

ESTUDIO DEL MODELO DE APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS PARA LA EMPLEABILIDAD EN LA UNIVERSIDAD

BEGOÑA RUMBO ARCAS

TANIA F. GÓMEZ SÁNCHEZ

Universidade da Coruña, España

RESUMEN: En la actualidad, los planes de estudio en los distintos niveles de enseñanza universitaria se han estructurado en competencias y resultados de aprendizaje. Esta transformación se ha llevado a cabo con el propósito de favorecer la empleabilidad de los titulados y tituladas, situando las necesidades del mercado laboral como eje fundamental de las políticas en materia universitaria.

En este contexto el propósito del presente estudio es conocer si la estructura en competencias del plan de estudios ha sido percibida como un medio para favorecer la empleabilidad de sus titulados y tituladas en el Grado de Educación Social de la Universidade da Coruña.

La aproximación al problema de investigación se ha realizado desde un planteamiento metodológico mixto en el que se han combinado la metodología cuantitativa estudio exploratorio descriptivo e inferencial y la cualitativa estudio fenomenológico, se siguió una estrategia de investigación transformativa secuencial (Creswell, 2009) estructurada en cuatro fases, siendo la tercera fase la dedicada a la triangulación. Los resultados muestran coincidencia entre los colectivos participantes en considerar las competencias que configuran el plan de estudios como adecuadas para la empleabilidad. Al profundizar sobre esta perspectiva, se puede ver que se percibe una desconexión entre la universidad y el mercado laboral, que se traduce en un escaso conocimiento de las competencias y en percibir las como un elemento secundario con respecto a la empleabilidad. Lo que pone de manifiesto la necesidad de implementar reformas educativas implicando a los actores relevantes para las mismas.

PALABRAS CLAVE: *educación superior, competencias, inserción laboral, modelos curriculares.*

STUDY OF THE COMPETENCES LEARNING MODEL
FOR THE EMPLOYABILITY IN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT: Nowadays, in the different university levels, the study programmes have been structured in competences and learning achievements. This transformation is carried out with the purpose of promoting the employability of graduates by placing the needs of the labor market as a cornerstone of the policies in the University area. In this context, the purpose of this study is to know if the skills of curriculum structure has been perceived to promote the employability of its graduates in the degree of Social education from the Universidade da Coruña.

For doing so, a mixed methodology was adopted by combining, combining a quantitative approach (descriptive and inferential analysis) with a qualitative approach (phenomenological perspective) in order to facilitate the comparison of results. Particularly, a sequential transformative strategy has carried out (Creswell, 2009) which was configured by four steps, the third step was the triangulation of information.

The results show agreement between the perspectives of the participating groups about the study programme structure as appropriate for employability. When going deeper in these results, a disconnection between university and labour market is observed. It is reflected into a poor knowledge of competencies and these are considered as a minor aspect in relation with the employability. It highlights the need to implement educational reforms that involve relevant actors to successful implementation.

KEYWORDS: *Higher Education, competences, employability, curricular approaches.*

Introducción

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 (Barnett, 2002). Esta necesidad toma mayor relevancia teniendo en cuenta el nivel de las transformaciones que se han producido en la sociedad en su conjunto, derivadas del marco global en el que vivimos, y la toma de decisiones que se han llevado a cabo en materia de enseñanza universitaria.

El nuevo orden mundial en el que se contextualiza la enseñanza universitaria nos exige tomar conciencia de los desafíos con los que tendrá que convivir, caracterizados por una gran inestabilidad e incertidumbre, al tiempo que nos invita a entrar en un mundo altamente competitivo, consecuencia de los efectos económicos, culturales y laborales de la globalización.

Entender el momento presente que vive la educación superior implica 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 en materia educativa, mediante la adopción de medidas basadas en la competitividad y la eficiencia e imponiendo la rentabilidad y los mercados como referencia. En este sentido, a lo largo del presente trabajo abordaremos la construcción pedagógica de los programas de enseñanza universitaria en relación al Grado en Educación Social, así como los criterios que la han sustentado y los resultados de su implementación.

Planteamiento del problema

Desde la perspectiva de la Asociación Europea de Universidades (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.

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. 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, definiendo el aprendizaje por competencias 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 y profesionalmente (Villa, Poblete, García, 2007, 30).

La toma de decisiones política en materia de educación superior ha derivado en nuevos planteamientos pedagógico-didácticos centrados en los estudiantes, los resultados de aprendizaje y la adquisición de competencias, que se convierten en los grandes motores de la institución. Se ha establecido una relación entre la empleabilidad de los titulados universitario con la adquisición

de las competencias, seleccionadas por la institución como las mejores para cumplir con dicho objetivo.

De esta forma, el curriculum universitario se convierte en el medio a través del cual implementar un modelo tecnocrático que permite a la industria desarrollar mano de obra adaptada a sus necesidades, generando así un mayor beneficio económico (Lakes, 2011). Este es el paradigma en el que se fundamentan las políticas educativas en la actualidad, cuyos orígenes reside en la corriente utilitarista de la pedagogía por objetivos desarrollada en Estados Unidos en los años setenta (Gimeno, 2008).

En este contexto se sitúa 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. Con este fin hemos tomado como referencia, por la propia idiosincrasia de la profesión y configuración de la titulación, el Grado de Educación Social de la Universidad de A Coruña (UDC). El objetivo planteado es conocer si la estructura en competencias del plan de estudios se percibe como un medio para favorecer la empleabilidad de sus titulados y tituladas, con la motivación principal siguiente:

(...) 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 (Burbules, Torres & Morrow, 2005, 21-22).

Además, reafirmamos la necesidad de presente trabajo ante la escasa presencia de investigaciones sobre el modelo de aprendizaje por competencias en la enseñanza universitaria (Foncubierta, Perea & González, 2016; Aragón et al. 2015), siendo especialmente relevante conocer algunos de los efectos de su implementación para poder explicitar su nivel de eficacia real, en palabras de Villarroel y Bruna (2014):

La adopción del EBC¹ exige una revisión profunda de las finalidades de formación profesional y la aplicación del conocimiento para resolver problemas, reconociendo la necesidad de considerar la visión de los empleadores y de los titulados. La incorporación de percepciones internas y externas al proceso educativo entrega legitimidad, aumenta la pertinencia de lo enseñado y cumple las expectativas de los estudiantes y empleadores. Pero, tampoco se trata de caer

¹ Enfoque Basado en Competencias.

irreflexivamente en el otro polo, respondiendo ciegamente a los requerimientos del mercado a través de una educación pragmática y utilitarista, que no reconoce la importancia del estudio profundo del estudiante y del desarrollo de sus capacidades reflexivas y críticas que no tienen un fin práctico, sino que contribuyen al desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior en los estudiantes (31).

Objetivos y preguntas de investigación

En este sentido, nos planteamos dos 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?

Tras hacernos estas preguntas establecimos como problema de investigación y propósito general el siguiente: Analizar el potencial de las competencias del título de Grado en Educación Social de la UDC para la empleabilidad. Con el fin de lograr su consecución hemos determinado los siguientes objetivos específicos vinculados a los distintos actores que han participado en la investigación:

Tabla 1. Objetivos específicos de la investigación asociados a los colectivos participantes

Actor	Objetivos
Alumnado del Grado de Educación Social	<ul style="list-style-type: none">• Descubrir qué competencias considera más importantes para obtener un empleo en su ámbito profesional.• Analizar si la valoración que realiza de las competencias para conseguir un empleo es la misma que para ser un buen profesional.• Describir en qué medida sus características sociodemográficas están relacionadas con sus valoraciones.• Observar en qué grado su formación y experiencia laboral previas a los estudios de Grado influyen en su valoración.

Participantes activos del Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia (CEESG)	• 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.
Profesionales del ámbito de Educación Social	• 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.
Docentes de la titulación	• Descubrir qué factores consideran que podrían mejorar la formación inicial para favorecer la empleabilidad.

Fuente: Elaboración propia.

Método

Nuestra aproximación al problema de investigación la hemos realizado desde un planteamiento metodológico mixto caracterizado por utilizar herramientas metodológicas cualitativas y cuantitativas que nos han permitido combinar, tanto métodos predeterminados, como emergentes; preguntas abiertas y cerradas.

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, Fernández, & Baptista, 2006, 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, 2009). Este enfoque 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. Específicamente, hemos estudiado la valoración atribuida

a las competencias para la inserción laboral y su repercusión en el ejercicio profesional 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, profesionales del Practicum y personas que participan activamente en el Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia (CEESG).

Tabla 2. Características de la muestra

Población	Instrumento	Muestra
Estudiantes Grado Educación Social. Curso 2012/13 (300 estudiantes matriculados ²)	Cuestionario	244 ³
Profesionales del practicum de la titulación	Entrevista semiestructurada	4
Docentes de la titulación	Entrevista semiestructurada	4
Integrantes activos en el CEESG	Entrevista semiestructurada	3

Fuente: Elaboración propia.

Instrumentos de recogida de información y fases

La información cuantitativa se recogió mediante un cuestionario orientado a medir valoraciones u opiniones del alumnado del Grado de Educación Social de la Universidade da Coruña (UDC).

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 se compuso de dos fases la primera validación de contenido y metodológica y la segunda de contenido. Para asegurar la fiabilidad del cuestionario hemos aplicado el coeficiente KR21 como medida

² 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

³ Los cuestionarios utilizados han sido los contestados en su totalidad, siendo un total de 186.

de coherencia interna para cada bloque de competencias (Muñiz, 2001; Hernández et al., 2006), obteniendo una puntuación superior a 0,7, lo que nos ha indicado que el nivel de coherencia interna se considera aceptable.

La información cualitativa se recopiló mediante una entrevista semiestructurada. Se estableció un guión, fundamentado en los objetivos de investigación a lograr, para todas las entrevistas con el fin de asegurar la fiabilidad en nuestra investigación, ajustándonos especialmente al lenguaje empleado ya que podía haber sido un factor determinante en la información extraída. 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.

El estudio se ha estructurado en cuatro fases, siguiendo la estrategia transformativa secuencia propuesta por Creswell (2009):

- FASE 1: 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.
- FASE 2: A partir de la construcción de la justificación teórica, se inició el desarrollo empírico. La recopilación de los datos llevó 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_ análisis descriptivo e inferencial_ y un estudio cualitativo_ aproximación fenomenológica.
- FASE 3: resultados mediante el análisis de 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 implementan las políticas educativas. Respondimos a las preguntas de investigación y discutimos los resultados, partiendo de la clasificación realizada por Rizvi y Lingard (2013), concretamente de las estrategias de implementación de las políticas educativas.

- FASE 4: analizamos en qué medida se ha logrado el objetivo general, las limitaciones y establecimos las conclusiones 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, en particular, y la toma de decisiones en política universitaria, en general.

Así, 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, Manion & Morrison, 2007). Además, permite que emerjan nuevas dimensiones a las planteadas inicialmente o que se exploren las ya existentes, contrastando y complementando distintas informaciones, recopiladas con técnicas metodológicas distintas.

Presentación y discusión de resultados

En primer lugar, nos centraremos en los resultados obtenidos en relación a la adecuación del modelo de aprendizaje por competencias para la empleabilidad desde la perspectiva de los estudiantes.

Las competencias que han sido seleccionadas por más del 50% de la muestra para el mercado laboral son las específicas de la titulación, especialmente las relacionadas con diseñar proyectos, detectar y mediar. Por lo que se puede inferir que el alumnado entiende que las competencias más demandadas por el mercado laboral son las propias de su disciplina, frente a las competencias más seleccionadas para el desempeño profesional, donde además de las específicas, se incluyen competencias transversales y nucleares de la titulación.

Tabla 3. Análisis comparado de las competencias más seleccionadas para conseguir un empleo y para ser un buen educador/a social

Competencias seleccionadas por más de un 50% de la muestra	<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.	56,5	74,2
A9_Diseñar y desarrollar proyectos, programas y servicios en los diferentes campos de intervención profesional promoviendo la participación y el desarrollo comunitario.	69,9	50,0
A12_Mediar en situaciones de riesgo y conflicto.	59,7	59,1
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.	-	54,3
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.	-	57,5

Fuente: Elaboración propia.

De forma complementaria, en las entrevistas se ha podido observar un acuerdo generalizado en los agentes sociales sobre la adecuación del modelo de aprendizaje por competencias para la empleabilidad, aunque se cuestiona su integración real en la formación universitaria. Tal y como se puede ver en las siguientes afirmaciones:

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:::

En este sentido, cabe señalar específicamente la visión del profesorado, ya que, mayoritariamente, lo plantean como un aspecto secundario y su consideración con respecto al mercado laboral es ambigua e incierta. En sintonía con los profesionales, el profesorado pone de manifiesto la importancia de las características individuales, señalando además la circunstancialidad como factor clave en la obtención de un empleo.

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 (...) 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 (...).

Con respecto al colectivo estudiantil, la valoración otorgada a las competencias seleccionadas con el propósito de ser un buen profesional ha resultado ser de media, más elevada que cuando piensan en las competencias como herramientas de integración en el mercado laboral. Este resultado se reafirma con las entrevistas en la que se produce un consenso generalizado entre profesorado y profesionales con respecto a las competencias de la titulación

que definen el buen desempeño profesional del educador/a social, pero es necesario avanzar y profundizar más sobre el desempeño profesional en este ámbito. Los integrantes del Colegio consideran que las competencias reflejan el perfil del buen profesional, pero también se muestran algunas dudas y se reivindica la necesidad de la interdisciplinariedad en el ámbito social y el énfasis en aspectos educativos.

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 (...) 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.

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 otra parte, las características sociodemográficas y la formación previa de nuestra muestra no parecen influir en la elección de competencias que realiza el alumnado. Sin embargo, el análisis inferencial (2) nos ha permitido constatar que existe una relación estadísticamente significativa entre el momento académico en el que se encuentran los estudiantes y su valoración, en parte explicable porque los estudiantes de los últimos cursos ya han tenido una aproximación al mercado laboral a través del practicum y esto ha podido influir en las valoraciones obtenidas.

Triangulación y discusión de resultados

Una vez descritos los resultados brevemente de forma independiente, la potencialidad de un estudio mixto se encuentra en la triangulación. 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 et al. 2007). Además, ha permitido que emerjan nuevas dimensiones, como la categoría de que se haya profundizado sobre las ya existentes, contrastando y complementando distintas informaciones, recopiladas con técnicas metodológicas distintas. Hemos optado por dos tipos de triangulación: la de datos, combinando la entrevista con el cuestionario;

y la de métodos o metodológica, complementando el método cuantitativo y el cualitativo. Con esta finalidad, hemos establecido como punto de partida las preguntas de investigación iniciales y hemos analizado la implementación de la política educativa, siguiendo la propuesta de Rizvi & Lingard (2013), diferenciando seis aspectos clave: “asignación” y difusión con respecto a la población objetivo, estrategias de implementación y su contribución a los propósitos de la política, carácter material o simbólico, impulso del desarrollo profesional y ajuste del marco temporal de su puesta en marcha con la práctica profesional, acogida en el ámbito donde se pone en marcha y adecuación a las lógicas dominantes de la práctica profesional y al imaginario de la práctica profesional ideal.

En primer lugar, respecto a la asignación y difusión de la política entre la población objetivo, podemos poner de manifiesto, a partir de las entrevistas realizadas, falta de información. 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, en el que 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. Con respecto al colectivo estudiantil, las puntuaciones otorgadas a las competencias permiten inferir cierto grado de acuerdo con las mismas.

Sobre la estrategia de implementación de la política universitaria europea se han promovido un gran número de debates y discusiones en el marco de organismos supranacionales, como la Unión Europea o la Asociación Europea de Universidades. Además, una de las principales transformaciones que supuso la implementación de esta política fue la configuración curricular de los planes de estudio en competencias con sus consiguientes resultados de aprendizaje en cada una de las materias de la titulación. Esta configuración tuvo su máximo exponente en la elaboración de las guías docentes como un medio para impulsar la transparencia.

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. 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.

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.

En relación al carácter material o simbólico de la propuesta, como se ha puesto de manifiesto en el estudio cualitativo realizado, la consiguiente estructura de los planes de estudios en competencias para favorecer el nexo con el mundo laboral, es un concepto vago, convirtiéndose en una política simbólica por su escasa difusión, conocimiento y efectividad. Los resultados ponen de manifiesto que los efectos de las políticas orientadas hacia la empleabilidad todavía no se han materializado en el Grado de Educación Social objeto de estudio.

En lo referente 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, se evidencia que la política no está respondiendo a su propósito de favorecer una mayor comunicación. En este sentido, siguiendo a Rothblatt (2012) nos encontramos ante una realidad compleja y, a su vez, temeraria con respecto al devenir de la universidad.

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 (25).

Cabe señalar la coincidencia con el estudio de González, Arquero y Hassall (2014) y los factores que han obstaculizado la implantación del modelo de aprendizaje por competencias, distinguiendo la ambigüedad de los términos y expresiones utilizadas en lo referido al modelo de aprendizaje objeto de estudio.

Los resultados obtenidos en el presente estudio acerca de la acogida de esta política no arrojan demasiada luz respecto si 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. Sólo los estudiantes parecen aceptar positivamente esta política.

Con respecto al 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 ha tenido una buena aceptación al entender que el modelo de competencias se ajusta a la práctica profesional, si bien 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.

Finalmente, acerca de la práctica profesional ideal, podemos observar que el conjunto de competencias en relación a este propósito ha sido valorado con puntuaciones elevadas por un amplio porcentaje de estudiantes. Sin embargo, si tenemos en cuenta los resultados del estudio cualitativo hay dos aspectos que conviene precisar. El primero de ellos es que para el profesorado universitario y los agentes sociales la implementación del modelo por competencias ocupa un lugar secundario en la formación inicial de los educadores sociales, es decir, no se considera que su implementación sea real y, por tanto, no se le concede una gran relevancia. El segundo aspecto es que el perfil profesional del educador o educadora social todavía precisa una mayor definición.

Por tanto, teniendo en cuenta las preguntas de investigación iniciales podemos afirmar a partir del proceso de triangulación que el modelo de aprendizaje por competencias que configura el Grado de Educación en la UDC sí se percibe como un elemento que favorece la empleabilidad por todos los colectivos participantes, pero se trata de una política simbólica, ya que al profundizar sobre las altas valoraciones otorgadas por los estudiantes a través de las entrevistas realizadas a los agentes sociales, percibimos la falta de materialización de esta política debido al escaso conocimiento y difusión de la misma.

Del mismo modo sucede con respecto al perfil profesional del educador o educadora social. Mientras los resultados nos arrojan que las puntuaciones otorgadas por los estudiantes muestran que sí responden al perfil profesional, al profundizar mediante las entrevistas, observamos que es necesario clarificar más el perfil y difundir mejor la finalidad de la profesión.

Conclusiones

Los resultados obtenidos con nuestro estudio indican que haber estructurado los planes de estudio en competencias no se puede afirmar que haya contribuido a incrementar 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. 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, podemos afirmar que son los 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 en la formación inicial de los educadores y educadoras sociales se hayan configurado como el nexo de unión con el mundo laboral, al evidenciar una brecha importante tanto en las opiniones otorgadas por los docentes universitarios como en las de los agentes sociales.

En conclusión, 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.

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 en los propios individuos.

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.

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 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 (...) (197).

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” (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.

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 (Gimeno, 2013, 53).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGULO, J. F. (2008). La voluntad de distracción: Las competencias en la universidad. *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (2ª ed., p 176-205) Morata.
- ARAGÓN, M. I. B., HERNÁNDEZ, A. J. C., ALCARAZ, J. L., PENALVA, A. S., DE PEDRO, M. M. & PEREA, 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. (1999). Trends I: Trends in learning structures in higher education. Recuperado desde http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/OFFDOC_BP_trend_I.1068715136182.pdf
- BARNETT, R. (2002). *Claves para entender la universidad en una era de supercomplejidad*. Girona: Pomares.
- BURBULES, N. C., TORRES, C. A. & MORROW, R. A. (Ed.). (2005) *Globalización y educación: Manual crítico* Madrid: Popular.
- COHEN, L., MANION, L. & MORRISON, K. (2007). *Research methods in education* (6ª ed.). London: Routledge.
- CRESWELL, J. W. (2009). *Research design :Qualitative, quantitative, and mixed method approaches* (3ª ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- EUROBAROMETER FLASH. (2010). *Employers' perception of graduate employability. analytical report*. Recuperado desde http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_304_en.pdf
- FONCUBIERTA, M. J., PEREA, J. L. & GONZÁLEZ, G. (2016). Una experiencia en la vinculación universidad-empresa: El proyecto cogempleado de la fundación campus tecnológico de algeciras. *Educación XXI*, 19(1)
- GARCÍA MANJÓN, J. V. (2009). La empleabilidad de los universitarios en el marco del Espacio Europeo De Educación Superior. En García Manjón (Coord.) *Hacia el espacio europeo de educación superior: El reto de la adaptación de la universidad a Bolonia* (1ª ed., p 140-157) Oleiros: Netbiblo.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (Ed.). (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN J. (Ed.) (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ, J. M.; ARQUERO, J. L. y HASSALL, T. (2014). Consolidación de la formación por competencias en la universidad española: Estudio de un caso. *Educación XXI*, 17(2), 145-168. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11483
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. & BAPTISTA, (2006). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). México, D. F.: McGraw-Hill Interamericana.
- LAKES, R. (2011). Work-ready testing: Education and employability in neoliberal times. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 9(1), 317-340.

- MUÑOZ, J. (2001). *Teoría clásica de los tests*. Madrid: Pirámide.
- RIZVI, F. & LINGARD, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.
- Rothblatt, S. (2012). The future isn't waiting. En R. Barnett (Ed.), *The future university. ideas and possibilities*. (p 15-25). New York: Routledge.
- VILLA, A., POBLETE, M. & GARCÍA, A. (2007). *Aprendizaje basado en competencias : Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Ediciones Mensajero : Universidad de Deusto.
- VILLARROEL, V. & BRUNA, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*, 13(1), 22-34.

AUTORES DEL ARTÍCULO

BEGOÑA RUMBO ARCAS, es doctora y profesora titular en Ciencias de la Educación. Universidade da Coruña, España. Departamento de Pedagogía y Didáctica.

Página web Grupo de Investigación: <https://gie.udc.es/es/members/m%3F-begona-rumbo-arcas>

Temas de trabajo: política educativa, educación de personas adultas, educación superior.

Correo electrónico: begona.rumbo@udc.es

TANIA F. GÓMEZ SÁNCHEZ, es doctora y profesora contratada en Ciencias de la Educación. Universidade da Coruña, España. Departamento de Pedagogía y Didáctica.

Página web Grupo de Investigación: <https://gie.udc.es/es/members/tania-f-gomez-sanchez>

Temas de trabajo: política educativa, gobernanza, educación comparada, educación superior.

Correo electrónico: tania.fatima.gomez.sanchez@udc.es

