válidos	47				
3º	Chi-cuadrado de Pearson	.735 ^e	1	.391		
	Corrección por continuidad ^b	.007	1	.935		
	Razón de verosimilitudes	1.278	1	.258		
	Estadístico exacto de Fisher				1.000	.533
	Asociación lineal por lineal	.716	1	.397		
	N de casos válidos	38				
4º	Chi-cuadrado de Pearson	.730 ^f	1	.393		
	Corrección por continuidad ^b	.129	1	.720		
	Razón de verosimilitudes	.797	1	.372		
	Estadístico exacto de Fisher				.633	.375
	Asociación lineal por lineal	.705	1	.401		
	N de casos válidos	29				
Varios cursos	Chi-cuadrado de Pearson	7.074 ^g	1	.008		
	Corrección por continuidad ^b	3.193	1	.074		
	Razón de verosimilitudes	6.479	1	.011		
	Estadístico exacto de Fisher				.048	.048
	Asociación lineal por lineal	6.737	1	.009		
	N de casos válidos	21				
Total alumnado	Chi-cuadrado de Pearson	.857 ^a	1	.354		
	Corrección por continuidad ^b	.514	1	.473		
	Razón de verosimilitudes	.831	1	.362		
	Estadístico exacto de Fisher				.404	.234
	Asociación lineal por lineal	.853	1	.356		
	N de casos válidos	186				

a. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 9.78.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

c. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6.12.

d. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1.70.

e. 2 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .55.

f. 2 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1.86.

g. 3 casillas (75.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .48.

Fuente: Elaboración propia

A14-Identificar y emitir juicios razonados sobre problemas socioeducativos para mejorar la práctica profesional.

Pruebas de chi-cuadrado						
Curso/s alumnado		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
1º	Chi-cuadrado de Pearson	3.476 ^c	1	.062		
	Corrección por continuidad ^b	1.753	1	.185		
	Razón de verosimilitudes	3.001	1	.083		
	Estadístico exacto de Fisher				.098	.098
	Asociación lineal por lineal	3.408	1	.065		
	N de casos válidos	51				
2º	Chi-cuadrado de Pearson	.115 ^d	1	.734		
	Corrección por continuidad ^b	.000	1	1.000		
	Razón de verosimilitudes	.107	1	.744		
	Estadístico exacto de Fisher				.571	.571
	Asociación lineal por lineal	.113	1	.737		
	N de casos válidos	47				
3º	Chi-cuadrado de Pearson	.292 ^e	1	.589		
	Corrección por continuidad ^b	.001	1	.978		
	Razón de verosimilitudes	.276	1	.600		
	Estadístico exacto de Fisher				.624	.462
	Asociación lineal por lineal	.284	1	.594		
	N de casos válidos	38				
4º	Chi-cuadrado de Pearson	2.939 ^f	1	.086		
	Corrección por continuidad ^b	1.551	1	.213		
	Razón de verosimilitudes	2.781	1	.095		
	Estadístico exacto de Fisher				.158	.108
	Asociación lineal por lineal	2.837	1	.092		
	N de casos válidos	29				
Varios cursos	Chi-cuadrado de Pearson	1.868 ^g	1	.172		
	Corrección por continuidad ^b	.511	1	.475		
	Razón de verosimilitudes	1.664	1	.197		
	Estadístico exacto de Fisher				.228	.228
	Asociación lineal por lineal	1.779	1	.182		
	N de casos válidos	21				
Total alumnado	Chi-cuadrado de Pearson	7.248 ^a	1	.007		
	Corrección por continuidad ^b	6.000	1	.014		
	Razón de verosimilitudes	6.442	1	.011		
	Estadístico exacto de Fisher				.013	.010
	Asociación lineal por lineal	7.209	1	.007		
	N de casos válidos	186				

a. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6.45.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

c. 2 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1.27.

d. 2 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .74.

e. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1.47.

f. 2 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2.17.

g. 3 casillas (75.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .95.

Fuente: Elaboración propia

A15-Elaborar y gestionar medios y recursos para la intervención socioeducativa.

Pruebas de chi-cuadrado

Curso/s alumnado		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
1º	Chi-cuadrado de Pearson	.016 ^c	1	.898		
	Corrección por continuidad ^b	.000	1	1.000		
	Razón de verosimilitudes	.017	1	.898		
	Estadístico exacto de Fisher				1.000	.613
	Asociación lineal por lineal	.016	1	.899		
	N de casos válidos	51				
2º	Chi-cuadrado de Pearson	.262 ^d	1	.609		
	Corrección por continuidad ^b	.004	1	.947		
	Razón de verosimilitudes	.258	1	.612		
	Estadístico exacto de Fisher				.674	.465
	Asociación lineal por lineal	.256	1	.613		
	N de casos válidos	47				
3º	Chi-cuadrado de Pearson	1.327 ^e	1	.249		
	Corrección por continuidad ^b	.428	1	.513		
	Razón de verosimilitudes	1.276	1	.259		
	Estadístico exacto de Fisher				.337	.252
	Asociación lineal por lineal	1.292	1	.256		
	N de casos válidos	38				
4º	Chi-cuadrado de Pearson	1.534 ^f	1	.215		
	Corrección por continuidad ^b	.357	1	.550		
	Razón de verosimilitudes	1.447	1	.229		
	Estadístico exacto de Fisher				.267	.267
	Asociación lineal por lineal	1.481	1	.224		
	N de casos válidos	29				
Varios cursos	Chi-cuadrado de Pearson	.463 ^g	1	.496		
	Corrección por continuidad ^b	.000	1	1.000		
	Razón de verosimilitudes	.411	1	.521		
	Estadístico exacto de Fisher				.489	.489
	Asociación lineal por lineal	.441	1	.507		
	N de casos válidos	21				
Total alumnado	Chi-cuadrado de Pearson	1.471 ^a	1	.225		
	Corrección por continuidad ^b	.981	1	.322		
	Razón de verosimilitudes	1.434	1	.231		
	Estadístico exacto de Fisher				.268	.161
	Asociación lineal por lineal	1.463	1	.226		
	N de casos válidos	186				

a. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 9.27.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

c. 2 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3.16.

d. 2 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2.43.

e. 2 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1.84.

f. 2 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1.03.

g. 3 casillas (75.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .57.

Fuente: Elaboración propia

A16-Comprender la trayectoria de la Educación Social y la configuración de su campo e identidad profesional.						
Pruebas de chi-cuadrado						
Curso/s alumnado		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
1º	Chi-cuadrado de Pearson	. ^c				
	N de casos válidos	51				
2º	Chi-cuadrado de Pearson	1.527 ^d	1	.217		
	Corrección por continuidad ^b	.089	1	.765		
	Razón de verosimilitudes	1.100	1	.294		
	Estadístico exacto de Fisher				.308	.308
	Asociación lineal por lineal	1.494	1	.222		
	N de casos válidos	47				
3º	Chi-cuadrado de Pearson	.482 ^e	1	.488		
	Corrección por continuidad ^b	.000	1	1.000		
	Razón de verosimilitudes	.417	1	.518		
	Estadístico exacto de Fisher				.467	.467
	Asociación lineal por lineal	.469	1	.493		
	N de casos válidos	38				
4º	Chi-cuadrado de Pearson	.386 ^f	1	.534		
	Corrección por continuidad ^b	.000	1	1.000		
	Razón de verosimilitudes	.694	1	.405		
	Estadístico exacto de Fisher				1.000	.712
	Asociación lineal por lineal	.373	1	.541		
	N de casos válidos	29				
Varios cursos	Chi-cuadrado de Pearson	. ^c				
	N de casos válidos	21				
Total alumnado	Chi-cuadrado de Pearson	.800 ^a	1	.371		
	Corrección por continuidad ^b	.145	1	.703		
	Razón de verosimilitudes	.677	1	.411		
	Estadístico exacto de Fisher				.314	.314
	Asociación lineal por lineal	.796	1	.372		
	N de casos válidos	186				
a. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1.13.						
b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.						
c. No se calculará ningún estadístico porque Comprender la trayectoria de la Educación Social y la configuración de su campo e identidad profesional. es una constante.						
d. 3 casillas (75.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .34.						
e. 2 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .55.						
f. 3 casillas (75.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .31.						

Fuente: Elaboración propia

A17-Formar agentes de intervención socioeducativa y comunitaria.

Pruebas de chi-cuadrado

Curso/s alumnado		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
1º	Chi-cuadrado de Pearson	1.306 ^c	1	.253		
	Corrección por continuidad ^b	.463	1	.496		
	Razón de verosimilitudes	1.177	1	.278		
	Estadístico exacto de Fisher				.353	.238
	Asociación lineal por lineal	1.280	1	.258		
	N de casos válidos	51				
2º	Chi-cuadrado de Pearson	.352 ^d	1	.553		
	Corrección por continuidad ^b	.000	1	1.000		
	Razón de verosimilitudes	.308	1	.579		
	Estadístico exacto de Fisher				.488	.488
	Asociación lineal por lineal	.345	1	.557		
	N de casos válidos	47				
3º	Chi-cuadrado de Pearson	8.464 ^e	1	.004		
	Corrección por continuidad ^b	5.068	1	.024		
	Razón de verosimilitudes	6.312	1	.012		
	Estadístico exacto de Fisher				.021	.021
	Asociación lineal por lineal	8.241	1	.004		
	N de casos válidos	38				
4º	Chi-cuadrado de Pearson	11.445 ^f	1	.001		
	Corrección por continuidad ^b	5.673	1	.017		
	Razón de verosimilitudes	6.994	1	.008		
	Estadístico exacto de Fisher				.022	.022
	Asociación lineal por lineal	11.050	1	.001		
	N de casos válidos	29				
Varios cursos	Chi-cuadrado de Pearson	.111 ^g	1	.740		
	Corrección por continuidad ^b	.000	1	1.000		
	Razón de verosimilitudes	.205	1	.650		
	Estadístico exacto de Fisher				1.000	.905
	Asociación lineal por lineal	.105	1	.746		
	N de casos válidos	21				
Total alumnado	Chi-cuadrado de Pearson	12.814 ^a	1	.000		
	Corrección por continuidad ^b	10.651	1	.001		
	Razón de verosimilitudes	10.046	1	.002		
	Estadístico exacto de Fisher				.002	.002
	Asociación lineal por lineal	12.745	1	.000		
	N de casos válidos	186				

a. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3.34.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

c. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1.76.

d. 2 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .60.

e. 2 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .79.

f. 3 casillas (75.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .31.

g. 3 casillas (75.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .10.

Fuente: Elaboración propia

A18-Dirigir y coordinar planes y proyectos socioeducativos.

Pruebas de chi-cuadrado						
Curso/s alumnado		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
1º	Chi-cuadrado de Pearson	2.715 ^c	1	.099		
	Corrección por continuidad ^b	1.668	1	.196		
	Razón de verosimilitudes	2.915	1	.088		
	Estadístico exacto de Fisher				.157	.096
	Asociación lineal por lineal	2.662	1	.103		
	N de casos válidos	51				
2º	Chi-cuadrado de Pearson	.015 ^d	1	.903		
	Corrección por continuidad ^b	.000	1	1.000		
	Razón de verosimilitudes	.015	1	.903		
	Estadístico exacto de Fisher				1.000	.585
	Asociación lineal por lineal	.015	1	.904		
	N de casos válidos	47				
3º	Chi-cuadrado de Pearson	.807 ^e	1	.369		
	Corrección por continuidad ^b	.191	1	.662		
	Razón de verosimilitudes	.764	1	.382		
	Estadístico exacto de Fisher				.390	.320
	Asociación lineal por lineal	.786	1	.375		
	N de casos válidos	38				
4º	Chi-cuadrado de Pearson	.231 ^f	1	.631		
	Corrección por continuidad ^b	.000	1	1.000		
	Razón de verosimilitudes	.245	1	.620		
	Estadístico exacto de Fisher				1.000	.545
	Asociación lineal por lineal	.223	1	.637		
	N de casos válidos	29				
Varios cursos	Chi-cuadrado de Pearson	7.138 ^g	1	.008		
	Corrección por continuidad ^b	4.077	1	.043		
	Razón de verosimilitudes	6.239	1	.012		
	Estadístico exacto de Fisher				.028	.028
	Asociación lineal por lineal	6.798	1	.009		
	N de casos válidos	21				
Total alumnado	Chi-cuadrado de Pearson	3.004 ^a	1	.083		
	Corrección por continuidad ^b	2.395	1	.122		
	Razón de verosimilitudes	2.924	1	.087		
	Estadístico exacto de Fisher				.096	.062
	Asociación lineal por lineal	2.988	1	.084		
	N de casos válidos	186				

a. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 14.33.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

c. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4.31.

d. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3.83.

e. 2 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2.03.

f. 2 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1.45.

g. 3 casillas (75.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .95.

Fuente: Elaboración propia

A19-Asesorar y supervisar programas, planes, proyectos y centros socioeducativos.

Pruebas de chi-cuadrado						
Curso/s alumnado		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
1º	Chi-cuadrado de Pearson	.118 ^c	1	.731		
	Corrección por continuidad ^b	.000	1	1.000		
	Razón de verosimilitudes	.114	1	.735		
	Estadístico exacto de Fisher				.661	.532
	Asociación lineal por lineal	.116	1	.734		
	N de casos válidos	51				
2º	Chi-cuadrado de Pearson	.735 ^d	1	.391		
	Corrección por continuidad ^b	.160	1	.690		
	Razón de verosimilitudes	.822	1	.365		
	Estadístico exacto de Fisher				.655	.364
	Asociación lineal por lineal	.720	1	.396		
	N de casos válidos	47				
3º	Chi-cuadrado de Pearson	.042 ^e	1	.838		
	Corrección por continuidad ^b	.000	1	1.000		
	Razón de verosimilitudes	.040	1	.841		
	Estadístico exacto de Fisher				1.000	.629
	Asociación lineal por lineal	.041	1	.840		
	N de casos válidos	38				
4º	Chi-cuadrado de Pearson	.056 ^f	1	.812		
	Corrección por continuidad ^b	.000	1	1.000		
	Razón de verosimilitudes	.058	1	.809		
	Estadístico exacto de Fisher				1.000	.653
	Asociación lineal por lineal	.055	1	.815		
	N de casos válidos	29				
Varios cursos	Chi-cuadrado de Pearson	5.219 ^g	1	.022		
	Corrección por continuidad ^b	2.787	1	.095		
	Razón de verosimilitudes	4.785	1	.029		
	Estadístico exacto de Fisher				.053	.053
	Asociación lineal por lineal	4.971	1	.026		
	N de casos válidos	21				
Total alumnado	Chi-cuadrado de Pearson	.180 ^a	1	.672		
	Corrección por continuidad ^b	.036	1	.850		
	Razón de verosimilitudes	.176	1	.675		
	Estadístico exacto de Fisher				.646	.414
	Asociación lineal por lineal	.179	1	.673		
	N de casos válidos	186				

a. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 7.10.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

c. 2 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1.65.

d. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1.94.

e. 2 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .84.

f. 2 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1.21.

g. 3 casillas (75.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1.14.

Fuente: Elaboración propia

A20-Desarrollar una disposición favorable al trabajo en contornos multiculturales y plurilingüísticos.

Pruebas de chi-cuadrado						
Curso/s alumnado		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
1º	Chi-cuadrado de Pearson	.074 ^c	1	.785		
	Corrección por continuidad ^b	.000	1	1.000		
	Razón de verosimilitudes	.073	1	.787		
	Estadístico exacto de Fisher				1.000	.541
	Asociación lineal por lineal	.073	1	.787		
	N de casos válidos	51				
2º	Chi-cuadrado de Pearson	.015 ^d	1	.901		
	Corrección por continuidad ^b	.000	1	1.000		
	Razón de verosimilitudes	.016	1	.900		
	Estadístico exacto de Fisher				1.000	.696
	Asociación lineal por lineal	.015	1	.902		
	N de casos válidos	47				
3º	Chi-cuadrado de Pearson	5.109 ^e	1	.024		
	Corrección por continuidad ^b	3.141	1	.076		
	Razón de verosimilitudes	4.463	1	.035		
	Estadístico exacto de Fisher				.044	.044
	Asociación lineal por lineal	4.974	1	.026		
	N de casos válidos	38				
4º	Chi-cuadrado de Pearson	5.116 ^f	1	.024		
	Corrección por continuidad ^b	2.193	1	.139		
	Razón de verosimilitudes	3.785	1	.052		
	Estadístico exacto de Fisher				.080	.080
	Asociación lineal por lineal	4.939	1	.026		
	N de casos válidos	29				
Varios cursos	Chi-cuadrado de Pearson	12.353 ^g	1	.000		
	Corrección por continuidad ^b	8.408	1	.004		
	Razón de verosimilitudes	12.812	1	.000		
	Estadístico exacto de Fisher				.003	.003
	Asociación lineal por lineal	11.765	1	.001		
	N de casos válidos	21				
Total alumnado	Chi-cuadrado de Pearson	10.077 ^a	1	.002		
	Corrección por continuidad ^b	8.644	1	.003		
	Razón de verosimilitudes	9.047	1	.003		
	Estadístico exacto de Fisher				.004	.002
	Asociación lineal por lineal	10.023	1	.002		
	N de casos válidos	186				

a. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 7.23.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

c. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2.67.

d. 2 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1.11.

e. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1.68.

f. 3 casillas (75.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .55.

g. 3 casillas (75.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1.14.

Fuente: Elaboración propia

A21-Diseñar e implementar procesos de evaluación de programas y estrategias de intervención socioeducativa en diversos contextos.

Pruebas de chi-cuadrado						
Curso/s alumnado		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
1º	Chi-cuadrado de Pearson	.299 ^c	1	.584		
	Corrección por continuidad ^b	.001	1	.976		
	Razón de verosimilitudes	.284	1	.594		
	Estadístico exacto de Fisher				.624	.463
	Asociación lineal por lineal	.293	1	.588		
	N de casos válidos	51				
2º	Chi-cuadrado de Pearson	3.388 ^d	1	.066		
	Corrección por continuidad ^b	1.707	1	.191		
	Razón de verosimilitudes	2.859	1	.091		
	Estadístico exacto de Fisher				.101	.101
	Asociación lineal por lineal	3.316	1	.069		
	N de casos válidos	47				
3º	Chi-cuadrado de Pearson	3.779 ^e	1	.052		
	Corrección por continuidad ^b	2.431	1	.119		
	Razón de verosimilitudes	3.635	1	.057		
	Estadístico exacto de Fisher				.068	.061
	Asociación lineal por lineal	3.680	1	.055		
	N de casos válidos	38				
4º	Chi-cuadrado de Pearson	.142 ^f	1	.706		
	Corrección por continuidad ^b	.000	1	1.000		
	Razón de verosimilitudes	.140	1	.708		
	Estadístico exacto de Fisher				1.000	.556
	Asociación lineal por lineal	.137	1	.711		
	N de casos válidos	29				
Varios cursos	Chi-cuadrado de Pearson	.463 ^g	1	.496		
	Corrección por continuidad ^b	.000	1	1.000		
	Razón de verosimilitudes	.411	1	.521		
	Estadístico exacto de Fisher				.489	.489
	Asociación lineal por lineal	.441	1	.507		
	N de casos válidos	21				
Total alumnado	Chi-cuadrado de Pearson	5.884 ^a	1	.015		
	Corrección por continuidad ^b	4.863	1	.027		
	Razón de verosimilitudes	5.451	1	.020		
	Estadístico exacto de Fisher				.026	.016
	Asociación lineal por lineal	5.852	1	.016		
	N de casos válidos	186				

a. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 8.50.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

c. 2 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1.47.

d. 2 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1.28.

e. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3.47.

f. 2 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1.66.

g. 3 casillas (75.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .57.

Fuente: Elaboración propia

B1-Elaborar, analizar, sintetizar, valorar y transmitir críticamente la información.						
Pruebas de chi-cuadrado						
Curso/s alumnado		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
1º	Chi-cuadrado de Pearson	.967 ^c	1	.325		
	Corrección por continuidad ^b	.278	1	.598		
	Razón de verosimilitudes	.898	1	.343		
	Estadístico exacto de Fisher				.376	.287
	Asociación lineal por lineal	.948	1	.330		
	N de casos válidos	51				
2º	Chi-cuadrado de Pearson	5.849 ^d	1	.016		
	Corrección por continuidad ^b	3.939	1	.047		
	Razón de verosimilitudes	5.268	1	.022		
	Estadístico exacto de Fisher				.028	.028
	Asociación lineal por lineal	5.724	1	.017		
	N de casos válidos	47				
3º	Chi-cuadrado de Pearson	3.883 ^e	1	.049		
	Corrección por continuidad ^b	2.257	1	.133		
	Razón de verosimilitudes	3.479	1	.062		
	Estadístico exacto de Fisher				.071	.071
	Asociación lineal por lineal	3.780	1	.052		
	N de casos válidos	38				
4º	Chi-cuadrado de Pearson	.004 ^f	1	.947		
	Corrección por continuidad ^b	.000	1	1.000		
	Razón de verosimilitudes	.004	1	.947		
	Estadístico exacto de Fisher				1.000	.647
	Asociación lineal por lineal	.004	1	.948		
	N de casos válidos	29				
Varios cursos	Chi-cuadrado de Pearson	9.450 ^g	1	.002		
	Corrección por continuidad ^b	6.563	1	.010		
	Razón de verosimilitudes	9.547	1	.002		
	Estadístico exacto de Fisher				.006	.006
	Asociación lineal por lineal	9.000	1	.003		
	N de casos válidos	21				
Total alumnado	Chi-cuadrado de Pearson	13.100 ^a	1	.000		
	Corrección por continuidad ^b	11.660	1	.001		
	Razón de verosimilitudes	11.981	1	.001		
	Estadístico exacto de Fisher				.001	.001
	Asociación lineal por lineal	13.030	1	.000		
	N de casos válidos	186				

a. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 10.16.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

c. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1.92.

d. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2.21.

e. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1.89.

f. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1.93.

g. 2 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2.00.

Fuente: Elaboración propia

B2-Redactar y presentar informes técnicos, memorias, reglamentos o cualquier otro documento básico que contribuya a regular la acción socioeducativa.						
Pruebas de chi-cuadrado						
Curso/s alumnado		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
1º	Chi-cuadrado de Pearson	5.433 ^c	1	.020		
	Corrección por continuidad ^b	3.354	1	.067		
	Razón de verosimilitudes	5.144	1	.023		
	Estadístico exacto de Fisher				.037	.037
	Asociación lineal por lineal	5.326	1	.021		
	N de casos válidos	51				
2º	Chi-cuadrado de Pearson	1.677 ^d	1	.195		
	Corrección por continuidad ^b	.893	1	.345		
	Razón de verosimilitudes	1.622	1	.203		
	Estadístico exacto de Fisher				.295	.172
	Asociación lineal por lineal	1.641	1	.200		
	N de casos válidos	47				
3º	Chi-cuadrado de Pearson	6.248 ^e	1	.012		
	Corrección por continuidad ^b	3.934	1	.047		
	Razón de verosimilitudes	5.839	1	.016		
	Estadístico exacto de Fisher				.027	.027
	Asociación lineal por lineal	6.083	1	.014		
	N de casos válidos	38				
4º	Chi-cuadrado de Pearson	3.548 ^f	1	.060		
	Corrección por continuidad ^b	2.196	1	.138		
	Razón de verosimilitudes	3.713	1	.054		
	Estadístico exacto de Fisher				.109	.068
	Asociación lineal por lineal	3.425	1	.064		
	N de casos válidos	29				
Varios cursos	Chi-cuadrado de Pearson	.093 ^g	1	.760		
	Corrección por continuidad ^b	.000	1	1.000		
	Razón de verosimilitudes	.092	1	.762		
	Estadístico exacto de Fisher				1.000	.576
	Asociación lineal por lineal	.089	1	.766		
	N de casos válidos	21				
Total alumnado	Chi-cuadrado de Pearson	1.415 ^a	1	.234		
	Corrección por continuidad ^b	1.013	1	.314		
	Razón de verosimilitudes	1.406	1	.236		
	Estadístico exacto de Fisher				.273	.157
	Asociación lineal por lineal	1.407	1	.236		
	N de casos válidos	186				

a. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 16.75.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

c. 2 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1.67.

d. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4.15.

e. 2 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1.58.

f. 2 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4.34.

g. 3 casillas (75.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1.71.

Fuente: Elaboración propia

B3-Generar la cultura profesional colaborativa, fomentando el trabajo en red e integrándose en grupos interdisciplinarios con iniciativa y responsabilidad.						
Pruebas de chi-cuadrado						
Curso/s alumnado		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
1º	Chi-cuadrado de Pearson	.302 ^c	1	.583		
	Corrección por continuidad ^b	.000	1	.992		
	Razón de verosimilitudes	.292	1	.589		
	Estadístico exacto de Fisher				.623	.479
	Asociación lineal por lineal	.296	1	.587		
	N de casos válidos	51				
2º	Chi-cuadrado de Pearson	1.984 ^d	1	.159		
	Corrección por continuidad ^b	1.220	1	.269		
	Razón de verosimilitudes	2.006	1	.157		
	Estadístico exacto de Fisher				.227	.135
	Asociación lineal por lineal	1.941	1	.164		
	N de casos válidos	47				
3º	Chi-cuadrado de Pearson	4.968 ^e	1	.026		
	Corrección por continuidad ^b	3.583	1	.058		
	Razón de verosimilitudes	5.223	1	.022		
	Estadístico exacto de Fisher				.043	.028
	Asociación lineal por lineal	4.837	1	.028		
	N de casos válidos	38				
4º	Chi-cuadrado de Pearson	.057 ^f	1	.811		
	Corrección por continuidad ^b	.000	1	1.000		
	Razón de verosimilitudes	.057	1	.811		
	Estadístico exacto de Fisher				1.000	.604
	Asociación lineal por lineal	.055	1	.815		
	N de casos válidos	29				
Varios cursos	Chi-cuadrado de Pearson	1.683 ^g	1	.195		
	Corrección por continuidad ^b	.711	1	.399		
	Razón de verosimilitudes	1.740	1	.187		
	Estadístico exacto de Fisher				.367	.201
	Asociación lineal por lineal	1.603	1	.206		
	N de casos válidos	21				
Total alumnado	Chi-cuadrado de Pearson	5.688 ^a	1	.017		
	Corrección por continuidad ^b	4.957	1	.026		
	Razón de verosimilitudes	5.659	1	.017		
	Estadístico exacto de Fisher				.026	.013
	Asociación lineal por lineal	5.658	1	.017		
	N de casos válidos	186				
a. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 25.48.						
b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.						
c. 2 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1.49.						
d. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 8.32.						
e. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6.32.						
f. 2 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2.24.						
g. 2 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3.43.						

Fuente: Elaboración propia

B4-Diseñar e impulsar espacios socioeducativos en contextos de diversidad atendiendo a la igualdad de género,

Pruebas de chi-cuadrado						
Curso/s alumnado		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
1º	Chi-cuadrado de Pearson	.534 ^c	1	.465		
	Corrección por continuidad ^b	.189	1	.664		
	Razón de verosimilitudes	.532	1	.466		
	Estadístico exacto de Fisher				.559	.331
	Asociación lineal por lineal	.524	1	.469		
	N de casos válidos	51				
2º	Chi-cuadrado de Pearson	.003 ^d	1	.959		
	Corrección por continuidad ^b	.000	1	1.000		
	Razón de verosimilitudes	.003	1	.959		
	Estadístico exacto de Fisher				1.000	.599
	Asociación lineal por lineal	.003	1	.960		
	N de casos válidos	47				
3º	Chi-cuadrado de Pearson	10.556 ^e	1	.001		
	Corrección por continuidad ^b	8.550	1	.003		
	Razón de verosimilitudes	11.116	1	.001		
	Estadístico exacto de Fisher				.003	.001
	Asociación lineal por lineal	10.278	1	.001		
	N de casos válidos	38				
4º	Chi-cuadrado de Pearson	.358 ^f	1	.550		
	Corrección por continuidad ^b	.049	1	.825		
	Razón de verosimilitudes	.359	1	.549		
	Estadístico exacto de Fisher				.710	.413
	Asociación lineal por lineal	.346	1	.557		
	N de casos válidos	29				
Varios cursos	Chi-cuadrado de Pearson	.444 ^g	1	.505		
	Corrección por continuidad ^b	.053	1	.819		
	Razón de verosimilitudes	.446	1	.504		
	Estadístico exacto de Fisher				.670	.410
	Asociación lineal por lineal	.423	1	.515		
	N de casos válidos	21				
Total alumnado	Chi-cuadrado de Pearson	2.131 ^a	1	.144		
	Corrección por continuidad ^b	1.721	1	.190		
	Razón de verosimilitudes	2.138	1	.144		
	Estadístico exacto de Fisher				.183	.095
	Asociación lineal por lineal	2.120	1	.145		
	N de casos válidos	186				

a. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 37.93.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

c. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 7.76.

d. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 8.09.

e. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 9.00.

f. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5.79.

g. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4.76.

Fuente: Elaboración propia

B5-Capacidad de mostrar actitudes coherentes con las concepciones éticas y deontológicas propias de la profesión.						
Pruebas de chi-cuadrado						
Curso/s alumnado		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
1º	Chi-cuadrado de Pearson	.118 ^c	1	.731		
	Corrección por continuidad ^b	.000	1	1.000		
	Razón de verosimilitudes	.114	1	.735		
	Estadístico exacto de Fisher				.661	.532
	Asociación lineal por lineal	.116	1	.734		
	N de casos válidos	51				
2º	Chi-cuadrado de Pearson	.845 ^d	1	.358		
	Corrección por continuidad ^b	.326	1	.568		
	Razón de verosimilitudes	.837	1	.360		
	Estadístico exacto de Fisher				.489	.283
	Asociación lineal por lineal	.827	1	.363		
	N de casos válidos	47				
3º	Chi-cuadrado de Pearson	4.610 ^e	1	.032		
	Corrección por continuidad ^b	2.447	1	.118		
	Razón de verosimilitudes	4.129	1	.042		
	Estadístico exacto de Fisher				.065	.065
	Asociación lineal por lineal	4.489	1	.034		
	N de casos válidos	38				
4º	Chi-cuadrado de Pearson	1.177 ^f	1	.278		
	Corrección por continuidad ^b	.420	1	.517		
	Razón de verosimilitudes	1.145	1	.285		
	Estadístico exacto de Fisher				.390	.255
	Asociación lineal por lineal	1.137	1	.286		
	N de casos válidos	29				
Varios cursos	Chi-cuadrado de Pearson	1.112 ^g	1	.292		
	Corrección por continuidad ^b	.193	1	.660		
	Razón de verosimilitudes	1.032	1	.310		
	Estadístico exacto de Fisher				.544	.316
	Asociación lineal por lineal	1.059	1	.303		
	N de casos válidos	21				
Total alumnado	Chi-cuadrado de Pearson	5.652 ^a	1	.017		
	Corrección por continuidad ^b	4.735	1	.030		
	Razón de verosimilitudes	5.373	1	.020		
	Estadístico exacto de Fisher				.026	.016
	Asociación lineal por lineal	5.622	1	.018		
	N de casos válidos	186				

a. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 11.10.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.
c. 2 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1.65.
d. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4.68.
e. 2 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1.16.
f. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2.76.
g. 3 casillas (75.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1.14.

Fuente: Elaboración propia

B6-Adquirir y dominar habilidades comunicativas que permitan transmitir información, ideas y propuestas a diversas audiencias.						
Pruebas de chi-cuadrado						
Curso/s alumnado		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
1º	Chi-cuadrado de Pearson	.041 ^c	1	.839		
	Corrección por continuidad ^b	.000	1	1.000		
	Razón de verosimilitudes	.041	1	.840		
	Estadístico exacto de Fisher				1.000	.537
	Asociación lineal por lineal	.040	1	.841		
	N de casos válidos	51				
2º	Chi-cuadrado de Pearson	15.631 ^d	1	.000		
	Corrección por continuidad ^b	13.344	1	.000		
	Razón de verosimilitudes	16.689	1	.000		
	Estadístico exacto de Fisher				.000	.000
	Asociación lineal por lineal	15.298	1	.000		
	N de casos válidos	47				
3º	Chi-cuadrado de Pearson	1.619 ^e	1	.203		
	Corrección por continuidad ^b	.894	1	.344		
	Razón de verosimilitudes	1.629	1	.202		
	Estadístico exacto de Fisher				.328	.172
	Asociación lineal por lineal	1.577	1	.209		
	N de casos válidos	38				
4º	Chi-cuadrado de Pearson	.121 ^f	1	.728		
	Corrección por continuidad ^b	.000	1	1.000		
	Razón de verosimilitudes	.121	1	.728		
	Estadístico exacto de Fisher				1.000	.514
	Asociación lineal por lineal	.117	1	.732		
	N de casos válidos	29				
Varios cursos	Chi-cuadrado de Pearson	6.431 ^g	1	.011		
	Corrección por continuidad ^b	3.970	1	.046		
	Razón de verosimilitudes	6.287	1	.012		
	Estadístico exacto de Fisher				.025	.025
	Asociación lineal por lineal	6.125	1	.013		
	N de casos válidos	21				
Total alumnado	Chi-cuadrado de Pearson	13.932 ^a	1	.000		
	Corrección por continuidad ^b	12.806	1	.000		
	Razón de verosimilitudes	13.954	1	.000		
	Estadístico exacto de Fisher				.000	.000
	Asociación lineal por lineal	13.857	1	.000		
	N de casos válidos	186				

a. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 28.88.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

c. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6.67.

d. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 8.43.

e. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 8.05.

f. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4.55.

g. 2 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1.67.

Fuente: Elaboración propia

C1. Expresarse correctamente, tanto de forma oral como escrita, en las lenguas oficiales de la comunidad autónoma						
Pruebas de chi-cuadrado						
Curso/s alumnado		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
1º	Chi-cuadrado de Pearson	7.919 ^c	1	.005		
	Corrección por continuidad ^b	5.456	1	.020		
	Razón de verosimilitudes	9.664	1	.002		
	Estadístico exacto de Fisher				.009	.009
	Asociación lineal por lineal	7.764	1	.005		
	N de casos válidos	51				
2º	Chi-cuadrado de Pearson	3.496 ^d	1	.062		
	Corrección por continuidad ^b	1.762	1	.184		
	Razón de verosimilitudes	3.027	1	.082		
	Estadístico exacto de Fisher				.097	.097
	Asociación lineal por lineal	3.422	1	.064		
	N de casos válidos	47				
3º	Chi-cuadrado de Pearson	4.728 ^e	1	.030		
	Corrección por continuidad ^b	2.562	1	.109		
	Razón de verosimilitudes	3.876	1	.049		
	Estadístico exacto de Fisher				.063	.063
	Asociación lineal por lineal	4.604	1	.032		
	N de casos válidos	38				
4º	Chi-cuadrado de Pearson	.607 ^f	1	.436		
	Corrección por continuidad ^b	.000	1	1.000		
	Razón de verosimilitudes	.518	1	.472		
	Estadístico exacto de Fisher				.446	.446
	Asociación lineal por lineal	.586	1	.444		
	N de casos válidos	29				
Varios cursos	Chi-cuadrado de Pearson	.053 ^g	1	.819		
	Corrección por continuidad ^b	.000	1	1.000		
	Razón de verosimilitudes	.100	1	.752		
	Estadístico exacto de Fisher				1.000	.952
	Asociación lineal por lineal	.050	1	.823		
	N de casos válidos	21				
Total alumnado	Chi-cuadrado de Pearson	13.183 ^a	1	.000		
	Corrección por continuidad ^b	11.314	1	.001		
	Razón de verosimilitudes	11.308	1	.001		
	Estadístico exacto de Fisher				.001	.001
	Asociación lineal por lineal	13.112	1	.000		
	N de casos válidos	186				

a. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5.20.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

c. 2 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2.06.

d. 2 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1.28.

e. 2 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1.11.

f. 3 casillas (75.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .52.

g. 3 casillas (75.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .05.

Fuente: Elaboración propia

C2_Dominar la expresión y la comprensión de forma oral y escrita de un idioma extranjero						
Pruebas de chi-cuadrado						
Curso/s alumnado		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
1º	Chi-cuadrado de Pearson	2.158 ^c	1	.142		
	Corrección por continuidad ^b	1.155	1	.283		
	Razón de verosimilitudes	2.106	1	.147		
	Estadístico exacto de Fisher				.237	.142
	Asociación lineal por lineal	2.116	1	.146		
	N de casos válidos	51				
2º	Chi-cuadrado de Pearson	2.925 ^d	1	.087		
	Corrección por continuidad ^b	1.396	1	.237		
	Razón de verosimilitudes	2.597	1	.107		
	Estadístico exacto de Fisher				.121	.121
	Asociación lineal por lineal	2.862	1	.091		
	N de casos válidos	47				
3º	Chi-cuadrado de Pearson	1.649 ^e	1	.199		
	Corrección por continuidad ^b	.455	1	.500		
	Razón de verosimilitudes	1.397	1	.237		
	Estadístico exacto de Fisher				.234	.234
	Asociación lineal por lineal	1.606	1	.205		
	N de casos válidos	38				
4º	Chi-cuadrado de Pearson	2.368 ^f	1	.124		
	Corrección por continuidad ^b	.227	1	.634		
	Razón de verosimilitudes	1.659	1	.198		
	Estadístico exacto de Fisher				.261	.261
	Asociación lineal por lineal	2.287	1	.130		
	N de casos válidos	29				
Varios cursos	Chi-cuadrado de Pearson	9.975 ^g	1	.002		
	Corrección por continuidad ^b	1.996	1	.158		
	Razón de verosimilitudes	5.268	1	.022		
	Estadístico exacto de Fisher				.095	.095
	Asociación lineal por lineal	9.500	1	.002		
	N de casos válidos	21				
Total alumnado	Chi-cuadrado de Pearson	12.533 ^a	1	.000		
	Corrección por continuidad ^b	10.726	1	.001		
	Razón de verosimilitudes	10.826	1	.001		
	Estadístico exacto de Fisher				.001	.001
	Asociación lineal por lineal	12.466	1	.000		
	N de casos válidos	186				
a. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5.32.						
b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.						
c. 2 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3.14.						
d. 2 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1.38.						
e. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .95.						
f. 3 casillas (75.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .28.						
g. 3 casillas (75.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .10.						

Fuente: Elaboración propia

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						
Pruebas de chi-cuadrado						
Curso/s alumnado		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
1º	Chi-cuadrado de Pearson	.057 ^c	1	.811		
	Corrección por continuidad ^b	.000	1	1.000		
	Razón de verosimilitudes	.058	1	.810		
	Estadístico exacto de Fisher				1.000	.568
	Asociación lineal por lineal	.056	1	.812		
	N de casos válidos	51				
2º	Chi-cuadrado de Pearson	1.058 ^d	1	.304		
	Corrección por continuidad ^b	.424	1	.515		
	Razón de verosimilitudes	1.040	1	.308		
	Estadístico exacto de Fisher				.453	.256
	Asociación lineal por lineal	1.036	1	.309		
	N de casos válidos	47				
3º	Chi-cuadrado de Pearson	.789 ^e	1	.374		
	Corrección por continuidad ^b	.176	1	.675		
	Razón de verosimilitudes	.757	1	.384		
	Estadístico exacto de Fisher				.392	.328
	Asociación lineal por lineal	.768	1	.381		
	N de casos válidos	38				
4º	Chi-cuadrado de Pearson	.002 ^f	1	.967		
	Corrección por continuidad ^b	.000	1	1.000		
	Razón de verosimilitudes	.002	1	.967		
	Estadístico exacto de Fisher				1.000	.731
	Asociación lineal por lineal	.002	1	.967		
	N de casos válidos	29				
Varios cursos	Chi-cuadrado de Pearson	10.096 ^g	1	.001		
	Corrección por continuidad ^b	7.294	1	.007		
	Razón de verosimilitudes	10.685	1	.001		
	Estadístico exacto de Fisher				.003	.003
	Asociación lineal por lineal	9.615	1	.002		
	N de casos válidos	21				
Total alumnado	Chi-cuadrado de Pearson	4.409 ^a	1	.036		
	Corrección por continuidad ^b	3.637	1	.057		
	Razón de verosimilitudes	4.308	1	.038		
	Estadístico exacto de Fisher				.053	.029
	Asociación lineal por lineal	4.385	1	.036		
	N de casos válidos	186				

a. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 13.55.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

c. 2 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3.29.

d. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3.64.

e. 2 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2.05.

f. 3 casillas (75.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1.03.

g. 2 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2.67.

Fuente: Elaboración propia

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

Pruebas de chi-cuadrado						
Curso/s alumnado		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
1º	Chi-cuadrado de Pearson	2.799 ^c	1	.094		
	Corrección por continuidad ^b	1.660	1	.198		
	Razón de verosimilitudes	3.253	1	.071		
	Estadístico exacto de Fisher				.134	.095
	Asociación lineal por lineal	2.744	1	.098		
	N de casos válidos	51				
2º	Chi-cuadrado de Pearson	1.021 ^d	1	.312		
	Corrección por continuidad ^b	.463	1	.496		
	Razón de verosimilitudes	1.045	1	.307		
	Estadístico exacto de Fisher				.348	.250
	Asociación lineal por lineal	.999	1	.318		
	N de casos válidos	47				
3º	Chi-cuadrado de Pearson	.110 ^e	1	.740		
	Corrección por continuidad ^b	.000	1	1.000		
	Razón de verosimilitudes	.110	1	.740		
	Estadístico exacto de Fisher				1.000	.500
	Asociación lineal por lineal	.107	1	.743		
	N de casos válidos	38				
4º	Chi-cuadrado de Pearson	.358 ^f	1	.550		
	Corrección por continuidad ^b	.049	1	.825		
	Razón de verosimilitudes	.359	1	.549		
	Estadístico exacto de Fisher				.710	.413
	Asociación lineal por lineal	.346	1	.557		
	N de casos válidos	29				
Varios cursos	Chi-cuadrado de Pearson	2.376 ^g	1	.123		
	Corrección por continuidad ^b	1.219	1	.270		
	Razón de verosimilitudes	2.427	1	.119		
	Estadístico exacto de Fisher				.198	.135
	Asociación lineal por lineal	2.263	1	.133		
	N de casos válidos	21				
Total alumnado	Chi-cuadrado de Pearson	1.706 ^a	1	.192		
	Corrección por continuidad ^b	1.322	1	.250		
	Razón de verosimilitudes	1.721	1	.190		
	Estadístico exacto de Fisher				.214	.125
	Asociación lineal por lineal	1.697	1	.193		
	N de casos válidos	186				

a. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 27.18.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

c. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3.18.

d. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5.53.

e. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 7.50.

f. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5.79.

g. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4.76.

Fuente: Elaboración propia

C5. Entender la importancia de la cultura emprendedora y conocer los medios al alcance de las personas emprendedoras						
Pruebas de chi-cuadrado						
Curso/s alumnado		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
1º	Chi-cuadrado de Pearson	.002 ^c	1	.963		
	Corrección por continuidad ^b	.000	1	1.000		
	Razón de verosimilitudes	.002	1	.963		
	Estadístico exacto de Fisher				1.000	.669
	Asociación lineal por lineal	.002	1	.963		
	N de casos válidos	51				
2º	Chi-cuadrado de Pearson	13.919 ^d	1	.000		
	Corrección por continuidad ^b	7.084	1	.008		
	Razón de verosimilitudes	7.269	1	.007		
	Estadístico exacto de Fisher				.016	.016
	Asociación lineal por lineal	13.623	1	.000		
	N de casos válidos	47				
3º	Chi-cuadrado de Pearson	.754 ^e	1	.385		
	Corrección por continuidad ^b	.002	1	.965		
	Razón de verosimilitudes	.621	1	.431		
	Estadístico exacto de Fisher				.412	.412
	Asociación lineal por lineal	.734	1	.392		
	N de casos válidos	38				
4º	Chi-cuadrado de Pearson	.				
	N de casos válidos	29				
Varios cursos	Chi-cuadrado de Pearson	.053 ^g	1	.819		
	Corrección por continuidad ^b	.000	1	1.000		
	Razón de verosimilitudes	.100	1	.752		
	Estadístico exacto de Fisher				1.000	.952
	Asociación lineal por lineal	.050	1	.823		
	N de casos válidos	21				
Total alumnado	Chi-cuadrado de Pearson	6.035 ^a	1	.014		
	Corrección por continuidad ^b	3.958	1	.047		
	Razón de verosimilitudes	4.365	1	.037		
	Estadístico exacto de Fisher				.035	.035
	Asociación lineal por lineal	6.003	1	.014		
	N de casos válidos	186				
a. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1.37.						
b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.						
c. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .96.						
d. 3 casillas (75.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .26.						
e. 2 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .47.						
f. No se calculará ningún estadístico porque Entender la importancia de la cultura emprendedora y conocer los medios al alcance de las personas emprendedoras. y Entender la importancia de la cultura emprendedora y conocer los medios al alcance de las personas emprendedoras. son constantes.						
g. 3 casillas (75.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .05.						

Fuente: Elaboración propia

C6_ Valorar críticamente el conocimiento, la tecnología y la información disponible para resolver los problemas con los que deben enfrentarse						
Pruebas de chi-cuadrado						
Curso/s alumnado		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
1º	Chi-cuadrado de Pearson	.385 ^c	1	.535		
	Corrección por continuidad ^b	.020	1	.888		
	Razón de verosimilitudes	.424	1	.515		
	Estadístico exacto de Fisher				1.000	.471
	Asociación lineal por lineal	.378	1	.539		
	N de casos válidos	51				
2º	Chi-cuadrado de Pearson	2.714 ^d	1	.099		
	Corrección por continuidad ^b	1.280	1	.258		
	Razón de verosimilitudes	2.357	1	.125		
	Estadístico exacto de Fisher				.131	.131
	Asociación lineal por lineal	2.656	1	.103		
	N de casos válidos	47				
3º	Chi-cuadrado de Pearson	.057 ^e	1	.811		
	Corrección por continuidad ^b	.000	1	1.000		
	Razón de verosimilitudes	.110	1	.741		
	Estadístico exacto de Fisher				1.000	.947
	Asociación lineal por lineal	.056	1	.814		
	N de casos válidos	38				
4º	Chi-cuadrado de Pearson	.607 ^f	1	.436		
	Corrección por continuidad ^b	.000	1	1.000		
	Razón de verosimilitudes	.518	1	.472		
	Estadístico exacto de Fisher				.446	.446
	Asociación lineal por lineal	.586	1	.444		
	N de casos válidos	29				
Varios cursos	Chi-cuadrado de Pearson	3.360 ^g	1	.067		
	Corrección por continuidad ^b	.397	1	.529		
	Razón de verosimilitudes	3.037	1	.081		
	Estadístico exacto de Fisher				.238	.238
	Asociación lineal por lineal	3.200	1	.074		
	N de casos válidos	21				
Total alumnado	Chi-cuadrado de Pearson	2.506 ^a	1	.113		
	Corrección por continuidad ^b	1.612	1	.204		
	Razón de verosimilitudes	2.204	1	.138		
	Estadístico exacto de Fisher				.123	.106
	Asociación lineal por lineal	2.492	1	.114		
	N de casos válidos	186				

a. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3.47.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

c. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1.65.

d. 2 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1.40.

e. 3 casillas (75.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .05.

f. 3 casillas (75.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .52.

g. 3 casillas (75.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .24.

Fuente: Elaboración propia

C7_Asumir como profesional y ciudadano la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida						
Pruebas de chi-cuadrado						
Curso/s alumnado		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
1º	Chi-cuadrado de Pearson	.045 ^c	1	.832		
	Corrección por continuidad ^b	.000	1	1.000		
	Razón de verosimilitudes	.045	1	.832		
	Estadístico exacto de Fisher				1.000	.571
	Asociación lineal por lineal	.044	1	.833		
	N de casos válidos	51				
2º	Chi-cuadrado de Pearson	1.867 ^d	1	.172		
	Corrección por continuidad ^b	1.143	1	.285		
	Razón de verosimilitudes	1.884	1	.170		
	Estadístico exacto de Fisher				.238	.143
	Asociación lineal por lineal	1.827	1	.176		
	N de casos válidos	47				
3º	Chi-cuadrado de Pearson	1.586 ^e	1	.208		
	Corrección por continuidad ^b	.859	1	.354		
	Razón de verosimilitudes	1.594	1	.207		
	Estadístico exacto de Fisher				.320	.177
	Asociación lineal por lineal	1.544	1	.214		
	N de casos válidos	38				
4º	Chi-cuadrado de Pearson	1.675 ^f	1	.196		
	Corrección por continuidad ^b	.830	1	.362		
	Razón de verosimilitudes	1.691	1	.194		
	Estadístico exacto de Fisher				.264	.181
	Asociación lineal por lineal	1.617	1	.204		
	N de casos válidos	29				
Varios cursos	Chi-cuadrado de Pearson	3.264 ^g	1	.071		
	Corrección por continuidad ^b	1.806	1	.179		
	Razón de verosimilitudes	3.280	1	.070		
	Estadístico exacto de Fisher				.164	.090
	Asociación lineal por lineal	3.108	1	.078		
	N de casos válidos	21				
Total alumnado	Chi-cuadrado de Pearson	7.875 ^a	1	.005		
	Corrección por continuidad ^b	7.015	1	.008		
	Razón de verosimilitudes	7.884	1	.005		
	Estadístico exacto de Fisher				.007	.004
	Asociación lineal por lineal	7.832	1	.005		
	N de casos válidos	186				

a. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 27.10.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

c. 2 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2.75.

d. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 9.30.

e. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 7.11.

f. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5.31.

g. 3 casillas (75.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3.05.

Fuente: Elaboración propia

C8. Valorar la importancia que tiene la investigación, la innovación y el desarrollo tecnológico en el avance socioeconómico y cultural de la sociedad.

Pruebas de chi-cuadrado						
Curso/s alumnado		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
1º	Chi-cuadrado de Pearson	.000 ^c	1	.988		
	Corrección por continuidad ^b	.000	1	1.000		
	Razón de verosimilitudes	.000	1	.988		
	Estadístico exacto de Fisher				1.000	.653
	Asociación lineal por lineal	.000	1	.988		
	N de casos válidos	51				
2º	Chi-cuadrado de Pearson	1.952 ^d	1	.162		
	Corrección por continuidad ^b	.953	1	.329		
	Razón de verosimilitudes	1.793	1	.181		
	Estadístico exacto de Fisher				.213	.164
	Asociación lineal por lineal	1.910	1	.167		
	N de casos válidos	47				
3º	Chi-cuadrado de Pearson	1.544 ^e	1	.214		
	Corrección por continuidad ^b	.407	1	.524		
	Razón de verosimilitudes	1.320	1	.251		
	Estadístico exacto de Fisher				.245	.245
	Asociación lineal por lineal	1.503	1	.220		
	N de casos válidos	37				
4º	Chi-cuadrado de Pearson	.468 ^f	1	.494		
	Corrección por continuidad ^b	.045	1	.832		
	Razón de verosimilitudes	.458	1	.498		
	Estadístico exacto de Fisher				.646	.408
	Asociación lineal por lineal	.452	1	.501		
	N de casos válidos	29				
Varios cursos	Chi-cuadrado de Pearson	3.544 ^g	1	.060		
	Corrección por continuidad ^b	1.323	1	.250		
	Razón de verosimilitudes	3.013	1	.083		
	Estadístico exacto de Fisher				.128	.128
	Asociación lineal por lineal	3.375	1	.066		
	N de casos válidos	21				
Total alumnado	Chi-cuadrado de Pearson	3.954 ^g	1	.047		
	Corrección por continuidad ^b	3.158	1	.076		
	Razón de verosimilitudes	3.701	1	.054		
	Estadístico exacto de Fisher				.058	.041
	Asociación lineal por lineal	3.933	1	.047		
	N de casos válidos	185				

a. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 9.30.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

c. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3.02.

d. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2.34.

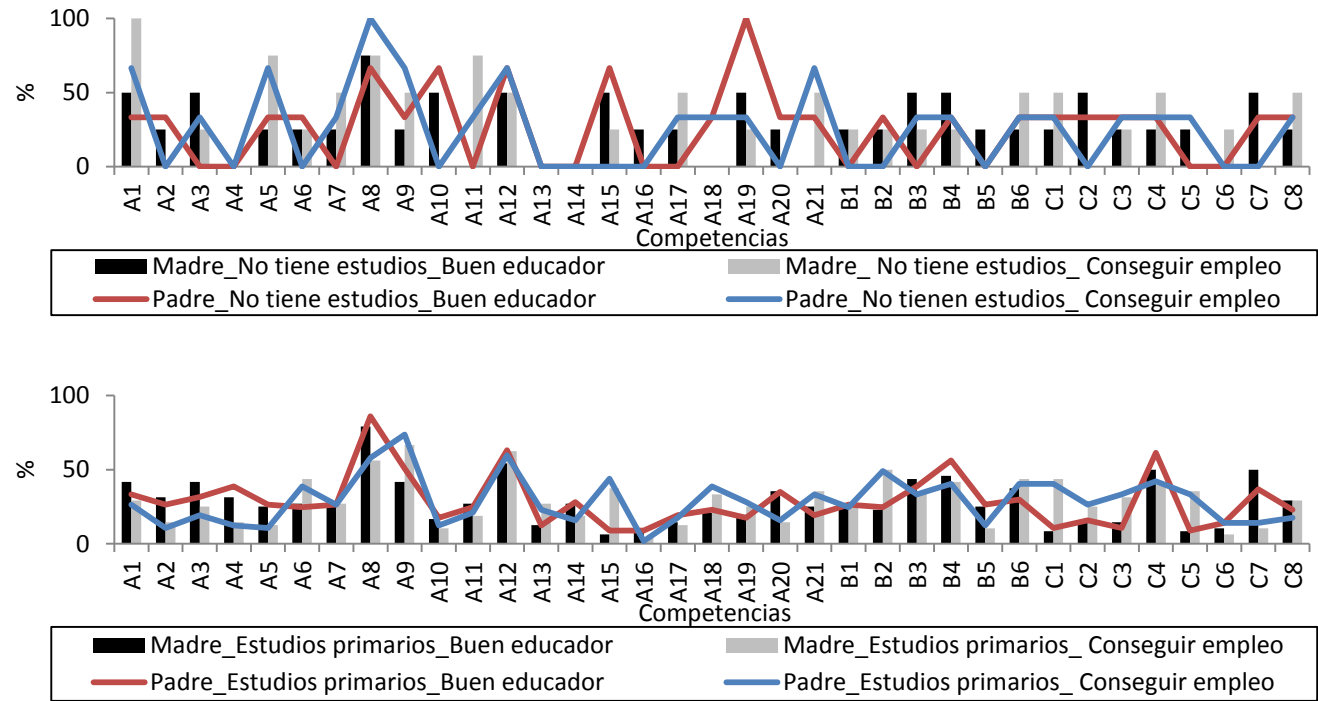
e. 1 casillas (25.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .97.

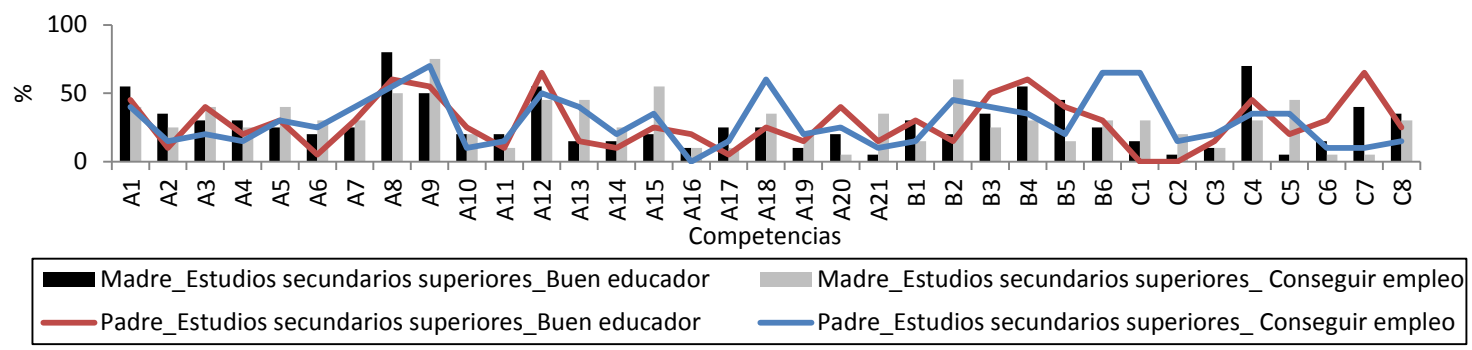
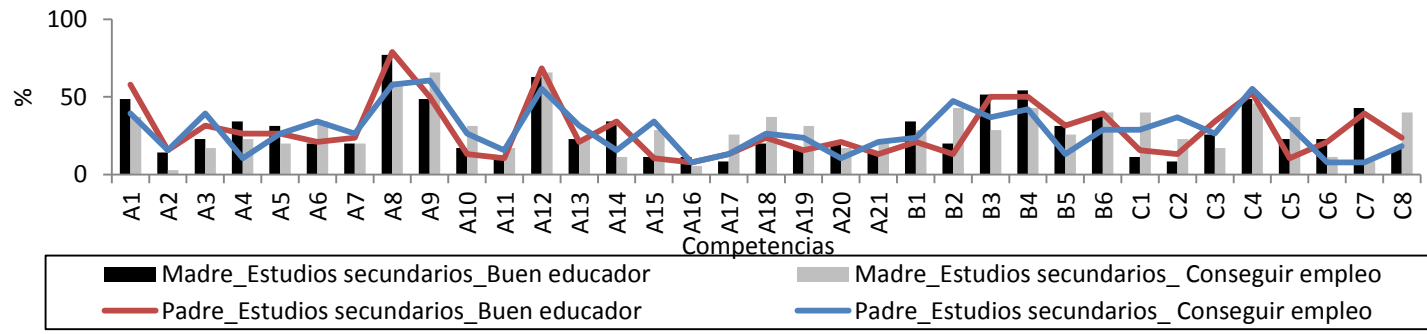
f. 2 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2.28.

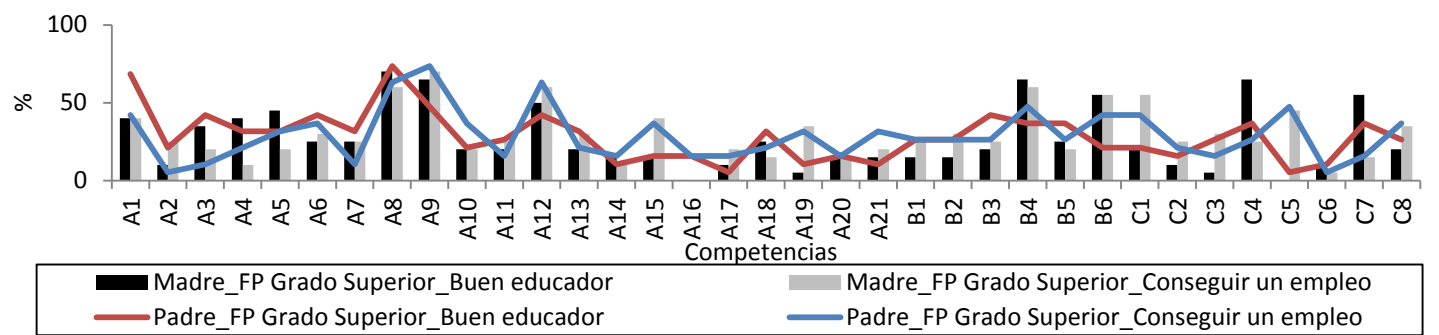
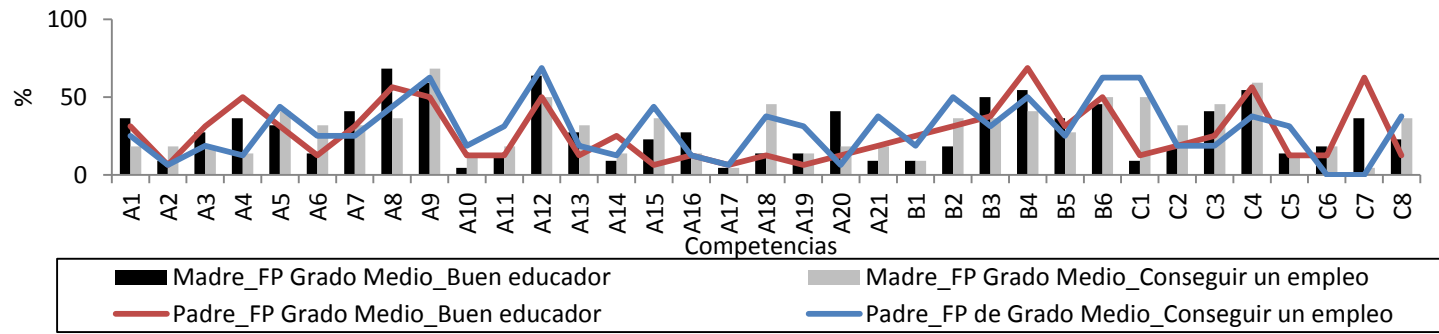
g. 3 casillas (75.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .71.

Fuente: Elaboración propia

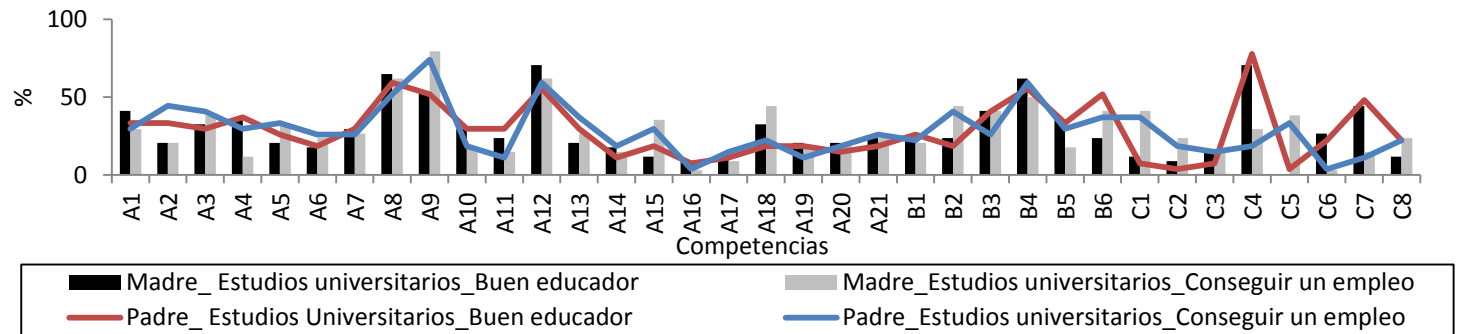
GRÁFICO 1. Análisis comparado de la elección de competencias del alumnado y el nivel de estudios de la familia. 2013.







430



Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 4. Resultados estudio cualitativo

Convenciones de transcripción

[<i>Solapamiento del habla</i> : momento en el que se coinciden al hablar el entrevistador/a y la persona entrevistada.
(0,2) <i>Pausa</i> : segundos dentro y entre turnos de palabra.
'AW::::': <i>Sonidos extensos</i> : tramos de sonido mostrados por dos puntos, en proporción a la duración del tramo.
<u>Palabra</u> : El subrayado denota acento o énfasis.
'físhí': Un guión significa que el sonido está interrumpido.
' .hhhh': aspiraciones audibles (el número de haches es proporcional a la duración de la aspiración)
PALABRA: Incremento de amplitud.
(palabras...): transcripciones que son dudosas, indicando la suposición más probable de la persona que transcribe.

Fuente: Flick, U. (2004) *Introducción a la investigación cualitativa* Morata: Madrid, p. 190.

RELACIÓN ENTRE UNIDADES TEMÁTICAS, TEMA CENTRAL E INFORMACIÓN CIENTÍFICA

APROXIMACIÓN AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

¿Qué valoración tiene de los cambios que se han llevado a cabo en los últimos años en la formación universitaria? Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Galicia (CEESG)	
Unidad temática	Tema central y expresión en lenguaje científico
CEESG 1. O que marcaba Bolonia era básicamente o aspecto máis práctico e metodolóxico das carreiras, o problema que si::: a nivel de::: profesorado e de recursos non estaba cuberto Bolonia non servía para nada, porque o único que se fixo foi unha transformación sin contar con quen tiña que facer esa transformación, pero o aspecto máis práctico e metodolóxico moi ben recollido claro.	Este participante considera que se ha incidido bastante en el aspecto metodológico y práctico, pero no se han tenido en cuenta los recursos ni a los colectivos destinatarios del cambio.
CEESG 2. Pois creo que::: se, a nivel do curriculum formativo, se adaptou moito máis ás::: necesidades do ámbito <u>laboral</u> , ¿non? Á hora da denominación das diferentes materias. (...)outra cousa diferente é que efectivamente eso e::: tanto desde a empresa privada como desde a Administración, e::: coñezan ese curriculum, ¿non? De que teñen as diferentes universidades ou en concreto esta titulación.	Adaptación del curriculum al mercado, pero distancia y desconocimiento de la reforma por parte de los empleadores.
CEESG 3. (...) se valora moi positivamente o feito de, de aumentar, de incrementar un ano máis a formación en Educación Social, ¿non? Equiparándonos pois a outros títulos de grao actualmente, a outras licenciaturas, antes. (0,2) Bueno, a importancia de incrementar un ano relacionado coa importancia de formarnos ao longo da vida ¿non?, e de incrementar tamén os nosos coñecementos, competencias, capacidades, habilidades para desenvolver mellor a nosa labor profesional, non solamente en relación coa	Valoración positiva de aumentar un año, pero ausencia de cambio real hacia la mejora de la empleabilidad debida a la falta de estudio de la proyección profesional y de las necesidades formativas o para la inserción laboral.

<p>empleabilidad ¿no?</p> <p>Pero en principio o cambio::; nos plans de estudo::; ou en concreto::; bueno e::;, creo que desde o colexio o que tamén observamos é moitas veces máis que mudar os plans de estudo atendendo ás realidades profesionais, mudáanse atendendo ás necesidades e ás cargas docentes das áreas ou dos departamentos das facultades, ¿no? Dame a impresión de que non hai un estudio real da proxección profesional das necesidades formativas para a inserción laboral ou o desempeño profesional para pensar o plan de estudos e que ao final o plan de estudos se reduce a eh::; ter que copar un número x de créditos ¿no? Para::; para conformar ese plan de estudos e despois asignalo a unhas áreas ou a outras ¿no?</p>	
---	--

¿Qué valoración tiene de los cambios que se han llevado a cabo en los últimos años en la formación universitaria? Profesionales del practicum	
Unidad temática	Tema central y expresión en lenguaje científico
Profesional 1. (...) no tengo muy claro ni a qué cambios te refieres exactamente, ni ni ni, ni yo lo conozco, yo no estoy en la universidad ahora, entonces no lo tengo muy claro, m::; no sabría decirte.	Muestra un desconocimiento de los cambios que han tenido lugar en la universidad, y no asocia estos cambios al EEES.
Profesional 2. No controlo demasiado todos los cambios que hubo en cuanto a las materias, pero sí en el número de años en los que se estudia y en los tiempos en los que se hacen los exámenes, lo noto con la gente que viene de prácticas. Una de las cosas que valoro como algo positivo cuando vienen al Practicum I es que no tienen clase, o sea que pueden dedicarle todo el tiempo a las prácticas(...). Luego no conozco al detalle los cambios en las materias, sí que sé que hay materias que yo hacía de manera cuatrimestral que ahora son anuales, y cosas que yo hacía de manera anuales que ahora son cuatrimestrales, entonces bueno.	Destaca el desconocimiento curricular con respecto a los cambios, señalando aquellos aspectos más relacionados con el practicum, como la ausencia de clases en el transcurso del mismo.
Profesional 3. (...) no sabría qué decirte porque la valoración positiva que debería ser tener un año más de formación, en este caso para los diplomados y diplomadas en Educación Social, yo no sé si está teniendo la repercusión que debiera, e::;, eses profesoras y profesores que son tutores, ¿no? Durante los cuatro años, me da la sensación de que tampoco está funcionando como::;, por lo que me comenta el alumnado de que sigue igual de, de perdido. E::;, me da la sensación de que los cambios no se están haciendo::;	En primer lugar muestra desconocimiento y asocia el cambio a un año más de formación en el grado con respecto a la diplomatura, para finalmente mostrar escepticismo con respecto al funcionamiento del cambio y las repercusiones del mismo.
Profesional 4. Si bueno, nosotros e::;, hemos recibido alumnos concretamente de Educación Social, pues ya desde, desde el inicio de los centros, yo creo que en el curso académico 2003-2004 ya recibimos alumnos de, de educación social, e::;::;, y::; yo creo que lo que hemos ido viendo a parte de una mejora en lo que es la coordinación entre el centro y, entre el centro de estudios, vamos en este caso la universidad e::;, e::;, y el centro de prácticas. Yo creo que ha habido una mejora notable en el tema de la, de la coordinación. E::;, y también yo creo que en el enfoque de las prácticas, van más hacia el tema de capacidades y competencias, quiero decir, que están más estructuradas, incluso los dossieres que se nos envían, está todo más, más estructurado y enfocado hacia esa cuestión, que yo creo	No asocia los cambios con el EEES, sino que alude a aspectos relacionados eminentemente con el practicum al describir el cambio en la universidad, básicamente de la coordinación con el centro y el dossier de prácticas.

<p>que es lo fundamental para el alumno, adquirir una serie de competencias y capacidades, que le permitan enfocar su vida laboral. Además, estamos recibiendo alumnos de último curso, con lo cual en nada ya estarán dentro del mercado laboral. Entonces es importante ir en ese sentido, nosotros también e:::, intentamos, sobre todo en este último año, e:::, lo que hicimos yo creo que en concordancia también con lo que se está haciendo en, desde, desde la facultad, es pedir a las personas de último curso, tanto de Educación Social como de Terapia Ocupacional, pues que elaboren un proyecto, que lo pongan en marcha y que lo evalúen, ¿no? Y la verdad es que ha sido positiva la experiencia del último año, sobre todo con estas dos titulaciones con las que tenemos más experiencia, con Educación Social y con Terapia Ocupacional.</p>	
---	--

¿Qué valoración tiene de los cambios que se han llevado a cabo en los últimos años en la formación universitaria? Docentes	
Unidad temática	Tema central y expresión en lenguaje científico
<p>Docente 1. Vamos a ver, los cambios referidos sobre todo a lo de Bolonia, el nuevo sistema de evaluación a través de trabajos y lo que llamamos las clases interactivas, en principio está bien, pero siempre y cuando se haga correcta y honradamente y con esto quiero decir que e:::, probablemente sea una acumulación muy grande de horarios para los alumnos, en la medida en que además de las clases que tienen las teóricas, las expositivas y las interactivas, tienen que trabajar cinco horas por asignatura en casa, eso a qué lleva, pues que hay que hacer evaluación continua y hay que mandar trabajos y estamos viendo como muchos de esos trabajos no son en los que los alumnos se vuelen, los hagan, sino que son trabajos, cosas copiadas (...) Entonces eso creo que va en detrimento del rendimiento y de la enseñanza en la medida en que se haga así, ahora eso que hace pues que los alumnos vayan buscando la picardía, de, de, de copiar, sin leerlo siquiera y tratar de colársela al profesor y que los profesores tengamos que estar haciendo más que labor de profesor, de policías, o de inspectores para ver de dónde han copia, para ver de dónde de Internet se han copiado esas cosas, con lo cual eso desvirtúa totalmente pues la función del estudiante y la finalidad de la actividad docente del profesor, entonces en la medida en que eso no se reestructure, porque que se está volviendo, a lo clásico, el profesor que dice pues para estar haciendo una labor de inspector, encontrar plagios, suspender a los alumnos, pues volvemos al sistema del examen, entonces claro es el, existe también, las clases interactivas con el alumno presente en clase, si los grupos son muy numerosos pues es difícil que participen todos, y sino a qué nos guiamos, a la asistencia, pero la asistencia sola no quiere decir que por eso se aprenda, entonces pues eso es lo que yo estoy viendo. Sería un buen sistema si se hiciera correctamente y con honestidad por parte de todos, y en este caso, por parte de los alumnos porque insisto que estamos viendo muchos trabajos, muchas cosas copiadas, y copiadas sin haber leído, sin reflexionar, porque incluso el contenido de un párrafo pues es escrito, parece escrito por alguien con un nivel diferente del párrafo siguiente, o sea, ni siquiera se molestan en unificar criterios y esto.</p>	<p>Hace mayor hincapié en la metodología y organización de las clases (interactivas y expositivas) y en la evaluación, incidiendo en las dificultades para poner en práctica los cambios metodológicos y de seguimiento; lo que, desde su perspectiva, revierte en detrimento de la calidad de la enseñanza y el rendimiento, convirtiendo al docente en un policía. Por tanto, se podría decir que la valoración del docente 1 evidencia cierta resistencia y cierto rechazo a los cambios que se han llevado a cabo.</p>

<p>Docente 2. La valoración para mí es negativa, e:::, tanto para el profesorado como para el alumnado y para PAS, los tres niveles vamos a decirlo, ¿no? El alumnado yo creo que se ha, ha empeorado un poco la:::, la docencia que se le podía dar, se les está, al alumnado se le está fomentado el trabajo, los trabajos, lo de trabajar ellos autónomamente, y::: los alumnos no vienen con esas <u>capaci</u>, competencias adquiridas, de trabajo autónomo, de decisión, de poder gestionar sus tiempos, ¿no? Eso es algo que en la universidad se ha establecido con este plan de Bolonia, pero que ellos no vienen con estas competencias necesarias o imprescindibles, para funcionar y entonces casi te ves tú, enseñándoles a trabajar, para que puedan, e:::, manejarse, ¿no?</p> <p>Después hay un, un, para mí un decaimiento de, antes ya había un problema de, de lectura y de, y de, y de estudio por parte del alumnado, de algún alumnado, antes, vamos a decirlo así, pero ahora la lectura, el estudio del alumnado casi ha desaparecido, es más el hecho de, de hacer trabajos y hacerlos, así de una manera y:::</p> <p>Después al profesorado, mucho, porque al profesorado se nos ha:::, o sea, todo el profesorado hacía ciertas prácticas, o adecuaba ciertas prácticas a la <u>meto</u>, a la temática, que estaba establecida, sobre todo porque estamos en una facultad donde no era una clase magistral pura y dura como puede ser en derecho o como puede ser en otras facultades, ¿no? Nosotros ya introducíamos e:::, cuestiones prácticas o aspectos puntuales para la temática, ¿no? Y ahora el profesor está muy enganchado, es decir, quiero decir, muy planificado, tiene unas horas que dan muy puntuales, si se te retrasa por cualquier cuestión, porque los alumnos a lo mejor necesitas explicarles más, o profundizar más en un tema, tienes que ir como rápido porque tienes unos días, unos temas, es decir, tienes unas clases interactivas y expositivas y no puedes cambiar ese esquema, entonces es como mucho más anquilosado, como mucho más, no permite, e:::, e:::, introducir temas nuevos, que a lo mejor ahora está en la sociedad y, y, e intentar pues puntualizar, cortar y ponerlos, porque a lo mejor, el alumnado incluso, no te lo, no te lo, no te lo demanda, porque dice eso no entra en el temario, entonces.</p> <p>Yo creo que el ámbito de hablar de las competencias está bien, yo creo que es un tema, el establecer competencias que está bien, pero digo que es la planificación de las metodologías, ahí es donde nos han como encasillado, o la planificación de las materias por POD.</p> <p>Porque cada materia, cada plan de estudios va destinado a unas materias y a unas competencias, y yo creo que muchas de las competencias, que van muchas materias asociadas, van unidas a las materias, muchos profesores, no puedan trabajarlas porque mientras están trabajando unas, que en teoría los alumnos, tenían que venir como dominadas, no puedes trabajar otras y cuando te das cuenta, no trabajas ni unas, ni otras, es decir, que es como si estuvieras ahí en el medio, como si fuera, no sé como si estuvieras jugando un poco como a una montaña rusa, ¿no? Ahora voy con estas, pero les tengo que enseñar a hacer un esquema, es decir, yo me encuentro alumnos de segundo que no saben lo que es un mapa conceptual, oo:::, que, que, que les mandas leer un artículo y les mandas extraer la información y son incapaces de extraer, entonces esas son competencias que en segundo de una, de una, de una diplomatura y de un:::</p>	<p>Manifiesta una valoración negativa desde el primer momento, haciendo referencia a la comunidad universitaria en su conjunto. La distancia entre las metodologías que se deben trabajar con el alumnado, y la preparación de éste para trabajarlas; y la limitación en cuanto a la libertad pedagógica docente con la imposición de unas metodologías determinadas.</p>
---	---

<p>trabajo, un grado, se tenían que traer, es decir, un poco, no digo yo al 100%, pero si a un 70% o un 80% dominado, y no los traen.</p>	
<p>Docente 3. Vamos a ver, yo creo que ha habido cambios positivos y cambios negativos, por ejemplo un cambio negativo ha sido, e:::, la disminución de los créditos por asignatura, es decir, el hacer todas las asignaturas cuatrimestrales y de un número reducido de créditos, ha repercutido negativamente en dos cosas, una, e:::, ha aumentado las exigencias de evaluación, y dos, había asignaturas que yo creo que por el peso que tienen en la formación, necesitan un tiempo para desarrollar los contenidos y que se sedimenten y que haya cierta perspectiva, y claro, al haber aplicado la misma lógica de los seis créditos y la organización cuatrimestral a todas las asignaturas, yo creo que eso ha repercutido negativamente en ciertos campos formativos, que hubieran necesitado de tener esa visión, o esa, de estar, de una manera más prolongada expuestos a ellos.</p> <p>Eso es la parte negativa, la parte positiva, e::: yo creo que las clases interactivas facilitan un tipo de trabajo que es muy interesante, porque me permite trabajar en equipo, yo lo hacía ya antes, con:::, con el antiguo sistema y me iba fenomenal, claro ahora al haber disminución de, al haber disminuido el número de estudiantes, pues se crean unas dinámicas más interesantes, me parece a mi ¿no? Para el profesorado que inconveniente tiene, que en el caso de Educación Social, hacer cuatro repeticiones, pues la verdad es que:::, es, desde el punto de vista del profesor o de la profesora, es un poco:::, como si estuvieras en un, como se llama, la sensación esta de deja vu constante y muchas veces ya, dependiendo de cómo te cuadre, no sé tal, pues si lo que has hecho, o lo que dijistes o no lo que no hicistes, claro y nunca te sale una clase interactiva como la anterior, y entonces qué sucede, o incluso la vas mejorando y entonces de la primera clase a la cuarta que das, pues a lo mejor, pues a lo mejor las dinámicas que se crean son mucho más interesantes, y sin embargo teóricamente todos tienen que haberse enfrentado al mismo contenido o a la misma práctica, y a veces pues es al revés, estás fresca como una lechuga al principio, y te sale de maravilla y según, por lo que sea te vas desgastando y las últimas clases pues:::, o sea que, tiene sus ventajas y sus inconvenientes.</p>	<p>La percepción del cambio la adscribe, fundamentalmente, a cuestiones metodológicas, distinguiendo aspectos positivos, como las clases interactivas, y negativos, como la disminución de créditos por materia.</p>
<p>Docente 4. Vexo luces e sombras, ¿non? Como en case todo tipo de cambios, dentro das luces as ventaxas que eu vexo, na, na docencia, por exemplo, nas aulas en relación ao alumnado, o feito de poder traballar en grupos máis pequenos, bueno pois polo tipo quizás de docencia que eu, que a min me gusta, o vexo como unha gran ventaxa, é dicir, se gana moitísima frescura, se ganen debates onde podes perder máis o tempo e polo tanto profundizar máis no coñecemento (...).</p> <p>Entonces, para min a gran ventaxa é ter espazos de traballo, donde podan funcionar a modo de seminario e por tanto profundizar en determinadas temáticas, esa para mín sería a gran ventaxa.</p> <p>O gran inconveniente, francamente, está, é a outra cara da mesma moneda, é dicir, é que si o alumnado non traballa, non serve de nada, é dicir, porque entonces, <u>acab</u>, eu a veces si que sinto que parece que tes que recurrir ao modelo expositivo incluso nas interactivas. Claro si tú chegas a un grupo de clase de 18 a 20 personas, e 10 cando non teñen</p>	<p>Por un lado, se centra en la función docente y en los aspectos metodológicos, señalando la parte negativa y positiva del cambio, destacando como positivo el hecho de poder trabajar en grupos reducidos, pero que, a su vez, puede ser negativo si el alumnado y el profesorado no están preparados para trabajar con este tipo de metodologías.</p>

traba, non teñen moi traballados os documentos, aínda que haxa unha boa actitude por parte do alumnado o debate non se xenera no vacío, entón acabas tu suplindo eso que o alumnado non fai, e eso tamén depende moito de como seña unha, ¿non? O seu estilo, e eu nese sentido, levo moi mal, ¿non? Cando vexo que non se traballa, bueno pois sí que é certo que quero aproveitar o tempo, non. Co cual necesito seguir avanzando e, tendo a suplir co traballo meu o que non fai unha parte do alumnado.

Aínda así, eu creo que é un cambio de cultura que é algo máis que grupo grande, e nese sentido eu creo que é unha aprendizaxe a realizar, tanto por parte do profesorado, eu nese sentido o que te digo o vexo como unha crítica á miña forma de ser, senón sale pois haberá que esperar que o alumnado traballe ¿non? O que pasa que me pode e claro eu desexo ¿non? Que aprenda canto máis mellor, pero eu creo que tamén que é unha nova forma, que non é solo grupo pequeno, senón que conleva outro tipo de estratexias que non tiñamos desenvolvidas tampouco o profesorado e tamén o alumnado en tanto que estaba bastante habituado a estudar en función dalgo externo como era un exame, e isto é estudiándolo día a día, e non hai esta cultura do estudio, ¿non? Do día a día, por tanto eu creo que a medida que se vai instaurando na universidade este novo modelo, é certo que tanto alumnado como profesorado pois iremos desenvolvendo novas estratexias para esta nova función.

En relación, por exemplo, esto digamos en canto a metodoloxía, ¿non?, que modifica totalmente, tanto a forma de dar clase do profesorado; eu diría que modifica a forma de ensinar e a forma de aprender, tanto do profesorado coma do alumnado, ¿non? E ademais desto, dentro das funcións que se lle piden á universidade, ahí sí que son un pouquiño máis crítica, e ten que ver coas funcións precisamente, co ámbito laboral, ¿non?

Unha das cuestións máis destacadas no novo modelo de universidade é que tiña que responder máis a demandas laborais e eu creo que unha das funcións da universidade é preparar para o ámbito laboral, o creo firmemente, o que pasa que non creo que seña a única, e me da a impresión de que cando se saca esta temática, sempre, sempre se pon en función a universidade, como se tivera que poñerse en función do que demanda o mercado laboral, e eu creo que a universidade ten moito que decir, incluso no que ten que demandar o mercado laboral, ¿non? Eu quixera que a universidade non perdera o seu sentido, é dicir, que non é poñerse precisamente á merced do que o ámbito laboral lle diga que o neoliberalismo está marcando o que debe de ser a universidade.

E neste sentido, eu creo que máis que nunca a universidade ten que ter unha función crítica, de transformación do coñecemento, máis que nunca, e isto tamén ten moito que ver coa nova metodoloxía, porque ao estar tan marcados os grupos, ás veces como tú tes que planificar nuns tempos tan automatizados, tan, tan, tan prefixados, é certo que a veces eu me vexo, que hai algúns textos que son especialmente complexos, que non entran en ese modelo.

Unidad temática	Tema central y expresión en lenguaje científico
CEESG 1. A repercusión se ve sobre todo desde o ámbito máis profesional e a incertidume e as dúbidas que xenerou nas persoas que están diplomadas ou habilitadas en Educación Social, para saber si é válida non é válida, si: 'hai que facer máis cursos ou non, eso sería como o máis, no que máis afecta todo o cambio de Bolonia para o ámbito profesional.	Plantea como repercusión del EEES la incertidumbre de los educadores y educadoras sociales en ejercicio en cuanto a la validez de la formación que recibieron, entiende que este es el aspecto más sobresaliente en cuanto al ámbito profesional del EEES.
CEESG 2. Pois eso, creo que na teoría si que:::; existe esa:::; posibilidad, ¿non? De convalidar o título e de poder integrarte noutros mercados, pero despois na práctica pois non é, non é tanto [. Eu non vexo tanto como as esperanzas digamos non? Que poñían. Non o vexo a hora tan claro vamos.	Expone su escepticismo en cuanto a la convalidación de los títulos en otros países.
CEESG 3. Desde a miña percepción:::; (0,2), espero que o feito de ter un ano máis de formación repercuta realmente en adquirir novos coñecementos ou en afondar en competencias necesarias para a inserción laboral ou para a empregabilidade ou para o desempeño profesional, eso é o que agardo; e:::; si si contrastas os plans de estudo actuais con respecto aos da Diplomatura realmente:::; creo que nalgúns casos mermou porque antes por exemplo pois había materias que tiñan un peso máis considerable no plan de estudos, ¿non? E que viñan referidas a ámbitos profesionais tradicionais da Educación Social e co novo plan de estudos veuse vironse limitadas, ¿non? E reducidas na carga de créditos eu entendo que, nese sentido, foi en detrimento realmente o cambio do plan de estudos, ¿non?	Destaca el aspecto positivo de tener un año más de formación en el Grado con respecto a la Diplomatura, pero expone también el posible deterioro de la formación por la pérdida de peso de materias que tradicionalmente han sido ámbitos de empleo de los educadores y educadoras sociales.

Repercusiones que ha tenido la inclusión en el EEES: Profesionales	
Unidad temática	Tema central y expresión en lenguaje científico
Profesional 1. M:::; eso en qué medida le afecta a España, porque a mí lo único que me comenta la gente en prácticas, me habla de temas de ir fuera, de Erasmus, de posibilidades, de, pues eso, ahora hay gente que está yendo a Sudamérica, que está yendo por Europa, pero no sé muy bien a qué te refieres.	Escepticismo y desconocimiento.
Profesional 2. En el ámbito profesional de que controlen más materias o más conocimientos teóricos no noto mucha diferencia de un año para otro, con el cambio en los últimos tres años de Bolonia, no noto, no noto demasiado en lo teórico por lo menos en el puesto de trabajo en el que acuden a nuestro centro en prácticas, no noto demasiada diferencia de un mayor conocimiento o unas mayores habilidades, quizás lo que sí, con las dos últimas personas que tuvimos de prácticas, pues tienen muchas más habilidades en tecnologías de la información, por ejemplo, que las personas que estamos trabajando allí, porque nosotras entramos en la dinámica de los que nos hace falta trabajar por nuestro diariamente y, entonces pues nos falta, no hemos crecido con esa formación, entonces pues aprendemos mucho de ellas ¿no?, quizás en eso sí, en todo lo que son las TICs sí que notamos mucha diferencia en comparación con otros años, sí, quizás en eso.	Manifiesta que no ha observado cambios en cuanto a la formación, sí percibe un mayor dominio de las TICs por parte del alumnado de grado, pero indirectamente lo atribuye a una cuestión generacional.
Profesional 3. Es que desconozco, porque no tengo relación con, o sea, no sé cómo está la universidad.	Desconocimiento.

Profesional 4. Estamos todavía en un proceso de cambio o están acabando las primeras promociones, que han e::, que han hecho todo el grado, digamos, es decir, que ya no han hecho ningún curso de Diplomatura, con lo cual yo creo que estamos en ese, en ese proceso, es decir, e::: ha implicado un cambio <u>bast</u> , un cambio muy profund, e::: y no sé si tienen, todavía si tienen repercusiones, ¿no?, en la empleabilidad en estos momentos.	Desconocimiento, atribuido al escaso período de tiempo que ha habido desde la implantación del grado.
--	---

Repercusiones que ha tenido la inclusión en el EEES: Docentes	
Unidad temática	Tema central y expresión en lenguaje científico
Docente 1. Puede tenerla positivamente, en la medida que los títulos de cada país, puedan ser aprovechados en los otros.	Expone que puede haber posibles ventajas en cuanto a la movilidad de los titulados y tituladas.
Docente 3. Positiva en el sentido de la extensión de la carrera, ¿no? Luego negativa en la orientación tan profesionalizante que se le da, porque a mí eso me parece contraproducente, contraproducente en dos sentidos, una porque parece ser que la formación universitaria tiene que e::, plegarse a los designios del mercado laboral, y entonces todo lo que es la formación más humanista, más reflexiva, más de pensamiento complejo y de actitudes más cívico democráticas y tal, parece que no tiene nada que ver con lo universitario, cuando es una de las cuestiones claves, ¿no? Y luego te había dicho que tenía otra ¿no? (...) Otra que por un lado, bueno son tres, otra que el tratar de unificar tiene sus ventajas y sus inconvenientes, por un lado es interesante porque permite movilidad, intercambio, a nivel europeo, ¿no? Pero por otro lado también, coarta las posibilidades de heterogeneidad y divergencia, y yo creo que pensando en, en formación universitaria, tendría que haber un componente de creatividad y de contextualización local o tal que tendría que darnos más margen, ¿no? Y::: luego ya te digo, yo creo que la <u>compar</u> , el tener una estructura tan, tan compartimentalizada y tan enfocada al saber hacer, (0,2) tiene consecuencias:::, negativas en la formación y en la percepción que tienen los estudiantes de, de, de para qué sirve la formación.	Distingue entre repercusiones positivas, como la extensión de la titulación a cuatro años; y negativas, por ejemplo entiende que la orientación profesionalizante somete a la universidad a las demandas del mercado laboral, primando el saber hacer y una estructura compartimentalizada del grado; además, la homogeneización de los títulos, a pesar de que favorece la movilidad, impide su contextualización.

CONOCIMIENTO, PERCEPCIÓN, ELECCIÓN Y VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DE LA TITULACIÓN COMO UNA HERRAMIENTA PARA CONSEGUIR UN EMPLEO.

Opinión de las competencias como herramienta para conseguir un empleo: CEESG	
Unidad temática	Tema central y expresión en lenguaje científico
CEESG 1. Básicas e fundamentais. Temos que trabalhar por competencias e temos que entender que temos que ser competentes para eso, temos que ter unha serie de habilidades e demais. Eu creo que trabalhar por competencias é un acerto. (...) que deberían influir positivamente, non sei SI o traballo que se fai nas facultades VAI directamente e::: en proporción ou relacionado coas competencias, con traballar as competencias, ou simplemente é un disfraz de contidos, actitudes:::'	Las percibe como un instrumento básico, pero muestra desconfianza sobre su integración real en las facultades.
CEESG 2. i, eu vamos, estiven vendo me costaba traballo a verdade e que decidirme moitas veces así por dez non?	Entiende que todas las competencias son

<p>Pero porque todas me parecen importantes no? Pero:::; e ademais que penso desde o ámbito:::; laboral sí que moitas das que está aquí se considera:::;n necesarias, outra cousa é que cando accedemos ao mercado laboral sepamos desenvolver todas estas competencias, ahí xa teño máis dúbidas.</p>	<p>importantes, señalando que algunas también son significativas para el mercado laboral, pero muestra dudas con respecto al aprendizaje e interiorización de las mismas por parte de todo el alumnado.</p>
<p>CEESG 3. As competencias entendidas en grado, de forma ampla e complexa son necesarias para formarte en calquera titulación, da igual Educación Social, que enfermaría ou que, ¿non? Entendidas non solo como habilidades, ¿non?, ou como coñecementos de saber facer, senón como coñecementos de saber tamén, e de saber ser, ¿non? Como coñecementos en xeral e entendo que son básicas claro, senón tes as competencias, senón tes os coñecementos, as capacidades, as habilidades, non podes desenvolver a túa función laboral en calquera profesión.</p> <p>Antes non se lles chamaba así, e:::; tamén nos formabamos como:::; profesionais da Educación Social, chamábanse simplemente pois coñecementos ou habilidades ou capacidades ou finalidades ou obxectivos do plan de estudos e bueno e creo que favoreceu tamén a inserción laboral, eu creo que no caso da Educación Social a inserción laboral ven máis dun maior recoñecemento político social da Educación Social, un maior coñecemento das entidades sociais e da Administración Pública, de que somos as educadoras e os educadores sociais que non do feito de agora planificar por competencias pois vaia a haber unha maior inserción laboral.</p>	<p>Afirma que las competencias son necesarias en todas titulaciones, pero sin embargo asocia la inserción laboral en Educación Social a un mayor reconocimiento de la Administración y de las entidades.</p>

Opinión de las competencias como herramienta para conseguir un empleo: profesionales	
Unidad temática	Tema central y expresión en lenguaje científico
<p>Profesional 1. Las competencias sobre el papel, NO. No, porque lo que estoy viendo es que hay un, a ver, sí he subido a la universidad, incluso a alguna charlita, he conocido a varios profesores, han colaborado con nosotros mucho este año, entonces hay una educación muy teórica que no vale para nada, porque es lo que estoy viendo, que tienen una serie de fallos tremendos en cuanto a la transmisión por ejemplo de la parte práctica, es lo que te decía, hay un::: ítem aquí que es que que ni ni lo subrayo porque es que:: lo doy por hecho, hay una serie de valores morales o éticos que deberían estar implícitos, pero deberían explicarse a los alumnos, y lo mismo ciertas cuestiones y actitudes, y de cómo se trabaja y de cómo se trabaja con personas, y eso no lo contemplan, de hecho hay profesores que no creo ni siquiera que lo que lo (0,2) hagan ellos con los alumnos en clase. La manera de tratar a los alumnos, de dirigirse a ellos no creo que sea la correcta, por lo menos a mí es lo que me han transmitido, hay profesores que sí, y hay profesores que no, pero yo creo que debería hacerse de una manera:: expresa, en papel y en__ la práctica, quiero decir, igual que debería haber una serie de__ temas a trabajar por los alumnos, creo que se debería pasar una serie de temas a trabajar por los profesores.</p>	<p>Su percepción evidencia escepticismo con respecto a la integración real de las competencias como parte de la formación.</p>
<p>Profesional 2. Yo creo que sí y que cambió y que se ha ido adaptando también, a las nuevas circunstancias sociales,</p>	<p>Responde afirmativamente, y percibe que la titulación ha</p>

<p>¿no? Y a las situaciones que estamos viviendo, entonces, eh, buff, claro en comparación a hace quince años, la realidad social era totalmente diferente, hoy por hoy, la propia realidad te obliga a trabajar con otro tipo de colectivos, con otro tipo de perfiles, y: el hecho de que la carrera vaya avanzando y a la par de la realidad social, pues también te da, también te da otro conocimiento, en materias y demás, bueno ahora estudiáis un idioma extranjero, cosa que a nosotros no nos exigieron y es algo muy importante en algunos colectivos, el manejar correctamente un idioma extranjero, entonces, bueno, yo creo que si, que está evolucionando, a lo mejor no tanto como nos gustaría, en determinadas materias, pero que está evolucionando conforme y bastante paralela a la realidad en la que estamos trabajando.</p>	<p>avanzado con la realidad social, aunque quizás señala que este avance ha sido lento.</p>
<p>Profesional 3. Las competencias están muy bien teóricamente (...).El listado de competencias está perfecto teóricamente, no sé si se::, si en la práctica se consigue, los alumnos y las alumnas llegan a ser competentes en todas ellas, entonces:::</p>	<p>Muestra desconfianza sobre la integración real de las competencias en la formación.</p>
<p>Profesional 4. E:::, sí yo creo que en el mercado laboral, ahora mismo, también se está yendo en esa línea, ¿no?E:::, realmente cuando haces una selección o por lo menos aquí cuando hacemos una selección de, de personal tenemos muy claro e:::, las competencias ligadas e::: a cada perfil y si esa persona las cumple o no. E:::, ahora mismo, por ejemplo, bueno esto ya entre comillas, ¿no? Para ilustrar un poquito lo que te estoy diciendo, estamos inmersos en un proceso de contratación de una trabajadora social e:::, y nosotros tenemos muy claro, es decir, qué competencias e:::, son las más valoradas para esa trabajadora ¿no? Pues por ejemplo, el diseño de proyectos, e::: la justificación de subvenciones, e:::, el que controle pues determinadas herramientas, e:::, ligadas pues a la Consellería de Benestar, ¿no?Todas esas cuestiones se valoran, a lo mejor antes no se tenían tan en cuenta, pero ahora sí que, y de hecho lo tenemos recogido nosotros en nuestro manual de calidad, nuestro centros están certificados en calidad, y en el manual que tenemos corporativo de calidad, figuran las competencias de logro vinculadas a cada puesto.</p>	<p>Su respuesta es afirmativa y entiende que las competencias son un referencia para la contratación de profesionales.</p>

Opinión de las competencias como herramienta para conseguir un empleo: Docentes	
Unidad temática	Tema central y expresión en lenguaje científico
<p>Docente 1. No creo que haya influido mucho, puede influir quizá a largo plazo si esto sigue, si la sociedad toma conciencia de que los titulados son competentes en cada una de estas cosas, la cuestión es también que lo sean (...)</p>	<p>Afirma que quizás en el futuro, cuando se tome conciencia de las competencias que configuran los planes de estudios, aunque muestra su escepticismo respecto a la integración de todas las competencias por parte de los titulados/as.</p>
<p>Docente 2. Yo creo que mucho, porque si, si, si ahora mismo el mercado laboral está pensando en un, en un, en un perfil, y ese perfil está pensado en las competencias, o en los planes de estudio, que tiene que haber como una unión, ¿no? Es necesaria esa unión, para que eso se produzca, y en el mercado laboral, lo que se da en los</p>	<p>Percibe que las competencias son un medio para favorecer la empleabilidad, manifestando la necesidad de una vinculación entre la universidad y el mercado</p>

<p>grados, las competencias para, es lo mismo, entonces, eso es, eso es, tiene que ser así, y debe ser así. Lo que pasa es que yo sigo pensando, que aquí las competencias van por un lado, y el mercado laboral va por otro, es decir, no hay, en España no hay una relación de mercado de lo que piden los empresarios, vamos a decirlo así, con lo que demos nosotros ¿no? Tanto es así que hay un, una historia muy importante en la, bueno en este momento hay un tema bastante crucial y es que nuestros titulados, que son buenos, es decir, están reconocidos, a pesar de todo lo que estamos diciendo, de los grados y todo, están saliendo grados, grados, ¿no? Pero bueno nuestros diplomados y ahora imaginamos que los de grado, también porque se está trabajando y se está pidiendo demasiado, es decir, se está intentando conseguir, cuando salgan van a ser unos buenos profesionales, pero ¿qué pasa? Que en el mercado español, vamos a decirlo así, es como si se dieran contra una pared, una cosa es lo que le piden en el grado y otra cosa es lo que le piden, es como si fuera una separación. Lo que más sorprende es que esos mismos estudiantes que aquí en el mercado español, son como rechazados, no son adquiridos, o dicen ciertas situaciones de que no tienen, pues valen para Alemania, valen para Francia, valen para Iberoamérica, entonces, te sorprende ¿no? Que sean buenos considerados fuera, y para los empresarios españoles no, entonces es como si fuera, ellos mismos, dicen hay una separación, los mismos empresarios, mantienen una separación con el, con el sistema educativo, por decirlo así universitarios, ¿no? Y con el sistema educativo ya en:::, en FP, o con eso, yo lo veo aún más grave, ¿no? Porque hacen, los de FP hacen prácticas allí, y cuando salen no los contratan y no se sabe muy bien por qué, cuando es todo esto, entonces es como una separación ¿no? Pero bueno eso ya es también cuestión económica, cuestión empresarial, cuestión de una serie de aspectos que, bueno aquí ya nos perdemos un poco en ese camino, ¿no?</p>	<p>laboral. Sin embargo señala que en España hay un brecha entre la formación universitaria y el mercado laboral, que rechaza a titulados y tituladas que en otros países europeos o iberoamericanos son contratados/as.</p>
<p>Docente 3. Bueno yo es que ahora mismo creo que ningún esfuerzo educativo tiene repercusiones inmediatas en, en el empleo, porque es como si el empleo fuera por cauces que no tienen nada que ver con la formación. (0,2) De hecho ah, otra cosa que te quería decir, de hecho, otra cosa que yo pienso es que, e:::, ahora mismo los empleos, bueno, primero, no hay empleos, o sea, no hay empleos a la altura de la formación que reciben nuestros estudiantes, me da igual que estén en cualquier etapa del sistema educativo, o sea que tenemos empleos que ni por las condiciones laborales, ni por el trabajo que se ofrece, están e::: (0,2) a la altura, ya lo he dicho, de las personas que están dispuestas a, a, para el mercado laboral, eso me parece que se llama sobreeducación, pero yo creo que no, que lo que están es bien educados y lo que hay son condiciones laborales de pena, el siglo XIX, y además puestos de trabajo absolutamente:: pensados para que le gente no se desarrolle profesionalmente ni haya productividad en términos de creatividad, hablan del I+D+I, pero eso no existe, en el mercado de trabajo, no existe, lo que quieren son e:::, como se llama:::, trabajadores dóciles, que se pliegan a unas condiciones laborales infrahumanas, y luego que no tenga ningún tipo de, de, de, decisión propia, y que haga lo que tiene que hacer según lo que el empleador les dice que es lo que tienen que hacer, lo que</p>	<p>Percibe que existe una brecha entre el mercado laboral y la formación universitaria, reivindicando la precariedad de los puestos de trabajo que ofrece el mercado a los titulados/as. Además, entiende que la vinculación de la formación universitaria con el empleo no tiene sentido, ya que desde su punto de vista las personas que han obtenido una formación de carácter más genérico, que son flexibles, versátiles, etc., son aquellas que tienen más posibilidades de conseguir un empleo. Por lo que manifiesta que hay incoherencia en los discursos imperantes acerca de la formación universitaria y lo que se dice que debería de ser.</p>

<p>vale y acatar.</p> <p>Yo creo que lo de las, bueno esto de, de::, cada poco cambian las denominaciones para, para, dar salida a::, a::, bueno, por un lado, aquí yo veo que hay varias cuestiones, una que es una cuestión de cambio de paradigma, ¿no? Y entonces cuando se elige el término competencia, pues volvemos a lo mismo, ¿no? Al saber hacer y a pensar en una persona competente, pero en términos efectivamente de profesionalización y empleabilidad, o sea que lo que se quiere es reforzar el vínculo de la formación universitaria con el empleo, entonces eso es un cambio de paradigma, un cambio de mentalidad porque es, sin tener por qué, y digo sin tener por qué, porque es que luego resulta que cuando lees y reflexionas un poco sobre los empleos del futuro y los empleos del presente y que la gente que tiene posibilidades de emplearse es aquella gente que es la que tiene formaciones más generalistas y tiene visiones más abiertas de sus posibilidades como, como profesional.</p> <p>Entonces, yo creo que el término competencia o la orientación de competencia pues por un lado quiere dar la imagen de que vamos a hacer justo los profesionales que necesita la sociedad, cuando vivimos en una sociedad en la que no se sabe qué tipo de, bueno sí que se sabe que tipo de profesionales necesitamos y los <u>tip</u>, los profesionales que vamos a necesitar no son profesionales que den respuestas estandarizadas y previamente acotadas según un listado de competencias, sino que tienen que ser profesionales e:::, flexibles, versátiles, con capacidad de estar formándose a lo largo de toda su vida, y además que, que sean capaces de tener una trayectoria profesional que construyan donde crucen campos profesionales muy diversos. Bueno, pues entonces hay una contradicción, entre el discurso que sustenta la formación universitaria y luego, lo que se dice que tiene que ser la filosofía de, no casan.</p>	
<p>Docente 4. Bueno, eu creo que unha das grandes ventaxas, si conseguimos facelo ben e hai moitas voces críticas, ¿non? E eu non as comparto, é o practicum, é dicir, eu creo que o practicum, si se deseña con seriedade e si o profesorado asume esta materia como unha materia máis, máis complicada porque esixe, si ou si, a coordinación e a cooperación entre o profesorado; para min o practicum sería xusto esa materia de enganche entre a facultade e os centros educativos ou socioeducativos e, desta maneira, era unha bueno, era unha, unha reclamación, non solo do ámbito profesional, senón tamén de <u>part</u>, dalgunha parte importante do profesorado da facultade, darlle máis peso ao practicum, pero máis peso en tempos, que casi se duplicou, e en este sentido eu estou, pois a verdade e que moi contenta, pero cando decimos máis peso, a veces se pensa que é solo en función do tempo que os estudantes teñen que estar nas institucións, máis peso significa o outro, máis peso significa deseñar, realmente guías, deseñar modelos, deseñar documentos, que permitan discutir sobre do que queremos exigir no practicum, ¿non? Sobre que realmente que non é algo que empeza en setembro e remata en decembro, senón que é unha materia que para que a teña é todo ese cuadrimestre que dura, non é solo o principio e o final; e eso significa, bueno pois tamén un cambio de chip por parte de todo o profesorado de valorar realmente este escenario, este novo escenario profesional, como fonte de</p>	<p>Percibe el practicum como el vínculo entre la universidad y el mundo laboral, manifestando su disconformidad en cuanto a la dicotomía entre teoría y práctica. Además, prioriza los contenidos en relación a las competencias, manifestando muchas dudas en relación a estas últimas; y exponiendo su perspectiva sobre el peligro de relegar la teoría en la formación universitaria.</p>

<p>aprendizaxe universitaria, ¿non? Para min é ese un dos grandes elementos, nos que sinceramente creo que estamos traballando, pero penso que é unha maneira de conectar o ámbito profesional da Educación Social, co ámbito universitario e donde o profesorado tamén ten que cambiar, obviamente, algunha das súas rutinas e o ámbito profesional tamén.</p> <p>En este sentido, esta falsa dicotomía que se di ¿non? Entre teoría e práctica, é falsa porque evidentemente no ámbito profesional hai moitísima teoría, e no ámbito universitario hai moitísima práctica, é dicir, é unha maneira entón, de construír teoría e práctica conxuntamente.</p> <p>(0,3) Eu sobre das competencias teño moitos interrogantes, máis que certezas, ¿non? Por eso te comentaba antes, que eu son moito máis partidaria de ver claramente os contidos e a partir de ahí establecer as competencias, porque si tú miras as competencias <i>Conocer los campos de la Educación Social, reconocerlos...</i> esta <u>comp</u>, evidentemente o alumnado cando traballa, cando remata teñen que coñecer os campos da Educación Social, pero eu creo que esta competencia vai a estar en moitísimas asignaturas, ¿non? É dicir, eu creo que a maior parte, podemos poñer polo medio <i>Elaborar y gestionar medios y recursos para la intervención socioeducativa</i>, é dicir, esta competencia pode, a diferenza vai a estar no grao de adquisición desa competencia, penso eu, ¿non? É dicir de, de ter, eso, de ser pouco competente, ou ser moi competente, ¿non? Pero non sabería decirche que houbera unha competencia onde houbera unha, <i>Valorar críticamente el conocimiento</i>, é dicir, a min me parece que son interesantísimas telas en conta para cando deseñas os contidos, que non se te olvide conectar os contidos con esto, ¿no? Pero creo que non é ao revés.</p> <p>A min me preocuparía poñer competencias e despois os contidos, que a veces se fai, eu creo que hai que ter primeiro moi claro cales son os contidos que se deben de saber e a partir de ahí, cómo, qué, claro cómo seleccionar, ¿non? Nesa temática xeral qué textos selecciono, porque dependendo de que seleccione un texto ou outro sei que vou a fomentar determinada aprendizaxe e determinada competencia, ¿sabes?</p> <p>(...) Un dos grandes peligros deste modelo é que si o <u>profeso</u>, que o profesorado sea consciente de que non pode ser a costa de perder a teoría porque entón nos quedamos cun coñecemento cosificado, con un coñecemento técnico, exclusivamente. E a educación é un coñecemento político, entón a min o que me preocupa das competencias, non é estar en contra, senón que é manter, ¿non?, manter unha visión crítica de tal maneira que cuidado que son unha parte, pero unha parte, porque si solo, claro, o alumnado ademais en xeral pide este modelo porque é moito máis simple, ¿non?</p>	
--	--

<p>¿Qué competencias te parece que son las más importantes para que un titulado/a en Educación Social obtenga un empleo?: CEESG</p>	
<p>Unidad temática</p>	<p>Tema central y expresión en lenguaje científico</p>
<p>CEESG 1 Moi ben. Cando falamos de competencias tamén nos preguntan moito si a Educación Social é vocacional ou non. A nivel de personalidade ou de actitudes, (0,1) temos unha serie de actitudes, que poden ser así moi</p>	<p>Afirma que ademais de la vocación, la formación debe tener una carga técnica. Como competencias ha referido</p>

<p>características e demais, pero necesitamos unha CARGA técnica que esa a adquirimos nas clases nas aulas, e polo tanto, tamén necesitamos prepararnos con este tipo de habilidades capacidades que son as competencias, ¿non? Ben, eu recollía das que tiñamos por aquí [listado UDC] que sí que é moi importante todo o que ten que ver co deseño, e coa planificación, pero tamén con::::', con esa actitude crítica, e temos que facer esa análise das políticas, da lexislación, é importantísimo controlar a normativa, cando ó mellor pensamos que eso non vai con nos, no tema dos REGLAMENTOS, MEMORIAS, INFORMES, todo ese tipo de documentación, temos que saber manexala, temos que saber deseñala, porque vai ser as nosas (0,1) ferramentas de traballo, e::::' o código ético eso ten que ir como o::::' pai noso, non? E despois ferramentas básicas das tecnoloxías da información e comunicación, bueno pois porquer estamos no mundo das tecnoloxías que así nolo requiren, no? Desenvolverse para el exercicio de una ciudadanía culta, crítica, aberta, democrática e solidaria, primeiro cada quen para despois aplicalo nas demais persoas. Asumir a importancia que ten a aprendizaxe ó longo da vida, eso aprendelo na carreira, a aprendizaxe permanente e a educación ó longo da vida e demais, aínda que temos materias que nos parezan tediosas, nesas se aprende que a educación é permanente, e si non cremos neso entón non cremos en que estamos facendo unha labor educativa. E::::' bueno a última que temos tamén de, non sei si queres que chas enumere?</p> <p>Eu desatacaba a que temos como::::' (0,1) darlle importancia á INVESTIGACIÓN, INNOVACIÓN, desenvolvemento tecnolóxico no avance socioeconómico e cultural da sociedade porque parece que e::::' os que traballan en laboratorios ou os que fan investigación solamente son os das carreiras máis técnicas ou químicas e demais, e para nada, nos tamén facemos investigación social e é importantísimo pilotar e poner a andar e probar e::' pois certos proxectos e demais pois para (0,1) innovar e para avanzar no ámbito social, ¿non?</p>	<p>todas aquelas que estén relacionadas con diseñar y planificar, junto con la A3, la B2, la C3, la C4, la C7 y la C8.</p>
<p>CEESG 2. Pois mira, e::::; eu lle puxen a de analizar as políticas de benestar social e a lexislación que sustentan os procesos de acción socieducativa porque penso, cando levas moitos ano xa de experiencia laboral parece que te olvidas moito da lexislaxión e da normativa e realmente e::::; é a base que o sustenta a todo, ¿non? Todo::; o que realizas ou todo o que fas ten as súas claves e o seu sustento na lexislación e a normativa e sobre todo nas de as de benestar social que é o noso ámbito, por eso esa me parece fundamental, porque moitas veces non sabemos cómo facer algo cómo desenvolver algo e é porque non vamos á lei ¿non? Si fóramos á lei saberíamos perfectamente que é o que, qué protocolo tiñamos que facer ¿non? Cómo debíamos de actuar. E::; despois, o de distinguir os estadios evolutivos das persoas e interpretar as súas implicacións educativas, tamén me parece moi importante porque moitas veces me parece que descoñecemos bastante os procesos pessoais e dos grupos e dos diferentes contextos e eu que sei, pois, por exemplo si traballas con infancia creo que tes que coñecer ben a infancia, as súas características ¿non? E creo que eso ao mellor, queda un pouco::; non está moi presente, non está moi presente como outras, a profundización,</p>	<p>Señala como competencias más importantes la A3, la A4, la A7, la B2, B3, B4, haciendo especial énfasis en esta última.</p>

<p>neso. Igual sí que hai intervención socioeducativa na infancia ¿non? É unha das si sigue sendo non sei, pero despois, non se profundiza ¿non? Entón. A ver que máis, aplicar metodoloxías educativas e dinamizadoras da acción socioeducativa tamén me parece; importante; redactar e presentar informes técnicos, memorias ou reglamentos ou calquer outro documento básico que contribúa a regular a acción socioeducativa e nos aquí temos moitas demandas, moitas consultas en relación aos instrumentos de traballo como profesionais da Educación Social e parece que ahí tamén nas facultades hai como unha falta. Sí a min me parece ahí que hai un valeiro. E; xerar a cultura profesional colaborativa, fomentando o traballo en rede e integrándose en grupos interdisciplinares con iniciativa e responsabilidade. A min me parece que; a min esta me parece fundamental porque o saber, ao final saber relacionarte con outras persoas que poden ser educadoras sociais ou non ou poden ser profesións afíns e; digo do ámbito social ou de outros ámbitos, non? Porque ao final non sólo nos temos que relacionar con traballadoras sociais, ou con psicólogas, non. Nos temos que relacionar pois con todas as persoas que forman parte do grupo, que forman parte da vida dos suxeitos de intervención, ¿non? Con médicos, non, tamén, por exemplo, con xente do mundo sanitario, da escola, con profesorado.</p> <p>A ver, bueno xa te comentei, despois está a de deseñar e impulsar espazos socioeducativos en contextos de diversidade, atendendo á igualdade de xénero, á equidade, e o respecto aos dereitos humanos, favorecendo o empoderamento das persoas e colectivos ubicados en situación de desventaxa social. A min esta é que a vexo como moi global e que está moi ben redactada, e que toca así moitas cousas porque realmente esta competencia me parece como básica ¿non? Das educadoras sociais, poder proporcionar ás persoas experiencias socioeducativas ¿non? Creo que eso é fundamental e si inda por riba esas experiencias son tendo en conta os piares éticos da nosa profesión que son a xustiza social, a igualdade, e a equidade, e o término de equidade ademais que ten unha connotación máis de xustiza ¿non? En relación á igualdade pois xenial e aínda encima fala de tomar o poder por parte das propias persoas e dos grupos, é que me parece, esta me parece (...sabes poñería esta).</p>	
<p>CEESG 3. Eu; as cinco; máis importantes seguramente teñan máis que ver co saber que co saber facer, porque entendo que sin unha fundamentación teórica forte, non hai desenvolvemento profesional tampouco. En toda práctica, sempre hai teoría e modelos teóricos, ¿non?</p> <p>Entonces, bueno. M; a ese respecto entendo que si analizamos o plan de Bolonia solamente en relación coa empregabilidade se lle dará máis importancia ao saber facer que ao saber, pero eu creo que hai que ser críticos tamén con iso, ¿non?, porque si non sabemos a que responde aquilo que facemos non podemos desenvolver realmente unha práctica crítica, ¿non?, que intente promover o cambio que é a finalidade da Educación Social. Por eso, eu as que escollín teñen máis que ver con isto, ¿non? Comprender os supostos e fundamentos históricos, pedagóxicos, sociolóxicos da acción socioeducativa, e eu creo que é fundamental e eu creo que se traballa ou se debería traballar en todas as materias do grao en</p>	<p>Destaca que el análisis de las competencias centrado en la empleabilidad, se orientaría básicamente al saber hacer, pero considera que es necesaria una actitud crítica, por lo que enfoca su elección en este sentido. Ha elegido la A2, A3, A9, B5 y C4.</p>

Educación Social, ¿non? Sobre todo facendo fincapé no histórico, no psico, no pedagógico, perdón, e no sociolóxico. Tamén estamos no marco, pois, dun Estado de Benestar cada vez máis cativo, pero hai unha lexislación que ampara e que limita e delimita e posibilita a intervención que temos que desenvolver e analizar as políticas de benestar e a lexislación que sustenta a acción socioeducativa e outra competencia fundamental, de feito, no colexio de Educación Social xa o ano pasado e este ano continuamos conxuntamente coa área xurídica do colexio estamos a desenvolver, que depende da área de acción profesional, estamos a desenvolver a desenvolver accións formativas específicas en relación á lexislación, analizar as leis, a normativa que un pouco son o marco no que nós desenvolvemos despois a nosa práctica profesional, ¿non? Iba por esta, primeiros os supostos, fundamentos históricos, pedagóxicos, sobre todo pedagóxicos e históricos, e sociolóxicos tamén, ¿non? Analizar as políticas e a lexislación e despois máis de cara ao saber facer, pero que ten moito tamén de saber, a necesidade, esta competencia relacionada con detectar factores de vulnerabilidade, de exclusión, de discriminación, saber facer unha lectura crítica da realidade, saber mirar máis aló ¿non?, do que se traslada nos medios de comunicación, ou do que se traslada nos informes, ou dos que nos trasladan as persoas, ¿non?, e ver cales son as lóxicas da exclusión que están detrás da realidade que nós vivimos, e para eso necesitamos ter moitos coñecementos tamén do que dixemos antes, destes supostos pedagóxicos e sociolóxicos, ¿non? Outra competencia fundamental e eu creo que integra moitas outras que están por aí desdibuxadas ¿non?, ten que ver con todo este proceso pedagógico e de intervención, ¿non?, deseñar, desenvolver proxectos, programas, servizos, aquí podería integrar outras que están máis arriba de planificación e avaliación porque non as desligo, ¿non? Eu creo que as competencias de deseño e intervención van relacionadas, todo o que ten que ver coa planificación e análise da realidade que dicía antes coa propia avaliación ¿non? do proceso, continúa, formativa e avaliación final, xa van tres, catro, cinco, como quinta uniría a B5 e a C4 ¿non? Eu creo que toda esa capacidade de amosar actitudes coherentes con las concepciones éticas e deontolóxicas se integran moitas outras ¿non?, na medida en que ti coñeces o código deontolóxico do educador e educadora social, que foi elaborado por o Consejo General de Colexios de Educación Social, e que nós editamos tamén e firmamos como colexio que pertence a Consejo, xa dentro destes principios deontolóxicos e éticos, están moi relacionados coa igualdade de xénero, coa diversidade, coa democracia, ¿no?, coa xustiza social, entón claro moitas outras realmente as integraría xa ahí, por eso bueno, eu casi conseguiría reducir a cinco. Todo esto dunha cidadanía aberta, culta, crítica e comprometida e democrática, estaría neste marco deontolóxico da profesión, ¿no? Estas cinco marcadas, e::; bueno estarían moi en relación con todo esto de deseñar e desenvolver proxectos, programas e servizos, ¿no? Todo o que ten que ver con elaborar recursos específicos para a intervención, ou medios para a intervención socioeducativa, ser capaces de elaborar, analizar e transmitir criticamente información, non e::;(0,2). Eu entendo que os documentos técnicos, como

<p>os informes socioeducativos, que ahora mesmo desde o colexio, que desde a área de acción profesional e desde os grupos de traballo están elaborando un modelo de informe socioeducativo ¿non? Entendo que os modelos ou que os proxectos de intervención, que os protocolos de acollida nos centros, todos estos instrumentos técnicos entendo que dan seguridade ás profesionais e aos profesionais, entendo que necesitamos elaborar instrumentos propios tamén, ¿non? Pero tamén entendo que temos que ser cautelosos con estos instrumentos de traballo ou con esta visión tecnolóxica da realidade, porque reducimos a realidade ao observable, porque e:::; mm:::; nos olvidamos, nos esquecemos, de moitas cuestións m:::; das que solo son expertos os protagonistas.</p>	
--	--

¿Qué competencias te parece que son las más importantes para que un titulado/a en Educación Social obtenga un empleo?: Profesionales	
Unidad temática	Tema central y expresión en lenguaje científico
<p>Profesional 1. Vale, emmm::: A ver , yo vale he escogido algunos creo que los más directos y los más sencillos y que de alguna manera, respecto a las prácticas que hacen (...) me pueden servir, vale. Primero porque a lo mejor sí puedo trabajar con ellos en esos (0,2), pero es que hay otros que a lo mejor yo no sabría trabajar con ellos, más que nada porque es que no estamos en el ámbito, el x no sería el lugar más correcto porque es que no se dan estas situaciones, entonces a lo mejor Conocer los campos de la educación social y reconocer nuevos ámbitos emergentes, SI. Si porque ahí es donde:, Llegan a un sitio y no son simplemente alumnos en prácticas para hacer el trabajo que estamos haciendo siempre, y que al final lo que resulta es que para nosotros es una mano de obra gratis, yo a eso me niego, lo que quiero es darles algo que aprendan, pero ellos también pueden aportar y es donde van a sentir que si tienen libertad para aportar cosas, pues pues mejor, yo creo que se van sentir mejor, van a poder desarrollar lo que ellos saben y que nosotros no. Entonces está bien que vayan a un sitio para aprender lo que no saben, pero creo que es todavía mejor si ellos se dan cuenta de que pueden aportar cosas. Yo no soy educador social (0,2), yo hice magisterio, a lo mejor sí::: tengo mi::s ideas y tal, pero porque he trabajado con estos colectivos cada día. (...)también Distinguir los estadios evolutivos de las personas, e interpretar implicaciones educativas, mucho, eso sí que me importa, o sea, es que es básico en mi trabajo, por lo tanto:::, creo que que en el tema de Educación Social me parece muy básico, entonces la doy también por hecha, esa.</p> <p>Identificar y analizar los factores contextuales que afectan a los procesos de intervención socioeducativa, eso igual, igual, hay:::.. Nosotros tenemos un programa de cáncer, por ejemplo, hemos visitado centros, he intentado que, que las alumnas fueran a varios centros, las que estuvieron un mes, pues bueno, no dio tiempo a visitar demasiados, pero intentamos que vayan a un centro ocupacional, que vayan a::: uno de enfermedad mental, distintos tipos. Entonces al final, su conocimiento teórico sobre estos campos sí que me puede ayudar. Sí me dan pistas que a lo mejor a mí se me pueden escapar, entonces [si.</p> <p>.hhhh' Diseñar y desarrollar proyectos, programas y</p>	<p>Ha señalado las competencias en relación a su ámbito de trabajo: la A1, la A4, la A5 y la A9. Señala que hay competencias que a nivel teórico están muy bien, las relativas a analizar, observar, etc., pero contempla como aspecto de aprendizaje fundamental el identificar.</p>

<p>servicios, sí porque:: para que diseñen y tal se nota que tienen la teoría que la han tenido que mascar mucho, para lo que es diseñar de forma real pues han tenido que estudiar mogollón, y es de nuevo algo que pueden aportar, ¿vale? A mí pues de repente, pues, igual que yo les he prestao libros no sé que esto, a mí también me han prestado alguno, o sea que, bien.</p> <p>Aquí tienes muchísimas cosas de::: analizar, observar, analizar más cosas, interpretar, mediar, diseñar, paso un poco, creo que sí anoté alguno donde identificar y estas cosas, porque creo que eso es bueno, pero claro estas competencias están muy bien a nivel teórico. Creo que todo el tema de identificar y eso, prefiero dejarlo, y marcarte uno que ponga identificar, porque creo que sí es lo que tienen que aprender a hacer en cualquier sitio, coger todo esto y ellas mismas pensar si se consigue o no, que estaría bien que nos dieran una pauta, quiero decir, si hablamos con los alumnos y nos muestran todo esto y que estamos interesados y cómo podrían un poco cotejar con el trabajo que podrían hacer, pues sería mejor, estaría bien. (0,2) Más que nada porque nos cuentan una serie de cosas, pero tampoco demasiado.</p>	
<p>Profesional 2. Por un lado Diseñar y desarrollar proyectos, programas y servicios en los diferentes campos de intervención profesional promoviendo la participación y el desarrollo comunitario, para cualquier tipo de profesional de la Educación Social, que trabaje en atención primaria, o que trabaje directamente con colectivos en situación de riesgo, me parece que es algo importante ¿no? Todo lo que es el desarrollo comunitario, es algo transversal y que llevamos como de serie ¿no?, en la profesión en cualquier ámbito en el que trabajemos. Luego Mediar en situaciones de riesgo y conflicto, me parece algo básico, una habilidad personal que deberíamos de tener también muy integrada, ehh Diseñar e implementar procesos de evaluación de programas y estrategias de intervención socioeducativa en diversos contextos, pues también me parece básico, quizás tengo bastante sesgo de lo que es la intervención familiar que es en lo que trabajé muchísimos años y a lo que estoy más vinculada, pero me parece básico, sobre todo los procesos de evaluación de programas, porque al final todos los procesos de evaluación los hacemos como muy por encima y muy numéricos y [no entramos.</p> <p>Pero bueno, otra de las cosas que destaqué es 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, me parece que es algo, ¿no? Algo que viene como en nuestro decálogo, como que es muy muy básico y muy importante, y que a veces en la prisa de la intervención, o de nuestra práctica diaria se nos olvida y parece una tontería, pero el lenguaje de género para mí es algo muy muy importante, el respeto a la equidad, los valores humanos, el poder estar de igual a igual con las personas y empoderar a aquellas que están en situación de desventaja social, en situaciones de riesgo, creo que es algo que es muy muy implícito de:::, del ADN de los educadores y las educadoras sociales, ¿no?</p> <p>La capacidad de mostrar actitudes coherentes con las concepciones éticas y deontológicas propias de la profesión, pues efectivamente, claro, hay que saber lo que</p>	<p>Ha seleccionado la A9, A12, A21, B4, B5, B6, C1, C3, C7 y C8.</p>

somos, cómo somos, y nuestro código deontológico y nuestros valores éticos, me parece que es importante. Esto sí que veo que es algo que lo puedes adquirir a nivel teórico en una, en una materia.

Adquirir y dominar habilidades comunicativas que permitan transferir información, ideas y propuestas a diversas audiencias, me parece muy importante, esto es algo que yo vi al inicio de mi carrera profesional, que a veces, aunque pensemos que estamos transmitiendo muy bien la información y que lo estás haciendo correctamente, no es un problema de que no lo sepamos hacer, es que a lo mejor la otra persona pues no lo está recibiendo de la misma manera, entonces saber ponernos en el otro lado, y utilizar determinadas estrategias para comprobar que la persona que tengo enfrente ha entendido perfectamente lo que le estoy diciendo, pues me parece muy muy importante.

Y luego::: lo de expresarse correctamente, tanto de forma oral como escrita, en las lenguas oficiales de la comunidad autónoma, eh:::, bien en nuestro caso se nos entiende perfectamente en castellano, pero en otros ámbitos de intervención, pues a lo mejor más en el mundo rural sí que es muy importante manejar nuestra lengua cooficial, ¿no? Entonces a veces pues las personas que no tenemos costumbre o que tenemos el castellano como lengua materna, se nos olvida un poco eso y me parece que es muy básico de acercamiento, en una, en una conversación y de, de estar muy de igual a igual, y de:::, que genera mucha más empatía, en cualquiera de las lenguas del territorio español, pero sobre todo lo de expresarse correctamente me parece muy básico, porque a veces caemos en actitudes sobre todo cuando intervenimos con jóvenes muy de colegueo, y el colegueo está muy bien, pero hay que saber también expresarse correctamente, no sólo lo que decimos, sino como lo decimos ¿no? Y que estamos en muchos ámbitos, podemos estar interviniendo con jóvenes, pero una hora y media después, tú puedas estar con el Director General intentando defender tu proyecto, ¿no? E intentando ganarte una vía de financiación o defendiendo algo en lo que crees que hay que modificar y demás, entonces creo que hay que saber expresarse correctamente en función del sitio en el que estemos y de defender las cosas, creo que la expresión y la comunicación; en eso sí que noto::: que está como venido a menos.

Y otra de las cosas que he señalado, eh:::, bueno las herramientas 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, bueno es que esto en la etapa en la que estamos o te enganchas o te quedas fuera y es básico, es básico, y en eso estamos aprendiendo todos los días, yo no es que sea una experta, pero he ido aprendiendo de las nuevas tecnologías. Cuando yo empecé a trabajar no había ni correo electrónico y había un ordenador para todas para hacer un, un archivo de Word. Hoy en día, pues funcionas básicamente con Internet, el día que falla Internet ya no sabes trabajar, ya no eres nada, ya no:::, y las herramientas de comunicación e información son básicas en el trabajo y conforme vamos avanzando y a esta rapidez más, muchísimo más, me parece algo muy importante. Y Asumir como profesional y ciudadano la importancia del

<p>aprendizaje a lo largo de la vida, eso para mí también es una actitud personal, ¿no? Nunca lo vamos a saber todo, siempre vamos a tener que estar formándonos, un profesional que no valore eso como algo, como algo en su día a día, entonces[.</p> <p>Valorar la importancia que tiene la investigación, la innovación y el desarrollo tecnológico en el avance socioeconómico y cultural de la sociedad, esto creo que es algo que a veces se nos olvida, ¿no? Pues toda esa gente que está investigando y que está innovando en diversas materias y en diversos conocimientos de nuestra profesión, pues como que queda ahí, bueno sí, sí, están ahí, en el despacho y en el laboratorio y probando y testando, pero es muy importante porque esa fase de análisis y de investigación nos da una serie de pautas a los que estamos en la materia práctica, entonces lo práctico es importante y lo teórico y de investigación también es muy importante porque nos da muchas muchas pistas a los que estamos, como digo yo con las botas de barro y demás.</p>	
<p>Profesional 3. A ver, (0,7) por ejemplo, e:::, (0,3) 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, me parece (0,2) básica.</p>	<p>Nombra una única competencia básica, la C4.</p>
<p>Profesional 4. E:::, he marcado así como más importante e:::, Diseñar y desarrollar proyectos, yo creo que en el campo de la Educación Social, es, es fundamental, de hecho nosotros, bueno, tenemos idea de contratar a un educador social, e:::, un poco en esa línea ¿no? De desarrollar y diseñar proyectos, tanto vinculados a lo que es el área de intervención con las familias, y al área sobre todo de sensibilización social, entonces eso sí que lo considero muy importante.</p> <p>E:::, Diseñar y llevar a cabo proyectos de investigación; Elaborar y gestionar medios y recursos, yo creo que eso es fundamental. Yo creo que ahora mismo, cuando tengamos que contratar la figura de un trabajador social, lo que más valoraremos es el tema de diseño de proyectos, de evaluación de proyectos, de gestión de recursos, porque en los momentos en lo que estamos, hay que:::, saber gestionar muy bien los recursos de los que se dispone y después también, pero esto ya digo, quizás hablando ya, no a nivel general, sino vinculado a este centro, vinculado a la asociación, el tema de abrir líneas de investigación, porque vamos a ver nosotros tenemos que, e:::, hacer un balance de resultados para conseguir e:::, financiadores, e:::, entonces bueno, si no es a través de la investigación es complicado, ¿no?</p> <p>Redactar informes técnicos, memorias,..., por toda esta cuestión, es decir, hay que hacer memorias de resultados, mm., y bueno ya de cara, ya más a la intervención propiamente dicha, pues dominar habilidades comunicativas yo creo que esto es fundamental y que es muy relevante en un puesto como el del educador social, es un poquito lo que remarqué.</p>	<p>Ha seleccionado la A5, A13, la B2 y la B6.</p>

<p>¿Qué competencias te parece que son las más importantes para que un titulado/a en Educación Social obtenga un empleo?: Docentes.</p>	
<p>Unidad temática</p>	<p>Tema central y expresión en lenguaje científico</p>

<p>Docente 1. Pues vamos a ver, la primera porque Conocer los campos de la educación social y reconocer nuevos ámbitos emergentes, es lo fundamental, lo principal, si no conocemos los campos de la, de la profesión en la que vamos a ejercer no tiene mucho sentido, o sea, fundamental saber cuáles son los campos de la Educación Social, no meterse a tontas y a locas y no saber de qué va, entonces saber qué se va a ejercer, lo primero es saber en qué consiste.</p> <p>Después también para Educación Social, la A3, Analizar las políticas de bienestar social y la legislación que sustenta los procesos de acción socioeducativa, debemos de conocer aquello que pretendemos aplicar, las sociedades se rigen por unas normas, por unas leyes, entonces yo creo que es fundamental conocer la legislación en la que se sustenta (...).</p> <p>Después yo diría que la A6, Seleccionar diferentes métodos y técnicas para la planificación y evaluación de programas y servicios, no se trata de que el educador social sea un mero bombero que vaya a apagar los fuegos, o a poner parches, creo que es fundamental conocer métodos y técnicas para la planificación y evaluación, sino pues hace las cosas sin saber qué es lo que va a hacer, lo haría sin ningún tipo de planificación y luego cómo evalúa, cómo se saben los resultados, entonces seleccionar diferentes métodos y técnicas para la planificación y evaluación.</p> <p>Después yo he cogido la A13 Diseñar y llevar a cabo proyectos de investigación elementales, aplicables a los diferentes campos de intervención, esto se complementaría con lo anterior, una vez que se conocen y se saben seleccionar métodos y técnicas, pues diseñar y llevar a cabo proyectos de investigación, elementales, para investigar primero, si queremos trabajar sobre una realidad social que es función del educador, primero saber qué realidad es esa.</p> <p>Por supuesto la A14, Identificar y emitir juicios razonados sobre problemas socioeducativos para la mejora de la práctica profesional, capaz de emitir juicios no ser un mero Ángel Síseñor que era un, un personaje de un tebeo que todo le parecía bien y a todo decía que sí, ustedes tienen que tener esa capacidad, juicio, e:::, y emitir juicios razonados (...)</p> <p>Si sabemos diseñar proyectos, si sabemos identificar y emitir juicios, eso lleva a que sea también importante la competencia A15, Elaborar y gestionar medios y recursos para la intervención socioeducativa. Muchas veces los medios y los recursos son muy escasos, entonces tiene ahí que fundamentar la formación que el educador social tenga para poder gestionar esos medios y esos recursos, los recursos no son ilimitados.</p> <p>Luego ya me iría a la B3, que dice Generar la cultura profesional colaborativa fomentando el trabajo en red e integrándose en grupos interdisciplinares con iniciativa y responsabilidad, hoy sabemos que en muy pocos trabajos, en muy pocas profesiones se ejercen de manera independiente, libre y autónoma; todos los trabajos, y un trabajo realizado por los educadores sociales, en el centro de la naturaleza que quieran, puede ser en una prisión, en un colegio, en un centro socioeducativo, ha de participar en esa cultura de colaboración y de trabajo interdisciplinar, o sea nuestro trabajo de educadores sociales no lo</p>	<p>Ha señalado la A1, A3, A6, A13, A14, A15, B3, B5, B6 y C7.</p>
--	---

<p>concebimos si no es de manera interdisciplinar (...). Yo creo que se aprende más en la práctica que en la teoría, en la teoría lo decimos en las clases, ustedes lo toman en los apuntes, pero luego se ve eso en la realidad, por eso son importantes las prácticas, dentro de la formación de un estudiante.</p> <p>Luego, por supuesto la B5, Capacidad de mostrar actitudes coherentes con las concepciones éticas y deontológicas propias de la profesión, yo recuerdo que el primer día de clase les decía que ustedes podían ser mejores o peores profesionales, pero que lo que fueran por encima de todo era honestos, entonces, los códigos éticos es por lo que se tienen que guiar, se tienen que regir, sino pues defraudaremos a las personas con las que trabajemos, defraudaremos a la sociedad y nos defraudaremos a nosotros mismos, es fundamental tener un código ético.</p> <p>Luego la B6, Adquirir y dominar habilidades comunicativas que permitan transmitir información, ideas y propuestas a diversas audiencias. Adquirir y dominar habilidades comunicativas, no sólo verbales, e:::, escritas, de los gestos, porque luego las personas con las que nosotros trabajemos tendrán que difundir esa información y tenemos nosotros que hacérsela asequible, por lo tanto nosotros seremos los primeros que tengamos que aprender esas habilidades de comunicación. El buen uso de los medios de comunicación escritos, audiovisuales, las nuevas tecnologías, y la comunicación más inmediata, claro.</p> <p>Y luego la última, Asumir como profesional y ciudadano la importancia del aprendizaje a lo largo de toda la vida, nunca terminamos nuestra formación, dicen que cuanto más sabemos más nos damos cuenta de lo que ignoramos, nadie debe dejar nunca de seguir aprendiendo porque además en este mundo que cada día salen nuevas cosas pues no podemos quedar, permitir el lujo de quedarnos obsoletos, y sobre todo ustedes los jóvenes, ustedes ya se lo decía yo en clase, son los profesionales y los dirigentes de la sociedad del futuro de la que nosotros pues vamos a beneficiarnos o perjudicarnos.</p>	
<p>Docente 2. Vamos a ver, yo no estoy, vamos a ver estas son las del grado de Educación Social y yo creo que todas las que están aquí para mí son importantes, ¿no? Te voy a explicar por qué, porque en un momento a lo largo del [grado], tienen que conocer esto, y sobre todo porque cuando salgas del grado, que es lo fundamental, tienes que tener estas competencias, vale. Lo que sí se diría es que hay competencias de primer o segundo grado, vamos a ver si me estoy explicando, competencias que ya tenían que venir como adquiridas y que a lo mejor aquí tendríamos que eliminar porque claro son no sé cuantas, entonces podríamos como decir que ya vienen dadas, pero vamos al problema de siempre, no vienen adquiridas, entonces hay que intentar dejarlas plasmadas, y después yo entiendo que toda una titulación, para mí todas son competencias de, de:::, que tienen que adquirir, hombre hay unas competencias que a lo mejor destacan sobre otras, sí; pero por importancia, por el tema de importancia para mí estas son todas importantes para el grado, por el tema de importancia. Que después unas tengan, pues es lo que te digo yo, unas más, en el momento situación que estamos ahora, si me dices fuera, de la situación laboral, que tienen más peso, por lo que e::: socialmente, políticamente, nos</p>	<p>Considera que todas son importantes, aunque quizás unas más que otras, pero también la importancia la asocian al momento y situación actual, señalando especialmente las de la parte B, que son las transversales.</p>

están pidiendo los trabajos, VALE, pero para el grado a mí importantes, por ejemplo, en ese sentido a mí la de las TICs, la de los idiomas extranjeros, la de poder hablar y expresarse e:::, e:::, oralmente y escritamente, son competencias que tienen que ser, ya, como superdominadas, o superestablecidas, pero es por eso, nada más.	
---	--

¿Alguna de las competencias te parece prescindibles o imprescindible?: CEESG	
Unidad temática	Tema central y expresión en lenguaje científico
<p>CEESG 1. A ver (0,4) fundamental, fundamentalmente, podemos ter moi boas ideas, podemos ser moi voluntariosas, pero temos que saber deseñar e desenvolver proxectos, programas e servizos nos diferentes campos de intervención profesional, promover a participación e o desenvolvemento comunitario. Porque:::' as educadoras e educadores sociais nos podemos definir como axentes de cambio (0,2) PERO temos que ser prescindibles, non podemos ser unha figura imprescindible, polo tanto::' si chegamos a:::': promover ese desenvolvemento comunitario serán as propias comunidades que:::': e:::' se autoformen se autoxestionen e participen como ta. E:::'so conseguiremos si sabemos deseñar e desenvolver proxectos que consigan eso, a participación social.</p> <p>A lectura que fixen non foi tanto sobre esto, senón que podían e:::': en esa lista de máis ou menos interesantes, pero eu creo que non sobra ninguha, non sobra ninguna. Porque tocamos temas de ÉTICA, DEONTOLOXÍA, FERRAMENTAS E RECURSOS, DE HABILIDADES SOCIAIS, DE CULTURA (0,1)DE:::'IDIOMAS, DE IDIOMAS TAMÉN INFORMÁTICOS. Ousea que eso tamén vai en temas de comunicación, eu creo que todas son importantes.</p>	<p>Inicialmente percibe la competencia A9 como esencial, pero incide especialmente en la necesidad de impulsar el desarrollo comunitario y la participación social, señalando finalmente que no considera prescindible ninguna de ellas.</p>
<p>CEESG 2. Sí, esta [deseñar e impulsar espacios socioeducativos en contextos de diversidade, atendendo á igualdade de xénero, á equidade, e o respecto aos dereitos humanos, favorecendo o empoderamento das persoas e colectivos ubicados en situación de desventaxa social] quizais igual sería a que:::; sería a que englobaría ao mellor a todas. Depois a seguinte é a do código deontolóxico ¿non? A que ten relación co código deontolóxico que xa está, pero que igual xa está, sin nomear a ética e a deontoloxía, pero igual xa está implícita ¿non? Na anterior. E despois que máis, bueno o que che comentaba antes das habilidades comunicativas que me parece fundamental e ademais pon a diversas audiencias e entón veas ahí unha constatación de que da diversidade ¿non? De que non todo o mundo utiliza os mesmos códigos comunicativos e que nos temos que adaptar ¿non? Ás persoas.</p> <p>Pois esta que te dixen antes, de:::; Esta, a B4 e a B6. Me falta unha que non a puxen porque xa non me daban, pero me parece importante tamén a primeira de coñecer os campos da Educación Social e de recoñecer ámbitos emerxentes (0,2). Porque moitas veces a nivel profesional-laboral nos vemos na necesidade de defender a nosa profesión ¿non? E na necesidade da nosa profesión e para eso é requisito ¿non? Ou tes que ter competencia en poder coñecer ben a túa profesión ¿non? Eu que sei, creo que</p>	<p>Establece una priorización de competencias (B4, B5 y B6), señalando fundamentalmente las transversales, afirmando que todas son necesarias, aunque algunas de ellas podrían ser aplicables a otras titulaciones.</p>

<p>hai algunha que fala das súas raíces, aquí está, os fundamentos que, estas dúas primeiras me parece que están moi relacionadas os fundamentos históricos, pedagóxicos, tal. Eu creo que esa, non a puxen porque;; pero tamén me parece fundamental á hora de defender a profesión e de defender os espacios profesionais, porque moitas veces e::::; non nos facemos valer suficientemente ¿non? E moitas veces é que eso porque non sabemos defender ben o noso traballo e a necesidade do noso traballo, [pero</p> <p>A min, sobrar no me sobra ningunha (0,2). Teríamos que igual repasalas ben, ¿non? Claro igual asumir como profesional y ciudadano la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida, igual esa lla podíamos aplicar a calquera outra profesión, non a Educación Social, por exemplo, non sei porque a min esta me parece que ao mellor en calquer outra titulación, ¿non? Non sei, me parece que se podería poñer. Igual en esta máis porque claro estamos, temos un campo de traballo na educación de adultos pois vamos, se non recoñeces esa necesidade apaga e vamos, ¿non? ¿sabes? Pero non porque non sexa necesaria tamén esa competencia [noutras profesións.</p>	
<p>CEESG 3. Bueno eu creo que as que dixen ¿non? Imprescindibles, a A2, necesitamos coñecer este marco teórico de referencia pedagógico, histórico e sociolóxico, o marco político no que nos movemos ¿non?, que sería a A3 e a A9 na que parece que se integran moitas outras competencias ¿non? En coñecer todo este proceso de deseño e desenvolvemento de proxectos, de servizos e avaliación que estaría máis noutra pero;; entendendo como un continuo, ¿non?, esa competencia e::; (0,8) coñecer o código deontolóxico e actuar desde unha concepción ética e deontolóxica, ¿non?, como diría Freire que a ética ten que estar presente sempre, a política ¿non?, na acción socioeducativa e ter esta::; (0,4) e ter esta concepción crítica ¿non?, esa C4. Desenvolver unha cidadanía aberta, culta, crítica, comprometida, democrática, o sea, ter presente o paradigma sociocrítico desde o que considero que nos deberíamos mover como educadoras e educadores sociais, ¿non? M::; Logo as outras pois si, son necesarias evidentemente.</p> <p>(prescindibles) Claro, eu creo que están, algunha seguramente mal recollidas, porque a competen, claro, non sei, aplicar metodoloxías educativas m::;, non sei si realmente está redactada coma unha competencia (0,2), pero si, necesitamos metodoloxías de dinamización, de animación sociocultural, de animación cultural, de mediación, e::; m::; de investigación, de dirección, coordinación, si::;</p>	<p>Percibe como imprescindibles las que mencionó como importantes y, a pesar de cuestionar el formato, entiende que son necesarias.</p>

¿Alguna de las competencias te parece prescindibles o imprescindible?: Profesionales	
Unidad temática	Tema central y expresión en lenguaje científico
<p>Profesional 1. Buffff, (0,3), buffff, no, no sé en principio no creo que deba de quitar nada. (Imprescindible) (0,4) Repito, capaz de demostrar que tú eres coherente con las concepciones éticas que tienes [Sí, (0,3), para mi esta es imprescindible (...)</p>	<p>Percibe que todas son necesarias, distinguiendo como imprescindible la B5.</p>
<p>Profesional 2. Yo no creo que haya nada que se pudiese prescindir, a mí me parece todo importante, conocer de</p>	<p>Entiende que todas las competencias son necesarias,</p>

<p>dónde venimos, las políticas de bienestar social, aunque ahora tengamos unas leyes más actuales, pero conocer cómo han ido evolucionando, te da una perspectiva después a la hora de trabajar importante. Toda la teoría de estados evolutivos de personas y pues los contextos, a mí me parece todo bastante, no descartaría nada.</p> <p>(0,4) Yo creo que el tema de habilidades comunicativas, lo que te decía que creo que es algo que ya tienes que tener si decides hacer Educación Social, me parece básico porque después tenemos mucho conocimiento teórico y nuestra actitud con las personas con las que estamos trabajando o lo que les transmitimos no es correcto, entonces yo creo que los valores de empatía, pero son cosas que a lo mejor por mucho que se, a lo mejor si yo no los tengo, por mucho que esté cuatro años en la universidad, no lo voy a adquirir, sabré definirte correctamente y con unas palabras fantásticas pues la empatía a nivel teórico, pero si no la tengo mi práctica profesional va a ser superpobre, entonces mi práctica profesional va a ser, lo que les voy a dar o lo que les voy a transmitir, sí que:: me parece, me parece que es muy importante, pero no es tanto una competencia, no? Pues bueno a lo mejor algo imprescindible podría ser:: poder diseñar programas y servicios en los diferentes campos de intervención profesional promoviendo la participación y el desarrollo comunitario, a lo mejor es algo que se pueda extrapolar a: casi todos los ámbitos de intervención que tenemos y algo básico pues si te contratan, de cualquiera de los ámbitos que tenemos, pero bueno que puedas desarrollar un proyecto y con unos recursos y que esté bien fundamentado y con unos buenos objetivos y con las herramientas necesarias para hacer esa intervención. Pues a lo mejor, me parece que puede ser algo fundamental, pero si todo eso no va acompañado de esos valores, esa ética y de actitudes comunicativas, el proyecto puede ser fantástico, pero la intervención va a quedar escasa, va a quedar pobre, ¿no?</p>	<p>destacando las habilidades comunicativas como imprescindibles, afirmando que deben ir acompañadas de valores y ética.</p>
<p>Profesional 3. (0,12) No sé, o sea, es que (0,3), que elija, o sea que elija, que coja, que elija, que coja una competencia que no crea que es:: (...) No, a mí todas me parecen importantes.</p>	<p>Afirma que todas le parecen importantes.</p>
<p>Profesional 4. Mira , e::, vinculadas a este centro en concreto, e::, el tema de, de e::, Diseño y desarrollo de proyectos e::, y el tema de, de, de las habilidades comunicativas, e::::, fundamental. Bueno, creo que son importantes, pero, ya digo ahora mismo e:::: de cara a::, que realmente, pues la incorporación de un educador social, m::::, conllevará para la asociación realmente unos beneficios palpables, señalaría esas, esas dos.</p>	<p>Entiende que la A5 y la B6 son imprescindibles.</p>

¿Alguna de las competencias te parece prescindibles o imprescindible?: Docentes	
Unidad temática	Tema central y expresión en lenguaje científico
<p>Docente 1. Pues mire de todas, que muchas son digamos de formación profesional, pero de todas de todas, porque si tienen esto van a valer, van a servir en todo, es la de Capacidad de mostrar actitudes coherentes con las concepciones éticas y deontológicas de la profesión, si ustedes son honradas, lo van a ser en todo en la vida, lo otro podrán saber una cosa, ahora pueden aprender unas nuevas tecnologías, que se quedan obsoletas pasado</p>	<p>La B5 le parece imprescindible.</p>

<p>mañana y tienen, tenemos que cambiar de ordenador, de todo. Sin embargo, si ustedes tienen esa formación ética, que esa debe de ser común para todos, en todas las profesiones; si hubieran tenido esa formación ética o ese código deontológico muchos de los que ahora, políticos o profesionales que ahora vemos entre rejas, pues no hubieran llegado a eso.</p> <p>(...) Eso creo que es un obligación y una competencia del profesor, saber transmitir ese ese estilo, entender las cosas, no viene siempre en los papeles.</p>	
--	--

<p>¿Crees que los titulados y tituladas, una vez que terminan su formación, han adquirido las competencias de la titulación?: CEESG</p>	
<p>Unidad temática</p>	<p>Tema central y expresión en lenguaje científico</p>
<p>CEESG 1. (0,3) Na medida en que aproveitaron os catro anos de estudio e se implicaron, e::::::::::' en esta carreira teñeno que demostrar, pois na súa, eu creo que teñen que probalo na súa propia pel. Teñen que participar en asociación, teñen que participar en movementos estudantes, teñen que verse e crese protagonistas do cambio, polo tanto, van a conseguir estas competencias sempre e cando as poñan en práctica. E para eso as prácticas van a ser fundamentais e os proxectos que temos que facer das distintas materias tamén nos van a dar esa visión, ¿non? E esas táboas.</p> <p>Eu creo que::::::::::' un compromiso propio e individual de cada quen, porque podes pasar pola carreira TOTALMENTE(0,1) invisible e pódete aportar moitísimo tamén a carreira.</p>	<p>Atribuye a los estudiantes la responsabilidad de aprovechar el proceso de enseñanza/aprendizaje, y adquirir las competencias.</p>
<p>CEESG 2. Pois eu creo tamén que eso vai moito e:::; igual na persoa ¿non? En, no seu rol, en cómo conciba o seu rol como estudante, dunha maneira máis activa ou máis pasiva, ou se implica máis ou non na carreira e:::; igual hai xente xa que desde primeiro eso, pois xa está a participar en proxectos, como voluntaria, ¿no? E eso lle da, ousea ti colles a unha persoa que ten ese proceso de aprendizaxe paralelo e seguramente non vai a ter nada que ver coa outra que se dedicou a chapar, para:::; ¿non?, para aprobar sen máis, seguramente pois a súa capacidade para enfrentarse á búsqueda de emprego ou a un traballo vai a ser diferente. Tamén o profesorado pois ten un rol importante, ¿non? Para a capacidade de poder transmitir esa motivación, ¿non?, pola polos estudos ¿non? E pola titulación.</p>	<p>Entiende que es responsabilidad de la persona, en este caso del alumno/a adquirir las competencias, atribuyendo también al docente un papel importante.</p>
<p>CEESG 3. (0,7) Non o sei, é o que decía antes, eu creo que depende máis de cómo se traballen as diferentes materias, de cómo se explicita, se evidencie, ¿non? E::::; a relación entre as competencias e o que se desenvolve en cada unha das materias e na medida en que desde a formación se faga fincapé tamén na autoavaliación do propio alumnado da adquisición de estas competencias, ¿sabes? A través de diferentes metodoloxías de traballo, eu creo que por exemplo aquí en Coruña, supoño que tamén noutras universidades, o feito de diversificar tamén as metodoloxías de ensino e de aprendizaxe, o feito de que moitas materias se integren como unha metodoloxía de::; traballo e como unha actividade de avaliación facer un cartafol ¿non? Que permita facer un seguimento da aprendizaxe, eu creo que pode favorecer a toma de conciencia e asimilación das competencias no grao, pero</p>	<p>Desde su perspectiva, depende del proceso de enseñanza/aprendizaje, atribuyendo gran parte de la responsabilidad al profesorado y también al alumnado, aunque dice desconocer si se están llevando a cabo estas metodologías en la adquisición de las competencias.</p>

<p>non sei si realmente se está incidindo::; para que o alumnado seña consciente e salga da da::; do grao e diga pois eu teño estas competencias, ¿non? Ou eu e::::; incluso pois para (0,2) ser capaz de definir qué un educador ou educadora social, cáles son as funcións de un educador/a social.</p>	
---	--

¿Crees que los titulados y tituladas, una vez que terminan su formación, han adquirido las competencias de la titulación?: Profesionales	
Unidad temática	Tema central y expresión en lenguaje científico
<p>Profesional 1. Uff (0,2) Es que sí, volvemos a lo mismo, quiero decir si tú naces y ya tienes madera de ser buena persona, eres buena persona, pero hay cosas que se deben trabajar, hay otras cosas que, que, que se tienen o no se tienen, pero que de alguna manera se pueden trabajar, si hay gente que no tiene capacidad de iniciativa, si no tiene un poco de espíritu crítico, si es un poco vago o vaga, eso se puede trabajar y eso hay que corregirlo, (0,2), eso sí.</p> <p>Que se pueden trabajar, aquí hombre claro que se pueden trabajar muchas cosas, quiero decir al final la expresión y la comprensión de forma oral y escrita, eso hay que trabajarlo mucho ahora, [muchísimo.</p> <p>¿Todo esto en cuatro años? [No, porque yo creo que en cuatro años, tú puedes hacer que integren esto en la cabeza, que lo comprendan, porque aquí ya estás diciendo algo, eh, Asumir como profesional y ciudadano la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida. Vale, tú te vas a dar cuenta de esto, probablemente, yo no me he dado cuenta de esto, y yo no tengo veinte años precisamente y supongo que lo entenderé bien cuando tenga cincuenta y sesenta y setenta, pero lo que pueden hacer con todo esto es integrarlo y saber que tienen que estar aprendiendo esto constantemente, que esto lo aprendes, o sea cómo vas aquí a expresarte bien de forma oral y escrita, pues probablemente, si tienen déficits ahora de lectura y de escritura, yo creo que en estos cuatro años no lo van a corregir completamente, con los años yo creo que lo irán, vale pero lo importante es que sean conscientes de que cualquiera de estas ideas o competencias son importantes y es cierto hay algunas que lo son más que otras, pero lo que tienes es que hacer, creo yo cualquier persona, en lo que sea que esté haciendo, estudiando o en su vida personal, es integrar ciertos objetivos que puedan ser importantes, es decir, esto es importante, vale pues, no tengo que aprender lo::::; no sé, no puede salir con una calificación de diez cuando acabes la carrera, simplemente, no sé si me explico.</p> <p>(...)[Sí. Es un hacerte consciente de, tú cuando eres un niño y un día te dicen mira, no sé m::: (0,2), ves que existe la muerte, pero no lo entiendes, y un día te haces consciente de lo qué es eso y estabas esperando para saber qué era eso, y sin darte cuenta. Pues esto es lo mismo, te han dicho mira existe esto, punto A12, y cuando entiendas lo que es Mediar en situaciones de riesgo y conflicto, pero no te has enfrentado a eso.</p>	<p>Explica que la adquisición está determinada por las características personales, pero que se pueden trabajar, entiende, además, que no se pueden adquirir en cuatro años, pero que se pueden ir afianzando con la práctica.</p>
<p>Profesional 2. No sé si las tienen integradas del todo o en proceso de integración, lo que sí, e:::, con las personas que hemos tenido de:, de practicum, yo creo que en el servicio en el que yo estoy ahora no tenemos el tiempo suficiente</p>	<p>Cuestiona si las tienen integradas o se encuentran en proceso de tenerlas integradas.</p>

<p>de poder dejarlas atender directamente a una persona, de que tú te quedes desde fuera pudiendo valorar e::, la práctica profesional de la persona de practicum. Creo que no tenemos, entre que le explicas en qué consiste el servicio, se lee la legislación, le explicas cómo lo haces, qué herramientas utilizas, lo que tienes en el ordenador, yo creo que no hay el tiempo suficiente, aun en el practicum largo de decir, bueno pues hoy va a atender tú a esta persona, por lo menos en el servicio en el que estoy ahora. Anteriormente, en el practicum antiguo sí que yo he tenido siempre la posibilidad de que el alumnado pudiese detectar una necesidad, diseñar e implementar, y en el servicio en el que estoy ahora nunca hemos sido capaces de ver a la persona lo suficientemente segura, como para atender como si ella fuese la profesional de ese servicio, y no sé si es una cuestión de tiempo, o un fallo nuestro organizativo a la hora de, de trasladarle todo lo que tiene que saber de nuestro servicio, no lo sé, no sé si nuestra práctica profesional ya es muy de a carrera todos los días y no hemos tenido el tiempo suficiente de generarle la motivación y la confianza a la persona, de poder verte desde fuera. Imagínate que tú ahora eres la educadora social que está aquí en este servicio y tienes que atender toda esta mañana todo lo que vaya a entrar por la puerta, nunca hemos podido hacerlo; pero ahí también es a lo mejor un fallo nuestro como tutoras.</p>	
<p>Profesional 4. E:::, ya digo nosotros hemos ido cambiando un poco el enfoque hacia esta, hacia esta línea, e:::, un poquito también siguiendo la corriente, o:::, la corriente que yo iba viendo que se iba fijando pues, por ejemplo, desde el punto de vista de la terapia ocupacional, ¿no? Y teniendo en cuenta, que ahora tenemos alumnos de cuarto de grado que es un poco hacia los que dirigimos esta nueva forma de enfocarlos. E:::, nuestras prácticas se centran siempre, e:::, en la intervención directa con los usuarios, e:::, pero este año sí que, e:::, pues personas que venían de Educación Social sí que han diseñado proyectos aunque no los han puesto en marcha, vinculados pues a:::, pues por ejemplo, te pongo un ejemplo, han hecho el diseño inicial de un programa de voluntariado que no lo teníamos, y lo ha hecho una chica que venía de, e:::, de Educación Social.</p>	<p>Menciona la experiencia en su ámbito laboral, y su intención de que los estudiantes en su centro sí las integren.</p>

<p>¿Crees que los titulados y tituladas, una vez que terminan su formación, han adquirido las competencias de la titulación?: Docentes</p>	
<p>Unidad temática</p>	<p>Tema central y expresión en lenguaje científico</p>
<p>Docente 1. Todas no, es imposible tener todo esto integrado, lo que sí es posible, es ir, ir las aplicando a lo largo de la vida, en la función en que cada misión que desempeñe cada uno va a requerir una u otra, habrá algunas que para el:: trabajo que desempeñe y según en donde necesitará unas, más que en otro, y en algunos casos pues de algunas podrá prescindir, no le serán imprescindibles para el sector en el que se mueva. Evidentemente, no será lo mismo pues el educador social que trabaje con mayores, que el que trabaje con niños, el que trabaje en una escuela, el que trabaje en un centro penitenciario.</p>	<p>Afirma que es imposible, pero que las irán integrando en su desempeño profesional, y en relación a las necesidades derivadas del mismo.</p>
<p>Docente 2. Yo creo que, vamos a ver, yo, yo ahora mismo lo que estoy viendo, y he vivido situaciones de:::, de</p>	<p>Por su respuesta podemos ver que durante el trabajo fin de</p>

<p>trabajos de fin de grado, que por decirlo así de alguna manera el trabajo de fin de grado es, como el cúlmine o como la materia, de una pirámide la punta, por decirlo así, porque es como la materia, donde todas las demás competencias, tienen que verse o, diluirse, o un poco, plasmarse no? ¿ Si no muy directamente, pero sí indirectamente, yo, hay una competencia, que, a día de hoy, creo que es un handicap, para, pero no para la educación social, yo veo por comentarios de otros grados ¿no?, y que es muy importante, bueno, dos. Una es, los alumnos a día de hoy, la expresión oral y la expresión escrita y la comprensión, es muy deficitaria, muy deficitaria, es algo que estamos luchando todos los profesores, y aun así a día de hoy podemos que decir que, que yo creo que se nos hace una, le hace unas preguntas a nuestros alumnos que van a salir, que van a salir, no las superarían, lo digo así, y hay otra que es, los idiomas, quiero decir, aquí hay una cultura en España que la hemos pasado todos, de que el inglés es como aquello que tenemos que aprender, pero es la asignatura pendiente, ¿no? Y eso es algo que se sigue plasmando, es decir, nuestros estudiantes no dominan un segundo idioma, hablo ya no del, para mí el español, el gallego, ya a la misma altura, eso es algo que tienen que dominar totalmente, hay mucha gente que no lo domina, para mí partimos de ahí, pero ya a nivel de un idioma extranjero en el sentido que para mí un idioma extranjero es un francés, bueno más que un francés es un inglés, que es la base, y después bueno otros idiomas, y nuestros graduados no::, no están ni por la labor, aunque, se les indica y se les pide, y se les recomienda, y a veces se les exige y no, no, no, no entran aún por esa labor, es una, es aún esa materia que estamos ahí, tirando ¿no?, pero lo hemos <u>padeci</u>,yo lo padecí cuando estuve estudiando, yo lo padezco cuando estoy ahora como profesora, y yo lo veo que es para mí un error que en ese momento no puede subsanar, y yo veo que ese mismo error se está [viniendo] en las generaciones que están estudiando ahora.</p> <p>(...) No, yo creo que no, hay algunas competencias que sí, pero hay otras que no, hay::, vamos a ver es muy significativo, cuando muchos de nuestros estudiantes ahora mismo, una de las salidas que están haciendo es intentar hacer másters, másters para especializarse, para::, para hacer algo más NO?, para centrar y hacer algo más, eso quiere decir que algunas competencias no las tienen adquiridas, pero también hay que ser realista, nosotros no podemos abarcar todo, un grado no puede abarcar todo, no sé si me estoy explicando, abarcaríamos todo, vuelvo a decir, si hay algunas ya, que ya las das como adquiridas.</p>	<p>grado al menos las competencias C1 y C2 no han sido integradas por los estudiantes, y se podría afirmar que no considera que todas las competencias estén interiorizadas al finalizar la titulación.</p>
<p>Docente 3. Pues muchos sí, porque es que realmente esto es como una atomización de capacidades más generales. Esto, ¿qué quieres decir que no lo hacíamos antes? De ninguna manera, ahora lo que yo veo aquí es que las capacidades están atomizadas</p>	<p>Entiende que muchos sí las han interiorizado, por la atomización de las mismas.</p>

PERSPECTIVA SOBRE LOS ASPECTOS RELACIONADOS CON LA CONSECUCCIÓN DE UN EMPLEO Y LA MEJORA DE LA FORMACIÓN INICIAL PARA LA EMPLEABILIDAD.

Propuestas para que la titulación y los titulados/as se ajusten en mayor medida a las

demandas del mercado al mercado: CEESG	
Unidad temática	Tema central y expresión en lenguaje científico
<p>CEESG 1. Eu supoño que promovendo o emprendemento, o autoemprego, que cada quen agora que: ' que está todo o tema das redes sociais, ¿non? De: ' e das tecnoloxías da información e demais, pois promovendo o autoemprego, e non soamente o autoemprego, senón que tamén o traballo en rede eu creo que tamén é importante eso, que é unha das vías que podemos ter, porque depender da Administración creo que non, de feito aínda estamos loitando por si aquí polo convenio, pola categoría única, no convenio colectivo da Xunta de Galicia, que é unha cousa de risa, non telo a estas alturas, e: ' e a saída profesional que van a poder ter as graduadas e graduados é crearse o seu propio emprego.</p> <p>Eu creo que unha das cousas ou unha das competencias que non sei si está marcada como tal, creo que si, creo que a lein por ahí, o da adaptación ó cambio é unha competencia que adquires e que somos totalmente competentes para poder adaptarnos á situación actual, de feito ahí estamos existindo, subsistindo e pervivindo nesta situación tan crítica ¿non? Os empregadores e empregadoras, seguimos dándonos a coñecer a estas alturas que xa levamos anos de carreira, xa levamos anos de profesión, pois seguimos dándonos a coñecer e seguiremos decindo quen somos ou que facemos e a mellor maneira deso pois é podendo poner a proba, en <u>prácti</u>, non a proba, senón en práctica proxectos de traballo e intervención socioeducativa.</p>	<p>Sus propuestas se centran en el emprendimiento y el autoempleo, junto con el trabajo en red, ya que en la actualidad no considera viable depender de la Administración.</p>
<p>CEESG 2. Pois eu creo que eso ten que vir de un (0,1) de unha cooperación e de un traballo en común, tanto co mundo da Administración que oferta servizos da Educación Social, como das empresas que privadas que traballan e as entidades do terceiro sector que traballan no ámbito da Educación Social si se desenvolven proxectos en común ¿non? Pois de investigación, ou pois eu creo que eso sempre vai a repercutir.</p> <p>(...) Porque as profesións teñen que servir para un co, para desenvolverse nun contexto e para dar unha resposta ás necesidades da sociedade, ¿non? Entón a universidade ten que preocuparse de que exista esa conexión real coa realidade social que se vive en cada momento e de cales son esas necesidades ousea que que toda, toda a responsabilidade.</p>	<p>Considera que es necesario promover la cooperación con la Administración y con la empresa privada, mediante la investigación, ya que desde su perspectiva la universidad debe impulsar la conexión con la realidad social y las necesidades existentes.</p>
<p>CEESG 3. (0,4) Claro, ¿cal é o mercado laboral na Educación Social? ¿non? (0,3) Realmente, o que nos deberíamos preguntar non sería tanto iso, como adaptarnos ás necesidades sociais, socioeducativas da poboación coa que traballamos, dos diferentes ámbitos, dos diferentes colectivos, ¿non?, diferentes:; eidos da Educación Social. M:; realmente (0,2) o noso mercado sería a Administración Pública dentro dun Estado de Benestar,¿non?, e:; e todo os servizos e programas se configuran desde a Administración Pública para atender aos diferentes colectivos, eu entendo que a preocupación da Administración Pública ten que ser mellorar a calidade de vida, o benestar, e, das persoas ás que atende, para que deixen de depender destes servizos tamén, ¿non? E programas que van enfocados a eles e a elas, ¿non? Entón entendo que as competencias deberían estar orientadas a realmente coñecer a realidade, o que dicíamos antes,</p>	<p>Entiende que el mercado laboral de la educación superior es la Administración en relación a la atención de las demandas de diversos colectivos, por lo que las competencias deberían orientarse a conocer sus realidades.</p>

<p>¿non?, a adoptar esta visión crítica, realmente analizar de forma complexa e non simple ou simplificada, esta realidade para realmente poder desenvolver actuacións que permitan pois avanzar cara a sociedades máis xustas, ese é o noso mercado laboral.</p> <p>[Entidades sin ánimo de lucro, entidades sociais::; Pero todo iso que estás dicindo tamén depende da responsabilidade que asuma a Administración Pública, con respecto ao benestar social das persoas e da sociedade en xeral, ¿non? Porque na medida en que asumes a responsabilidades e non a delegas noutros ou noutras, ¿non?, e::; desaparece esta, non vai a desaparecer nunca e eu creo que é tamén fundamental o papel do voluntariado, ¿non? Pero quero dicir que se invirte máis en profesionalizar determinados sectores que ata agora están copados por e::; persoas voluntarias, como pode ser por exemplo o ámbito de senforxarismo, ¿non? En España, en xeral, e en Galiza moito máis, practicamente, tódolos recursos que se destinan a persoas sen fogar, o nivel de profesionalización é ínfimo, pero eso ten que ver coa responsabilidade que asume a Administración Pública para as persoas sen fogar, e a visibilidade que se lle quere dar tamén a ese colectivo.</p>	
--	--

<p>Propuestas para que la titulación y los titulados/as se ajusten en mayor medida a las demandas del mercado al mercado: Profesionales</p>	
<p>Unidad temática</p>	<p>Tema central y expresión en lenguaje científico</p>
<p>Profesional 1. (0,3) Uffff, uff, repito es el primer año que tenemos gente en prácticas, yo he tenido suerte y comparo con la que le tocó a algunos compañeros, gente que conozco de otros centros, eh::: (0,8), primero hay que hacer que les guste lo que están estudiando, que tengan una cosita muy clara que hay determinadas carreras que lo primero que necesitan es vocación, y tienes que tener vocación y saber que en estas carreras la mayor parte de la gente que trabajamos en esto no se puede decir que se ganen grandes sueldos, ni que tengan un status social especialmente bien visto, es decir, que tienen que tener claro que el primer pago que van a recibir es la vocación, si les gusta vale, y sino no les va a valer. Eso es lo primero, y eso se va a ver en los trabajos, porque yo conozco mucha gente muy quemada en este ámbito, muchísima, pero muchísima, porque le pagan poco, porque son muchas horas, porque no los valoran, entonces eso es lo primero. Que sean muy conscientes de qué están estudiando y qué salidas tienen, y si realmente lo quieren hacer o no, eso es lo primero, y una vez estén los trabajos, esto no es como::, esto no es estar en la taquilla del cine dando las entradas, con todo el respeto, eh, con todo el respeto, porque también te gusta cuando te las dan bien las cosas, o cuando te atienden bien en cualquier lado, pero no es un trabajo mecánico, es un trabajo que implica vocación, y es un trabajo que implica tener iniciativa, y estar muy despierto y tener la cabeza muy despierta para, para, para, ver todo lo que sucede alrededor. Entonces implica, yo creo que que que, no sólo trabajo teórico, sino que aprender sobre la práctica y desarrollar otras capacidades. Mucha más práctica y sobre todo práctica, y sobre todo práctica con muchos tipos de grupos, yo estudié magisterio, empecé con niños, pero al mismo tiempo me</p>	<p>Reivindica la vocación como motivación para estudiar y ejercer la profesión, considera además que es necesario tener iniciativa y estar atento al contexto, por lo que entiende que es fundamental aprender sobre la práctica y desarrollar otras capacidades.</p>

<p>hice voluntario, y empecé a trabajar con discapacidad, y empiezas a trabajar con discapacidad y quieres ver más porque hay muchos tipos de discapacidades: físicas, psíquicas, luego claro tienes un espectro autista, tiene::s, deterioro cognitivo, y esto qué es, y qué pasa cuando trabajas con mayores, hice magisterio, pero:::, a lo mejor no fue mi mejor elección, pero fue la primera para conocer algo que implicaba una rama que es el trabajo con personas, o sea, sí es Educación Social, porque yo he trabajado en eso, lo que pasa que he acabado trabajando desde un medio que es el arte, o la creatividad, arte no me gusta decir, vale. Pero creo que es fundamental que mientras estudian, pudieran abarcar todo lo que pudieran, todo. Por ejemplo, en el (centro x) si podemos dar algo bueno, eso sí, es variedad porque las que estuvieron durante un mes trabajaron con adolescentes, con niños, con gente con enfermedad mental, fueron a centros de parálisis cerebral, centros ocupacionales, estuvieron con muchos grupos y pueden empezar a escoger, pueden empezar a decir, pues esto me interesa más menos, aquí fallo, aquí no fallo, pueden decir, pues me cuesta el trato físico con los chavales, y con parálisis cerebral, te va a tocar trato físico.</p>	
<p>Profesional 2. (0,2) Yo creo que falta más contacto con la realidad, e:::, el hecho de que el practicum sean tres meses está muy bien, pero son tres meses en un ámbito y realmente son sólo dos practicum, es el de un mes y luego el de tres meses, yo creo que desde, desde el primer año de carrera hay que tener más relación con la práctica profesional. Yo lo que noto en falta es eso, y:::, claro en un mes ves un ámbito, en tres meses ves otro; tampoco llevas mucha mucha idea, ¿no? Si tú tienes la oportunidad de estar durante tus cuatro años de carrera, pues viendo, pudiendo participar por lo menos en la parte práctica, aunque sea un período muy muy corto incluso de una semana, pero puedes tocar los nueve, diez ámbitos que tenemos de intervención, tener una visión, eso también te da a la hora de buscar trabajo, independientemente de que el mercado laboral esté fatal, pero tú por lo menos sales y dices, pues yo quiero trabajar con mayores, pero quiero trabajar con mayores porque he estado en el centro de día viendo qué hace la educadora social y eso es lo que me gusta, y no desde la teoría, de ay!, qué bonito es el envejecimiento activo, quiero trabajar con mayores. No desde la teoría, no, lo tienes que ver desde la práctica, porque la teoría a lo mejor es fantástica y estupenda, pero después la práctica te lleva a otra cosa, que no es la que te gusta. O en el ámbito de toxicologías, e::: drogodependencias, bueno pues a lo mejor en la teoría es muy bonito como vas a sacar a una persona en un proceso de desintoxicación, pero en la práctica tú tienes que estar preparada para que esa persona va a recaer catorce veces, para que te la vas a encontrar en la calle no sé cuántas, y todo eso te lo da la práctica y te lo pueden transmitir las personas profesionales que están trabajando en ese ámbito, entonces aunque sea una semana, o quince días lo que vas a estar en un centro de día de desintoxicación o de mayores o de lo que sea, tú ves y sabes si eso te va a gustar o no</p>	<p>Manifiesta la necesidad de un mayor contacto con la realidad y de mayor aproximación a la práctica profesional.</p>
<p>Profesional 3. Pero es que las competencias se consiguen a través de actividades, y a través de:, entonces a lo mejor habría que mirar qué tipo de actividades, o:::,, o:::,, (0,2)</p>	<p>Expone que la universidad debe aproximarse más al desempeño profesional,</p>

<p>se están ejerciendo en la universidad, para que estas competencias se adquieran ¿no? Más que:: M::, le cuesta, yo creo que no está, que la realidad, la universidad está un poquito más alejada de la realidad en la que, con la que trabajamos. A ver yo creo que ahí es cuestión también de actitud del profesorado que imparte clases en la propia universidad, ¿no? A lo mejor salir un poco más del despacho y ver qué es lo que está pasando, ¿no? En el ámbito y en la práctica profesional, día a día, eso sí que me parece que es algo importante, y por cuestiones también que te comenta el alumnado ¿no? Que me dicen, es que a lo mejor para que quiero conocer todas las leyes, relacionadas con el ámbito del menor desde el siglo XIX hasta ahora, para poder trabajar después con menores. A mí me parece importante conocer todas las leyes porque ahí vas a ver la evolución de las leyes, pero sí que es verdad, que la universidad se olvida un poco de, vale, ahora vamos a aterrizar en la práctica laboral, cómo hacemos esto. Es muy importante la formación teórica, porque según la formación teórica que tú tengas también va a repercutir en tu práctica, no es lo mismo trabajar desde un paradigma crítico transformador que desde un paradigma más técnico ¿no? E:::, o más práctico, entonces, claro esa formación teórica es importante, pero después yo creo que lo que le falta a la universidad es aterrizarlo en la práctica laboral, y eso sí que a lo mejor depende más de, pues de que el alumnado tenga un buen centro de prácticas y de que el profesional de prácti, el tutor o tutora de prácticas sea capaz de hacérselo ver ¿no?</p>	<p>entiende que la formación teórica es importante, pero que es necesario que esté vinculada a la práctica.</p>
<p>Profesional 4. Mira, quizás lo que tienen es poca formación acerca de lo que es la enfermedad, es decir, acerca de patologías concretas, yo creo que tienen poca formación, e::, en ese sentido. Me sorprendió muchísimo, e::, m:::, en una alumna que todavía no ha terminado la carrera, que insisto, esta alumna no sé si estaba en tercero o en cuarto, no lo sé, e::, lo bien que diseñó el proyecto, es decir, yo creo que por lo menos, en el caso de esa alumna, no sé si fue casualidad, o realmente se ha dado formación en ese sentido, es decir, el proyecto estaba excelentemente elaborado, e::, de hecho se tomó prácticamente tal cual, ahora lo vamos a poner en marcha y se tomó la idea de esta::, de esta, de esta alumna, e::, pero sí que veo que no tienen demasiada formación sobre lo que es esta patología concreta, también entiendo que, vuestro ámbito de actuación es inmenso que no se puede tener idea, tampoco de::: todo, pero bueno ahí sí que noto cierto problema y a nosotros eso es lo que nos resulta más difícil, ¿no?, tratar de explicar pues en qué consiste la patología, las fases, las reacciones, e::, alteraciones del comportamiento que pueda tener el enfermo y cómo reacciona, ahí sí que nos cuesta más, más trabajo, y entiendo que si se incorpora un educador social, iba a tener que hacer una labor previa de.</p>	<p>Entiende que es necesaria una mayor formación específica sobre el ámbito de actuación, en su caso sobre patologías.</p>

<p>Propuestas para que la titulación y los titulados/as se ajusten en mayor medida a las demandas del mercado al mercado: Docentes</p>	
<p>Unidad temática</p>	<p>Tema central y expresión en lenguaje científico</p>
<p>Docente 1. Bueno, primero, una adecuada formación, una formación real, incidir bastante en la formación práctica, y luego hacer una campaña de difusión en la sociedad de lo</p>	<p>Señala dos aspectos: la necesidad de que se imparta formación práctica; y la</p>

<p>que es la figura del educador social y para qué vale.</p>	<p>difusión de la figura del educador/a social, como otro aspecto esencial.</p>
<p>Docente 2. Hombre yo lo primero que creo, es que tiene que haber una, una:: conexión entre mercado laboral y grado, quiero decir, (...) sobre todo más por el mercado laboral, es decir, vamos a decirlo, si hay dos ámbitos, unos damos el grado, los profesionales que trabajamos con gente para hacer titulados, y por otro lado el mercado laboral. (...)Cuando se demanda, cuando hay una situación y demandan a alguien, que la misma, e::, el ámbito laboral, nos soliciten a nosotros, no seamos nosotros los que vayamos como pidiendo favor, mira, podemos ir a tu asociación, (...) es como que tú vas a pedir un favor para que tus alumnos puedan ver ese ámbito, poder trabajar en ese ámbito que también es real y pueden ellos trabajar, ¿no? Es decir, no es el ámbito el que nos pida a nos, el que se ofrezca, no nos pida, sino que se ofrezca, de alguna manera, a decir, pues mira podemos aquí::, más es cerrando, más es diciendo, no no no no, que no vengan, que no vean, entonces eso es un handicap muy fuerte, y eso es algo que demandamos, y esa es una primera demanda, ¿no?</p>	<p>Su propuesta se centra en una mayor vinculación entre el grado y el mercado laboral, atribuyendo al mercado un rol protagonista, en lo relativo a la demanda de los perfiles profesionales que necesita.</p>
<p>Docente 3. Pues es que yo tengo un planteamiento completamente diferente, o sea, yo creo que el mercado laboral hay que reformularlo. Es una cuestión, por lo menos en Educación Social, lo que yo he visto, son profesionales que lo que tienen que hacer ello es construir el mercado. Yo creo que las personas que tienen éxito son aquellas que son capaces de ofertar un servicio que el mercado todavía no oferta, pero que (0,3), que es una necesidad de la gente o un deseo. (...)Yo creo que lo que necesitamos es formar profesionales sensibles a las necesidades de la gente y, no solamente a las necesidades, ¿sabes? A los anhelos, al sentido de felicidad, de esperanza y, y construir ofertas, ofrecerles esas cosas.</p>	<p>Considera que es necesaria un reformulación del mercado laboral por parte de los profesionales.</p>
<p>Docente 4. Bueno e que tal y como está o mercado laboral non cambiaría nada, quero dicir, claro non falamos de cómo está o mercado laboral, e:::, eu creo que nese sentido non é tanto, pensando no alumnado eu ahí pensaría máis no ámbito profesional, eu creo que a universidade tamén podería, ¿non? Facer algún, máis traballo de investigación co ámbito profesional, eu creo que para mín unha das grandes, e:::,,, unha proposta, a min si me pides unha proposta, eu faría esa, é dicir, non pensaría nese caso no alumnado, senón que pensaría cómo conectar co ámbito profesional e cómo traballar, cómo facer investigación co ámbito profesional, e eso non depende do alumnado, depende do profesorado, fundamentalmente ademais, moito máis que do ámbito profesional que ten moitos menos recursos e menos saberes, para saber cómo movernos, qué pasa que o profesorado universitario con Bolonia tamén, co espacio europeo de educación superior se nos multiplicou o traballo, de tal maneira que te deixa pouquísimos espazos realmente para poder dedicarlle a investigación e tamén, por suposto, para facer eses contactos que levan moitísimo tempo co ámbito profesional, para concretar proxectos conxuntos. Eu creo que a gran aportación que lle poderíamos facer na</p>	<p>Percibe como esencial conectar la universidad con el ámbito laboral, atribuyendo un papel primordial al profesorado, apuntando, también, la falta de tiempos que tiene para adoptar este rol. Entiende, así que la labor de los profesionales debe estar presente en la universidad y la universidad debe acudir a la práctica profesional.</p>

actualidade ao grao, a calquer grao, e en este momento en educación social sería potenciar, incrementar os contactos de traballo e de investigación co ámbito profesional, traer a práctica profesional á universidade, e ir á universidade á práctica profesional.	
---	--

¿Consideras que estas competencias reflejan el perfil profesional del educador social?: CEESG	
Unidad temática	Tema central y expresión en lenguaje científico
CEESG 1. Creo que sí, ao mellor non aparece aquí o traballo en rede como tal, ¿non? Pero sí podería estar implícito en moitas das outras competencias que están por ahí. Si aparece ¿non? E:::' ah sí, fomentando o traballo en rede integrándose en grupos interdisciplinares, e que é básico non somos únicos e como decía antes imprescindibles, senón que temos que traballar COORDINADAMENTE e INTERDISCIPLINARMENTE, eu creo que eso é o que nos da riqueza e despois e::' o da educación en valores, eu creo que tamén é algo que NOS caracteriza.	Considera que sí, reivindicando la necesidad del trabajo interdisciplinar.
CEESG 3. M:::;; (0,4)creo que faría falta unha maior <u>énfase</u> nas cuestións educativas e pedagóxicas porque ao mellor se comparamos estas competencias coas competencias de outras titulacións que tamén traballan no ámbito social, ao mellor, non hai moitas diferencias, habería que facer ese exercicio, ¿non? Porque as traballadoras e os traballadores sociais e:::, pois o ámbito legislativo, a planificación, a detección de factores de vulnerabilidade, moitas son moi comúns, ¿non? Unha cidadanía crítica, culta, aberta, teñen o seu código deontolóxico propio. Quizais seguramente (0,4) para realmente e::; definir o perfil, ou que permitan definir o perfil do educador e da educadora social deberíamos afondar máis en cuestións educativas, quizais.	Entiende que es necesario un mayor énfasis en cuestiones educativas y pedagógicas.

¿Consideras que estas competencias reflejan el perfil profesional del educador social?: Profesionales	
Unidad temática	Tema central y expresión en lenguaje científico
Profesional 2. Yo creo que a día de hoy aún lo estamos construyendo, que aún no lo tenemos claro ni los que llevamos más años en, como educadores sociales, pero bueno, va dando bastantes pistas, va dando bastantes pistas, lo que pasa que cada vez, sí que es cierto que bueno tenemos un campo mucho más amplio, cada vez tenemos más competencias y se ha ido ampliando y demás, pero:, e:, para las personas que contratan o que diseñan puestos de trabajo a lo mejor no tienen claro, creo que nos siguen confundiendo bastante, y que hay que apostar más por esa, por esa distinción. En nuestra profesión tenemos un hándicap, que abarcamos mucho, pues porque los educadores sociales hacemos pues animación sociocultural, pero no somos animadores socioculturales; hacemos gestión cultural, pero no somos gestores culturales, e::: hacemos intervención social, pero no somos técnicos en intervención social, creo que la realidad también ha ido dando una serie de titulaciones de rama universitaria o de formación profesional, que hay tanto donde, que la persona que tiene que contratar sí no	Explica que aún se está construyendo el perfil profesional y esto puede generar discrepancias con otros profesionales. Considera, además, que a nivel teórico tampoco se ha concretado el perfil profesional.

<p>es un experto en materia de lo social, y tiene clarísimo lo que quiere, pues tienes un abanico muy grande, porque a la hora de buscar pues e::, una persona que dinamice una entidad, me puede valer un educador social, pero me vale también un técnico de animación sociocultural y me vale también un técnico en integración social, porque tengo un abanico muy amplio de profesiones y no tenemos muy claro qué hacemos unos y qué hacemos otros, y luego en los últimos años, ahora cada vez menos, ahora que ya casi no se saca nada, pero en los últimos años ha habido gente muy creativa que le ha puesto a puestos de trabajo unos nombres en los que tenían cabida hasta quince titulaciones diferentes y dispares, desde un educador social a un periodista, que pueden tener mucho o nada que ver a:: un médico o un abogado, entonces creo que también hay que ser coherente, yo a lo mejor lo que necesito es un educador social experto en o con habilidades de, pero no puedo tener a una misma plaza que pueda venir desde un educador social, un trabajador social, un psicólogo, un sociólogo, un pedagogo, un abogado (0,2). No, hay que cerrar, no cerrar, pero especificar qué es lo que quieres y no ponerle unos nombres y unas cosas tan rimbombantes y tan bonitas y tan de diseño, que al final no sabemos lo que hacemos, entonces tienen cabida muchas profesiones, y muchas nos vamos tocando en diferentes cosas, pero yo creo que a día de hoy seguimos sin tener muy claro, y ya han pasado quince o veinte años, lo que es un educador o educadora social o lo que hace, yo en mi institución lo tengo más o menos claro, pero siempre estamos chocando con otras figuras profesionales y estamos ahí como muy al límite, ¿no?, de qué hacemos unas y qué hacemos otras, no sé, no lo tenemos muy claro, pero creo que tampoco desde lo teórico, lo tenemos demasiado claro, andamos ahí un poco a ver qué podemos, somos una profesión demasiado joven en comparación con otras del ámbito de lo social, y estamos ahí aún, como digo yo, marcando territorio a ver qué más podemos, si podemos tocar un poquito de todos, ¿no? Entonces eso nos mete a lo mejor en, en algún lío, pero es fruto de nuestra, de nuestra juventud, creo que nos tienen que pasar más años, para que la gente interiorice, y sepa qué es lo que hace una educadora o un educador social, pero que eminentemente es algo, pues bueno, de la evolución, somos adolescentes aún, o infantiles, en la profesión.</p>	
<p>Profesional 4. Yo creo que sí, que sobre el papel está bien, ahora lo que queda es realmente implementarlo en la práctica en condiciones, yo creo que se está yendo por el buen camino.</p>	<p>Considera que el perfil está bien definido, pero falta implementarlo en la práctica laboral en las condiciones adecuadas.</p>

<p>¿Consideras que estas competencias reflejan el perfil profesional del educador social?: Docentes.</p>	
<p>Unidad temática</p>	<p>Tema central y expresión en lenguaje científico</p>
<p>Docente 1. E:::, vamos a ver, las competencias, primero hay que pensar en cuál es la función del educador y, sabiendo bien cuál es su función proponer las competencias, por eso yo he destacado aquí de todas estas que hay las que considero que son más adecuadas</p>	<p>Entiende que a partir de la función del educador/a social se pueden establecer las competencias.</p>

para el ejercicio de la profesión.	
------------------------------------	--

¿En qué medida crees que los empleadores tienen en cuenta las competencias a la hora de contratar a un profesional?: CEESG	
Unidad temática	Tema central y expresión en lenguaje científico
CEESG 1. Eu creo que a competencia máis clara que teñen os empregadores é que seamos resolutivos e resolutivos, porque si lle quitas as castañas do lume xa está, e:::' que a actitude crítica SEA medida e non desmedida. Unha persona moi crítica pode chegar a ser disruptiva, ¿non? Entonces, eu creo que eso tamén o miden, e o empregador/a sobre todo se non é unha boa profesional pode ter os celos profesionais daquelas persoas profesionais ás que emprega, non vaia ser que sea máis bo ou máis boa que el.	Destaca como competencia el ser resolutivo/a y el tener una actitude crítica <i>prudente</i> .
CEESG 2. Eu creo que non nos coñecen aínda o suficiente, a verdade, e::; creo que hai outras profesións que están máis ASENTADAS e que[. Como por exemplo, traballo social ou psicoloxía e entón e::; pois teñen máis peso, tamén teñen máis anos, ¿non? Entón nós somos unha profesión nova, pero creo que vimos pisando forte tamén eh! Creo que::;, sí, creo que hai moi boas actuacións profesionais e que nos distinguen tamén, ¿non? Entón, na medida en que nos vamos dando a coñecer, pois eso fai que sexamos máis necesarias tamén ¿non?, como profesión; pero aínda non nos coñecen ben, osea, volviendo ao que me preguntabas aínda non nos coñecen o suficiente, creo que ahí nós como colexio profesional temos moito todavía temos moito que facer.	Desconocimiento de la profesión, señala que es preciso que el colegio profesional trabaje en esta dirección.
CEESG 3. M:::;; (0,4) Eu creo que dentro das competencias que seguramente teñan máis en conta e::; estarían máis relacionadas co ámbito das actitudes, que é máis persoal tamén, non solo profesional, ¿non? Máis que competencias de saber facer, ou de saber ou de coñecer, pero xa polo que eu sei por investigacións que estamos a desenvolver, non tanto como colexio de profesional ¿sabes? Cando nos chegan a nós como Colexio, porque tamén nos chegan temos un servizo de intermediación, ¿non? Pois tamén nos chegan ofertas de traballo para publicitar na nosa páxina, incluso para enviarlle xa curriculums ¿no? De educadoras e educadores sociais e:::;; normalmente as cuestións que siguen a valorar moita é experiencia no ámbito para o que ofertan unha praza, ¿non? M:::;; e coñecemento específico nese ámbito, non tanto competencias xerais, ¿non? De saber elaborar un proxecto educativo individualizado, ¿non? Pois que teñan coñecementos que solo podes acreditar con formación ou reglada, título universitario, evidentemente, ou formación en máster, posgrado ou cursos, ¿non?, relacionados co ámbito. É o que máis demandan a ese respecto, ¿non? Pero despois, o que ves na práctica é que demandan moito cualidades máis persoais, ¿non?	Percibe que las competencias que máis tienen en cuenta son las relacionadas con las actitudes y el conocimiento específico sobre el ámbito de actuación, haciendo especial énfasis también en las cualidades personales.

¿En qué medida crees que los empleadores tienen en cuenta las competencias a la hora de contratar a un profesional?: Profesionales	
Unidad temática	Tema central y expresión en lenguaje científico
Profesional 2. Yo creo que cada vez más, distinguen, e: qué es lo que hacemos y las competencias que tenemos	Considera que el conocimiento de la profesión y de las

<p>para intervenir unos y otros, y entonces, desde la Administración se empieza a notar un poquito ese cambio, ¿por qué pido un educador social? No es que pido un educador o educadora social porque quiero que se haga intervención y educación familiar y es un ámbito propio de la Educación Social, bueno, pues es un avance, hasta ahora lo hacían las trabajadoras sociales, hasta hace bien poquito entonces, bueno, pues es un ámbito propio de una competencia en una Administración, que tenemos y que está reconocida, pues fenomenal ya saben que pueden pedir que se, que es el perfil profesional de los educadores sociales. En otros ámbitos, en el ámbito privado, o en el tercer sector, yo creo que cada vez es más, que ya saben, que bueno, ya han tenido o tienen una educadora o un educador social, en función de lo que están viendo, de la satisfacción del trabajo de ese profesional, y empiezan a conocer más lo que hacemos y lo que no hacemos y lo que hacen otro tipo de profesionales, entonces yo creo que sí, que estamos evolucionando bastante, o sea, para la poca trayectoria que tenemos como titulación universitaria, no en el ámbito de la práctica profesional, que tenemos un bagaje profesional mayor, pero desde que se crea la titulación para los poquitos años que han pasado, yo creo que tenemos un desarrollo e:: muy bueno, y envidiable por otras profesiones, que no tienen otras profesiones que llevan muchísimos más años, entonces bueno, es una cuestión de lucha y de seguir trabajando por la visibilización de la profesión y por cada visibilizar más lo que hacemos, pero creo que para los quince, veinte años que llevamos está muy bien.</p>	<p>competencias de la misma es cada vez mayor, reflejándose en la Administración.</p>
<p>Profesional 4. Sí, sí, si, lo que pasa es que todavía no tenemos definido, tenemos definidas las competencias de logro de todos los profesionales que forman parte de la plantilla, ahora mismo no tenemos educador social, con lo cual tendríamos que, e::, que definir las.</p>	<p>Dice que en su institución si tienen en cuenta las competencias, pero que al no tener educadores y educadoras en plantilla, todavía no tienen definidas las competencias de logro en lo que a Educación Social se refiere.</p>

¿En qué medida crees que los empleadores tienen en cuenta las competencias a la hora de contratar a un profesional?: Docentes	
Unidad temática	Tema central y expresión en lenguaje científico
Docente 1. [No, no, no las conocen, QUIÉN SE LAS DICE, QUIÉN SE LAS ENSEÑA, no las conocen.	Considera que no las conocen.
Docente 2. Sí, hay algunas competencias que las tienen, saben que::, y las piden, si, yo creo que si, que cuando vas a un trabajo, Educación Social, saben que hay algunas competencias que las tienen que manejar o las tienen que dominar y si, si, en ese sentido si.	Piensa que los empleadores sí son conocedores de las mismas.
Docente 3. No te puedo decir porque::, e:::, vamos a ver empleadores de Educación Social, yo conozco: personas en ONGs, m:::, como se llama, empresas sociales, de Educación Social, yo, por lo que veo, lo que cogen es a gente que tiene más un perfil parecido al que te he dicho yo de entusiasmo, creatividad, y:::, y que son capaces de formarse de una manera heterogénea y diversa. Y luego con una capacidad de relacionarse con la gente, muy potente, y esas competencias están aquí, pues de alguna manera sí.	Desconoce la selección, pero por las referencias que le constan seleccionan a las personas por actitudes personales como el entusiasmo, la creatividad, etc, que en cierto modo se reflejan en el conjunto de competencias de la titulación.

<p>Docente 4. Non o sei si o teñen sinceramente, eh. Ao me llo nin o teñen, eu nunha investigación que estou agora (...) lles preguntabamos cómo seleccionaban ¿non?, aos educadores e educadoras sociais para no ámbito de x, os directivos desta, desta <u>institución</u>, desta asociación nos decían nunha entrevista e:::, cando van a, lle preguntamos cómo seleccionaban, ¿non?, aos educadores i educadoras sociais para traballar en ámbito x, e: i nos contestaban, e:::, que a titulación non era o máis prioritario, evidentemente exigían titulación univérsitaria, pero que pola práctica que tiñan, o tipo de titulación que os aspirantes tiñan, non era decisivo, senón que eles valoraban outro tipo de cuestións.</p>	<p>En relación a una investigación que está levando a cabo en un ámbito de actuación específico de la Educación Social, considera que la titulación no es prioritaria, sino que valoraban otro tipo de cuestiones.</p>
---	--

¿Qué factores crees son tenidos en cuenta a la hora de contratar a un profesional?: CEESG	
Unidad temática	Tema central y expresión en lenguaje científico
<p>CEESG 1. Non vamos a falar de sorte, porque::' non é cuestión de sorte, PERO PERO si que pode ser pois non sei, cuestión de circunstancias m::: e de causas, efectos e consecuencias, eu creo que é cuestión de tenacidade tamén, de facer unha boa búsqueda activa de emprego, porque non é a búsqueda de emprego, nos mesmas estamos preparadas para que (0,2) para insertar profesionalmente a outras persoas pois, nos mesmas somos as primeiras que temos que insertarnos e é unha profesión que::: fluctúa moito no que é o emprego e o desemprego ¿non? Que todas pasamos por eso en distintas épocas, polo tanto, o que fai que unas persoas estean empregadas e outras non, sendo ambas educadoras sociais, non sabería decirche cal é a::' diferencia, sorte non é, son casualidades. Si ademais tes un ciclo formativo do ámbito que che puido xenerar máis experiencia ou cobras menos e::: e eres novo ou nova, si. Pode ser[características. Sí, máis ben laborais.</p>	<p>Atribuye el logro de un empleo a una cuestión circunstancial y también de responsabilidad individual, señalando factores como: la tenacidad, la búsqueda activa de empleo, la experiencia y la formación complementaria.</p>
<p>CEESG 2. ¿Consiga un emprego? Pois (0,2) o tema de::: as habilidades comunicativas que falábamos antes é fundamental, e ter redes e contactos na sociedade actual tamén é fundamental, pero eso ten moito que ver con esa capacidade para saber moverse, ¿non?, e ou transitar no mundo do emprego e do social, ¿no? e::: esa capacidade para transmitir tamén os obxectivos da súa profesión, ¿non?, ou para qué serve a miña profesión ou qué te podo ofrecer eu desde a miña::: profesión ¿non?, á hora de dentro do que é o mercado laboral e en relación ás necesidades das persoas eso é::: eso é fundamental; pero bueno antes cam, bueno creo que o tema das redes tamén no mundo actual xogan un papel fundamental ¿non?</p>	<p>Señala dos factores: las habilidades comunicativas y la red de contactos.</p>
<p>CEESG 3. Evidentemente, ten que ter o título, claro, e teríamos que coñecer o ámbito ao que lle interesaría acceder ao mercado laboral, ¿non?, ou si se especializou en algún ámbito ou non e:::, aí::: os factores fundamentais teñen que ver con formación, ¿non? Seguramente complementaria tamén ao título universitario. M::: e que non sei a qué te refires con factores. Bueno, pois ao mellor aí tería que ver moito esta primeira competencia que non a resaltei de coñecer os campos da Educación Social, ¿non? E coñecer os recursos, os servicios, os e::: as entidades que::: traballan nos diferentes campos da Educación Social, ¿non? Nós, por exemplo no ámbito sociolaboral e::: no Colexio, na páxina</p>	<p>Distingue como factores, en primer lugar, poseer el título, y en segundo lugar, la formación complementaria y la especialización. Señala que es fundamental que conozcan los recursos y las entidades que trabajan en distintos ámbitos de la educación social y el proceso para acceder al ámbito público, junto con el autoempleo.</p>

<p>web do Colexio, tamén e:::, bueno, non solamente na páxina web, coa educadora social que temos contratada traballamos en diferentes liñas, ¿non? Unha ten que ver con con emprego por conta allea, que implica coñecer, tanto nas entidades sin ánimo de lucro, entidades sociais, ¿non? Coñecer as entidades que traballan en diferentes ámbitos para poder enviar o curriculum e poder presentarse ás prazas que se convoquen, por outro lado, a nivel de Administración Pública recollemos tamén por exemplo na páxina web todo o proceso de::; de listaxes, cando se abren, para poder acceder a educador/a en cen, e que non hai moitas oposicións para meno, perdón para Educación Social, ¿non? Coñecer tamén todo este proceso de acceso ao ámbito público desde a Educación Social, despois orientación en relación a ao autoemprego, ¿non? Á creación dunha empresa, tiñamos convenio pois con determinadas entidades como Cimoemprego e tamén con Xeneme que orientan o que son as primeiras fases do deseño dunha proposta de empresa, ¿non? Dunha proposta empresarial.</p> <p>Nesas empresas, si o pliego de condicións o establece pois en algunhas ten que contratar educador/a social, por exemplo en temas de discapacidade, e::; (0,2)dentro do ámbito de personal técnico hai un educador social, unha traballadora/un traballador social, de terapia ocupacional, e::; si, o problema son as condicións laborais que se establecen nesa contratación, ¿non? Pero, bueno, son ámbitos de inserción laboral por desgracia.</p> <p>(cualidades personais) Como por exemplo, pois e::; (0,3) se traballas no ámbito das familias ou infancia e demais, todo o que ten que ver coa empatía, todo o que ten que ver coa capacidade para establecer unha relación educativa, e incluso ata tamén o compromiso coa empresa, ¿non? Ou coa entidade. O feito de::; bueno, (0,2) de o feito de non, m::; (0,2), non suxeitarte unicamente por un horario laboral estricto, non sino que::; bueno, teñas interese e te comprometas cos ideais da empresa[e podas.</p> <p>Flexibilidade, pero ao final ten moito máis que ver con eso que ti resaltabas antes relacionado coa voluntariedade, ¿non? Seguimos quizais nun ámbito que se demanda militancia por parte do educador e a educadora social e non tanto estas competencias, ¿non?</p> <p>Si, do ámbito social, ao mellor non solo dos educadores e das educadoras sociais, ¿non? E que se confunde moitas veces, ¿non?</p>	<p>Para el ámbito específico de familia e infancia, añade factores como la empatía, el compromiso con la entidad o la flexibilidad.</p>
---	---

<p>¿Qué factores crees son tenidos en cuenta a la hora de contratar a un profesional?: Profesionales</p>	
<p>Unidad temática</p>	<p>Tema central y expresión en lenguaje científico</p>
<p>Profesional 1. ¿Para que consiguieran un empleo? Eh:::, al final cuando consigues un empleo, primero, todo el trabajo extra, tener cierta experiencia es importante, y si una persona joven me viene con mogollón de experiencia porque ha trabajado todos los veranos en los últimos cinco años, dices, vale ya tienes una experiencia, pero me gustaría que no necesite decirme mira sé todo esto, sino que de alguna manera su actitud y cómo quiero decir muchas veces tienes a gente e a prueba, los conoces y realmente hablando con ellos, te das cuenta que estas cosas las han integrado de manera real, y al final es lo que</p>	<p>Destaca como factores la experiencia y las cualidades personales que le transmiten.</p>

<p>te transmite una persona sobre todo para trabajar con personas yo me fío mucho de lo que me pueden transmitir una persona, que te puedes equivocar o no, pero a la hora de escoger eso hace mucho. Entonces, sólo a nivel teórico no va a llegar, vale, tiene:: que entrar en un sitio y de alguna manera tiene que verse que sabe trasladar las cosas a la práctica.</p> <p>Para mí es una actitud como persona, tiene que entrar y a mí me gusta la gente que da y que recibe, los que saben aportarte cosas y los que saben escuchar, y eso una persona cuando va a buscar trabajo lo puede transmitir. Entonces, el que llega y toma y simplemente te da un curriculum y una serie de cosas, pues a lo mejor no inspira eso. Entonces, son trabajos muy prácticos, es un trabajo directo con personas, entonces, deberían tener eso claro, que lo que son ellos como personas, eso vas a fomentar. Si una persona me llega con cierta dejadez o con ciertos síntomas de de no trabajar demasiado, o de no saber expresarse bien verbalmente, mal. Aquí hay que saber hablar, la gente ha perdido la capacidad de saber expresarse bien. Yo no digo que lo haga bien, ya te digo que no sé si me has entendido algo, pero creo que esa intención tienen que mostrarla por lo menos.</p>	
<p>Profesional 2. Sí, yo creo que como en todas las contrataciones influyen mucho también lo que tú, en una entrevista de quince, veinte minutos, aparte de lo que tú pones en el curriculum de los conocimientos que tienes y de la experiencia que tienes, influyen otras, otras muchísimas cosas, eso es inevitable en las relaciones personales (risas), entonces, sí otro tipo de cosas que, que transmites, ¿no? Bueno pues eso también es algo que trabajas con el alumnado de prácticas, pues e::, hemos tenido personas muy:: despreocupadas de su imagen personal, por ejemplo, y que le tienes que decir en este contexto en el que tú vas a intervenir ahora, te tienes, independientemente de que para ti no sea una prioridad el tipo de ropa que llevas o la ropa que llevas, pues para este tipo de intervenciones sí que tienes que cuidar un poquito más, porque vas a trabajar con niños y se van a fijar en que tú vienes de sandalias cuando llueve y después la educadora cuando va a casa le dice que no puede llevar sandalias cuando llueve, pues resulta que la monitora, la educadora que tiene, e:: me viene en sandalias cuando llueve, entonces ahí chocas, o:: estás intentando trabajar, no sé, e:::, cualquier otra cosa de habilidades con una familia o con un grupo de menores, e::, o de la poca importancia que hay que darle a la ropa, y tú llegas de marca de arriba/abajo, pues no es coherente lo que dices con la ropa que llevas, entonces también tienes que ver la manera de no distanciarse de ese colec[, y esas cosas también las tienes que aprender, de no distanciarse de un colectivo, bueno esas cosas, ¿no? Bueno, no tiene sentido, siempre cuento una anécdota, yo tuve la oportunidad de llevar a una persona famosa a mi puesto de trabajo, a que la conocieran las personas que, un grupo de niños y de niñas con los que yo estaba trabajando, y esta persona dentro de su disponibilidad me dijo pues te voy a buscar y vamos juntos, claro, pero tenía un coche superllamativo y carísimo. Entonces yo al llegar a mi puesto de trabajo cuando sé que hay gente que está cobrando una RISGA, que son 400 €, en un coche de millones, o sea, no me parecía nada coherente y no sabía, o sea, no fui capaz de</p>	<p>Los conocimientos y la experiencia, pero también la coherencia entres tus acciones y el ámbito de actuación, por ejemplo con la imagen personal, la forma de expresarte...</p>

<p>hacérselo entender, pero yo me tuve que bajar dos manzanas antes, yo llegué andando y esa persona llegó en su supermegacoche y se montó el barullo, pero yo lo que no quería era estar dentro de ese coche cuando se montase el barullo porque yo al día siguiente o esa misma tarde voy a tener que atender a una familia con escasos recursos económicos, que su vivienda no cumple las medidas básicas de habitabilidad que vamos a tener que tramitar para que tengan una ducha, entonces a mí no me parecía coherente, desde la práctica profesional, llegar en un, no no me parecía. Entonces, creo que ese tipo de cosas, la ropa que te pones en determinados contextos, igual que si vas a una boda te vistes de una manera y cuando vas a trabajar te vistes de otra, pues en función del grupo de personas con las que tengas que trabajar pues irás de una manera o de otra.</p> <p>Entonces, igual que no se me ocurre subir a un poblado chabolista con el barro por los tacones o ese tipo de cosas que son importantes, y hay que cuidarlas y eso pues sí o no, influye mucho en una entrevista de trabajo en un período muy muy corto, cómo vas vestida, cómo vas arreglada, cómo te expresas, cómo, esas cosas son inevitables y también van a influir.</p>	
<p>Profesional 3. Flexibilidad, ser una persona proactiva, con esto no quiero decir que lo tengas que saber todo, pero sí que debes intentar hacerlo::, hacerlo, buscarte la manera para poder hacerlo; seguir formándote; o sea de nada vale que yo haya terminado educación social y no me siga formando, reciclando, ee: me parece importante seguir en contacto con, con el mundo universitario, con lo que tiene que ver con el tema de la investigación, es decir, yo sigo, tienes que seguir yendo a la biblioteca, buscando libros, seguir leyendo, no dejar de leer porque hayas encontrado un empleo, entonces, eso tienes que tenerlo siempre presente y, y ser capaz e:::, de trabajar en grupo y en grupo no sólo con personas, que claro en la facultad se trabaja en grupo, pero son personas de la misma titulación, o sea que en el fondo piensas que pueden tener una manera de pensar más o menos igual, pero tú cuando sales al mundo laboral tienes que trabajar con economistas e, con, con licencia, con politólogos o con sociólogos que a lo mejor no ven la parte pedagógica de la actividad que tú quieres y eso es importante también saber trabajarlo.</p>	<p>La flexibilidad, la proactividad, formación continua, competencias en investigación, y de trabajo grupal e interdisciplinar.</p>
<p>Profesional 4. Ee::, m:::....., pues eso, e::, el que sepa presentarse bien, el que sepa comunicar bien, y el que tenga estas destrezas básicas, básicas que te comentaba antes. Yo te digo en una entidad sin ánimo de lucro, es fundamental diseñar y justificar proyectos adecuadamente, en coordinación claro con la trabajadora social.</p> <p>Bueno, siempre, e::, ya a nivel práctico, pues si ha habido alguna persona que ha hecho prácticas aquí, e::, y nos ha gustado mucho pues es la primera opción, ¿no?, e::, después bueno esta contratación va a ser un poco especial, porque va a ser a través de un plan de la Xunta con lo cual no podemos elegir nosotros directamente, no es un proceso de selección abierto, sino que ya nos viene un poquito dado, e::, nos hicieron la selección desde el INEM. E::, pero sí yo creo que cuando le haces una entrevista a una persona porque entonces la capacidad que tiene para comunicarse, ya puede ser, un poquito entrever la capacidad que tiene para trabajar en equipo, si hace mención a ello en la reunión, para nosotros también es</p>	<p>Habilidades comunicativas, diseño y justificación de proyectos, conocimiento previo por parte de la institución, y competencias para trabajar en equipo.</p>

<p>fundamental, el trabajar en equipo porque es que estamos ahora representados un montón de disciplinas aquí, ¿no? Solo un profesional que a lo mejor está compartido entre varios centros, pero que sí que es cierto que contamos con todas las disciplinas ligadas a la rehabilitación, entonces para nosotros es fundamental también el tema del trabajo en equipo.</p>	
---	--

<p>¿Qué factores crees son tenidos en cuenta a la hora de contratar a un profesional?: Docentes</p>	
<p>Unidad temática</p>	<p>Tema central y expresión en lenguaje científico</p>
<p>Docente 1. Como he dicho, por encima de todo, honradez, honestidad, responsabilidad, sentido del deber.</p>	<p>Enumera características personales: honradez, honestidad, responsabilidad.</p>
<p>Docente 2. Mi madre, tener suerte!! (risas). Ahora muchos de los ámbitos de trabajo están cerrados, están copados, y a veces copados por profesionales que no son educadores sociales, pero bueno como el ayuntamiento, la asociación, tenía a esa persona ahí, pues está haciendo las funciones ¿no? Eso es lo que pasa ahora, pero, yo creo que la Educación Social nunca ha sido una carrera como por ejemplo medicina, enfermería, informática, que ya salían con el trabajo, hace años, o telecomunicaciones, nunca. Nunca ha sido ese tipo de carrera, ¿no? Son más bien, yo siempre digo que son los buscadores de tesoros, ¿no? Porque es como si buscaras en el mercado laboral tu tesoro, ¿no? O tu lugar, lo que pasa es que ahora, qué pasa, es una política empresarial, social y política también, y es que ahora un trabajador, pues en vez de contratar a una persona con una figura, una persona que tenga más o menos unos conocimientos ocupa esa figura, entonces claro, pero eso no solamente en el ámbito social, eso en el ámbito social, en el ámbito de primaria, infantil, en el ámbito de: enfermería, ¿me entiendes? Es esa situación de los que están, los que están hacen de todo, no sé si me estoy explicando. (...)Vamos a ver, hay un aspecto cuando vas a solicitar un trabajo y es el aspecto de poder trabajar en equipo, o, poder e:::, como te puedo decir, en este momento, es uno de los aspectos, es uno de los aspectos que más da, el poder e:::, vamos a ver, ser flexible en tu trabajo, quiero decir, el poder hacer muchas cosas, ¿no? Y esa es una de las competencias, que están midiendo mucho, están pidiendo mucho en el ámbito laboral, y es algo que se les dice desde aquí. Que hay que:::, tenéis que ser flexibles, flexibles en el sentido de que yo voy a estar trabajando, a lo mejor en un ayuntamiento o en una asociación, y tengo que hacer de todo, no solamente de educador social, es decir, me toca hacer de todo, entonces tengo que ser flexible, o tengo que intentar llevarlo hacia lo mío, pero ser flexible. Trabajar con otra gente, quiero decir, el hecho de trabajar con otra gente, trabajar con otros profesionales. (...) Esto es como todo, tú por mucho que te digan hasta que no lo ves, no te lo crees, entonces nosotros muchas veces, pun pun, decir cosas, decir cosas, pero hasta que ellos no lo ven, no lo tienen delante, decir, ay! Pues esto es verdad, pues esto mira, esto es lo que nos decían, entonces no lo asumen.</p>	<p>Entiende que hay factores de carácter circunstancial, pero también relativos a las características del titulado/a, que sea flexible, polivalente, que trabaje en equipo y de forma interdisciplinar.</p>
<p>Docente 3. Pues mira, entusiasmo, creatividad y:::, cómo se llama, heterogeneidad formativa, bueno y otra cosa</p>	<p>Destaca como factores fundamentales el entusiasmo,</p>

fundamental en educación social que es la m::, la capacidad de relacionarse con la gente, y de colaborar.	la creatividad, la formación plural y diversa y la capacidad de relacionarse y trabajar en equipo.
Docente 4. A práctica profesional quere que lle soluciones problemas, por tanto, evidentemente que ocupes o tempo, é dicir, piden respostas a corto prazo, ¿non? Alguén que saiba dinamizar o tempo libre, alguén que saiba facer unha entrevista, é dicir, na práctica profesional o que se demanda son competencias, pero por eso eu, digo que é mui, sin embargo, eu percibo que con eso solo non chega, non chega por eso, i o outro non está nas competencias, entonces eu creo que hai unha serie de saberes, que dudo que haxa unha competencia que o poda describir (...). Claro porque hai un tipo de saberes que non son traducibles facilmente a competencia, i que sin embargo son fundamentais, ¿non? Eu creo que eso tamén, por eso digo que hai que telas como referente, pero tamén eu, eu creo que hai que ser moi consciente de que todo non cabe na competencia, e que hai cuestións que non caben en competencias, que se van das competencias, ¿non? Por tanto, e que son coñecementos máis elaborados, moito máis abstractos, que é moi difícil de operativizar ¿non? Entonces, creo que hai que intentar non irse de ahí, e por suposto ter como referente final, oye cuidado para non irnos sin sentido, ¿non? Pois ter un pe digamos no ámbito laboral, ter un dos pes no ámbito laboral a través das competencias.	Explica que es necesario que los profesionales sean resolutivos, pero que se guíe por conocimientos de carácter abstracto.

¿Percibes que el modelo de aprendizaje por competencias es un referente adecuado para las demandas del mercado laboral?: CEESG	
Unidad temática	Tema central y expresión en lenguaje científico
CEESG 1. Si competencias as definimos como aquelas habilidades, capacidades e actitudes que temos si estamos formadas en habilidades, capacidades e actitudes vamos a ter as ferramentas posibles para adecuarnos ó mercado laboral. Eu creo que si que temos que ter esa base e esa base a adquirimos coa práctica, con atrevernos a probar cousas, ¿non? Si, eu creo que si, porque estas competencias para nada están fora do mercado, senón e::' nos están preparando para ser competentes como profesionais en un mercado.	Considera, desde su definición de competencias como habilidades, capacidades y actitudes que sí son adecuadas como herramientas para insertarse en el mercado laboral.
CEESG 2. A min a aprendizaxe por competencias me parece ben como::; como modelo non porque, pero sempre entendendo desde unha reflexión ¿non? Non facer por facer, ou saber facer por saber facer, sempre ese saber facer ten que ir integrado nun contexto en nunha valoración e nunha reflexión ¿non?, do profesional.	Percibe que es adecuado, pero basado en la reflexión y enmarcado en el contexto.

¿Percibes que el modelo de aprendizaje por competencias es un referente adecuado para las demandas del mercado laboral?: Profesionales	
Unidad temática	Tema central y expresión en lenguaje científico
Profesional 1. No digo que estén mal, repito están bien, pero si se trasladan a un resultado práctico y no sé si hay la posibilidad de que los profesores puedan enseñarles el ejercicio práctico de estas ideas, no lo sé, no sé si lo hacen o no. No puedo opinar de algo que no, yo no estoy en las clases, pero me da la impresión de que quizás esto no se	Percibe que se adecúan, siempre que desde la formación se puedan trasladar a la práctica, cuestionando esta posibilidad.

puede transmitir de forma práctica, esto tiene que ser, algunas de estas cosas tienen que ser vivencias, y otras se las tienen que explicar los profesores, cómo se traslada en cuestión de actitudes para que te sirva en el trabajo.	
Profesional 3. No, yo creo que ahí también depende, no, no, los tuto, en las instituciones, e:::, o sea la gente que contrata, yo creo que no está, no sabe el, las competencias que obtiene el alumnado una vez terminado el grado en, e:::, podemos estarlo los tutores o tutoras que tenemos algo de relación con la, con la universidad, pero no, no está en la cultura de::	Considera que este modelo no está presente en el mundo laboral.
Profesional 4. Yo creo que sí, yo estoy completamente convencida, lo que creo es que claro que es un sistema, pues reciente y que todavía está pues en proceso, digamos ¿no?, y que veremos los resultados un poquito más adelante.	Percibe que sí, pero que está en sus inicios, por lo que todavía no hay resultados.

¿Percibes que el modelo de aprendizaje por competencias es un referente adecuado para las demandas del mercado laboral?: Docentes	
Unidad temática	Tema central y expresión en lenguaje científico
Docente 1. (0,3) Sí, pero concretando más, no poniendo esta dispersión tan grande, o sea, aquí pone muchas claro, pues personas autorizadas habrá que las hayan propuesto, pero, yo creo que son muchas y que habría que centrarse más en las que verdaderamente sean de utilidad inmediata y aquellas que se requieran más para el trabajo. Ahora si dijéramos, bueno es que es para una formación especulativa, es una formación teórica, pues bueno, toda la teoría, pero cuando salgan de la carrera no les va a valer solo teoría, luego, les van a pedir en las empresas o en la Administración unos conocimientos prácticos; y la preparación, para llevar, adecuada, para llevar a cabo esa labor o esa tarea práctica.	Considera que sí se adecúa, aunque considera necesaria una mayor concreción para una mayor utilidad y que sean requeridas por el mercado.
Docente 2. Hombre tiene que ser un referente, en teoría debería de ser un referente, porque las competencias de un grado, es en teoría lo que en un mercado laboral se necesitaría, o para prepararlos para ese mercado laboral. Entonces tiene que ser un referente, y necesariamente tiene que ser una referencia. Si me dices si a día de hoy es un referente, yo creo que a día de hoy, el mercado, yo sigo diciendo que el mercado laboral va por un mundo a parte, no se qué mundo, debe ser en la tercera vía, o la cuarta vía, no sé por dónde va a ir, nosotros aún vamos por la primera, es decir, es una distancia. Es una distancia muy amplia, pero ya digo, esa distancia no es amplia por, es una situación social, es una situación política y sobre todo económica. No se está contratando porque no hay soltura económica por ahí, entonces no, al no haber soltura económica todo se está restringiendo, delimitando, y eso afecta.	Considera que debería ser un referente, pero añade que en la actualidad hay una gran distancia entre el mercado laboral y la universidad, por la situación política, pero principalmente por la económica.
Docente 3. Pues, por un lado, positivamente, en el sentido por ejemplo de las clases interactivas, por otro lado, y el trabajo de fin de grado yo creo que es una oportunidad para integrar conocimientos, entonces en ese sentido yo creo que sí que puede ser un momento para que e:::, haya una formación, una interiorización personal más personal y creativa y puedan hacer algo más propio que yo creo que es lo que se necesita, pero m:::, al mismo tiempo la percepción, o sea, la organización esta atomizada del curriculum, yo creo que va en detrimento de esto, que era	Su visión es positiva por las clases interactivas y el trabajo de fin de grado, pero entiende que la estructura atomizada del curriculum perjudica la formación, en cuanto a la atomización de las materias, y prioriza los objetivos en relación a las competencias.

<p>mejor tener menos asignaturas y más capacidad de concentrarse y de profundizar en ellas, tener menos, e:::, estar menos instrumentalizada la formación por la evaluación, porque es terrible, no terminas de, de, de, o sea, de disfrutar porque estás pensando en todo lo que tienes que cumplir y luego yo creo que, si sucede como en mi caso y como en el de otros profesores, que las competencias nos da igual son como los objetivos, quiero decir no tienen esa carga de::: pragmatismo::: laboral pues no pasa nada, porque es una reinterpretación que haces tú y que:::[</p>	
<p>Docente 4. Non sei ao mellor hai algo que eu non vexo, hai algunha maneira que eu non vexo, a min me parecen un referente, pero non me parecen a Biblia, sendo eu atea, quero decir, me parecen un referente e como tal teñen o seu valor, como referente, pero eu non as convertiría as competencias eso, no modelo a seguir, non o convertiría a min me parece que hai que seguir traballándoas , ¿non? Que hai que empezar incluso por un marco ¿non? Que me diga que sería competencia i que non sería, porque moitas veces as competencias se aprenderán en outras carreiras universitarias, entonces, en qué queda a Educación Social, é dicir, hai moitras outras cuestións que se aprenden que non se converten en competencia, i que son moi importantes, non sei si me explico.</p>	<p>Entiende que las competencias son importantes, pero no lo único importante, considera que es necesario clarificar su significado y tratar cuestiones tan importantes como las competencias.</p>

ANEXO 5. Listado de competencias

Se recoge en el marcapáginas adjunto.