

## Qué piensan los actores sociales sobre las competencias: el Grado de Educación Social

Tania Fátima Gómez Sánchez<sup>1</sup>; Maria Begoña Rumbo Arcas<sup>2</sup>

Recibido: Octubre 2016 / Evaluado: Febrero 2017 / Aceptado: Abril 2017

**Resumen.** La perspectiva utilitarista basada en la universidad, como un vivero de profesionales especializados, 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) ha respaldado esta perspectiva como una de las mayores preocupaciones en el proceso de convergencia de la educación superior en Europa.

Sin embargo, las investigaciones y estudios sobre la adquisición de las competencias y su incidencia en el mercado laboral son escasos (Foncubierta, Perea & Siles, 2016; Aragón et al., 2015), especialmente en el contexto universitario español y desde una perspectiva pedagógica y educativa.

Consecuentemente, nuestro propósito es saber si la estructura en competencias de los planes de grado ha sido un medio para favorecer la empleabilidad de egresados y egresadas. Para tal fin, hemos llevado a cabo un estudio cualitativo en el Grado de Educación Social de carácter descriptivo — fenomenológico desde la perspectiva de distintos agentes sociales.

Como síntesis de los resultados se puede afirmar que el conocimiento de los agentes sociales con respecto a los cambios derivados del EEES es fundamentalmente estructural, evidenciando un cierto distanciamiento, que se traduce en un escaso conocimiento de las competencias de la titulación objeto de estudio; reivindican la necesidad de un mayor diálogo de las instituciones universitarias con la sociedad y cuanto a los aspectos que favorecen la integración laboral, ponen de manifiesto la necesidad de una mayor definición del rol profesional.

Por tanto, podemos concluir que no se ha observado una toma de conciencia con respecto al valor del Grado, ni se ha evidenciado el diálogo de la institución universitaria con la sociedad. Así, las competencias no parece que se hayan instituido como el vínculo entre la enseñanza universitaria y el ámbito laboral.

**Palabras clave:** Relación universidad-empresa; educación social; planificación educativa; mercado laboral; sistema social.

### [en] What's the social agents thinking about the role of competencies in Higher Education? Social Education Degree

**Abstract.** The utilitarian perspective has been based on the university as an incubator for specialized professionals. Curricula and degrees have been focused on the needs of the market. The European Higher Education Area (EHEA) has promoted the education policies which have been focused mainly in these concerns in the process of convergence of higher education. However, there are few research and studies about competences learning and labor market needs in

<sup>1</sup> Universidad de A Coruña (España)  
E-mail: [tania.fatima.gomez.sanchez@udc.es](mailto:tania.fatima.gomez.sanchez@udc.es)

<sup>2</sup> Universidad de A Coruña (España)  
E-mail: [begona.rumbo@udc.es](mailto:begona.rumbo@udc.es)

Higher Education (Foncubierta, Perea & Siles, 2016; Aragón et al., 2015), particularly in the Spanish context and from a pedagogical and educational perspective.

Consequently, our aim is to bring us closer to policy actions based on competences model as an impulse to the employability of graduates. For that purpose, we have carried out a qualitative, phenomenological and descriptive study. The information sources used were social agents. As a result, social agents have seen EHEA changes as structural transformations. This perspective is evidencing a certain distance, which translates into a lack of knowledge of the competences of the degree. They demand the need for a greater dialogue between university institutions and society, and a better definition of the professional role. Therefore, we can't see an awareness raising about the degree value. Even more, we can't observe a dialogue between the university and society. Thereby, the competences model is not connecting the university with the labor market. It is revealing a break between social agents and higher educational policies.

**Keywords:** University-business; social education; educational planning; labor market; social system.

**Sumario.** 1. Introducción. 2. El papel de las competencias en la economía del conocimiento. 3. Metodología. 4. Resultados. 5. Conclusiones y prospectiva. 6. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Gómez Sánchez, T.F. y Rumbo Arcas, M.B. (2018). Qué piensan los actores sociales sobre las competencias: el Grado de Educación Social. *Revista Complutense de Educación*, 29 (3), 35-52.

## 1. Introducción

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 fin último 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 & Lingard, 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 transnacional 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 en las cuales el papel de organismos supranacionales, como la Comisión Europea, la Asociación Europea de Universidades, o la Organización Mundial del Comercio, adopta una gran transcendencia.

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 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).

Por tanto, 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 necesidades de mercado (Bermejo, 2009).

El planteamiento de los estudios de grado se realiza fundamentalmente en términos pragmatistas, prevaleciendo la aplicabilidad y haciendo mayor hincapié en conocimientos de carácter práctico o instrumental. El principal valor de 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.

En este contexto, hemos planteado nuestra investigación, teniendo en cuenta como indicador fundamental la valoración de las competencias en relación a su potencial para la empleabilidad y a su importancia para ser un buen educador/a social por parte de los agentes sociales, entendiendo como tal potenciales empleadores del Practicum de los dos últimos cursos de la titulación de Educación Social de la Universidade da Coruña, y Colegio de Educadores Sociales de Galicia.

El trabajo se estructura en cinco epígrafes. En el segundo epígrafe se realiza una aproximación al cambio social y el consiguiente valor del conocimiento, así como a la transformación que se produce en el aprendizaje y los sistemas educativos. A continuación se detalla la metodología cualitativa empleada. Seguidamente, se analizan los resultados obtenidos. Por último, se establecen las conclusiones y prospectiva.

## 2. El papel de las competencias en la economía del conocimiento

En el Consejo Europeo de Lisboa (2000) 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).

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, 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).

La ciudadanía se convierte en clientes y consumidores, la educación al igual que el medio ambiente y los servicios públicos se han convertido en objetos de consumo (Hamilton, 2006). En palabras de Whitty, Power y 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).

La orientación de las políticas educativas se dirige así al incremento de rendimientos económicos y hacia la producción de conocimiento en relación a su aplicabilidad y eficiencia, criterios ambos que justifican la inclusión de las competencias en la estructuración de los planes de estudio al ser consideradas como la traducción más inmediata de la perspectiva pragmatista y funcional dominante en el contexto universitario actual.

Sin embargo, consideramos que es necesario tener en cuenta, en primer lugar, que el término de competencias se ha utilizado en muchos ámbitos educativos y profesionales, por tanto, nos centramos en el análisis de las competencias en la enseñanza universitaria y orientadas a la empleabilidad, siguiendo la visión de la Comisión Europea (2012): *Unos profesores de gran calidad y bien formados pueden ayudar a los alumnos a desarrollar las competencias que necesitan en un mercado laboral de dimensión mundial que exige niveles de aptitudes cada vez más altos; (...) la calidad de la enseñanza y el aprendizaje tiene una enorme influencia en el rendimiento de los estudiantes* (p. 11).

Las definiciones más comunes del término competencias coinciden en que impliquen la aplicación de actitudes, valores, destrezas y conocimientos, que optimizan la resolución de problemas en un contexto determinado (Angulo, Huamán & Espinoza, 2016; Foncubierta, Perea & Siles, 2016; Freire, Teijeiro & Pais, 2013).

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. 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: *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* (Prokou, 2008, p. 389).

Por tanto, el rol de la empleabilidad ocupa un lugar esencial, por varias razones:

1. En la sociedad capitalista, contar con un empleo que te permita no sólo obtener capital económico, sino también materializado en conocimientos es fundamental.
2. Ante los rápidos cambios que experimenta la sociedad, auspiciados por el avance tecnológico, es necesario que los titulados/as cuenten con las herramientas adecuadas para poder enfrentarse a los mismos.

No obstante, para poder entender cuál es el alcance y significado de la integración de la empleabilidad como parte de las políticas universitarias consideramos que es preciso conocer el sentido del término desde distintas perspectivas.

## **2. 1. El significado de empleabilidad como propósito de la universidad global**

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. Pero, qué se ha definido cómo empleabilidad. Las visiones son diversas y heterogé-

neas, por un lado hay autores que conciben este vocablo de una forma más holística y, sin embargo otros lo entienden como un modo de conectar la educación superior y, en general, los sistemas educativos, con las necesidades del mercado sin convertirlo en un propósito de la enseñanza universitaria (McArthur, 2011).

Fugate, Kinicki & Ashforth (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 obtener en la misma. Los autores atribuyen a la empleabilidad un componente afectivo-cognitivo muy significativo (Fugate, Kinicki & Ashforth, 2004, p. 16). McQuaid y 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 (p. 201). 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 del mercado laboral en cada momento. Así, la empleabilidad es el resultado de la adaptación del individuo a las necesidades del mercado laboral. Entienden que la empleabilidad está configurada a su vez por factores individuales y las circunstancias personales propias del individuo, y por factores externos y ajenos al trabajador/a como, por ejemplo, el impulso de las políticas públicas relacionadas con el empleo que puede llevar a cabo la Administración, la red de apoyos sociales, etc. En este sentido, cabe preguntarse en qué medida los poderes públicos tienen la responsabilidad de impulsar políticas orientadas hacia el crecimiento económico 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, sino que es esencial establecer políticas que aseguren el interés de todas las partes implicadas, por lo que señalan la importancia de establecer 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).

Como parte de los sistemas educativos, la universidad se ha visto afectada por esta *moda* economicista haciendo de la empleabilidad su pilar principal, asentándose no sólo

en Europa, sino como una preocupación de las políticas emprendidas en la enseñanza universitaria a escala global, estableciéndose también en los países de la Alianza del Pacífico (Angulo, Huamán & Espinoza, 2016). Lantarón (2014) explica que el término empleabilidad ha experimentado una evolución, otorgando mayor importancia a la formación y el aprendizaje como elementos para un desempeño laboral exitoso, lo que ha propiciado una mayor conexión de la empleabilidad con las instituciones educativas y, por tanto, de la universidad.

Así, se estructuran los planes de estudio de las titulaciones universitarias en competencias con la finalidad de favorecer una mejor conexión de las universidades con el mercado laboral (Villarroel & Bruna, 2014). A nivel europeo, la integración de los egresados y egresadas en el mercado laboral ha sido uno de los principales propósitos de la convergencia de la educación superior, que ha tenido un efecto energético y significativo en el debate sobre la relación entre la educación superior y la vida profesional. Se ha aumentado la visibilidad de la cuestión y la conciencia de que es una preocupación compartida por toda Europa. La universidad promueve la formación universitaria, especialmente, el nivel de Grado como herramienta de integración en el mercado laboral (González-Pérez, 2015).

En las diversas publicaciones de la Asociación Europea de Universidades sobre la convergencia se expone la complejidad de que la sociedad asimile la transformación estructural experimentada por la universidad y acepte las nuevas titulaciones de primer ciclo y su capacidad de satisfacer las demandas del mercado laboral. Incide en la necesidad de comunicar a la sociedad las reformas estructurales existentes, especialmente a los empleadores y organizaciones representativas. La falta de conocimiento del empleador de las reformas parece ser una cuestión clave. Además, concede una gran trascendencia a la integración del tejido empresarial en las reformas de los planes de estudio, junto con las asociaciones profesionales, entendiéndose que su participación es esencial en el diseño y reestructuración de los planes de estudio (Froment & European University Association, 2006).

Una evidencia importante se puede observar en el *Informe Universidad*, publicado por la Conferencia de Rectores de las Universidades de España (CRUE), donde se propone que las instituciones de educación superior *establezcan currícula que preparen adecuadamente para el ejercicio de nuevas profesiones y actividades (...)* Las universidades deberían proponerse la formación de profesionales para atender a dichas necesidades colectivas, en estrecha colaboración con el resto de las instituciones públicas y sociales (Bricall, 2000, p. 123).

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 ¿hasta qué punto es cierta esta relación directa entre formación y empleo?

Boden y Nedeva (2010) explican que la necesidad de crear mano de obra adaptada a las necesidades de los mercados, con el fin de que los trabajadores respondan a las necesidades de la economía del conocimiento, es la razón fundamental por la cual la empleabilidad se ha situado como la tercera misión de la universidad en Reino Unido: *En muchos estados neoliberales contemporáneos la contribución de las universidades al desarrollo del conocimiento de la ciudadanía y de sus competencias ha sido reasignada en términos de empleabilidad* (p. 38).

Sin embargo, ponen de manifiesto la complejidad en especificar el significado de empleabilidad ante la diversidad y plasticidad de las necesidades de los empleadores y empleadoras y de los mercados en su conjunto.

En esta misma línea se sitúa Harvey (2005) al afirmar que hay una serie de factores que determinan la empleabilidad que es preciso considerar: *la probabilidad*, es decir, el hecho de que adquirir todas las competencias necesarias para la empleabilidad, no es sinónimo de obtener un empleo; *la elección*, pone de manifiesto que en la coyuntura actual muchos graduados han elegido su 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.

Este autor ha investigado sobre 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, explicando la existencia de estudios que revelan desigualdades en la contratación.

Otro estudio en el que se preguntan qué desajustes educativos podrían indicar que las cualificaciones no son adecuadas para las necesidades del mercado laboral es el realizado por Allen y Weert (2007). 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. Las conclusiones a las que llegan los autores citados es que los desajustes educativos y de cualificaciones están relacionados. Los graduados que trabajan por debajo de su nivel de cualificación, utilizan menos sus cualificaciones. Sin embargo, muchos egresados y egresadas que tienen un trabajo adecuado a su formación indican que las competencias adquiridas son inadecuadas y, aunque los resultados son similares, entre los países analizados, Alemania y Holanda parecen obtener una mayor correspondencia entre educación y trabajo.

A partir de esta aproximación inicial hemos establecido como puntos de partida de nuestro estudio dos aspectos. Primeramente, el propósito de la universidad no puede quedar reducido a la formación e inserción de profesionales, es preciso que no se convierta en epicentro de la misión de la universidad la inserción laboral de sus titulados, entorno a la que giren sus principales acciones y recursos, ya que de este modo estaríamos obviando dos elementos idiosincrásicos de la universidad, que suponen un aporte de valor añadido inestimable para la sociedad del conocimiento: ser un pilar central del capital cultural y una fábrica generadora de ideas e investigación.

En segundo lugar, las políticas de orientadas a la *empleabilidad* se han convertido en un eje fundamental del argumentario de las políticas educativas, entendiéndose que la estructura de los planes de estudio en competencias incidiría positivamente en la relación entre universidad y empresas. En consecuencia nos hemos planteado dos preguntas:

1. ¿El modelo de aprendizaje por competencias que configura el Grado de Educación Social 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?

### 3. Metodología

Consideramos que poner de manifiesto nuestro posicionamiento como investigadoras es fundamental, nuestra investigación se sitúa en el paradigma sociocrítico, sustentado ontológicamente en el realismo histórico (Guba & Lincoln, 1994), la intención última es transformativa y su aspiración es la democracia social, fundamen-

tada en la igualdad de oportunidades y asentada en la justicia social como modo de funcionamiento.

Por ello, hemos tratado de conocer el discurso que integra las competencias en los planes de estudio se ha elaborado mediante políticas educativas que han uniformizado el proceso educativo y el impacto de las competencias para el mercado laboral, haciendo mayor hincapié en conocimientos de carácter práctico o instrumental, es decir, en las competencias específicas propias de la titulación.

Para ello, seleccionamos una metodología de tipo cualitativo, adoptando un enfoque fenomenológico con el fin de estudiar las vivencias y percepciones del fenómeno objeto de estudio desde la perspectiva de los participantes, estructurando el desarrollo de la investigación en cuatro etapas, siguiendo a Martínez (2006): 1) clarificación de presupuestos; 2) etapa descriptiva, que incluye la elección de la técnica y la realización de las entrevistas, siguiendo el planteamiento fenomenológico y la elaboración de la descripción protocolar; 3) etapa estructural, en la que se realiza el análisis y tratamiento de la información mediante las descripciones protocolares, siguiendo una serie de pasos establecidos a tal efecto (lectura general de la descripción de cada protocolo, delimitación de las unidades temáticas naturales, determinación del tema central de cada unidad, expresión del tema central en lenguaje científico, integración de todos los temas centrales en una estructura particular descriptiva y, por último, su integración en una estructura general, que refleja un análisis conjunto del fenómeno estudiado); 4) y discusión de resultados.

Como instrumento de obtención de la información hemos seleccionado la entrevista semiestructurada porque ha favorecido la riqueza, tanto en fuentes de información como de perspectivas sobre el objeto de estudio y, además, permite conocer el estado de ánimo y el ambiente natural de los y las participantes con una perspectiva no sólo actual, sino también retrospectiva. Asimismo, el investigador es el que detenta el control sobre el tipo de preguntas y la aproximación es más cercana y permite una mayor profundidad en relación a otras herramientas metodológicas (Buendía, Colás & Hernández, 1997; Creswell, 2009; Perelló-Oliver, 2011).

Hemos distinguido tres fases para estructurar las entrevistas (Perelló-Oliver, 2011). La primera de ellas es la fase de preparación, en la que se configura el diseño y se tienen en cuenta los criterios de fiabilidad y validez. El primer paso fue construir el guión, sobre el cual girará toda la entrevista, elaborando los ejes temáticos para, seguidamente, realizar las preguntas abiertas.

Posteriormente, realizamos el diseño muestral, entendido como la selección de los y las participantes que serán las fuentes de información en nuestra investigación. 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. Las fuentes de información han sido de dos tipos:

- Directas: cuatro profesionales que integran el Practicum de tercero y cuarto de la titulación de Grado de Educación Social.
- Clave: tres integrantes activos del Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Galicia (CEESG).

Con el fin de asegurar la significatividad de la investigación y la heterogeneidad de los perfiles, hemos realizado al menos tres entrevistas en cada uno de los colectivos mencionados, realizando una más en el caso de los empleadores, hasta alcanzar la saturación teórica y la riqueza de contenido, momento en el que cerramos la muestra.

La segunda fase ha sido la de interacción social, es decir, el enlace con los informantes, con el fin de conocer su interés de participar en la investigación y su consentimiento. Desarrollamos lo que Flick denomina como entrevista focalizada (2004), con el fin de poder conocer las reflexiones de los entrevistados una vez han tenido que seleccionar aquellas competencias que les parecían importantes y descubrir su valoración respecto a las mismas. Se tuvieron en cuenta los siguientes criterios adscritos a la entrevista focalizada (Flick, 2004, pp. 90-91):

- Ausencia de dirección: emplear en primer lugar las preguntas no estructuradas, seguidas de las semiestructuradas y las estructuradas, estas últimas se utilizan para evitar la interferencia de la visión del investigador/a.
- Especificidad: el entrevistador debe poner de manifiesto los elementos específicos que determinan el efecto o significado de un acontecimiento para el entrevistado, para impedir que la entrevista se quede en el nivel de las declaraciones generales (Flick, 2004, p. 91).
- Amplitud: este criterio permite que se aporte toda la información necesaria y pertinente para lograr nuestro propósito de investigación, en este sentido el guión, junto con las preguntas de seguimiento y de sondeo han sido un gran recurso.
- Profundidad y contexto personal: se refiere a la implicación emocional, que debe ir más allá de valoraciones superficiales quedándonos en respuestas como bien, bueno, etc., para lo que han sido también muy útiles las preguntas de sondeo que permiten profundizar en mayor medida sobre la información aportada por el entrevistado/a.

Por último, en la fase de análisis, el objetivo ha sido entender cómo el informante construye los hechos. Con este fin, hemos tenido en cuenta el contexto: el tema, el lugar, el tiempo... Además, se adoptaron una serie de convenciones para la transcripción de las entrevistas, siguiendo la adaptación de Drew (1995) elaborada por Flick (2004) y se realizaron las descripciones protocolares en la etapa estructural, siguiendo los pasos mencionados con anterioridad.

Para mantener el rigor científico de nuestro estudio hemos tenido en cuenta los siguientes aspectos determinantes en la validez (Maxwell, 1992). Primeramente, la validez descriptiva e interpretativa, el tratamiento de los datos mediante la grabación y toma de notas en las entrevistas ha favorecido el tratamiento riguroso de los datos, contando con el consentimiento previo de los participantes.

Asimismo, hemos mantenido la estructura en la recogida de información, ajustándonos especialmente al lenguaje empleado ya que podía haber sido un factor determinante en la información extraída, así como el orden de las preguntas (de las menos dirigidas a las más dirigidas) lo que 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, asegurando la validez teórica y de evaluación.

En segundo lugar, es preciso señalar la diversidad en las fuentes de información que sustenta la validez de generalización, fundamentalmente de carácter interno, teniendo en cuenta la metodología empleada.

#### 4. Resultados

El análisis de los resultados lo hemos realizado teniendo en cuenta los objetivos y preguntas de nuestra investigación, han sido encuadrados en tres categorías que se han elaborado a partir de la información obtenida en la primera etapa de clarificación de presupuestos, 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.

Con respecto a la *Categoría 1*, 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. Hay una escasa incidencia en la adecuación de los nuevos planes de estudio al ámbito laboral.

Asimismo, se pone de manifiesto una escasa difusión de los cambios junto con un gran distanciamiento y falta de participación por parte de los colectivos destinatarios, considerando que se ha generado una gran incertidumbre entre los titulados y tituladas de planes de estudio anteriores.

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 (...).

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.

En relación a la *Categoría 2*, 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 y su adquisición efectiva. 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 transformando para responder a las demandas de la realidad social.

Por otro lado, como aspectos a mejorar para la inserción laboral y favorecer la empleabilidad, 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.

Las personas entrevistadas del Colegio 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.

Ambos colectivos coinciden en el rol del alumno como elemento fundamental para la adquisición de las competencias. Además, algunos profesionales señalan la dificultad de materializar el modelo en el ejercicio docente.

Por último, en relación a *la Categoría 3*, esto es, si el modelo de competencias, en general, es un referente adecuado para las demandas que plantea el mercado laboral, tanto los profesionales, como las personas participantes del Colegio, coinciden que sí es adecuado.

Con relación al perfil profesional y su reflejo en las competencias, la respuesta es difusa en los 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 es necesaria una mayor definición del perfil profesional de este colectivo.

## 5. Conclusiones y prospectiva

Como conclusiones principales cabe señalar, en primer lugar, que la visión del EEES y las reformas en la enseñanza universitaria se circunscriben 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, por lo que los cambios y transformaciones que han tenido lugar en los últimos años no han trascendido a la realidad profesional. Por tanto, se puede afirmar que en el contexto estudiado no se ha producido la toma de conciencia del Proceso de Bolonia y del valor de Grado (Vukasovi'c, 2004).

En lo 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 este sentido 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 (2005) 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.

De forma que, 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).

Asimismo, estudios como el de Torres-Coronas & Vidal-Blasco (2015) relacionado con la adquisición de competencias digitales, evidencian que el nivel de satisfacción del mercado en relación a las competencias digitales adquiridas en la universidad es bajo, a pesar de las transformaciones que se han producido en el modelo de enseñanza/aprendizaje.

En segundo lugar, no hay un acuerdo general en la elección de competencias, aunque en su mayoría entienden que ninguna de ellas es innecesaria. Incluso cuando se habla de la adquisición de competencias a través del curriculum, los participantes han mostrado un gran escepticismo y no parece que entiendan 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 último, 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, Kinicki & Ashforth (2004), se han evidenciado más las cualidades personales como elementos significativos para la empleabilidad como, por ejemplo, el interés, optimismo...

No se entiende 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. 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 consonancia con los resultados del estudio relativo a los egresados de Pedagogía en Chile, en el que las características particulares del entorno sociocultural inciden en mayor medida que las herramientas universitarias para la una empleabilidad temprana y exitosa (Geeregat, Cifuentes & Villarroel, 2016).

En lo que se refiere al impulso del diálogo de las instituciones de educación superior con los empleadores, podemos afirmar que es muy limitado. A pesar de tratarse de titulaciones y contextos distintos, Figueras y Turmo (2016) ponen de manifiesto el distanciamiento entre las competencias formativas en la titulación de Administración y Dirección de Empresas y los requerimientos del mercado laboral, a diferencia del trabajo en la titulación de Ingeniería Industrial de Vizuete-Gaibor, Indacochea-Vásquez & Hormaza-Muñoz (2016), contextualizado en Ecuador, quienes plantean

la estructura de los planes de estudio en competencias incide sobre la empleabilidad, aunque señalan que no favorece una imprescindible formación integral.

En definitiva, a pesar de haber impulsado un discurso utilitarista de la enseñanza universitaria, planteando las políticas educativas en términos eminentemente económicos, dirigidas a promover la empleabilidad como epicentro de la formación universitaria, no parece que se hayan acompañado de las acciones y recursos necesarios para que tengan impacto y calado social en el contexto objeto de estudio, generando una mayor adecuación entre la formación de profesionales y las necesidades del mercado. Esta conclusión, parece coincidir con la planteada por Pozo & Bretones (2015), quienes señalan que si se lleva a cabo una reflexión global sobre la universidad en España antes y después del EEES, no parece que hayan tenido lugar los cambios necesarios para afrontar las dificultades que se consideraban con anterioridad a este proceso de convergencia.

Por tanto, se han impulsado políticas que plantean la empleabilidad desde parámetros reduccionistas, por lo que se hacen necesarias acciones reales y políticas estructurales transversales que den soporte a una mejor inserción sociolaboral, centrada no solo en la responsabilidad individual y en los aspectos personales, sino también las circunstancias personales y los factores externos (Harvey, 2005; McQuaid & Lindsay, 2005).

Como prospectiva cabe incidir en la distancia manifestada en nuestros resultados entre la intencionalidad política del modelo por competencias y su traducción real en el plan de estudios y el mercado laboral, lo que nos ha llevado a reflexionar sobre la importancia de estudiar la existencia de otros factores que condicionan la demanda del mercado laboral de estos profesionales y que van más allá del plan de estudios.

## 6. Referencias bibliográficas

- 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.
- Angulo, P. H., Huamán, L. A., & Espinoza, J. A. (2016). Propuesta de procesos en un sistema de gestión de la calidad para la educación universitaria con formación integral y competencias profesionales. *Horizonte de la Ciencia*, 6(10), 239-259.
- Aragón, M. I. B., Hernández, A. J. C., Alcaraz, J. L., Penalva, A. S., de Pedro, M. M., & Perea, P. J. R. (2015). La inserción laboral de los graduados de Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad de Murcia. *Lan harremanak: Revista de relaciones laborales*, (32), 207-233.
- Asociación Europea de Universidades. (2001). *Trends II: Towards the European Higher Education Area - survey of main reforms from Bologna to Prague*. Consultada el 6 de Octubre de 2016, desde: [http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/OFFDOC\\_BP\\_trend\\_II.1068715483262.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/OFFDOC_BP_trend_II.1068715483262.pdf)
- Bermejo, J. C. (2009). *La fábrica de la ignorancia: La universidad del como sí*. Madrid: Akal.
- Boden, R., & Nedeve, M. (2010). Employing discourse: Universities and graduate "employability". *Journal of Education Policy*, 25(1), 37-54.
- Bricall, J. M. (2000). *Informe Universidad* Madrid: CRUE.
- Buendía Eisman, L., Colás Bravo, M. P., & Hernández Pina, F. (1997). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

- Comisión Europea (2012) *Un nuevo concepto de educación: invertir en las aptitudes para lograr mejores resultados socioeconómicos*. Consultada el 5 de Junio de 2017, desde: [http://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:dd6fddb9-95b5-4828-b8d4-d71d4c00d48f.0005.03/DOC\\_1&format=PDF](http://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:dd6fddb9-95b5-4828-b8d4-d71d4c00d48f.0005.03/DOC_1&format=PDF)
- Comisión Europea. (2006). *Cumplir la agenda de modernización para las universidades: Educación, investigación e innovación*. Consultada el 6 de Octubre de 2016, desde: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=URISERV:c11089&from=ES>
- Consejo Europeo. (2000). Conclusiones de la presidencia. Consejo Europeo de Lisboa, 23 y 24 de marzo de 2000. Consultada el 6 de Octubre de 2016, desde: [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_es.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm)
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Eurobarometer Flash. (2007). *Perceptions of higher education reforms. Special target survey*. Consultada el 6 de Octubre de 2016, desde: [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/flash/fl198\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl198_en.pdf)
- Fernández Sierra, J. (2011). *Formar para la economía del conocimiento vs educar para la sociedad del conocimiento: Una visión desde la pedagogía*. Málaga: Aljibe.
- Fernández Enguita, M. (2009; 2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- Figueras, M. T. B. & Turmo, J. (2016). Educación superior y competencias para el empleo. El punto de vista de los empresarios. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1211-1228.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Foncubierta Rodríguez, M. J.; Perea Vicente, J. L. y González Siles, G. (2016). Una experiencia en la vinculación Universidad-Empresa: El proyecto *cogempleado* de la fundación campus tecnológico de Algeciras. *Educación XXI*, 19(1), 201-225, doi:10.5944/educXX1.14472
- Freire, M.J.; Teijeiro, M.M.; y Pais, C. (2013) La adecuación entre las competencias adquiridas por los graduados y las requeridas por los empresarios, *Revista de Educación*, 362, 13-41.
- Froment, E., & European University Association. (2006). *EUA bologna handbook: Making bologna work*. Berlin: EUA: Raabe academic publishers.
- 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.
- Geeregat, O., Cifuentes, G., & Villarroel, M. C. (2016). Factores que inciden en las condiciones de empleabilidad de los egresados en pedagogía. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 383-402.
- González-Pérez, A. (2015). Claves pedagógicas para la mejora de la calidad del EEES. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 259-276.
- 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.
- Hamilton, C. (2006). *El fetiche del crecimiento*. Pamplona: Laetoli.
- Harvey, L. (2005). Embedding and integrating employability. *New Directions for Institutional Research* (128), 13-28.
- Lantarón, B. S. (2014). La universidad española ante la empleabilidad de sus graduados: estrategias para su mejora = The spanish universities and the employability of its graduates: the strategies to improve it. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(2), 90-110.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Sevilla: Mad.

- Maxwell, J. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard educational review*, 62(3), 279-301.
- 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.
- 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.
- Perelló-Oliver, S. P. (2011). *Metodología de la investigación social*. Madrid: Dykinson.
- Pozo, C., & Bretones, B. (2015). Dificultades y retos en la implantación de los títulos de grado en las universidades españolas. *Revista de educación*, 367, 147-172.
- Prokou, E. (2008). The emphasis on employability and the changing role of the university in Europe. *Higher Education in Europe*, 33(4), 387-394
- 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.
- Torres-Coronas, T., & Vidal-Blasco, M. A. (2015). Percepción de estudiantes y empleadores sobre el desarrollo de competencias digitales en la Educación Superior: Students and employers perception about the development of digital skills in Higher Education. *Revista de educación n° 367. Enero-Marzo 2015*, 367, 63-90.
- Villarroel, V., & Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*, 13(1), 23-34.
- Vizuet-Gaibor, L. L. V., Indacochea-Vásquez, A. M. I., & Hormaza-Muñoz, Z. I. H. (2016). La universidad y su formación curricular basada en las competencias. *Dominio de las Ciencias*, 2(2), 291-304.
- Vukasović, M. (2004). *La empleabilidad en el marco del proceso de Bolonia*. En Froment, E., & European University Association. (2006). *EUA bologna handbook: Making bologna work*. Berlin: EUA: Raabe academic publishers.
- 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.