



TESIS DOCTORAL

**Desarrollo y evaluación de las competencias del
alumnado en el Grado de Educación Social de la
Universidad de Extremadura**

José M^a Martínez Marín
Ciencias de la Educación

2015



TESIS DOCTORAL

Desarrollo y evaluación de las competencias del alumnado en el Grado de Educación Social de la UEX

NOMBRE Y APELLIDOS DEL AUTOR: José M^a Martínez Marín

DEPARTAMENTO DE LA DEFENSA: Ciencias de la Educación

CONFORMIDAD DE LOS DIRECTORES:

Fdo: Ricardo Francisco Luengo González Fdo: Sixto Cubo Delgado

2015

A Encarna y Vera

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, me gustaría agradecer a mis directores de tesis, los profesores Ricardo Francisco Luengo González y Sixto Cubo Delgado, todo lo que me habéis enseñado y, sobre todo, vuestra paciencia, profesionalidad y maestría.

A mis compañeros del Área de MIDE (actuales y pasados) Sixto Cubo, José Luis Ramos, Javier Alarcón, Miriam Vadillo, Beatriz Martín y, sobre todo, a Loli Vázquez, por vuestra ayuda, ánimos y comprensión a la hora de llevar a cabo este desafío.

A mis compañeros del Departamento de Ciencias de la Educación, por todas las sabias aportaciones que sin duda, han mejorado este trabajo. Gracias especialmente a Laura Alonso, Francisco Ignacio Revuelta, Jesús Valverde, Rosa Fernández, María José Sosa, Enrique Iglesias y Miguel Ángel Martín por preguntarme constantemente “¿cómo va la tesis?” y saber cuando no era momento de preguntarlo.

Gracias a Elena Felipe y a Antonio Pantoja por no preocuparse de saber cuando tenían o no tenían que preguntarlo y hacerlo siempre que nos cruzábamos.

Gracias a los alumnos de la Facultad de Formación del Profesorado por confiar en mí, exigirme y permitir embarcarme día a día en esta aventura tan bonita de enseñar.

Gracias a todos los compañeros docentes, Equipo de Gobierno y personal de administración y servicios de la Facultad de Formación del Profesorado, por su continuo ánimo y por esa labor tan difícil de hacernos las cosas un poco más fáciles.

Gracias a mis padres y al resto de mi familia por su cariño y apoyo en todo momento.

La palabra gracias se queda corta para reconocer lo que han significado mi mujer Encarna Sosa y mi hija Vera Martínez en todo este proceso. Siempre están ahí como apoyo y ejemplo para esforzarme en sacar lo mejor de mi mismo. Puedo decir que, en este camino tan duro, la alegría se impuso a la tristeza gracias a su cariño y alegría, ¿se puede pedir algo más que ser querido?

RESUMEN

Esta tesis pretende evaluar la importancia otorgada y el grado de desarrollo estimado de las competencias transversales que componen el Grado en Educación Social de la Universidad de Extremadura, con el objetivo de proporcionar una información útil y contrastada que pueda servir como referente a la hora de acometer los procesos de renovación de la acreditación de esta titulación por parte de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Se persigue lograr una visión lo más completa posible de las competencias transversales de estos estudios, a través de las opiniones de los principales colectivos relacionados: los estudiantes, los docentes y las entidades que acogen alumnos en prácticas en el momento en el que las primeras promociones de graduados en Educación Social finalizan sus estudios.

Asimismo, se ha pretendido estudiar el proceso de aprendizaje, desarrollo y evaluación de las competencias transversales de la titulación, para compararlo con el proceso de selección de personal por competencias al que tendría que enfrentarse un educador social para incorporarse al ámbito laboral, y el grado de implantación de este modelo de gestión de personal en las entidades que acogen alumnos en prácticas de la Comunidad de Extremadura.

La investigación de referencia ha sido el estudio descriptivo llevado a cabo por el Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social (ANECA, 2004), ampliada por un estudio inferencial, así como por el análisis de las propiedades psicométricas de los cuestionarios elaborados para esta investigación.

En total se han realizado tres estudios empíricos que implican a cada uno de los principales colectivos relacionados con el Grado y una comparación de los resultados de cada uno de ellos. La metodología utilizada en cada uno de ellos ha sido cuantitativa no experimental y, dentro de este enfoque, se ha llevado a cabo un análisis descriptivo y comparativo-causal a través de estudios de encuesta.

Los principales resultados obtenidos muestran que el modelo de gestión de personal por competencias dista mucho de estar efectivamente implantado en las entidades que acogen alumnos de Educación Social en prácticas en la Comunidad de Extremadura.

Con respecto al nivel de importancia y el grado de desarrollo de las competencias transversales, las competencias Resolución de problemas y toma de decisiones y Habilidades interpersonales están entre las más valoradas y desarrolladas, mientras que las competencias Liderazgo, Sensibilidad hacia temas medioambientales, Trabajo en otros contextos nacionales o internacionales y Gestión por procesos con indicadores de calidad, están entre las menos valoradas y desarrolladas.

Asimismo, las competencias transversales no incluidas en la titulación Motivación por el trabajo, Responsabilidad en el trabajo, Conocimientos básicos de la profesión y Resistencia al estrés están significativamente mejor valoradas que las competencias transversales con una valoración más baja de la titulación.

Por último, y siguiendo el modelo de Martilla y James (1977), se llega a la conclusión de que se está realizando un sobre esfuerzo en la competencia Gestión de la información y habría que concentrarse en el incremento del desarrollo de la competencia Adaptación a situaciones nuevas, según los colectivos de docentes y

estudiantes.

Palabras clave: Competencias Transversales, Desarrollo de Competencias, Evaluación de Competencias, Gestión de RR.HH. Basada en Competencias, Espacio Europeo de Educación Superior, Educación Social.

ABSTRACT

This thesis aims to evaluate the given importance and the level of estimated development of transversal competences that make up the Social Education Degree in University of Extremadura, with the intention of providing a useful and reliable information can serve as a reference when it comes to undertake the accreditation renewal process of this Degree by National Agency for Quality Assessment and Accreditation (ANECA). It is intended to achieve an overview as complete as possible of the competences of these studies through the opinions of the related main groups: students, teachers and institutions hosting trainees, in the moment in which the first Social Education Degree promotions end their studies.

Likewise, we have tried to study learning, development, and evaluation competences processes to compare them with the recruitment for competences process which would have to face a social educator to join the work activity and the degree of implementation of this model of HR management in institutions hosting trainees in Extremadura.

The reference research has been the descriptive study carried out by the Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social (ANECA, 2004), expanded by an inferential study, as well as the analysis of the psychometric properties of the surveys developed for this research.

In total there have been realized three empirical studies involving to each of the main groups related to the Degree and a contrast in results between them. The methodology used in each of them has been quantitative not experimental and, inside this approach, a descriptive and comparative - causal analysis has been carried out across survey studies.

The main results show that Competency based HR management model is far from being effectively implemented in institutions hosting social education trainees in Extremadura. With respect to the level of importance and the degree of development of the transversal competences, Problem solving and decision making and Interpersonal skills are among the most valued and developed, while competences Leadership, Sensitivity to environmental issues, Working in other national or international contexts and Management by processes with quality indicators are among the least valued and developed.

Likewise, transversal competences not included in the Degree like Work motivation, Responsibility at work, Basic knowledge of the profession and Resilience to stress are significantly better valued than competences with a lower valuation.

Finally, following the model Martilla and James (1977), we reach the conclusion that an overstrain is being made in Information management competence and it should focus on the increase of development of Adaptation to new situations competence, according to the groups of teachers and students.

Keywords: Transversal competences, competences Development, competences Assessment, Competency based HR management, European Higher Education Area, Social Education.

ÍNDICE

ÍNDICE

Resumen.....	9
Abstract.....	11
Introducción.....	17
Planteamiento general de la investigación.....	18
Metodología de la investigación.....	22
Estructura de la Tesis.....	23
MARCO TEÓRICO.....	27
Capítulo 1: El Espacio Europeo de Educación Superior.....	29
1.1 Introducción.....	30
1.2 Cronología normativa y legislación española relacionada con el EEES.....	31
1.3 Principales objetivos del EEES.....	84
1.4 El Sistema Europeo de Transferencia de Créditos.....	86
Capítulo 2: Las competencias en el EEES.....	91
2.1 Introducción.....	92
2.2 Concepto de competencia.....	92
2.3 Definición de competencia.....	96
2.4 Tipos de competencias.....	99
2.5 La formación por competencias.....	103
2.6 Aprendizaje por competencias.....	107
2.7 Enseñanza por competencias.....	110
2.8 Aprendizaje y evaluación basados en competencias.....	115
2.8.1 Modelos de evaluación por competencias.....	119
2.9 Los roles del profesor y el estudiante universitario.....	127
Capítulo 3: Ámbito académico, profesional y competencial de la Educación Social.....	133
3.1 Introducción.....	134
3.2 Definiciones de Educación Social.....	134
3.3 Contextualización de la Educación Social.....	136
3.4 Breve semblanza histórica de la Educación Social.....	137
3.5 La Educación Social como campo profesional y académico en España.....	140
3.6 Los principales ámbitos de intervención de la Educación Social.....	141
3.7 La Diplomatura de Educación Social en la UEx.....	146
3.8 El Grado de Educación Social en la UEx.....	146
3.9 Las competencias transversales del Grado de Educación Social en otras universidades españolas.....	154
Capítulo 4: Las competencias del Educador Social.....	159
4.1 Introducción.....	160
4.2. El Proyecto DeSeCo.....	160
4.3 El proyecto Tuning.....	162
4.4 El Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social.....	164
4.5 Orientaciones de la Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación para la Definición de los Grados de Educación Social y Pedagogía.....	181
4.6 Guía para la Evaluación de Competencias en Educación Social de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario en Cataluña.....	182
4.7 Catálogo de funciones y competencias del Educador Social.....	184
4.8 Estudio del perfil profesional y académico de la titulación de Educación Social en Castilla y León.....	186
4.9 Libro "De profesión educador(a) social".....	187

Capítulo 5: La selección de personal por competencias	189
5.1 Introducción.....	190
5.2 Las competencias profesionales.....	190
5.3 Identificación de Competencias Profesionales: Métodos de análisis y evaluación.....	193
5.3.1 Introducción.....	193
5.3.2 Perfil psicométrico del puesto de trabajo.....	195
5.3.3 Perfil de exigencias del puesto de trabajo basado en competencias.....	207
5.4 Reclutamiento y selección por Competencias.....	214
5.4.1 Introducción.....	214
5.4.2 El reclutamiento.....	215
5.4.3 La preselección de candidatos.....	221
5.4.4 Las pruebas de selección.....	222
5.4.4.1 Pruebas situacionales.....	222
5.4.4.2 Discusión de grupo.....	234
5.4.4.3 La entrevista de competencias.....	235
5.4.4.4 El Centro de Evaluación.....	244
5.5 La evaluación del rendimiento.....	250
5.5.1 Introducción.....	250
5.5.2 Definición y posibles aplicaciones.....	251
5.5.3 Fases.....	254
5.5.4 Técnicas e instrumentos.....	255
5.5.4.1 La entrevista de evaluación del rendimiento.....	256
5.5.4.2 La evaluación de 360°.....	258
5.6 Evaluación del potencial.....	259
ESTUDIOS EMPÍRICOS	265
Introducción.....	266
Objetivos.....	266
Metodología.....	267
Capítulo 6. Estudio empírico uno: Evaluación, adecuación a los perfiles profesionales de las competencias transversales del Grado de Educación Social de la UEx y estudio del modelo de gestión de RR.HH de las entidades que acogen estudiantes de Educación Social en periodo de prácticas	273
6.1 Diseño de la investigación.....	274
6.2 Objetivos e hipótesis.....	274
6.3 Variables: definición funcional y operativa.....	275
6.4 Diseño y validación del instrumento.....	279
6.5 Población y muestra.....	286
6.6 Fases del estudio: aplicación.....	287
6.7 Técnicas utilizadas para el análisis de datos.....	288
6.8 Resultados y discusión del análisis descriptivo.....	288
6.9 Resultados y discusión del análisis inferencial.....	307
Capítulo 7. Estudio empírico dos: Evaluación, estimación del grado de desarrollo, adecuación a los perfiles profesionales de las competencias transversales del Grado de Educación Social de la UEx e importancia de las actividades para el desarrollo y la evaluación de las competencias transversales entre los docentes	315
7.1 Diseño de la investigación.....	316
7.2 Objetivos e hipótesis.....	316
7.3 Variables: definición funcional y operativa.....	317
7.4 Diseño y validación del instrumento.....	324
7.5 Población y muestra.....	328

7.6 Fases del estudio: aplicación.....	329
7.7 Técnicas utilizadas para el análisis de datos.....	330
7.8 Resultados y discusión del análisis descriptivo.....	331
7.9 Resultados y discusión del análisis inferencial.....	354
Capítulo 8. Estudio empírico tres: Evaluación, estimación del grado de desarrollo y adecuación a los perfiles profesionales de las competencias transversales del Grado de Educación Social de la UEx para los estudiantes.....	369
8.1 Diseño de la investigación.....	370
8.2 Objetivos e hipótesis.....	370
8.3 Variables: definición funcional y operativa.....	371
8.4 Diseño y validación del instrumento.....	375
8.5 Población y muestra.....	379
8.6 Fases del estudio: aplicación.....	379
8.7 Técnicas utilizadas para el análisis de datos.....	380
8.8 Resultados y discusión del análisis descriptivo.....	381
8.9 Resultados y discusión del análisis inferencial.....	403
Capítulo 9. Metaanálisis de los estudios empíricos.....	423
9.1 Objetivos e hipótesis.....	424
9.2 Resultados y discusión del análisis descriptivo.....	425
9.3 Resultados y discusión del análisis inferencial.....	439
CONCLUSIONES Y PROPUESTAS FINALES.....	455
Introducción.....	456
Conclusiones y reflexiones desde el marco teórico.....	456
Conclusiones y reflexiones de los estudios empíricos.....	468
Consideraciones y propuestas finales.....	479
Bibliografía.....	481
Anexos.....	501
Índice de tablas.....	502
Índice de cuadros.....	505
Índice de figuras.....	509
Índice de gráficos.....	510
Cuestionario para entidades.....	514
Cuestionario para docentes.....	520
Cuestionario para estudiantes.....	527
Pruebas estadísticas.....	533

Introducción

Planteamiento general de la investigación
Metodología
Estructura de la Tesis

Planteamiento general de la investigación

Este trabajo de investigación trata, en primer lugar, sobre la evaluación de la importancia, el grado de desarrollo a alcanzar y la estimación del grado de importancia para los perfiles profesionales definidos en el Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social (ANECA, 2004), de las competencias transversales que forman parte del Grado de Educación Social de la Universidad de Extremadura, con el objeto de aportar una información útil y contrastada a la hora acometer el proceso de renovación de la acreditación llevado a cabo por ANECA.

Esta renovación de la titulación constituye la tercera fase del proceso de evaluación externa por parte de ANECA. Antes, las titulaciones habrán tenido que pasar por las siguientes etapas:

- Antes de implantación del título, ANECA evalúa el diseño del mismo a través del programa Verifica.
- Una vez implantado, se realiza un seguimiento del desarrollo de la implantación a través del programa Monitor.
- En la última parte de este proceso, los títulos que han completado su implantación deben someterse a un proceso cíclico de renovación de la acreditación para mantener su condición de título oficial. El programa Acredita es el que lleva a cabo este proceso de renovación.

En el caso del título de Grado en Educación Social, al ser una titulación de 240 créditos deberá renovar su acreditación en el plazo máximo de seis años desde la fecha de verificación del título o desde la fecha de su última acreditación, por tanto en la actualidad¹ se está acometiendo este proceso de renovación de la acreditación.

En la Memoria Verifica del Título de Grado en Educación Social de la Universidad de Extremadura se cita, entre otros, al Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social (ANECA, 2004), como uno de los documentos de referencia a la hora de la definición de las competencias transversales y específicas que forman parte del Grado.

Estos libros blancos fueron una serie de proyectos auspiciados por ANECA en los que una red de universidades españolas, asociaciones y colegios profesionales se unieron con el propósito de elaborar una guía de orientación a la hora del diseño de un título adaptado al EEES.

En concreto, en el Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social se recoge un análisis comparativo de los estudios de Educación, Pedagogía y Educación Social en 16 países y 67 titulaciones, además de estudiar la realidad española de estas titulaciones a través de los planes de estudio, las salidas profesionales, la inserción laboral de los egresados, etc. A partir de estas dos fuentes de información, se elaboró un cuestionario con una propuesta de titulaciones, estructura y perfiles profesionales que se debatió en las universidades.

¹ El proceso de redacción de esta Tesis finalizó durante el año 2015.

Con respecto a los Educadores sociales, se establecieron los siguientes ámbitos profesionales:

- Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar.
- Marginación, drogodependencia y exclusión social.
- Animación y gestión sociocultural.
- Intervención socioeducativa con menores.
- Formación e inserción de personas adultas y mayores.
- Atención socioeducativa a la diversidad.

Con estos perfiles profesionales y el Proyecto Tuning (González y Wagenar, 2003) como principal referencia, se definieron las competencias transversales válidas para los títulos de Pedagogía y Educación Social.

En la última etapa del proyecto se llevó a cabo un estudio empírico sobre datos de inserción laboral y profesional de las universidades participantes y se hizo una valoración de cada una de las competencias transversales y específicas que formaban parte de los perfiles profesionales de cada título por parte de una muestra significativa de estudiantes egresados, profesores y empleadores.

La metodología y resultados de este estudio son la fuente de partida de esta investigación, que nace con la intención de llevar a cabo un estudio similar al que se hizo en el Libro Blanco de la titulación en fechas cercanas al mencionado proceso de renovación de la acreditación por parte de ANECA y cuando ya han terminado las primeras promociones del Grado.

Esta investigación no se plantea únicamente el replicar el estudio descriptivo del Libro Blanco de la titulación, sino que pretende llevar a cabo un estudio inferencial a través de la contrastación de una serie de hipótesis relativas a la valoración y el desarrollo de las competencias transversales recogidas en el título de Grado. Además se han estudiado las propiedades psicométricas de los instrumentos elaborados para la recogida de datos con el propósito de garantizar que poseen un grado suficiente de fiabilidad y validez.

Los siguientes estudios tienen objetivos, metodologías y resultados similares al del Libro Blanco de la titulación y también han servido como referencia para esta investigación:

- La Guía para la Evaluación de Competencias en Educación Social de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario en Cataluña (Fullana, 2009): Esta guía forma parte de una serie de documentos llevados a cabo por la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario en Cataluña con el propósito de proporcionar al profesorado un conjunto de recursos, referencias y ejemplos para diseñar el perfil de formación de una titulación y los objetivos de formación de las materias y las metodologías de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

La Guía esta estructurada en tres capítulos. En el segundo de ellos se detalla el proceso a seguir para evaluar las competencias de la titulación asegurando, al mismo tiempo, la correspondencia y coherencia entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las mismas. Como parte de este capítulo, y de forma más detallada en

Fullana, Pallisera y Planas (2011), se llevó a cabo un estudio con el objeto de recoger y analizar la opinión de los profesionales de la Educación Social sobre cuales son las competencias profesionales transversales y específicas de los educadores sociales en los diferentes ámbitos de trabajo de los mismos para plantear experiencias de aprendizaje encaminadas a la consecución de estas competencias.

El cuestionario creado contempló el listado de competencias presentes en el Libro Blanco de la titulación de grado en Pedagogía y Educación Social (ANECA, 2004), al que nos hemos referido anteriormente. Este instrumento es aplicado dos veces: en un primer momento, los expertos tenían que evaluar cada competencia en una escala Likert de 5 puntos, en base a la importancia que tiene cada una de ellas. En un segundo momento, los expertos que respondieron recibieron los resultados de la primera aplicación y se les solicitó que comparasen sus respuestas con las del grupo y que argumentasen aquellas que discrepasen mucho de la media del conjunto, pudiendo modificar las respuestas dadas en la primera aplicación.

En esta investigación no se llevaron a cabo análisis inferenciales ni se creyó oportuno estudiar las propiedades psicométricas de los instrumentos utilizados en la recogida de datos.

- El estudio del perfil profesional y académico de la titulación de Educación Social en Castilla-León (Rodríguez, Ortega y Olmos, 2007): esta investigación fue llevada a cabo durante el curso 2005-2006 en la Universidad de Castilla y León con el objeto de delimitar el perfil profesional y académico de los titulados en Educación Social antes de la implantación de los estudios de Grado adaptados al EEES. Entre los objetivos planteados por la investigación destaca el de analizar las competencias transversales y específicas del título de Educación Social.

La metodología utilizada consistió en la cumplimentación de una encuesta por parte de docentes, egresados, profesionales y empleadores de la Educación Social en la que se les solicitaba que evaluaran cada una de las competencias del estudio llevado a cabo en el Libro Blanco de la titulación de grado en Pedagogía y Educación Social (ANECA, 2004) y que las calificasen en una escala Likert de 4 puntos, en orden a su importancia para la titulación y a su grado de desarrollo en la misma.

Además del estudio de la importancia, el desarrollo y de la importancia para una serie de perfiles profesionales de la Educación Social de las competencias transversales incluidas en la titulación, se pretende también que las entidades, los docentes y los estudiantes valoren una serie de competencias transversales no incluidas en la titulación pero que figuran entre las más valoradas por el ámbito empresarial en las investigaciones llevadas a cabo por el Proyecto REFLEX (ANECA, 2008), el Estudio de las competencias profesionales de los titulados UMH (Observatorio Ocupacional de la UMH, 2006), el Catálogo Cómo ser Competente de la Universidad de Salamanca (Coco, 2013) y el Estudio del perfil profesional y académico de la titulación de Educación Social en Castilla y León (Ortega y col., 2006), entre otros.

Lo que se pretende con este estudio es comprobar si la valoración de estas competencias es significativamente más alta que las competencias transversales menos valoradas, con el objeto de que puedan servir como alternativas viables y valoradas a la

hora de hacer más atractivo y que esté más en consonancia con el ámbito empresarial el perfil competencial transversal impartido por el Grado en Educación Social de la UEx.

Otro objetivo relacionado con el anterior, es el del estudio de la presencia de las competencias transversales definidas por el Grado en otras universidades que lo imparten, con el objeto de delimitar si las competencias del Grado tienen una presencia alta, media o baja en estas universidades, lo que permitirá hacer una comparativa entre este parámetro y sus niveles de importancia y la estimación del grado de desarrollo.

El último objetivo que se plantea esta investigación es el de intentar ir un paso más allá del ámbito universitario haciendo una reflexión sobre los procesos de selección por competencias. Es decir, cómo las empresas que han adoptado este modelo de gestión, evalúan el grado de adecuación entre el perfil de exigencias del puesto de trabajo o la serie de comportamientos que permitirán tener éxito en el mismo a través de la realización de las acciones y la aceptación de las responsabilidades que conlleve; con el grado de adquisición por parte del egresado de las competencias que forman este perfil. Esta estimación se hará en base a los comportamientos que manifieste el candidato en una serie de actividades que forzosamente tendrían que tener un alto grado de similitud con las actividades de desarrollo y evaluación que el candidato ha llevado a cabo en el ámbito universitario. Por tanto, el estudio del grado de comparación entre las actividades llevadas a cabo en la universidad para el desarrollo y evaluación de competencias y las actividades que el candidato tendrá que llevar a cabo en un proceso de selección de personal por competencias podrá proporcionar una idea del grado de ajuste entre la universidad y la empresa a la hora del desarrollo y la evaluación de competencias.

Hay que tener en cuenta que, ni mucho menos, la universidad es el único ámbito donde se aprenden y desarrollan competencias transversales, ni siquiera lo es el ámbito educacional en sus diversas etapas, pero lo que si es evidente es que, en la mayoría de las ocasiones, los estudios universitarios (de Grado y Posgrado) son el paso previo a la incorporación del egresado al mundo laboral y, por tanto, parece muy importante optimizar el nivel de desarrollo del perfil competencial del alumno para maximizar sus posibilidades de tener éxito en un futuro proceso de selección por competencias.

Al respecto de lo anteriormente indicado, sería de sumo interés conocer si este sistema de gestión de personal está mayoritariamente implantado en las empresas que contratan educadores sociales y, por ello, se pretende estudiar el modelo de gestión de recursos humanos que tienen las entidades que acogen alumnos en prácticas del Grado en Educación Social de la UEx en la Comunidad de Extremadura, lo que permitiría hacer una estimación del grado de implantación de este modelo.

Con respecto a la implantación de este modelo de gestión de recursos humanos en Europa, se estima que en el Reino Unido el 80% de las empresas lo utiliza (Horton, 2000), y cifras similares de implantación del modelo se dan en Francia (Peretti, 1997).

Con respecto a España, prácticamente no existen estudios sobre el grado de implantación de este modelo de gestión, tal y como afirman Guerrero, Valverde y Gorjub (2011). En el estudio de estos autores se comprobó el grado de implantación de

este modelo en los sectores textil y financiero, llegando a la conclusión de que el 88% de sector textil y el 57% del sector financiero no lo tenían implantado en sus procesos de gestión de personal.

Es evidente que tienen poco o nada que ver los sectores textil y financiero con los sectores donde los educadores sociales ejercen su labor profesional, sin embargo no se esperan muchas discrepancias en los resultados del grado de implantación de este modelo de gestión de personal.

Metodología de la investigación

El campo de aplicación de este trabajo de investigación es el de la investigación educativa. Dentro de este campo, el estudio que se realiza puede ser enmarcado dentro de la modalidad cuantitativa o empírico-analítica.

La metodología empleada ha sido ex-post-facto o no experimental. Dentro de este enfoque se han adoptado las metodologías descriptivo-correlacional y comparativo-causal por medio de estudios de encuesta (Kerlinger y Lee, 2002), ya que, según señalan estos autores, esta investigación se “adapta más a la obtención de hechos personales y sociales, creencias y actitudes”.

Por último, hay que señalar que se trata de una investigación transeccional ya que los datos de cada una de las encuestas son recolectados en un único momento, con el propósito de describir las variables implicadas en el fenómeno de estudio y analizar su incidencia e interrelación.

En esta Tesis están integrados tres estudios empíricos con las mismas características metodológicas anteriormente enunciadas y un metaanálisis comparativo de los mismos que se detallan a continuación:

Estudio empírico uno: Evaluación, adecuación a los perfiles profesionales de las competencias transversales del Grado de Educación Social de la UEx y estudio del modelo de gestión de RR.HH de las entidades que acogen estudiantes de Educación Social en periodo de prácticas

El objetivo general de este estudio ha sido conocer la valoración de las competencias transversales, su adecuación a cada uno de los perfiles profesionales específicos y la valoración de una serie de competencias transversales no incluidas en la titulación pero ampliamente valoradas por la empresa. Asimismo, se ha pretendido conocer el grado de implantación del modelo de Gestión de RR.HH. por Competencias en las entidades de la Comunidad de Extremadura que acogen alumnos en prácticas del Grado de Educación Social de la UEx.

Estudio empírico dos: Evaluación, estimación del grado de desarrollo, adecuación a los perfiles profesionales de las competencias transversales del Grado de Educación Social de la UEx y estudio de la importancia de las actividades para el desarrollo y la evaluación de las competencias transversales entre los docentes

El objetivo general de este estudio ha sido conocer la valoración general de las competencias transversales, la estimación de su grado de desarrollo, su adecuación a cada uno de los perfiles profesionales específicos; y la valoración de una serie de competencias transversales no incluidas en la titulación pero ampliamente valoradas por la empresa por parte de los docentes del título. Asimismo, se ha pretendido conocer la valoración de una serie de metodologías, técnicas e instrumentos para el desarrollo y para la evaluación de las competencias transversales del Grado de Educación Social de la UEx.

Estudio empírico tres: Evaluación, estimación del grado de desarrollo y adecuación a los perfiles profesionales de las competencias transversales del Grado de Educación Social de la UEx para los estudiantes

El objetivo general de este estudio ha sido conocer la valoración general de las competencias transversales, la estimación de su grado de desarrollo, su adecuación a cada uno de los perfiles profesionales específicos y la valoración de una serie de competencias transversales no incluidas en la titulación pero ampliamente valoradas por la empresa por parte de los estudiantes de la titulación.

Metaanálisis de los distintos estudios empíricos

El objetivo general de este metaanálisis es hacer una comparativa entre los datos generados por los distintos estudios analizados con anterioridad.

Estructura de la Tesis

Esta Tesis se estructura en nueve capítulos, de los cuales, los cinco primeros se refieren al marco teórico y los cuatro siguientes al estudio empírico. En el apartado de conclusiones y propuestas finales se recogen las conclusiones, las limitaciones y las líneas de investigación futuras más relevantes derivadas de la investigación en su conjunto. Además se añade un apartado inicial de introducción general, cuyo objetivo no es otro que presentar el desarrollo y contenido de este trabajo.

A continuación se realiza una breve descripción del contenido de cada uno de los capítulos:

En el capítulo 1 titulado *“El Espacio Europeo de Educación Superior”* se hace una revisión de las declaraciones, estudios, documentos y legislación más relevante en relación con el proceso de adaptación al EEES, con el propósito de establecer un marco general para el desarrollo de los restantes capítulos.

En el capítulo 2 titulado *“Las competencia en el EEES”*, se hace un recorrido del concepto de competencia desde los ámbitos profesional y educacional. Se incluyen las definiciones más importantes desde estos dos ámbitos, las tipologías del concepto de

competencia y cómo se aprenden, enseñan y evalúan. El capítulo finaliza con una reflexión sobre los cambios en los roles del profesor y del estudiante propiciados por el nuevo marco de organización de los sistemas de enseñanza de los estudios adaptados al EEES.

En el capítulo 3 titulado *“Ámbito académico, profesional y competencial de la Educación Social”*, se comienza definiendo la Educación Social y se hace una breve semblanza histórica de esta profesión centrada en su desarrollo en Europa y, principalmente, en España. A continuación, se definen los principales perfiles profesionales.

En la parte final del capítulo se reflexiona sobre los estudios de Diplomatura en Educación Social de la UEx como antesala a los actuales estudios de Grado en Educación Social. A continuación, se definen las competencias transversales y específicas que componen estos estudios de Grado y cuales fueron las fuentes documentales para su selección.

Por último, se hace un estudio sobre las competencias transversales del Grado en Educación Social de otras universidades y se evalúa la presencia del perfil competencial del Grado en Educación Social de la UEx en estos otros Grados.

En el capítulo 4 titulado *“Las competencias del Educador Social”*, se analizan una serie de documentos que han servido de base para la confección de los nuevos títulos adaptados al EEES, los cuales a su vez han servido como referentes metodológicos de esta investigación. Además, se reflexiona sobre los resultados obtenidos en estos estudios que serán utilizados para ser comparados con los resultados de esta investigación en los apartados de discusión y conclusiones de esta Tesis.

En el capítulo 5 titulado *“La selección de personal por competencias”*, se reflexiona inicialmente sobre el concepto de competencia profesional y sus similitudes y diferencias con el de competencia educacional, a continuación se definen las principales características del enfoque de la selección por competencias en contraposición con el modelo aún vigente de selección de personal por rasgos de personalidad. En la parte final se enumeran y ejemplifican las diferentes fases e instrumentos utilizados para llevar a cabo un proceso de selección por competencias a partir de un perfil de exigencias de un puesto de trabajo. El capítulo finaliza con los procesos de evaluación del rendimiento y el potencial de los trabajadores de una determinada organización con el objeto de servir de indicadores a la hora de predecir su actuación en un puesto de trabajo de superior nivel o del mismo nivel pero con distintas exigencias.

En el capítulo 6 titulado *“Estudio empírico uno: Evaluación, adecuación a los perfiles profesionales de las competencias transversales del Grado de Educación Social de la UEx y estudio del modelo de gestión de RR.HH de las entidades que acogen estudiantes de Educación Social en periodo de prácticas”*, se explica toda la metodología utilizada en la realización del mismo, para finalizar con la exposición de los resultados encontrados a nivel descriptivo e inferencial y la discusión de los mismos con respecto

a los estudios de referencia.

En el capítulo 7 titulado *“Estudio empírico dos: Evaluación, adecuación a los perfiles profesionales de las competencias transversales del Grado de Educación Social de la UEx e importancia de las actividades para el desarrollo y la evaluación de las competencias transversales entre los docentes”*, al igual que el anterior, se explican todas las fases metodológicas llevadas a cabo para la realización del mismo, para finalizar con la exposición de los resultados encontrados a nivel descriptivo e inferencial y la discusión de los mismos con respecto a los estudios de referencia.

En el capítulo 8 titulado *“Estudio empírico tres: Evaluación, estimación del grado de desarrollo y adecuación a los perfiles profesionales de las competencias transversales del Grado de Educación Social de la UEx para los estudiantes”*, de la misma forma que los estudios anteriores, se explicitan las fases del proceso metodológico seguido para la realización del mismo, para finalizar con la exposición de los resultados descriptivos e inferenciales encontrados y la discusión de los mismos con respecto a los estudios de referencia.

En el capítulo 9 titulado *“Metaanálisis de los distintos estudios empíricos”*, se realiza una comparativa desde el punto de vista descriptivo e inferencial de los resultados obtenidos en los estudios empíricos de los capítulos anteriores por los colectivos implicados en cada uno de ellos.

En el apartado de *“Conclusiones y propuestas finales”*, se exponen las principales conclusiones de esta Tesis desde el marco teórico y desde el marco empírico. Por último, se enumeran las limitaciones de la investigación realizada que servirán como punto de partida de las posibles líneas de investigación a desarrollar a partir de esta Tesis.

Como complemento a la información incluida, al final de la Tesis se adjunta la bibliografía de referencia que se ha empleado para organizar tanto el estudio teórico, como el estudio empírico. Asimismo, se incorpora un índice de anexos donde se detallan los distintos índices de cuadros, gráficos, tablas y figuras, los cuestionarios diseñados para cada uno de los colectivos que forman parte de esta investigación y, por último, las pruebas estadísticas en detalle para cada una de las hipótesis planteadas.

En la parte final de este apartado de introducción y a título personal, quería señalar que la presente Tesis Doctoral pretende ser un punto y seguido en la actividad docente e investigadora del autor: un profesor universitario que aún se considera en periodo de formación.

Es el cierre de una etapa que ha supuesto una gran dedicación y esfuerzo recompensados por un proceso de aprendizaje continuo que espero que se siga desarrollando a lo largo de mi vida. A su vez, es el inicio de una nueva perspectiva en mi labor investigadora enmarcada en las líneas de investigación a desarrollar a partir de los resultados de esta Tesis Doctoral.

MARCO TEÓRICO

1. El Espacio Europeo de Educación Superior

1.1 Introducción

1.2 Cronología normativa y legislación española relacionada con el EEES

1.3 Principales objetivos del EEES

1.4 El Sistema Europeo de Transferencia de Créditos

1.1 Introducción

En palabras de Miguel de Unamuno, la revolución de la enseñanza tendría que empezar en las cabezas de los que enseñan porque "cualquier plan es bueno; todo depende de quién lo aplique" (Unamuno, 1899).

La adaptación de los estudios universitarios al nuevo marco del Espacio Europeo de Educación Superior está suponiendo la puesta en marcha de un proceso lleno de grandes objetivos, que suponen un sinfín de grandes y trascendentales cambios que han de realizarse en un muy corto periodo de tiempo. Curiosamente, ya Miguel de Unamuno parecía anticipar algo similar a la llegada de este proceso de armonización de la educación superior europea, y lo definía a finales del siglo XIX como una revolución, es decir y según la definición actual de la RAE, "un cambio rápido y profundo", o más ajustado a la realidad: multitud de cambios rápidos y profundos.

Estos cambios empezaron siendo una asignatura pendiente del proceso de integración europea, ya que ésta se centro en un principio en cuestiones de índole económico, relegando todos los demás aspectos de este proceso a un segundo plano, hasta que, en los últimos años, se ha producido un incremento de la importancia de la materia educativa que se ha visto impulsadas sobre todo por las distintas declaraciones firmadas por un cada vez mayor número de ministros de Educación. El fin perseguido es que este proceso de integración no se limite al ámbito económico, sino que se haga extensible a los ámbitos sociales, políticos, culturales, científicos y tecnológicos.

En este sentido, en uno de los documentos de partida de todo este proceso de integración educativa europea: La declaración de La Sorbona de 1998, se comienza diciendo con respecto a Europa que "no sólo deberíamos referirnos al euro, los bancos y la economía, sino que también debemos pensar en una Europa de conocimientos. Es deber nuestro el consolidar y desarrollar las dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas de nuestro continente". Este reto tiene como protagonista principal a la institución de la Universidad ya que las dimensiones anteriormente nombradas "han sido modeladas, en gran medida, por las universidades, quienes todavía desempeñan un papel imprescindible en su desarrollo".

Parece, por todo lo anterior, que el papel principal en el proceso de construcción del EEES recae en las universidades. Se ha comenzado esta introducción con unas palabras de Miguel de Unamuno que, a pesar de ser pronunciadas en el siglo XIX, parecían anticipar el proceso en el que estamos inmersos, sin embargo, nos deberíamos remontar a los siglos XI y XII cuando la Universidad de Bolonia era definida como una universidad de estudiantes, en contraposición a la universidad de maestros, y cuyo modelo de enseñanza que apostaba por la promoción de la movilidad estudiantil y una formación cuyo objetivo final era la profesionalización, puede ser considerado como el verdadero punto de partida del espíritu de lo que se ha llamado Espacio Europeo de Educación Superior.

Como hemos expuesto anteriormente, esta revolución implica un gran número de cambios en los aspectos organizativos, metodológicos y estructurales en las universidades con el objetivo final de incrementar la calidad de la enseñanza con el

propósito final de "mejorar la competitividad del sistema de enseñanza superior europeo" (Declaración de Bolonia).

Con el propósito de dar soporte legal a los cambios anteriormente nombrados por parte del Estado Español, en la Ley Orgánica 4/2007 que reforma la Ley Orgánica de Universidades 6/2001, se plasma la reforma de todo el modelo educativo. El docente pasa de ser un mero transmisor de conocimiento a un mediador que debe facilitar la consecución y el desarrollo de una serie de competencias en los alumnos que les habilite para el desempeño de una profesión; y el alumno pasa de ser un mero receptor del conocimiento a un ser autónomo en su aprendizaje y en su desarrollo profesional y personal.

Anteriormente a la aparición de la Ley Orgánica 4/2007, el Real Decreto 1125/2003 establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial validas en el territorio nacional, adoptándose el crédito ECTS (European Credit Transfer System) con el propósito de establecer un sistema que permita la comparación de calificaciones y que esté centrado en la carga de trabajo del estudiante y no se limite exclusivamente a la cuantificación de las horas de asistencia a clase. Este sistema de créditos tuvo sus orígenes en el Programa Erasmus (1987), pero es en la Declaración de Bolonia donde se define como una herramienta que facilita la comparación y comprensión de los estudios, propicia la movilidad y, en última instancia, ayuda a conseguir que la educación superior europea aumente su grado de atracción para los estudiantes de otros continentes.

Queremos destacar también que todo este cambio metodológico de la enseñanza de una serie de contenidos a la adquisición y desarrollo de una serie de competencias, implica una nueva concepción de los sistemas de evaluación de tal forma que exista una coherencia entre los resultados de aprendizaje, las diversas actividades de enseñanza y los métodos de evaluación que permitan verificar los niveles alcanzados en cada una de las competencias. Es en este punto del conocimiento y desarrollo de las metodologías de evaluación de competencias donde hace especial hincapié esta tesis doctoral.

A continuación y en cada uno de los apartados de este capítulo se irán desarrollando cada uno de los contenidos enunciados en esta introducción.

1.2 Cronología normativa y legislación española relacionada con el EEES

No es propósito de este apartado llevar a cabo una narración lineal de los hechos históricos y la documentación generada relativa a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, de la misma forma, tampoco se pretende hacer un estudio exhaustivo de la ingente documentación gestada, sino analizar las principales claves que han orientado y dado sentido a todo este proceso aún en marcha.

En la siguiente cronología no son referenciados algunos documentos técnicos sobre aspectos específicos de este proceso de creación del EEES ya que serán analizados en los siguientes apartados de este tema creados para tal fin.

Aunque es comúnmente aceptado que la Declaración de Bolonia fue el punto de partida y dio nombre a todo este proceso de Convergencia Europea, vamos a resumir algunos documentos que la precedieron.

El Convenio Cultural Europeo (nº 018 del Consejo de Europa) (París 19 de diciembre de 1954)

En este documento, los Gobiernos pertenecientes al Consejo de Europa consideran que la finalidad de éste es la de conseguir una mayor unión entre sus miembros y esto será posible incrementando la comprensión mutua de los mismos. A tal efecto, se hace deseable la adopción de una política común encaminada a salvaguardar la cultura europea y fomentar su desarrollo.

Para cumplir con el objetivo anterior, se establece:

1. Cada Estado adoptará las medidas que considere oportuno para salvaguardar su aportación al patrimonio cultural común de Europa y fomentar su desarrollo.
2. Cada Estado fomentará el estudio de las lenguas, historia y civilización de los demás Estados tanto en su territorio como en el territorio de los restantes Estados.
3. Cada Estado debe facilitar, en la medida posible la circulación e intercambio de personas.
4. Pueden adherirse a este convenio cualquier Estado aunque no sea miembro del Consejo de Europa.
5. Las conclusiones de este convenio serán presentadas como recomendaciones a la Comisión de Ministros del Consejo de Europa.

La Carta Magna de las Universidades Europeas (Bolonia 18 de septiembre de 1988)

Con ocasión del IX Centenario de la Universidad de Bolonia se reunieron en esta ciudad representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido. Esta reunión tuvo lugar cuatro años antes de la apertura de las fronteras intracomunitarias y destaca, como principio esencial, el papel fundamental de la universidad en todo el proceso de colaboración entre los pueblos.

En esta línea se hacen las siguientes consideraciones:

1. Que el porvenir de la humanidad depende del desarrollo cultural, científico y técnico que se genera en los centros de cultura, conocimiento e investigación en los que se han transformado las universidades.
2. Que la difusión de los conocimientos de la universidad tenga como destinataria a la sociedad, ya que el porvenir cultural, social y económico de ésta necesita un gran esfuerzo de formación permanente.
3. La universidad debe contribuir a que las futuras generaciones tengan una educación que les permita respetar el equilibrio del entorno natural y de la vida.

Se establecen los siguientes principios fundamentales:

1. La universidad es definida como una institución autónoma que, con un sentido crítico, transmite la cultura por medio de la investigación y la enseñanza.
2. En la universidad se hace inseparable la actividad docente de la actividad investigadora.
3. Se establece la libertad de investigación, enseñanza y formación como principio fundamental del día a día de las universidades.
4. La universidad, con el propósito de asumir su misión de ser la depositaria del saber europeo y universal, debe ignorar toda frontera geográfica o política, marcándose la necesidad del conocimiento recíproco y la interacción de culturas.

Para cumplir estos objetivos se establecen los siguientes medios:

1. Se debe dotar a la comunidad universitaria de los medios necesarios para preservar la libertad de investigación y enseñanza.
2. Tanto el Estatuto de la Universidad como los procesos de selección del profesorado deben estar regidos por el principio anteriormente especificado de que sea inseparable la actividad docente e investigadora.
3. Se debe garantizar a los estudiantes de cada universidad la libertad y los requisitos necesarios para atender a sus objetivos en materia de cultura y formación.
4. Las universidades estiman que el intercambio de información y las iniciativas científicas comunes son instrumentos fundamentales para un progreso continuo de los conocimientos.

Se alienta por parte de las universidades la movilidad de profesores y estudiantes y una equivalencia en materia de estatus, títulos, concesión de becas.

Los Rectores firmantes de esta Carta Magna, en nombre de sus universidades, se comprometen a hacer todo lo posible para que los Estados implicados se inspiren en las disposiciones acordadas.

Convenio sobre reconocimiento de cualificaciones relativas a la Educación Superior en la Región Europea (Lisboa 11 de abril de 1997)

En este documento, los 47 Estados miembros del Consejo de Europa consideran que la Educación Superior debe desempeñar un papel fundamental en la promoción de la paz, el entendimiento y la tolerancia entre los Estados. Además, la diversidad de sistemas de educación refleja, asimismo, las diversidades de tipo cultural, social, político, filosófico, religioso y económico. Todo esto representa una gran riqueza que hay que respetar y de la que los habitantes de la Región Europea se deben beneficiar. En este aspecto, el reconocimiento de estudios, certificados, diplomas y títulos obtenidos en otro país de la Región Europea es una medida importante para promover la movilidad académica entre los habitantes de los Estados miembros.

Con el propósito de avanzar en el cumplimiento de estos objetivos se acuerda:

1. Para facilitar el reconocimiento de cualificaciones cada Estado velará para que se proporcione una información suficiente y clara sobre su sistema de educación.
2. Se facilitará el reconocimiento de los periodos de estudio y de las cualificaciones en el marco de un programa de educación superior realizados u obtenidas en otro Estado de la Región Europea a menos que se demuestre que existe una diferencia sustancial entre estos estudios o cualificaciones y aquellos que reemplazarían. Además, el reconocimiento de una cualificación tendrá como consecuencia el acceso a los estudios subsiguientes de educación superior.
3. Cada uno de los Estados miembros proporcionará información sobre toda institución de su sistema de educación superior, así como sobre todo programa organizado por dichas instituciones, con el fin de que las autoridades competentes de los otros Estados puedan comprobar que la calidad de las cualificaciones conferidas por dichas instituciones justifica el reconocimiento en el Estado en que se solicita.
4. Al respecto de la información en materia de reconocimiento, los Estados se comprometen a establecer sistemas transparentes para la descripción completa de las cualificaciones obtenidas. Con este fin, cada Estado establecerá o mantendrá un centro nacional de información que facilitará información fiable y exacta sobre su sistema de educación superior y las cualificaciones, tanto del país en el que esté situado, como de los otros Estados firmantes de este Convenio.

Para finalizar con este punto, cada uno de los Estados promoverán la utilización del suplemento UNESCO/Consejo de Europa sobre diplomas o de cualquier otro documento comparable.

El Comité del Convenio sobre Reconocimiento de Cualificaciones relativas a la Educación Superior en la Región Europea y la Red Europea de Centros de Información sobre Reconocimiento de Estudios y Movilidad (la Red ENIC), supervisarán, promoverán y facilitarán la aplicación de este Convenio. Además, el citado Comité presentará informes a los órganos competentes del Consejo de Europa y la UNESCO.

Por último, cualquier Estado puede solicitar la adhesión a este Convenio.

Declaración de La Sorbona: Armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo (La Sorbona 25 de Mayo de 1998)

Esta declaración fue firmada por los ministros de educación de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido en el aniversario de la Universidad de París.

Como se había destacado en la introducción, la declaración de La Sorbona empieza recordando que a la hora de hablar del Espacio Europeo no sería conveniente centrarse principalmente en aspectos económicos sino que también se tiene que pensar en una Europa de conocimientos. En este sentido, los Estados firmantes se marcan como deber el consolidar y desarrollar otras dimensiones de gran importancia, como son: la dimensión intelectual, cultural, social y técnica. Estas dimensiones tienen como principal artífice en su desarrollo a la institución de la Universidad.

Otro elemento también presente en la introducción y que se desarrollo nada más crearse las universidades más antiguas del continente, fue el de de la libre circulación

de estudiantes y docentes, lo que facilitaba la difusión de conocimientos.

Estos aspectos son claves a la hora de enfrentarnos a los cambios que siguen surgiendo en la sociedad europea en cuanto a las condiciones económicas, educativas y laborales, lo que lleva a la obligación de que las carreras profesionales y, por ende, los estudios que las habilitan, sean diversificados y promuevan su continuidad a lo largo de la vida.

Con el propósito de desarrollar estos objetivos de diversificación y continuidad de los estudios, se plantea un área europea abierta a la educación superior lo que traerá una gran riqueza de proyectos positivos, pero que requerirá un gran esfuerzo para acabar con todo tipo de fronteras. Además, facilitando la comprensión de los aspectos tanto internos como externos de los sistemas de educación, se favorece el reconocimiento internacional de los mismos y el aumento de su atractivo potencial. En este aspecto, el sistema emergente es el que está compuesto por dos ciclos, el universitario y el de posgrado que posibilita el establecimiento de comparaciones y equivalencias a escala internacional.

El sistema de créditos ECTS (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos) facilita la flexibilidad de este sistema de educación, ya que permite la convalidación de los créditos obtenidos para aquellos estudiantes que elijan una educación inicial o continua en alguna de las universidades europeas. Además permite el acceso por parte del estudiante al mundo académico en cualquier momento de su vida profesional y desde diversos campos.

En este sistema de educación, la titulación de primer ciclo debería ser reconocida internacionalmente como un nivel de cualificación apropiado, mientras que en la educación de posgrado cabría la posibilidad de cursar una titulación de Máster de corta duración y una titulación de doctorado de larga duración y siempre con la posibilidad de cambiar entre uno y otro. El énfasis en ambos tipos de titulación se pondría tanto en el aspecto de la autonomía del estudiante como en el desarrollo de la investigación. Además se promovería en estos dos tipos de estudio el pasar como mínimo un semestre en universidades ubicadas fuera de sus países. Esta posibilidad se extendería al personal docente e investigador.

Para avanzar en el logro de todos estos objetivos, los Estados tendrán que promover los medios que permitan la convalidación de conocimientos adquiridos y el reconocimiento de titulaciones. En este sentido, los Estados firmantes de esta declaración se comprometen a promover un marco común de referencia, que mejore el conocimiento externo y a facilitar la movilidad estudiantil y las oportunidades de empleo. Por último se invita al resto de miembros de la Unión Europea y a otros países europeos a unirse a esta iniciativa de creación de una zona Europea dedicada a la Educación Superior.

Declaración de Bolonia: El Espacio Europeo de Educación Superior (Bolonia 19 de junio de 1999)

Se comienza esta declaración destacando que tanto para la Unión Europea, como para sus ciudadanía, se ha avanzado mucho en el proceso de construcción europea y,

además, existe una gran sensibilización en los sectores político y académico en la necesidad de construir una Europa más completa e influyente en las dimensiones intelectuales, culturales, sociales, científicas y tecnológicas. Es esta Europa del conocimiento la que propiciará el desarrollo social y humano de la ciudadanía europea, dotándola de las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio y hacer más fuerte la conciencia de la pertenencia a un espacio social y cultural común y a unos valores compartidos.

Todos estos objetivos se tienen que hacer realidad en un corto espacio de tiempo, concretamente con la primera década del siglo XXI como fecha tope, para ello es imprescindible que se promuevan medidas concretas que permitan progresar en esta dirección mediante la coordinación de políticas de países implicados.

Concretamente, la creación del Espacio Europeo de Educación Superior y su promoción en todo el mundo supone la consecución de una serie de objetivos que únicamente enunciaremos y que serán desarrollados y analizados en otro apartado de este tema creado para este fin. Estos objetivos son:

1. La adopción de un sistema de títulos comprensible y comparable.
2. La adopción de un sistema basado en dos ciclos. Para el acceso al segundo ciclo será preciso completar el primero y éste tendrá una duración mínima de tres años. El primer ciclo se corresponderá con un nivel de cualificación que permita acceder al mercado de trabajo europeo y el segundo ciclo terminará con la consecución de un título final o un doctorado.
3. La adopción de un sistema de créditos, como puede ser el sistema ECTS, con el objetivo de promover una mayor movilidad de los estudiantes.
4. La promoción de la movilidad de los estudiantes, docentes y personal administrativo a través de la eliminación de los obstáculos al derecho de la libre circulación por el territorio europeo.
5. La promoción de la cooperación entre los países europeos en materia de calidad a través del desarrollo de criterios y metodologías comparables.
6. La promoción de la dimensión europea de la enseñanza superior en la elaboración de programas de estudios, de formación e investigación, en la cooperación entre instituciones y en los programas de movilidad.

Estos objetivos serán alcanzables por la vía de la cooperación entre los gobiernos, y con la colaboración con organizaciones no gubernamentales europeas con competencias en el ámbito de la enseñanza superior. En este sentido, y ya que la creación del Espacio Europeo de Enseñanza Superior requiere un gran esfuerzo de apoyo, seguimiento y adaptación para responder a todas las necesidades que vayan surgiendo, se decide convocar una nueva reunión en el plazo de dos años.

Por último, es en esta declaración donde aparece por vez primera la firma del representante del Gobierno de España en materia de educación.

Antes de seguir con la cronología de textos importantes y significativos en el proceso de construcción del EEES, es posible constatar que buena parte de los

objetivos que se marcan en la Declaración de Bolonia ya estaban enunciados en anteriores documentos revisados en este apartado del tema. A este respecto, el siguiente cuadro puede resultar bastante aclaratorio.

Cuadro 1: Objetivos de la Declaración de Bolonia presentes en documentos anteriores

Objetivos de la Declaración de Bolonia	Presencia de estos o parecidos objetivos en otros documentos anteriores a la Declaración de Bolonia
<p>La adopción de un sistema de títulos comprensible y comparable por medio, entre otras medidas, del Suplemento Europeo al Título</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ En la <i>Carta Magna de las Universidades Europeas</i> se alienta a que exista una equivalencia en materia de títulos ■ En el <i>Convenio sobre el reconocimiento de cualificaciones relativas a la Educación Superior</i> se aboga por el reconocimiento de estudios, certificados, diplomas y títulos obtenidos en otro país de la Región Europea. En este documento se promueve por parte de cada uno de los Estados la utilización del Suplemento al Título (con el de UNESCO/Consejo de Europa como modelo)
<p>La adopción de un sistema basado en dos ciclos. Para acceder al segundo hay que pasar por el primero, éste tiene una duración mínima de tres años y permitirá obtener una cualificación para poder acceder al mercado laboral. El segundo ciclo terminará con la consecución de un título de Máster o un doctorado</p>	<p>En la <i>Declaración de La Sorbona</i> se enuncia que el sistema emergente será el de dos ciclos: el universitario y del posgrado. La titulación de primer ciclo será un nivel de cualificación apropiado y la de posgrado terminará con una titulación de Máster o una de doctorado</p>
<p>La adopción de un sistema de créditos (como el sistema ECTS) con el único objetivo de promover la movilidad entre los estudiantes</p>	<p>En la <i>Declaración de La Sorbona</i> se establece que el sistema ECTS permite la convalidación de créditos para aquellos estudiantes que elijan una educación inicial o continua en alguna de las universidades europeas</p>
<p>Promoción de la movilidad entre estudiantes, docentes y personal administrativo eliminando obstáculos al derecho de la libre circulación por el territorio europeo</p>	<p>En el <i>Convenio Cultural Europeo</i> se aboga porque cada Estado debe facilitar la circulación e intercambio de personas</p> <p>En la <i>Carta Magna de las Universidades Europeas</i> se alienta por parte de las universidades a la movilidad de profesores y estudiantes</p>
<p>Promoción de la cooperación entre los países en materia de calidad a través del desarrollo de criterios y metodologías comparables.</p>	<p>En la <i>Carta Magna de las Universidades Europeas</i> se alienta a que cada Estado miembro proporcione información sobre toda institución de su sistema de educación superior para comprobar la calidad de las cualificaciones obtenidas</p>
<p>Promoción de la dimensión europea en la enseñanza superior</p>	<p>En el <i>Convenio Cultural Europeo</i> se aboga por la adopción de una política común encaminada a salvaguardar la cultura europea y fomentar su desarrollo</p>

Declaración de Bolonia: Adaptación del sistema universitario español a sus directrices (CRUE) (13 de diciembre de 2000)

Este documento empieza recordando que cada país de la Unión Europea ha refrendado la importancia de la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior antes del año 2010 con la firma de la Declaración de Bolonia.

Se recuerdan los objetivos fundamentales de la Declaración de Bolonia en cuanto a la adopción de un sistema comparable de titulaciones, la adopción de un sistema basado en dos ciclos, el establecimiento de un sistema de créditos similar al ECTS, la promoción de la cooperación europea para asegurar un nivel de calidad en cuanto a criterios y metodologías de estudio y la promoción de la dimensión europea en la educación superior.

Con respecto a España, los principales puntos a tener en cuenta para adaptar el sistema en vigor de docencia y créditos al preconizado en el EEES, son, en una primera fase:

1. La implantación de un sistema de créditos europeos adoptando el ECTS. Este punto será desarrollado en un apartado específico de este tema.2.
2. La implantación del Suplemento al Diploma.

En una segunda fase, y como consecuencia de la implantación del sistema europeo de créditos, se abordará:

1. La revisión e introducción de nuevos currícula basados en contenidos y competencias.
2. La definición por áreas de conocimiento de los contenidos y el perfil profesional.
3. La homogenización de las titulaciones del mismo tipo.
4. La valoración de la calidad a través de parámetros transnacionales.

Con respecto al punto 2, referente a la implantación del Suplemento al Diploma, se destaca que este instrumento es una herramienta fundamental al objeto de facilitar el reconocimiento de títulos en la Unión Europea. En este sentido, todas las asignaturas que formen parte de la titulación cursada y que estarán presentes en el Suplemento al Diploma, deberán estar referidas a créditos ECTS.

Con respecto a los aspectos técnicos, se aboga por un modelo informático común en las universidades españolas que pueda permitir la expedición conjunta del Título y del expediente académico con sus equivalencias en créditos europeos y cualificaciones ECTS.

Declaración de Estudiantes de Göteborg (ESIB) (Göteborg 25 de marzo de 2001)

Se inicia esta declaración destacando que el EEES debe incluir a todos los

estudiantes europeos en igualdad de condiciones. Es en este marco donde los estudiantes adquirirán las competencias y los conocimientos que necesitarán tanto en su vida personal como profesional y es responsabilidad de los gobiernos el garantizar el acceso de esta educación superior a todos los ciudadanos, independientemente de su origen social.

Con respecto al EEES, se debe aplicar un sistema de créditos que se base en el trabajo del estudiante. Asimismo, se hace necesario un marco común europeo de criterios para la acreditación y un sistema compatible de títulos con el fin de que sea posible que los créditos realizados en diferentes países o en diferentes instituciones sean transferibles.

En el apartado de mejora de la calidad del EEES, se hace necesario una gran cooperación e intercambio entre los sistemas nacionales de garantía de la calidad.

En el apartado de movilidad, los gobiernos garantizarán a los estudiantes extranjeros los mismos derechos legales que los estudiantes del país de acogida.

Las medidas del Proceso de Bolonia constituyen un primer paso hacia la transparencia de la información. El flujo de la misma debe ser alentado por parte de las Instituciones de Educación Superior, en este aspecto, se hace necesario un uso general del Suplemento Europeo al Título y la creación de una base de datos donde esté fácilmente accesible toda la información referente al EEES.

Mensaje de la Convención de Instituciones Europeas de Enseñanza Superior: Perfilando el EEES (Salamanca, 29 de marzo de 2001)

Esta Convención reunió a más de trescientas instituciones europeas de enseñanza superior con el fin de preparar su aportación a la Conferencia de Ministros responsables de Enseñanza Superior que tendría lugar en Praga. Las prioridades aprobadas fueron las siguientes:

1. Se apoya el compromiso de la Declaración de Bolonia de crear un EEES antes del año 2010.
2. Las universidades deben estar facultadas para aplicar el principio fundamental de autonomía con responsabilidad, por tanto, deben poder elaborar sus estrategias, elegir sus prioridades en cuanto a docencia e investigación, asignar sus recursos, desarrollar sus currícula y fijar sus criterios de admisión de estudiantes y profesores. Para conseguir estos objetivos, se necesita una autonomía administrativa suficiente, una normativa ligera y propicia y una financiación adecuada. Como resultado de esto, la competencia entre universidades se muestra útil para mejorar la calidad de la Enseñanza Superior, no impide la colaboración entre instituciones y no se reduce a ser una noción exclusivamente comercial.
3. La educación es un servicio público que garantiza un acceso amplio y abierto a los estudios de pre grado y posgrado, a la educación con vistas a una realización personal, la educación a lo largo de toda la vida y a la educación a la ciudadanía y de significado social.
4. La Enseñanza Superior debe sustentarse en la investigación.

5. El desarrollo de las Instituciones de Enseñanza Superior debe basarse en el principio de convergencia, lo que no excluye el hecho de considerar la diversidad como una cualidad positiva de las mismas. A este respecto, se manifiesta un compromiso de facilitar la autorregulación para no paralizar el proceso hacia la compatibilidad por una gran diversidad en la definición y aplicación de los créditos y entre las principales categorías de grados y criterios.

6. La calidad se constituye como un valor fundamental del EEES, tiene que desarrollarse en torno a unos valores académicos fundamentales que cumplan las expectativas de todas las partes interesadas. La valoración de la misma debe basarse en la misión y objetivos asignados a cada institución y a cada programa y comprende la función docente, investigadora, la dirección y la administración, la capacidad de respuesta a las necesidades de los estudiantes y, por último, la prestación de servicios distintos a los educativos. Todo lo expresado anteriormente hay que poder garantizarlo y demostrarlo.

El principio de calidad podrá dotar al EEES de confianza, pertinencia, movilidad, posibilidad de comparación y atractivo. A continuación se desarrollan cada uno de estos aspectos:

1. La confianza se incrementa si existen mecanismos de reconocimiento de la calidad a nivel europeo.

2. La pertinencia se manifiesta en el grado de adecuación de las enseñanzas a las necesidades del mercado laboral que deberá reflejarse en los currícula. Considerando la perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida, la empleabilidad podría lograrse mediante la diversidad y flexibilidad de los programas de enseñanza así como el desarrollo de habilidades y competencias transversales como la comunicación e idiomas, la capacidad de gestionar la información, la capacidad para resolver problemas, la capacidad para trabajar en equipo y la capacidad para desenvolverse socialmente.

3. La movilidad de estudiantes y profesores tiene que ser tanto vertical como horizontal. Además, la movilidad virtual no puede reemplazar a la movilidad física. En este sentido, se aboga por eliminar los requisitos de nacionalidad y demás trabas para el profesorado que impiden el seguir una carrera académica.

4. Se precisa la creación de un marco para regular la compatibilidad de las cualificaciones. Se apuesta por un sistema de dos ciclos: el ciclo de pre grado, que tendrá entre 180 y 240 ECTS y el ciclo de posgrado.

5. El atractivo se pretende incrementar dando pasos en la dirección del sistema de titulaciones para que sea fácilmente legible dentro y fuera de Europa, cursos impartidos en las principales lenguas nacionales, campañas de información y marketing adecuadas, servicios de acogida para estudiantes y becarios, etc.

Por parte de las Instituciones de Enseñanza Superior se lanza un llamamiento a los representantes gubernamentales para que propicien un marco común de coordinación que facilite la convergencia e impulsen y alienten todos estos cambios.

Declaración de Praga: hacia el Área de la Educación Europea (Praga, 19 de mayo de 2001)

Los Estados firmantes reafirman el compromiso de creación del EEES para el año 2010 ya que se certifica que los objetivos de la Declaración de Bolonia han sido aceptados y se han puesto en marcha, en concreto, debe incrementarse el esfuerzo para promover la movilidad de estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo.

Los Ministros firmantes se hacen eco de las recomendaciones de la Convención de las Instituciones de Educación Superior Europea y de la Convención de Estudiantes Europeos, además aprecian la participación de la Asociación Universitaria Europea (EUA) y las Uniones Nacionales de Estudiantes en Europa (ESIB) en este proceso de convergencia. En concreto, se observa que las recomendaciones en materia de estructura de las titulaciones han sido tratadas en la mayoría de los países y se reconoce ampliamente la necesidad de una perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Con respecto a los objetivos del Proceso de Bolonia:

1. Los Ministros apelan a las organizaciones y a las redes, entre ellas la red de Centros Nacionales de Información sobre el Reconocimiento Académico (NARIC) y la Red Europea de Centros de Información (ENIC) para promover a nivel europeo un claro y simplificado sistema de reconocimiento de cualificaciones.
2. Con el propósito de conseguir una mayor flexibilidad en los procesos de aprendizaje y cualificación, es aconsejable la adopción de un sistema de créditos parecido al ECTS. Además se aboga por el uso generalizado del Suplemento al Diploma.
3. Para la promoción de la calidad, se hace hincapié en la necesidad de difundir ejemplos de buenas prácticas y diseñar marcos de aceptación mutua de mecanismos de evaluación y acreditación, tanto en los países miembros de la Red Europea de Garantía de Calidad en la Educación Superior (ENQA) como los que no lo son.
4. Se alienta el papel del aprendizaje de toda la vida como una estrategia necesaria para superar los desafíos de competitividad, el incremento del uso de las nuevas tecnologías, la mejora de la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida.
5. Con respecto a la promoción del atractivo de EEES para los estudiantes de Europa y de otras partes del mundo, se promueve una mayor legibilidad y la posibilidad de comparación de las titulaciones, la garantía de la calidad, una mayor facilidad de los procesos de acreditación y certificación y un incremento del esfuerzo en materia de información.

Por último, los Ministros deciden la creación de un grupo preparatorio compuesto por representantes de los países de anteriores encuentros, los del próximo encuentro, dos Estados de la Unión Europea (UE) y dos Estados no miembros. Además se crea un

grupo de seguimiento compuesto por representantes de todos los países firmantes, los nuevos participantes y la Comisión Europea, y deberá estar presidido por la Presidencia de la UE en ese momento. Entre las funciones de este grupo de seguimiento estarán la de organizar seminarios para explorar las diferentes áreas relacionadas directa e indirectamente con los objetivos de la Declaración de Bolonia.

La Asociación Europea de Universidades (EUA), la Asociación Europea de Instituciones en Educación Superior (EURASHE), las Uniones Nacionales de Estudiantes en Europa (ESIB) y el Consejo de Europa deberán ser consultadas en estas tareas de seguimiento.

Ley Orgánica 6/2001 de Universidades (21 de diciembre)

Esta ley tiene los siguientes objetivos con respecto al sistema universitario español:

1. Mejorar su calidad docente, investigadora y de gestión.
2. Fomentar la movilidad de estudiantes y profesores.
3. Responder a los retos de la enseñanza superior no presencial y de la formación a lo largo de la vida a través de las nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC).
4. La integración competitiva entre los mejores centros de enseñanza superior del EEES.

En el Título V de esta Ley se garantizará la calidad a través de procesos de evaluación, certificación y acreditación que corresponderán a la Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA) y que acreditará tanto las enseñanzas conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial, como títulos propios de las universidades, además de las actividades docentes, investigadoras y de gestión del profesorado universitario.

En el Título VII se regula la investigación realizada en la universidad estableciendo:

1. Que la investigación es un derecho y un deber del personal docente e investigador.
2. Esta investigación tendrá lugar principalmente en grupos de investigación, Departamentos e Institutos Universitarios de Investigación.
3. Se fomentará la movilidad del personal docente e investigador a través de los oportunos permisos y licencias.
4. Se fomentará la vinculación entre la investigación universitaria y el sistema productivo. Esta vinculación podrá llevarse a cabo mediante la creación de empresas de base tecnológica.

En el Título XIII dedicado al EEES, se regula:

1. Que el Gobierno establecerá las medidas necesarias para que la unidad de medida del haber académico sea el crédito europeo.
2. Tanto el Estado como las Comunidades Autónomas y las Universidades fomentarán

la movilidad de profesores en el EEES a través de programas y convenios específicos.

Resolución del Parlamento Europeo sobre las universidades y la enseñanza superior en el espacio europeo del conocimiento.

En esta resolución se pueden destacar las siguientes consideraciones:

1. La libertad y la autonomía de las universidades deben continuar siendo elementos fundamentales de la sociedad y del marco institucional de Europa.
2. Con el fin de conseguir el progreso y el crecimiento de Europa, se hace necesario un EEES que sea activo, dinámico e impulsor de la renovación y el desarrollo permanente.
3. Las universidades deben promover el espíritu crítico y la investigación.
4. La universidad pública debe ser apoyada por razones sociales y de igualdad de oportunidades.
5. La movilidad de estudiantes, profesores e investigadores lleva a un incremento del conocimiento y hace posible la renovación y el descubrimiento de nuevas realidades culturales y sociales.
6. Es necesario que Europa invierta más en educación ya que el conocimiento es la clave del desarrollo económico y de la competitividad.
7. Con respecto a la calidad, se afirma que es necesario que se fomente una cultura de calidad por medio de una evaluación externa transparente y accesible a todos y se recomienda a la Comisión que en esta evaluación de calidad se tenga en cuenta, como elemento más importante, la disponibilidad de fondos para becas de estudio, los subsidios a los estudiantes con menos recursos, las residencias universitarias y la asistencia sanitaria a los estudiantes.

Por otro lado se solicita a los Estados miembros que se reconozca por parte de las universidades la importancia del aprendizaje de lenguas extranjeras a un nivel universitario dado que el conocimiento de más lenguas permitiría una mayor movilidad y llevaría a una mayor integración europea.

8. Con respecto a las redes y servicios comunes, se alienta a su creación a escala europea con el propósito de favorecer el acceso a la información científica, técnica y bibliográfica.
9. Con respecto a los estudios de Máster, se apoyan las propuestas de creación de Másteres europeos en colaboración con todas las universidades de los Estados miembros de la Comunidad Europea.
10. Con respecto a las becas, además de la sugerencia anterior de aumentar su cuantía para estudios de posgrado en el extranjero, se sugiere que, al menos las becas para estudios de tercer ciclo, se otorguen en razón del mérito, además de la renta familiar.
11. Con respecto a la investigación y el tercer ciclo, se solicita a los Estados que incrementen la financiación y las estrategias de coordinación de las universidades y que incentiven los estudios de tercer grado ya que estos titulados serán la base del futuro Espacio Europeo de Investigación. En este sentido, se pide que aumente la colaboración con empresas públicas, privadas y los entes locales para mejorar la

financiación de los estudios de posgrado.

Se recomienda la creación de Institutos de Investigación vinculados a la universidad y de redes transeuropeas y, en particular, la creación de una red de investigación europea apoyada por fondos públicos.

Por último, en este apartado se aboga porque las universidades traten de reconocer la carrera investigadora en convivencia con la docente.

12. Con respecto a la formación durante toda la vida, se solicita que se promuevan programas universitarios específicos para la educación de adultos, con el fin de proporcionar competencias profesionales actualizadas a las personas que han sido excluidas del mercado de trabajo a causa de cambios tecnológicos u otros factores coyunturales.

13. En el apartado de la relación de la universidad y la sociedad, se estima que es necesario establecer estrategias e incentivos para incrementar la implicación de las universidades y los centros de investigación en los problemas de su entorno regional, nacional y europeo y así contribuir a dinamizar el sistema económico y social.

14. Con respecto a las universidades privadas, se estima que estas forman parte del sistema educativo europeo y por tanto deben mantener una gestión transparente y someterse a procesos de evaluación de calidad de los contenidos pedagógicos y de los resultados.

15. Se solicita a la Comisión y a los Estados miembros que se promueva la creación de una sede de las universidades europeas que servirá de centro de encuentro, reunión y de intercambio de experiencias; y de punto de información sobre los estudios en las universidades europeas. Además también se solicitará la creación de una universidad europea de la cultura.

16. Con respecto a la financiación de las universidades, esta faceta corresponderá a los Estados miembros y a las regiones con competencias en educación superior. Esta financiación será la suficiente para garantizar la calidad docente e investigadora. En correspondencia con esto, las universidades mantendrán una gestión transparente e informar sobre sus líneas de investigación y sus resultados.

17. Por último, se recomienda el fomento de las universidades a distancia y el uso de las nuevas tecnologías.

Consejo Europeo: Cumbre de Barcelona (15 y 16 marzo 2002)

Las finalidades de este Consejo fueron las áreas de educación y bienestar social y el establecimiento de sistemas educativos de máxima calidad. En el mismo, se elaboraron las siguientes directrices en base a profundizar en la creación de un EEES:

1. Supresión de obstáculos para los mercados laborales en 2005. En este aspecto, se concede prioridad a la movilidad en el ámbito de la educación, investigación e innovación y a la reducción de obstáculos normativos y administrativos para el reconocimiento profesional.
2. Garantizar que los ciudadanos estén bien formados en las TIC.

El Consejo de Europa solicita:

1. La introducción del ECTS y del Suplemento al Título antes de la reunión de Berlín 2003.
2. El establecimiento de un indicador de competencia lingüística en 2003.
3. Promover la dimensión europea y la integración de esta competencia entre las básicas.
4. Hacer realidad un Espacio Europeo del Aprendizaje permanente.

El Suplemento Europeo al Título (CRUE) (19 de marzo 2002)

El Suplemento Europeo al Título nació en Lisboa en 1977 en el seno del Consejo de Europa, la UNESCO y la Asociación Europea de Universidades (EAU). Este instrumento constituye una de las principales aportaciones de la Declaración de Bolonia, fue ratificado en la Declaración de Praga y tenía como fecha prevista de implantación el año 2003.

Se estructura como un modelo de información unificado y personalizado para el titulado universitario sobre los estudios que ha cursado, su contexto nacional y las competencias y capacidades profesionales adquiridas. Tiene como objetivos el incrementar la transparencia de las acreditaciones europeas y facilitar su reconocimiento por otras instituciones.

Como ya comentamos anteriormente, la Ley Orgánica de Universidades 6/2001, en su título XIII establece:

1. El Gobierno adoptará las medidas que aseguren que los títulos oficiales expedidos por las universidades españolas vayan acompañados por elementos de información que aseguren la transparencia del nivel y contenido de las enseñanzas certificadas en dicho título.
2. El Gobierno establecerá las normas para que la unidad de medida del haber académico sea el crédito europeo y para que las universidades acompañen a los títulos oficiales que expidan el Suplemento Europeo al Título.

Este documento tendrá las siguientes secciones oficiales, tanto en castellano como en inglés:

1. Información que identifique al titulado.
2. Información sobre la titulación.
3. Información sobre el nivel de la titulación.
4. Información sobre el contenido y los resultados obtenidos.
5. Información sobre la función de la titulación:
 - 5.1. Acceso a ulteriores estudios.
 - 5.2. Condición profesional.
6. Información adicional.
7. Certificación del Suplemento.

Con respecto a la implantación del Suplemento en España, se plantearon dos etapas:

1. Una fase experimental hasta la implantación de los ECTS, en la cual se expediría con la mención de que es experimental y evitando la referencia a créditos y ciclos españoles.
2. Una fase definitiva una vez establecidos los ECTS.

Comunicado de la Comisión de las Comunidades Europeas: El papel de las universidades en la Europa del conocimiento (Bruselas 5 de febrero de 2003).

En esta comunicación se sostiene que el crecimiento de la economía y el desarrollo de la sociedad del conocimiento depende de:

1. La producción de nuevos conocimientos.
2. La transmisión de los conocimientos a través de la educación y la formación.
3. La divulgación de los conocimientos a través de las TIC.
4. El empleo de estos conocimientos a través de nuevos procedimientos industriales o servicios.

Las universidades son las únicas que participan en todos los procesos anteriormente enunciados a través del papel que desempeñan en los siguientes ámbitos:

1. La investigación y la explotación de sus resultados.
2. La educación y la formación, sobre todo con la formación de los investigadores.
3. El desarrollo local y regional.

Por todo esto, Europa necesita un nivel de excelencia en sus universidades para optimizar los procesos que sustentan. Ya el Consejo Europeo de Barcelona reconoció esta necesidad y se abogó por que los sistemas europeos educativos se convirtieran en una referencia de calidad mundial para el año 2010.

No obstante, las universidades europeas no son lo suficientemente competitivas pese a la gran calidad de los trabajos científicos que publican. En este sentido, se destacan los siguientes factores sobre los que habría que reflexionar:

1. Es necesario que las universidades cuenten con ingresos adecuados y sostenibles y, de la misma forma, se hace imprescindible que estos fondos se utilicen de manera más eficaz.
2. Hay que procurar que exista cierta autonomía y profesionalidad tanto en el ámbito académico como en el de gestión.
3. Se tienen que crear las condiciones necesarias para que las universidades logren y desarrollen un nivel de excelencia.
4. Las universidades han de contribuir a las necesidades y estrategias locales y

regionales.

5. Ha de haber una mayor colaboración entre universidad y empresa con el objetivo de garantizar una difusión y explotación más adecuada de los nuevos conocimientos.

6. Se ha de fomentar a través de todos estos ámbitos de actuación el Espacio Europeo de Investigación y un EEES coherente, compatible y competitivo.

La integración del sistema universitario español en el EEES. Documento Marco (MECD) (febrero de 2003)

Este documento está compuesto por un conjunto de propuestas que tienen el fin de servir de punto de partida para la reflexión que se había de producir en las universidades y las administraciones educativas, y posibilitar los acuerdos necesarios sobre aquellos aspectos esenciales de todo el proceso de integración. Por último, tenía que servir de orientación para las normas jurídicas que se promulguen. Se destacan los siguientes aspectos novedosos del mismo:

1. Con respecto a la normalización de los estudios de primer grado, las directrices generales de los mismos serán aprobadas por el Gobierno, después las universidades elaborarán los planes de estudio, y previo informe favorable de la Comunidad Autónoma correspondiente, los remitirá al Consejo de Coordinación Universitaria para su homologación. Una vez homologado, el Gobierno promulgará los títulos correspondientes.

Para que todo este proceso cuente con unos principios básicos comunes, el Gobierno elaborará una norma jurídica que defina y regule la nueva estructura cíclica de las enseñanzas oficiales.

2. Con respecto a los estudios de posgrado, se hacen las siguientes consideraciones:

2.1. Si la obtención del título de Máster debe ser un requisito para acceder al doctorado o se pueda abrir la posibilidad de acceder al doctorado sin necesidad de haber obtenido al título de Máster. Esta última posibilidad podría ser de carácter extraordinaria o generalizable a determinados tipos de Máster.

2.2. Estos programas de posgrado tienen que pasar por los mismos trámites que los estudios de primer grado para ser normalizados y además serán sometidos a la evaluación de la ANECA.

2.3. La existencia de Máster oficiales será compatible con la de Máster de titulaciones propias impartidas por las universidades u otros centros de formación superior.

2.4. El título de Máster se obtendrá una vez completados la totalidad de los créditos del mismo y tras superar una prueba conjunta de evaluación o trabajo fin de Máster defendido ante un tribunal.

3. Se pretende revalorizar el título de doctor y mejorar sus niveles de excelencia ya que el futuro del sistema universitario español pasa, entre otros aspectos, por el incremento de los niveles de competitividad de estos estudios para que sean competitivos internacionalmente. También se pretende que este tipo de estudios tenga un mayor reconocimiento por parte de las empresas e instituciones no académicas.

4. Con respecto a la acreditación académica y a la calidad, la definición de criterios y estándares mínimos que deben compartir las agencias de acreditación de la calidad son elementos muy importantes en el proceso de creación del EEES. En este sentido, debe desarrollarse una fructífera colaboración entre la ANECA y las agencias de otros países de la Unión Europea.

5. Con respecto a la corresponsabilidad institucional a la hora de poner en marcha todas estas medidas relacionadas con el proceso de convergencia europea, es necesario que se aumente el respaldo y las exigencias por parte de las administraciones, las universidades y el conjunto de la sociedad. En este sentido, las universidades tendrán que seguir incrementando su eficiencia y la transparencia de sus gastos.

La financiación de las universidades españolas corre a cargo del Gobierno, las Comunidades Autónomas, cuyas partidas son las más cuantiosas, y, por último otros recursos captados o generados por las propias universidades. En esta línea, la financiación del proceso de convergencia europea debería proceder de estos agentes mencionados.

Estos costes tienen que ser distribuidos en dos periodos:

5.1. Un periodo de promoción e incentivación del proceso al que el Gobierno se comprometió a financiar.

5.2. La efectiva y generalizada implantación de este proceso.

6. Con respecto al proceso de transición de las titulaciones antiguas al nuevo sistema de titulaciones, se pretende que no se lleve a cabo homogéneamente en un único curso académico, sino que el ritmo de esta adaptación se adecue a los acuerdos del Consejo de Coordinación Universitaria y a las decisiones de las propias universidades. En todo caso, se recomienda que el proceso de transición al nuevo sistema tenga en consideración los siguientes criterios:

6.1. Flexibilidad tanto en la reforma de las titulaciones como en el calendario de implantación de las mismas.

6.2. Simplificación tanto en los procesos de adaptación de los alumnos como en los periodos de convivencia de ambos sistemas.

Declaración de Graz (EUA). Después de Berlín: El papel de las Universidades. Hasta 2010 y más allá (Leuven, 4 de julio de 2003).

En esta declaración se hace hincapié en los siguientes puntos:

1. Los pilares en los que se sustenta el desarrollo de las universidades europeas son: equidad y acceso, investigación y erudición en todas las disciplinas, alta calidad académica, diversidad cultural y lingüística.

2. La introducción de las reformas de la Declaración de Bolonia permitirán:

2.1. La introducción de vías de aprendizaje flexibles e individualizadas.

2.2. Mejoras en la capacitación para la obtención de empleo de los titulados.

2.3. Mejorar el atractivo de las instituciones educativas europeas para estudiantes de

Europa y de otros continentes.

3. Tanto los gobiernos como las universidades y sus estudiantes se han de comprometer con una visión a largo plazo de una Europa del conocimiento. Para que esto sea posible, es necesario que las universidades tengan libertad a la hora de desarrollarse y, sobre todo, generen fondos de diversas fuentes.

En este sentido los gobiernos deben otorgar poder a las instituciones de enseñanza y fortalecer su autonomía a través de entornos estables tanto a nivel jurídico como de financiación.

4. Se deben promover por parte de los gobiernos de vínculos más estrechos entre el EEES y el Área Europea de Investigación. En este sentido, los titulados universitarios de todos los niveles deben haber recibido una formación basada en la investigación y tener contacto con grupos de investigación.

Es necesario que se avance en el aumento del grado de movilidad de los niveles doctoral y posdoctoral a través de, por ejemplo, programas doctorales conjuntos.

5. Los gobiernos deben fijar las condiciones necesarias para que las universidades puedan tomar decisiones a largo alcance en lo que se refiere a su administración y organización interna, en contrapartida, las universidades deben fomentar el liderazgo y configurar una estructura de gobierno que les permita tener un riguroso control de calidad, transparencia y rendición de cuentas.

6. Las acciones en pos de la construcción del EEES deben evitar el exceso de reglamentos y, en su lugar, crear puntos de referencia y descriptores de niveles comunes y cursos.

6.1. Se aboga por un sistema de tres niveles, en el que el nivel doctoral sería el tercero de ellos.

6.2. En relación con los niveles y contenidos de enseñanza, hay que promocionar dentro del curriculum las destrezas y habilidades de capacidad de empleo y hay que asegurarse de que los programas de primer ciclo ofrecen la opción de acceso al mercado laboral.

7. Deben mejorarse las salidas profesionales de los jóvenes investigadores y profesores con medidas que incentiven a los jóvenes doctores a trabajar en Europa o a regresar a la misma.

8. Con el objetivo de aumentar la calidad académica, se debe aumentar la participación de las mujeres en la docencia y en la investigación.

Relacionado con el tema de calidad, es necesario que, con la colaboración activa de los estudiantes, las universidades lleven un seguimiento y evalúen todas sus actividades, incluyendo los programas de estudio y los servicios. A este respecto, los servicios externos de garantía de calidad ejercerán una labor de comprobación, mediante una auditoría institucional, que el seguimiento interno ha sido correctamente realizado.

Podría ser de utilidad, a este respecto, la creación de un Comité de Calidad de la Educación Superior Europea.

9. El reto fundamental a la hora de implementar y mantener las reformas del Proceso de Bolonia es que éstas se integren en las funciones institucionales y los procesos de

desarrollo de las universidades, de tal forma que sean sostenibles. Las universidades deben contar con el tiempo necesario para que sea posible convertir los cambios legislativos en realidades institucionales y en objetivos académicos.

Real Decreto 1044/2003 por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título (1 de agosto).

En este real decreto se pretende desarrollar un procedimiento por el cual las universidades españolas podrán expedir el Suplemento Europeo al Título a los títulos oficiales que emitan. El formato normalizado se ajustará al modelo elaborado por la Comisión Europea, el Consejo de Europa y la UNESCO/CEPES (Centro Europeo para la Enseñanza Superior).

El procedimiento expuesto tendrá un carácter transitorio en tanto no se implanten en las titulaciones universitarias españolas los créditos europeos, no se modifique el sistema de calificaciones y no se haya implantado el sistema de ciclos de las enseñanzas contemplado en la Declaración de Bolonia.

Tanto la definición del Suplemento Europeo al Título como su contenido será el mismo que se especificó en el documento elaborado por la CRUE con fecha de 19 de marzo de 2002. Como novedades con respecto a este documento podemos destacar:

1. A los estudiantes que únicamente cursen parte de los estudios conducentes a un título universitario no se les expedirá este documento sino únicamente una certificación de estudios.
2. Que este documento, aparte de expedirse en castellano y en otra lengua oficial de la Unión Europea, podrá expedirse también en otra lengua cooficial perteneciente a la comunidad autónoma donde radique la universidad.
3. En el Anexo I de este real decreto se especifica el formato del Suplemento Europeo al Título y en el Anexo II se detalla el formato del Suplemento Europeo al Título de Doctor, con un formato muy similar al primero.

Declaración de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) sobre el EEES (Santander 12 de septiembre de 2003).

La CRUE acordó en esta declaración lo siguiente:

1. La CRUE comparte la filosofía y los objetivos del EEES, ya que este favorecerá la transparencia, legibilidad y la movilidad universitaria. Además, este proceso supone una renovación de la metodología y el enfoque del desarrollo de las enseñanzas.
2. La CRUE ha participado activamente en el proceso de debate de los Reales Decretos que configuran el EEES. En relación a esto, considera imprescindible que se concreten las previsiones y que se adopten las medidas oportunas con el fin de financiar el proceso de convergencia europea a la que se alude en el Documento Marco del MECD de febrero de 2003 (anteriormente citado) con el propósito de garantizar el impulso institucional y la aplicación efectiva de la reforma.

En el Anexo que acompaña esta declaración se destaca:

1. Los proyectos de los Reales Decretos del Ministerio deberían tener un carácter de documento marco para que sean más simples y cuenten con una flexibilidad que permita desarrollos posteriores para este proceso de convergencia todavía abierto.
2. Con respecto a los estudios de grado, la CRUE estima que debe mantenerse un único título de grado, aunque pueda tener una duración distinta. Este título se configurará con una serie de objetivos amplios y una formación polivalente para potenciar la adecuación al empleo de los titulados universitarios.
3. Se hace necesario revisar los conceptos de materia y troncalidad, en particular, esta última debe referirse como el conjunto mínimo de conocimientos, competencias y destrezas que debe poseer cualquier titulado del plan de estudios en cuestión y no como un conjunto de materias rígidamente establecidas.
4. Debe flexibilizarse la asignación de la docencia a las áreas de conocimiento, dando autonomía a las universidades en la organización de los títulos y los planes de estudio.
5. Sería necesario introducir una mayor simplicidad y eficacia en el proceso de establecimiento, puesta en marcha y homologación de títulos y planes de estudio.
6. Con respecto a la organización de planes de estudio que conduzcan a un título conjunto, han de facilitarse los acuerdos entre universidades españolas y europeas.
7. De modo similar a lo expuesto en el punto 4, han de flexibilizarse y simplificarse los reglamentos para la implantación, organización y desarrollo de los programas de posgrado con el fin de maximizar tanto la eficacia como la autonomía universitaria.
8. Con respecto a la evaluación de los programas oficiales de posgrado, han de precisarse las funciones y procedimientos de la ANECA, con el propósito de limitar su actuación a las funciones de carácter técnico que le son propias.
9. La serie de requisitos, controles e informes a los que está sometida la presentación de tesis doctorales, no son garantía de calidad de las mismas y sería conveniente simplificar estos trámites. A este respecto, debería ser revisada la exigencia de un sexenio de investigación para la dirección de tesis doctorales.
10. Hay una escasez de referencias y regulaciones referentes a los posgrados no oficiales.
11. Con respecto a los procesos de homologación de planes de estudio y títulos oficiales, y con el fin de garantizar el acceso y la formación de los estudiantes tanto en enseñanzas conducentes al título de Máster como de Doctor, se tendrán que simplificar los requisitos de acceso y articularse un procedimiento simple de reconocimiento de estudios para facilitar la adecuación de las enseñanzas a la estructura del EEES.

Relacionado con lo anterior, los requisitos legales referidos al proceso de creación y reconocimiento de universidades no deben transformarse en requisitos de funcionamiento y la potestad de la evaluación del cumplimiento de estos requisitos debe recaer en la ANECA. En este sentido, y dado que los informes de acreditación emitidos por la ANECA no tienen un carácter vinculante, tampoco deberían ser determinantes en ningún sentido.

Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior (Berlín 19 de septiembre de 2003).

En este comunicado que firman un total de 33 representantes de educación de cada país, se comienza destacando el incremento de objetivos de la Declaración de Praga con respecto a la de Bolonia y se establecen los siguientes acuerdos:

1. Se deben llevar a cabo los esfuerzos necesarios para asegurar la unión entre la educación superior y los sistemas de investigación de cada país.
 2. Se agradece el interés mostrado por otras regiones del mundo en el desarrollo del EEES y se agradece también la presencia de países europeos que a esa fecha no formaban parte del Proceso de Bolonia, así como el Comité de Seguimiento de la Unión Europea, Latino América y Caribe (EULAC) que asistieron como invitados a esta conferencia.
 3. Los ministros destacan las iniciativas surgidas en la Cumbre de Educación Superior de Praga con respecto al incremento de la compatibilidad de sistemas de educación superior y la puesta en valor de la calidad de la educación superior europea a nivel nacional e institucional.
 4. Con respecto a la calidad, se acuerda que para el año 2005 los sistemas de garantía de calidad deben incluir:
 - 4.1. Una definición de las responsabilidades de los cuerpos e instituciones involucrados.
 - 4.2. La evaluación de los programas e instituciones que incluya asesoramiento interno, revisión externa, la participación de los estudiantes y la publicación de los resultados.
 - 4.3. Un sistema de acreditación o certificación.
 - 4.4. Participación internacional, cooperación y networking.
- A nivel europeo, la ENQA, en colaboración con la EUA, EURASHE y ESIB, van a desarrollar una serie de conjuntos de procedimientos y guías para la garantía de la calidad.
5. Con respecto al sistema de ciclos, se acuerda el inicio de implantación del mismo para el año 2005.
- En este sentido y dentro de un marco de calificaciones comparables y compatibles, las licenciaturas de primer y segundo ciclo deberán tener diferentes orientaciones y perfiles para adaptarse a la diversidad de perfiles académicos y las necesidades del mercado de trabajo. Las titulaciones de primer grado deberán dar acceso a los programas de segundo ciclo y las titulaciones de segundo grado deberán dar acceso a los estudios de doctorado.
6. Con respecto al papel del Sistema de Transferencia del Crédito Europeo (ECTS), este ha de convertirse no solo en un sistema de transferencia, sino en un sistema de acumulación que se aplique de forma consistente en el EEES.
 7. Se establece el objetivo de que cada estudiante que finalice sus estudios a partir del año 2005 reciba el Suplemento Europeo al Diploma.
 8. Los ministros destacan la participación constructiva de las organizaciones estudiantiles en el proceso de convergencia europea.

Con relación a este colectivo, se señala la necesidad de poseer un mayor número de datos relacionados con la situación socio-económica de los estudiantes.

9. Con respecto a la promoción de la dimensión europea, se destaca la necesidad de asegurar un periodo sustancial de estudio en programas afines a desarrollar en el extranjero para un mayor conocimiento de la diversidad lingüística y promover el aprendizaje de la lengua del país destino.

10. Con respecto a la promoción del atractivo del EEES, los ministros acuerdan su disposición para el desarrollo de un programa de becas para estudiantes del tercer mundo.

11. Se acuerda la inclusión de los estudios de doctorado como tercer ciclo en el proceso de convergencia europea. A este respecto, se recomienda el incremento en la movilidad en los niveles de doctorado y posdoctorado y el training para los jóvenes investigadores.

Por último, el establecimiento de redes a un nivel doctoral deberían ser promovidas para lograr un mayor desarrollo de la excelencia y convertirse en una de las distinciones del EEES.

Declaración de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) sobre el EEES (Madrid 6 de octubre de 2003).

La asamblea general de la CRUE acordó lo siguiente:

1. Se vuelve a insistir en que se concreten las previsiones para la financiación del proceso de convergencia europea del documento-marco ministerial de febrero de 2003.
2. Con el propósito de incrementar la interdisciplinariedad y la flexibilidad, los estudiantes podrán acceder a programas oficiales de posgrado que estén o no relacionados con su curriculum académico. A este respecto, se podrán establecer requisitos de titulación previa únicamente en aquellos títulos de Máster para los que esté reconocido por ley efectos específicos y atribuciones profesionales.
3. Se reducirán de noventa a sesenta el número de créditos que se requieran de programas oficiales de posgrado para solicitar la admisión en programas de doctorado.
4. Dentro del proceso de establecimiento y aprobación de criterios de evaluación para los programas de posgrado, han de ser especificadas las funciones y procedimientos a los que estará sujeta la ANECA, circunscribiendo sus funciones a las de carácter técnico que le son propias.
5. Ha de avanzarse en la eliminación de las trabas legales al desarrollo de programas de posgrado interuniversitarios.
6. Cómo ya se comentó en la Declaración de la CRUE anterior, sigue sin haber referencia alguna a los posgrados no oficiales.

Real Decreto 49/2004 sobre homologación de planes de estudios y títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (19 de enero de 2004).

En este Real Decreto se entiende la homologación de un plan de estudios como el proceso por el que el Consejo de Coordinación Universitaria verifica que el contenido del plan aprobado por una universidad se ajusta a la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades.

El plan de estudios aprobado y elaborado por la universidad es remitido al órgano competente de la comunidad autónoma que elabora un informe favorable al mismo que es remitido al Consejo de Coordinación Universitaria.

Este órgano remite a la Dirección General de Universidades del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte la resolución sobre la homologación del plan de estudios para que se pueda homologar el título académico correspondiente.

La modificación de contenidos formativos comunes de un plan de estudios aprobado conllevará la extinción de ese plan de estudios y un nuevo proceso de homologación.

Por último, las universidades tendrán que someter a evaluación de la ANECA el desarrollo de los planes de estudio homologados e implantados en su totalidad.

Real Decreto 285/2004 por el que se regulan las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación superior (20 de febrero de 2004).

Este Real Decreto regula el procedimiento de homologación de títulos de educación superior obtenidos en el extranjero a los títulos españoles presentes en el Catálogo de títulos universitarios oficiales. Su ámbito de aplicación es:

1. La homologación de títulos extranjeros de educación superior cursados en instituciones situadas fuera de España y aquellos cursados total o parcialmente en España en centros debidamente autorizados por las administraciones competentes.
2. La convalidación de estudios extranjeros por estudios universitarios parciales españoles.

La homologación otorga al título extranjero los mismos derechos del título español al que se homologa.

No podrá concederse la homologación a un título español de posgrado cuando no se esté en posesión del título español de licenciado, ingeniero, arquitecto o equivalente.

Shared Dublin descriptors for the Bachelor's, Master's and Doctoral awards. Meeting the Joint Quality Initiative (Dublín 23 de marzo de 2004).

Los descriptores que forman este documento detallan las expectativas respecto a los logros y habilidades que se relacionan con las cualificaciones que entroncan con el fin de cada ciclo del Proceso de Bolonia.

No se pretende que sean descriptivos, no son el umbral mínimo de requisitos ni son exhaustivos. En este sentido, no son específicos para cada materia ni están limitados a un área académica, profesional o vocacional.

El siguiente cuadro² muestra un resumen de los resultados esperados para cada ciclo:

Cuadro 2: Descriptores de Dublín

Ciclos	Resultados	créditos ECTS
Titulación de ciclo corto (dentro de o vinculada al primer ciclo)	<p><i>Las cualificaciones que indican la consecución del ciclo corto de educación superior se otorgan a los alumnos que:</i></p> <p><i>hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general y suele encontrarse a un nivel que se sustenta en libros de texto avanzados. Tales conocimientos ofrecen una base de apoyo para un campo de trabajo o formación profesional, para el desarrollo personal y para estudios posteriores de finalización del primer ciclo;</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>x puedan aplicar sus conocimientos y comprensión de los mismos en contextos laborales;</i> <i>x posean la capacidad de identificar y emplear datos para formular respuestas a problemas bien definidos, concretos y abstractos;</i> <i>x sean capaces de comunicar sus conocimientos, habilidades y actividades a sus iguales, supervisores y clientes;</i> <i>x posean unas habilidades de aprendizaje que les permitan emprender estudios posteriores con cierta autonomía</i> 	120 créditos ECTS (aproximadamente)
Titulación de primer ciclo	<p><i>Las cualificaciones que indican la consecución del primer ciclo se otorgan a los alumnos que:</i></p> <p><i>hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, además de apoyarse en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio;</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>x sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias</i> 	Incluyen normalmente 180-240 créditos ECTS

² Cuadro de elaboración propia a partir del documento Spanish Dublin Descriptors de la página web de Joint Quality Initiative (<http://www.jointquality.nl/>).

<p>Titulación de segundo ciclo</p>	<p>que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio;</p> <ul style="list-style-type: none"> x tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes dentro de su área de estudio para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética; x puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado y no especializado; x hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía <p>Las cualificaciones que indican la consecución del segundo ciclo se otorgan a los alumnos que:</p> <p>hayan demostrado poseer y comprender conocimientos que, basándose en los típicamente asociados al primer ciclo, son ampliados y mejorados, lo que les aporta una base o posibilidad para ser originales en el desarrollo y/o aplicación de ideas, a menudo en un contexto de investigación;</p> <ul style="list-style-type: none"> x sepan aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio; x sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios; x sepan comunicar sus conclusiones y los conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades; x posean las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida auto dirigido o autónomo 	<p>Incluyen normalmente 90-120 créditos ECTS, con un mínimo de 60 créditos en el nivel del 2^{do} ciclo</p>
<p>Titulación de tercer ciclo</p>	<p>Las cualificaciones que indican la consecución del tercer ciclo se otorgan a los alumnos que:</p> <p>hayan demostrado una comprensión sistemática de un campo de estudio y el dominio de las habilidades y métodos de investigación relacionados con dicho campo;</p> <ul style="list-style-type: none"> x hayan demostrado la capacidad de concebir, diseñar, poner en práctica y adoptar un proceso sustancial de investigación con seriedad académica; x hayan realizado una contribución a través de una investigación original que amplíe las fronteras del conocimiento desarrollando un corpus sustancial que merezca la publicación referenciada a nivel nacional o internacional; x sean capaces de realizar un análisis crítico, evaluación y síntesis de ideas nuevas y complejas; x sepan comunicarse con sus colegas, con la comunidad académica en su conjunto y con la sociedad en general 	<p>No especificados</p>

- acerca de sus áreas de conocimiento;*
- x se les suponga capaces de fomentar, en contextos académicos y profesionales, el avance tecnológico, social o cultural dentro de una sociedad basada en el conocimiento*

Recommendation on the recognition of joint degrees. UNESCO (Bucarest 9 de junio de 2004).

Esta recomendación fue adoptada por el Comité de la Convención sobre el Reconocimiento de Cualificaciones relativas a la Educación Superior en el Espacio Europeo. En ella se parte de la idea de que el desarrollo y la mejora del proceso de reconocimiento de titulaciones conjuntas contribuirá a desarrollar la dimensión europea de la Educación Superior. En base a esto, se recomienda a los Estados firmantes del Convenio de Lisboa a tener en cuenta, en el establecimiento de sus políticas de reconocimiento los principios de este documento.

En el anexo sobre el Reconocimiento de Titulaciones Conjuntas se especifica que el alcance del Convenio de Lisboa se refiere al reconocimiento de las calificaciones obtenidas en países distintos a aquel en el que se ha expedido el título, las disposiciones de esta recomendación pueden igualmente aplicarse a las titulaciones conjuntas emitidas por dos o más instituciones de enseñanza pertenecientes a un mismo sistema nacional de educación superior.

Con respecto a la legislación, los Estados firmantes del Convenio de Lisboa deberán revisar su legislación con el propósito de eliminar cualquier obstáculo legal para el reconocimiento de titulaciones conjuntas e introducir disposiciones legales que faciliten tal reconocimiento.

En la exposición de motivos para la recomendación sobre el reconocimiento conjunto de titulaciones dota a este documento de una doble función:

1. En términos jurídicos se trata de un tratado entre estados, por lo que éste es válido como norma jurídica.
2. En un sentido más amplio también sirve como una guía de buenas prácticas y, en este sentido, sus disposiciones pueden aplicarse a todos los títulos de enseñanza superior con independencia de su origen.

En el apartado de definiciones de este documento, se hace eco de una de las conclusiones del Estudio sobre Máster y Titulaciones Conjuntas en Europa de la UEA que hace referencia a que no existe una definición común sobre este tipo de titulaciones, ya sea explícita o implícitamente, ya que los principales tipos de títulos conjuntos incluyen niveles muy diferentes de cooperación en los apartados de desarrollo curricular y de la movilidad de profesores y estudiantes.

En este sentido, y con respecto a los estudios de doctorado, las titulaciones conjuntas van desde la supervisión conjunta de la tesis por parte de profesores de diferentes países, a programas de doctorados conjuntos reales, donde distintas partes

de la investigación se llevan a cabo en diferentes universidades de distintos países.

Por tanto, un mayor desarrollo de las titulaciones conjuntas como instrumentos de promoción de la dimensión europea de la educación superior y la creación del EEES va a depender, entre otros factores, de un alto nivel de cooperación institucional, incluyendo el desarrollo de planes de estudio integrados y la revisión de los sistemas nacionales de financiación de la educación superior.

Otro aspecto de esta cuestión es la evidencia de que es más sencillo el reconocimiento de un título conjunto internacional que de uno nacional. Por tanto, cualquier revisión de la legislación, además de la abolición de los obstáculos para el reconocimiento de titulaciones conjuntas, debe hacer aportaciones para que este proceso sea más simple.

Relacionado con el aspecto anterior, esta recomendación indica que, cuando una parte del programa de estudios no ha sido objeto de una evaluación de calidad o no se considera parte del sistema educativo de uno o más Estados firmantes del Convenio de Lisboa, puede ser una razón válida para no reconocer el título en su totalidad, pudiéndose reconocer parcialmente.

Sobre la duración de los estudios de grado. Grupo de EEES de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) (16 de junio de 2004).

En este trabajo se plantea que los distintos países están regulando su sistema de educación superior con dos niveles: el grado y el postgrado, pero sin que se produzca una identificación de los títulos profesionales clásicos en ninguno de ellos. Esto llega al punto de que el título de grado tenga un diseño con un carácter de tránsito hacia el postgrado que como un título relevante en el mercado laboral europeo.

En relación con la duración del título de grado, cuanto menor sea ésta (con condiciones y contenidos curriculares similares), la exigencia académica será mayor en unos países europeos que en otros.

Se puede decir, desde el punto de vista académico, que la duración del grado en muchos países europeos es de 3 años (180 ECTS), pero el acceso al mercado laboral se alcanza en la práctica, en muchos casos, con una estructura de 3+1 años. Todo esto tiene como consecuencia que estén en entredicho los objetivos de convergencia europea de transparencia, posibilidad de comparación y movilidad.

Se proponen tres soluciones sobre la duración de estudios de grado y postgrado:

1. La solución 3+2. En esta opción el título de Bachelor (Diplomado) se expide a los tres años de estudios o 180 ECTS y el título de Master a los 3+2 años de estudio o 300 ECTS. El problema principal de esta opción es que el Bachelor se convierte en un diplomado con la necesidad de ampliar sus estudios para completar tanto su preparación académica como profesional, sobre todo en las carreras con gran contenido profesional como las Ingenierías, Arquitectura, Derecho, Veterinaria, etc.

Esta solución no modificaría sensiblemente la estructura de títulos de España pero llevaría una escasa movilización y reestructuración de la comunidad académica, mas bien, se podría llegar a pensar que las cosas seguirían como eran antes del proceso de

convergencia. Una consecuencia de esto último sería la no consideración como título profesionalizante al grado. A este respecto, resulta muy esclarecedora la consideración que hace la Universidad de Helsinki en el año 2005 sobre la relevancia del título de grado para el mercado laboral europeo: "the Bachelor's degree is a lower academic degree completed as an intermediate phase in the progress towards a Master's degree...".

Entre las ventajas de esta solución podríamos destacar:

- 1.1. Compatibilidad con el sistema español.
- 1.2. Acceso rápido al mercado laboral en algunos campos de estudio.
- 1.3. Simplicidad de estructura.
- 1.4. Clara separación entre los objetivos formativos del grado y del Máster.

Entre los inconvenientes de esta solución estarían:

- 1.1. Grados de baja intensidad de formación en algunas disciplinas de estudio.
- 1.2. Poca movilidad en el grado.
- 1.3. Escasa relevancia laboral del grado en algunos campos de estudio.
- 1.4. Mantenimiento de la desigualdad entre los tipos de centro.
- 1.5. Posible mantenimiento del catálogo de titulaciones.
- 1.6. No facilita el cambio de paradigma de enseñanza.

2. La solución 4+1, se corresponde con el estándar norteamericano. Con esta vía, se adaptarían con sencillez los viejos títulos pero presenta poca compatibilidad con la estructura más en boga en Europa de 3+2. En particular, no estaría claro que un estudiante español no tuviese que hacer los dos años de un Máster de un país de 3+2.

Entre las ventajas de esta solución estarían:

- 2.1. Una estructura simple y transparente.
- 2.2. Facilita una mayor formación en el grado.
- 2.3. Facilita el acceso al mercado laboral desde el grado.
- 2.4. Simplifica el catálogo de titulaciones de grado.

Entre los inconvenientes de esta solución estarían:

- 2.1. Excesiva duración del grado en algunos campos de estudio.
- 2.2. Posibilidad de generación de conflictos entre centros universitarios y niveles de formación.
- 2.3. Facilita una mayor resistencia al cambio de paradigma.

La solución 3+1+1, es una solución intermedia a las dos anteriores y facilitaría la acomodación de la legislación actual a la propuesta en el proceso de convergencia europea. Se caracteriza por el hecho de que el título de grado no sería profesionalizante, sino que con un año más y el primer año de Máster, el título pasaría de diplomado a licenciado o ingeniero. Después, con un año más, se obtendría el título

de Máster que no incrementaría en general el abanico de competencias profesionales.

Hay que tener en cuenta en esta solución que el cuarto año de estudios sería el primero del Máster de 120 ECTS, de tal forma que los Bachelors europeos tendrían que cursar los 120 ECTS y los licenciados o ingenieros sólo necesitarían 60 ECTS.

Las ventajas de esta solución serían:

- 2.1. Estructura parecida a la de los países de nuestro entorno.
- 2.2. Facilidad en el tránsito de las titulaciones antiguas a las del EEES.

Las desventajas de esta solución serían:

- 2.1. Una estructura de estudios que resultaría más compleja y menos transparente.
- 2.2. Difícil acceso al diplomado al mercado laboral, ya que seguramente habría que cursar como mínimo un año más.
- 2.3. Cierta grado de inconsistencia en el hecho de que la formación +1 sea referente para el mercado laboral y a la vez constituya el primer año de Máster.

Como conclusión se puede decir que la solución más adecuada parece ser un compromiso entre la solución 3+2 y la 4+1 en función del campo de estudio.

The Bologna Process UNICE position and expectations (15 de Octubre de 2004).

A causa de la creciente internacionalización de los mercados laborales y la variabilidad de los mismos, la UNICE (Union of Industrial and Employers' Confederations of Europe) considera que los objetivos del Proceso de Bolonia constituyen un marco confiable para la preparación de los estudiantes para sus posteriores actividades profesionales. Esta declaración establece las siguientes consideraciones:

1. Es necesario desarrollar un sistema de requisitos de calidad comparables. Esta garantía de calidad debe empezar desde el momento en el que el estudiante accede a la institución de enseñanza.

Debe haber una correspondencia entre el perfil del solicitante y los requisitos de estudio para que el estudiante sea capaz de alcanzar sus objetivos deseados dentro de los plazos asignados. En este sentido, las instituciones deben apoyar a los estudiantes proporcionándoles toda la información necesaria y facilitándoles sistemas de orientación y apoyo.

La calidad de las enseñanzas ofrecidas por una determinada institución educativa han de ser revisadas en su totalidad incluyendo el aspecto de la empleabilidad de los titulados.

Esta certificación de la calidad ha de llevarse a cabo mediante expertos externos junto con una cultura de calidad interna. Todas las partes interesadas, incluyendo representantes del mundo profesional, deben participar de este sistema.

2. La mejora de la empleabilidad de los titulados ha de ser un objetivo común. Para cumplir esta meta ha de existir un diálogo permanente entre las instituciones

educativas y las empresas con un doble objetivo:

2.1. Asegurar una continua actualización a los titulados por medio de atractivos programas de educación permanente.

2.2. Que las titulaciones sean permeables a los cambios y necesidades del mundo laboral.

3. El mundo profesional ha de estar integrado en la educación superior. Esto no sólo significa la realización de prácticas como parte de los programas de estudio, sino la inclusión de formación profesional dentro de los aspectos desarrollados por los docentes. En este sentido, los estudios de caso constituyen una herramienta metodológica de primer orden a la hora de combinar la teoría y la práctica profesional.

4. La orientación internacional de los estudios es indispensable. Esto incluye el de otras lenguas y la integración de profesores y estudiantes extranjeros. En la misma medida, la movilidad de los estudiantes debe ser considerada como una parte natural de los estudios y la movilidad de los docentes como una parte normal del desarrollo de su carrera, y no sólo teniendo en cuenta el aspecto investigador, sino también considerando el aspecto docente.

Decisión del Parlamento y del Consejo de Europa relativa a un marco comunitario único para la transparencia de las cualificaciones y competencias (EUROPASS) (15 de diciembre de 2004).

Tanto el Parlamento Europeo como el Consejo de Europa consideran:

1. Una mayor transparencia de las cualificaciones y competencias ayudará a la movilidad estudiantil con el objetivo del aprendizaje permanente, lo que contribuirá al desarrollo de una educación de calidad y, a su vez, facilitará la movilidad profesional tanto entre países como entre sectores profesionales.

2. Con el objetivo de incrementar esta transparencia de la educación y formación profesional, se integrarán los instrumentos de información existentes en un mismo marco que consistirá en un expediente de documentos que tendrá una marca y logotipo comunes.

3. El marco común anteriormente enunciado incluirá los siguientes documentos: el formato común europeo del Curriculum Vitae, el Suplemento al Diploma y el Portafolio Europeo de las Lenguas. Posteriormente podrá incluirse un instrumento que registre las aptitudes del titular con respecto a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

4. Con el objetivo de ofrecer a los estudiantes un servicio de información y orientación coherente y de buena calidad es necesario que exista un alto grado de coordinación y complementariedad entre las siguientes instituciones comunitarias: El Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP), la Fundación Europea de Formación, la Red Europea de Servicios de Empleo (EURES) y la Red de Centros Nacionales de Información sobre el Reconocimiento Académico (ENIC).

En base a estas consideraciones, se crea un expediente personal de documentos denominado Europass que los ciudadanos podrán utilizar con el objetivo de comunicar y presentar sus cualificaciones y competencias en Europa. Los documentos que podrán componerlo serán:

1. El Curriculum Vitae Europass que dará a los ciudadanos la posibilidad de presentar de forma clara y completa toda la información relativa a sus cualificaciones y competencias.
2. El Documento de movilidad Europass que registrará los periodos de aprendizaje realizados por los titulares en países distintos al suyo.
3. El suplemento de diploma Europass que proporcionará información sobre los niveles de estudio de educación superior alcanzados por el titular.
4. El portafolio de lenguas Europass que presentará los niveles lingüísticos de los titulares.

Cada Estado será responsable de la aplicación de esta Decisión a escala nacional, para ello, se designará un Centro Nacional Europass (CNE) en cada uno de los países.

Real Decreto 309/2005 por el que se modifica el Real Decreto 285/2004 por el que se regulan las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación superior (18 de marzo de 2005).

En este Real Decreto se regula, entre otras, la homologación de la titulación de Máster con las siguientes especificaciones:

1. La competencia de esta homologación corresponde a los rectores de las universidades españolas.
2. La solicitud dirigida al rector de la universidad de su elección estará acompañada de los documentos que determine el Consejo de Coordinación Universitaria.
3. La resolución del rector tendrá en cuenta el informe del órgano competente en materia de estudios de posgrado.
4. No podrá solicitarse la homologación de forma simultánea en más de una universidad.
5. El hecho de que se homologue un título de posgrado no implica que se reconozca el título extranjero equivalente del que esté en posesión el interesado.

Luxembourg Student Declaration (Luxemburgo 20 de Marzo de 2005).

La ESIB, que representa a más de 11 millones de estudiantes en Europa, hizo la siguiente declaración:

1. Las medidas adoptadas en el marco del Proceso de Bolonia deben tomarse en su

conjunto y de forma coordinada, un proceso a la carta para cada uno de los países no tendría sentido. Tiene que haber un equilibrio entre la acción común y la diversidad.

2. Existe un fuerte énfasis en la competitividad del EEES, lo que estimula un proceso de mercantilización de la fuga de cerebros, tendencias a las que ESIB se opone.

3. El Proceso de Bolonia no puede ser objeto de abuso y excusa para llevar a cabo reformas del tipo de la introducción de nuevos mecanismos de selección, el recorte de presupuestos, etc.

4. A pesar de que uno de los objetivos del Proceso de Bolonia fue el de dotar de una mayor flexibilidad al sistema de estudios y, por ello, se optó por las titulaciones de dos ciclos, en la práctica no se manifiesta esta flexibilidad entre los mismos debido a obstáculos financieros, mecanismos de selección adicional al segundo ciclo y el establecimiento de *numerus clausus*. ESIB se opone a estos tipos de mecanismos de selección adicional.

4. Con respecto a la certificación de la calidad, en una encuesta llevada a cabo por la ESIB se demuestra que la gran mayoría de los países no tienen en cuenta la opinión de los estudiantes a la hora de diseñar los mecanismos de garantía de la misma.

5. Con respecto al Suplemento Europeo al Título, este debería ser expedido de forma automática, sin tener que ser solicitado y de manera gratuita.

6. Con respecto a la mejora de la dimensión social del EEES, se deberían tomar las medidas necesarias para que exista una verdadera igualdad en el acceso a los estudios y en las oportunidades de financiación de los mismos. Esto no debe ser solamente una fórmula de cortesía presente en los comunicados, sino que se deberían acometer las reformas reales que sean necesarias.

7. Con respecto a la financiación de la movilidad dentro del EEES, esta ha de ser un derecho y no un privilegio, ya que está vista por la mayoría de los estudiantes como reservada a los mejores expedientes o a los estudiantes con más posibilidades económicas. A este respecto, se solicita a los Ministros que se reúnen en Bergen:

7,1. El establecimiento de un fondo europeo de la movilidad.

7.2. Un menor número de obstáculos a la hora de la obtención de visados y los permisos de residencia para los estudiantes.

7.3. La elaboración de datos comparables sobre la situación económica y social de los estudiantes de los distintos países que participan en estas acciones de movilidad dentro del EEES.

Declaración de Glasgow (EUA). Universidades fuertes para una Europa fuerte (15 de abril de 2005).

Esta declaración continua el trabajo iniciado por la EUA en Salamanca (2001) y Graz (2003) y propone una serie de acciones con el objetivo de garantizar la plena contribución de las universidades al proceso de convergencia europea. Se articula en los siguientes puntos:

1. Con respecto al marco político, las universidades han mostrado su compromiso con

la implantación de las reformas del Proceso de Bolonia y la adhesión a los principios de la Agenda de Lisboa en los aspectos de investigación e innovación. En este sentido, estos dos acuerdos necesitan un análisis conjunto para que ambas puedan alcanzar sus objetivos.

2. Con respecto a la revisión de las reformas marcadas por el Proceso de Bolonia, las universidades se comprometen a seguir introduciendo métodos de enseñanza innovadores, revisar los planes de estudios con la cooperación de los empresarios, asumir los aspectos académicos y profesionales de la educación, la educación permanente y el reconocimiento del aprendizaje anterior. Para todo esto, los gobiernos deberán de dotar a las universidades de la autonomía necesaria.

Hay que seguir incentivando la movilidad de estudiantes, personal académico y administrativo.

La postura de la EUA es la de adoptar marcos de financiación europeos que favorezcan a los estudiantes con mayores necesidades financieras.

Para progresar en el objetivo de la promoción de la dimensión europea, las universidades pueden llevar a cabo acciones del tipo de evaluación comparativa de currículos, desarrollo de titulaciones conjuntas y acciones de mejora de las aptitudes interculturales y multilingües.

3. Con respecto a la investigación y la innovación, las universidades se responsabilizarán de ofrecer a los estudiantes una educación basada en la investigación. En este sentido, el establecimiento del Consejo de Investigación Europeo cuenta con el apoyo de la EUA.

4. Con respecto a la formación y la carrera de los investigadores, los programas de doctorado seguirán persiguiendo que el conocimiento avance a través de la investigación y además que esta formación pueda satisfacer las necesidades del mercado laboral. En este sentido, se adopta la Carta Europea del Investigador para la contratación de investigadores con el propósito de mejorar las condiciones del desarrollo de una carrera de investigación en Europa y evitar la fuga de cerebros.

4. Con respecto a la garantía de la calidad, es incuestionable que existe una relación directa entre la cultura de la calidad, el nivel de autonomía de las universidades y la financiación de las mismas, por lo que habrá que incrementar estos dos últimos aspectos para mejorar la calidad.

En este sentido, la auditoría institucional se orienta a una mejora estratégica y no es únicamente un control de calidad, sino que favorece el objetivo del desarrollo de una dimensión europea a través de equipos de evaluación europeos, favoreciendo, a la vez, la dimensión social del proceso de convergencia.

En relación con estos aspectos, las universidades se comprometen a seguir colaborando con el E4 (ENQA, ESIB, EUA Y EURASHE).

5. En relación con los aspectos de la financiación, las universidades europeas no tienen una suficiente financiación por lo que es muy complicado competir con otros sistemas de educación con mayor presupuesto. Es casi imposible alcanzar los objetivos marcados por la Agenda de Lisboa si los gobiernos no garantizan los niveles de financiación necesarios.

Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior (Bergen, 19 de mayo de 2005).

Este comunicado comienza destacando los avances alcanzados en los temas de la estructuración de los ciclos, la garantía de la calidad y el reconocimiento de títulos y periodos de estudio. En este documento es también destacable:

1. Con respecto al sistema de titulaciones, se adopta el sistema de tres ciclos con sus descriptores basados en resultados de aprendizaje y competencias para cada ciclo y los intervalos de créditos dentro del primer y segundo ciclo.

Los marcos de cualificaciones nacionales tendrán que ser compatibles con el marco general de cualificaciones del EEES y este, a su vez, tendrá que ser complementario con el marco de cualificaciones referente al aprendizaje a lo largo de la vida (incluyendo la educación general y la formación profesional).

2. Con respecto a la garantía de la calidad, se hace referencia a la adopción por parte de casi todos los países de medidas a la hora de la aplicación de un sistema de garantía de calidad basado en los criterios del Comunicado de Berlín. En este sentido, es necesario que haya un incremento en la participación de los estudiantes y la cooperación internacional.

Se adoptan los estándares propuestos por ENQA, sobre todo, el modelo de evaluación por pares para las agencias de calidad nacionales. Relacionado con este punto, se propone la creación de un registro europeo de agencias de calidad.

3. En referencia al reconocimiento de títulos y periodos de estudio, el desarrollo de los marcos nacionales de cualificaciones permitirán enlazar con el aprendizaje a lo largo de la vida dentro de la educación superior. En este sentido, se adquiere el compromiso de la mejora en los procesos de reconocimiento de aprendizajes previos, considerando, en la medida de lo posible, el aprendizaje no formal para el acceso a los programas de educación superior.

En cuanto a los aspectos relacionados con los desafíos, se plantea:

1. Con respecto a la educación superior y la investigación, se remarca la necesidad de que las cualificaciones del nivel doctoral tengan su correspondencia con el marco global de las cualificaciones del EEES y se adopte un enfoque basado en los resultados de aprendizaje. Relacionado con este último aspecto, se hace necesario que las universidades promuevan programas multidisciplinares desarrollando competencias transferibles que estén acordes con las necesidades del mercado laboral. El objetivo final ha de ser conseguir un incremento del número de doctores que inicien una carrera investigadora en el EEES, asimismo, se considerará a los participantes en programas de tercer ciclo como investigadores iniciales.

2. Con respecto al incremento del atractivo del EEES, se subraya la importancia de la difusión y entendimiento del Proceso de Bolonia en otros continentes para progresar en el intercambio de estudiantes y personal y la cooperación entre instituciones de Educación Superior.

Por último, se aprueba la estructura de seguimiento establecida en Berlín con la

inclusión de The Education International (EI), Pan-European Structure, la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) y la Union of Industrial and Employers' Confederations of Europe (UNICE) como nuevos miembros consultivos que se unen al Grupo de Seguimiento.

Education at a Glance: OECD indicators. Resumen en español (2005).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en su edición de 2005 estableció las siguientes conclusiones:

1. Ha crecido el número de titulados de enseñanza superior en la OCDE. El porcentaje de titulados se sitúa en una horquilla entre el 20 y el 40%. Esta diferencia es atribuida a la variedad de sistemas de enseñanza superior. Es mayor el porcentaje de titulados en aquellos países con titulaciones más flexibles.

En otro orden, las mujeres de la mayoría de los países terminan antes que los hombres tanto el ciclo de enseñanza secundaria, como el de educación superior.

2. Toda inversión que se realice en el campo de enseñanza parece acarrear beneficios tanto individuales como colectivos. Es incuestionable que los adultos que tienen una mayor preparación tienen más posibilidades de trabajar y de mejorar sus ingresos. Como consecuencia de esto, la mayoría de los indicadores muestran que hay una clara influencia del capital humano en los factores de productividad y crecimiento económico. En este sentido, el aumento de la productividad es el responsable del crecimiento de la mitad del Producto Interior Bruto (PIB) per capita de la mayoría de los países de la OCDE. Se estima que un año de enseñanza produce a largo plazo entre un 3 y un 6% de aumento en los resultados económicos del área.

3. El gasto en educación aumenta, sin embargo, en la enseñanza superior hay una gran presión para reducir costes aunque es el nivel en el que el número de alumnos crece más rápidamente.

4. Los recursos para educación dependen casi en exclusiva de la asignación presupuestaria pública.

5. La mayoría de los jóvenes manifiestan su disposición a llevar a cabo algún tipo de preparación superior durante sus vidas.

6. La admisión de alumnos extranjeros supone tanto un aumento en el número de matriculaciones como un cambio en las características de las mismas. De todas formas, resulta muy revelador que el 70% de los mismos sean acogidos por únicamente cinco países: Estados Unidos, el Reino Unido, Alemania, Francia y Australia.

7. Hay un número cada vez mayor de jóvenes entre 15 y 29 años que ni trabaja ni estudia, concretamente en España permanecen en esta situación durante más de dos años.

8. Existe una gran desigualdad en cuanto al sueldo de los profesores entre los países de la OCDE ya que hay algunos países donde se les paga más del doble que en otros.

La organización de las enseñanzas universitarias en España. Documento de trabajo del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) (26 de septiembre de 2006).

En este documento de trabajo, el MEC propone la regulación de las enseñanzas universitarias con el siguiente contenido:

1. Las enseñanzas universitarias se organizan en tres ciclos: Grado, Máster y Doctor.
2. Los títulos de Grado constarán de 240 ECTS y concluirán con la elaboración y defensa de un proyecto fin de Grado.

Se pretende que los grados comiencen con una formación en competencias comunes que permita la movilidad hacia otras titulaciones afines.

La superación de los 120 primeros créditos permitirá la obtención del Certificado de Estudios Universitarios Iniciales.

3. Los títulos de Máster tendrán entre 60 y 120 ECTS y finalizarán con la defensa de un proyecto fin de Máster.

4. El programa de doctorado contará con un periodo de formación de 60 ECTS que podrá ser de estudios de Máster, realizados en uno o varios de ellos, u otras actividades formativas universitarias que serán específicamente diseñadas y un periodo de investigación necesario para la elaboración de una tesis doctoral.

Se podrá acceder al periodo de formación con un Grado universitario, con respecto al periodo de investigación, podrán acceder a él aquellos estudiantes que hayan superado el periodo de formación o tengan un título de Máster.

5. Con respecto a la formación permanente se especifica que los estudios de Grado, Máster y Doctorado podrán ser parte de la oferta de formación permanente de la universidad.

En el siguiente cuadro se clarifican los tres ciclos de enseñanza universitaria:

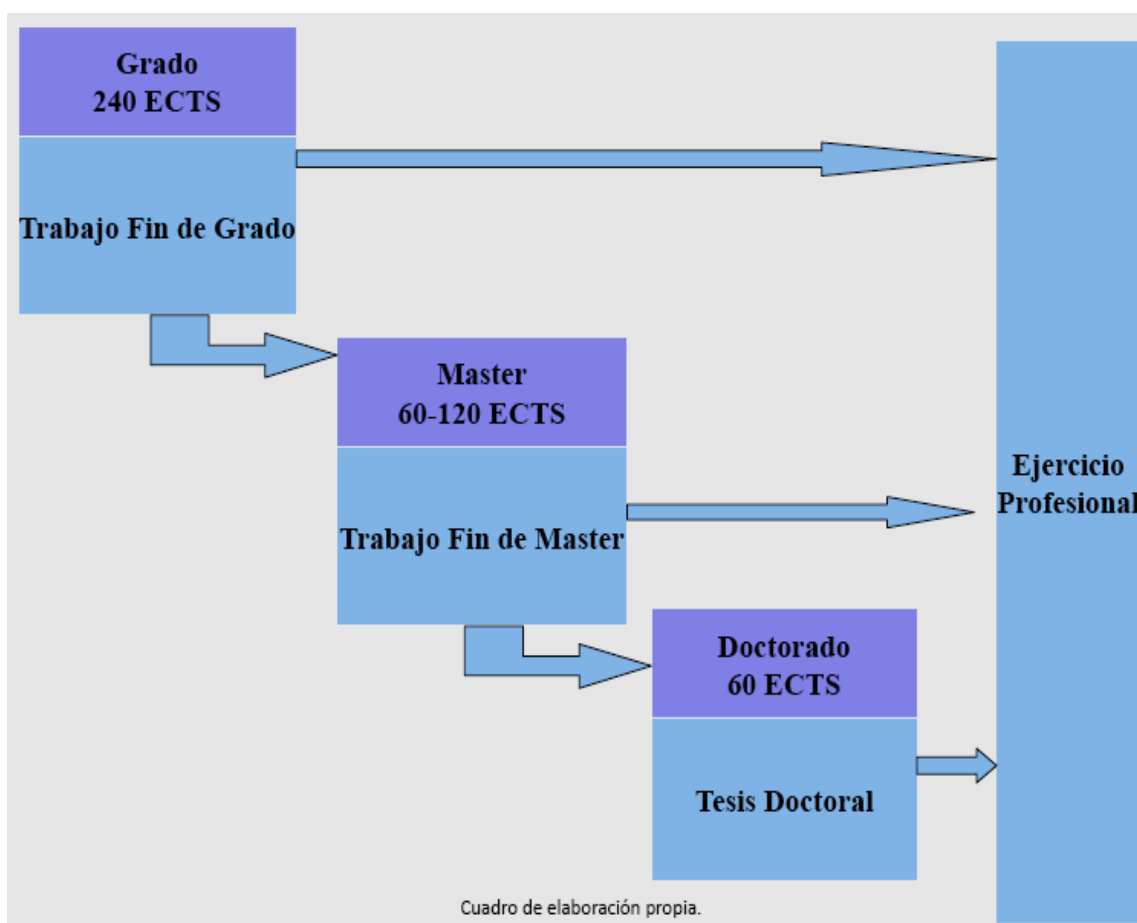


Figura 1: Ciclos de enseñanza universitaria.

Propuesta de directrices para la elaboración de títulos universitarios de Grado y Master. Documento de trabajo del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) (21 de diciembre de 2006).

En este documento se establecen las directrices para la elaboración de títulos universitarios de Grado y Máster. Esta documentación necesitará ser presentada para iniciar el proceso de evaluación que permita la inscripción de un título en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT). Entre los aspectos más destacados incluidos se puede destacar:

1. La nueva concepción del plan de estudios como un proyecto de implantación de una enseñanza universitaria, lo que implica el aportar una serie de nuevos elementos como: justificación, objetivos, admisión de estudiantes, contenidos, planificación, recursos, resultados previstos y sistema de garantía de calidad.
2. Los objetivos que tienen que regir la organización de estas nuevas enseñanzas son:
 - 2.1. Adecuar los métodos de enseñanza y aprendizaje al objetivo de adquisición de competencias por los estudiantes.
 - 2.2. Facilitar la movilidad estudiantil durante el periodo de formación y su contacto con el mundo profesional.

2.3. Promover el aprendizaje a lo largo de la vida.

3. El término competencia utilizado tiene exclusivamente una acepción académica, y no se hace referencia a su acepción de atribución profesional. Se definen las competencias como "una combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.), actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado".

4. los títulos universitarios deben preparar para el acceso al ejercicio profesional y tienen como objetivo la amplia empleabilidad de sus titulados.

5. La propuesta de los títulos de Grado o Máster deberá constar de los siguientes elementos:

5.1. Descripción del título

5.2. Justificación

5.3. Objetivos

5.4. Admisión de estudiantes

5.5. Planificación de la enseñanza

5.6. Personal académico

5.7. Recursos materiales y servicios

5.8. Resultados previstos

5.9. Sistema de garantía de calidad

5.10. Calendario de implantación

Todos y cada uno de estos elementos se considerarán criterios de evaluación para la verificación de la propuesta.

Policy position on Quality (EUA) (Bruselas 2007).

En este documento se destaca que la experiencia de la EUA en temas de calidad, tanto a través del Proyecto de Cultura de la Calidad como el Programa de Evaluación Institucional, se ha puesto de manifiesto la existencia de un vínculo indisoluble entre la autonomía de las instituciones de educación superior y la justificación de cuentas: cuanto mayor es la autonomía institucional, mas robustos son los procesos internos de calidad y viceversa.

Estos procesos de calidad internos se deben caracterizar por la promoción de valores compartidos y las actitudes referentes a la calidad en lugar de limitarse a una simple gestión de los procesos. Además, se debe garantizar que esta evaluación interna desarrolle competencias y actitudes profesionales y fomente la creatividad y la innovación en tales procesos.

Comisión de las Comunidades Europeas. Libro Verde: El Espacio Europeo de Investigación (Bruselas 4 de abril de 2007).

El Espacio Europeo de Investigación (EEI) se ha convertido en la referencia clave de las políticas de investigación en Europa. No obstante aún nos encontramos con la enorme dificultad de lo fragmentado de las políticas, actividades e iniciativas que en este marco se llevan a cabo en el EEES. El propósito de este documento es el de abrir un amplio debate sobre como profundizar y ampliar este EEI. Por ello, se plantean los siguientes requerimientos del mismo:

1. Debe existir una buena circulación de investigadores competentes entre instituciones, disciplinas, sectores y países.
2. Las infraestructuras de investigación tienen que tener categoría mundial, deben estar integradas entre si, conectadas en redes y accesibles para los equipos de investigación de toda Europa y del mundo.
3. Las instituciones de investigación tienen que alcanzar un grado de excelencia, lo que conlleva que la labor desarrollada tiene que tener un alto grado de cooperación y asociación entre los sectores público y privado.

Los grupos de investigación tienen que estar integrados en auténticas "comunidades virtuales de investigación", con un carácter interdisciplinario.

Todo esto debe contribuir a atraer a un número suficientemente amplio de recursos tanto humanos como financieros.

4. Debe haber un intercambio y una comunicación continua de conocimientos entre la investigación pública, el sector industrial y el público en general.
5. Tiene que haber una gran inversión pública en inversión a nivel europeo y que ésta sea programada coordinadamente por los países del EEES.

De la misma forma las prioridades de investigación, los programas que se generen con las mismas y la evaluación de estos programas también tienen que tener un alto grado de coordinación.

6. El Espacio Europeo de Investigación tiene que estar abierto a todo el mundo, haciendo especial hincapié en los países vecinos y con el compromiso firme de hacer frente a los desafíos mundiales con los socios europeos.

Ley Orgánica 4/2007 por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades de 21 de diciembre (12 de abril de 2007).

Esta Ley Orgánica establece una serie de modificaciones a la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades. Entre ellas podemos destacar:

1. Se asume la necesidad de una estructura de enseñanza basada en tres ciclos: Grado, Máster y Doctorado. Esta estructura pretende promover un Espacio Común Europeo basado en los principios de movilidad, el reconocimiento de titulaciones y el aprendizaje a lo largo de la vida.
2. Se pretende potenciar el principio de autonomía de las universidades, que es la característica primordial que poseen las mismas para responder con flexibilidad y rapidez a los cambios que surjan. Al mismo tiempo, se pretende aumentar la exigencia a la hora de rendir cuentas sobre el cumplimiento de las funciones que le son

encomendadas.

3. Se flexibiliza el procedimiento de elección de Rector/a y se permite a las universidades el elegir el procedimiento que les sea más conveniente.

En este sentido, las decisiones académicas serán tomadas por una serie de órganos donde el personal docente e investigador tendrá una mayoritaria representación.

4. Con respecto a la responsabilidad de cada uno de los agentes universitarios, la responsabilidad de establecer la política universitaria corresponde a las Comunidades Autónomas, mientras que el establecimiento de las normas básicas le corresponde al Estado.

En otro orden de cosas, se crea la Conferencia General de Política Universitaria y el Consejo de Universidades que tendrá las funciones de asesoramiento, cooperación y coordinación en el ámbito universitario.

Por último, se regula el proceso de verificación de planes de estudio.

5. Se modifica los procesos de selección del profesorado funcionario y se incorpora el modelo de acreditación, con lo que las universidades seleccionarán su personal entre los previamente acreditados.

En lo que respecta a los profesores contratados, se enuncian las siguientes modalidades de contratación:

5.1. Profesores ayudantes y ayudantes doctores, para aquellos docentes que necesitan completar su formación académica o investigadora.

5.2. Profesores contratados doctores, con el fin de desarrollar tareas docentes y principalmente investigadoras.

5.3. Profesores asociados, que aportan su experiencia como profesionales en el sector productivo.

5.4. Profesores visitantes, que son docentes o investigadores con gran prestigio.

6. Se autoriza la creación de la ANECA de acuerdo con la Ley de Agencias Estatales para que exista una amplia coordinación en todos los procesos de garantía de calidad y en el establecimiento de criterios de evaluación.

7. Con respecto a la formación a lo largo de toda la vida, es responsabilidad de las universidades dar respuesta a este tipo de formación y facilitar a a los ciudadanos de cualquier edad el acceso a su oferta educativa y cultural.

8. Se debe facilitar la transferencia de los resultados de investigación básica a todos los sectores de la producción, para ello se articulan mecanismos de cooperación entre la universidad y el sector productivo a través de la creación de institutos mixtos de investigación y del intercambio de personal investigador entre estos dos ámbitos.

9. Con el fin de incrementar la participación del sector estudiantil, se crea el Consejo de Estudiantes Universitarios y además se elaborará un estatuto del estudiante universitario.

10. Se pretende incrementar la importancia del deporte y de la extensión universitaria para que este tipo de actividades cobren importancia a la hora de formar al alumnado.

11. Con respecto al aspecto social de la universidad, se crearán programas específicos sobre la igualdad de género, de ayuda para las víctimas del terrorismo y la creación de políticas para la garantía de la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad.

12. Se promoverá la oferta educativa e investigadora española con el fin de

incrementar la movilidad interuniversitaria y así fomentar la proyección internacional de las universidades españolas.

La Declaración de Lisboa. Las universidades de Europa mas allá de 2010: Diversidad con un propósito común (Bruselas 13 de abril de 2007).

En el inicio de esta Declaración se pide a las universidades que ayuden a la sociedad a resolver los retos que plantea el siglo XXI con respecto a los siguientes problemas: "el cambio climático, los problemas energéticos, el aumento de la longevidad, la evolución de la tecnología, la interdependencia socio-económica a escala mundial y las crecientes desigualdades económicas dentro de Europa y entre Europa y otros continentes". Se hace necesaria una transformación del conocimiento en innovación a través de la investigación tanto básica como aplicada.

A continuación se desarrollan los siguientes puntos:

1. Con respecto al papel de las universidades en la sociedad del conocimiento, la sociedad actual depende de que el conocimiento se aplique, del desarrollo de competencias relacionadas con el espíritu emprendedor y del aprendizaje, desarrollo y explotación de las TIC. La respuesta a esta serie de retos tiene que ser liderada por las universidades.
2. Con respecto a la autonomía universitaria, se pide a las universidades un alto grado de adaptación y flexibilidad con el objetivo de dar respuesta a las demandas de una sociedad en constante evolución. Para todo esto, es imprescindible tanto un alto grado de autonomía, como una financiación suficiente.
3. Con respecto a los objetivos clave del proceso de construcción del EEES, se sigue dando una paradoja que consiste en considerar como objetivo principal el dar respuesta a las necesidades sociales sin que se promueva el diálogo con la sociedad.
4. Con respecto al enfoque de la enseñanza, es preciso que este se centre en el aprendizaje del estudiante. A este respecto, se debe promover la evaluación de los resultados de aprendizaje. En lo referente a la información proporcionada por las titulaciones, se ha de ser muy explícito sobre lo que se espera que los titulados sepan y puedan hacer.

Todo esto conlleva la necesidad de formar y motivar a los docentes para trabajar adecuadamente dentro del marco de este nuevo programa. De la misma forma, los estudiantes tendrán que asimilar las consecuencias de la aplicación de este nuevo esquema de aprendizaje.

8. Con respecto al ECTS, se ha demostrado que es eficaz cuando se emplea correctamente, es decir, cuando están vinculados los resultados de aprendizaje con la carga de trabajo del estudiante.

9. Con lo que respecta a la empleabilidad, es necesario que exista un mayor diálogo con el sector laboral para que se involucre en todo este magno proceso de reforma de los planes de estudio.

En este sentido, las universidades deberán proporcionar toda la información posible sobre las competencias y resultados de aprendizaje con los que cuentan sus titulados y

serán implantados sistemas de seguimiento de la empleabilidad de los titulados.

Por último, se pide a los gobiernos que adapten las estructuras de empleo del sector público para dar cabida las nuevas estructuras de grado.

10. Con respecto a la educación continua, las universidades son conscientes de la necesidad de hacerla realidad en el caso de los graduados y para grupos discriminados.

11. En lo que respecta a la internacionalización del Proceso de Bolonia, las actuaciones del mismo son vistas con interés en el resto de países, llegando a ser una "marca registrada" europea. El hecho de que los aspectos filosóficos y metodológicos del Proceso de Convergencia Europea sean coherentes y el uso de herramientas, como el ECTS, para su control y seguimiento hacen muy atractivo el EEES.

12. Las instituciones deben asegurarse de que exista un componente de investigación en la educación superior, con el objeto de avivar su interés en el desarrollo de una carrera investigadora como una opción profesional más.

La enseñanza de competencias fácilmente transferibles redundará en una más eficaz respuesta a las necesidades de los mercados de trabajo.

13. Con respecto a los estudios de doctorado, el proceso de investigación tiene que ser el componente principal de los mismos. En este sentido, los programas de doctorado tienen que tener una financiación adecuada y tienen que mejorar las perspectivas de los jóvenes investigadores tanto en el sector académico como en el no académico.

14. Con respecto a la innovación, las universidades deben colaborar con organizaciones externas con el objetivo de mejorar su actividad investigadora y de innovación. Esto es posible a través de la búsqueda de sinergias y la mejora de todo lo relacionado con los procesos de transferencia del conocimiento.

15. En lo referente a los procesos de calidad, las universidades deben llevar a cabo una política de asunción de riesgos con el objetivo de que se creen espacios favorables a la creatividad y a la innovación.

El aseguramiento de la calidad se logra a través de una cultura de calidad interna unida a procesos externos de evaluación. Estos últimos procesos no deben duplicar las funciones de los procesos internos de calidad.

16. Con respecto a la autonomía financiera de la universidad, se debe facilitar la auto-gestión de los ingresos públicos y privados. Entre estos últimos pueden estar los ingresos procedente de filántropos, ex alumnos y empresas.

Se plantea el objetivo de alcanzar un 2% del Producto Interior Bruto (PIB) de la inversión pública a la financiación de la educación superior.

En cualquier caso, y en respuesta a el creciente número de estudiantes y el elevado coste que supone el mantenimiento de los niveles de calidad, se plantea, además de la posibilidad de la financiación público-privada, la aplicación y posible incremento de los ingresos a través de tasas de matrícula.

Para finalizar, los gobiernos deben asegurar a las universidades la obtención de los recursos necesarios que les permitan llevar a cabo todos sus objetivos, buscando la excelencia para que puedan competir con los sistemas de educación superior de otros continentes.

Comunicado de Londres. Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado (18 de mayo de 2007).

Empieza este documento remarcando la necesidad de una continua adaptación de los sistemas de educación superior ante un mundo en constante transformación. A continuación se desarrollan los siguientes puntos:

1. Es necesario que exista una garantía de que las instituciones de educación superior puedan cumplir con todas sus funciones y tengan los recursos necesarios para hacerlo. Entre estas funciones se incluye la preparación y capacitación de los estudiantes para que sean miembros activos de la sociedad, para que puedan afrontar con perspectivas de éxito su futuro laboral y se desarrollen como personas. Además, las instituciones de educación superior deberán conservar e incrementar su conocimiento y fomentar la investigación y la innovación.

2. Con respecto al objetivo del incremento de la movilidad, se siguen planteando muchos retos ya que aún no se han resuelto cuestiones relacionadas con la inmigración, el proceso de reconocimiento de títulos y la falta de incentivos económicos. En este aspecto, se deben promocionar los programas de educación conjuntos y que los planes de estudio sean flexibles.

3. Con respecto a la estructura de los estudios, se han producido avances importantes en los aspectos de incremento de la matriculación en los dos primeros ciclos y se han reducido considerablemente las barreras estructurales existentes entre los mismos. Además se ha producido un incremento significativo en la estructuración de los programas de tercer ciclo.

Lo anteriormente comentado va en la dirección del objetivo de incrementar la empleabilidad de los titulados. En este sentido, es necesario incrementar la información recogida sobre este tema.

4. Los marcos de cualificaciones tienen que contribuir a que los módulos y los programas de estudio desarrollados por las instituciones de educación superior se basen en resultados de aprendizaje y en ECTS y también a que se mejoren los procesos de reconocimiento tanto de cualificaciones, como de aprendizajes anteriores.

Estos marcos de cualificaciones tendrán que estar acreditados por el modelo global del Marco de Cualificaciones del EEES.

Al igual que lo comentado en el punto 3, los objetivos perseguidos por los marcos de cualificaciones se centran en el estímulo de la movilidad estudiantil y docente y la mejora de la empleabilidad.

5. Con respecto al aprendizaje a lo largo de la vida, es necesario una mayor flexibilización de los itinerarios de aprendizaje y la mejora de los procesos de reconocimiento del aprendizaje previo dentro de la educación superior.

6. Las instituciones de educación superior y los gobiernos necesitan un mayor grado de comunicación con los empleadores con el objetivo de incrementar la empleabilidad de los titulados.

Por último, se estima que será necesaria la colaboración de todos los países

miembros para continuar desarrollando el EEES.

Orden ECI/2514/2007 sobre expedición de títulos universitarios oficiales de Máster y Doctor (13 de agosto de 2007).

La presente Orden articula:

1. La expedición de los títulos universitarios de Máster y Doctor y los modelos de los mismos.
2. Los modelos de estos nuevos títulos para aquellos programas conjuntos entre universidades españolas o entre universidades españolas y extranjeras.
3. El modelo del Suplemento al Título del Máster Universitario.

A continuación se desarrollan los siguientes puntos:

1. Los títulos de Máster y Doctor acreditan la completa superación del segundo y tercer ciclo respectivamente.
2. La expedición de los títulos anteriores en aquellos programas conjuntos entre dos o más universidades españolas, se regirá por el Convenio que hayan suscrito estas universidades y en él se determinará que universidad es la responsable de la tramitación y el archivo del expediente de sus estudiantes.

En el caso de que la expedición del título corresponda a una universidad extranjera, en el mismo figurará una mención al título oficial de posgrado español que le corresponda. De todas formas, este título deberá ser presentado a la universidad española que suscribió el Convenio para que pueda registrarlo.

3. Se podrá solicitar la expedición del Suplemento Europeo al Título de Máster o Doctor cuando se hayan superado este tipo de estudios.

Real Decreto 1393/2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (29 de octubre de 2007).

En este Real Decreto se desarrolla la estructura de las enseñanzas universitarias oficiales de acuerdo con las especificaciones del EEES.

El contenido del mismo sigue las directrices del Documento de trabajo del MEC sobre La organización de las enseñanzas universitarias en España ya resumido en este mismo apartado.

Real Decreto 1892/2008 por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas (14 de noviembre de 2008)

En este Real Decreto se destacan las siguientes vías de acceso a los estudios de

Grado:

1. Aquellos que estén en posesión de un título universitario oficial de Grado o título equivalente.
2. Aquellos que estén en posesión de un título universitario oficial de Diplomado universitario, Arquitecto Técnico, Ingeniero Técnico, Licenciado, Arquitecto o Ingeniero.
3. Aquellos que hayan cursado estudios universitarios parciales extranjeros o aquellos que han finalizado estos estudios pero que no han obtenido la homologación de los mismos. Para estos supuestos, será necesario que la universidad correspondiente les haya reconocido al menos 30 créditos.
4. Aquellos estudiantes de otros países miembros de la Unión Europea y de otros Estados con los que España tenga acuerdos aplicables a este respecto y que cumplan en sus países de origen con los requisitos académicos para acceder a sus universidades.
5. Las personas mayores de 25 años de edad, una vez superada una prueba de acceso. Las universidades reservarán un 2% de las plazas para este tipo de acceso.
6. Las personas con 40 años cumplidos que acrediten experiencia laboral o profesional relacionada con una determinada enseñanza. Las universidades ofertarán aquellas enseñanzas concretas a las que se puede acceder por esta vía.
7. Las personas mayores de 45 años de edad que no tengan titulación habilitante ni tengan experiencia laboral o profesional en las enseñanzas concretas ofertadas por la universidad, podrán acceder a estos estudios tras superar una prueba de acceso adaptada.

Prague Students Declaration towards the 2009 Ministerial Conference of the Bologna Process. European Students Union (ESU) (2009).

En esta declaración de la Unión Europea de Estudiantes se empieza destacando que la educación es tanto un bien como una responsabilidad pública y que este es uno de los valores fundamentales del Proceso de Bolonia.

A continuación se desarrollan los siguientes puntos:

1. Se critica el hecho de que los países han llevado a cabo una plasmación del Proceso de Bolonia centrándose en un determinado enfoque del mismo, lo que ha dejado de lado las líneas fundamentales de acción y ha producido contradicciones e incoherencias.

Como resultado de esto, se ha producido un divorcio entre forma y contenido, un mal uso de las herramientas y las reformas planteadas y, sobre todo, una reducción de la participación estudiantil en la toma de decisiones, lo que ha llevado a un sentimiento de frustración y una reducción del apoyo del alumnado al Proceso de Bolonia.

2. Las reformas de Bolonia no pueden ser un menú a la carta, los gobiernos deben plasmar las líneas de acción acordadas. En este sentido, ha de aumentarse tanto el conocimiento como la justificación de cuentas del Proceso de Bolonia para el público en general.

3. Es necesario que se dote de una financiación pública adecuada a este proceso. En

este sentido, la Unión Europea de Estudiantes se opone de manera firme a cualquier intento de introducir nuevos derechos de matrícula en el Proceso de Bolonia.

4. Con respecto a la dimensión social de este proceso, se constata que la situación financiera de los estudiantes ha empeorado ya que nuevas tasas de matrícula se han introducido. A su vez, se están implementando mal las estructuras de las titulaciones, lo que provoca una falta de flexibilidad en la admisión y la progresión entre los ciclos de las mismas.

Los planes nacionales de acción para la dimensión social tienen que ser una prioridad en todos los países miembros y deben centrarse en planes de apoyo para los estudiantes a la hora de hacer frente a los costes del estudio y de mantenimiento (incluyendo vivienda, alimentación, atención médica, asesoramiento, etc.).

5. La movilidad se ha convertido en un barómetro de éxito de la agenda de reformas ya que se relaciona con todos los ámbitos políticos de la misma: los marcos de cualificaciones, el entendimiento del ECTS y los resultados de aprendizaje, las prácticas de reconocimiento, la confianza en los mecanismos de garantía de la calidad, la atención a la internacionalización del Proceso de Bolonia y la preocupación por el crecimiento de la dimensión europea.

Se está produciendo un incremento de la xenofobia y esto es especialmente evidente en la situación de crisis actual. El incremento de la movilidad en todos los aspectos contribuirá a la apertura y tolerancia de la sociedad europea. En este sentido los resultados no son muy esperanzadores ya que apenas se promueve la movilidad entre países europeos y las políticas nacionales en este aspecto están cada vez más centradas en estrategias de marketing que se plasman en una competencia por conseguir un mayor número de estudiantes internacionales y la introducción y aumento de las tasas de matrícula para éstos.

Por tanto, la prioridad para el año 2020 debería ser el que la movilidad deje de ser un privilegio y una aspiración y pase a ser un derecho y una realidad. Los ministros deben adoptar el objetivo de la ESU de que el 20% de los estudiantes de una determinada institución sean de movilidad.

Los ministros también deberían asumir un compromiso con la movilidad como un mecanismo de cooperación e intercambio y no como una obligación o una fuente de ingresos.

6. El aprendizaje permanente puede constituir una herramienta eficaz para la promoción de itinerarios de aprendizaje flexibles, la ampliación de la participación y el incremento de la cualificación de generaciones que no han podido beneficiarse de la educación superior en el pasado.

Este tipo de aprendizaje debe regirse por los mismos principios de calidad, equidad y posibilidad de acceso. Actualmente sigue existiendo una gran inconsistencia en el reconocimiento de aprendizajes previos y el público en general sigue estando mal informado de los procedimientos relativos a este.

7. Con respecto a la garantía de la calidad, este aspecto ha tenido importantes avances en todos los niveles, desde la adopción de los criterios y directrices europeas de calidad para el EEES (ESG³) a la creación del Registro Europeo de Garantía de la Calidad

3 Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Publicación de la ENQA.

en la Educación Superior. Sin embargo, la creciente demanda de transparencia en el desempeño de las instituciones de educación superior propició un debate sobre la clasificación de las mismas. Esto es, a todas luces, perjudicial para los procesos de cooperación, reconocimiento de titulaciones y movilidad, ya que la clasificación de las instituciones de acuerdo a una serie de perfiles de rendimiento puede llevar a una exagerada competencia para la asignación de recursos.

Por tanto, la creciente demanda de la medición del desempeño institucional debe de hacerse de acuerdo con el principio de cooperación europea que la ESG y la EQAR⁴ implica.

Comunicado de Lovaina. El Proceso de Bolonia 2020: El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década (Lovaina 29 de abril de 2009).

En este Comunicado se destacan las siguientes cuestiones:

1. El propósito de una Europa del conocimiento creativa e innovadora sólo podrá llevarse a cabo con la implicación de todos sus ciudadanos en el aprendizaje a lo largo de la vida y con el incremento de la participación de sus ciudadanos en la educación superior.

2. Para avanzar en la recuperación de la crisis económica, la educación superior europea debe ser dinámica y flexible e integrar tanto la educación como la investigación con el objetivo de promover la innovación en todos los niveles. En este aspecto, se considera que la inversión pública en educación es una prioridad crucial.

El objetivo es que las instituciones de educación superior tengan los recursos necesarios para que puedan seguir cumpliendo con los fines marcados por el Proceso de Bolonia.

3. Con respecto a la dimensión social que se refiere al acceso a la educación superior, este acceso debe ampliarse a los grupos que están infrarrepresentados y además se les tiene que proporcionar las condiciones necesarias para que puedan terminar sus estudios.

4. Con respecto al aprendizaje permanente, su desarrollo implica la obtención de títulos dentro de trayectorias de aprendizaje flexibles que incluyan el estudio a tiempo parcial y vías basadas en el trabajo.

En este sentido, el desarrollo de los marcos nacionales de cualificaciones es un paso fundamental para la implementación de este tipo de aprendizaje y esto conllevará la exigencia de coordinación entre el EEES y el Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente.

5. En lo referente a la empleabilidad, el cambiante mercado laboral lastrado por la crisis va a requerir mayores niveles de competencias transversales. A este respecto, las instituciones de educación superior junto con las distintas administraciones y los empleadores deben mejorar los aspectos de calidad y accesibilidad de los servicios de orientación profesional y de empleo para alumnos y egresados. Se debe incrementar la presencia del empleo y del aprendizaje en el propio puesto de trabajo dentro de los

4 European Quality Assurance Register for Higher Education.

programas de estudio.

6. Con respecto a la metodología de enseñanza, se debe centrar el aprendizaje en el alumno para reforzar su individualidad, lo que conlleva un cambio en los enfoques de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, tienen que seguir desarrollándose los resultados de aprendizaje de cada materia mediante la colaboración del personal docente e investigador con los estudiantes y empleadores.

7. En lo referente a la investigación y la innovación, sería muy conveniente el incrementar el número de estudiantes competentes en materia de investigación. Los programas de doctorado tienen que ser cada vez más interdisciplinarios e intersectoriales. En este sentido, las autoridades deben velar por que el desarrollo inicial del investigador sea más atractivo.

8. Con respecto a la movilidad, los docentes, investigadores y otro personal de la comunidad universitaria deben tener facilidad para desplazarse, por lo que las estructuras profesionales deben adaptarse para cumplir este objetivo. Asimismo, deben tener facilidad para transferir sus pensiones y sus derechos complementarios adquiridos a los puestos de destino.

9. Con respecto a la recogida de datos, el incremento y la mejora de estos procesos ayudará a evaluar los progresos realizados, así como permitirá la evaluación comparativa de las instituciones.

Los mecanismos que proporcionen información más detallada sobre las instituciones de educación superior en el EEES deben basarse en datos verificables e indicadores adecuados para poder describir y comparar las instituciones y sus programas.

9. Por último, se solicita al E4 (ENQA, EUA, EURASHE y ESU) que siga con su colaboración en la garantía de la calidad y que se comprometa a que el Registro Europeo de Garantía de la Calidad tenga una evaluación externa.

Comisión de las Comunidades Europeas. Libro Verde: Fomentar la movilidad en los jóvenes (Bruselas 8 de julio de 2009).

En este documento se destaca que una de las formas de mejorar la empleabilidad actual y futura de los estudiantes es fomentando la movilidad transnacional con el fin de adquirir nuevas competencias (no limitadas a las lingüísticas e interculturales), lo que es valorado por las empresas en sus procesos de selección.

Es por ello que la movilidad, en lugar de ser una excepción, debería ser un atributo normal en los europeos, y más en estos tiempos de crisis, ya que contribuye a la creación de una Unión Europea más competitiva y cohesionada. En palabras del propio Consejo "todo joven debe tener la oportunidad de participar en algún tipo de movilidad, bien sea durante sus estudios o formación, bajo la forma de prácticas profesionales, o en el contexto de actividades de voluntariado" (Consejo de Europa, 2008).

Por último, se recuerda que en el Comunicado de Lovaina se establece que para el año 2020 un mínimo del 20% de los que obtengan una titulación en el EEES deben

haber realizado una parte de sus estudios o prácticas en otro país.

El presente Libro Verde se marca como objetivo el fomentar un gran debate, no para destacar los beneficios que aporta la movilidad, sino ampliar las oportunidades y posibilidades de la misma. En concreto este Libro Verde pretende:

1. Promover una movilidad que se vincule a resultados de aprendizaje concretos dentro de un programa de formación y que se compute en las cualificaciones, créditos o experiencia laboral.

No se excluye en este apartado las actividades de voluntariado y el aprendizaje no formal que podría ser una vía útil a la que accederían estudiantes que quedaran fuera de programas de movilidad. Este tipo de actividades tendría las mismas garantías que las anteriormente mencionadas.

2. Se fomenta sobre todo, la movilidad entre los países que participan activamente en los programas de la Unión Europea y, al mismo tiempo, se impulsa los intercambios a nivel mundial.

3. La movilidad no debe limitarse al cambio de fronteras sino que debe promocionarse una movilidad intersectorial: de la educación a la empresa, de la educación al voluntariado, de la formación profesional a la universidad, etc.

4. No se debe descartar la movilidad virtual aunque se recomiende la movilidad física ya que la primera puede servir para adecuar, enriquecer y hacer un seguimiento de la segunda. La movilidad virtual puede estar muy indicada para propiciar un acercamiento a nuevas culturas para los jóvenes en edad escolar.

4. La movilidad dentro de los programas de formación es importante para cualquier edad y ésta debería ser uno de los componentes de la formación permanente a lo largo de la vida. Sin embargo, el objetivo de este libro es el segmento de jóvenes entre 16 y 35 años de edad.

A pesar de todos los programas, herramientas e iniciativas de la UE que facilitan la movilidad, en el 2006 únicamente un 3% de los jóvenes entre 16 y 29 años se acogieron a alguna actividad de movilidad, lo que indica que queda mucho que hacer en este campo.

Declaración de Budapest-Viena sobre el Espacio Europeo de Educación Superior (Budapest-Viena 12 de marzo de 2010).

Esta Declaración se hace eco de las protestas realizadas en algunos países contra la plasmación de los objetivos de Bolonia, lo que hace suponer que las reformas no han sido ejecutadas correctamente ni explicadas. Tanto el personal docente y administrativo como los estudiantes deben participar en la toma de decisiones a nivel europeo, nacional e institucional.

En este sentido, es necesario un mayor apoyo a el personal de las instituciones de educación para cumplir las nuevas tareas encomendadas.

A pesar de los tiempos de crisis, se expresa el compromiso por parte de los ministros de asegurar que las instituciones de educación superior cuenten con los recursos necesarios dentro de un marco establecido y supervisado por las autoridades

públicas.

Por último, se proponen una serie de medidas para facilitar la correcta aplicación de los principios de Bolonia, entre ellas están: el aprendizaje entre pares, las visitas de estudio y otro tipo de actividades de intercambio de información.

Real Decreto 861/2010 por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (2 de junio de 2010).

En este Real Decreto, entre otros aspectos, se desarrollan nuevas fuentes a la hora de reconocer créditos por parte de las universidades; se habilita a las universidades para que puedan introducir en el diseño de sus títulos de grado menciones o itinerarios alusivos a una concreta intensificación curricular; se extiende la posibilidad de que emitan el preceptivo informe de evaluación en el procedimiento de verificación a otros órganos de evaluación de las comunidades autónomas además de la ANECA.

De lo anteriormente expuesto es necesario destacar los siguientes aspectos más específicos:

1. Con respecto al reconocimiento de créditos, será posible reconocer la experiencia laboral y profesional relacionada con las competencias incluidas en la titulación en curso en forma de créditos computables para la obtención del mencionado título. El número de créditos reconocido por esta vía no podrá ser superior al 15% del total de créditos del plan de estudios.

Por otro lado, será posible obtener reconocimiento en créditos por la participación en actividades universitarias culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación. El número máximo de créditos reconocidos por esta vía será de 6 créditos.

2. Con respecto al diseño de títulos de Grado y Máster:

2.1. Se podrán incorporar en los títulos de Grado menciones alusivas a itinerarios o intensificaciones curriculares siempre que éstas hayan sido reflejadas en la memoria del plan de estudios.

2.2. Se podrán incorporar en los títulos de Máster especialidades que se correspondan con su ámbito científico, humanístico, tecnológico o profesional, siempre que éstas hayan sido reflejadas en la memoria del plan de estudios.

3. Con respecto a los procedimientos y requisitos de admisión incluidos en los planes de estudio de las enseñanzas de Máster, entre ellos podrán figurar complementos formativos en algunas disciplinas en función de la formación previa acreditada por el estudiante. Estos complementos formativos podrán formar parte de las enseñanzas del Máster siempre que su número total de créditos no supere los 120.

4. Con respecto a la verificación de los títulos oficiales de Grado y Doctorado, en un periodo no superior a seis años desde la fecha de su verificación inicial o desde la de su última acreditación, estos títulos deberán haber renovado su acreditación. Esta podrá ser expedida por la ANECA y los órganos de evaluación que la Ley de las Comunidades Autónomas establezcan y que cumplan con los criterios y estándares de calidad de la

Comisión Europea a través de la superación de una evaluación externa que les permita ser miembros de pleno derecho de la Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (ENQA) y estar inscritas en el Registro Europeo de Agencias de Calidad (EQAR) mediante el establecimiento de los protocolos de evaluación necesarios para la verificación y acreditación de acuerdo con estándares internacionales de calidad.

Real Decreto 99/2011 por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado (28 de Enero de 2011).

Las enseñanzas de doctorado reguladas por este Real Decreto deben tener presente los aspectos de la Agenda Revisada de Lisboa, la construcción del Espacio Europeo de Investigación (EEI) y los objetivos trazados para el mismo en el Libro Verde de 2007.

La concreción del doctorado como tercer ciclo, diferenciado del Máster, se empieza a gestar a partir del proyecto piloto "Doctoral Programmes for the European Knowledge Society" promovido por la European University Association (EUA) en el año 2005, que es el sustento principal del Comunicado de la Conferencia de Bergen (2005).

El contenido desarrollado en este Real Decreto pretende colaborar en la formación de los doctorados que han de llevar a cabo el trasvase del conocimiento hacia la sociedad teniendo en cuenta las recomendaciones surgidas de los distintos foros europeos e internacionales. Es de destacar:

1. Entre los aspectos desarrollados relacionados con la descripción y metodología de este tipo de estudios se pueden distinguir:

- 1.1. La configuración de la estructura y la organización de doctorado.
- 1.2. El tipo de competencias a adquirir.
- 1.3. La especificación de las condiciones de acceso a este tipo de estudios y el desarrollo de la carrera investigadora en su etapa inicial.
- 1.4. El papel de la supervisión y tutela de la formación investigadora.
- 1.5. Los elementos de internacionalización y movilidad dentro de este tipo de estudios.
- 1.6. Los aspectos de evaluación y acreditación de la calidad que servirán de referencia para su reconocimiento y atractivo internacional.

2. Se crean las Escuelas de Doctorado con el fin de organizar, dentro de su ámbito de gestión, las enseñanzas y actividades propias del doctorado.

3. Se crea la figura del coordinador del programa de doctorado que será designado por el rector de la universidad o por acuerdo de los rectores de las universidades que participen en un programa conjunto de doctorado o en la forma que indique el convenio suscrito cuando se trate de un doctorado en colaboración.

Este coordinador será un investigador de reconocido prestigio que haya dirigido dos tesis doctorales como mínimo y tenga al menos dos periodos de actividad investigadora.

4. Se establece un régimen de supervisión y seguimiento de las actividades del doctorando a través de la creación de un documento de actividades a desarrollar por el mismo.

5. Los estudios de doctorado tendrán un plazo que será de tres años prorrogables a dos años como máximo si se opta por la modalidad de tiempo completo. Si se opta por la modalidad de tiempo parcial el plazo será de cinco años prorrogables a dos años más.

6. Esta nueva regulación de las enseñanzas de doctorado conlleva una más clara distinción con el segundo ciclo de estudios universitarios de Máster.

7. Se especifican los criterios de verificación y evaluación de los programas de doctorado, ésta última se llevará a cabo cada seis años con el propósito de renovar la acreditación de sus estudios.

8. Los tribunales encargados de evaluar las tesis doctorales estarán compuestos por una mayoría de miembros externos a la universidad y a las instituciones colaboradoras en la escuela o programa.

El tribunal calificará la tesis como "apto" o "no apto" y la tesis obtendrá la mención de "cum laude" si la calificación emitida es por unanimidad.

9. El título de Doctor podrá incluir la mención de "Doctor internacional" cuando:

9.1. El doctorando ha realizado una estancia mínima de tres meses en una institución de enseñanza superior o en un centro de investigación de fuera de España. Las actividades tendrán que ser avaladas por el director y la comisión académica.

9.2. Cuando al menos el resumen y las conclusiones de la tesis doctoral se hayan redactado y sean presentadas en una lengua distinta de las lenguas oficiales de España.

9.3. Cuando la tesis haya sido informada por al menos dos doctores expertos que pertenezcan a alguna institución de educación superior o un instituto de investigación no español.

9.4. Cuando como mínimo un doctor experto que pertenezca a alguna institución de educación superior o a un centro de investigación no español y distinto del responsable de la estancia mencionada anteriormente, forme parte del tribunal de evaluación de la tesis.

10. Se podrá otorgar un sello de doctorado de excelencia a los programas de doctorado que destaquen por sus resultados y su nivel de internacionalización. En este sentido, también se podrá otorgar una mención de excelencia a las Escuelas de Doctorado que destaquen por los motivos aducidos anteriormente. Ambas distinciones serán otorgadas por el Ministerio de Educación en una convocatoria competitiva de carácter anual.

Comisión de las Comunidades Europeas. Libro Verde: Del reto a la oportunidad: hacia un marco estratégico común para la financiación de la investigación y la innovación por la UE (Bruselas 9 de febrero de 2011).

En este Libro Verde se lleva a cabo una propuesta de debate sobre lo que tendrán que tener en cuenta los programas para la financiación de la investigación y la innovación en la UE. En este debate tienen que implicarse las comunidades de investigación, la empresa, las administraciones públicas y los ciudadanos.

La Comunidad Europea se plantea como objetivo final para el 2020 el destinar un 3% de su Producto Interior Bruto (PIB) en programas de Investigación y Desarrollo (I+D). En esta dirección, los principales fundamentos en los que debe sustentarse el

presupuesto de la UE pasan por centrarse en instrumentos con valor añadido europeo demostrado, una mayor orientación hacia los resultados y una mayor cantidad de fuentes públicas y privadas que participen en estos proyectos de financiación.

Real Decreto 1027/2011 por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (15 de julio de 2011).

Este Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES) contempla todas las enseñanzas o títulos de educación superior: la educación universitaria, las enseñanzas artísticas superiores, la formación profesional de grado superior, las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado superior y las enseñanzas deportivas de grado superior.

El Marco Español de Cualificaciones (MECU) y el MECES tienen como objetivos: los de información a los ciudadanos pertenecientes al EEES sobre las enseñanzas y las exigencias de aprendizaje de cada nivel que forman parte de ellos, el promover la movilidad internacional de los estudiantes e informar a los empleadores sobre las competencias que poseen aquellos egresados que acceden al mercado laboral.

Los objetivos anteriormente expuestos se concretan en los siguientes puntos:

1. Se establece como finalidad principal del MECES el que las cualificaciones de la educación superior del sistema educativo español puedan ser clasificadas, comparadas y sean transparentes.
2. El MECES está estructurado en cuatro niveles:
 - 2.1. Nivel 1 de Técnico Superior: este nivel está compuesto por las enseñanzas de grado superior de la formación profesional, las de artes gráficas y el diseño y las enseñanzas deportivas.
 - 2.2. Nivel 2 de Grado: este nivel está formado por las enseñanzas que pretenden que el estudiante alcance una formación general en una o varias disciplinas con el objetivo de prepararse para el ejercicio de actividades de carácter profesional.
 - 2.3. Nivel 3 de Máster: se pretende con estas cualificaciones que el estudiante adquiera una formación avanzada de carácter especializado o multidisciplinar encaminada a la especialización profesional o académica o dirigida a la iniciación en tareas investigadoras.
 - 2.4. Nivel 4 de Doctorado: incluyen las cualificaciones que permiten al estudiante adquirir una formación avanzada en las técnicas de investigación.
3. La ANECA, en colaboración con los órganos de evaluación de las comunidades autónomas, estará encargada del proceso de validación de aquellas interpretaciones que se hagan de los niveles del MECES anteriormente descritos.

1.3 Principales objetivos del EEES

La finalidad principal de la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior no es el de implantar un sistema único de estudios en Europa, sino hacer más sencilla

la comparación entre titulaciones. Por tanto, los valores que sostienen todo este proceso de Convergencia Europea son:

1. El fomento del respeto a la diversidad cultural y educativa europea.
2. El incremento de la competitividad del sistema europeo de educación superior con respecto a otros sistemas educativos.
3. La adopción de un sistema de titulaciones universitarias europeas comparables con el propósito de incrementar la movilidad de alumnos, docentes, investigadores y personal administrativo.
4. La garantía de la calidad de la educación superior europea.

Estos valores tienen su plasmación práctica en una serie de objetivos ya enunciados en anteriores documentos pero que aparecen claramente manifestados a partir de la Declaración de Bolonia. Estos objetivos, que han ido incrementándose y enriqueciéndose a medida que se sucedían las posteriores Declaraciones de Ministros de Educación, son los siguientes:

1. La adopción de un sistema de títulos flexible, comprensible y comparable por medio, entre otras medidas, del Suplemento Europeo al Título. Este documento se expedirá junto a todo título europeo de enseñanza superior y reflejará la naturaleza, el contexto, el nivel, el contenido y el estatus de los estudios realizados.

El fin principal de este primer objetivo es el de incrementar la empleabilidad y competitividad de los titulados europeos.

2. La adopción de un sistema educativo basado esencialmente en tres ciclos: Grado, Máster y Doctor que se estructuran de la siguiente forma:

- 2.1. Los títulos de Grado constarán de 240 ECTS y se iniciarán con una formación en competencias básicas de la rama de conocimiento que facilitarán la movilidad hacia otras titulaciones afines. La titulación concluirá con la elaboración y defensa de un Proyecto Fin de Grado y será considerada como un nivel adecuado de calificación para el acceso al mercado laboral europeo.

- 2.2. Los títulos de Máster tendrán entre 60 y 240 ECTS y finalizarán con la defensa de un Proyecto Fin de Máster. Estos estudios tienen como función la adquisición de una formación avanzada de carácter especializado o multidisciplinar con el propósito de alcanzar una especialización académica o iniciarse en tareas de investigación.

- 2.3. Los títulos de Doctor tendrán un periodo de formación de 60 ECTS procedentes de estudios de uno o varios Máster u otras actividades formativas universitarias que serán específicamente diseñadas; y un periodo de investigación necesario para la elaboración de una tesis doctoral. Estos estudios tienen como función la formación avanzada del estudiante en técnicas de investigación.

3. La adopción del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) que facilite la equivalencia entre titulaciones y los procesos de reconocimiento de créditos. Este sistema de créditos se basa en la carga de trabajo del estudiante que es necesaria para superar los objetivos de un determinado programa educativo. Estos objetivos se especifican en resultados de aprendizaje y competencias a adquirir.

4. La promoción de la movilidad de estudiantes, profesores, investigadores y personal

administrativo de los países participantes en el Proceso de Bolonia dentro del EEES, a través de la eliminación de los obstáculos para la libre circulación de los mismos mediante la creación de ayudas económicas para tal fin, la concesión de visados y permisos de trabajo y, por último, mediante el reconocimiento pleno de los periodos de trabajo, estudio, docencia e investigación en otros países.

5. La promoción de la cooperación europea en la garantía de la calidad para facilitar la comparación de las calificaciones en el EEES. Esta certificación de la calidad se hace posible a través de mecanismos internos junto a la evaluación externa de los sistemas de enseñanza. En este sentido, se adoptan los Criterios y Directrices para la Certificación de la Calidad en el EEES (ESG) propuestos por la Red Europea de Garantía de Calidad en la Educación Superior (ENQA).

6. La promoción de la dimensión Europea en la educación superior con particular énfasis en el desarrollo curricular, la cooperación entre instituciones, el fomento de la movilidad y la integración de la formación y la investigación.

7. La promoción del aprendizaje para toda la vida como una estrategia necesaria para superar los desafíos de competitividad, el incremento del uso de las nuevas tecnologías, la mejora de la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida. Es necesario el establecimiento de principios y procedimientos básicos para el reconocimiento de este tipo de aprendizaje en base a los resultados de aprendizaje, con independencia de si estos conocimientos, habilidades y competencias se adquirieron a través de enseñanzas formales o no formales, incluyendo el estudio a tiempo parcial y las vías basadas en la experiencia laboral.

8. La promoción del atractivo del EEES haciendo que las titulaciones sean más legibles y comparables a través de un marco común de calificaciones, garantizando la calidad de la educación y la investigación, haciendo más efectivos los mecanismos de acreditación y certificación, desarrollando programas de becas de estudio en países que no forman parte del EEES y estimulando la cooperación y el intercambio entre estudiantes y personal docente, investigador y administrativo entre instituciones de educación superior.

1.4 El Sistema Europeo de Transferencia de Créditos

Introducción

Se ha definido la adopción de un sistema de titulaciones universitarias europeas comparable como uno de los fines del EEES, el objetivo es el conseguir que los estudiantes, los profesores, los investigadores y el personal administrativo pueda desplazarse por el mismo con los menores obstáculos posibles. Pero para que la movilidad sea efectiva, es necesario que los periodos de estancia, títulos y estudios en el extranjero sean reconocidos.

Con este fin fue creado el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (European Credit Transfer System (ECTS)). En principio el ECTS fue un programa piloto dentro del

marco del programa Erasmus y tenía como objetivo el ser una herramienta facilitadora para el reconocimiento de los estudios cursados en el extranjero. Una vez que se demostró la eficiencia y la efectividad de este sistema, la Comisión Europea decidió integrarlo dentro del programa Sócrates⁵ en sus dos fases lo que generalizó este sistema hasta llegar a su concepción actual en la que el ECTS no es sólo una unidad de transferencia sino como un sistema de acreditación que se ha extendido a todos los estudiantes participen o no en programas de intercambio.

Entre las etapas fundamentales en el desarrollo del sistema de créditos ECTS podrían estar las siguientes⁶:

Cuadro 3: Etapas fundamentales en el desarrollo del sistema de créditos ECTS.

Año	Acontecimiento
1987	Se inicia el Programa ERASMUS de movilidad de estudiantes por parte de la Comunidad Europea (<i>European Community Action Scheme for the Mobility of University Students</i>), con el objetivo de incrementar la calidad de la educación y la "Dimensión Europea de la Cultura"
1989	Comienza el Programa Piloto ECTS (<i>European Community Course Credit Transfer System</i> o <i>European Credit Transfer System</i>) dentro del Programa ERASMUS, con el fin de introducir un sistema de reconocimiento de los estudios realizados en otro país de la Unión. La primera fase de este proyecto piloto incluía 145 Instituciones de educación superior, elegidas desde la Comunidad, en cinco áreas de conocimiento: administración de empresas, química, historia, ingeniería mecánica y medicina
1995	Se Inicia el Programa SOCRATES que incluye el sistema ECTS entre sus principales objetivos
2000	El Programa SOCRATES II también incluye el sistema ECTS como elemento básico. A partir de este momento, el uso del sistema ECTS se generaliza a todas las Instituciones de educación superior de la UE

El ECTS está basado en tres elementos principales:

1. La información sobre los programas de estudio y las calificaciones de los estudiantes.
2. El acuerdo entre los estudiantes y los centros donde cursan sus estudios.
3. La utilización de este sistema de créditos para representar el volumen de trabajo efectivo de cada estudiante.

En definitiva, se puede decir que el ECTS hace posible que los programas de estudio resulten más comprensibles y comparables para los estudiantes locales y extranjeros, facilita la movilidad y el reconocimiento académico, ayuda a las universidades a organizar y revisar sus programas de estudios, puede ser utilizado para una gran variedad de programas y modalidades de enseñanza, e incrementa el atractivo de la educación superior europea para los estudiantes de otros continentes.

5 El programa Sócrates propugna la cooperación europea en todos los ámbitos de la educación. Este programa integra acciones de movilidad, elaboración de proyectos comunes, creación de redes y la realización de estudios y análisis comparativos.

6 Cuadro de elaboración propia a partir de Pagani y González (2002).

¿Que es el ECTS?

Un sistema de créditos es una forma sistemática de describir un programa de educación asignando créditos a sus componentes. En concreto, el ECTS es un sistema de créditos que se basa en la carga de trabajo del estudiante necesaria para la consecución de los objetivos de un programa. Estos objetivos se especifican preferiblemente en términos de los resultados del aprendizaje y las competencias que se han de adquirir.

El ECTS indica de manera relativa el volumen de trabajo efectivo (workload) que se le pide al estudiante para superar cada unidad de curso (que tendrá de 1 a 60 ECTS) en relación con el volumen total de trabajo necesario para completar un curso académico (60 ECTS).

El ECTS incluyen las lecciones magistrales, los trabajos prácticos, los seminarios, los periodos de prácticas, el trabajo de campo, el trabajo personal, además de los exámenes y/u otros posibles métodos de evaluación. Por tanto, el ECTS se basa en el volumen total de trabajo del estudiante y no se limita exclusivamente a las horas de asistencia.

Actualmente la carga de trabajo del estudiante en un programa de estudios europeo oscila entre 1.500 y 1.800 horas anuales, por lo que un crédito equivale a entre 25 y 30 horas de trabajo. Así que, un estudiante que, para configurar su programa de estudios, seleccione de cursos por un valor de 120 créditos ECTS por año académico deberá trabajar el doble que un estudiante medio del centro de estudios en cuestión.

Los ECTS son obtenidos una vez se completa con éxito tanto el trabajo requerido, como la evaluación de los resultados de aprendizaje adquiridos. Estos resultados de aprendizaje se consiguen a través de la adquisición y el desarrollo de una serie de competencias que expresan lo que el estudiante sabe, entiende o es capaz de hacer tras completar el proceso de aprendizaje.

Una vez superado el proceso de evaluación referido anteriormente, el nivel de preparación de los estudiantes es expresado mediante una serie de calificaciones que se reflejan en el expediente académico. Estas calificaciones son fácilmente transformables a una escala europea denominada grados ECTS que esta basada en los porcentajes de éxito de los estudiantes en cada asignatura, y que es especialmente útil para la transferencia de créditos. Esta nueva escala no pretende reemplazar al sistema de calificación por el que se rija la institución de enseñanza en cuestión, sino que es un sistema complementario.

En la escala de grados del ECTS , los resultados de los estudiantes son clasificados sobre una base estadística donde cada calificación se corresponde con un porcentaje de los estudiantes aprobados. El resultado final de este sistema de calificaciones se refleja en el siguiente cuadro⁷:

⁷ Cuadro de elaboración propia a partir del que se encuentra en la Guía del usuario del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos de la Comisión Europea (31/03/1998).

Cuadro 4: La escala de calificación ECTS.

Calificaciones ECTS	Porcentaje aproximado de estudiantes que reciben la calificación	Definición de las calificaciones ECTS
A	10	SOBRESALIENTE. Excelente resultado con escasas insuficiencias
B	25	NOTABLE. Resultado superior a la media con algunas insuficiencias
C	30	BIEN. Trabajo bien hecho, en líneas generales, con algunas insuficiencias importantes
D	25	SATISFACTORIO. Trabajo aceptable con considerables insuficiencias
E	10	SUFICIENTE. El resultado ha satisfecho los criterios mínimos
FX	–	INSUFICIENTE. Es necesario un trabajo suplementario para la concesión de los créditos
F	–	DEFICIENTE. Es necesario un considerable trabajo suplementario para la concesión de los créditos

¿Cómo se asignan los ECTS?

Los créditos ECTS se asignan partiendo de una base descendente. Se parte del programa completo de cursos que un estudiante debe realizar en un año académico. Esta asignación permite a los centros educativos traducir sus estructuras académicas a una unidad de medida común sin tener que modificar dichas estructuras. Dependiendo del caso, la asignación de créditos ECTS puede ir desde una simple operación aritmética hasta dificultosas negociaciones a nivel de facultad, departamento o centro.

Los créditos ECTS se asignan según la duración oficial del curso y no según el tiempo medio que necesitan los estudiantes para completarlo. Esta situación podrían plantear problemas a los estudiantes de movilidad ya que por la menor duración de su estancia podrían estimar que un programa de estudios de 60 créditos exige mucho más trabajo por su parte que por parte de los estudiantes locales.

Con respecto a la tipología de la actividad del curso, en el caso de los trabajos dirigidos en laboratorio o los trabajos de investigación, una hora dedicada a trabajos de este tipo no genera el mismo volumen global de trabajo que una hora de curso magistral tradicional, por lo que sería erróneo asignar créditos ECTS a ambas horas de la misma forma. El valor en créditos ECTS asignado a una hora de estas actividades debería ser entre un cuarto y la mitad del número de créditos asignados a una hora de curso magistral. En este sentido, se puede afirmar que la flexibilidad en cuanto a la asignación de créditos es un aspecto esencial de la filosofía del sistema ECTS.

Es posible asignar créditos a cualquier tipo de programa de estudios con independencia de su duración, nivel composición o naturaleza. Los programas pueden estar formados por cursos que duran todo el año académico o bien módulos más cortos.

Con respecto al ciclo de estudios, pueden estar en cualquiera de los tres ciclos y pueden incluir tanto las prácticas en empresa como los trabajos de investigación.

La forma de asignación de créditos consiste en distribuir los créditos entre los diferentes elementos que forman un curso completo haciendo una estimación realista de la cantidad de trabajo que debe llevar a cabo el estudiante en base a los resultados de aprendizaje de un estudiante medio para cada uno de los elementos.

Una cuestión importante a tener en cuenta es la no existencia de una relación directa entre las horas presenciales y los créditos asignados a la asignatura. Por ejemplo, un seminario de una hora de duración puede requerir un esfuerzo de cinco horas de estudio independiente, mientras que una hora de clase magistral puede llevar aparejado tres horas de trabajo para el estudiante. De la misma forma, una asignatura con un número elevado de créditos no tiene porque tener una mayor relevancia o prestigio que otra con un número menor de créditos, ya que los créditos lo único que exponen es el tiempo de trabajo que tendrá que dedicar a la misma el estudiante, y no son indicativos del estatus de una determinada materia o de lo prestigioso que sea el docente que la imparte.

Documentos asociados al sistema ECTS

El sistema ECTS se nutre de una serie de documentos normalizados en formato bilingüe cuyo fin es el de proporcionar información sobre los programas de estudios y los resultados obtenidos por los estudiantes, entre ellos los fundamentales son:

1. El catálogo informativo/guía de cursos de la institución de educación que esta publicado en dos idiomas o únicamente en inglés para aquellos programas impartidos en esta lengua. Este catálogo debe incluir toda la toda la información relevante de la institución y de los programas de estudio con detalle de las asignaturas y los créditos asignados a cada una de ellas.
2. El contrato de estudios detalla el conjunto de las asignaturas o materias que se tendrán que cursar y los créditos ECTS que corresponden a cada una de ellas. Esta planificación de estudios tendrá que ser acordada entre el estudiante y el órgano académico responsable de la institución de educación. En caso de transferencia de créditos, el contrato de estudios ha de ser acordado por el estudiante y las dos instituciones de educación antes de la partida del estudiante.
3. El expediente académico refleja las calificaciones obtenidas por el estudiante indicando la lista de asignaturas o materias realizadas y los créditos correspondientes junto a las notas locales y, en su caso, los grados ECTS otorgados. En caso de transferencia de créditos, la institución de origen expedirá el certificado académico para los estudiantes salientes antes de su partida, y la institución de destino lo hará para los estudiantes que acoge al final de su periodo de estudios.

2. Las competencias en el EEES

- 2.1 Introducción
- 2.2 Concepto de competencia
- 2.3 Definición de competencia
- 2.4 Tipos de competencia
- 2.5 La formación por competencias
- 2.6 Aprendizaje por competencias
- 2.7 Enseñanza por competencias
- 2.8 Aprendizaje y evaluación basados en competencias
 - 2.8.1 Modelos de evaluación por competencias
- 2.9 Los roles del profesor y el estudiante universitario

2.1 Introducción

La adaptación de los estudios universitarios al nuevo marco configurado por el Espacio Europeo de Educación Superior significa un cambio de modelo pedagógico que implica modificar la manera de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad. Con este cambio de modelo se ven afectados las metodologías docentes, la organización de los contenidos y los sistemas de evaluación.

Los estudios configurados en este marco están constituidos en torno a una serie de competencias que se han determinado como relevantes para la profesión, que el titulado desarrollará. De esta forma, los estudios se convierten en programas basados en competencias.

2.2 Concepto de competencia

El Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua en su 22ª edición, define el concepto de competencia como: la "Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado".

Si examinamos el constructo⁸ competencia desde el punto de vista de la educación y la enseñanza, la competencia sería el resultado de un proceso formativo "que permite a una persona ser capaz de o estar capacitado para algo" (Castillo y Cabrerizo, 2010).

Los antecedentes históricos del movimiento de las competencias provienen de diversos campos entre los que destacan la industria, la Psicología, la Lingüística y la Filosofía (García San Pedro, 2007; Navío, 2001 y Tobón, 2004). Caben destacar las teorías sobre el condicionamiento clásico de Paulov (1849-1936) y el conductismo americano representado por Watson y Skinner, que presentan la conducta humana como una respuesta a estímulos externos al individuo. De todas estas teorías se hacen eco campos tan diversos como la investigación en educación, la industria, la economía y el ejército de EE.UU.

Sin embargo, El concepto de competencia tal y como lo entendemos actualmente no fue planteado desde sus inicios dentro del sector educativo sino que surgió en el seno de la empresa. fue el psicólogo norteamericano David McClelland (1973) quién realizó un estudio sobre predicción del rendimiento en el trabajo en respuesta a la insatisfacción con los procedimientos que se estaban utilizando hasta el momento. Este estudio fue encomendado por el Departamento de Estado de Estados Unidos y el principal resultado obtenido en el mismo, fue que el buen desempeño laboral estaba más relacionado con las características propias de la persona (sus competencias) que con aspectos tales como los conocimientos y habilidades, criterios ambos utilizados tradicionalmente como principales factores de selección, junto con otros como la biografía y la experiencia profesional.

Posteriormente, el concepto de competencia fue implantándose en el sector

8 Constructo: Construcción teórica para resolver un problema determinado. Definición de la Real Academia Española de la Lengua.

educativo a raíz de la creciente conciencia de orientar los procesos formativos de acuerdo a los requerimientos de la sociedad (Rial, 2002). En este sentido, era patente la poca adecuación entre los programas formativos y la realidad de la empresa ya que se valoraba en mayor medida la adquisición de conocimientos que la adecuación de éstos al mundo empresarial. Tal y como lo expresa Argudín (2007), “los cambios producidos en los procesos económicos y financieros y la aparición de nuevos problemas sociales y culturales a nivel mundial, obligaron a repensar el proceso educativo. De ahí surgen las competencias educativas, las cuales se basan tanto en la economía como en la administración e intentan aproximar la educación a estas disciplinas, en un intento para crear mejores destrezas para que los individuos participen en la actividad productiva”.

La principal crítica surgida a raíz de la introducción del concepto de competencia en la educación es que, como hemos comentado, parece que este hecho procede de la influencia de factores externos al sistema educativo tales como la competencia empresarial y la globalización e internacionalización de la economía, con lo que da la sensación de que la educación está subordinada a las demandas del mercado. Y además porque parece que sólo importan los resultados, es decir, el desarrollo de competencias, con lo que da la sensación de que hay que entender la enseñanza como un producto en lugar de un proceso. Esta polémica dista mucho de estar zanjada en la actualidad.

Otra de las críticas al concepto de competencia es la dificultad para plantear una definición de la misma sin deslizarla de una serie de conceptos afines. Entre ellos se pueden destacar los siguientes:

- Aptitud: capacidad para operar competentemente en una determinada actividad.
- Capacidad: Aptitud, talento, cualidad que dispone a alguien para el buen ejercicio de algo.
- Habilidad: Capacidad y disposición para algo.
- Destreza: Habilidad, arte, primor o propiedad con que se hace algo.

Es de destacar, sobre todo, la relación que existe entre competencia y capacidad. Estos dos conceptos tiene un algo grado de complementariedad y se necesitan mutuamente, ya que la capacidad se entiende en términos generales como la disponibilidad o potencialidad para hacer algo, mientras que la competencia es el resultado de la comprobación del nivel de desarrollo alcanzado en el uso de las capacidades en el momento en el que hacemos la evaluación.

De la misma forma, resulta útil diferenciar el concepto de competencia de otros conceptos con vinculación al proceso de enseñanza aprendizaje con los que conviven, como son los objetivos y los resultados de aprendizaje. En la siguiente tabla⁹ se muestra una definición de ambos.

⁹ Adaptación personal de la tabla de Fullana (2009).

Cuadro 5: Diferencia entre objetivos y resultados de aprendizaje

Objetivos	Fines que se intentan alcanzar a través de un determinado bloque de aprendizaje (módulo, materia, asignatura, etc.). Están escritos desde el punto de vista del profesor. Pueden incluir conocimientos y habilidades de manera aislada
Resultados de aprendizaje	Son afirmaciones sobre lo que se espera que un estudiante pueda conocer, comprender y finalmente ser capaz de demostrar después de haber completado un proceso de aprendizaje (módulo, asignatura, materia, curso, etc.). Se centran en lo que el estudiante ha alcanzado en vez de cuáles son las intenciones del profesor

A raíz de las numerosas definiciones que ha generado el concepto de competencia y que en este capítulo enunciaremos y analizaremos más adelante, numerosos autores se han esforzado por enunciar distintos modelos que puedan agruparlas. El cuadro¹⁰ siguiente muestra un resumen de los distintos modelos enunciados y las tipologías asociadas a ellos:

Cuadro 6: Modelos de competencias y tipologías asociadas.

Modelos de estudio de la competencia	Tipologías
Unidimensionales: Son aquellos que hacen coincidir la competencia con una única dimensión que se considera adecuada para abarcar este concepto en su totalidad	<u>Modelo aptitudinal:</u> se equipara la aptitud a la competencia ya que las aptitudes serían capacidades potenciales, por tanto, la aptitud se configura como condición necesaria y suficiente para la competencia
	<u>Modelo declarativo:</u> se equipara la competencia al saber. La competencia sería únicamente un saber actualizado y puesto en funcionamiento
	<u>Modelo procedimental:</u> se equipara el saber hacer a la competencia. Este saber hacer se expresa en términos objetivos y observables
	<u>Modelo relacional:</u> se pone en relación las actuaciones exitosas de la persona con su saber ser. Los rasgos específicos que componen la personalidad del individuo dirigen el uso competente de de sus recursos personales
Multidimensionales: En estos modelos la competencia estaría formada por varios componentes aunque el peso de cada uno de estos componentes es distinto según cada modelo	<u>Modelo cognitivo:</u> para este modelo la competencia no existe como entidad sino que son esquemas cognitivos transversales necesarios para resolver cualquier actividad. Las competencias cognitivas controlan y regulan otras competencias de menor importancia (competencias teóricas, prácticas, sociales)
	<u>Modelo metacognitivo:</u> es en este modelo cuando comenzamos a hablar de la transferibilidad de las competencias. Define cómo se articulan y se implementan

¹⁰ Adaptación personal del cuadro de Rodríguez (2006).

	<p>los procesos cognitivos ya que, según este modelo, no se activaría una determinada respuesta ante un estímulo, sino que hay un proceso mental que tiene como fin el construir hipótesis y gestionar las tareas</p>
	<p><u>Modelo evolutivo:</u> se asimila la competencia a una habilidad que se origina y desarrolla en un determinado contexto con el cual interacciona. Este enfoque implica el concepto de aprendizaje y un desarrollo progresivo de la persona dentro de una dimensión educativa</p>
	<p><u>Modelo psicosocial:</u> se centra en la disposición de una persona a movilizar sus recursos de modo flexible y eficaz. Este desempeño eficaz se compondría de conocimientos declarativos, procedimentales y disposiciones individuales. Los conocimientos y aptitudes, por si mismos, no serían capaces de originar una competencia, se necesitarían las disposiciones individuales (actitudes, intereses, motivaciones, etc.) como variable intermedia ideológica para tal fin</p>
	<p><u>Modelo humanístico:</u> se centra en la dimensión subjetiva de la competencia. No es tan importante lo que una persona hace en un momento determinado, sino lo que puede llegar a hacer. Por tanto, la competencia sería la potencialidad disponible</p>
<p>Integrador: En estos modelos se intenta recoger aspectos interesantes de los anteriores modelos con el propósito de dar una visión ecléctica del término</p>	<p>Este modelo esta basado en la siguiente definición de competencia: "el conjunto estructurado de conocimientos, habilidades y logros necesarios para el eficaz desempeño de una tarea" Pellerey (2002). En esta definición aparece incluido "el saber", "el saber hacer" y "el saber ser y estar"</p>

Como se ha señalado en la descripción de los distintos modelos y tipologías, parece claro que términos tales como rasgos, conocimientos, capacidades y competencias se han usado prácticamente como sinónimos del mismo concepto. Sin embargo, como destaca el NCES (2002), existe una estructura jerárquica entre cada uno de estos conceptos sobre todo en cuanto a su fase de adquisición:

- Los rasgos de personalidad estarían en la base de los aprendizajes y tendrían un carácter innato a partir del cual construir las experiencias. Las diferencias en los tipos, niveles y grados de aprendizaje entre las personas estarían explicadas por las diferencias en la distribución de rasgos que compone su personalidad.
- Los conocimientos, las habilidades y las actitudes tienen un proceso de desarrollo a raíz de las experiencias de aprendizaje que se pueden dar en diferentes ámbitos (escolar, familiar, laboral, de participación social, etc.).
- Las competencias se podrían definir como una combinación de conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas. Su desarrollo se produce mediante experiencias de aprendizaje en las que se da una interacción entre los conocimientos y las habilidades para dar una respuesta eficiente a una determinada tarea.

- Las demostraciones serían la plasmación de las competencias aprendidas, en una serie de contextos específicos.

La estructura jerárquica de estos conceptos queda más clara en la siguiente figura¹¹:

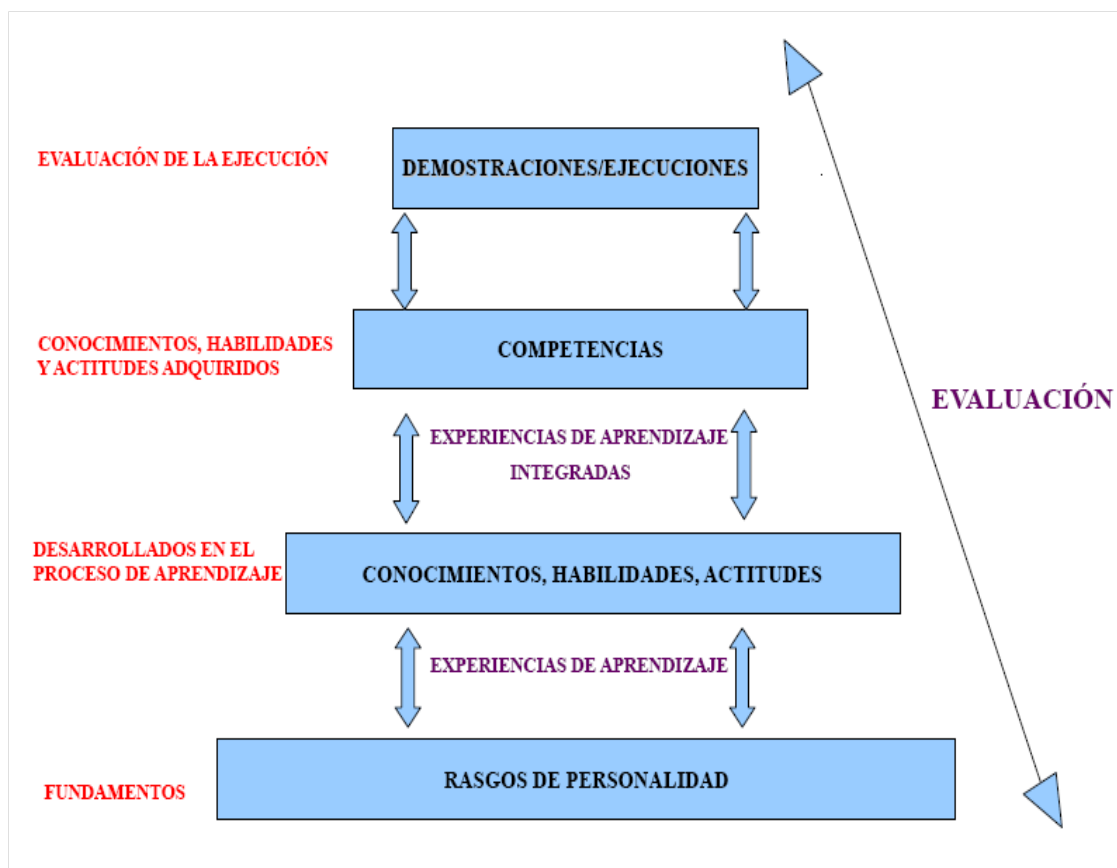


Figura 2: Estructura jerárquica de rasgos, conocimientos, capacidades y competencias

2.3 Definición de competencia

A continuación se enuncian una serie de definiciones del constructo competencia desde distintos ámbitos.

Ámbito educacional

- "Las competencias son un conjunto de comportamientos sociales, afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o una tarea" Bigelow (1995).
- La competencia es "la suma de conocimientos, destrezas y características individuales

¹¹ Figura de elaboración propia a partir de NCES (2002).

que permiten a una persona el realizar acciones" Consejo de Europa (2001).

- La competencia "es la actitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizandolo a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento" Perrenoud (2001).

- La competencia es la "capacidad para desempeñar con eficacia una actividad, movilizandolo los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para lograr los objetivos de la actividad. Supone la aportación de soluciones a situaciones y problemas que surjan durante el desarrollo del trabajo" Cinterfor, (2001).

- Las competencias son "las capacidades, conocimientos y actitudes que permiten una participación eficaz en la vida política, económica, social y cultural de la sociedad" Unidad Española de Eurydice-CIDE (2002).

- La competencia es

la habilidad de cumplir con éxito las exigencias complejas, mediante la movilización de los prerrequisitos psicosociales. De modo que se enfatizan los resultados que el individuo consigue a través de la acción, selección o forma de comportarse según las exigencias. Cada competencia es la combinación de habilidades prácticas, conocimientos (incluidos conocimientos tácitos), motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que pueden movilizarse conjuntamente para que la acción realizada en una situación determinada pueda ser eficaz (OCDE, 2002, p. 74).

- La competencia es "el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas relacionados con el programa formativo que capacitan al alumno para llevar a cabo las tareas profesionales recogidas en el perfil de graduado del programa" ANECA (2004).

Ámbito laboral

- "Una competencia es una característica subyacente en una persona que está causalmente relacionada con un desempeño bueno o excelente en un puesto de trabajo concreto y en una organización concreta" Boyatzis (1982).

- La competencia es "una característica subyacente en el individuo que está causalmente relacionada con un estándar de efectividad y/o una actuación superior en un trabajo o situación" Spencer y Spencer (1993). Estos autores señalan los siguientes tipos de competencias:

a) Motivaciones: Las causas o razones personales que mueven a una determinada acción.

b) Rasgos: Las disposiciones a comportarse de una determinada manera.

c) Concepto de uno mismo: Lo formarían las actitudes, los valores y la imagen propia de una persona.

d) Conocimientos: La información que se posee sobre una determinada área específica.

e) Habilidades: La capacidad cognitiva y comportamental para llevar a cabo una

determinada tarea física o mental.

A partir de esta clasificación de competencias Spencer y Spencer elaboraron el Modelo de Iceberg¹² en el cual las competencias que aparecen en la superficie son de fácil detección mientras que las que aparecen en el fondo serían las de difícil detección y desarrollo:

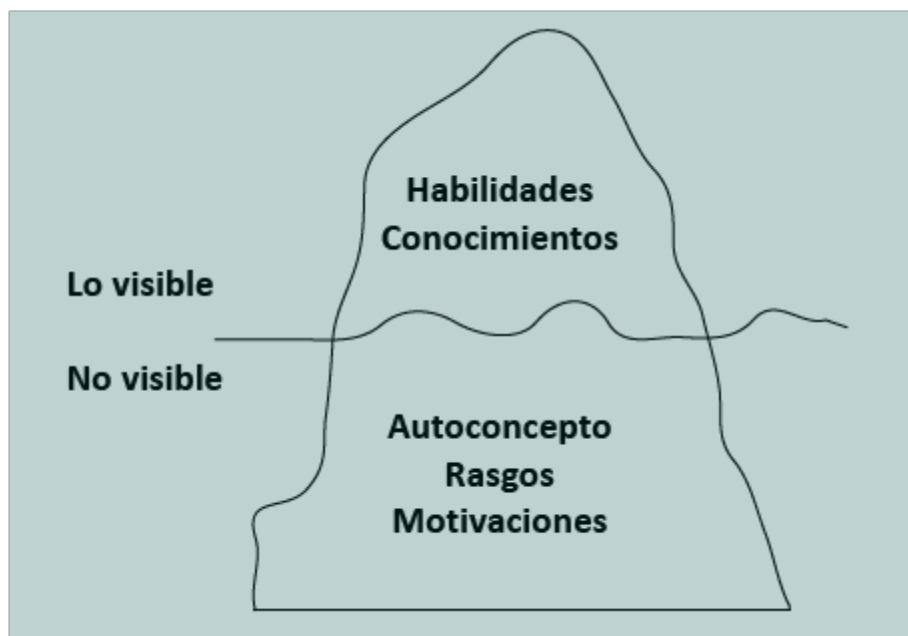


Figura 3: Modelo del iceberg de Spencer y Spencer (1993).

- Según Lévy-Leboyer (1997) las competencias serían los repertorios de comportamientos dominados por algunas personas, lo que las hace eficaces en una situación determinada. Estos comportamientos son observables en la realidad cotidiana del trabajo, e igualmente en situaciones de prueba. Ponen en práctica, de forma integrada, aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos.

- La competencia es

un conjunto de propiedades en permanente modificación que deben ser sometidas a la prueba de resolución de problemas concretos en situaciones de trabajo que entrañan ciertos márgenes de incertidumbre y complejidad técnica. La definición de competencias y, aún más, de los niveles de competencias para ocupaciones dadas se construyen en la práctica social y son una tarea conjunta entre empresas, trabajadores y educadores (Gallart y Jacinto, 1997, p. 1).

- La competencia es "la capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral, y no solamente de conocimientos, habilidades o destrezas en abstracto; es decir, la competencia es la integración entre el saber, el saber hacer y el saber ser" Ibarra (2000).

- La competencia es "la capacidad de movilizar y aplicar correctamente en un entorno laboral determinados recursos propios (habilidades, conocimientos y actitudes) y

¹² Figura de elaboración propia a partir del Modelo de Iceberg de Spencer y Spencer (1993).

recursos del entorno para producir un resultado definido” (Le Boterf, 2000).

- La competencia es

una capacidad laboral, medible, necesaria para realizar un trabajo eficazmente, es decir, para producir los resultados deseados por la organización. Está conformada por conocimientos, habilidades, destrezas y comportamientos que los trabajadores deben demostrar para que la organización alcance sus metas y objetivos”. Y agrega que son: “capacidades humanas, susceptibles de ser medidas, que se necesitan para satisfacer con eficacia los niveles de rendimiento exigidos en el trabajo” Marelli (2000).

- La competencia es “la capacidad para resolver un problema en una situación dada, lo que significa decir que la medida de ese proceso se basa fundamentalmente en resultado” Desaulniers (2001).

- La competencia es

la capacidad de responder con éxito a las exigencias personales y sociales que nos plantea una actividad o una tarea cualquiera en el contexto del ejercicio profesional. Comporta dimensiones tanto de tipo cognitivo como no cognitivo. Una competencia es una especie de conocimiento complejo que siempre se ejerce en un contexto de una manera eficiente. Las tres grandes dimensiones que configuran una competencia cualquiera son: saber (conocimientos), saber hacer (habilidades) y ser (actitudes)” (Rué, 2005, p. 1).

Analizando las definiciones anteriores podemos concluir lo siguiente (Martínez, 2013):

- La competencia es un constructo complejo que integra conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y motivaciones.

- Tiene como finalidad el responder con éxito a una determinada tarea desarrollada en un determinado contexto.

- Los medios y los recursos necesarios para poder llevar a cabo una determinada actividad no forman parte de la competencia pero sin ellos las personas no pueden realizar este comportamiento.

- La finalidad del dominio de una determinada competencia es la ser eficaces a la hora de enfrentarnos a los retos que supone el ejercicio de la actividad profesional para la que nos hemos formado en los estudios cursados.

2.4 Tipos de competencias

Según lo expuesto hasta el momento, se ha podido observar la pluralidad de definiciones existentes sobre el concepto de competencia. Asociado a este hecho, también nos encontramos con distintas taxonomías a la hora de diferenciar los distintos tipos de las mismas. A continuación destacamos las siguientes clasificaciones de las competencias:

Dentro del ámbito profesional y en una primera concepción que incluye autores como Tejada y Navío (2005) y Bunk (1994), las competencias comprenden bastante más que aspectos técnicos, procedimentales y metodológicos y se destaca la importancia de las competencias individuales, relacionales, sociales y participativas. En concreto la clasificación de Bunk (1994) incluye los siguientes tipos de competencias:

- Competencia técnica: posee esta competencia aquel que domina como experto las tareas y contenidos de su ámbito de trabajo, y los conocimientos y destrezas necesarios para ello.
- Competencia metodológica: aquel que sabe aplicar el procedimiento adecuado a las tareas encomendadas y a las dificultades que se presenten, que es capaz de encontrar de forma independiente vías de solución y que transfiere adecuadamente las experiencias adquiridas a otros problemas de trabajo.
- Competencia social: aquel que sabe colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva y muestra un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal.

Competencia participativa: aquel que sabe participar en la organización y en el entorno de su puesto de trabajo, tiene la capacidad de organizar y decidir, y está dispuesto a aceptar responsabilidades.

La integración de estos cuatro tipos de competencia parciales da lugar a la competencia de acción.

En la siguiente tabla¹³ se contempla los contenidos de cada tipo de competencia:

Cuadro 7: Clasificación de competencias de Bunk (1994).

	Competencia técnica	Competencia metodológica	Competencia social	Competencia participativa
Que engloba	Conocimientos, destrezas, aptitudes	Procedimientos	Formas de comportamiento	Formas de organización
Características	transciende los límites de la profesión relacionada con la profesión profundiza la profesión amplía la profesión relacionada con la empresa	procedimiento de trabajo variable solución adaptada a la situación resolución de problemas pensamiento, trabajo, planificación, realización y control autónomos capacidad de adaptación	individuales: disposición al trabajo capacidad de adaptación capacidad de intervención interpersonales: disposición a la cooperación honestidad rectitud altruismo espíritu de equipo	capacidad de coordinación capacidad de organización capacidad de relación capacidad de convicción capacidad de decisión capacidad de responsabilidad capacidad de dirección
COMPETENCIA DE ACCIÓN				

¹³ Tabla de elaboración propia a partir de Bunk (1994).

La clasificación que propone Boyatzis (1982) distingue entre:

- Competencias esenciales, que serían aquellas necesarias para una actuación a un nivel entre mínimo y medio.
- Competencias diferenciadoras, que serían las necesarias para una actuación a un nivel entre medio y excelente.

Por último, Vossio (2002) enuncia la siguiente clasificación de competencias:

- Competencias específicas: corresponden a conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para el desempeño en una actividad profesional específica.
- Competencias genéricas: son comunes a un conjunto de sectores, pero dentro de una misma ocupación.
- Competencias esenciales: se denominan también habilidades. Van desde las resoluciones de problemas, habilidades de comunicación y actitudes personales a las competencias aritméticas y de uso de la información tecnológica y de la lengua moderna.

Los autores Tejada (1999), Pereda y Berrocal (2001), Lévy-Leboyer (2003) y Escobar (2005), entre otros, clasifican las competencias en:

- Competencias genéricas: son las que pueden estar presentes en todos los trabajos de una organización y que podrían ser transferidas con una mayor facilidad de unas profesiones a otras. Están constituidas por conocimientos, aptitudes y rasgos de personalidad plasmados en una serie de comportamientos, que son comunes a un conjunto de profesiones.
- Competencias específicas: pertenecen a una profesión concreta o son características de unos determinados niveles de desempeño muy particulares dentro de una organización. Lo que dificulta la transferencia de las mismas de unas profesiones a otras.

Con respecto al ámbito educativo, Moreno y otros (2007), realizan la siguiente clasificación de competencias:

- Competencias básicas: son aquellas que pueden formar parte de otras competencias más complejas. Se podrían subdividir en:
 - 1) Competencias cognitivas que hacen referencia a una serie de habilidades cognitivas (Conocimientos Básicos y Específicos, Análisis y Síntesis, Organizar y Planificar, Solución de problemas, etc.).
 - 2) Competencias motivacionales y de valores (Motivación de Logro, Iniciativa y Espíritu Emprendedor, Compromiso Ético, etc.).
- Competencias de intervención: son aquellas que son aplicadas en el medio físico o social o sobre el propio pensamiento. Se pueden subdividir en:
 - 1) Cognitivas (Capacidad de: Aplicar conocimiento a la práctica, Adaptarse a nuevas

situaciones, Creatividad, etc.).

2) Sociales (Capacidad de: Habilidades Interpersonales, Liderazgo, Trabajo en equipo, etc).

3) Culturales (Capacidad de: Apreciar la diversidad, Conocimiento de Culturas, etc.).

- Competencias específicas: se refieren a la habilidad para llevar a cabo una serie de tareas concretas. Tienen un carácter instrumental (Comunicación Oral y Escrita, Conocimiento de Segundo Idioma, Habilidades básicas de manejo de Ordenador, Habilidades de Gestión de Información).

Dentro también del ámbito de la educación, el Proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias Clave) de la OCDE (Rychen y Salganik, 2004), definen una serie de competencias clave que serían las capacidades que necesita el ser humano para poder dirigir su propia vida y realizarse en el marco de una sociedad que posibilite la cohesión social. Estas competencias clave o básicas constituirían las competencias fundamentales para poder vivir en sociedad y desenvolverse en cualquier ámbito laboral con respeto para las consideraciones éticas y políticas en vigor. Tienen las siguientes características:

- Son la base sobre la que se formarán los demás tipos de competencias.
- Se adquieren en la educación básica y secundaria.
- Son fundamentales para el análisis, comprensión y resolución de problemas de la vida cotidiana.
- Son un componente indispensable para el procesamiento de cualquier tipo de información.

La clasificación de competencias más aceptada es la que hacen González y Wagenaar dentro del Proyecto Tuning (2003). Estos autores clasifican las competencias en:

- Competencias transversales: aquellas que son comunes a cualquier titulación. Dentro de éstas se pueden diferenciar las siguientes subcompetencias:

1) Competencias instrumentales: tienen una finalidad procedimental y un carácter de herramienta.

2) Competencias sistémicas: conceptúan a los sistemas como totalidades. Permiten tener al individuo una visión de un todo con el propósito de comprender toda la complejidad de un fenómeno o realidad.

3) Competencias Interpersonales: favorecen y facilitan los procesos de interacción social y de cooperación. Se refieren a las capacidades de cada individuo para expresar los propios sentimientos y aquellas destrezas sociales que se relacionan con las habilidades interpersonales.

- Competencias específicas: están vinculadas a áreas de estudio de cada de las titulaciones en las que son definidas.

Una última clasificación que podría encuadrarse tanto en el ámbito educativo como en el laboral es aquella que distingue entre:

- Competencias generales:, que serían aquellas en las que se sustenta el aprendizaje durante toda la vida, como la lectoescritura, la alfabetización matemática, la toma de decisiones, el trabajo en equipo, etc.
- Competencias transferibles o competencias clave, que facultan a los ciudadanos para la adquisición de nuevas competencias por sí mismos. Estas competencias son las que permiten la adaptación a las nuevas tecnologías o el aprendizaje continuo.

Tanto el Proyecto DeSeCo (Rychen y Salganik, 2004) como el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003) serán analizados con profundidad en un capítulo posterior. La clasificación que propone este último es la adoptada en este trabajo de investigación.

2.5 La formación por competencias

Tal y como enunciaba González Sanmamed en 2005, la adaptación de la universidad española al modelo de convergencia europeo tenía tres desafíos fundamentales:

1. Reflexionar sobre los estudios que se ofertan la organización de los mismos.
2. Reelaborar el diseño de las materias que se imparten.
3. Meditar sobre cómo se enseña o, en otras palabras, revisar la metodología de enseñanza.

En la línea del último desafío, se hacía necesario la mejora de la formación didáctica del profesorado asesorando y apoyando a aquellos docentes que emprendan procesos de innovación en su quehacer profesional.

El modelo tradicional de enseñanza en la universidad española ha sido eminentemente teórico, con unos niveles muy bajos de enseñanza práctica, tal como destaca el Informe Reflex de la ANECA (2007). En este sentido y tal y como hemos ido exponiendo, la formación por competencias tiene como objetivos el propiciar una educación de carácter más práctico, relevante y efectiva que la tradicional.

Entre el modelo tradicional de enseñanza imperante hasta hace poco tiempo y el modelo de competencias podríamos situar el modelo basado en competencias de la formación profesional que se centra en las salidas profesionales y las competencias laborales (de este mismo tipo son también los máster profesionalizadores). En el siguiente cuadro¹⁴ se pueden observar las diferencias más importantes entre cada uno de estos modelos:

14 Cuadro de elaboración propia a partir de Garcia-San Pedro (2010)

Cuadro 8: Diferencias entre los distintos modelos de enseñanza.

Criterios	Modelo tradicional	Modelo por competencias	Modelo de competencias
Diseño curricular	Por asignaturas. Aprendizajes formales en una disciplina de conocimiento	Por materias orientadas a los perfiles profesionales de la titulación	Se desarrolla una unidad de competencia. Se establecen estándares de competencias laborales
Perfil de egreso	De tipo académico. Se enfatizan los saberes conceptuales	De tipo académico-profesional. Se combinan competencias de los dos tipos	De tipo altamente vinculado al ámbito laboral y muy especializado
Carga de trabajo	Horas docentes	Horas docentes y carga del estudiante. Sistema de créditos transferibles	Sistema de créditos transferibles a través de la carga de trabajo que lleva a un estudiante a lograr una competencia
Unidad de desarrollo curricular	Asignaturas	Materias, módulos en los que están distribuidos los niveles de competencias	Módulos diseñados a partir de situaciones profesionales, proyectos, etc.
Rol del docente	Transmisivo. Centrado en los contenidos	Alternados los roles tradicionales con los de orientador y tutor. Se alterna la lección magistral y el aprendizaje por problemas, proyectos, etc.	Mediador. Centrado en el estudiante
Rol del estudiante	Receptor, pasivo	Participante, activo. Aún hay un tanto por ciento alto de clases magistrales. Se le informa sobre el proceso de aprendizaje y cómo se evaluará su desempeño	Activo. Se informa al estudiante sobre el proceso de aprendizaje, recursos y criterios de evaluación de desempeño y, en su caso, autoevaluación
Programa/Guía docente	Centrado en actividades docentes y objetivos de enseñanza	Guía de aprendizaje a partir de las competencias académicas y profesionales. Metodologías activas, centradas en el trabajo del estudiante. Se comunica el proceso y los criterios de evaluación	Guía de aprendizaje definida a través de modelos de aprendizaje autónomo, adecuado y pertinente al tipo de competencia
Evaluación	De carácter	Centrada en el estudiante.	Centrada en el estudiante.

	sumativo. Calificación por asignaturas	De carácter sumativo y formativo. Descriptores de niveles de desempeño para las competencias. Autoevaluación, coevaluación	Carácter sumativo y formativo. Evaluación de competencias en contextos reales o simulados. Autoevaluación, coevaluación
--	---	--	---

En este cuadro podemos observar que algunas diferencias entre los enfoques son cuantitativas y otras cualitativas, sobre todo entre el enfoque tradicional y los enfoques por competencias. Entre estos dos últimos no parecen haber diferencias claras.

Modelos de formación por competencias

La formación por competencias está caracterizada por la promoción de la movilidad de los conocimientos, la gestión de la información y la continua mejora de la respuesta dada por el estudiante a una serie de problemas y situaciones de las distintas áreas de conocimiento, la cultura y la sociedad promovidos por una combinación personal de criterios y valores.

Dentro de los referentes de la formación por competencias destacan dos enfoques: el de Drummond, Nixon y Wiltshire (1998), que clasifican los modelos en base a la manera en la que se desarrollan las competencias a lo largo del currículo. El otro enfoque es el de Bennet, Dunne y Carré (1999), que hace una clasificación de modelos en base al componente destacado de las competencias.

Con respecto al **enfoque de desarrollo de las competencias en el currículo**, además de los autores nombrados anteriormente, destacan las aportaciones de Fallows y Steven (2000), Kift (2002) y Robley, Whittle y Murdoch-Eaton (2005), estos autores distinguen tres modalidades de desarrollo: integrado, en paralelo o basado en proyectos y practicum o trabajos fin de grado. En el siguiente cuadro¹⁵ se desarrollan cada una de estas modalidades.

Cuadro 9: Modalidades de desarrollo de las competencias.

Desarrollo integrado	Desarrollo paralelo	Trabajo basado en proyecto o practicum
Las competencias se desarrollan a través de diferentes niveles dentro del currículo. Es necesario que exista una interrelación entre las distintas asignaturas. A nivel operativo su implementación presenta	Las competencias se desarrollan en módulos paralelos que no tienen vinculación directa con el currículo. En cada módulo se desarrollarían una serie de competencias. A nivel operativo se dificultaría la transferencia de las	Las competencias a desarrollar serían aquellas muy ligadas a la profesión. Está muy valorada por los empleadores. A nivel operativo resulta complicado encontrar centros de prácticas y tutores. Se suele optar por desarrollar proyectos

¹⁵ Cuadro de elaboración propia a partir de García-San Pedro (2010).

muchas dificultades.

competencias.

simulados.

Los modelos de desarrollo de las competencias de forma integrada son los más útiles a la hora de maximizar las oportunidades para adquirir las competencias pero, a su vez, es más dificultosa su concreción.

Los modelos de desarrollo de competencias de forma paralela al currículo permiten la concreción de oportunidades de formación. La idea de partida de estos modelos es la imposibilidad de desarrollar competencias sin estar vinculadas a áreas o módulos disciplinares.

Los modelos de desarrollo de competencias mediante proyectos, practicum, residencias, etc. son las actividades formativas más completas y enriquecedoras a la hora de desarrollar competencias profesionales al propiciar un contacto real, o en un alto grado de realidad, con la complejidad de la organización empresarial, la monitorización de la práctica profesional y su evaluación. Este tipo de modelos están más indicados para cursos más avanzados dentro del plan de estudios de la titulación.

Con respecto al **enfoque que hace una clasificación de modelos de desarrollo de competencias según el componente destacado** de las mismas, está basado en un estudio de campo realizado por Bennet, Dunne y Carré (1999). Este modelo hace una distinción de cinco elementos que tienen relaciones de interdependencia pero que con el objeto de clarificar el análisis de los mismos aparecen separados. Estos elementos son: contenido disciplinar, competencias disciplinares o específicas, competencias genéricas o transversales, experiencia en el lugar de trabajo y conciencia del lugar de trabajo. La siguiente figura¹⁶ muestra este modelo de formación.

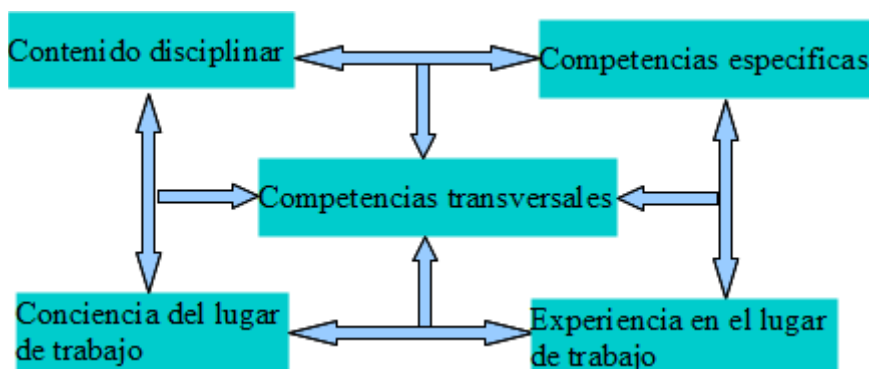


Figura 4: Modelo de desarrollo de competencias de Bennet, Dunne y Carré (1999).

Además de estos cinco componentes, el modelo se completa con la descripción de cuatro macrocompetencias de gestión transversales que pueden aplicarse en cualquier disciplina, curso o contexto. Estas macrocompetencias son:

Gestión de uno mismo, que englobaría la gestión del tiempo, de los aprendizajes, habilidades académicas, planificación y manejo del estrés, entre otras.

¹⁶ Figura de elaboración propia a partir del modelo de formación de competencias propuesto por Bennet y otros (1999).

Gestión de la información, que englobaría la selección, manejo e interpretación de recursos de información, comunicación de ideas y el empleo de la información de forma crítica e innovadora, entre otras.

Gestión de los otros, que englobaría el respeto del punto de vista y los valores de los demás, trabajar en grupo, negociar, liderar y delegar, entre otras.

Gestión de las tareas, establecer prioridades, planificar y desarrollar proyectos y evaluar resultados, entre otras.

Este modelo no se cuestiona la direccionabilidad del aprendizaje, es decir, un determinado contenido puede ser aprendido dentro del aula y ser transferido al ámbito de la empresa o dentro de ésta última y que sirva de reflexión en el aula. Lo que si se destaca por parte de los autores es la necesidad de planificar la transferencia de estos aprendizajes entre los distintos ámbitos a través del fomento de la diversidad de estilos, experiencias y contextos.

Por tanto, lo más importante de este modelo es la dimensión experiencial que aporta tanto el lugar de trabajo, como las experiencias simuladas o directas. Como contrapunto, todo este aprendizaje experiencial tiene que ser cuidadosamente planificado.

2.6 Aprendizaje por competencias

Ya que las competencias combinan conocimientos con habilidades, destrezas, actitudes y motivaciones, resulta evidente que su desarrollo completo no se alcanzará hasta el final del proceso educativo. Además, el aprendizaje de las mismas dista mucho de ser mecánico ya que implica un alto grado de funcionalidad y significatividad.

Actualmente las investigaciones sobre cómo se aprenden las competencias no han aportado un conocimiento suficiente, entre otras razones porque las competencias son constructos muy complejos de carácter procesal, que pueden aplicarse en multitud de contextos, lo que hace muy difícil su análisis global. No obstante, si se dispone de información suficiente sobre las condiciones generales en las que las personas aprenden y sobre la forma en la que se producen el aprendizaje de los componentes procedimentales, conceptuales y actitudinales de las competencias.

Es evidente que todo lo que aprendemos no se integra de la misma forma en nuestro cerebro. Podemos aprender de forma superficial una fórmula matemática a través de un simple proceso de memorización. Este aprendizaje podrá ser reproducido pero será más difícil que podamos usarlo para solucionar un problema matemático.

De la misma forma, también aprendemos de tal manera que el conocimiento adquirido nos permite responder a un problema real, comprender lo que está pasando y más aún, aplicar este conocimiento en situaciones similares y contextos distintos. Estos últimos tipos de aprendizajes elaborados que nos son útiles para comprender e interpretar un determinado problema, son los que se denominan aprendizajes significativos en oposición al aprendizaje superficial descrito anteriormente.

Las competencias, tal y como las hemos definido, implican la puesta en marcha de

una serie de componentes y esquemas de actuación¹⁷. en los que están integrados una serie de conocimientos, procedimientos y actitudes que desembocan en una determinada acción cuyo grado de eficacia dependerá del grado de significatividad con el que ha sido adquirido este aprendizaje.

El aprendizaje significativo y el aprendizaje de las competencias no es una cuestión de todo o nada, si trazamos un continuo de aprendizaje nos encontraríamos en un extremo con el aprendizaje superficial, adquirido por repetición simple y que ha sido el método más utilizado por la enseñanza tradicional. En el extremo más alejado a este tipo de aprendizaje se situaría el aprendizaje significativo y este tipo de aprendizaje, a su vez, tendría una serie de grados de dominio lo que hará que una persona sea más o menos competente.

El marco teórico de las condiciones para que pueda darse un aprendizaje significativo ha sido desarrollado por numerosos autores dentro de los enfoques constructivistas y socioconstructivistas. El siguiente cuadro¹⁸ desarrolla una serie de factores implicados en la profundidad y significatividad de los aprendizajes a partir de la propuesta de Cesar Coll (1987, 1990 y 2007), especificada por Zabala y Arnau (2007).

Cuadro 10: Factores relacionados con la profundidad y significatividad de los aprendizajes de Cesar Coll (1987, 1990 y 2007) y Zabala y Arnau (2007).

Esquemas de conocimiento y conocimientos previos	Cada persona posee una serie de representaciones sobre algún objeto de conocimiento formando una red de esquemas. Estos esquemas se modifican y se vuelven más complejos a medida que pasan los años. Los nuevos aprendizajes se construirán a partir de los esquemas existentes siendo estos su punto de partida
Relación profunda entre los nuevos contenidos y los conocimientos previos	El aprendizaje se producirá cuando exista una distancia adecuada entre lo que se sabe y lo que se tiene que aprender o cuando la estructura del nuevo contenido es adecuada y el alumno está dispuesto a profundizar, relacionar y sacar conclusiones de estos conocimientos (Asubel y otros, 1983)
Zona de desarrollo próximo	Debe haber una adecuada distancia entre lo que se conoce y lo que se pretende conocer. La función del docente es prestar una ayuda ajustada al personal proceso de construcción de cada uno de los alumnos, es decir, la creación de zonas de desarrollo próximo de Vigotsky (1979) y la intervención docente que permite al alumnado recorrerlas, todo con el fin de superar retos y seguir avanzando más allá del punto de partida
Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje	Factores relacionados con las relaciones interpersonales, el equilibrio personal y el grado de inserción social influyen de forma determinante en la disposición

¹⁷ Se ha constatado la relación entre las competencias transversales con cada uno de los estilos de aprendizaje (Alonso y Gallego, 2010) y la utilidad de estos en procesos de orientación profesional y en el desarrollo del autoconocimiento (Martínez y Luengo, 2010).

¹⁸ Cuadro de elaboración propia a partir de la recopilación sobre los trabajos de Cesar Coll (1987, 1990 y 2007).

Funcionalidad y significatividad de los contenidos	mostrada por el alumno para aprender e incrementa la posibilidad de que este aprendizaje sea significativo
Actividad mental y conflicto cognitivo	Es necesario que los nuevos contenidos no solo sean sino que parezcan significativos. Además es necesario destacar su funcionalidad, lo que entronca con la característica esencial de las competencias: su aplicabilidad
Motivación y actitud favorable al aprendizaje	Para que se produzca el aprendizaje es necesario que el alumno tenga un papel protagonista desarrollando una actividad mental que permita la modificación de sus esquemas de conocimiento. Es en este punto cuando es posible que el alumno cuestione sus ideas a través del conflicto cognitivo de Piaget como paso previo al proceso de construcción de significados
Autoestima y expectativas	Aprender exige un esfuerzo considerable que seguramente no será llevado a cabo si no existe una actitud favorable al mismo. De la misma forma, el alumno deberá estar interesado en los nuevos contenidos y quiera aprender por aprender y no como medio de conseguir una buena nota
La metacognición	La autoestima podría definirse como la suma de juicios que una persona tiene de si misma. Este constructo marcará las expectativas de éxito que se tendrán ante el desafío que suponen las tareas y contenidos que posibilitan el aprendizaje
	La reflexión sobre como está teniendo lugar el propio aprendizaje facilita el grado de profundidad de éste y su significatividad. Ser eficaz a la hora de planificar las estrategias de aprendizaje a utilizar en cada situación, llevar un control, evaluarlas y transferir el conocimiento generado a una nueva situación son factores clave en el aprendizaje de competencias

El cuadro anterior muestra algunos de los factores directamente implicados en el proceso de desarrollo de las competencias en el alumnado, sin embargo, este conocimiento será mucho más completo si nos centramos en las características del aprendizaje de cada uno de los componentes de las competencias: conceptos, procedimientos y actitudes.

Con respecto a los **conceptos**, se puede afirmar que se ha aprendido un determinado concepto cuando se es capaz de usarlo para la interpretación, argumentación o comprensión de un determinado fenómeno o situación. Para que se facilite este tipo de aprendizaje será necesario que las actividades desarrolladas en el aula tengan un nivel de complejidad que promuevan un verdadero proceso de elaboración y construcción del concepto a comprender con un alto nivel de actividad mental y que los nuevos contenidos se relacionen con los conocimientos previos.

Los **procedimientos** se pueden definir como una serie de acciones que se ponen en marcha en un determinado orden en pos de un objetivo. No sirve con describir las

acciones, los alumnos deberán ponerlas en marcha para poder interiorizarlas. Con anterioridad a esta ejecución, los alumnos habrán observado a una serie de modelos expertos y sus ejecuciones serán tuteladas hasta que alcancen un nivel adecuado de eficacia. Esta tutela se irá extinguiendo progresivamente. Por último, se fomentará un proceso activo de revisión de la propia actividad.

En resumen, habrá que prestar atención a los contenidos teóricos de los procedimientos con especial atención a asegurar su funcionalidad, además se les debe dar la oportunidad a los alumnos de aplicar estos conocimientos numerosas veces en distintos contextos, lo que facilitará la transferencia del aprendizaje a nuevas situaciones.

Las **actitudes**, por definición, muestran un alto grado de complejidad y, por tanto, su proceso de aprendizaje tiene esta misma dificultad.

Los componentes de las actitudes se pueden dividir en: valores, normas y las actitudes en sí. A su vez, este constructo engloba conocimientos, creencias, sentimientos, acciones y declaraciones de intención.

Se suelen asimilar a través de modelos y de vivencias que suponen una continuada carga afectiva. A este respecto, hay dos conceptos íntimamente relacionados con las actitudes: La heteronomía moral, que es querer ser o querer vivir para otros y no por uno mismo. Por el contrario, la autonomía moral sería una forma de ser y actuar por propio convencimiento.

Este último tipo de aprendizaje está relacionado con situaciones de conflicto que obligan a actuar, lo que conlleva un proceso de reflexión y posicionamiento personal.

En resumen, el aprendizaje de las actitudes se fundamenta en un proceso de conocimiento y reflexión sobre los modelos personales, una reflexión y valoración de las normas imperantes, de sus pros y contras, una toma de posición con su consecuente valoración afectiva y una revisión de la propia actuación.

2.7 Enseñanza por competencias

La enseñanza de las competencias implica la necesidad de desarrollar actividades de aprendizaje muy alejadas de lo que ha sido hasta ahora la actividad docente universitaria tradicional. Hasta hace poco, el modelo pedagógico de enseñanza estaba basado en la transmisión verbal del conocimiento y una reproducción más o menos literal de lo que se había aprendido en clase. Sin embargo, y por la propia tipología del constructo competencia, el proceso de enseñanza de competencias comporta el responder a una serie de problemas y conflictos lo más cercanos a la vida real que sea posible, a través de procesos de ejercitación progresiva de éstas con las consecuentes ayudas necesarias, en base a una serie de características diferenciales de cada alumno, para desembocar en un proceso continuo de construcción personal.

Existe aún una polémica, fomentada principalmente en algunos ámbitos de la empresa, en la que se defiende que, dado el carácter procedimental y actitudinal de las competencias, la enseñanza de las mismas será poco menos que imposible y a lo más que se podría llegar sería a un mayor grado de desarrollo principalmente a través de

procesos de moldeado¹⁹ y modelado²⁰.

Sin embargo, todo proceso de enseñanza implica una posible aplicación futura de todo lo que se enseña y aprende, en momentos y contextos donde los conocimientos, habilidades y actitudes sean necesarios. Por otra parte, esta ejecución será necesariamente muy distinta a la que ha sido enseñada en el aula.

De esta forma, en la vida real utilizamos una serie de competencias con el objeto de resolver problemas, es decir, somos competentes. El proceso de aprendizaje de estas competencias probablemente no ha sido formal, sino que sus componentes (procedimentales, conceptuales y actitudinales) fueron adquiridos de forma no integrada y seguramente desligados de las situaciones y necesidades reales donde serán aplicados. La enseñanza, por tanto, de las competencias intenta que unos aprendizajes que se han adquirido descontextualizados sean aplicados a diversas situaciones y contextos más o menos reales.

Es evidente que nunca podrán darse las situaciones reales en las que las competencias tienen que ser aplicadas, por tanto, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje se tendrán que desarrollar los esquemas de actuación de las mismas y la capacidad de selección y puesta en práctica de las competencias más adecuadas según las situaciones y contextos.

Criterios para enseñar las competencias

Las características esenciales de la enseñanza de las competencias son: su significatividad, la complejidad de la situación en la que deben aplicarse, su naturaleza procedimental y el hecho de estar formadas por un conjunto integrado de componentes que son aprendidos desde su carácter práctico y útil. A continuación se desarrollan brevemente estos criterios.

Con respecto a la **significatividad**, se debería tener en cuenta:

- Los conocimientos previos que tienen nuestros alumnos con respecto a los nuevos aprendizajes.
- Que los contenidos de aprendizaje muestren un alto grado de significatividad y funcionalidad, como se ha expresado anteriormente.
- Que los nuevos aprendizajes representen un reto asumible para el alumno, que se creen zonas de desarrollo próximo²¹ entre su nivel competencial actual y el nivel competencial objetivo, alcanzándose este último con las ayudas que sean precisas.
- En este sentido, estos retos de aprendizaje deberán promover la actividad mental del

19 Méndez y Olivares (2001) definen el moldeamiento como una técnica mediante la cual se adquieren conductas presentes muy vagamente en el repertorio conductual del sujeto. Consiste en reforzar consistentemente conductas semejantes a la conducta que pretendemos que el sujeto adquiera.

20 Cormier y Cormier (1994) definen el modelado como "el proceso de aprendizaje observacional donde la conducta de un individuo o grupo -el modelo- actúa como estímulo para los pensamientos, actitudes o conductas de otro individuo o grupo que observa la ejecución del modelo".

21 La zona de desarrollo próximo se refiere al espacio, brecha o diferencia entre las habilidades que ya posee el alumno y lo que puede llegar a aprender a través de la guía o apoyo que le puede proporcionar alguien más competente Vygotsky (1978).

alumno y provocar un conflicto cognitivo que se superará a través del establecimiento de relaciones entre el nivel competencial previo y los nuevos aprendizajes.

- Los aprendizajes deberán ser motivadores y fomentar una actitud favorable hacia ellos.
- Los nuevos aprendizajes deberán fomentar tanto la autoestima²² como el autoconcepto.
- Los nuevos aprendizajes deberán fomentar la autonomía en el aprendizaje del alumno, es decir, que desarrollen habilidades relacionadas con el aprender a aprender.

Con respecto a la **complejidad**, se debería tener en cuenta:

Que una actuación competente por parte del alumno conlleva el uso del pensamiento complejo, ya que no solo hay que conocer los conceptos, metodologías y técnicas de cada disciplina, sino que hay que reconocer cuales son las necesarias para ser eficientes en cada situación. En este sentido, las competencias no deben ser simplificadas en aras de una mejor comprensión, sino que han de mostrarse con la máxima complejidad posible, es decir, compuestas por el mayor número de variables que intervengan en ellas y que pueda procesar el alumno.

Con respecto al carácter **procedimental** de las competencias, se debería tener en cuenta:

Que la aplicación de una competencia implica el dominio de una serie de habilidades sucesivas que desembocan en lo que se ha denominado saber hacer. Algunas de estas habilidades más importantes son:

- Comprensión de la situación que es objeto de estudio.
- Identificación de la problemática que supone una actuación eficaz.
- Reconocimiento de la información que será relevante para solucionar la situación problemática.
- Selección del esquema de actuación adecuado entre aquellos que han sido aprendidos.
- Análisis de la información disponible relacionada con los esquemas que han sido seleccionados.
- Análisis de las variables de la situación en función de los esquemas de actuación seleccionados.
- Aplicación del esquema de actuación seleccionado de forma completa, es decir, con los conocimientos, procedimientos y actitudes que formen la competencia.

Este carácter procedimental de la competencia implica el establecimiento de una secuencia de actividades de enseñanza-aprendizaje que debería tener las siguientes características:

- Las actividades deberían estar centradas en situaciones que sean tanto significativas

²² La autoestima es un conjunto de percepciones, pensamientos, evaluaciones, sentimientos y tendencias de comportamiento dirigidas hacia nosotros mismos, hacia nuestra manera de ser y de comportarnos, y hacia los rasgos de nuestro cuerpo y nuestro carácter. En resumen, es la percepción evaluativa de uno mismo Bonet (1997).

como funcionales.

- En las actividades planteadas se debería contemplar todas las partes del proceso en el orden necesario con el objeto de poder trabajar cada una de estas partes por separado si es necesario.
- Las actividades tendrán que seguir una determinada secuencia y se deberán ajustar a un proceso de gradual dificultad.
- Las actividades tendrán necesariamente distinto rango de ayudas y de práctica guiada, estos apoyos marcarán el orden y progreso de las secuencias de enseñanza-aprendizaje.
- Las actividades a desarrollar por parte del estudiante tendrán un marcado carácter independiente con el objeto de que pueda demostrar su competencia en el dominio de lo aprendido.

Con respecto a que las **competencias estén constituidas por componentes de tipología distinta**, se debería tener en cuenta:

En primer lugar y como se ha visto anteriormente, para que se active el esquema de actuación adecuado será necesario el dominio de una serie de habilidades. Este esquema de actuación está formado por una serie de componentes con características claramente diferenciadas que habremos aprendido primero de forma parcial y después de forma integrada. Es evidente que las actividades de enseñanza se tendrán que adecuar a las características de cada componente. A continuación se desarrollan cada uno de ellos:

Conceptos y principios

Se pueden definir los conceptos como conjuntos de hechos, objetos o símbolos que tienen características comunes y los principios serían los cambios en los hechos, objetos o situaciones en relación con otros. En ambos casos su aprendizaje requiere comprender de qué se trata, qué significa. Por tanto no basta su aprendizaje literal, es necesario que el estudiante sepa utilizarlo para interpretar, comprender o exponer un fenómeno. Por ello, aprender conceptos y principios es toda una reforma de las estructuras mentales. Implica una construcción personal, una reestructuración de conocimientos previos, con el fin de construir nuevas estructuras conceptuales que permitan integrar tanto estos conocimientos como los anteriores, a través de procesos de reflexión y toma de conciencia conceptual.

Las claves para que alumno pueda aprender estos contenidos serían:

- Relacionar este aprendizaje con los conocimientos previos, con experiencias cercanas y conocidas.
- Asegurar y mostrar la relación entre los conceptos involucrados.
- Llevar a cabo actividades que otorguen significatividad y funcionalidad a los nuevos conceptos y principios que presenten retos ajustados a las posibilidades reales.

Contenidos procedimentales

Antoni Zavala (1996), incluye en los contenidos procedimentales "las reglas, las

técnicas, los métodos, las destrezas o habilidades, las estrategias y los procedimientos" y los define como "un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir dirigidas a la consecución de un objetivo."

El aprendizaje procedimental, por tanto, se refiere a la adquisición y mejora de nuestras habilidades, a través de la ejercitación reflexiva en diversas técnicas, destrezas y estrategias para hacer cosas concretas. Se trata de determinadas formas de actuar cuya principal característica es que se realizan de forma ordenada, de tal forma que son más que un simple hábito de conducta, llegando a implicar una serie de secuencias de habilidades o destrezas con un mayor grado de complejidad y encadenamiento.

Para que este tipo de aprendizaje se dé, es necesario:

- Que el alumno lleve a cabo las acciones que forman parte de los procedimientos todas las veces necesarias.
- Tiene que existir un proceso de reflexión y evaluación de la actividad realizada con el objetivo de mejorarla.
- Por último, se tendrán que aplicar estos procedimientos en una serie de contextos diferenciados con el objetivo de alcanzar el mayor grado de generalización de este tipo de aprendizaje y que pueda ser utilizado en situaciones que no serán predecibles en la mayoría de las ocasiones.

Contenidos actitudinales

Las actitudes son adquiridas a través de la experiencia y la socialización y son relativamente duraderas. Podemos definir las como una serie de disposiciones o inclinaciones relativamente duraderas a evaluar un objeto, persona o situación y actuar en consecuencia con dicha evaluación.

Las actitudes se manifiestan en el comportamiento, por lo que aunque tienen un importante componente afectivo y racional, también tienen un componente conductual.

A este respecto, y tal y como señala Pozo (2008), el hecho de que una actitud se mantenga consistente depende principalmente de la congruencia de los distintos componentes de la misma. La actitud en cuestión será más firme, estable y transferible cuando lo que se hace está en clara consonancia con lo que se cree o gusta.

Con el objeto de promover el cambio actitudinal del alumno se puede actuar a través de los mecanismos de persuasión, modelado y a través del conflicto socio-cognitivo.

Con respecto al mecanismo de **persuasión**, se ha comprobado que un determinado mensaje tiene la suficiente capacidad de persuasión cuando se dan las siguientes condiciones:

- La fuente emisora es alguien con el que el alumno se identifique.
- El mensaje debe ser comprensible para el alumno, es decir tiene que tener tanto un lenguaje como un contexto que se adecue a las características del mismo.
- El mensaje tiene que tener una estructura argumental adecuada y se debe reiterar o no, en consonancia con su grado de complejidad.
- El mensaje incluirá conclusiones o se facilitará que el alumno las extraiga por sí

mismo.

- Por último, este proceso de persuasión estará influido por una serie de rasgos del alumno entre los que estarán: la autoestima en ese dominio, su grado de acuerdo con el mensaje y la experiencia que tenga en el dominio en cuestión.

Con respecto al mecanismo de **modelado**, Pozo (2008) señala que no se reproduce cualquier modelo que se observa sino que es más probable que se reproduzcan modelos con los que nos identificamos o con aquellos que queremos establecer una identidad común. En este sentido, los alumnos tenderán a adoptar actitudes que hayan sido congruentes con los modelos que han recibido durante su aprendizaje.

En lo referente al **conflicto cognitivo**, éste se da cuando se produce una discordancia entre las propias actitudes y las de la persona o grupo de referencia. En este sentido, el plantear conflictos o inconsistencias en el aprendizaje de las actitudes puede fomentar un cambio de las mismas, ya que el alumno puede llegar a la conclusión de que lo que hace dista mucho de ser lo deseable. En otras palabras, se trata de hacer explícito lo que es deseable provocando en el alumno una autoevaluación sobre esa determinada actitud.

En última instancia, se trata de que haya una cierta coherencia entre lo que el alumno cree, siente y comprende, ya que la mayoría de los problemas actitudinales están causados por la contradicción interna de actuar sin que haya correspondencia ni con el sentir ni con las creencias. De esta forma, en el aula el alumno toma conciencia de sus propias contradicciones y se trabaja en pos de que pueda desarrollar comportamientos más coherentes.

2.8 Aprendizaje y evaluación basados en competencias

Tal y como especifica Fullana (2009), el aprendizaje basado en competencias tiene como objetivo que los estudiantes adquieran una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que son importantes, en primer lugar, con relación a lo que están estudiando y, en segundo lugar, en relación a la transición que preparan (transición laboral o preparación para estudios de postgrado).

A modo de aclaración, el uso de las competencias necesita el desarrollo de cuatro componentes fundamentales:

La descripción de la competencia

En primer lugar, se pretende que los estudiantes sepan que fin tiene todo el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que están inmersos. Para ello, la descripción de cada una de las competencias tendrá que especificar los contenidos y el nivel de complejidad del contexto en donde tendrá que ser aplicada la competencia.

A la hora de formular todas y cada una de las competencias hay que tener en cuenta los siguientes dos elementos:

- Un verbo activo que identifique una acción que dará como resultado un resultado

visualizable (por ejemplo, describe, identifica, compara, evalúa, etc.).

- La descripción tanto del objeto de la acción como del contexto en el que va a ser aplicada (por ejemplo, diseñar planes, programas, proyectos y actividades de intervención socioeducativa en diversos contextos).

Descripción de las actividades en las que se evidencian las competencias

Incluye tanto la descripción de la actividad en sí como los objetivos perseguidos con su realización. Por tanto, se tienen que detallar las competencias que están asociadas a una determinada actividad, los conocimientos y habilidades implícitos en la misma, en que contextos se van a aplicar y, por último, el nivel de complejidad en el que se tendrá que evidenciar.

Los resultados de aprendizaje de cada actividad podrán ser concretados una vez definidas las competencias, su nivel y el contexto de cada actividad.

Instrumentos para la evaluación de las competencias

Es el resultado de aprendizaje definido anteriormente lo que nos guiará a la hora de determinar el instrumento a aplicar. En este sentido, la pirámide de Miller (1990)²³ puede resultar de utilidad a la hora de escoger la estrategia de evaluación que más se ajuste al resultado de aprendizaje definido por el docente.

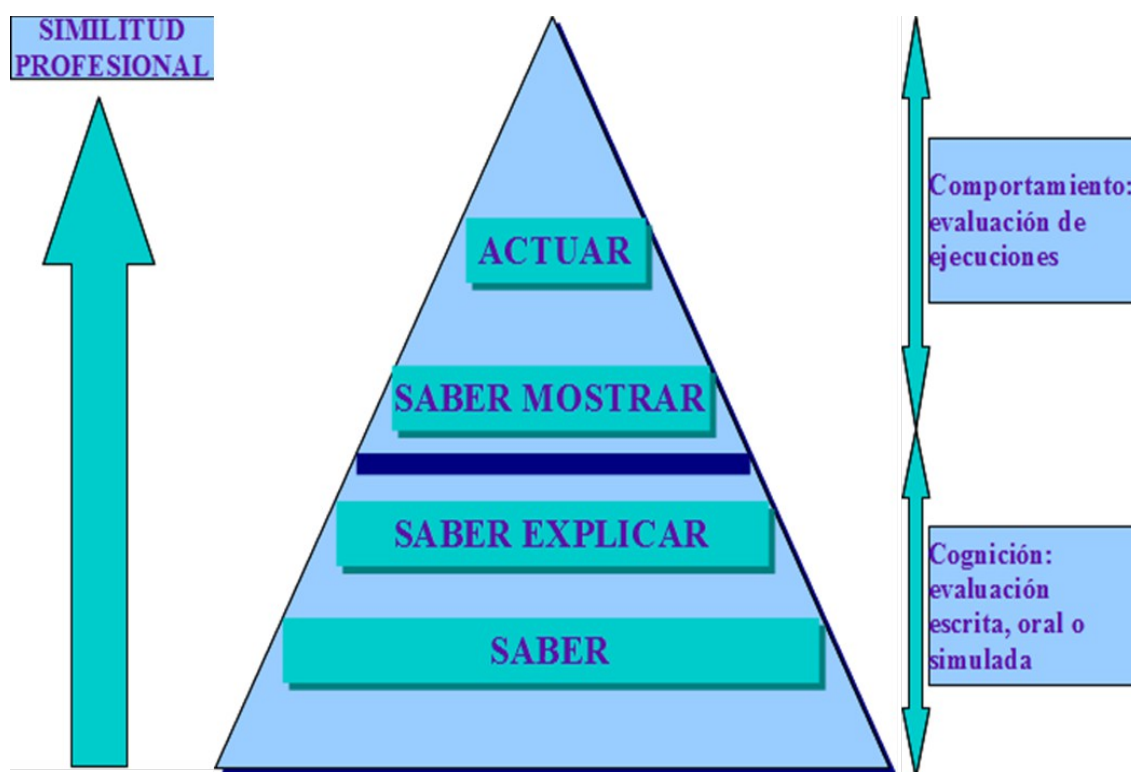


Figura 5: Pirámide de Miller (1990).

En este cuadro se pueden distinguir dos tipologías de pruebas:

- La evaluación tradicional: son las llamadas pruebas de lápiz y papel, donde se busca

²³ Figura de elaboración propia a partir de la Pirámide de Miller (1990).

evaluar los conocimientos y el saber. Este tipo de actividades pueden resaltar habilidades de bajo nivel como el recuerdo y la comprensión, o habilidades de alto nivel como la aplicación de conocimientos, la síntesis y la evaluación.

- La evaluación de ejecuciones: este tipo de pruebas permiten evaluar tanto competencias transversales, como la comunicación oral y el pensamiento crítico y habilidades propias de la profesión, como hacer un examen médico o llevar a cabo una relajación progresiva.

Las principales pruebas evaluadoras utilizadas en la educación superior de acuerdo con Prádes (2005) y Martínez (2013), son las siguientes:

Test objetivos

Son pruebas en las que se selecciona una respuesta correcta de un conjunto de posibles respuestas.

Son útiles para poder evaluar las capacidades de reconocer y discriminar la información.

Tienen una elevada fiabilidad y con respecto a la validez, permiten la evaluación de gran variedad de contenido.

Es posible incrementar la validez a través del análisis del funcionamiento de los ítems.

Pruebas escritas

Son pruebas que incluyen una serie de preguntas para que el alumno tenga la libertad de elaborar y estructurar sus respuestas.

Son útiles para evaluar la transferencia e integración del aprendizaje aunque pueden reflejar una simple repetición de un determinado contenido. Es evidente que muestran potencial para la evaluación del aprendizaje profundo ya que el estudiante requiere habilidades de construcción de las respuestas. También se muestran útiles para evaluar la evocación de la información, la interpretación de la evidencia, la construcción de un diseño, la generación de hipótesis, la explicitación de las fases que forma un proceso, etc. Permiten valorar tanto el razonamiento conceptual como el conocimiento y uso del vocabulario.

Presentan grandes carencias en su fiabilidad.

Pruebas orales

Permiten valorar eficazmente tanto la capacidad de comunicación como las habilidades interactivas del estudiante.

Dentro de este tipo de pruebas son de especial interés las entrevistas, que permiten clarificar temas de una determinada presentación y revisar tanto el alcance como la profundidad del aprendizaje. Pueden ser estructuradas con preguntas determinadas o semiestructuradas, sin preparación específica previa.

Se muestran poco fiables por las dificultades que plantean a la hora de realizar una calificación rigurosa. Otra dificultad de este tipo de pruebas es que muchas veces lo que se evalúa es el conocimiento y no la capacidad oral.

Pruebas científico-matemáticas

Consisten en el planteamiento de unos determinados problemas a resolver por el alumnado. La complejidad de estos problemas es variable según el número de pasos necesarios para resolverlos, el grado de abstracción y las operaciones cognitivas implicadas.

Permiten evaluar el grado de comprensión en contraposición con la memorización. Permiten ver el desarrollo de determinadas competencias transversales como el pensamiento crítico y la toma de decisiones.

Si tenemos claros los criterios de corrección, es una prueba con una buena fiabilidad y también puede tener buena validez ya que nos permite abarcar un amplio rango de contenidos.

Ejecuciones

Son pruebas específicas para cada enseñanza. Como ejemplos podemos nombrar los mapas para los estudiantes de Geografía, artículos para Periodismo, programas informáticos para los alumnos de Informática, etc.

Además de los productos, podemos evaluar demostraciones prácticas del trabajo del estudiante como utilizar un determinado instrumento o realizar una entrevista, etc.

Es una herramienta útil para evaluar competencias específicas del área de conocimiento. Son pruebas que facilitan la transferencia de los conocimientos académicos. También es muy importante la motivación que conlleva el que los estudiantes son sometidos a una situación de evaluación con un alto grado de realismo.

Con respecto a su fiabilidad y validez, son pruebas difíciles de construir, lo que afecta a la validez de las mismas y también comportan grandes dificultades a la hora de medir, lo que afecta a su grado de fiabilidad.

Prácticas estructuradas

Se caracterizan por ser pruebas de ejecuciones donde los estudiantes han de pasar por una serie de etapas o estaciones y tienen que llevar a cabo una serie de tareas prácticas en cada una de ellas.

Permiten evaluar una gran cantidad de competencias específicas o técnicas de cada una de las áreas de estudio.

Presentan una alta fiabilidad si tenemos una cantidad suficiente de observadores y una alta validez por lo auténtico de las situaciones a evaluar.

Dossier de aprendizaje

Es una agrupación selectiva y validada de trabajos hechos por el estudiante que permite visualizar los progresos y los aprendizajes de una determinada área a lo largo de un determinado periodo de tiempo. Este conjunto de trabajos permite al estudiante explicar y evaluar su proceso de aprendizaje con relación a sus expectativas y los objetivos planteados por la asignatura.

Esta herramienta permite desarrollar competencias relacionadas con la independencia, la autonomía y la reflexión, promoviendo la autoconciencia y la

responsabilidad sobre el propio aprendizaje. Además permite identificar las fortalezas y las debilidades del proceso del aprendizaje.

Presenta una elevada validez sobre todo cuando estamos evaluando competencias como la metacognición o la reflexión pero es preciso investigar sobre su fiabilidad.

El siguiente paso en este proceso de evaluación sería el establecimiento de aquellos criterios que nos permiten juzgar los resultados alcanzados por los alumnos. La aplicación sistemática de estos criterios sobre los resultados de aprendizaje posibilita la expresión de estos resultados en una serie de estándares de ejecución, lo que informa al alumno no sólo de lo que tiene que hacer, sino también de los distintos niveles de ejecución que permitirán evaluar y calificar los niveles de consecución del aprendizaje buscado.

Por último, sería necesario determinar a través de un análisis de toda la información generada, que nivel se ha alcanzado en cada una de las competencias definidas en la actividad en cuestión, lo que permitirá certificar positivamente o detallar las acciones necesarias para poder recuperar las competencias no alcanzadas orientando la acción educativa.

2.8.1 Modelos de evaluación por competencias

El proceso de evaluación por competencias, como ya se ha especificado en este capítulo, es, en primer lugar, una evaluación de aprendizajes y esta es una cuestión central a la hora de evaluar la calidad de la enseñanza de una determinada universidad. Tal y como indica Sans (2005) "la evaluación de los aprendizajes no es simplemente una actividad técnica o neutral sino que constituye un elemento clave en la calidad del aprendizaje, ya que condicionará su profundidad y nivel". En este sentido, la evaluación por competencias sería un proceso de recogida de evidencias y de formulación de valoraciones sobre la medida y la naturaleza del progreso del estudiante, según unos resultados de aprendizaje esperados (Valverde y otros, 2012). Por su parte, Cano (2008), señala que la evaluación universitaria sería tanto el efecto como la causa de los aprendizajes al mismo tiempo.

Siguiendo a De la Orden (2011), sea cual sea el sistema de evaluación, este tendrá que cumplir una condición fundamental: que sea efectivamente válido, es decir, que los instrumentos de medida utilizados sean válidos en el sentido tradicional, o lo que es lo mismo, que midan lo que pretenden medir y además, que exista congruencia entre los criterios y los métodos de evaluación, los objetivos y el proceso didáctico para alcanzarlos.

En el siguiente cuadro²⁴ se definen una serie de términos relacionados con la actividad evaluadora docente que a veces son confundidos:

²⁴ Cuadro de elaboración personal a partir de Villar y Alegre (2004).

Cuadro 11: Términos relacionados con la actividad evaluadora.

Evaluar	acción encaminada a juzgar el valor que tiene el cambio de conocimiento, capacidades o actitudes de los estudiantes
Medir	Asignar un número a una prueba (examen, trabajo, tarea ,etc)
Calificar	Atribuir un valor a una actuación en una prueba

Como ya se ha dicho, resulta más operativo hablar de evaluación de resultados de aprendizaje que evaluación de competencias. Los resultados de aprendizaje podrían definirse como lo que un estudiante debería saber, comprender y poder demostrar al finalizar un periodo formativo. Estos resultados de aprendizaje son formulados por el profesorado. Dentro de la expresión de estos resultados están las competencias pero éstas últimas se refieren a unos desempeños más complejos, lo que implica un mayor periodo de formación y sucesivas evaluaciones con el objeto de que los estudiantes puedan adaptar el desempeño a los criterios de evaluación que se establezcan.

McDonald y otros (2000), enuncian cuatro supuestos fundamentales para la evaluación por competencias: el primero asume que pueden establecerse estándares educacionales; el segundo, es que los indicadores definidos pueden ser alcanzados por la mayoría de los estudiantes; el tercero es que diferentes desempeños pueden reflejar los mismos estándares y el cuarto es que los evaluadores pueden elaborar juicios consistentes sobre las evidencias de estos desempeños.

Por su parte Villardón (2006) expresa las consecuencias para la evaluación que tiene el considerar las competencias como el resultado de un proceso de aprendizaje:

- Se debe evaluar los tres componentes de la competencia: conocimientos, habilidades y actitudes.
- La competencia supone una movilización estratégica de los tres componentes anteriormente enunciados para dar respuesta a una situación determinada. Por tanto, la evaluación deberá comprobar la capacidad de movilización de estos tres tipos de recursos.
- La competencia se demuestra haciendo cosas, por tanto, deberá evaluarse a partir de una determinada actividad que realiza el alumno en una determinada situación, teniendo en cuenta los criterios de lo que debería hacer y como hacerlo.
- El desarrollo de competencias es un proceso de aprendizaje, por tanto, el desarrollo de las distintas evaluaciones de este proceso permiten el logro de los objetivos formativos.

Se definen a continuación algunos modelos de evaluación por competencias que difieren en el aspecto de las mismas donde centran su atención.

Modelo centrado en el desempeño

Fue definido por Miller (1990) y surgió a partir del intento de evaluar algo tan complejo como la práctica médica. Este modelo define la pirámide ya expuesta anteriormente y que se compone de cuatro niveles de complejidad:

Nivel 1: Englobaría todo el conocimiento que un estudiante de medicina o médico

debería conocer para desarrollar su rol profesional con garantías. Es lo que correspondería al saber.

Nivel 2: Englobaría la interpretación de todo el conocimiento adquirido con el propósito de llevar a cabo un diagnóstico. Es lo que correspondería al saber como. En este nivel se llevaría a cabo la evaluación de las competencias.

Nivel 3: Englobaría la demostración tanto del saber como de los niveles anteriores. Esta demostración se llevaría a cabo mediante una determinada actuación, por ejemplo mediante la emisión por parte del estudiante de una respuesta a la cuestión planteada. Como ya se ha expresado anteriormente, poner el foco en el producto, olvidando el proceso por el que ha sido posible esta respuesta, es correr un serio riesgo de simplificación y de falta de operatividad a la hora del planteamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Nivel 4: Englobaría la actuación del estudiante en el medio real. Este nivel es el más dificultoso de concretar.

Modelo centrado en los resultados

Fue definido por Voorhees (2001) y tiene cuatro componentes fundamentales:

- Rasgos de personalidad, temperamento y capacidades: serían el substrato del aprendizaje posterior, la base donde se fundamentarían las sucesivas adquisiciones.
- Destrezas, habilidades y conocimientos: se desarrollarían mediante las sucesivas experiencias de aprendizaje en contextos muy variados (clase, hogar, asociaciones, etc.).
- Competencias: son la consecuencia de la interacción de las habilidades, las capacidades y el conocimiento con el objeto de dar respuesta a la tarea.
- Demostraciones: son el producto de la aplicación de las competencias, por tanto es en este nivel cuando se evalúa la ejecución de las mismas.

Este modelo se centra en la adquisición por parte de los estudiantes de una serie de habilidades, conocimientos y capacidades que se consideran importantes. Para esto se hace necesario:

- Que se describan las competencias a adquirir.
- Que se hagan explícitos los criterios a la hora de evaluar la adquisición de las competencias.
- Que se establezca una norma o estándar para poder decidir si un estudiante es o no es competente.

Este modelo focaliza en la intervención educativa los resultados competenciales, dándole poca importancia al proceso madurativo de los estudiantes, a los cambios sociales y a otro tipo de influencias. A su vez, es un modelo con un marcado carácter pragmático, ya que su principal objetivo es el de analizar las acciones que se llevan a cabo a la hora de definir y evaluar las competencias y determinar su utilidad para cada uno de los contextos.

Modelo integrado

Tiene como principales autores a Hagar, Gonczi y Athanasou (1994) y McDonald, Bound, Francis y Gonczi (2000). Para estos autores las competencias deber ser evaluadas como un todo, combinando conocimiento, comprensión, solución de problemas, habilidades, actitudes y valores.

En el siguiente cuadro²⁵ se especifican las principales características de este modelo:

Cuadro 12: Características del Modelo Integrado de Hagar y otros(1994) y McDonald y otros (2000).

<p>¿Por qué evaluar competencias?</p>	<p>Para asegurar que la enseñanza y la evaluación estén al servicio de los resultados requeridos Para facilitar el otorgamiento de créditos por la adquisición de una determinada competencia Para facilitar que los estudiantes entiendan lo que se espera de ellos, cómo tener éxito en una determinada materia Para que los empleadores potenciales puedan hacer una correspondencia entre las calificaciones y las competencias adquiridas</p>
<p>Evaluación y aprendizaje</p>	<p>La evaluación se convierte en un estímulo para el aprendizaje La forma en la que el estudiante se acerca a la tarea de aprendizaje depende de: Las cualidades de la forma de evaluación La plasmación en un formato determinado del material a ser evaluado La selección de las tareas de evaluación en relación a los objetivos de aprendizaje Cómo el estudiante interpreta la tarea y el contexto de la evaluación</p>
<p>¿Qué cantidad de evidencia se necesita para evaluar una competencia?</p>	<p>Se suelen realizar juicios basados en una pequeña cantidad de evidencia Es necesario que haya un equilibrio entre la cantidad de evidencia necesaria y la posibilidad efectiva de llevar a cabo la evaluación Hay que se consciente de que se corre el riesgo de llevar a cabo una evaluación incorrecta de la competencia La competencia no puede ser observada directamente, es inferida del desempeño. Para esto es necesario: - Usar los métodos de evaluación más adecuados a la hora de evaluar la competencia de manera integrada - Seleccionar los métodos de evaluación más directos y relevantes para aquello que está siendo evaluado - Utilizar una amplia base de evidencias a la hora de inferir la competencia</p>
<p>Fuentes de evidencias para una evaluación integrada de las competencias</p>	<p>- Evidencias básicas del desempeño: Observación en el lugar de trabajo, situaciones directamente relacionadas con el contexto laboral y cualquier tipo de simulación (proyectos, etc.) - Evidencias complementarias del desempeño: pruebas orales y escritas sobre preguntas abiertas (de respuesta larga y corta), test, cuestionarios, etc. - Evidencias de aprendizajes previos: proyectos realizados, diseños, certificaciones, etc.</p>

²⁵ Cuadro de elaboración propia a partir de Hagar y otros (1994) y McDonald y otros (2000).

<p>Principios de la evaluación integrada de competencias</p>	<p>Los principios básicos de la evaluación son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Validez: la evaluación es válida cuando evalúa lo que pretende evaluar, es decir, cuando la evidencia está claramente relacionada con lo evaluado y existe una suficiente cantidad de evidencia que demuestre que los criterios de desempeño han sido alcanzados - Fiabilidad: las evaluaciones son consistentes entre estudiantes y entre contextos - Flexibilidad: las evaluaciones pueden adaptarse a varias modalidades de formación y diferentes necesidades de los estudiantes Imparcialidad: las evaluaciones no perjudican ni benefician a alumnos particulares
--	--

En este sentido, y tal y como especifica García-San Pedro (2010), los pasos a la hora de hacer una evaluación integrada de competencias serían: la delimitación de las competencias a evaluar y casar los criterios con la evidencia a recoger y las estrategias que nos proporcionan esa información.

En resumen, este enfoque "enfatisa el desempeño, exige una mayor variedad de evidencia que la requerida por los enfoques tradicionales y busca métodos de evaluación directa", McDonald y otros (2000).

Otra tipología de los modelos de evaluación desarrollada por De la Orden (2011), pone hincapié en el concepto determinante de la competencia, pudiendo identificarse la misma como un desempeño eficiente de una función o rol profesional, académico o vital determinado; o como la posesión de unos conocimientos, el dominio de unas habilidades y destrezas y la orientación hacia ciertos valores y actitudes.

Perspectiva de desempeño eficiente de roles

Cuando se entiende la competencia como el desempeño exitoso de una función o rol profesional, académico, técnico o vital el foco estaría en el "saber cómo" más que en el "saber qué", según la distinción de Scheffler (1965). En esta línea Ribes (2011), destaca que ser competente hace referencia a una forma determinada de intervención o de hacer específico en un dominio también específico.

Por tanto, los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes permitirían el desempeño exitoso en una tarea y contexto determinados ajustándose a una serie de criterios.

A la hora de evaluar serían necesarios modelos que abarcasen la competencia de forma global más que de forma analítica, lo que resulta bastante más complejo. Siguiendo esta vía, si un determinado sujeto no ha llegado (según unos criterios) a un nivel determinado de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, está claro que este sujeto no ha logrado alcanzar la competencia en cuestión; pero el que el sujeto tenga el nivel suficiente de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes no significa que haya conseguido alcanzar la competencia en cuestión. Tal y como dice Ribes (2011), la competencia tendrá o no tendrá lugar en términos de actividades y logros en una situación determinada. No se requiere, por tanto, actividades de evaluación externos a la propia situación de enseñanza-aprendizaje.

Por tanto, el indicador de la consecución de la competencia será el desempeño

exitoso de una función o rol a unos determinados niveles de realización empíricamente contrastables (De la Orden , 2011). Es decir, el individuo será competente cuando diagnostique correctamente una enfermedad, resuelva un problema matemático o converse en una lengua extranjera.

A la hora de diseñar un adecuado sistema de evaluación, el primer paso será que la definición de la competencia venga acompañado de de la minuciosa descripción del desempeño del rol y los criterios de éxito. El siguiente cuadro²⁶ se desarrollan los pasos necesarios y los resultados esperados en cada uno de ellos para la planificación y diseño de la evaluación de competencias desde esta perspectiva:

Cuadro 13: Fases para el diseño de la evaluación de las competencias según el modelo de desempeño eficiente de roles.

Análisis de roles	Funciones generales y específicas a desempeñar y determinación de las competencias
Definición operacional de las competencias	Resultados de aprendizaje
Trasformación de competencias en resultados de aprendizaje	Delimitación de los objetivos
Establecimiento de criterios y estándares	Delimitación de los límites a demostrar para acreditar la competencia
Condiciones de evaluación	Enunciado detallado de las tareas y contextos en los que se llevará a cabo el proceso evaluativo
Métodos e instrumentos de evaluación	Serán necesarios aquellos métodos más relevantes y directos para cada competencia Algunos tipos son: - Demostración práctica de la competencia (listas de control y escalas de valoración) - Simulaciones (mismos instrumentos anteriores) - Observación directa (los mismos instrumentos anteriores) - Observación indirecta (evidencia anterior demostrada ante otros docentes, compañeros...) - Evidencia de formación anterior (portafolios, cualificaciones...)
Procedimientos de valoración	Transformación en puntuaciones de cada uno de los niveles de ejecución de la competencia

²⁶ Cuadro de elaboración propia a partir de De la Orden (2011).

Establecimiento de las puntuaciones de corte	Distinción entre cada uno de los niveles de competencia
--	---

Perspectiva de la combinación de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes

Desde esta perspectiva, el primer paso será la definición de los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarias para el logro de la competencia. El objetivo, desde este punto de vista, es la adquisición de estos componentes. Por tanto, la evaluación de competencias sería la evaluación de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes y el dominio de una determinada parte de estos componentes significaría el dominio de la competencia.

En esta perspectiva el foco de la intervención educativa estaría más en "saber qué" que en el "saber cómo" (volviendo a utilizar la terminología de Scheffer (1965)). Se parte de la necesidad detectada en los años 80 del siglo pasado de cambiar los métodos de evaluación ya que la investigación realizada mostraba que el conocimiento de hechos y conceptos adquiridos en la etapa académica (hechos y conceptos que podían ser expuestos y repetidos si dificultad), no eran aplicados a la hora de resolver problemas de la vida laboral. Por tanto, y partiendo de la idea ya expuesta en este capítulo de que el diseño de la evaluación de los aprendizajes juega un papel prominente en la mejora de la enseñanza, se intentó que la evaluación reflejará más eficientemente la capacidad del alumnado de aplicar su conocimiento y destreza en la realización de tareas y en abordaje de situaciones complejas.

En este sentido, la medición de la destreza del estudiante a la hora de resolver problemas, razonar y aplicar el conocimiento adquirido a la resolución de situaciones similares a las que se va a encontrar en su ámbito laboral, puede ser abordada a través de los instrumentos que se encuentran dentro de la denominada de evaluación de realizaciones (Performance Assesment) o Evaluación Auténtica. Este tipo de evaluación tiene como objetivo que exista un alto grado de similitud entre el desempeño solicitado en la evaluación y el que se trata de promover como resultado de la educación (American Educational Research Association, American Psychological Association, y National Council of Measurement in Education, 1999).

En esta línea, Perry (1970), concibe la evaluación auténtica como la evaluación de los resultados de aprendizaje seleccionados a partir de una construcción compleja y significativa de los desempeños dentro de un contexto real o simulado. Por tanto, la evaluación promovería la construcción compleja y continua de los resultados de los aprendizajes.

De esta forma, se pone en juego tanto el juicio, como la interpretación del estudiante de una determinada situación específica para que se manifieste la competencia en cuestión. La evaluación que realiza el estudiante es el resultado de la actuación combinada de sus conocimientos, capacidades, criterios y valores, en orden a resolver la situación.

De esta forma, la naturaleza de la evaluación empleada trae consecuencias. Tal y como indica Boud (1995), la propia evaluación puede condicionar que los aprendizajes sean superficiales o profundos. Por tanto, el aprendizaje no depende únicamente del compromiso de los estudiantes a la hora de aprender un determinado cuerpo de

conocimientos, sino que se da en función del estilo de enseñanza y del contexto en el que ésta ocurre. Teniendo en cuenta lo expresado, el tipo de aprendizaje asumido por los estudiantes estará en función de:

- Las cualidades intrínsecas en las que son evaluados.
- La forma en que es traducido el material a evaluar a un determinado formato y se seleccionan las tareas de evaluación apropiadas a los objetivos de aprendizaje.
- La interpretación por parte de los estudiantes de la tarea de evaluación y del contexto en el que se da.

A la hora de abordar el diseño de la evaluación de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes se dan grandes similitudes entre el enfoque de la evaluación auténtica y el explicado en la perspectiva de las competencias entendidas como el desempeño exitoso de roles. En esta línea, es de destacar el modelo denominado Evidence-Centered Design de Mislevy, Steinberg y Almond (2003) y Mislevy y Haertel (2006). El siguiente cuadro²⁷ desarrolla las fases del diseño de evaluación de este modelo.

Cuadro 14: Evidence-Centered Design de Mislevy, Steinberg y Almond (2003) y Mislevy y Haertel (2006).

Análisis y modelamiento del dominio objeto de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Propósitos de la evaluación - Naturaleza del saber a evaluar - Estructuras para observar y organizar el conocimiento
Estructura conceptual de la evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Destrezas del estudiante a evaluar - Evidencias (conductas y demostraciones) que ponen de manifiesto el conocimiento y destrezas evaluadas - Situaciones que ponen de manifiesto las conductas o evidencias
Arquitectura de la prueba	Presentación y puntuación de la prueba

En este tipo de realizaciones suelen emplearse las rúbricas²⁸ con el objeto de valorar el nivel demostrado por los alumnos en una determinada destreza. Estas rúbricas pueden ser globales, es decir, sin niveles de realización para cada uno de los criterios, y analíticas donde existen niveles de realización para cada uno de los criterios definidos.

En resumen, la evaluación elegida promueve el desarrollo de las competencias como parte del desarrollo integral de los estudiantes, éstos no son el fin, sino el medio para construir el saber que le facultará como profesional.

²⁷ Cuadro de elaboración propia a partir de Mislevy y otros (2003) y Mislevy y Hatertel (2006).

²⁸ Escala de puntuación que califica la realización en relación a una serie de criterios específicos para la tarea que se está evaluando. Está formada por los criterios de valoración que expresan las características de la correcta realización de una tarea y los niveles de puntuación de cada uno de ellos.

2.9 Los roles del profesor y el estudiante universitario

Como se decía al inicio de este capítulo, la adaptación de los estudios universitarios al nuevo marco configurado por el Espacio Europeo de Educación Superior significa un cambio de modelo pedagógico que afecta tanto a las metodologías docentes, la organización de los contenidos y los sistemas de evaluación como a quienes tienen las responsabilidades de administrarlos, sin olvidar a quienes son los actores principales de este proceso de enseñanza aprendizaje: los alumnos.

Los roles del profesor universitario

Durante muchos años, y aún hoy por amplios sectores de la docencia, se entendió la figura del profesor como un portador de conocimientos con la misión de transmitirlos en el aula ante un público que asistía de forma esencialmente pasiva a esta disertación. El modelo ahora imperante se centra en el aprendizaje, lo que inexorablemente conlleva modificaciones metodológicas y repercute tanto en los alumnos que aprenden como en los profesores que enseñan. Por tanto, es necesario desterrar la idea del aula como un

espacio de enseñanza unidireccional, en los que un profesor explica o incluso dicta desde una tarima ante filas de bancos, en los que los alumnos anotan en silencio (o al menos eso espera el profesor) las explicaciones recibidas, para devolverlas con la mayor fidelidad posible el día del examen, en que esos alumnos demostrar en silencio aún más riguroso que tienen el conocimiento que en su día transmitió el profesor (Pérez Echevarría y otros, 2003).

A pesar de que el profesor ya no ocupe el papel central en el proceso de aprendizaje, continua siendo una figura esencial para todo el proceso educativo y sus funciones siguen siendo esenciales para el éxito del aprendizaje.

Es evidente que, tal y como ha puesto de manifiesto la pedagogía, la figura del profesor en todos los niveles educativos no constituye la única fuente de información, sino que su papel debe ser el de facilitador de situaciones de aprendizaje. Por tanto, la docencia debe estar vinculada con un proceso de transformación multidimensional que le permita al estudiante contar con un conjunto de atributos personales (conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valoraciones y disposiciones) para desempeñarse exitosamente en las funciones o tareas de su rol profesional o del trabajo académico (Montero, 2007).

En este sentido, algunas de las nuevas demandas del profesor universitario desde un plano institucional y social son:

- Multiplicidad de fuentes de información, siendo el profesor una más de ellas.
- La existencia de una amplia oferta de titulaciones con el objeto de una mejor

adaptación al mercado laboral.

- La existencia de nuevos desafíos profesionales y laborales.
- La implantación cada vez mayor de las NNTT y el uso de los campus virtuales.
- El requisito del aprendizaje de un segundo idioma y/o un tercer idioma.
- El hecho de que el foco es el aprendizaje del alumno, por lo que se imponen nuevos modos de enseñar y aprender.
- La formación del profesor en competencias relacionadas con el papel de mediador entre el aprendizaje y el alumnado.
- La necesidad de un continuo proceso de revisión tanto de las metodologías y medios utilizados en la enseñanza como de los modelos de evaluación.

Por todo esto, y siguiendo a García (2009), el objetivo del profesor será el de lograr una educación de calidad para que los alumnos sean más competentes a la hora de desempeñar funciones tanto profesionales como personales y sociales. Por tanto, se requerirá de los alumnos que no sólo sean capaces de buscar información, procesarla y transferirla como estrategias de solución de problemas concretos sino que también las puedan transferir de forma flexible y polivalente a nuevos escenarios organizacionales, situacionales que irán surgiendo y que requieren generar conocimientos, aprender y desaprender (Domínguez, 2004).

En este sentido, es necesario considerar los cambios que han afectado en los últimos años a la actividad docente. Siguiendo a Montero (2004), se pueden resumir de la siguiente forma:

- Preocupación por los procesos internos de las personas para el aprendizaje (algo que para el conductismo tiene poca importancia).
- Una docencia centrada en el autoaprendizaje en lugar de una mera acumulación de conocimientos.
- Una amplia variedad de enfoques y situaciones centrados en lograr el aprendizaje de los estudiantes en lugar de la aplicación sistemática del método expositivo.
- El uso de las TIC, lo que permite flexibilizar el acceso a la información, la secuenciación de las actividades de aprendizaje y los procesos de construcción social de los conocimientos.
- La evaluación de los aprendizajes con referencia a criterios en lugar de hacer referencias a la norma (basada en la distribución normal).

Como se comentaba al principio de este apartado, una de las demandas del profesor universitario anteriormente enunciadas era la de mediación entre el aprendizaje y el alumnado. En este sentido, Feuerstein y otros (1991), señalan las siguientes características que debería tener el docente:

- Implicar al alumno en el proceso de enseñanza.
- Potenciar el aprendizaje significativo.
- Planificar los objetivos educativos teniendo en cuenta el nivel del alumno.
- Presentar la actividad con un cierto desafío.
- Favorecer el desarrollo de la competencia cognitiva.

- Potenciar la metacognición.
- Organizar la actividad docente de forma compartida.
- Hacer partícipe al alumno del cambio y mejorar su funcionamiento cognitivo.
- Respetar el sistema de valores y actitudes del alumno.

Resumiendo todas estas aportaciones, se podría considerar al profesor como un guía, maestro, consejero en el proceso de aprendizaje y a la vez un analizador crítico, juez, árbitro, reforzador e inspector de los aprendizajes del estudiante. Deberá poseer un amplio dominio de los contenidos, deberá reunir aquellas características personales que le permitan establecer relaciones interpersonales favorables para el aprendizaje de los estudiantes tanto en forma presencial como en el aprendizaje virtual. El nuevo método de enseñanza tiende a reducir la clase expositiva y el profesor tiene la misión de secuenciar las actividades, fijar los ritmos de aprendizaje y llevar a cabo la evaluación de los mismos (Montero 2007). El siguiente cuadro²⁹ ahonda en algunas de las funciones descritas:

Cuadro 15: Funciones del docente según Montero (2007).

Guía	El docente traza los objetivos que deben lograr los estudiantes y contextualiza la utilización de los recursos y sus formas de operación para el logro de los aprendizajes
Experto de contenido	El docente muestra un amplio dominio de los contenidos de manera que puede tratarlos con flexibilidad, profundidad y significatividad
Facilitador	El docente es el referente académico a la hora de resolver dudas y de proveer información, explicaciones y orientaciones que contribuyan a superar las barreras para los aprendizajes. Es proactivo a la hora de flexibilizar las secuencias y ritmos de aprendizaje de sus estudiantes y les apoya a la hora de generalizar sus aprendizajes a los ámbitos personal y profesional
Moderador	El docente gestiona las actividades y dirige las actividades grupales. Tiene un carácter y trato empático con sus estudiantes y es un modelo para los aprendizajes sociales ligados con la autogestión del aprendizaje disciplinario o multidisciplinario
Controlador de los procesos	El docente analiza críticamente las experiencias formativas y lleva el control de los procesos y de la utilización de los recursos en forma efectiva y oportuna
Evaluador	El docente lleva el seguimiento de los estudiantes y las evaluaciones de procesos, de resultados y de impactos, proporciona las retroalimentaciones necesarias y participa activamente en la certificación de los aprendizajes y de las competencias.

²⁹ Cuadro de elaboración propia a partir de Montero (2007).

El último de los roles a adoptar por parte del profesorado universitario es el de tutor con el objeto de personalizar la educación a través de un apoyo organizado y sistemático que incremente la motivación del alumno mediante la prevención de las dificultades del aprendizaje, el seguimiento del alumno, etc. Tal y como señala García (1996), el tutor tiene como función el asesoramiento y la orientación del alumno cuando éste lo solicita y en aspectos que considera necesarios. Estos aspectos pueden incluir la elaboración de preguntas que ayuden a los estudiantes a reflexionar sobre lo que están haciendo, anticipar temas de discusión, dar explicaciones sobre el por qué se ha seleccionado una estrategia en detrimento de otras, por qué hay que buscar nuevas alternativas, etc.

Toda esta multiplicidad de cambios en las funciones docentes (para lo que el profesor universitario no fue preparado en su formación tradicional), requieren la adquisición de nuevas competencias por parte del docente entre las que se podrían destacar según Blandin (1990):

- Capacidades técnicas y/o tecnológicas que requieren un dominio de las NNTT.
- Capacidad de trabajo con estrategias y metodologías innovadoras.
- Competencias de comunicación con el objeto de desarrollar una comunicación interpersonal más flexible.
- Capacidad de diseño y elaboración de los propios materiales curriculares adaptados al nuevo modelo de enseñanza.
- Investigaciones sobre sus experiencias docentes con el objeto que alcancen la máxima difusión.

Los roles del estudiante universitario

El cambio en el modelo pedagógico del que se viene hablando en este capítulo implica un nuevo marco de organización de los sistemas de enseñanza y de las relaciones entre el profesor y el alumno. Como consecuencia, el trabajo de este último está abocado a ser más personalizado y autónomo. Tal y como exponen Correa, Ceballos y Rodrigo (2003)

la Universidad es mucho más que la transmisora de conocimientos, debería ser aquella institución capaz de dotar a los estudiantes de un pensamiento crítico que les permita reflexionar y analizar el mundo que les rodea y adaptarse a los múltiples cambios que experimenta la sociedad.

El punto de partida con respecto a la conceptualización del estudiante dentro de este nuevo modelo universitario ha de ser la de un joven o adulto aún en desarrollo que es capaz de tomar decisiones responsables. El estudiante se compromete con su aprendizaje, lo que junto a la intencionalidad y la responsabilidad son condiciones estrechamente vinculadas a la adquisición de competencias. Por tanto, es el propio estudiante el protagonista de su educación.

Lo que se pretende es que el estudiante desarrolle un aprendizaje autónomo, según

la terminología de Sarramona (1999), es decir, la promoción de la capacidad de control de cada alumno sobre el modo en el que construye su conocimiento y que está relacionado con la voluntad personal, la metacognición (la toma de conciencia de su propio proceso de aprendizaje), la innovación en los materiales curriculares y el uso del tiempo acorde con las necesidades y limitaciones de cada alumno (Spengler, Egidi y Craveri, 2007).

En este marco, la tarea del docente será la de diseñar y presentar situaciones que, apelando a estructuras anteriores que el estudiante ha asimilado, le permitan adquirir nuevos significados del objeto de aprendizaje y nuevas operaciones asociadas a él para posteriormente poder socializarlos a través de un proceso de negociación con los compañeros, el profesor y los textos (Moreno y Waldegg, 1992).

A este respecto, la consideración del estudiante como el centro del proceso educativo hace que la calidad de la educación superior de una determinada universidad sea consecuencia de las acciones concretas que esa universidad lleva a cabo por sus estudiantes.

Como consecuencia de este protagonismo del estudiante, se han desarrollado investigaciones sobre el desempeño de los mismos en la universidad. Entre las más importantes está la llevada a cabo por el Centro de Investigación en Gestión y Política Universitaria de la Universidad de Tokio en la que se estudia la relación entre el rendimiento académico de los estudiantes y su compromiso ante el aprendizaje a través del Student Learning Process Questionnaire (University of Tokio, 2008).

En esta investigación se identificaron cuatro tipos de estudiante según como se relacionasen sus intereses con los objetivos académicos: los denominados *institucionales* (alta afinidad con los objetivos institucionales, los *conformistas*, los *independientes* y los *periféricos* (los objetivos académicos no son su principal interés). En el siguiente cuadro³⁰ se muestran las relaciones entre distintos enfoques de enseñanza y los tipos de estudiante reseñados:

Cuadro 16: Tipos de estudiantes según la relación entre sus intereses y sus objetivos académicos Kaneko (2008).

Tipos de estudiante/enfoques de enseñanza	Enseñanza centrada de en la asistencia a clase y el control del trabajo del estudiante	Enseñanza que favorece la participación y la interacción a través del trabajo en grupo y que ofrece feedback sobre los trabajos realizados
Institucionales	Influencia negativa	Influencia muy positiva
Conformistas	Influencia negativa	Influencia positiva
Independientes	No ejerce influencia	Influencia positiva
Periféricos	No ejerce influencia	Influencia muy positiva

³⁰ Cuadro de elaboración propia a partir de Kaneko (2008).

Por tanto la enseñanza propugnada por el nuevo modelo educativo resultante de la adaptación al marco del EEES centrada en el incremento de la participación del alumno en su proceso de aprendizaje, el trabajo en grupo y el feedback parece favorecer, en mayor o menor medida, a todos los estudiantes, sean del tipo que sean.

Como se especificaba anteriormente, el estudiante se compromete con su aprendizaje, Astin (1999) define este compromiso como la cantidad de energía física y psicológica que el estudiante dedica a la experiencia universitaria. Este tipo de estudiante podría estar en la línea del definido por Kaneko (2008) como *institucional*: un estudiante comprometido que le dedica gran cantidad de energía al estudio, pasa buena parte de su tiempo en el campus, se relaciona con los profesores y los otros estudiantes a través de proyectos y tareas de aprendizaje y participa activamente en organizaciones estudiantiles. En el siguiente cuadro se definen las principales características de la Teoría del Compromiso de Astin (1999)³¹:

Cuadro 17: Principales características de la Teoría del Compromiso de Astin (1999).

<p>Características de la Teoría del Compromiso del Estudiante</p>	<p>El compromiso se refiere a la energía física y psicológica que el estudiante emplea en un determinado objeto que forma parte de su aprendizaje y que puede ir desde un examen hasta la experiencia del estudiante</p> <p>El compromiso se manifiesta en un determinado grado, de tal forma que cada estudiante tiene un diferente grado de compromiso ante un objeto y que distintos objetos hacen que un estudiante varíe sus grados de compromiso ante ellos</p> <p>El compromiso se expresa en rasgos cuantitativos (por ejemplo, grado de participación del estudiante en un determinado proyecto) y rasgos cualitativos (por ejemplo, participación en debates o una actitud pasiva en los mismos)</p> <p>La calidad y cantidad del compromiso del estudiante estará directamente relacionada con el grado de aprendizaje y desarrollo personal alcanzados en el programa educativo</p> <p>Se puede medir la efectividad de cualquier política o práctica educativa en relación al incremento que produce en el compromiso del estudiante</p>
---	---

Por tanto, el compromiso del estudiante se configura como una competencia que puede ser desarrollada en las diferentes áreas en las que el estudiante interactúa (ámbito académico, gestión, ámbito deportivo, social, etc.). Es el estudiante quien va al encuentro de su aprendizaje de forma activa por lo que, en la línea de lo señalado por Biggs (2005), la motivación no constituye un prerrequisito de una buena enseñanza sino su producto.

³¹ Cuadro de elaboración propia a partir de Astin (1999).

3. Ámbito académico, profesional y competencial de la Educación Social

- 3.1 Introducción
- 3.2 Definiciones de Educación Social
- 3.3 Contextualización de la Educación Social
- 3.4 Breve semblanza histórica de la Educación Social
- 3.5 La Educación Social como campo profesional y académico en España
- 3.6 Los principales ámbitos de intervención de la Educación Social
- 3.7 La Diplomatura de Educación Social en la UEx
- 3.8 El Grado de Educación Social en la UEx
- 3.9 Las competencias del Grado en Educación Social en otras universidades españolas

3.1 Introducción

La consideración de la Educación Social como un campo académico y profesional plenamente constituido es algo relativamente reciente, ya que la consolidación de este proceso se ha ido llevando a cabo en las últimas décadas del siglo pasado. Es en este periodo cuando han ido surgiendo distintas ocupaciones como el educador de calle, el monitor de tiempo libre, el educador de adultos, el animador sociocultural, etc. Todas éstas y algunas más se han integrado en lo que actualmente se considera la profesión de educador social.

A pesar de lo reciente del proceso de constitución y consolidación de esta disciplina, las prácticas profesionales relacionadas con la misma han tenido lugar desde la antigüedad. Estas prácticas profesionales, el propio concepto de la Educación Social y los ámbitos de actuación de la misma se han ido adaptando a las necesidades, los conocimientos y los códigos sociales de cada época.

3.2 Definiciones de Educación Social

Siguiendo a Froufe (1997), la Educación Social debería ser conceptualizada y explicada en función de una serie de factores tan diversos como el contexto social, la concepción política, las formas de culturas predominantes, la realidad educativa y la situación económica del momento. Por tanto, cualquier definición de Educación Social debería ser abierta, dialéctica y dinámica, siempre tendrá que estar en proceso de construcción. La realidad del tejido social de cada época dará a la Educación Social su contextual configuración.

De acuerdo con este postulado, se exponen a continuación una serie de definiciones de Educación Social provenientes de autores, asociaciones y colectivos relevantes:

Una de las primeras definiciones y una de las más destacadas es la de la Asociación Internacional de los Educadores de los Jóvenes Inadaptados (AIEJI) que fue propuesta en el seminario organizado por la asociación de profesionales en mayo de 1988 y que define al educador social como una persona que tras una formación específica, favorece mediante métodos y técnicas pedagógicas, psicológicas y sociales el desarrollo personal, la maduración social y la autonomía de las personas jóvenes o adultos incapacitados, desadaptados o en peligro de serlo. Además, el educador comparte con dichas personas las diferentes situaciones espontáneas o provocadas de la vida cotidiana, sea dentro de las instituciones residenciales o de servicio, sea en el ambiente natural de vida a través de la acción continua y conjunta con la persona y con el ambiente.

Para la Asociación Estatal de Educadoras y Educadores Sociales que aglutina a los Colegios y Asociaciones Profesionales de España, la Educación Social sería un derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional de educador social, posibilitando una

doble vía:

- La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y de la circulación social.
- La promoción social y cultural, entendida como apertura a nuevas posibilidades de adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social ASEDES (2007).

El Real Decreto 1420/1991 de 30 de agosto, por el cual se establece el título universitario oficial de diplomado en Educación Social, define al educador social teniendo en cuenta algunos de sus ámbitos de actuación. En este Real Decreto el profesional de la Educación Social se define como "un educador en los campos de la educación no formal, educación de adultos (incluidos los de la tercera edad), inserción social de personas desadaptadas y minusválidos, así como la acción socio-educativa".

Petrus (1997), hace una revisión muy completa de las acepciones de la Educación Social y describe a esta disciplina como adaptación, socialización, adquisición de competencias sociales, didáctica de lo social, acción profesional cualificada, acción cerca de la inadaptación social, formación política del ciudadano, prevención y control social, trabajo social educativo, paidocenos y educación extra-escolar. También incluye tres consideraciones: Educación Social como generadora de demandas sociales a través de la concienciación de los derechos de los ciudadanos, el enfoque integrador y en constante cambio de la Educación Social en continuo proceso de construcción, consecuente con una sociedad en cambio y, por último, Educación Social y currículo transversal, introduciendo los principios de la Educación Social en el aula a través de los contenidos transversales.

A raíz de lo expuesto y siguiendo a Pérez (2003), resulta muy difícil entender la Educación Social como un concepto unívoco ya que se encuentra dentro de un proceso tan complejo como la socialización. Es por esto, que se hace necesario contar con enfoques diversos sobre las múltiples formas en las que el individuo y la sociedad se relacionan. Por tanto, esta autora define la Educación Social como una acción sistemática y fundamentada, de soporte, mediación y transferencia que favorece el desarrollo de la sociabilidad del sujeto en un proceso vital, a través de la promoción de su autonomía, integración y participación crítica, constructiva y transformadora en el marco sociocultural del que forma parte, contando con los propios recursos, los del educador y movilizándolo o creando nuevas alternativas a los mismos.

Por otra parte, Gómez (2003), define la Educación Social como

los procesos y las dinámicas socioeducativas que posibilitan y facilitan el óptimo desarrollo de los procesos de socialización, tanto desde una perspectiva inespecífica: aquellos procesos y aquellas dinámicas socioeducativas indiferenciadas que afectan a cualquier persona en cualquier espacio social; como desde una perspectiva específica: aquellos procesos y aquellas dinámicas socioeducativas diferenciadas que principalmente tienen lugar dentro de la modalidad de la educación no formal y que

básicamente, aunque no exclusivamente, afectan a personas que presentan necesidades particulares respecto a sus procesos de integración social.

Es también destacable la definición del Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social (ANECA, 2004), que define la Educación Social como un agente de cambio social, un dinamizador de grupos sociales a través de estrategias educativas que ayudan a los sujetos a comprender su entorno social, político, económico y cultural y a integrarse adecuadamente. De esta definición se desprenden los siguientes objetivos:

- Prevenir y compensar dificultades de estructuración de la personalidad e inadaptaciones sociales.
- Favorecer la autonomía de las personas.
- Desarrollar actividades con una finalidad educativa, cultural, lúdica...
- Potenciar la búsqueda de la información y comprensión en y del entorno social.
- Desarrollar el espíritu crítico y la capacidad de comprensión y análisis de la realidad sociopolítica.
- Favorecer la participación de los grupos e individuos.
- Favorecer la mejora de las competencias y aptitudes de los individuos.
- Favorecer el cambio y transformación social.
- Favorecer el desarrollo sociocultural, sociolaboral, institucional y comunitario.
- Contribuir a la creación y consolidación del tejido social y asociativo.

Para finalizar con el mismo autor con el que se ha empezado este apartado, Froufe (1997) estima que hay un consenso en que la educación es una práctica educativa multidimensional, que se articula en diferentes ámbitos o áreas de intervención como son aquellas que se relacionan con la Educación Social especializada (inadaptación y marginación social), la animación y el tiempo libre, la educación permanente y de adultos y la formación laboral. Tiene por finalidad contribuir al desarrollo integral de las personas y a la convivencia social, intentando resolver todos aquellos problemas o necesidades que se producen en el marco de la vida diaria.

3.3 Contextualización de la Educación Social

La educación ha sido considerada como un proceso de socialización, ya que todo proceso educativo está formado por una vertiente relacionada con la formación de personas, y como un proceso de inserción de las mismas en el contexto social y cultural en el que viven, por tanto, ambos aspectos deben ir de la mano.

Las personas no se forman como individuos de forma aislada sino que son actores sociales que interactúan en un entorno social determinado. En este sentido, el Diccionario de Sociología (1998) considera a la socialización como "el proceso por el cual el individuo en desarrollo se adapta a los requerimientos de la sociedad en la que vive". De la misma forma, Petrus (1997), señala que la Educación Social está determinada por dos características: por su ámbito social y por su carácter pedagógico como ciencia de la Educación Social.

Es evidente que el proceso de socialización dura toda la vida, aunque se puede diferenciar tres tipos de socialización que van cobrando protagonismo a medida que cronológicamente se va pasando de una etapa a otra de la vida. Estos tres tipos son:

- La socialización primaria: tiene lugar en la infancia y se lleva a cabo a través de la familia que transmite los elementos sociales más básicos.
- La socialización secundaria: se lleva a cabo en la etapa juvenil con un especial protagonismo del grupo de iguales y de las instituciones sociales que transmiten al joven los valores, las normas y las pautas de conducta que han de permitir al individuo incorporarse al mundo de los adultos.
- La socialización terciaria: se lleva a cabo en la edad adulta cuando el individuo debe adaptarse a otras culturas y otros sistemas sociales.

Como se puede observar, resulta complicado diferenciar los límites de la educación y la socialización. Este problema se ve acentuado con la diferenciación entre diversos tipos de educación atendiendo a su grado de formalidad, como hizo Coombs (1971), al distinguir entre:

- Educación formal: la que es metódica y tiene unos objetivos definidos desarrollándose en el sistema educativo.
- Educación no formal: tiene las mismas características metodológicas que la anterior pero no se desarrolla en el sistema educativo formal.
- Educación informal: a diferencia de las anteriores no tiene una metodología claramente definida permitiendo al individuo la adquisición de una serie de actitudes, habilidades, valores y conocimientos a través de la interacción con su entorno.

En conclusión, resulta evidente que existe una importante relación entre lo que es considerado Educación Social y en mayor medida la educación no formal, sin olvidar la educación informal, estando el foco de la actuación de los profesionales de esta disciplina en un terreno que fluctúa entre la educación y la socialización.

3.4 Breve semblanza histórica de la Educación Social

Tal y como se expresó anteriormente en este mismo capítulo, la Educación Social actual se ha constituido a través de un proceso que ha ido pretendiendo dar respuesta, desde esta disciplina, a las demandas sociales que han ido surgiendo. Por tanto, la profesión de educador social ha partido de ocupaciones con un alto grado de relación con la vigilancia de una serie de colectivos (cuidadores, celadores, etc.) en un grupo de instituciones que han ido surgiendo y modificando sus funciones a la vez que cambiaban los planteamientos sociales, legales y asistenciales hacia estos colectivos.

Siguiendo a Tiana y Sanz (2013), se pueden destacar las siguientes etapas por su importancia para el concepto de Educación Social en el proceso evolutivo de la sociedad europea:

- Los cambios producidos en la Edad Moderna: En esta época se produjeron una serie

de transformaciones económicas que llevaron a un proceso de acumulación de capital propiciando el nacimiento de organizaciones industriales y comerciales que generaron riqueza en las ciudades, apareciendo nuevos tipos de trabajadores. Relacionado con esto, los campesinos buscaron mejores medios de subsistencia desplazándose a las ciudades. Esta nueva realidad hizo que las administraciones municipales tuvieran que gestionar algunos aspectos asistenciales anteriormente en manos de la acción individual o de los mecanismos caritativos tradicionales.

Anteriormente, durante la Edad Media no existían mecanismos de previsión, por tanto, los pobres, que únicamente poseían su capacidad para trabajar, cuando sufrían una enfermedad grave o tenían una mala cosecha no les quedaba más remedio que recurrir a la mendicidad como medio de subsistencia. Por otra parte, y desde la perspectiva de la religión católica, el dar limosna al pobre se convierte en una acción necesaria para conseguir la salvación.

La acumulación de capital anteriormente nombrada produjo el empobrecimiento de las clases populares. Este desequilibrio fue especialmente grave para aquellos individuos que se encontraban en etapas críticas de su vida como la niñez o la vejez. Estos problemas llevaron a la aparición de proyectos de asistencia y reeducación a las clases menos favorecidas que en primer lugar fueron desarrollados por los ayuntamientos y posteriormente estuvieron a cargo de los gobiernos centrales. En este sentido, destaca en España la aparición de las casas de misericordia, los albergues para pobres y, sobre todo los hospicios, todos ellos con el objetivo de censar y reducir la mendicidad a través de la reeducación religiosa, el aprendizaje de oficios y la consideración de los usuarios de estos últimos como mano de obra, ya que el acto de dar limosna pasa a ser considerado como perjudicial para la sociedad por el fomento de la vagancia.

Entre las acciones educativas que se llevaron a cabo como respuesta a estos desafíos destacan las acciones de reeducación de jóvenes marginales o delincuentes, lo que llevó a la necesidad de que las personas a cargo de este cometido fueran formadas adecuadamente. Estas ocupaciones constituyen claramente un antecedente de algunos perfiles profesionales de los actuales educadores sociales.

- La desaparición del Antiguo Régimen: A causa de la Revolución Francesa desaparecieron las monarquías absolutas y los poderes básicos del estado (legislativo, ejecutivo y judicial) se separaron lo que supuso la aparición de instituciones que detentaban el poder por delegación de los ciudadanos.

Los avances en medicina aumentó la esperanza de vida y en consecuencia, el crecimiento demográfico, lo que unido a la concentración de población en las ciudades, hizo que aparecieran nuevas clases sociales. En ellas se producía un reparto desigual de la riqueza.

La educación dejó de ser particular, especializada y sólo para clases privilegiadas, y los estados empezaron a crear sistemas educativos nacionales, lo que produjo que estos sistemas educativos ejercieran una importante función de socialización secundaria que anteriormente correspondía principalmente a las familias.

Durante el siglo XIX la oferta cultural se amplió a sistemas no formales, ofreciéndose formación artística y todo tipo de actividades culturales a aquellas clases sociales que

no tenían acceso a la plena educación formal. De esta forma aparecieron los ateneos, las bibliotecas y las universidades populares.

Todos estos cambios modificaron el concepto de la educación abriendo nuevos ámbitos de actuación como la educación de adultos y la educación popular, y se siguieron desarrollando otros ámbitos de actuación como la benéfico-educativa.

- El intervencionismo estatal y la construcción del Estado del Bienestar: La situación de conflicto de clases apuntada anteriormente, produjo que las clases burguesas optaran por la modificación de las estructuras políticas y sociales para permitir la participación en las mismas de las clases menos favorecidas, lo que propició la intervención del estado con el objetivo de garantizar una serie de derechos sociales, además de los fundamentales. Este proceso culminó con la institucionalización de la educación obligatoria y la creación de instituciones de asistencia médica, educacional y de protección contra la pérdida de ingresos.

Las instituciones anteriormente nombradas también se ocuparon de los sectores poblacionales de la infancia y la juventud, sobre todo en lo referente al desarrollo intelectual y moral, además del físico a través de la aparición de las asociaciones juveniles y los tribunales de menores, los servicios de infancia, las instituciones de reeducación de jóvenes, etc.

Al mismo tiempo, la reducción de la jornada laboral produjo un aumento del tiempo de ocio, lo que propició la creación de nuevos ámbitos de actuación como los clubs deportivos, la pedagogía del ocio, etc., lo que llevó a que los propios ciudadanos empezasen a diseñar y construir su parte de la oferta cultural, lo que desembocará en la aparición del ámbito de la animación sociocultural.

Relacionado con lo anterior, los sistemas educativos formales también sufren una profunda transformación con los movimientos de protesta ante la escuela tradicional (la pedagogía de la liberación de Freire, entre otros) empezando a ponerse en duda que los sistemas educativos tradicionales sean capaces de seguir dando respuesta indefinidamente a las necesidades que plantea la nueva realidad educativa.

Al mismo tiempo, aparecen los conceptos de educación permanente y el de aprendizaje para toda la vida. Estos nuevos conceptos plantean que la educación no se limita a la infancia y al medio escolar, sino que es un proceso que tiene lugar durante todas las etapas evolutivas de la persona y en multitud de espacios sociales. Como consecuencia, estos nuevos ámbitos educativos no tienen la necesidad de estar integrados en la educación formal. Como colofón a todo lo expuesto, Delors (1996), enuncia que la educación del actual siglo debería estructurarse en cuatro aprendizajes fundamentales: aprender a conocer (adquirir los instrumentos de la comprensión), aprender a hacer (con el objeto de poder influir sobre el propio entorno), aprender a vivir juntos (para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas) y aprender a ser (un proceso fundamental que recoge elementos de las tres anteriores).

Todos estos cambios sociales, culturales e institucionales produjeron una crisis en los ámbitos clásicos de socialización (la familia, la escuela y el trabajo), lo que propició el desarrollo de nuevas agencias de socialización, entre las que se pueden destacar: el tiempo libre, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información y

la comunicación ampliando el campo de intervención de la Educación Social y propiciando la formación de profesionales en los campos del asociacionismo juvenil, las actividades para escolares, la animación cultural, las actividades de ocio, la educación de discapacitados, etc. lo que ayudó sobremanera al desenvolvimiento de esta nueva disciplina.

Particularmente en España, la Constitución propició la descentralización de los servicios sociales y la transferencia de éstos a las comunidades autónomas. A su vez, los centros de menores, de asistencia social, etc. inician una serie de reformas con un espíritu desinstitucionalizador. Las transformaciones se orientaron a una disminución del tamaño de las instituciones, formando grupos de convivencia con un número mínimo de educadores al cargo. A su vez la institución pública pasa a ser la tutora del menor de forma transitoria hasta que pueda volver a reinsertarse en su familia, siempre que sea posible.

Estos centros pasan a ser un recurso temporal que ha de ser utilizado en última instancia y se produce una progresiva profesionalización de los educadores de estos centros que son seleccionados de acuerdo con una formación específica que tiende a unificarse.

Los educadores sociales en activo son formados, posteriormente se procede a la contratación de los titulados universitarios y, por último, se homologan las titulaciones de los profesionales en activo. Por tanto, la profesión de educador social se fue construyendo de forma paralela a su formación.

3.5 La Educación Social como campo profesional y académico en España

De acuerdo con Fernández (2003), el educador especializado es el precursor del actual educador social. Esta figura surge a partir de la crisis europea que sigue a la Segunda Guerra Mundial y se afianza a partir del surgimiento de numerosas escuelas de educadores especializados en Francia.

Como se indicó anteriormente, el proceso de profesionalización de la Educación Social se inicia con la reconversión de profesionales de instituciones con funciones básicas de vigilancia (celadores, guardianes, cuidadores, etc.), para crear ocupaciones relacionadas con la educación pero externas al ámbito escolar, como los monitores de campamentos infantiles y juveniles.

En España la formación de los primeros educadores sociales provenía de organismos dependientes del régimen franquista como el Frente de Juventudes y la Sección Femenina. Esta formación iba dirigida a capacitar a los monitores y cuidadores en materia de educación física, juventud y actividades para el tiempo libre. Sin embargo, a partir de los años 60 del pasado siglo, aparecen entidades de formación de profesionales de la Educación Social que se diferenciaron sustancialmente de esta línea como la Universidad Pontificia de Salamanca y el Centro de Formación de Educadores Especializados de Barcelona.

A principios de los años 80 del pasado siglo ya había de treinta escuelas de formación en respuesta a la Orden de la Secretaría General del Movimiento del 25 de Noviembre de 1976, por la que se reguló el perfil de idoneidad para la dirección de

albergues, colonias, campamentos y marchas juveniles. En esta década aparece la titulación de Formación Profesional de segundo grado Técnico Especialista en Educación Social en las escuelas de Barcelona y Pamplona.

Es en 1987 cuando se inicia el periplo universitario de esta profesión. En el marco del Proyecto para la Reforma de las Enseñanzas Universitarias, se elaboran las directrices y perfiles formativos para el título de educador social, entre otros títulos de educación. Por fin, en 1991 se aprueba el título de Diplomado en Educación Social por el Consejo de Universidades, implantándose esta titulación en la Comunidad de Extremadura en 1995.

A partir del curso 2009/2010 se empezó a impartir el Grado en Educación Social en la Universidad de Extremadura adaptándose estos estudios a las directrices marcadas por el Espacio Europeo de Educación Superior.

3.6 Los principales ámbitos de intervención de la Educación Social

Tal y como defiende Petrus (1989), y la mayoría de los autores relevantes de esta disciplina, las cuatro áreas básicas de intervención del educador social serían: la Educación Social especializada, la educación de personas adultas, la animación y el tiempo libre y la formación laboral. A continuación se describe brevemente cada una de estas áreas con evidentes puntos en común.

La Educación Social especializada

Es uno de los ámbitos fundamentales de la Educación Social. Se podría definir como la actuación educativa con personas en situaciones complicadas o de conflicto social, lo que incluye internos de centros penitenciarios, ex-reclusos, minorías étnicas, transeúntes e indigentes, toxicómanos, emigrantes, refugiados, etc.

Tal y como explica López (2005), está centrada en las personas, concretamente en el grupo como espacio de diálogo y cooperación y, sobre todo, en la capacidad creativa de cada ser humano, elevando su autoestima con el objeto de que sea protagonista de su propia vida.

De acuerdo con Froufe (1997), este ámbito nació con el objetivo de solucionar una serie de conductas inadaptadas y ciertos problemas psicosociales a través de una intervención educativa. Tanto en la Universidad de Barcelona como en la Universidad Complutense se inició la difusión del modelo francés de educación especializada que tenía como fin la atención de niños y adolescentes que estaban internados en grandes instituciones, con el objetivo de dotar a los profesionales que trabajaban con esta población de una formación mínima.

La principal evolución que ha tenido este ámbito a través del tiempo ha sido el pasar de un modelo institucional, cerrado (y en muchos casos con una connotación penal) para solucionar esta problemática; a un modelo más abierto, sociocomunitario, que tiene en cuenta no solo la problemática individual, sino que da protagonismo al contexto social y comunitario, concediendo una importancia primordial a la labor

preventiva.

Para López (2005), los ámbitos de en los que intervendría un educador social especializado serían:

- 1) El barrio o zona social concreta.
- 2) Los núcleos institucionales de la sociedad (familia, asociaciones, centros cívicos, etc.).
- 3) Las instituciones creadas específicamente para la intervención social (las instituciones penitenciarias, los centros para el tratamiento de drogodependientes, etc.).

Ahondando en el tercer ámbito anteriormente expuesto, la Coordinadora de Asociaciones y Escuelas de Educadores Especializados enuncia los siguientes los sectores específicos de intervención:

- 1) Los Servicios de Atención Primaria, que priorizarían la intervención y tienen un carácter globalizador y polivalente con las problemáticas sociales.
- 2) Los servicios especializados, que se ocuparían de problemáticas relacionadas con la inadaptación y la marginación.

La educación de adultos

Tal y como indica Froufe (1997), la educación de adultos no debería estar restringida a la formación compensatoria, sino que su fin debería ser la de la integración de todos los sujetos en la realidad sociocultural que les rodea.

De forma más explícita, este ámbito de la Educación Social pretendería la correcta articulación del sujeto en la época en la que vive a través de una serie de aprendizajes con el objeto de que el mismo domine aquellos aspectos que realmente son un cambio significativo dentro de la realidad sociocultural. Todo desde una perspectiva tanto integradora en la sociedad como integral de la propia persona, ya que no sólo implica conocimientos sino destrezas, habilidades y valores (Gómez, 2003).

El Consejo de Europa en 1993, proclamó las siguientes áreas dentro del ámbito de la educación de adultos:

- La formación para el mundo laboral.
- La formación cívica que permita hacer un correcto uso de los derechos y deberes que todo sujeto tiene como ciudadano.
- La formación básica compensadora de las deficiencias escolares.
- La formación para el desarrollo personal y cultural.

Este tipo de educación está fundamentada por un criterio que tiene aplicación en otros ámbitos educativos: la formación permanente y continua a través de la cual una persona, normalmente sin títulos académicos y con carencias de formación en algún campo determinado, pueda incorporarse a un proceso de aprendizaje y reciclaje para una plena interacción con su realidad sociocultural, permitiendo un pleno desarrollo

laboral y de relaciones sociales.

En este sentido y tal y como indican Campillo y Gómez (2009), el trabajo del educador de adultos se ha dirigido fundamentalmente a aquellos adultos que tenían necesidades de tipo formativo en un arco que va desde la alfabetización hasta las carencias estrictamente académicas (desde la educación básica a la superior), o en el ámbito laboral-profesional. Este ámbito ha tenido como ejes prioritarios la educación permanente y la capacitación profesional, pero también ha contribuido al desarrollo de la participación en la vida social, económica, cultural y política de los adultos.

En lo que respecta a la disciplina de la Educación Social, el ámbito de la educación para adultos ha sido muy identificado con la llamada educación no formal. Este tipo de educación surge a partir de la crisis de la educación en la década de los años sesenta del pasado siglo cuando P. H. Coombs planteó la necesidad de desarrollar medios educativos diferentes a los convencionalmente escolares (Trilla, 1996). Por tanto, esta calificación engloba una realidad largo tiempo presente: la necesidad de educar a aquellos que no tuvieron la posibilidad de ir a la escuela y dar oportunidades de formación a lo largo de toda la vida a los que si fueron a la misma y a los que no lo hicieron.

En palabras de Trilla (1996), la educación no formal se definiría por negación, es decir, este tipo de educación sería metódica y con objetivos definidos (igual que la formal), pero se llevaría a cabo al margen del sistema estructurado de enseñanza.

Este tipo de educación está caracterizada por su flexibilidad, dinamismo y amplitud, no esta restringida a un espacio formal, por lo que permite la educación a distancia, en la mayoría de los casos, no conduce a la obtención de un título o certificación, sus programas suelen ser de menor duración, sus contenidos suelen tener una mayor relación con el sector productivo y con la sociedad, se centra en brindar conocimientos, valores, destrezas y habilidades con el objeto de satisfacer necesidades, y es más inclusiva ya que no limita el acceso aprendizaje a una edad determinada.

La animación social y el tiempo libre

Según la UNESCO (1982) la animación sociocultural sería "el conjunto de prácticas sociales que tiene como finalidad estimular la iniciativa y la participación de las comunidades en el proceso de su propio desarrollo y en la dinámica global de la vida sociopolítica en que están integradas".

Siguiendo a Herrera (1993), entre los antecedentes de este ámbito de actuación se encuentran las Universidades Populares que aparecieron a principios del siglo XX con el objetivo de llevar la cultura a las clases populares, las organizaciones y asociaciones obreras católicas que pretendían llevar alternativas culturales a las clases trabajadoras y las Misiones Pedagógicas que fueron creadas con la función de propiciar el acceso a los medios culturales de las poblaciones rurales.

En 1976 se publica la Orden sobre las condiciones de idoneidad del personal que dirige las actividades juveniles, lo que posibilita la creación de la Escuela de Arte y Tiempo libre. Seis años después aparecerá por primera vez el término animación sociocultural en la Orden del Ministerio de Cultura del 7 de septiembre que publica las normas reguladoras para el funcionamiento de los centros de animación.

Todos estos cambios repercutieron en la incorporación de la perspectiva comunitaria dentro de la acción educativa y la generalización de las intervenciones de este ámbito a toda la comunidad, no sólo a jóvenes y niños. Ésto propició la creación y puesta en marcha, por parte de los ayuntamientos, de proyectos diseñados tanto por los educadores sociales, como por los colectivos a los iban dirigidos los mismos.

Actualmente, algunas de las nuevas áreas de acción de este ámbito incluyen la educación ambiental, la formación ocupacional, la prevención de drogodependencias, etc., propugnándose metodologías de carácter inductivo, con una gran implicación de los colectivos destinatarios en una significativa parte de su desarrollo.

Valle (1972) propone las siguientes funciones de la animación sociocultural:

- Animar globalmente la vida comunitaria.
- Realizar estudios de situación, de actividades o de proyectos de transformación.
- Promover y orientar grupos de acción y de reflexión.
- Suscitar y promover iniciativas que puedan transformar la situación social y cultural.
- Programar actividades y elaborar planes locales.
- Formar a las personas, aportando contenido y modificando actitudes.
- Realizar gestiones vinculadas a las actividades que se llevan a cabo, a la vida asociativa o a los servicios sociales existentes.
- Proporcionar asistencia técnica, directamente a través de quien pueda facilitarla y poner en marcha las actividades que lo requieran.
- Asegurar una relación dinámica entre las personas, los grupos y las actuaciones comunitarias.
- Controlar y medir resultados.

Ahondando en lo anterior, y tal y como afirma Ucar (1997), el objetivo final de la animación sociocultural parece ser la mejora de la calidad de vida de las comunidades y los grupos sociales que las forman. Este objetivo se pretende alcanzar a través de la emancipación, la autogestión, la autoorganización individual o de la comunidad, la creación de redes de cooperación que posibiliten comunidades más fuertes y autónomas, la responsabilización y la participación social, el aumento de la información y la formación personal, grupal y comunitaria.

De acuerdo con este mismo autor, el objetivo final del animador sociocultural deberá ser la transferencia gradual, a través de sus intervenciones, de las responsabilidades en la creación, dirección y ejecución de los programas y proyectos, amén de los conocimientos y técnicas necesarias para estas funciones, a los grupos, organizaciones y colectividades con las que se trabaja para que sean responsables de su propio desarrollo autónomamente, con el objetivo final de la mejora sustancial de su calidad de vida. En palabras de Campillo y García (2009), el aspecto de vinculación de la animación sociocultural al desarrollo comunitario autónomo ha hecho que tanto la educación de adultos como la animación sociocultural hayan seguido caminos paralelos. Y también ha posibilitado el diferenciar las actuaciones en este ámbito de una simple difusión cultural, en la que se consideraría a los miembros de la comunidad como simples receptores de la cultura, a que éstos sean agentes activos de la misma.

La formación laboral

Con el objeto de diferenciar este ámbito de la formación de adultos, Gómez (2003), define la formación laboral como aquella formación específica que intenta formar a los trabajadores en aquellas áreas directamente relacionadas con el trabajo.

Este ámbito tiene una triple perspectiva:

- Formación laboral inicial: que tiene como objetivo facilitar el acceso a una primera ocupación.
- Formación laboral dirigida a personas empleadas: con el objetivo de mejorar su capacitación profesional.
- Formación laboral dirigida a personas desempleadas: con un mayor grado de especialización que la formación laboral inicial y con el objetivo de aumentar las posibilidades de volver a acceder a una ocupación.

De acuerdo con este autor, la Educación Social debería atender prioritariamente a las personas que tienen como objetivo su primera ocupación y las que quieren volver a reintegrarse en el mundo laboral, sobre todo a aquellos grupos y colectivos que presentan necesidades o dificultades especiales, entre los que se podría destacar los desempleados de larga duración.

Tal y como la define Jover (1999), la formación laboral tiene un carácter dinámico e instrumental a corto plazo y está supeditada a la política de empleo imperante. Es concreta y determinada para un puesto de trabajo. En este sentido, tiene una importante función de instrucción con el objetivo de enseñar el "saber hacer" tradicional: dominio de conocimientos, destrezas y técnicas para desempeñar con eficiencia un puesto de trabajo y también objetivos de "aprender a aprender": capacidad de buscar recursos, tomar decisiones para solucionar problemas, ampliar niveles de conocimientos, fomentar autoaprendizajes, etc. para elevar el nivel de calificación profesional.

En palabras de este mismo autor, la formación profesional debe estar delimitada y no suplir las carencias de otros sistemas educativos, por tanto

la mejor formación para la inserción es una buena educación de base y adaptada a las necesidades del territorio, de las empresas y de las personas. La educación y formación de personas adultas se dirige a las personas que están fuera del sistema de formación inicial o universitaria. La formación profesional designa todo tipo de formación sistemática y organizada para personas adultas para adquirir o perfeccionar cualificaciones prácticas y teóricas necesarias para el ejercicio de una actividad profesional. Lo que es del todo impropio es "utilizar" estos recursos para suplir carencias estructurales del sistema educativo, de servicios sociales o ausencia de programas de reinserción de jóvenes sin buena formación inicial (Jover, 2006).

3.7 La Diplomatura de Educación Social en la UEx

Cómo se ha indicado anteriormente, el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social fue establecido por el Real Decreto 1420/1991 de 30 de agosto a propuesta del Consejo de Universidades, pasando a impartirse en la Universidad de Extremadura en virtud del Decreto 173/1995 de 17 de octubre.

El Real Decreto 1420/1991, estableció que las enseñanzas conducentes a la obtención de este título oficial se constituyen como un primer ciclo con una carga lectiva no inferior a 180 créditos. Esta titulación formó educadores en los campos de la educación no formal, educación de adultos (entre los que están incluidos los de la tercera edad), la inserción social de las personas desadaptadas y minusválidas y la acción socio-educativa.

Estos estudios fueron modificados por la Resolución del 10 de diciembre de 1998 de la Universidad de Extremadura donde se explicitó el plan de estudios para la obtención del título con las asignaturas de cada curso. Estas asignaturas estaban divididas entre asignaturas obligatorias y asignaturas optativas.

Tal y como aparece reflejado en la justificación de la Memoria Verifica de la titulación de Grado en Educación Social aprobada por ANECA, la titulación de Diplomatura en Educación Social ha supuesto la existencia de más de 19.000 estudiantes y 30 centros de impartición en España, la creación de la Asociación Española de Educadores Sociales y del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales.

Concretamente en la Comunidad de Extremadura, ha sido reconocida la figura profesional en este campo y en el año 2009 se constituyó el Colegio Profesional de Educadoras y Educadores de Extremadura.

Una de las características más significativas de la Diplomatura en Educación Social ha sido su importante grado de empleabilidad. Esto ha sido debido a que la creación y puesta en marcha de estos estudios fue una respuesta a una necesidad social y profesional que existía en la sociedad extremeña.

De la misma forma, es destacable que se trata de un título que a nivel de Europa cuenta con una tradición plural, ya que cada país tiene su propia respuesta a la necesidad de la intervención educativosocial, ya sea a través de títulos de educador social o de títulos equivalentes. Por lo tanto, parece que la puesta en marcha del título de Educador Social no sólo fue una respuesta a una necesidad educativosocial, como consecuencia del desarrollo del estado y de la sociedad del bienestar, de la sociedad del aprendizaje o de la sociedad del ocio, sino también una realidad palpable de los diversos países de la Unión Europea.

3.8 El Grado de Educación Social en la UEx

En la Resolución del 2 de febrero de 2010 del DOE se publicó el Plan de Estudios del Grado en Educación Social, previo informe favorable de la ANECA y la autorización de la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Este Plan de Estudios está formado por un total de 240 créditos ECTS y se distribuye

de la siguiente forma:

Cuadro 18: Distribución de los ECTS del Grado en Educación Social.

Tipo de materia	Créditos
Formación básica	60
Obligatorias	126
Optativas	30
Prácticas externas	18
Trabajo fin de grado	6
Total	240

En la parte final de la Resolución se detallan las asignaturas correspondientes a cada curso y trimestre del Grado.

La titulación de Grado en Educación Social empezó a impartirse en la Universidad de Extremadura el curso 2009-2010 y en 2013 finalizaron sus estudios la primera promoción de Graduados en Educación Social de la UEx.

Tal y como expone la Memoria Verifica de la titulación de Grado en Educación Social de la UEx (2013), el objetivo de esta titulación es el de capacitar para desarrollar profesionalmente los conocimientos científicos necesarios para la comprensión, interpretación, análisis y explicación de los fundamentos teórico-prácticos de la educación en distintos espacios y tiempos sociales, partiendo de la concepción del educador social como un profesional que recibe un encargo social y educativo particular.

Para el logro de estos objetivos es necesario un repertorio de saberes aprendidos y asumidos por formación y por experiencia, desde los cuales se articula tanto el propio discurso profesional del educador social, como las orientaciones éticas y técnicas que le sitúan en un lugar apropiado para satisfacer las demandas y necesidades educativas sociales del conjunto de la ciudadanía.

Se pretende que el educador social sea un profesional capacitado para responder, desde diferentes estrategias relacionales y educativas, a aquellos encargos sociales que las nuevas configuraciones y lógicas sociales, políticas y económicas plantean a los individuos, los colectivos y la sociedad en su conjunto.

Su campo de actuación es la acción educativa en programas y proyectos que las administraciones públicas promueven con la finalidad de: mejorar las condiciones sociales y culturales de la ciudadanía, lograr mayores niveles de bienestar y calidad de vida, compensar los efectos generados por las situaciones de exclusión y/o marginación social, con el objetivo final de la extinción de las mismas en clave de justicia social. En este sentido, el educador social contribuyen a la socialización y a la sociabilidad de los sujetos de la acción socioeducativa, es decir, a la incorporación crítica del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales y a la promoción cultural y social de la persona, desde una perspectiva de igualdad de géneros.

Para la elaboración de esta Memoria se utilizaron los siguientes documentos:

- El Libro Blanco del título de grado en Pedagogía y Educación Social de la ANECA.
- La propuesta para la elaboración del título de Grado de Educación Social. Conferencia de Decanos y Directores de Escuelas de Magisterio y Educación.
- Los Documentos Profesionalizadores de la Asociación estatal de Educadores Sociales. Que incluían: la definición de Educación Social, el Código Deontológico y el listado de competencias y funciones del Educador Social.
- Las Líneas generales para la Implantación de Estudios de Grado y Posgrado en el marco del EEES (Documento del Consejo de Gobierno de la Junta de Extremadura, aprobado en sesión de 7 de marzo de 2008).
- Los planes piloto y los planes de estudio de las siguientes universidades:

Universidad de Valencia.

Universidad de Huelva.

Universidad Complutense de Madrid.

Universidad de Salamanca.

Universidad de Málaga.

Universidad Autónoma de Barcelona.

Universidad de Burgos.

- Las normas reguladoras de títulos del Ministerio de Educación Portugués.

Por otra parte, la comisión constituida para la elaboración del título utilizó los siguientes documentos en en la definición de las competencias y materias de la titulación:

- El Libro Blanco de diseño de las titulaciones de grado de Pedagogía y Educación Social de la ANECA.
- Las Directrices de la conferencia de Decanos y Directores de Escuelas de Magisterio.
- Las aportaciones del Consejo General de Colegios de Educadores y Educadoras Sociales al título de Grado de Educación Social.

El procedimiento que se llevó a cabo consistió en el análisis y determinación de las competencias transversales y específicas del título, la determinación de las materias asociadas a cada una de ellas y el estudio de cada una de las competencias elegidas.

Con objeto de elaborar el plan de estudios de la titulación se tuvieron en cuenta los siguientes documentos:

- El informe para la adecuación de la oferta formativa de la UEx al EEES, aprobado en sesión de Consejo de Gobierno de 18 de diciembre de 2007.
- Las directrices para el diseño de titulaciones de la UEx en el marco del EEES, aprobado en sesión de Consejo de Gobierno de 31 de marzo de 2008.

Teniendo en cuenta las especificaciones marcadas por estos dos documentos, se recabó información a los distintos agentes implicados (alumnos de la Diplomatura, docentes, directores de los departamentos implicados y tutores del Practicum) sobre las siguientes cuestiones:

- El diseño de las prácticas externas y su evaluación.

- El diseño de la evaluación de las competencias de los estudiantes.
- Contenidos formativos y mejoras en la organización del título de Graduado en Educación Social.

Una vez elaborado el primer proyecto de Plan de Estudios, éste fue discutido por los Departamentos implicados y el Equipo de Gobierno de la Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres. Tras la discusión, la comisión reelaboró su propuesta atendiendo aquellas sugerencias y correcciones que se consideraron oportunas.

El nuevo proyecto fue discutido y aprobado por Junta de Centro y pasó a ser informado por los Departamentos, quienes elevaron sus informes y alegaciones al Consejo de Gobierno que remitió este plan de estudios al Consejo de Universidades para su verificación, en sesión de 25 de noviembre de 2008.

En base a este proyecto, la titulación se plantea los siguientes objetivos:

- Desarrollar en el estudiante una serie de competencias que le permitan desempeñar su trabajo como profesional que contribuye al desarrollo personal y social de los individuos y grupos y su participación en la comunidad.
- Facilitar a los estudiantes el conocimiento de instituciones, profesionales y recursos que lleven a cabo funciones educativas y sociales en diferentes contextos y ámbitos, así como su inserción laboral en las mismas.
- Fomentar en los estudiantes la autonomía y el espíritu crítico-reflexivo en las acciones y decisiones que deba tomar, relativas a las realidades socioeducativas con las que se encuentre en su desarrollo profesional.

Para conseguir dichos objetivos se plantea la adquisición de una serie de competencias específicas y transversales que se detallan en el siguiente cuadro³²:

Cuadro 19: Competencias transversales y específicas del Grado en Educación Social de la UEx.

COMPETENCIAS TRANSVERSALES	
C1	Capacidad de análisis y síntesis
C2	Organización y planificación
C3	Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s
C4	Gestión de la información
C5	Resolución de problemas y toma de decisiones
C6	Argumentación y razonamiento crítico
C7	Capacidad de autocrítica y crítica en el trabajo en equipo

³² Cuadro de elaboración propia a partir del listado de competencias de la Memoria Verifica del Título de Grado en Educación Social de la UEx.

C8	Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad
C9	Habilidades interpersonales
C10	Trabajo en equipo interdisciplinar
C11	Trabajo en otros contextos nacionales o internacionales
C12	Autonomía en el aprendizaje
C13	Adaptación a situaciones nuevas
C14	Creatividad
C15	Liderazgo
C16	Iniciativa y espíritu emprendedor
C17	Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida
C18	Compromiso ético con la identidad y el desarrollo profesional
C19	Gestión por procesos con indicadores de calidad
C20	Sensibilidad hacia temas medioambientales (entorno en el que se inserta el individuo)
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	
C21	Comprender los referentes teóricos, históricos, culturales, comparados, políticos, ambientales y legales que constituyen al ser humano como protagonista de la educación
C22	Identificar y emitir juicios razonados sobre problemas educativosociales para mejorar la práctica profesional
C23	Comprender la trayectoria de la Educación Social y la configuración de su campo e identidad profesional
C24	Diagnosticar situaciones complejas que fundamenten el desarrollo de acciones educativosociales
C25	Diseñar planes, programas, proyectos y actividades de intervención educativosocial en diversos contextos

C26	Diseñar, desarrollar y promover procesos de dinamización, participación social y cultural y desarrollo comunitario
C27	Elaborar y gestionar medios y recursos para la intervención educativosocial
C28	Aplicar metodologías específicas de la acción educativosocial
C29	Intervenir en proyectos y servicios educativosocial y comunitarios
C30	Mediar en situaciones de riesgo y conflicto
C31	Formar agentes de intervención educativosocial y comunitaria
C32	Diseñar e implementar procesos de evaluación de programas y estrategias de intervención educativosocial en diversos contextos
C33	Gestionar y coordinar entidades, equipamientos y grupos, de acuerdo a los diferentes contextos y necesidades
C34	Dirigir, coordinar y supervisar planes, programas y proyectos educativosociales
C35	Asesorar en la elaboración y aplicación de planes, programas, proyectos y actividades educativosociales
C36	Asesorar y acompañar a individuos y grupos en procesos de desarrollo educativosocial
C37	Elaborar e interpretar informes técnicos, de investigación y evaluación sobre acciones, procesos y resultados educativosociales
C38	Realizar estudios prospectivos y evaluativos sobre características, necesidades y demandas educativosociales
C39	Comunicación en una lengua extranjera
C40	Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito de estudio y contexto profesional

En el siguiente cuadro son definidas las competencias transversales de la titulación:

Cuadro 20. Definiciones de las competencias transversales del Grado en Educación Social de la UEx.

COMPETENCIAS TRANSVERSALES	
Capacidad de análisis y síntesis	Es la capacidad para comprender las situaciones sociales y educativas, diferenciando los hechos que las componen, para establecer una visión de los diferentes elementos que entran en juego. Sin olvidar la capacidad de análisis y síntesis de las propias prácticas, y por lo tanto el conocimiento y la habilidad para analizar las destrezas del profesional y los efectos que producen de acuerdo a finalidades y objetivos
Organización y planificación	es la capacidad de determinar eficazmente los fines, metas, objetivos y prioridades de la tarea a desempeñar organizando las actividades, los plazos y los recursos necesarios y controlando los procesos establecidos
Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s	es la capacidad de expresarse y comprender ideas, concepto y sentimientos oralmente y por escrito en su lengua o lenguas maternas con un adecuado nivel de uso
Gestión de la información	es la capacidad para buscar, seleccionar, ordenar, relacionar, evaluar/valorar información proveniente de distintas fuentes
Resolución de problemas y toma de decisiones	es la capacidad de identificar, analizar y definir los elementos significativos que constituyen un problema para resolverlo con criterio y de forma efectiva
Argumentación y razonamiento crítico	Capacidad para la exposición de razones que justifican algo. La argumentación para tener validez tendrá que partir de pruebas, juicios y razonamientos fundados
Capacidad de autocrítica y crítica en el trabajo en equipo	La autocrítica es la capacidad de analizar la propia actuación utilizando los mismos criterios. La crítica es a capacidad de examinar y enjuiciar algo con criterios internos o externos
Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad	Es la capacidad de comprender y aceptar la diversidad social y cultural como un componente enriquecedor personal y colectivo con el fin de desarrollar la convivencia entre las personas sin incurrir en distinciones de sexo, edad, religión, etnia, condición social y política
Habilidades interpersonales	Es la capacidad de relacionarse positivamente con otras personas a través de una escucha empática y de la expresión clara y asertiva de lo que se piensa y/o siente, por medios verbales y no-verbales
Trabajo en equipo interdisciplinar	Es la capacidad de integración en un grupo o equipo multidisciplinar, colaborando y cooperando con otros. Se incluye la capacidad para trabajar con estudiantes de otras disciplinas
Trabajo en otros contextos nacionales o	Capacidad para desarrollar una labor profesional en equipos y contextos multidisciplinares, otros países, culturas e idiomas

internacionales	
Autonomía en el aprendizaje	Capacidad de orientar su estudio y aprendizaje de modo cada vez más independiente, desarrollando iniciativa y responsabilidad de su propio aprendizaje
Adaptación a situaciones nuevas	Capacidad de adaptarse a las situaciones cambiantes, modificando la conducta para integrarse, con versatilidad y flexibilidad
Creatividad	Capacidad para modificar las cosas o pensarlas desde diferentes perspectivas, ofreciendo soluciones nuevas y diferentes ante problemas y situaciones convencionales
Liderazgo	Es la capacidad de influir sobre los individuos y/o grupos anticipándose al futuro y contribuyendo a su desarrollo personal y profesional
Iniciativa y espíritu emprendedor	Es la predisposición a actuar de forma preactiva, poniendo en acción las ideas en forma de actividades y proyectos con el fin de explotar las oportunidades al máximo asumiendo los riesgos necesarios
Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida	Capacidad para buscar y compartir información a lo largo de toda la vida con el fin de favorecer su desarrollo personal y profesional, modificando de forma flexible y continua los esquemas mentales propios para comprender y transformar la realidad
Compromiso ético con la identidad y el desarrollo profesional	Capacidad para reconocerse y valorarse como profesional que ejerce un servicio a la comunidad y se preocupa por su actualización permanente respetando y apoyándose en los valores éticos y profesionales
Gestión por procesos con indicadores de calidad	Capacidad para utilizar indicadores para evaluar el progreso propio y ajeno y los resultados obtenidos. Conlleva la planificación y la realización correcta de las actividades. Se busca la mejora de forma permanente en todo lo que se realiza a través de la participación en los procesos de autoevaluación asumiendo responsabilidades como evaluador o como evaluado. Contempla la calidad como un proceso de mejora continua y no como un requisito burocrático
Sensibilidad hacia temas medioambientales (entorno en el que se inserta el individuo)	Capacidad para sentir interés por la relación problemática entre el hombre y la naturaleza, lo que incluye la degradación medioambiental, la explotación y el reparto de recursos naturales, el crecimiento de la población humana y el exterminio de las especies animales y vegetales, con el fin de ser ciudadanos activos y bien informados en educación ambiental

En resumen, la Comisión que definió el Título de Grado en Educación Social adoptó 18 de las 20 competencias transversales del Libro Blanco de de Pedagogía y Educación Social a las que añadió las competencias:

- Trabajo en equipo interdisciplinar.
- Sensibilidad hacia temas medioambientales (entorno en el que se inserta el

individuo).

Con respecto a las competencias específicas, se adoptaron 18 de las 20 propuestas por las Directrices de la Conferencia de Decanos y Directores de Escuelas de Magisterio a las que se añadieron las competencias transversales:

- Comunicación en una lengua extranjera.
- Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito de estudio y contexto profesional

3.9 Las competencias transversales del Grado de Educación Social en otras universidades españolas

En este apartado se pretende hacer una comparativa entre las competencias transversales presentes en el título de Grado en Educación Social que imparte la Universidad de Extremadura y las que están presentes en los títulos de grado en Educación Social de otras universidades españolas.

Para ello se han consultado 34 universidades que imparten esta titulación y se han obtenido el listado de competencias de 25 de ellas. Las nueve universidades no incluidas en este estudio no tienen accesible la Memoria Verifica o no han proporcionado el listado de competencias transversales de la titulación cuando les ha sido requerido.

En el siguiente cuadro se relacionan las universidades consultadas, las provincias en la que están, los centros de las mismas que imparten la titulación y si la universidad es pública o privada:

Cuadro 21. Universidades españolas que imparten el Grado en Educación Social.

Universidad	Provincia	Centro	Titularidad
Universitat Oberta de Catalunya	Barcelona	Universitat Oberta	Privada
Universidad de Burgos	Burgos	Facultad de Humanidades y Educación	Pública
Universidad Autónoma de Madrid	Madrid	Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle	Pública
Universitat Ramon Llull	Barcelona	Escuelas Universitarias de Trabajo Social y Educación Social Pere Tarrés	Privada
Universidad de Castilla-La Mancha	Ciudad Real	Centro de Estudios Universitarios de Talavera	Pública
Universidad de Huelva	Huelva	Facultad de Ciencias de la Educación	Pública
Universidad de Alcalá	Madrid	Escuela Universitaria Cardenal Cisneros	Pública
Universidad de Valladolid	Valladolid	Facultad de Educación y Trabajo Social	Pública

Universitat de Vic	Barcelona	Facultad de Educación	Privada
Universidad da Coruña	La Coruña	Facultad de Ciencias de la Educación	Pública
Universitat de les Illes Balears	Islas Baleares	Facultad de Educación	Pública
Universidad de Murcia	Murcia	Facultad de Educación	Pública
Universidad del País Vasco	Vizcaya	Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación	Pública
Universidad Pablo de Olavide	Sevilla	Facultad de Ciencias Sociales	Pública
Universidad de Salamanca	Salamanca	Facultad de Educación	Pública
Universidad de Málaga	Málaga	Facultad de Ciencias de la Educación	Pública
Universidad de Extremadura	Cáceres	Facultad de Formación del Profesorado	Pública
Universidad de Santiago de Compostela	La Coruña	Facultad de Ciencias de la Educación	Pública
Universidad de las Palmas de Gran Canaria	Las Palmas	Facultad de Formación del Profesorado	Pública
Universidad de Vigo	Pontevedra	Facultad de Ciencias de la Educación	Pública
Universitat de Lleida	Lleida	Facultad de Ciencias de la Educación	Pública
Universidad de Granada	Granada	Facultad de Ciencias de la Educación	Pública
Universidad Complutense de Madrid	Madrid	Facultad de Educación	Pública
Universitat de Girona	Girona	Facultad de Educación y Psicología	Pública
Universitat de Valencia	Valencia	Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación	Pública
Universitat Rovira i Virgili	Tarragona	Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología	Pública
Universitat de Barcelona	Barcelona	Facultad de Pedagogía	Pública
Universitat Autònoma de Barcelona	Barcelona	Facultad de Ciencias de la Educación	Pública
Universidad Católica de Valencia "San Vicente Martir"	Valencia	Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte	Privada
Universidad de Deusto	Vizcaya	Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación	Privada
Universidad de Oviedo	Asturias	Escuela de Magisterio "Padre E. de Osso"	Pública
Universidad Pontificia de Salamanca	Salamanca	Facultad de Ciencias Humanas y Sociales	Privada
Universidad de León	León	Facultad de Educación	Pública

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)	Madrid	Facultad de Ciencias Políticas y Psicología	Pública
--	--------	---	---------

En el siguiente cuadro³³ se muestran las competencias integradas en el Título de Graduado en Educación Social de la UEx y el recuento de su presencia en los planes de estudio de las titulaciones de Educación Social de las universidades consultadas:

Cuadro 22. Recuento de la presencia de las competencias transversales del Grado en Educación Social de la UEx en otras universidades españolas.

Competencias Transversales de Educación Social de la Uex	Número de veces presente en las titulaciones de Educación Social
Resolución de problemas y toma de decisiones.	17
Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida.	16
Capacidad de análisis y síntesis.	15
Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad.	12
Compromiso ético con la identidad y el desarrollo profesional.	12
Autonomía en el aprendizaje.	11
Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s.	10
Adaptación a situaciones nuevas.	10
Creatividad.	10
Organización y planificación.	9
Liderazgo.	9
Gestión de la información.	8
Iniciativa y espíritu emprendedor.	8
Capacidad de autocrítica y crítica en el trabajo en equipo.	6
Habilidades interpersonales.	6
Argumentación y razonamiento crítico.	4
Trabajo en otros contextos nacionales o internacionales.	4
Gestión por procesos con indicadores de calidad.	4
Trabajo en equipo interdisciplinar.	3
Sensibilidad hacia temas medioambientales (entorno en el que se inserta el individuo).	3

En este cuadro destaca que las competencias transversales del título de Graduado en Educación Social de la UEx con más presencia en las universidades que también imparten esta titulación son:

- Resolución de problemas y toma de decisiones. Esta competencia aparece como la

³³ Cuadro de elaboración propia.

segunda más valorada dentro de la clasificación que establece el Libro Blanco de la titulación.

- Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida y Capacidad de análisis y síntesis. Estas dos competencias tienen una valoración media (11 y 10) en la clasificación del Libro Blanco de la titulación.
- Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad. Esta competencia es la quinta más valorada en la clasificación del Libro Blanco de la titulación.
- Compromiso ético con la identidad y el desarrollo profesional. Esta competencia es la más valorada dentro de la clasificación del Libro Blanco de la titulación.

Con respecto a las competencias con menos presencia en los planes de estudio:

- Argumentación y razonamiento crítico, Trabajo en otros contextos nacionales o internacionales y Sensibilidad hacia temas medioambientales no aparecen dentro del listado de competencias transversales del Libro Blanco de la titulación.
- Gestión por procesos con indicadores de calidad. Esta competencia está valorada en decimoséptima posición en la clasificación del Libro Blanco de la Titulación.
- Trabajo en equipo interdisciplinar. Esta competencia aparece en el Libro Blanco con una denominación similar y esta valorada en séptima posición.

El resto de competencias con un presencia media en las titulaciones de Grado en Educación Social también tienen una valoración media en la clasificación del Libro Blanco de la titulación, a excepción de Organización y planificación y Habilidades interpersonales que a pesar de estar entre las cinco más valoradas tienen una presencia media en las titulaciones.

A modo de conclusión, se puede afirmar que el Libro Blanco del Título de Grado de Pedagogía y Educación Social, es un referente a la hora de la elección de las competencias transversales del Título de Grado en Educación Social de la UEx, tal y como se especifica en su Memoria Verifica, siendo patente esta referencia en la presencia de las competencias más valoradas y en las que tienen una valoración media. En el caso de las competencias con menor valoración, los responsables del diseño del título han optado, sobre todo, por la inclusión de competencias no presentes en este documento y que a su vez tienen también una escasa presencia en las titulaciones de Grado en Educación Social de otras universidades.

4. Las competencias del Educador Social

- 4.1 Introducción
- 4.2 El Proyecto DeSeCo
- 4.3 El Proyecto Tuning Educational Structures in Europe
- 4.4 El Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social
- 4.5 Orientaciones de la Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación para la definición de los Grados de Pedagogía y Educación Social
- 4.6 Guía para la evaluación de competencias en Educación Social de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario en Cataluña
- 4.7 El catálogo de funciones y competencias del Educador Social
- 4.8 Estudio del perfil profesional y académico de la titulación de Educación Social en Castilla y León
- 4.9 Libro “De profesión educador(a) social”

4.1 Introducción

Tal y como se ha venido argumentando en el presente estudio, la adaptación de los estudios universitarios españoles al nuevo marco del Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto un profundo cambio en el modelo pedagógico imperante. Este cambio ha afectado tanto a la manera de enseñar como a la manera de aprender.

Las recientes titulaciones de grado están orientadas a la adquisición, desarrollo y demostración por parte del estudiante de una serie de competencias profesionales transversales y específicas determinadas por cada universidad y titulación en base a diferentes estudios, proyectos y documentos, y que son consideradas de relevancia para la profesión que el futuro titulado va a desarrollar.

Por tanto, el objetivo del proceso de aprendizaje-enseñanza pasa de ser la adquisición y demostración de una serie de conocimientos a la adquisición, desarrollo y demostración de una serie de competencias profesionales, lo que cambia totalmente la manera de enseñar, de aprender y de evaluar.

El presente capítulo pretende analizar una selección de estudios, proyectos y documentos que fueron llevados a cabo con el fin de orientar, servir de guía y justificación a la hora de la elección de las competencias transversales y específicas que forman parte de los títulos de grado. Se hará una especial incidencia en lo referente al Grado de Educación Social y, dentro del mismo, a sus competencias transversales.

4.2 El Proyecto DeSeCo (OCDE, 2005)

El Proyecto DeSeCo ha sido un proyecto interdisciplinar auspiciado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE por sus siglas en español y OECD por sus siglas en inglés) cuya principal función es la desarrollar un marco para la definición y evaluación de una serie de competencias clave que los individuos necesitan adquirir para poder enfrentarse a la complejidad de multitud de áreas de sus vidas. Otro objetivo fue el de fortalecer las encuestas internacionales que estaban midiendo el nivel de competencia de jóvenes y adultos, concretamente el Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA).

Este proyecto considera el concepto de competencia desde una perspectiva abierta, integrada y holística, recogiendo aportaciones de estudios socioculturales y constructivistas sobre el desarrollo humano (Pérez Gómez, 2007). En este sentido, las competencias son definidas como conjuntos complejos de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones y motivaciones que cada individuo o cada grupo pone en acción en un contexto concreto para hacer frente a las demandas peculiares de cada situación.

Siguiendo a Rychen y Salganik, (2004), cada una de las competencias clave definidas por el Proyecto DeSeCo debería:

- Contribuir a resultados valiosos para las sociedades y los individuos.

- Ayudar a los individuos a la hora de enfrentarse a importantes demandas en una amplia variedad de contextos.
- Ser relevante para todos los individuos, no sólo para los expertos.

El Proyecto DeSeCo clasifica las competencias clave para un desarrollo coherente y equilibrado del proyecto vital de cada persona en tres categorías:

- Uso de herramientas de manera interactiva: Se refieren a aquellas competencias que reflejan el grado de dominio de las herramientas socioculturales para interactuar con conocimientos como el lenguaje, la información y el saber; por tanto, se requiere el dominio de herramientas físicas que dan acceso y gestionan estos conocimientos como los ordenadores.

En el siguiente cuadro³⁴ se relacionan los objetivos y las competencias con las que están relacionadas:

Cuadro 23: Objetivos y competencias para el uso de herramientas de forma interactiva (Rychen y Salganik, 2004).

Usar herramientas de forma interactiva	
Objetivos	Competencias
Estar al día en lo referente a la tecnología	Uso interactivo del lenguaje, los símbolos y los textos
Adaptar las herramientas a tus propios propósitos	Uso interactivo del conocimiento y de la información
Tener un diálogo activo con el mundo que te rodea	Uso interactivo de la tecnología

- Interactuar en grupos heterogéneos: Se refieren a aquellas competencias que hacen que los individuos vivan, aprendan y trabajen con otros, ya que los seres humanos, a lo largo de sus vidas, dependen de sus nexos con sus congéneres para desarrollar su inteligencia social y, en último término, para sobrevivir tanto material como psicológicamente.

En el siguiente cuadro³⁵ se relacionan los objetivos y las competencias con las que están relacionadas:

34 Cuadro de elaboración propia a partir de Rychen y Salganik (2004).

35 Cuadro de elaboración propia a partir de Rychen y Salganik (2004).

Cuadro 24: Objetivos y competencias para interactuar en grupos heterogéneos (Rychen y Salganik, 2004).

Interactuar en grupos heterogéneos	
Objetivos	Competencias
Tratar con una gran diversidad de sociedades	Relacionarse con otros
Desarrollo de la empatía	Manejar y resolver conflictos
Desarrollo del capital social	Cooperar y trabajar en equipo

- Actuar de manera autónoma: Esta categoría engloba aquellas competencias que permiten al individuo comprender el ambiente que le rodea, la dinámica social y los roles que cada persona adopta y desea adoptar. Requiere que los individuos actúen de forma autónoma con el objetivo de que tomen control sobre sus condiciones de vida y de trabajo de forma significativa y responsable para poder participar activamente en el desarrollo de la sociedad de la que forman parte.

En el siguiente cuadro³⁶ se relacionan los objetivos y las competencias con las que están relacionadas:

Cuadro 25: Objetivos y competencias para actuar de manera autónoma (Rychen y Salganik, 2004).

Actuar de manera autónoma	
Objetivos	Competencias
Descubrir la propia identidad y establecer metas	Formar y desarrollar planes vitales y proyectos personales
Exigir derechos y aceptar responsabilidades	Defender y asegurar derechos e intereses
Comprender el ambiente que le rodea y su funcionamiento	Actuar dentro de un contexto más amplio que las propias acciones y decisiones

4.3 El proyecto Tuning (González y Wagenar, 2003)

El Proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* (González y Wagenar, 2003), parte de una iniciativa de un grupo de 100 universidades europeas coordinadas por las universidades de Deusto y Groningen (Países Bajos) con el propósito de contribuir al desarrollo y plasmación de algunas de las líneas de acción definidas en Bolonia, como a la adopción de un sistema de titulaciones comparables que se componen de dos ciclos y que establecen un sistema de créditos. Y, sobre todo, la definición de puntos de referencia de las competencias generales y específicas para los ámbitos de los estudios

³⁶ Cuadro de elaboración propia a partir de Rychen y Salganik (2004).

de empresariales, ciencias de la educación, geología, historia, matemáticas, física y química.

Éstas competencias son definidas en base a una serie de resultados de aprendizaje, es decir, lo que un estudiante puede demostrar que sabe al finalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. A la hora de seleccionar las competencias genéricas y específicas que podrían formar parte de los ámbitos de estudio anteriormente nombrados, se llevó a cabo una consulta a una muestra significativa de personal docente, alumnos y empleadores sobre que competencias esperaban que los titulados poseyeran al finalizar sus estudios.

Focalizando la atención en las competencias genéricas, el proyecto Tuning distingue tres tipos:

- Competencias instrumentales: serían aquellas capacidades cognitivas, metodológicas, técnicas y lingüísticas.
- Competencias interpersonales: estarían relacionadas con las habilidades sociales (interacción y cooperación social).
- Competencias sistémicas: necesitarían para su desarrollo la previa adquisición de competencias instrumentales e interpersonales y requieren la combinación de comprensión, sensibilidad y conocimientos. Todas ellas son capacidades y habilidades relacionadas con sistemas globales.

En el siguiente cuadro³⁷ se relacionan las competencias genéricas seleccionadas por el proyecto Tuning (2003) clasificadas en los tres grupos anteriormente definidos:

Cuadro 26: Tipología de competencias genéricas del Proyecto Tuning (García, 2011).

Tipología Tuning sobre competencias genéricas	
Instrumentales	Capacidad de análisis y síntesis Capacidad de organización y planificación Conocimientos generales básicos Conocimientos básicos de la profesión Comunicación oral y escrita en la propia lengua Conocimiento de una segunda lengua Habilidades básicas de manejo del ordenador Gestión de la información Resolución de problemas Toma de decisiones
Interpersonales	Capacidad crítica y autocrítica Trabajo en equipo Habilidades interpersonales Capacidad de trabajo en un equipo interdisciplinar Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas Apreciación de la diversidad y multiculturalidad Habilidad de trabajar en un contexto internacional Compromiso ético

³⁷ Cuadro de elaboración propia a partir de García M. M. (2011).

Sistémicas	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica Habilidades de investigación Capacidad de aprender Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones Creatividad Liderazgo Conocimiento de culturas y costumbres de otros países Habilidad para trabajar de forma autónoma Diseño y gestión de proyectos Iniciativa y espíritu emprendedor Preocupación por la calidad Motivación de logro
-------------------	---

4.4 El Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social (ANECA, 2004)

Este proyecto presenta el trabajo realizado por una red de universidades españolas, asociaciones y colegios profesionales con el objetivo de servir de orientación a la hora de diseñar un Título de Grado adaptado al EEES. Se recogen aspectos tales como: análisis de los estudios correspondientes en Europa, características de la titulación europea seleccionada, estudios de inserción laboral de los titulados, perfiles y competencias profesionales, entre otros aspectos.

En primer lugar se llevo a cabo un análisis comparativo de los estudios de Educación, Pedagogía y Educación Social. La muestra estuvo compuesta de 16 países y un total de 67 titulaciones. La característica más sobresaliente de este estudio fue la divergencia existente en el campo de la educación europea, tanto en la diversidad de ámbitos encontrados, como por la diferente estructura de sus estudios.

Posteriormente se estudió la realidad española de estas titulaciones, examinando la estructura de los planes de estudio, las salidas profesionales, la inserción laboral de los egresados, etc.

A partir de estos dos documentos se elaboró un cuestionario con la propuesta de titulaciones, estructura y perfiles profesionales que se debatió en las universidades. De toda la información recogida se elaboró una síntesis que sirvió como punto de partida de los siguientes pasos del proyecto.

Con respecto a los educadores sociales, se concluyó que estos profesionales desempeñan funciones socioeducativas, formativas, de animación, de gestión y diseño de proyectos, etc., dentro de los siguientes ámbitos profesionales³⁸:

38 Cuadro de elaboración propia a partir de ANECA (2004). Estos perfiles profesionales son los que se incluyeron en los instrumentos que forman parte de la investigación empírica.

Cuadro 27: Ámbitos profesionales de la Educación Social (ANECA, 2004).

Ámbitos profesionales de la Educación Social
Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar
Marginación, drogodependencia y exclusión social
Animación y gestión sociocultural
Intervención socioeducativa con menores
Formación e inserción de personas adultas y mayores
Atención socioeducativa a la diversidad

Con estos perfiles profesionales y el Proyecto Tuning (González y Wagenar, 2003) como principal referencia, se definieron las siguientes competencias transversales válidas para los títulos de Pedagogía y Educación Social³⁹:

Cuadro 28: Competencias transversales de los títulos de Pedagogía y Educación Social (ANECA, 2004).

COMPETENCIAS TRANSVERSALES	
INSTRUMENTALES	Capacidad de análisis y síntesis Organización y planificación Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s Comunicación en una lengua extranjera Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional Gestión de la información Resolución de problemas y toma de decisiones
INTERPERSONALES	Capacidad crítica y autocrítica Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad Habilidades interpersonales Compromiso ético
SISTÉMICAS	Autonomía en el aprendizaje Adaptación a situaciones nuevas Creatividad Liderazgo Iniciativa y espíritu emprendedor Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional Gestión por procesos con indicadores de calidad

Para el Proyecto Tuning (González y Wagenar, 2003) las competencias son entendidas como la "capacidad para desempeñar con eficacia una actividad, movilizand los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para lograr los objetivos de la actividad. Supone la aportación de soluciones a situaciones y problemas

³⁹ Cuadro de elaboración propia a partir de ANECA (2004).

que surjan durante el desarrollo del trabajo" (Vargas, Casanova y Montanaro, 2001).

Estas competencias tienen que desarrollarse de modo gradual y progresivo y la evaluación de las mismas permite su graduación, ya que una persona podría manifestar competencia en un determinado nivel y no en otro superior de la misma competencia. Esto significa que las mismas competencias a distintos niveles de profundidad deberían ser desarrolladas en los estudios de Grado y Postgrado.

En la última etapa del proyecto se llevó a cabo un estudio empírico sobre datos de inserción laboral y profesional de las universidades participantes y se hizo una valoración de cada una de las competencias transversales y específicas que formaban parte de los perfiles profesionales de cada título por parte de una muestra significativa de estudiantes egresados, profesores y empleadores.

Algunos de los datos resultantes⁴⁰ de este estudio empírico son:

- Valoración general de las competencias transversales para el Grado de Educación Social⁴¹:

Cuadro 29. Valoración general de las competencias transversales para el Grado de Educación Social (ANECA, 2004).

Valoración general de las competencias transversales	Esencial	Complementaria	Irrelevante	ponderación	orden
Capacidad de análisis y síntesis	76	23	1	1,75	10
Organización y Planificación	83	16	1	1,82	3
Comunicación oral y escrita en lengua materna	65	30	6	1,6	12
Comunicación en una lengua extranjera	15	65	20	0,95	20
Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional	30	67	4	1,27	18
Gestión de la información	58	39	3	1,55	15
Resolución de problemas y toma de decisiones	85	14	1	1,84	2
Capacidad crítica y autocrítica	78	22	1	1,78	6
Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y e distintos contextos	79	20	1	1,78	7
Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad	81	18	1	1,8	5
Habilidades interpersonales	82	18	1	1,82	4
Compromiso ético	88	11	1	1,87	1
Autonomía en el aprendizaje	64	32	4	1,6	13
Adaptación a situaciones nuevas	78	21	1	1,77	9
Creatividad	58	41	2	1,57	14
Liderazgo	34	56	10	1,24	19
Iniciativa y espíritu emprendedor	57	39	3	1,53	16
Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de la vida	73	26	1	1,72	11
Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional	80	18	1	1,78	8
Gestión por procesos con indicadores de calidad	38	53	9	1,29	17

40 Los siguientes cuadros de valoración de competencias incluyen los tantos por ciento de la muestra de cada una de ellas que califican a cada competencia como esencial, complementaria o irrelevante. Se ha realizado un cálculo teniendo en cuenta estas clasificaciones otorgando un peso de 2 puntos al tanto por ciento relevante y 1 punto al tanto por ciento complementario. Se ha dividido el total por cien para obtener una valoración numérica total de estas clasificaciones $((\%E*2+\%C*1)/100)$.

41 Cuadro de elaboración propia a partir de ANECA (2004).

Como se puede observar en el cuadro las cinco competencias transversales más valoradas son:

- Compromiso ético.
- Resolución de problemas y toma de decisiones.
- Organización y Planificación.
- Habilidades interpersonales.
- Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad.

Por el contrario, las cinco competencias transversales menos valoradas son:

- Comunicación en una lengua extranjera.
- Liderazgo.
- Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional.
- Gestión por procesos con indicadores de calidad.
- Iniciativa y espíritu emprendedor.

- Valoración por parte de los alumnos de las competencias transversales para el Grado de Educación Social⁴²:

Cuadro 30. Valoración por parte de los alumnos de las competencias transversales para el Grado de Educación Social (ANECA, 2004).

Valoración de los alumnos de las competencias transversales	Esencial	Complementaria	Irrelevante	ponderación	orden
Capacidad de análisis y síntesis	66	31	3	1,63	10
Organización y Planificación	81	16	3	1,78	2
Comunicación oral y escrita en lengua materna	62	31	7	1,55	13
Comunicación en una lengua extranjera	11	61	28	0,83	20
Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional	27	69	4	1,23	18
Gestión de la información	59	38	3	1,56	12
Resolución de problemas y toma de decisiones	79	18	3	1,76	3
Capacidad crítica y autocrítica	65	33	0	1,63	11
Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y e distintos contextos	73	25	2	1,71	7
Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad	74	24	1	1,72	5
Habilidades interpersonales	73	26	0	1,72	6
Compromiso ético	84	14	3	1,82	1
Autonomía en el aprendizaje	49	43	8	1,41	17
Adaptación a situaciones nuevas	66	32	2	1,64	9
Creatividad	48	50	2	1,46	15
Liderazgo	21	65	14	1,07	19
Iniciativa y espíritu emprendedor	56	42	3	1,54	14
Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de la vida	70	29	1	1,69	8
Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional	77	21	2	1,75	4
Gestión por procesos con indicadores de calidad	45	53	2	1,43	16

42 Cuadro de elaboración propia a partir de ANECA (2004).

Como se puede observar en el cuadro las cinco competencias transversales más valoradas son:

- Compromiso ético.
- Organización y Planificación.
- Resolución de problemas y toma de decisiones.
- Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional.
- Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad.

Por el contrario, las cinco competencias transversales menos valoradas son:

- Comunicación en una lengua extranjera.
- Liderazgo.
- Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional.
- Autonomía en el aprendizaje.
- Gestión por procesos con indicadores de calidad.

- Valoración por parte de los egresados de las competencias transversales para el Grado de Educación Social⁴³:

Cuadro 31. Valoración por parte de los egresados de las competencias transversales para el Grado de Educación Social (ANECA, 2004).

Valoración de los profesionales de las competencias transversales	Esencial	Complementaria	Irrelevante	ponderación	orden
Capacidad de análisis y síntesis	100			2	1
Organización y Planificación	90	10		1,9	3
Comunicación oral y escrita en lengua materna	88	12		1,88	4
Comunicación en una lengua extranjera	12	76	12	1	20
Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional	27	73		1,27	17
Gestión de la información	71	29		1,71	13
Resolución de problemas y toma de decisiones	94	6		1,94	2
Capacidad crítica y autocrítica	86	14		1,86	5
Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y e distintos contextos	78	23		1,79	8
Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad	80	18	2	1,78	10
Habilidades interpersonales	79	20	1	1,78	11
Compromiso ético	83	17		1,83	6
Autonomía en el aprendizaje	65	35		1,65	14
Adaptación a situaciones nuevas	73	27		1,73	12
Creatividad	48	53		1,49	15
Liderazgo	31	55	14	1,17	18
Iniciativa y espíritu emprendedor	55	34	11	1,44	16
Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de la vida	78	23		1,79	9
Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional	83	17		1,83	7
Gestión por procesos con indicadores de calidad	26	52	23	1,04	19

43 Cuadro de elaboración propia a partir de ANECA (2004).

Como se puede observar en el cuadro las cinco competencias transversales más valoradas son:

- Capacidad de análisis y síntesis.
- Resolución de problemas y toma de decisiones.
- Organización y Planificación.
- Comunicación oral y escrita en lengua materna.
- Capacidad crítica y autocrítica.

Por el contrario, las cinco competencias transversales menos valoradas son:

- Comunicación en una lengua extranjera.
- Gestión por procesos con indicadores de calidad.
- Liderazgo.
- Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional.
- Iniciativa y espíritu emprendedor.

- Valoración por parte de los docentes de las competencias transversales para el Grado de Educación Social⁴⁴:

Cuadro 32. Valoración por parte de los docentes de las competencias transversales para el Grado de Educación Social (ANECA, 2004).

Valoración del profesorado de las competencias transversales	Esencial	Complementaria	Irrelevante	ponderación	orden
Capacidad de análisis y síntesis	77	22	1	1,76	10
Organización y Planificación	82	17		1,81	8
Comunicación oral y escrita en lengua materna	63	31	5	1,57	14
Comunicación en una lengua extranjera	17	65	18	0,99	20
Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional	31	65	4	1,27	18
Gestión de la información	56	40	4	1,52	16
Resolución de problemas y toma de decisiones	86	13	1	1,85	3
Capacidad crítica y autocrítica	82	18		1,82	5
Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y e distintos contextos	81	19		1,81	7
Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad	84	15	1	1,83	4
Habilidades interpersonales	86	14		1,86	2
Compromiso ético	90	9	1	1,89	1
Autonomía en el aprendizaje	70	27	3	1,67	12
Adaptación a situaciones nuevas	83	16	1	1,82	6
Creatividad	63	35	1	1,61	13
Liderazgo	39	53	8	1,31	17
Iniciativa y espíritu emprendedor	58	39	3	1,55	15
Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de la vida	73	26	1	1,72	11
Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional	81	18	1	1,8	9
Gestión por procesos con indicadores de calidad	36	53	11	1,25	19

44 Cuadro de elaboración propia a partir de ANECA (2004).

Como se puede observar en el cuadro las cinco competencias transversales más valoradas son:

- Compromiso ético.
- Habilidades interpersonales.
- Resolución de problemas y toma de decisiones.
- Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad.
- Capacidad crítica y autocrítica.

Por el contrario, las cinco competencias transversales menos valoradas son:

- Comunicación en una lengua extranjera.
- Gestión por procesos con indicadores de calidad.
- Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional.
- Liderazgo.
- Gestión de la información.

Con respecto a los perfiles profesionales se obtuvieron las siguientes valoraciones de las competencias transversales por parte de los profesionales:

- Valoración de los profesionales de las competencias transversales para el perfil de formador de personas adultas y mayores⁴⁵:

Cuadro 33. Valoración por parte de los profesionales de la Educación Social de las competencias transversales para el perfil de formador de personas adultas y mayores (ANECA, 2004).

Valoración de los profesionales de las competencias transversales para el perfil de formador de personas adultas y mayores	Esencial	Complementaria	Irrelevante	ponderación	orden
Capacidad de análisis y síntesis	100			2	1
Organización y Planificación	92	8		1,92	2
Comunicación oral y escrita en lengua materna	84	8		1,76	9
Comunicación en una lengua extranjera	17	67	8	1,01	19
Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional	50	50		1,5	14
Gestión de la información	58	42		1,58	13
Resolución de problemas y toma de decisiones	83	17		1,83	4
Capacidad crítica y autocrítica	92	8		1,92	3
Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y e distintos contextos	75	25		1,75	10
Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad	83	17		1,83	5
Habilidades interpersonales	75	25		1,75	11
Compromiso ético	83	17		1,83	6
Autonomía en el aprendizaje	25	58	17	1,08	17
Adaptación a situaciones nuevas	75	25		1,75	12
Creatividad	50	50		1,5	15
Liderazgo	25	58	17	1,08	18
Iniciativa y espíritu emprendedor	50	33	17	1,33	16
Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de la vida	83	17		1,83	7
Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional	83	17		1,83	8
Gestión por procesos con indicadores de calidad	25	50	25	1	20

Como se puede observar en el cuadro las cinco competencias transversales más valoradas son:

- Capacidad de análisis y síntesis.
- Organización y Planificación.
- Capacidad de crítica y autocrítica.
- Resolución de problemas y toma de decisiones.
- Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad.

Por el contrario, las cinco competencias transversales menos valoradas son:

- Gestión por procesos con indicadores de calidad.
- Comunicación en lengua extranjera.

⁴⁵ Cuadro de elaboración propia a partir de ANECA (2004).

- Liderazgo.
- Autonomía en el aprendizaje.
- Iniciativa y espíritu emprendedor.

- Valoración de los profesionales de las competencias transversales para el perfil de especialista en atención educativa a la diversidad⁴⁶:

Cuadro 34. Valoración por parte de los profesionales de la Educación Social de las competencias transversales para el perfil de especialista en atención educativa a la diversidad (ANECA, 2004).

Valoración de los profesionales de las competencias transversales para el perfil de especialista en atención educativa a la diversidad	Esencial	Complementaria	Irrelevante	ponderación	orden
Capacidad de análisis y síntesis	100			2	1
Organización y Planificación	92	8		1,92	3
Comunicación oral y escrita en lengua materna	84	8		1,76	9
Comunicación en una lengua extranjera	34	84	8	1,52	14
Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional	25	75		1,25	18
Gestión de la información	67	33		1,67	13
Resolución de problemas y toma de decisiones	100			2	2
Capacidad crítica y autocrítica	92	8		1,92	4
Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y e distintos contextos	75	25		1,75	10
Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad	92	8		1,92	5
Habilidades interpersonales	75	25		1,75	11
Compromiso ético	83	17		1,83	6
Autonomía en el aprendizaje	59	33	8	1,51	15
Adaptación a situaciones nuevas	83	17		1,83	7
Creatividad	50	50		1,5	16
Liderazgo	17	66	17	1	19
Iniciativa y espíritu emprendedor	50	42	8	1,42	17
Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de la vida	75	25		1,75	12
Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional	83	17		1,83	8
Gestión por procesos con indicadores de calidad	25	50	25	1	20

Como se puede observar en el cuadro las cinco competencias transversales más valoradas son:

- Capacidad de análisis y síntesis.
- Resolución de problemas y toma de decisiones.
- Organización y Planificación.
- Capacidad de crítica y autocrítica.
- Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad.

⁴⁶ Cuadro de elaboración propia a partir de ANECA (2004).

Por el contrario, las cinco competencias transversales menos valoradas son:

- Gestión por procesos con indicadores de calidad.
- Liderazgo.
- Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional.
- Iniciativa y espíritu emprendedor.
- Creatividad.
- Valoración de los profesionales de las competencias transversales para el perfil de educador familiar y de desarrollo comunitario⁴⁷:

Cuadro 35. Valoración por parte de los profesionales de la Educación Social de las competencias transversales para el perfil de educador familiar y de desarrollo comunitario (ANECA, 2004).

Valoración de los profesionales de las competencias transversales para el perfil de educador familiar y de desarrollo comunitario	Esencial	Complementaria	Irrelevante	ponderación	orden
Capacidad de análisis y síntesis	100			2	1
Organización y Planificación	92	8		1,92	3
Comunicación oral y escrita en lengua materna	92	8		1,92	4
Comunicación en una lengua extranjera	17	58	17	0,92	20
Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional	33	67		1,33	18
Gestión de la información	75	25		1,75	9
Resolución de problemas y toma de decisiones	100			2	2
Capacidad crítica y autocrítica	92	8		1,92	5
Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y e distintos contextos	75	25		1,75	10
Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad	75	25		1,75	11
Habilidades interpersonales	83	17		1,83	6
Compromiso ético	83	17		1,83	7
Autonomía en el aprendizaje	59	33		1,51	14
Adaptación a situaciones nuevas	75	25		1,75	12
Creatividad	50	50		1,5	16
Liderazgo	42	50	8	1,34	17
Iniciativa y espíritu emprendedor	59	33	8	1,51	15
Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de la vida	75	25		1,75	13
Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional	83	17		1,83	8
Gestión por procesos con indicadores de calidad	25	58	17	1,08	19

Como se puede observar en el cuadro las cinco competencias transversales más

⁴⁷ Cuadro de elaboración propia a partir de ANECA (2004).

valoradas son:

- Capacidad de análisis y síntesis.
- Resolución de problemas y toma de decisiones.
- Organización y Planificación.
- Comunicación oral y escrita en lengua materna.
- Capacidad de crítica y autocrítica.

Por el contrario, las cinco competencias transversales menos valoradas son:

- Comunicación en lengua extranjera.
- Gestión por procesos con indicadores de calidad.
- Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional.
- Liderazgo.
- Creatividad.

- Valoración de los profesionales de las competencias transversales para el perfil de animador y gestor sociocultural⁴⁸:

Cuadro 36. Valoración por parte de los profesionales de la Educación Social de las competencias transversales para el perfil de animador y gestor sociocultural (ANECA, 2004).

Valoración de los profesionales de las competencias transversales para el perfil de animador y gestor sociocultural	Esencial	Complementaria	Irrelevante	ponderación	orden
Capacidad de análisis y síntesis	100			2	1
Organización y Planificación	92	8		1,92	2
Comunicación oral y escrita en lengua materna	92	8		1,92	3
Comunicación en una lengua extranjera	8	76	8	0,92	20
Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional	33	67		1,33	18
Gestión de la información	75	25		1,75	9
Resolución de problemas y toma de decisiones	92	8		1,92	4
Capacidad crítica y autocrítica	83	17		1,83	5
Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y e distintos contextos	75	25		1,75	10
Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad	75	17	8	1,67	13
Habilidades interpersonales	75	25		1,75	11
Compromiso ético	83	17		1,83	6
Autonomía en el aprendizaje	59	33		1,51	16
Adaptación a situaciones nuevas	75	25		1,75	12
Creatividad	58	42		1,58	15
Liderazgo	59	33	8	1,51	17
Iniciativa y espíritu emprendedor	75	17	8	1,67	14
Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de la vida	83	17		1,83	7
Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional	83	17		1,83	8
Gestión por procesos con indicadores de calidad	33	50	17	1,16	19

Como se puede observar en el cuadro las cinco competencias transversales más valoradas son:

⁴⁸ Cuadro de elaboración propia a partir de ANECA (2004).

- Capacidad de análisis y síntesis.
- Organización y Planificación.
- Comunicación oral y escrita en lengua materna.
- Resolución de problemas y toma de decisiones.
- Capacidad de crítica y autocrítica.

Por el contrario, las cinco competencias transversales menos valoradas son:

- Comunicación en lengua extranjera.
- Gestión por procesos con indicadores de calidad.
- Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional.
- Liderazgo.
- Autonomía en el aprendizaje.

Los titulados valoraron de la siguiente forma las competencias transversales de cada perfil profesional:

- Valoración por parte de los egresados de las competencias transversales para el perfil de formador de personas adultas y mayores⁴⁹:

Cuadro 37. Valoración por parte de los egresados de la Educación Social de las competencias transversales para el perfil de formador de personas adultas y mayores (ANECA, 2004).

Valoración de los egresados de las competencias transversales para el perfil de formador de personas adultas y mayores	Esencial	Complementaria	Irrelevante	ponderación	orden
Capacidad de análisis y síntesis	59	35	2	1,53	14
Organización y Planificación	81	19		1,81	3
Comunicación oral y escrita en lengua materna	71	23	6	1,65	7
Comunicación en una lengua extranjera	10	50	40	0,7	20
Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional	38	56	4	1,32	18
Gestión de la información	65	35		1,65	8
Resolución de problemas y toma de decisiones	73	15	10	1,61	9
Capacidad crítica y autocrítica	77	23		1,77	4
Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y e distintos contextos	67	27	6	1,61	10
Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad	69	31		1,69	6
Habilidades interpersonales	65	31		1,61	11
Compromiso ético	90	8	2	1,88	2
Autonomía en el aprendizaje	59	33	6	1,51	15
Adaptación a situaciones nuevas	60	40		1,6	12
Creatividad	50	48	2	1,48	16
Liderazgo	25	60	13	1,1	19
Iniciativa y espíritu emprendedor	58	42	17	1,58	13
Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de la vida	88	13		1,89	1
Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional	75	25		1,75	5
Gestión por procesos con indicadores de calidad	50	48	25	1,48	17

Como se puede observar en el cuadro las cinco competencias transversales más valoradas son:

- Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de la vida.
- Compromiso ético.
- Organización y Planificación.
- Capacidad de crítica y autocrítica.

⁴⁹ Cuadro de elaboración propia a partir de ANECA (2004).

- Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional.

Por el contrario, las cinco competencias transversales menos valoradas son:

- Comunicación en lengua extranjera.
- Liderazgo.
- Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional.
- Gestión por procesos con indicadores de calidad.
- Creatividad.

- Valoración por parte de los egresados de las competencias transversales para el perfil especialista en atención educativa a la diversidad⁵⁰:

Cuadro 38. Valoración por parte de los egresados de la Educación Social de las competencias transversales para el perfil de especialista en atención educativa a la diversidad (ANECA, 2004).

Valoración de los egresados de las competencias transversales para el perfil de especialista en atención educativa a la diversidad	Esencial	Complementaria	Irrelevante	ponderación	orden
Capacidad de análisis y síntesis	79	19	2	1,77	2
Organización y Planificación	77	23		1,77	3
Comunicación oral y escrita en lengua materna	61	31	8	1,53	12
Comunicación en una lengua extranjera	23	67	10	1,13	19
Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional	29	65	2	1,23	18
Gestión de la información	50	46	4	1,46	14
Resolución de problemas y toma de decisiones	73	15	10	1,61	11
Capacidad crítica y autocrítica	71	29		1,71	8
Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y e distintos contextos	71	29		1,71	9
Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad	77	23		1,77	4
Habilidades interpersonales	69	29		1,67	10
Compromiso ético	90	8	2	1,88	1
Autonomía en el aprendizaje	46	42	8	1,34	17
Adaptación a situaciones nuevas	73	27		1,73	6
Creatividad	42	56		1,4	16
Liderazgo	13	75	10	1,01	20
Iniciativa y espíritu emprendedor	52	48		1,52	13
Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de la vida	75	23	2	1,73	7
Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional	77	23		1,77	5
Gestión por procesos con indicadores de calidad	46	50	2	1,42	15

⁵⁰ Cuadro de elaboración propia a partir de ANECA (2004).

Como se puede observar en el cuadro las cinco competencias transversales más valoradas son:

- Compromiso ético.
- Capacidad de análisis y síntesis.
- Organización y Planificación.
- Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad.
- Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional.

Por el contrario, las cinco competencias transversales menos valoradas son:

- Liderazgo.
- Comunicación en lengua extranjera.
- Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional.
- Autonomía en el aprendizaje.
- Creatividad.

- Valoración de los egresados de las competencias transversales para el perfil de educador familiar y de desarrollo comunitario⁵¹:

Cuadro 39. Valoración por parte de los egresados de la Educación Social de las competencias transversales para el perfil de educador familiar y de desarrollo comunitario (ANECA, 2004).

Valoración de los egresados de las competencias transversales para el perfil de especialista en educador familiar y de desarrollo comunitario	Esencial	Complementaria	Irrelevante	ponderación	orden
Capacidad de análisis y síntesis	73	27		1,73	7
Organización y Planificación	81	19		1,81	5
Comunicación oral y escrita en lengua materna	73	21	6	1,67	10
Comunicación en una lengua extranjera	13	62	25	0,88	20
Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional	23	73	2	1,19	18
Gestión de la información	62	38		1,62	14
Resolución de problemas y toma de decisiones	88	10		1,86	2
Capacidad crítica y autocrítica	67	31		1,65	11
Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y e distintos contextos	83	17		1,83	4
Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad	85	15		1,85	3
Habilidades interpersonales	73	25		1,71	8
Compromiso ético	90	8	2	1,88	1
Autonomía en el aprendizaje	46	46	4	1,38	15
Adaptación a situaciones nuevas	73	25	2	1,71	9
Creatividad	35	63	2	1,33	17
Liderazgo	15	73	10	1,03	19
Iniciativa y espíritu emprendedor	65	35		1,65	12
Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de la vida	67	31	2	1,65	13
Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional	77	23		1,77	6
Gestión por procesos con indicadores de calidad	42	54	2	1,38	16

Como se puede observar en el cuadro las cinco competencias transversales más valoradas son:

- Compromiso ético.
- Resolución de problemas y toma de decisiones.
- Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad.
- Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos.
- Organización y Planificación.

Por el contrario, las cinco competencias transversales menos valoradas son:

⁵¹ Cuadro de elaboración propia a partir de ANECA (2004).

- Comunicación en lengua extranjera.
 - Liderazgo.
 - Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional.
 - Creatividad.
 - Gestión por procesos con indicadores de calidad.
- Valoración de los egresados de las competencias transversales para el perfil de animador y gestor sociocultural⁵²:

Cuadro 40. Valoración por parte de los egresados de la Educación Social de las competencias transversales para el perfil de animador y gestor sociocultural (ANECA, 2004).

Valoración de los egresados de las competencias transversales para el perfil de animador y gestor sociocultural	Esencial	Complementaria	Irrelevante	ponderación	orden
Capacidad de análisis y síntesis	63	27	10	1,53	15
Organización y Planificación	87	13		1,87	1
Comunicación oral y escrita en lengua materna	71	23	6	1,65	10
Comunicación en una lengua extranjera	13	66	21	0,92	20
Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional	25	67	6	1,17	18
Gestión de la información	69	31		1,69	6
Resolución de problemas y toma de decisiones	73	25		1,71	4
Capacidad crítica y autocrítica	60	38		1,58	14
Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y e distintos contextos	67	31	2	1,65	11
Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad	73	27		1,73	3
Habilidades interpersonales	77	21		1,75	2
Compromiso ético	73	23	4	1,69	7
Autonomía en el aprendizaje	44	48	4	1,36	16
Adaptación a situaciones nuevas	62	38		1,62	12
Creatividad	69	31		1,69	8
Liderazgo	27	58	13	1,12	19
Iniciativa y espíritu emprendedor	62	38		1,62	13
Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de la vida	71	29		1,71	5
Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional	67	33		1,67	9
Gestión por procesos con indicadores de calidad	38	58	2	1,34	17

Como se puede observar en el cuadro las cinco competencias transversales más valoradas son:

- Organización y Planificación.
- Habilidades interpersonales.
- Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad.

⁵² Cuadro de elaboración propia a partir de ANECA (2004).

- Resolución de problemas y toma de decisiones.
- Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Por el contrario, las cinco competencias transversales menos valoradas son:

- Comunicación en lengua extranjera.
- Liderazgo.
- Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional.
- Gestión por procesos con indicadores de calidad.
- Autonomía en el aprendizaje.

Por último se elaboró un listado de indicadores de la calidad del funcionamiento de las dos titulaciones que incluía el cálculo de una serie de tasas de éxito, el grado de satisfacción de estudiantes, profesores y de las organizaciones donde los estudiantes llevaban a cabo sus prácticas profesionales.

4.5 Orientaciones de la Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación para la Definición de los Grados de Educación Social y Pedagogía (2008)

Este documento presenta unas primeras orientaciones para la definición de los Grados de Educación Social y Pedagogía que llevó a cabo la Comisión Permanente de la Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación. En este documento se proponen las competencias específicas de cada una de las dos titulaciones respetando una serie de criterios entre los que se podría destacar:

- No superar 20 competencias por titulación.
- Examinar bien las posibles nuevas propuestas de aumento de las competencias, por si pudiera descubrirse que ya están subsumidas por otra de orden superior.
- Procurar que cada Título mantenga su identidad sin interferencias notables con el otro.

Asimismo, en este documento, se define el perfil profesional del Educador Social como

un profesional que realiza una intervención socioeducativa con personas y en sus contextos, con el fin de que logren su desarrollo personal y social, su integración y participación en la comunidad en diferentes ámbitos sociales. Desempeña con otros profesionales una función de intervención social y educativa en contextos sociocomunitarios.

4.6 Guía para la Evaluación de Competencias en Educación Social de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario en Cataluña (Fullana, 2009)

Esta guía forma parte de una serie de documentos llevados a cabo por la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario en Cataluña con el propósito de proporcionar al profesorado una serie de recursos, referencias y ejemplos para diseñar el perfil de formación de una titulación, los objetivos de formación de las materias y las metodologías de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

La guía esta estructurada en tres capítulos:

El primero de ellos trata el concepto de competencia, su clasificación y la relación de las mismas con la evaluación del aprendizaje dentro de los estudios de grado. Este capítulo es común a todas las guías promovidas por la Agencia.

El segundo capítulo de la guía detalla el proceso a seguir para evaluar las competencias de la titulación asegurando, al mismo tiempo, la correspondencia y coherencia entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las mismas. Como parte de este capítulo, y de forma más detallada en Fullana, Pallisera y Planas (2011), se llevó a cabo un estudio con el objeto de recoger y analizar la opinión de los profesionales de la Educación Social sobre cuales son las competencias profesionales de los educadores sociales en los diferentes ámbitos de trabajo de los mismos para plantear experiencias de aprendizaje encaminadas a la consecución de estas competencias.

Para llevar a cabo el mencionado estudio se utilizó el método Delphi para la toma de decisiones ya que, como señalan Ruiz Olabúenaga e Ispizua (1989), es el método adecuado cuando los responsables no disponen de datos suficientes para fundamentar su criterio o estos datos no garantizan esta toma de decisiones porque son incompletos, contradictorios o ambiguos.

El cuestionario contempla el listado de competencias presentes en el Libro Blanco de la titulación de grado en Pedagogía y Educación Social (ANECA, 2004), al que nos hemos referido anteriormente. Este instrumento es aplicado dos veces: en un primer momento, los expertos tenían que evaluar cada competencia en una escala Likert de 5 puntos, en base a la importancia que tiene cada una de ellas. En un segundo momento, los expertos que respondieron recibieron los resultados de la primera aplicación y se les solicitó que comparasen sus respuestas con las del grupo y que argumentasen aquellas que discrepasen mucho de la media del conjunto, pudiendo modificar las respuestas dadas en la primera aplicación del cuestionario.

El siguiente cuadro⁵³ resume parte de los resultados obtenidos para las competencias transversales:

53 Cuadro de elaboración propia a partir de los datos de Fullana y col. (2011).

Cuadro 41. Valoración por parte del profesorado de las competencias transversales del Educador Social (Fullana, Pallisera y Planas, 2011).

Valoración del profesorado de las competencias transversales	Media
Capacidad de análisis y síntesis	4,76
Organización y Planificación	4,72
Comunicación oral y escrita en lengua materna	4,55
Comunicación en una lengua extranjera	3,31
Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional	4,18
Gestión de la información	4,66
Resolución de compromiso y toma de decisiones	4,86
Capacidad crítica y autocrítica	4,83
Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y e distintos contextos	4,69
Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad	4,83
Habilidades interpersonales	4,79
Compromiso ético	4,66
Autonomía en el aprendizaje	4,41
Adaptación a situaciones nuevas	4,76
Creatividad	4,48
Liderazgo	3,93
Iniciativa y espíritu emprendedor	4,45
Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de la vida	4,79
Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional	4,69
Gestión por procesos con indicadores de calidad	4,59

Como se puede observar en el cuadro las cinco competencias transversales más valoradas son:

- Resolución de problemas y toma de decisiones.
- Capacidad crítica y autocrítica.
- Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad.
- Habilidades interpersonales.
- Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de la vida.

Por el contrario, las cinco competencias transversales menos valoradas son:

- Comunicación en una lengua extranjera.
- Liderazgo.
- Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional.
- Autonomía en el aprendizaje.
- Iniciativa y espíritu emprendedor.

Una vez identificadas las competencias, se pasa a su transformación en resultados de aprendizaje aportando algunos ejemplos de este proceso. Estos resultados de aprendizaje son el punto de partida para las propuestas de los sistemas de evaluación de cada competencia.

En la parte final de este capítulo se hace referencia a la calidad de la evaluación de las competencias a través de una serie de reflexiones sobre como hacer que esta evaluación se convierta en un verdadero instrumento de apoyo al aprendizaje del estudiante a través de la planificación de actividades contextualizadas, significativas e integradoras, que aporte continuo feedback y que doten de diferentes oportunidades de evaluación a las mismas competencias durante los distintos cursos.

El tercer y último capítulo de esta guía hace una sugerencia de una serie de actividades de evaluación para las competencias y los resultados de aprendizajes de cada curso. Concretamente, cada competencia presenta una serie de resultados de aprendizaje que serán evaluados a través de un conjunto de actividades con distinto grado de complejidad según el curso. Las actividades sugeridas evaluarían aspectos de más de una competencia, tanto genéricas como específicas.

La evaluación de cada una de las actividades sugeridas podrá ser llevada a cabo por los docentes de la titulación, por profesionales externos (tutores de prácticas externas), por los compañeros o por el mismo estudiante. Como soporte al proceso de evaluación de las actividades se proponen distintas rúbricas o protocolos de evaluación que sirven para recopilar la información evaluadora y como feedback para los alumnos.

Las actividades propuestas pueden ser utilizadas con una finalidad sumativa (al final de un periodo de aprendizaje) o con una finalidad formativa (para diferentes momentos del proceso de aprendizaje).

El objetivo final que se plantea la guía es la búsqueda de una coherencia entre la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y la investigación de las formas de evaluar, que permitan hacer un seguimiento del aprendizaje de las competencias a lo largo del periodo de estudios.

4.7 Catálogo de funciones y competencias del Educador Social (ASEDES, 2007)

Este documento completa la serie de documentos profesionalizadores del Educador Social que se llevaron a cabo por la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES). Además de este catálogo, se confeccionó el Código Deontológico del Educador Social y la Definición de la Educación Social.

Dentro de los apartados de este documento destaca la definición de una serie de funciones del Educador Social con un grupo de competencias específicas asociadas a cada función. Las tres primeras funciones estarían enmarcadas en lo que se consideraría como nuclear dentro de la práctica socioeducativa, diferenciando el trabajo del Educador Social con respecto a las funciones de otros profesionales. Las dos

últimas funciones se derivan de responsabilidades que podrían ser compartidas con otros profesionales.

Por último se enumeran un conjunto de bloques de competencias genéricas a partir de la descripción de una serie de capacidades del Educador Social. El siguiente cuadro⁵⁴ describe estas capacidades y las competencias que tendrían asociadas:

Cuadro 42. Capacidades del Educador Social y competencias asociadas a las mismas (ASEDES, 2007).

Capacidades del Educador Social	Competencias asociadas
Capacidades comunicativas	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicación oral y escrita en lengua materna - Comunicación en una lengua extranjera - Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional
Capacidades relacionales	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos - Habilidades interpersonales - Resolución de problemas y toma de decisiones - Liderazgo
Capacidades de análisis y síntesis	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de análisis y síntesis
Capacidades crítico reflexivas	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad crítica y autocrítica - Organización y planificación - Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos - Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad - Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional - Gestión por procesos con indicadores de calidad - Resolución de problemas y toma de decisiones - Compromiso ético - Iniciativa y espíritu emprendedor
Capacidades para la selección y gestión del conocimiento y la información	<ul style="list-style-type: none"> - Gestión de la información - Capacidad de análisis y síntesis - Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos - Autonomía en el aprendizaje - Adaptación a situaciones nuevas - Creatividad - Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida

⁵⁴ Cuadro de elaboración propia a partir de ASEDES (2007). Las competencias se han asociado en base a la definición de las capacidades.

4.8 Estudio del perfil profesional y académico de la titulación de Educación Social en Castilla-León (Rodríguez, Ortega y Olmos, 2007)

Este artículo resume una investigación llevada a cabo durante el curso 2005-2006 en las Universidades de Castilla y León sobre el perfil profesional y académico de los titulados en Educación Social en el momento en el que era inminente la implantación de los estudios de Grado adaptados al EEES. Entre los objetivos planteados por la investigación destaca el de analizar las competencias genéricas y específicas del título de Educación Social.

La metodología utilizada ha consistido en la cumplimentación de una encuesta por parte de docentes, egresados, profesionales y empleadores de la Educación Social en la que se les solicitaba que evaluaran cada una de las competencias del estudio del Libro Blanco de la Titulación llevado a cabo por ANECA (2004) y que las calificasen en orden a su importancia para la titulación y a su grado de desarrollo en la misma.

El siguiente cuadro⁵⁵ resumen los resultados de las medias de las competencias genéricas en los dos apartados anteriormente mencionados en una escala con un máximo de 4 puntos:

Cuadro 43. Evaluación de la importancia y el grado de desarrollo de las competencias de la titulación de Educación Social en las universidades de Castilla y León (Rodríguez, Ortega y Olmos, 2007).

Competencias	Importancia	Desarrollo
Resolución de problemas	3,87	2,33
Capacidad de trabajar en equipo	3,83	2,92
Habilidades en las relaciones interpersonales	3,83	2,58
Toma de decisiones	3,75	2,21
Capacidad de organización y planificación	3,67	2,65
Reconocimiento de la diversidad y multiculturalidad	3,64	2,64
Capacidad crítica y autocrítica	3,58	2,41
Capacidad de análisis y síntesis	3,51	2,54
Iniciativa y espíritu emprendedor	3,38	2,01
Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas	3,37	1,91
Comunicación oral y escrita en lengua nativa	3,34	2,57
Motivación por la calidad	3,28	2,18

⁵⁵ Cuadro de elaboración propia a partir de Rodríguez, Ortega y Olmos (2007).

Conocimiento de otras lenguas, culturas y costumbres	3,07	1,83
Liderazgo	2,92	1,96
Trabajar en un contexto internacional	2,68	1,57

Al hacer una comparación entre las medias de importancia y nivel de desarrollo de cada una de las competencias genéricas y específicas, se observaron diferencias significativas en cada una de ellas. Estos resultados son especialmente sorprendentes en el caso de las competencias específicas, ya que se puede suponer que las competencias genéricas se encuentran presentes en el alumno en un determinado grado y se supone que se seguirán desarrollando una vez termine sus estudios universitarios. Sin embargo, en el caso de las competencias específicas, se supone que el foco principal de desarrollo se da en los estudios universitarios. Estos y otros resultados fueron presentados como propuesta preliminar de configuración de competencias del título de Grado en Educación Social para Castilla y León en la Reunión de Directores de Centros y Facultades de Educación celebrada en las Islas Baleares en 2006.

4.9 Libro "De profesión educador(a) social"(Romans, Petrus y Trilla, 2000)

Este libro divide las competencias que debería poseer un educador social en los tres grandes grupos implícitos en la mayoría de las definiciones del concepto de competencia: conocimientos, capacidades y actitudes.

Conocimientos

Se podrían dividir en:

- Conocimientos generales: que serían adquiridos mediante los estudios que cada país establezca para se pueda ejercer la profesión de educador social. Sería la educación de base imprescindible para poder llevar a cabo las funciones propias de esta profesión.
- Conocimientos específicos: estarían definidos principalmente por los potenciales empleadores como un requisito imprescindible para trabajar con una serie de problemáticas, situaciones, colectivos, etc. Serían adquiridos y mejorados a través de la formación continua. Los más importantes serían:

- 1) Conocimiento de las disciplinas básicas necesarias para ejercer la profesión de educador social.
- 2) Conocimiento del medio donde desarrollará sus funciones el educador. Lo que implica un conocimiento de los tipos de población, culturas, dinámica asociativa, los recursos y la red social de la que se pueda disponer.
- 3) Conocimientos de metodologías (saber hacer). Con el objeto de que la intervención

que se lleve a cabo sea la más adecuada teniendo en cuenta la población y problemática con la que se esté trabajando.

4) Conocimiento de las funciones propias. Para que su intervención sea la adecuada, facilitando el trabajo en equipo con otros profesionales de otras áreas.

5) Autoconocimiento de capacidades y limitaciones en el desarrollo del trabajo.

Capacidades

Tal y como aparece recogido en este libro, el diccionario de Tecnología de la Educación define la capacidad como "la cualidad, competencia, habilidad, etc. que posee una persona para realizar determinadas tareas o actividades", añadiendo que este término se emplea con más frecuencia para referirse al potencial innato de una persona y deja la habilidad o destreza para aquellos comportamientos que precisarían un aprendizaje o entrenamiento previo. Teniendo en cuenta esta definición el educador social debería poseer las siguientes capacidades:

- Capacidad de elaborar proyectos educativos
- Capacidad de intervenir en el plano educativo
- Capacidad para trabajar en equipo
- Capacidad de formación continua
- Capacidad para gestionar recursos

Actitudes

Para llevar a cabo su trabajo, el educador social deberá poseer unas actitudes positivas, activas y que solucionen problemas. En este sentido, Petrus (1993), asigna las siguientes características que serían deseables en un profesional del ámbito social:

- Carácter optimista, dinámico y abierto a la colaboración y al trabajo en equipo.
- Que desarrolle su actividad con creatividad para encontrar múltiples posibilidades ante las distintas situaciones en las que se pueda encontrar.
- Que tenga capacidad de comunicación con usuarios, compañeros e instituciones de forma respetuosa y colaborativa.
- Que sea capaz de analizar las causas y consecuencias de la problemática social.
- Que tenga autocontrol sobre la emotividad y se posea un alto grado de madurez para poder enfrentarse a las situaciones más complicadas de su profesión.
- Que tenga autocontrol sobre el nivel de estrés que genera su práctica profesional.
- Que sea capaz de reflexionar y mejorar en su práctica profesional.

5. La selección de personal por competencias

- 5.1 Introducción
- 5.2 Las competencias profesionales
- 5.3 Identificación de las competencias profesionales: métodos de análisis y evaluación
 - 5.3.1 Introducción
 - 5.3.2 Perfil psicométrico del puesto de trabajo
 - 5.3.3 Perfil de exigencias del puesto de trabajo basado en competencias
- 5.4 Reclutamiento y selección por competencias
 - 5.4.1 Introducción
 - 5.4.2 El reclutamiento
 - 5.4.3 La preselección de candidatos
 - 5.4.4 Las pruebas de selección
 - 5.4.4.1 Pruebas situacionales
 - 5.4.4.2 Discusión en grupo
 - 5.4.4.3 La entrevista de competencias
 - 5.4.4.4 El centro de evaluación
- 5.5 La evaluación del rendimiento
 - 5.5.1 Introducción
 - 5.5.2 Definición y posibles aplicaciones
 - 5.5.3 Fases
 - 5.5.4 Técnicas e instrumentos
 - 5.5.4.1 La entrevista de evaluación del rendimiento
 - 5.5.4.2 La evaluación de 360°
- 5.6 La evaluación del potencial

5.1 Introducción

El enfoque de competencias para la gestión de recursos humanos no es nuevo. Ya en la antigua Roma se intentaba definir algo parecido a un perfil de competencias con el fin de detallar los atributos que debería poseer un "buen soldado romano" (Draganidis y Mentzas, 2006).

Según Spencer y Spencer (1993), desde finales de los años sesenta del siglo pasado se viene trabajando en el concepto de competencia. Sin embargo, la introducción de enfoques basados en competencias dentro del entorno empresarial se suele situar en 1970 y su desarrollo y uso desde entonces ha sido muy rápido. Tal y como se especificó en el capítulo 2, fue al psicólogo de Harvard David McClelland (1973), al que se le atribuye la introducción de este concepto en la literatura de los recursos humanos en sus esfuerzos para ayudar a la Agencia de Información de Estados Unidos a mejorar sus procedimientos de selección de personal. En sus investigaciones demostró que los resultados académicos y de los clásicos tests de inteligencia no son predictores fiables del éxito profesional, y que los individuos con determinadas competencias en habilidades de comunicación, gestión y actitudes personales generan un rendimiento superior a la media en una actividad laboral concreta (Draganidis y Mentzas, 2006).

Desde entonces, el concepto de competencia se ha convertido en un paradigma complejo con múltiples y diferentes definiciones que se aplican, con mejores o peores resultados, a una serie de dominios y escenarios diversos.

5.2 Las competencias profesionales

En el ámbito empresarial actual tanto las organizaciones como las instituciones intentan conseguir sus objetivos apoyándose en el principal intangible del que disponen: el talento de las personas que forman parte de ellas. De esta forma, estamos asistiendo a una continua revalorización del papel de las personas trabajadoras en aspectos relacionados con el saber aplicado a la producción, la resolución de problemas, el trabajo en equipo y la comunicación y relación con clientes y usuarios. De la puesta en marcha de forma exitosa de estas y otras competencias por parte de sus empleados depende en gran medida el éxito tanto de organizaciones como de instituciones.

Concepto de competencia profesional

En el ámbito de la gestión de recursos humanos tres son las definiciones más utilizadas del constructo de competencia.

- La que planteó Boyatzis (1982), ya destacada en el capítulo 2 de este trabajo. Este autor definió competencia como una característica subyacente en una persona, que está causalmente relacionada con un desempeño bueno o excelente en un puesto de trabajo concreto y en una organización concreta.

De esta definición podemos destacar que la competencia es considerada como una

característica personal que subyace, determinando los comportamientos que se llevarán a cabo. Utilizando la analogía del iceberg conductual, la competencias se situarían en la parte oculta del mismo, por encima de las aptitudes, habilidades, los rasgos de personalidad, las actitudes, los conocimientos y las motivaciones.

- La que plantean Pereda, Berrocal y Alonso (2011) en referencia a los procesos de cualificación profesional⁵⁶ y que define la competencia como el proceso de activación de la cualificación de un trabajador para hacer frente efectivamente y con el nivel y la calidad de desempeño requerida las tareas de una profesión en un puesto de trabajo.

- La planteada por Pereda, Berrocal y Alonso (2011), y que define la competencia como "un conjunto de comportamientos observables que están causalmente relacionados con un desempeño bueno o excelente de un trabajo concreto en una organización concreta". En esta definición cobran protagonismo los comportamientos observables que se incluirán en cada competencia, comportamientos con los que se podría trabajar directamente en lugar de los agrupamientos de características que forman cada competencia. La diferencia con respecto a la definición de Boyatzis (1982), es que en esta última el foco está puesto en las características subyacentes que sería un constructo de difícil operativización, medición y verificación.

Teniendo presente estas definiciones, la gestión de recursos humanos debe tener en cuenta el hecho de que cada organización empresarial es única ya que diferirá del resto de organizaciones con respecto a sus valores, misión, visión, personas que la componen, etc. Y, además, cada trabajo es único, esto quiere decir, que los comportamientos que permitirían llevar a cabo un buen desempeño en un trabajo determinado no serán los mismos que los que se necesiten en otro distinto. Esto conlleva el hecho de no poder utilizar perfiles, instrumentos, técnicas y programas estandarizados con el consecuente aumento de la dificultad y complejidad del trabajo a realizar.

En cada organización habrá unas competencias que serán necesarias para todos los trabajos de la misma. A estas competencias se les denomina estratégicas o genéricas y se desprenden de los valores, visión, misión o del modelo estratégico de la empresa. De la misma forma, cada trabajo exige en función de sus objetivos, funciones, contexto y responsabilidades una serie de competencias específicas que se situarán en:

- Un **plano horizontal**, cuando los trabajos de un determinado nivel conlleven una serie de comportamientos y competencias comunes.
- Un **plano vertical**, cuando existe un perfil común de competencias dentro de un área determinada de la organización, por ejemplo, el área comercial.

Como se puede observar, la concepción de competencias genéricas o transversales y específicas no difiere demasiado de la ya expuesta en el capítulo 2.

⁵⁶ La cualificación puede definirse como "el conjunto de conocimientos y capacidades, incluyendo comportamientos y habilidades, que los individuos adquieren durante los procesos de socialización y educación/formación.

Componentes de las competencias

Con el objeto de que un trabajador lleve a cabo un comportamiento que permita obtener buenos resultados en su actividad laboral será necesario:

Qué posea los conocimientos que exige su trabajo, de tal forma que, por ejemplo un psicólogo para poder hacer una buena evaluación clínica necesita los **conocimientos** que exige preparar y llevar a cabo certeras evaluaciones clínicas.

Ahora bien, es imprescindible que se sepan aplicar estos conocimientos al problema concreto o desafío que se presenta en el trabajo, es decir, es necesario que el trabajador posea un determinado conjunto de **habilidades y destrezas**. De esta forma, el psicólogo del ejemplo tendrá que adaptar su evaluación a las características comportamentales y de personalidad del evaluado.

El trabajador, en la mayoría de las ocasiones, desarrolla su actividad profesional dentro de una determinada organización profesional que tendrá una serie de normas de comportamiento específicas que tendrán que ser aceptadas y asumidas por el mismo. Es decir, el trabajador deberá comportarse de acuerdo a una serie de **actitudes, valores e intereses** propios de la organización empresarial de la que forma parte.

Además de estar capacitado para llevar a cabo un determinado comportamiento, el trabajador deberá querer hacerlo, es decir, deberá estar **motivado**. En el ejemplo anterior, el psicólogo querrá llevar a cabo una buena evaluación porque de ella dependerá la elección de la intervención a llevar a cabo y, por tanto, un porcentaje muy alto del éxito o fracaso de la misma.

Por último, y aunque este aspecto no suele formar parte de los componentes de las competencias, será necesario que el trabajador disponga de los **medios y recursos** que sean necesarios para llevar a cabo el comportamiento en cuestión.

De forma gráfica⁵⁷ es posible plasmar estos componentes de la siguiente forma:

⁵⁷ Componentes de las competencias. Cuadro de elaboración propia.



Figura 6: Componentes de las competencias.

Los componentes de las competencias anteriormente citados:

- Actúan conjuntamente sobre el comportamiento.
- No son independientes, es decir, existe una correlación entre ellos.
- No se conoce exactamente la participación de cada uno de estos componentes sobre el comportamiento final, por lo que resulta extremadamente difícil realizar predicciones sobre que grado de cada componente es necesario para que un determinado comportamiento sea más o menos competente.

Por tanto, y adoptando la definición de Pereda Berrocal y Alonso (2011), es necesario centrarse en el estudio de los comportamientos de los trabajadores que nos permitan distinguir entre aquellos con un buen rendimiento en un trabajo y una organización concreta y aquellos con un rendimiento normal o bajo. A través del estudio de estos comportamientos se podrá evaluar el grado en el trabajador los efectúa y a partir de los resultados de esta evaluación se podrá predecir el comportamiento de cada trabajador en su trabajo.

5.3 Identificación de Competencias Profesionales: Métodos de análisis y evaluación

5.3.1 Introducción

La labor fundamental del departamento de recursos humanos de una determinada empresa es la de realizar previsiones de futuro a través de una serie de técnicas e instrumentos más o menos científicos y, por tanto, más o menos válidos y fiables.

Anteriormente a la implantación del modelo de gestión de recursos humanos por competencias, los puestos de trabajo de una determinada organización se especificaban de la siguiente forma:

- En primer lugar se define el contenido de cada uno de los puestos de trabajo y se elabora el perfil de exigencias de los mismos, es decir, la serie de características que deberían poseer las personas que los ocupen a la hora de un desempeño eficaz y eficiente de las tareas incluidas en los mismos.
- A partir del perfil de exigencias se definen los rasgos⁵⁸ que debería poseer cada persona que ocupe un determinado puesto de trabajo. Una primera dificultad es que una misma conducta podría calificarse dentro de rasgos distintos dependiendo de la persona que la observe.
- Por último, se examina a través de una serie pruebas que incluirían tests de actitudes y conocimientos y una entrevista de trabajo, a los candidatos con el fin de delimitar en que grado poseen las características que exige el perfil del puesto de trabajo.

Sin embargo, y como ya se ha mencionado en varias ocasiones, el trabajo de McClelland (1973), demostró que los tradicionales tests de actitudes y conocimientos, además de los títulos y méritos académicos, no son de gran utilidad a la hora de predecir el éxito en un determinado puesto de trabajo. En este mismo sentido, el metaanálisis cuantitativo llevado a cabo por Schmitt y col. (1984), concluyó que los rasgos de personalidad evaluados a través de tests no muestran un nivel adecuado de validez predictiva que recomiende su uso en los procesos de selección de personal ya que apenas se da una correlación de 0,33 entre estos instrumentos y el rendimiento laboral.

Por tanto, la principal razón por la que se adopta el sistema de gestión por competencias dentro de los departamentos de recursos humanos se debe al intento de maximizar el grado de éxito a la hora de predecir que personas tendrán un rendimiento más eficiente, eficaz y seguro en un determinado puesto de trabajo. Ya que se trabaja con comportamientos observables las predicciones serán necesariamente más seguras, validas y fiables. Dentro de este enfoque, el perfil de exigencias de un determinado puesto de trabajo se compondrá de los comportamientos que permitirán tener éxito en el mismo a través de la realización de las acciones y la aceptación de las responsabilidades que conlleve.

De todas formas, el hecho de adoptar un sistema de gestión por competencias no resta utilidad a los tests psicológicos aunque su papel será distinto al que tenían dentro del enfoque del rasgo. Concretamente, en este enfoque el pronóstico sobre el comportamiento del trabajador se hace a partir de los constructos que están por debajo de la superficie de los comportamientos observables, es decir, a partir de las aptitudes, habilidades, rasgos de personalidad, valores, conocimientos, motivación etc., mientras que en el enfoque de gestión por competencias, los pronósticos sobre el comportamiento del trabajador se harán en base a comportamientos pasados en situaciones similares, y las aptitudes, actitudes, habilidades, rasgos de personalidad, valores, conocimiento, motivación y demás ayudarán a determinar si ese trabajador tendrá una mayor o menor facilidad para llevar a cabo una determinada actividad y, sobre todo, su potencial para poder llevar a cabo otras distintas.

58 Característica distintiva de un sujeto o grupo humano que implica, generalmente, una disposición a un determinado tipo de conductas ante un determinado tipo de situaciones.

Como conclusión, se puede decir que el enfoque de rasgo es un excelente predictor del potencial de los sujetos, mientras que el enfoque por competencias nos permite predecir el rendimiento de un trabajador en un determinado trabajo y organización (Pereda, Berrocal y Alonso, 2011).

5.3.2 Perfil psicométrico del puesto de trabajo

Anteriormente a la aparición del enfoque basado en competencias, la forma más habitual de elaborar los perfiles de los puestos de trabajo ha sido la psicométrica, que es la que se corresponde con el enfoque del rasgo. Esta metodología aún sigue siendo utilizada por numerosas empresas. Dentro de este apartado se va a describir más en profundidad el proceso de definición del perfil profesional del puesto de trabajo desde el enfoque de rasgo.

En general, cuando se habla de rasgos, se trabaja con constructos tales como la inteligencia, las aptitudes y la personalidad. Dorsch (1994) define un rasgo como una característica relativamente constante, cualidad del carácter o propiedad de una persona.

Desde sus orígenes, la Evaluación Psicológica se ha centrado en el estudio y evaluación de los rasgos mediante la elaboración de listas de aptitudes y factores de personalidad que posibilitan la comparación de personas entre sí, permitiendo hacer predicciones sobre el rendimiento laboral de los mismos, lo que no ha estado exento de críticas, como se ha especificado anteriormente.

El proceso de elaboración de un perfil psicométrico de un puesto de trabajo es el siguiente:

- En primer lugar se elabora la descripción del puesto de trabajo que constituye un proceso técnico que permite identificar, comprender y reflejar documentalmente la situación e importancia real del puesto dentro de la empresa en cuestión. Este procedimiento se centra exclusivamente en el puesto de trabajo y no en la persona que lo ocupa.

En el siguiente cuadro se muestran una serie de términos comúnmente utilizados a la hora de analizar un puesto de trabajo.

Cuadro 44. Términos que se suelen utilizar para elaborar el perfil psicométrico de un puesto de trabajo.

Elemento	Es la unidad mínima e indivisible del trabajo a realizar
Tarea	Actividad que se realiza de forma individual y que se puede identificar como diferente al resto de las mismas
Función	Conjunto de tareas que forman una porción significativa del trabajo a realizar por el ocupante del puesto
Puesto	Conjunto de funciones que se organizan para constituir una unidad superior que ocupa una posición jerárquica dentro de la organización empresarial. Todo puesto conlleva una serie de deberes y obligaciones a realizar por el ocupante del mismo

Empleo	Se trata de una serie de puestos de trabajo similares en términos de conocimientos, formación, motivación, etc. También se denomina profesión
---------------	---

Hay una serie de aspectos que suelen formar parte de la descripción del puesto de trabajo que son detallados en el siguiente cuadro⁵⁹:

Cuadro 45. Aspectos que forman parte de la descripción de un puesto de trabajo.

Misión	Es la responsabilidad básica de cada puesto de trabajo
Finalidad	Resultados que el puesto debe alcanzar y su incidencia en la organización empresarial
Actividades	Expresión del cómo se van a alcanzar las finalidades del puesto de trabajo
Relaciones jerárquicas	Laterales, ascendentes y descendentes dentro de la organización y relaciones exteriores que interactúan dando significación al puesto de trabajo
Entorno	Características externas al puesto que pueden influir tanto en sus funciones como en sus resultados
Dimensiones	Valoración de las magnitudes económicas y tecnológicas que afectan al puesto de trabajo y de los recursos que son afectados por el mismo

El siguiente cuadro⁶⁰ explicita el contenido de la descripción del puesto de trabajo, que está directamente relacionado con cada uno de los aspectos desarrollados anteriormente.

Cuadro 46. Contenidos de cada uno de los aspectos que forman parte de la descripción de un puesto de trabajo.

¿Qué hace?	Se detallan las tareas cotidianas, periódicas y ocasionales que realiza el trabajador en el puesto de trabajo. Se tiene que hacer alusión a los aspectos mentales (atención, concentración, etc.), físicos y sensoriales (tareas visuales, auditivas, etc.). Por último, hay que especificar el tiempo dedicado a cada una de ellas
¿Cómo lo hace?	Se detallan las técnicas, equipos, herramientas e instrumentos necesarios para la realización de las tareas encomendadas
¿Para qué lo hace?	Tiene que estar clara la finalidad básica del puesto de trabajo y de cada una de las tareas que lo componen de tal forma que sea posible visualizar el papel del mismo dentro del proceso productivo de la organización
¿Dónde, cuándo lo hace?	Se detalla la localización del puesto y las condiciones horarias del mismo
¿Qué necesita para hacerlo?	Se recogen las características mentales (formación académica, conocimientos generales, experiencia, inteligencia, memoria, etc.), físicas (esfuerzo, destreza, habilidades, etc.), responsabilidades, etc.

Todos estos datos van a formar parte de la ficha de descripción del puesto de trabajo. La recogida de toda la información necesaria para la misma puede realizarse a través de los siguientes métodos:

⁵⁹ Cuadro de elaboración propia.

⁶⁰ Cuadro de elaboración propia.

- **Observación directa:** consiste en la observación de la actuación del ocupante del puesto de trabajo, recogiendo tanto las tareas como las funciones propias del mismo.

Es un método que se suele utilizar para puestos con poca cualificación. Es sumamente importante recoger previamente al proceso de observación toda la información posible acerca del puesto de trabajo e informar al empleado del objetivo que se persigue y en que va a consistir la observación.

Las ventajas de este método es que los hechos recogidos tienen un alto grado de veracidad.

Entre las desventajas está que es un método muy costoso, que la persona observada puede comportarse de forma distinta por el hecho de saberse observada, que la participación del trabajador es mínima y, por último, no es muy eficaz cuando las tareas del puesto de trabajo son muy complejas.

- **Método del cuestionario:** El ocupante del puesto de trabajo responde a un cuestionario que recoge los aspectos relacionados con el contenido del puesto. Sus principales características son:

- Deber ser sencillo, comprensible y sobre todo exhaustivo con el objeto de obtener la máxima información de todas las variables y aspectos que valorar.

- No es necesario que lo cumplimenten todas las personas que ocupan un mismo puesto, sino una muestra significativa de las mismas.

- Con el objeto de conseguir la mayor cantidad de información posible, el cuestionario puede ser de respuesta abierta. Este tipo de cuestionario tendría el inconveniente añadido de las dificultades derivadas de las dificultades de expresión de las personas que componen la muestra que lo cumplimenta. Habitualmente se utilizan cuestionarios mixtos con respuestas abiertas y cerradas.

- El cuestionario deber tener un alto grado de consistencia, es decir, que un determinado factor deberá ser evaluado en varias preguntas, de esta forma, la no contradicción de las respuestas permitirá valorar el mismo.

- Debe haber una implicación directa tanto del ocupante del puesto como de su superior para que la información proporcionada por el trabajador sea contrastada por este último.

Existen cuestionarios estructurados que se centran en las conductas que el trabajador deberá llevar a cabo para realizar las actividades laborales que forman parte del puesto de trabajo. Estos cuestionarios, por tanto, hacen hincapié en aspectos físicos, motores, perceptivos, de relaciones interpersonales, etc. Tienen un carácter genérico y permiten ser utilizados para la elaboración del perfil de puestos muy diversos.

Siguiendo a Gael (1988) y Fernández-Ríos (1995), los más representativos son:

- **Job Element Analysis o Job Element Method (JEM):** Es una técnica que fue desarrollada por las fuerzas navales de Estados Unidos.

Este método intenta identificar tanto las conductas laborales como sus consecuencias. El concepto principal es el elemento, que es definido como la unión de

la conducta a ejecutar y el resultado a conseguir. Estos elementos pueden ser importantes en diferentes tareas dentro de un mismo puesto de trabajo y para diferentes puestos.

Los elementos son identificados, definidos y evaluados por trabajadores expertos y sus supervisores y abarcan todo tipo de conductas laborales, intelectuales, motores y hábitos de trabajo.

Otro concepto importante de esta metodología son los subelementos, que se definen como los ejemplos concretos de resultados a obtener en diferentes aspectos del trabajo. Una vez identificados, se elabora una lista que el grupo de expertos trabajadores y supervisores debe valorar en cuanto a importancia para un correcto desempeño del puesto de trabajo. Esta valoración se hace dándoles una puntuación en una escala de las siguientes cuatro categorías:

- Conducta marginal.
 - Conducta satisfactoria e incluso superior.
 - Conducta que podría ser disfuncional si no se tiene en cuenta.
 - Conducta con suficiente significación como para que sea útil su consideración para la selección de nuevos candidatos.
- Position Analysis Questionnaire (PAQ): Fue elaborado por McCormick, Jeanneret, Mechan y McPhail (1988, 1991) con el objetivo de objetivizar lo máximo posible la información relativa a los puestos de trabajo. Consta de 194 ítems que describen actividades laborales, características del puesto de trabajo o algún aspecto relacionado con las condiciones de trabajo.

Los ítems del mismo están agrupados en seis secciones⁶¹:

Cuadro 47. Secciones del Position Analysis Questionnaire (PAQ). Gael (1988) y Fernández Ríos (1995).

Áreas	Descripción
Entradas de información	Se refiere a la información recibida por el ocupante del puesto de trabajo, tanto en el tipo como en la cantidad de la misma
Procesos mentales	Engloba actividades de razonamiento, toma de decisiones, organización, planificación, procesamiento de la información, etc. necesarias para poder realizar las funciones y tareas del puesto de trabajo
Acciones/operaciones	Se refiere a las actividades físicas y a las herramientas y servicios necesarios que conlleva el puesto de trabajo
Relaciones interpersonales	Engloba el abanico de relaciones con otras personas para poder llevar a cabo las funciones y tareas del puesto de trabajo
Contexto del puesto	Engloba tanto el aspecto físico como social en el que se

⁶¹ Cuadro de elaboración propia basado en Gael (1988) y Fernández-Ríos (1995).

	efectúa el trabajo
Otras características del puesto	Se refiere a las actividades y condiciones que son importantes para el puesto de trabajo y que no han sido descritas en los apartados anteriores, como la vestimenta, el horario, el salario, los incentivos, etc.

- Management Position Description Questionnaire (MPDQ): Fue elaborado por Hemphill (1960), Tornow y Pinto (1976), y está destinado fundamentalmente al análisis de puestos directivos. Está formado por un total de 274 ítems que son respondidos por el propio ocupante del puesto de trabajo a través de una escala Likert de cinco puntos que evalúa el grado de importancia de cada actividad en el puesto de trabajo analizado. Esta escala va del valor 0 "no forma parte del puesto" al 4 "Tiene una importancia crucial para el puesto".

Los ítems de este cuestionario están agrupados en las siguientes áreas⁶²:

Cuadro 48: Áreas del Management Position Description Questionnaire (MPDQ). Gael (1988) y Fernández Rios (1995).

Áreas	Descripción
Información general	Engloban toda aquella información que relacionada con el puesto y su ocupante
Toma de decisiones	Se refieren al tipo, número y complejidad de las decisiones a tomar y las conductas asociadas con la toma de decisiones
Planificación y organización	Se refieren a como está organizado y planificado el puesto de trabajo desde el punto de vista estratégico y operacional
Administración	Se refieren a las tareas de tipo administrativo a realizar en el puesto de trabajo
Control	Engloban todas aquellas actividades que impliquen un seguimiento y control del propio trabajo o del de los subordinados
Supervisión	Se refieren a todas aquellas actividades relacionadas con la supervisión y dirección de personas
Consultoría e Innovación	Se refieren a todas la actividades relacionadas con procesos de innovación y consultoría
Contactos	Engloban el tipo de contactos tanto internos como externos que tendrá que mantener el ocupante del puesto de trabajo para llevar a cabo sus funciones y el objetivo de los mismos
Coordinación	Engloban todas aquellas actividades y coordinación de

62 Cuadro de elaboración propia basado en Gael (1988) y Fernández-Rios (1995).

	personas y equipos
Representación	Hacen referencia a aquellas actividades de representación de la empresa
Control de indicadores financieros	Hacen referencia al control y seguimiento de todos aquellos indicadores de mercado
Evaluaciones temporales	Hacen estimaciones del tiempo necesario para llevar a cabo cada actividad
Conocimientos, aptitudes y destrezas	Necesarios para para llevar a cabo las funciones relacionadas con el puesto, también se evalúa si el ocupante necesita formación o práctica adicional en cualquier área
Organigrama	Especifican el árbol organizacional del puesto: subordinados, trabajadores al mismo nivel, superior inmediato y superiores
Comentarios y valoraciones	Hacen referencia a todas aquellas aclaraciones, comentarios y reacciones que suscita el cuestionario. Como facilidad de uso, tiempo requerido para su cumplimentación, que otras cuestiones añadiría el trabajador para describir correctamente el puesto de trabajo en cuestión

- Ability Requirement Scales (ARS): Tal y como es definida por Fleishman y Mumford (1988), es una técnica que "relaciona las descripciones de las tareas del puesto con las capacidades generales requeridas para realizar tales tareas". Tras una profunda revisión de la literatura científica, los autores elaboraron una lista de las cincuenta capacidades más importantes y posteriormente se elaboró el instrumento definitivo en el que se determinan los grados que se pueden diferenciar de cada una de las capacidades identificadas.

Este instrumento necesita ser utilizado por un número importante de grupos de expertos (20 o más) para la asignación de los valores de cada variable-capacidad requerida por cada tarea o puesto de trabajo, lo que supone un lento y costoso proceso que, sin embargo, dota a este instrumento de un elevado grado de fiabilidad y validez.

Puede ser aplicado a numerosos fines como la selección, clasificación de puestos de trabajo, valoración del rendimiento, etc. De la misma forma, es aplicable tanto a tareas específicas de un puesto de trabajo como a un puesto de trabajo por completo.

- Job Diagnostic Survey (JDS): Fue creado por Hackman y Oldham (1974), con la función de servir de guía en los procesos de composición y variación de los puestos de trabajo, así como la evaluación de los efectos de estos cambios, en diferentes ámbitos como administración pública, servicios, educación y enseñanza y producción industrial.

Consta de 87 ítems y fue concebido para medir principalmente:

- Características de los estados psicológicos de los candidatos en sus relaciones con el trabajo.
- Características del puesto de trabajo en relación con los candidatos.
- Resultados personales y del trabajo.

Por último, es de destacar que este instrumento puede ser utilizado libremente por disposición de los autores del mismo.

- Job Components Inventory (JCI): Este instrumento fue desarrollado por Banks (1988), y es uno de los más completos ya que incluye el uso de herramientas y equipos, capacidades físicas y perceptivas, conocimientos matemáticos, habilidades de comunicación, toma de decisiones y responsabilidad. Su diseño ha sido orientado para que tenga las siguientes características:

- Un vocabulario adecuado para trabajadores que desempeñan tareas de bajo nivel de cualificación.
- Una gran facilidad de uso para los entrevistadores tras un moderado entrenamiento en el mismo.
- Es un instrumento muy completo a pesar de no necesitar mucho tiempo para su aplicación.
- Permite la identificación de capacidades que puedan ser importantes para una variedad de puestos, con posibilidad de mejora y útiles para procesos de orientación vocacional.

A modo de resumen, las ventajas del uso de este tipo de instrumentos son que proporcionan una gran cantidad y variedad de información y que suponen la participación activa de los ocupantes del puesto.

Entre las desventajas está la inconveniencia de utilizarlos para puestos de baja cualificación, ya que suponen una gran cantidad de trabajo a la hora de repasar, corregir y analizar. Por último, es un método que se presta a que los ocupantes de los puestos de trabajo exageren sus funciones, presentando sus puestos mejores y más interesantes.

- **Método de entrevista:** Consiste en realizar entrevistas estructuradas tanto al ocupante del puesto de trabajo como a su responsable inmediato, en reuniones conjuntas y por separado. La información obtenida se traslada a un cuestionario.

A la hora de llevar a cabo este tipo de entrevistas hay que tener en cuenta:

- Cómo plantear las preguntas, el modo de anotación de las respuestas, la forma de interpretarlas, etc.
- Elegir a las personas con más experiencia en el puesto de trabajo y con más habilidades de comunicación para hacerles las entrevistas. Es necesario que se hagan dos entrevistas por puesto de trabajo, como mínimo.
- Conocer la terminología del entorno del puesto de trabajo.
- Saber cómo plantear la entrevista a la hora de evitar, en la medida de lo posible, el

recelo ante este tipo de evaluaciones. Hay que clarificar los objetivos y asegurarle al entrevistado que el contenido definitivo de la misma no será utilizado hasta que él no dé su conformidad.

- Anotar de forma sistemática y lo más clara posible las respuestas y la información elaborada a partir de ellas con el objeto de que pueda ser utilizada por cualquier otra persona.

Las principales ventajas de este método son la posibilidad de obtener una gran cantidad y variedad de información, por el hecho de que ésta se obtiene cara a cara con la persona directamente involucrada y además posibilita al entrevistador el eliminar las posibles suspicacias y reticencias por las mismas razones.

La principal desventaja consiste en que este método requiere grandes dosis de tiempo y esfuerzo por lo que es muy costoso.

Método del diario de actividades: Consiste en que el ocupante del puesto elabore un autoinforme de las actividades diarias que lleva a cabo y el tiempo que dedica a cada una de ellas.

La ventaja de este método es que puede proporcionar información de difícil obtención a través de los otros métodos nombrados.

Entre sus desventajas está el hecho de que es un método pesado para el empleado y que se presta a la distorsión consciente e inconsciente de la información.

Método de incidentes críticos⁶³: Consiste en la observación, detección y descripción por parte del entrevistador o por parte del empleado de aquellas situaciones que acarrearán tanto consecuencias positivas como negativas para el devenir del puesto de trabajo, con el objetivo de registrar aquellas conductas e incidentes relacionados con un desempeño excelente, bueno y malo del puesto de trabajo.

Tanto sus ventajas como desventajas son las mismas que las del método anteriormente nombrado.

En el siguiente cuadro⁶⁴ se muestra la ficha de descripción de un puesto de trabajo:

Cuadro 49: Ficha de descripción de un puesto de trabajo.

ORGANISMO:	DESCRIPCIÓN DEL PUESTO DE TRABAJO Nº 01	HOJA Nº 1
NOMBRE DEL PUESTO: AUXILIAR ADMINISTRATIVO		
SUPERIOR:	NÚMERO DE TITULARES:	Nº DE SUBORDINADOS:
Jefe de Departamento	1	0
Responsabilidades generales: Llevar a cabo tareas de apoyo administrativo en la empresa haciéndose responsable de gestiones administrativas sencillas que le sean encomendadas		

⁶³ Este método será posteriormente desarrollado en este mismo capítulo.

⁶⁴ Cuadro de elaboración propia.

<p>Tareas más importantes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Recibir, registrar, clasificar y ordenar toda aquella documentación que entre en el despacho 2) Atender al público y al teléfono, dando toda la información requerida sobre los trámites y estado de los expedientes 3) Llevar a cabo tareas de tratamiento informático de textos y hojas de cálculo 4) Cumplimentar aquella documentación estandarizada que se le solicite 5) Llevar al día la clasificación y archivo de los expedientes y documentos del despacho 6) Realizar cualquier otra tarea propia de su categoría
<p>Condiciones en las que se realizan las tareas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Entorno de oficina 2) Luz natural 3) Despacho común
<p>Útiles y equipo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Ordenador, impresora, teléfono 2) Material de oficina 3) Archivadores 4) Mesa y silla ergonómica

Este Análisis del Puesto de Trabajo (APT) proporciona la información suficiente para elaborar la descripción de los requisitos tanto profesionales como personales que tiene que cumplir el trabajador para poder llevar a cabo satisfactoriamente las tareas y obligaciones que le son propias. Esta información es fundamental a la hora de elegir la batería de pruebas que se utilizarán para medir las características de aptitud, actitud y personalidad necesarias. También servirán de guía para la entrevista de selección y el resto de procedimientos selectivos que se utilicen: dinámicas de grupo, Assessment Center, etc. En el siguiente cuadro⁶⁵ se detallan los principales apartados incluidos en el APT:

Cuadro 50. Principales apartados incluidos en un Análisis del Puesto de Trabajo (APT).

Formación	Se especifica la formación reglada máxima y mínima que deberá poseer el ocupante del puesto de trabajo
Formación/Conocimiento específico	Son los conocimientos de carácter eminentemente técnico que no se obtienen generalmente a través de la formación reglada y que son necesarios para que el trabajador que ocupe el puesto de trabajo pueda desarrollar sus funciones de forma adecuada
Inteligencia y aptitudes	Son las variables aptitudinales que se consideran relevantes para el desarrollo de las funciones y la asunción de responsabilidad incluida en el puesto de trabajo
Personalidad	Son los rasgos de personalidad considerados relevantes para el desarrollo de las funciones y la asunción de responsabilidad del puesto

⁶⁵ Cuadro de elaboración propia a partir de Pereda, Berrocal y Alonso (2011).

Motivación e intereses	de trabajo Son los aspectos tanto motivacionales como de intereses profesionales que deberá poseer el ocupante del puesto de trabajo
------------------------	---

Este apartado es sumamente importante ya que los errores en la elección de variables incluidas en la descripción del puesto de trabajo conlleva necesariamente una mala elección de las pruebas e instrumentos necesarios para evaluarla.

Una vez elaborada la descripción del puesto de trabajo, se elige las pruebas e instrumentos más adecuados en función de los rasgos a evaluar y de las características de los sujetos.

A este respecto, se suelen utilizar dos tipos de medidas psicológicas en el mundo laboral:

Los tests cognitivos, cuya función es la de obtener información sobre la inteligencia y la capacidad de organización de la misma. Entre éstos se encuentran:

Los tests de logro o de conocimientos, que se centran en la medida de conocimientos y de destrezas particulares. Este tipo de pruebas no suelen ser muy utilizadas en el ámbito laboral.

Los tests de aptitudes, que evalúan el potencial a la hora de adquirir nuevos conocimientos o llevar a cabo una determinada actividad.

Los cuestionarios y tests de personalidad, sirven para hacer una valoración de la persona sobre la forma que tiene de comportarse habitualmente. También sirven para conocer los sentimientos que posee frente a ciertas circunstancias, sus principales actitudes, intereses, etc.

Estos dos tipos de pruebas difieren entre sí, tanto en el procedimiento de respuesta como en el contenido, ya que los tests cognitivos buscan determinar el nivel máximo del rendimiento del sujeto a través de una serie de ítems con una o varias respuestas correctas, mientras que en los cuestionarios y tests de personalidad normalmente se pregunta sobre cómo se actuaría si se encontrase en unas determinadas circunstancias en un formato de autoinforme y no existen respuestas correctas o incorrectas.

Por otra parte, ambos tipos de pruebas suelen limitar el tiempo de ejecución de las mismas. En el caso de los tests y cuestionarios de personalidad para intentar minimizar las barreras psicológicas que se ponen en marcha por el simple hecho de ser juzgados y, sobre todo, para limitar la posibilidad de alterar las respuestas. Mientras que en el caso de los tests cognitivos los resultados dependen tanto de la corrección de las respuestas como del tiempo que se tarda en completarlos.

Posteriormente se aplican las pruebas seleccionadas con el máximo respeto a las instrucciones, condiciones, tiempo de aplicación, etc. que han sido establecidos por los autores de las mismas en el manual de cada una de ellas. Por ello, el evaluador deberá estudiar el manual detenidamente con el objetivo de maximizar la objetividad, validez

y fiabilidad de los resultados obtenidos ya que, por ejemplo, unas instrucciones mal impartidas pueden hacer que los sujetos evaluados obtengan resultados superiores o inferiores a los que les corresponderían según su nivel real.

A continuación, se lleva a cabo la corrección de las pruebas aplicadas respetando al máximo las especificaciones sobre corrección de los manuales de las mismas. Normalmente es necesario que las puntuaciones de cada sujeto sean transformadas a puntuaciones normalizadas⁶⁶ con el objeto de poder comparar la puntuación obtenida con su grupo de referencia, es decir, la muestra de sujetos que tienen sus mismas características. Las medidas más utilizadas son los percentiles⁶⁷, eneatis⁶⁸ y decatis⁶⁹.

Los perfiles de exigencia psicométricos suelen incluir tres niveles:

Cuadro 51. Niveles incluidos en los perfiles de exigencia psicométricos.

NIVELES	DESCRIPCIÓN DEL NIVEL
Óptimo	Valor de la variable que permitirá optimizar el rendimiento, la seguridad y la satisfacción del ocupante del puesto de trabajo
Mínimo	Valor de la variable que se considera el umbral mínimo para que el ocupante del puesto pueda responder adecuadamente a las exigencias del mismo
Máximo	Valor de la variable que se considera el umbral máximo a partir del cual el ocupante podría sentirse infrautilizado, lo que podría conllevar que tuviese sensaciones de frustración que podrían tener efectos negativos sobre su rendimiento

Se presenta a continuación un ejemplo⁷⁰ de perfil psicométrico de un puesto con puntuaciones transformadas a eneatis:

Cuadro 52. Perfil psicométrico de un puesto de trabajo con puntuaciones en eneatis.

APTITUDES	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Inteligencia general						■			
Precisión								■	
Fluidez verbal					■				
Comprensión verbal					■				

66 Las puntuaciones típicas o normalizadas se obtienen al restarle a una puntuación directa su media aritmética y dividirla por su desviación típica. Por medio de esta transformación cualquier distribución normal se puede convertir en una distribución normal estandarizada que pasará a tener una media con valor 0 y una desviación típica con valor 1.

67 Se denomina Centil **k** o Percentil **k** la puntuación que deja por bajo el **k** por ciento de las puntuaciones de una distribución, por tanto, permiten dividir la distribución normalizada en 100 partes que van del percentil 1 al 99.

68 Los eneatis o estaninos son las puntuaciones que permiten dividir la distribución normalizada en nueve partes por lo que cada uno de ellos contiene media desviación típica.

69 Los decatis o deciles son las puntuaciones que permiten dividir la distribución normalizada en diez partes que van del decil 1 al 9.

70 Ejemplo de perfil psicométrico a partir de Pereda, Berrocal y Alonso (2011).

Compresión escrita									
Inteligencia práctica									
PERSONALIDAD	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Organización									
Perseverancia									
Autonomía									
Sociabilidad									
Extroversión									
MOTIVACIÓN E INTERESES	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Motivo de logro									
Interés por trabajos administrativos									
FORMACIÓN Y CONOCIMIENTOS									
Técnico de grado medio (Administración)									
Inglés nivel B2									

Por último, se elabora el informe de selección que consiste en un documento que contiene el resultado de la evaluación del candidato por parte del evaluador. En este informe se detalla los resultados y su interpretación en cada uno de los instrumentos y pruebas a los que fue sometido el candidato.

El objetivo principal del informe de selección es consignar las aptitudes y características más salientes del individuo en relación con la descripción de tareas y responsabilidades del puesto de trabajo con el objeto de pronosticar su desempeño laboral.

La utilidad que presentan este tipo de informes es la de transmitir la información obtenida sobre el grado de adecuación de un candidato a un determinado puesto de trabajo de una manera clara y sencilla, con el objeto de poder sustentar las decisiones que se tomen sobre el mismo en base a criterios reconocidos y explícitamente expuestos en un documento.

Es de vital importancia conocer a las personas a las que irá dirigido el informe de selección ya que es muy frecuente que los resultados deban ser presentados a jefes o gerentes no especializados en el lenguaje técnico utilizado por el técnico de RR.HH. por lo que se recomienda:

- Qué esté redactado en un lenguaje adecuado, exacto, claro e integrado.
- Hay que asegurarse de que la persona que va a recibir el informe sepa lo que mide o predice cada instrumento. No es necesaria una explicación técnica detallada, sino las implicaciones principales y la relevancia que tendrá cada resultado para el puesto de trabajo al que aspira la persona.

- Es conveniente que el técnico de RR.HH. destaque en el informe las fortalezas y oportunidades de mejora de la persona evaluada, es decir, discriminar las potencialidades y limitaciones del candidato.

En el siguiente cuadro⁷¹ se detalla la información mínima que debería incluir un informe de selección:

Cuadro 53. Información que debe incluir un informe de selección.

Información mínima a incluir en un informe de selección	La fecha en la que fue realizada la evaluación y el cargo al que postula el candidato
	La profesión y el nivel académico del aspirante
	Una descripción breve de los instrumentos de evaluación utilizados. En ella deberá estar incluida: la/s variable/s que mide el instrumento, las características del personal al que va dirigido y el tipo de resultados que arroja
	El análisis de los resultados obtenidos por el candidato en cada uno de los instrumentos utilizados. Se tendrá que tener en cuenta la/s variable/s que examina el instrumento a la hora, sobre todo, de buscar las relaciones entre lo obtenido y lo esperado para el puesto de trabajo
	Una serie de recomendaciones sobre los resultados obtenidos combinando la información de los diferentes instrumentos y pruebas y valorándolos a la luz de las variables definidas para el puesto de trabajo. El objetivo fundamental es que se culmine el informe con una decisión sobre si se recomienda o no al candidato en cuestión para el puesto de trabajo

Por último, hay que tener en cuenta que el informe de selección es un documento exclusivo del departamento de RR.HH. por lo que tendrá que ser resguardado con los máximos criterios de confidencialidad.

5.3.3 Perfil de exigencias del puesto de trabajo basado en competencias

Como se decía anteriormente, la orientación psicométrica o de rasgo continúa siendo muy usada por las empresas, aunque, paulatinamente va dejando paso al enfoque centrado en las competencias. Lo que se busca es poder definir el perfil de exigencias de un puesto en función de los comportamientos que están causalmente relacionados con un desempeño bueno o excelente de un trabajo concreto en una organización concreta.

El proceso de elaboración del perfil de exigencias del puesto de trabajo basado en competencias sigue el siguiente proceso:

- En primer lugar, es necesario que la visión⁷² de lo que se quiere que sea la

⁷¹ Cuadro de elaboración propia.

⁷² La visión de una empresa es una declaración que indica hacia dónde se dirige la empresa en el largo

organización empresarial, los objetivos a alcanzar y los planes estratégicos⁷³ a desarrollar hayan sido definidos por la dirección de la misma, por tanto, los valores y la misión de la empresa habrán quedado revelados.

- En segundo lugar, se tiene que informar a todos los empleados de los objetivos que se pretenden alcanzar con este proceso, ya que la elaboración de los perfiles de exigencias de los puestos de trabajo exigirán necesariamente la participación de los empleados de la organización. Esta comunicación debería en un documento escrito, personalizado y que exija la firma del empleado.

Asimismo, será muy recomendable contar con la implicación de la representación legal de los trabajadores durante todo este proceso.

- En este punto se comienza a definir las competencias que son imprescindibles para que la organización alcance sus objetivos dentro del marco definido por la visión de la empresa y respetando los valores que la caracterizan. Por tanto, estas competencias genéricas o estratégicas deberían estar presentes en todos los puestos de trabajo de la organización.

Por poner un ejemplo, si la organización se dedica a la comercialización de productos, los integrantes del departamento de ventas tendrán que demostrar la competencia espíritu comercial (u otra denominación similar), la cual podría definirse como: "la capacidad para entender aquellos puntos claves del negocio que afectan a la rentabilidad y al crecimiento de una empresa y actuar de manera pertinente para maximizar el éxito", sin embargo, los comportamientos incluidos en dicha competencia serán distintos según el puesto de trabajo y su nivel de responsabilidad dentro del departamento de ventas.

A la hora de definir las competencias estratégicas de la organización será necesario recurrir a múltiples fuentes de información:

- 1) Los valores de la organización, es decir, aquellos comportamientos que deberán ser respetados por parte de los trabajadores de la misma con el fin de alcanzar los objetivos estratégicos.
- 2) La misión de la organización, es decir, el motivo de existencia de la misma, su razón de ser.
- 3) El modelo estratégico, es decir, tanto las metas que pretende conseguir, como el plan estratégico de la misma.

A partir de esta información, se elaborará un listado de las competencias referentes para la empresa. Este listado tendrá que incluir las definiciones operativas de las mismas y su orden de importancia para la organización. El modo más común de proceder es que los miembros de la dirección estratégica indiquen que cuatro o cinco competencias consideran imprescindibles para que la organización pueda alcanzar sus

plazo, o qué es aquello en lo que pretende convertirse. Se diferencia de la misión de la empresa en que ésta es su razón de ser, el motivo por el cual existe.

⁷³ El plan estratégico consiste en un documento en el cual los responsables de una organización plasman cual será la estrategia a seguir por la misma en el medio plazo. Se suele establecer generalmente con una vigencia que oscila entre 1 y 5 años.

objetivos utilizando para tal fin una entrevista semiestructurada⁷⁴.

En el siguiente cuadro se puede observar algunos ejemplos de definición de competencias estratégicas:

Cuadro 54. Ejemplos de definición de competencias estratégicas.

COMPETENCIA	DEFINICIÓN DE LA COMPETENCIA
Aprendizaje permanente	Se refiere a la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de la vida, así como de movilizar los diversos saberes culturales, lingüísticos, sociales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad
Autonomía en el aprendizaje ⁷⁵	Capacidad de orientar su estudio y aprendizaje de modo cada vez más independiente, desarrollando iniciativa y responsabilidad de su propio aprendizaje. Implica el desarrollo de la capacidad de autonomía personal, académica y profesional, capacidad de gestionar su tiempo, seleccionar sus prioridades y cumplir los plazos establecidos
Resistencia al estrés	Es la habilidad para seguir actuando con eficacia en situaciones de presión de tiempo, desacuerdo, oposición y diversidad. Implica la capacidad para responder y trabajar con alto desempeño en situaciones de mucha exigencia, sin mostrar los signos del cansancio, tanto en la dimensión de pérdida de control de la conducta, como en sus manifestaciones psicósomáticas
Capacidad de comunicación	Es el conjunto de habilidades que posibilita la participación apropiada en situaciones comunicativas específicas. Implica la capacidad de escuchar, hacer preguntas, expresar conceptos e ideas de forma efectiva

Una vez que se han definido las competencias estratégicas de la organización, se tendrá que pasar a la delimitación de los perfiles de exigencia de los puestos de trabajo. Este proceso tiene las siguientes fases:

- En primer lugar se comprueba que la descripción de los puestos de trabajo está actualizada, en caso contrario, se lleva a cabo el análisis y descripción de los mismos mediante un procedimiento similar al ya descrito anteriormente en este mismo capítulo.

- A continuación, y teniendo en cuenta las descripciones de los puestos de trabajo y el listado de competencias estratégicas, se prepara una primera versión del instrumento que se utilizará para la recogida de datos.

El instrumento de elección suele tener el formato de cuestionario. Será necesario un

⁷⁴ La entrevista semiestructurada es una técnica mixta entre una entrevista no estructurada en la que se trabaja con preguntas abiertas, sin un orden preestablecido y cuyas preguntas surgen en el transcurso de la entrevista; y una entrevista estructurada donde las preguntas son cerradas y el orden de las mismas está preestablecido, con independencia de las respuestas que proporcione el entrevistado.

⁷⁵ Definición de elaboración propia a partir de ANECA (2004).

cuestionario para cada uno de los puestos de trabajo de la organización. Este cuestionario suele estar compuesto por dos partes que se tendrán que cumplimentar de forma secuencial:

- 1) Una primera parte del mismo en la que los encuestados deberán señalar de la lista de competencias presentadas y aquellas siete u ocho que consideran claves para el desarrollo de su puesto de trabajo. Las competencias seleccionadas deberán ser ordenadas según su importancia para el desempeño eficaz, eficiente y seguro del puesto de trabajo.
- 2) Una segunda parte en el que aparecen las mismas competencias de la primera parte junto con un grupo de comportamientos asociados a las mismas. El encuestado deberá ordenar los comportamientos en orden de relevancia asociados de cada una de las competencias que ha considerado clave en la primera parte.

El cuestionario estará formado por competencias generales y específicas. Las competencias específicas pueden clasificarse en:

- 1) Competencias comunes, que serán una serie de competencias que deberán poseer los ocupantes de cada uno de los puestos de trabajo que formen una unidad funcional de la organización (por ejemplo, el departamento de recursos humanos), no obstante, cada uno de los puestos podrán englobar distintos comportamientos asociados a una determinada competencia común.
- 2) Competencias técnicas, que serán una serie de comportamientos asociados al correcto desempeño de puestos de un área técnica o de una función específica y que implican la puesta en práctica de conocimientos técnicos.

El cuestionario estará formado por una parte común que recogerá las competencias generales y las comunes y una parte particular que englobará los comportamientos asociados a las competencias técnicas. Cuando sólo sea necesario evaluar las competencias estratégicas y específicas comunes se podrá utilizar un único cuestionario para todos los puestos de trabajo de la organización.

- El equipo técnico encargado de la confección de los cuestionarios entregarán los borradores a los responsables de cada una de las unidades funcionales de la organización con el objeto de que revisen aquellos que pertenezcan a los puestos que pertenezcan a su unidad funcional.
- Una vez que se hayan revisado, consensuado e introducido los cambios indicados por los responsables de las unidades funcionales, se tendrán los cuestionarios definitivos que serán utilizados para la recogida de datos.
- En el proceso de recogida de datos se suelen utilizar los cuestionarios en combinación con las entrevistas personales con el objeto de clarificar, matizar y completar los datos cuantitativos obtenidos a partir del cuestionario.

El procedimiento habitual es el de trabajar con todos los ocupantes de un

determinado puesto de trabajo si el número de éstos no es mayor que cinco, en caso contrario, se trabajaría con un 30% de los mismos con la condición de que sean escogidos al menos cinco ocupantes por puesto. Es importante asegurarse que las personas entrevistadas tengan un amplio conocimiento del puesto de trabajo.

Si se opta por la opción de no realizar entrevistas personales, es conveniente que el cuestionario sea administrado a todos los empleados de la organización. En el caso de organizaciones con plantillas muy numerosas, sería una muestra representativa en la que estuviesen representados todos los puestos de la organización, la que cumplimentase el cuestionario. Con el objeto de que la información obtenida sea lo más clara, fundamentada y completa posible, es aconsejable que tengan lugar reuniones de grupo en las distintas unidades funcionales para matizar y enriquecer los datos cuantitativos presentes en los cuestionarios con información cualitativa.

- Una vez administrados todos los cuestionarios se podrá analizar la información obtenida. En el caso de que un único sujeto haya cumplimentado el cuestionario de su puesto, en el perfil de exigencias de del puesto de trabajo figurarán las competencias que ha elegido el sujeto en el mismo orden de importancia que les haya concedido.

Si más de un sujeto de un determinado puesto de trabajo cumplimenta el cuestionario tendríamos las siguientes posibilidades:

1) Han sido elegidas las mismas competencias para ese puesto de trabajo pero cada sujeto les ha dado diferentes órdenes de importancia. En este caso lo más sencillo es simplemente hacer un sumatorio de los órdenes dados por los sujetos. Las competencias serán ordenadas en sentido inverso al resultado del sumatorio obtenido por cada una.

En el siguiente cuadro⁷⁶ se ejemplifica una clasificación de relevancia de las competencias ejemplificadas anteriormente:

Cuadro 55. Clasificación de la relevancia de las competencias para un puesto de trabajo.

Competencias	Sujetos				Total	Clasificación
	1	2	3	4		
Aprendizaje permanente	1	1	1	2	5	1ª
Autonomía en el aprendizaje	2	3	3	3	11	3ª
Resistencia al estrés	4	4	4	4	16	4ª
Capacidad de comunicación	3	2	2	1	8	2ª

2) Han sido elegidas diferentes competencias por cada uno de los sujetos con diferentes órdenes de importancia. En este caso y siguiendo la metodología propuesta por Pereda, Berrocal y Alonso (2011), tendríamos que considerar tres indicadores:

- a) El porcentaje de sujetos que han elegido la competencia.
- b) El sumatorio de los órdenes de cada una de las competencias elegidas.

⁷⁶ Cuadro de elaboración propia.

c) El peso en tanto por ciento, que representa el producto del porcentaje de sujetos que eligen la competencia por el sumatorio de los órdenes que le otorgan aquellos que la han elegido, dividido por el sumatorio total de todos estos productos.

Las competencias que formarán parte del perfil de exigencias del puesto serán aquellas que obtengan una mayor puntuación al multiplicar el porcentaje por el sumatorio de órdenes.

Antes de calcular este sumatorio, se tendrá que transformar el orden de elección de cada competencia para que las elegidas en los primeros lugares tengan una mayor valoración en el sumatorio de órdenes. En el siguiente cuadro⁷⁷ se puede observar un ejemplo del orden de elección de cuatro competencias y la puntuación que les correspondería.

Cuadro 56. Orden de elección y puntuación que le corresponde a cada competencia.

Orden	1ª	2ª	3ª
Puntuación	3	2	1

En el siguiente cuadro⁷⁸ se muestran las elecciones de cinco sujetos sobre una lista de las cuatro competencias del ejemplo anterior. Cada uno de ellos tenía que elegir tres competencias de las cuatro y ordenarlas.

Cuadro 57. Ejemplo de elección de competencias por parte de empleados.

Competencias	Sujetos				
	Uno	Dos	Tres	Cuatro	Cinco
Aprendizaje permanente	2	1	1	2	1
Autonomía en el aprendizaje	1		2	3	2
Resistencia al estrés		2	3	1	
Capacidad de comunicación	3	3			3

En el siguiente cuadro⁷⁹ se ejemplifica el cálculo del orden de elección de las tres competencias.

Cuadro 58: Ejemplo de cálculo del orden de elección de las competencias seleccionadas por los empleados.

Competencias	Porcentaje	Σ órdenes	Porcentaje* Σ órdenes	Peso(%)	Orden de elección
Aprendizaje permanente	100	13	1300	52,42	1ª
Autonomía en el aprendizaje	80	8	640	25,81	2ª
Resistencia al estrés	60	6	360	14,52	3ª

77 Cuadro de elaboración propia.

78 Cuadro de elaboración propia.

79 Cuadro de elaboración propia.

Capacidad de comunicación	60	3	180	7,26
TOTALES	300	30	2480	

Porcentaje: tanto por ciento de sujetos que eligen la competencia.

Σórdenes: Sumatorio de los órdenes de los sujetos que eligieron la competencia según la transformación de la puntuación anteriormente comentada.

Porcentaje*Σórdenes: resultado de multiplicar el porcentaje de los sujetos que eligen la competencia por el sumatorio de órdenes que le otorgan.

Peso: resultado de dividir el porcentaje*Σ órdenes entre el total de estos y multiplicarlo por 100.

Las tres competencias seleccionadas explicarían un 92,75% del desempeño en el puesto de trabajo.

Una vez seleccionadas las competencias se tendría que replicar este mismo procedimiento para seleccionar los comportamientos asociados a las mismas. Será necesario un proceso de revisión de la información cualitativa incluida en los cuestionarios para poder matizar o verificar los resultados del proceso cuantitativo llevado a cabo.

Al finalizar este proceso se dispondrá del perfil de exigencias provisional de los puestos de trabajo de la organización con los comportamientos asociados a cada competencia.

- El producto final de todo este proceso concluye con el catálogo de competencias de la organización que estará formado, como mínimo por:

- 1) Las competencias genéricas o estratégicas: cada una de ellas con los comportamientos asociados a las mismas.
- 2) Las competencias específicas: figurarán tanto las comunes como las técnicas, cada una de ellas con los comportamientos asociados, al igual que las anteriores.
- 3) Los perfiles de exigencias de cada puesto de trabajo: que incluirán las competencias genéricas o estratégicas y específicas y sus respectivos comportamientos asociados, todo ordenado en función de la importancia otorgada.

Además, este catálogo de competencias de la organización podrá incluir el proceso por el cual se ha obtenido con los siguientes apartados:

- 1) Introducción y objetivos: donde se justifica el trabajo realizado, los objetivos del mismo y las posibles aplicaciones futuras de los perfiles de exigencias obtenidos.
- 2) Metodología: donde se da una explicación pormenorizada del procedimiento que se ha seguido para la elaboración de los perfiles de exigencias de cada uno de los puestos de trabajo, con el objeto de hacer este procedimiento completamente entendible y replicable.
- 3) Resultados: donde se reflejan tanto los resultados cuantitativos como los cualitativos obtenidos a través de los análisis de datos que se han realizado.
- 4) Anexos: donde se incluyen los modelos de los instrumentos que se hayan utilizado y los diversos gráficos y tablas de resultados no incluidos en este apartado.

- Por último, será necesario un proceso de validación de los perfiles de exigencias de cada uno de los puestos de trabajo, ya que estos se han obtenido a través de la información proporcionada por los sujetos que han cumplimentado los cuestionarios y/o han realizado entrevistas personales. Será necesario, por tanto, obtener información objetiva sobre la relación entre el rendimiento de los trabajadores y los comportamientos incluidos en el perfil de exigencias de sus puestos de trabajo y la capacidad de discriminación de cada uno de ellos a la hora de clasificar a los sujetos con un rendimiento alto, medio o bajo.

Con este objetivo será necesario diseñar un sistema de evaluación de las competencias que tiene cada empleado y el grado que posee de cada una de ellas, haciendo una especial incidencia en aquellas que formen parte del perfil de exigencias de su puesto. De forma simultánea, será necesario diseñar un sistema de evaluación del rendimiento de los empleados basado en competencias.

El proceso de evaluación de las competencias y del grado de las mismas que posee cada empleado no diferirá en demasía del que se sigue en una selección de personal por competencias. Tanto este proceso como el de evaluación del rendimiento serán tratados en posteriores apartados de este mismo tema.

Una vez que se han llevado a cabo ambos procesos y se han hecho los correspondientes análisis estadísticos será posible determinar:

- 1) La capacidad discriminante de cada una de las competencias del perfil a la hora de predecir el rendimiento de los sujetos.
- 2) La correlación entre cada competencia y el rendimiento de los sujetos.
- 3) La correlación entre los comportamientos incluidos en cada competencia y el rendimiento de los sujetos.
- 4) El grado en el que se adecua cada uno de los comportamientos determinantes a la competencia en la que han sido incluidos.

5.4 Reclutamiento y selección por Competencias

5.4.1 Introducción

Estos procesos se realizan en la empresa con el fin de adquirir el personal que aporte el grado necesario de las competencias que necesita la empresa a la hora de alcanzar sus fines. De la misma forma, se pretende disponer de un personal que llevará a cabo su desempeño laboral con unos niveles óptimos de rendimiento, satisfacción y seguridad.

Tanto el procedimiento de reclutamiento, como el de selección de personal por competencias tendrán que partir de un análisis pormenorizado de las necesidades de recursos humanos competentes y de los plazos necesarios para que las vacantes en la empresa puedan estar cubiertas sin que estos procesos afecten en demasía al funcionamiento de la misma.

Estos dos procesos se enmarcan en un procedimiento que va desde el análisis de las necesidades de personal que parte de la planificación de los recursos humanos y que termina con la incorporación del candidato seleccionado al puesto de trabajo. La

siguiente figura⁸⁰ ejemplifica todo este proceso:

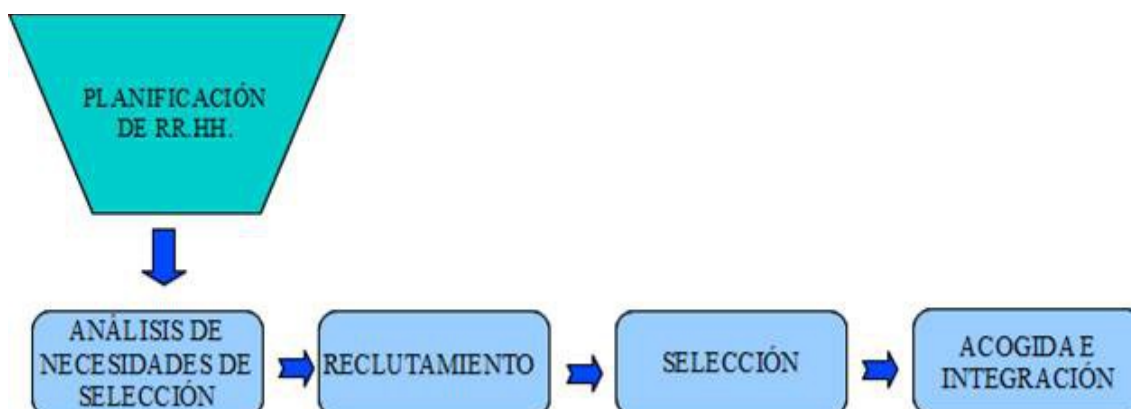


Figura 7: Esquema del proceso de reclutamiento y selección por competencias.

El resultado final del análisis de necesidades de selección es un procedimiento para la fase de reclutamiento donde se definirán las siguientes características:

- 1) El reclutamiento será interno, externo o se optará por los dos.
- 2) Las fases, características, pruebas e instrumentos del proceso de selección.

El perfil de exigencias del puesto de trabajo es el instrumento que marcará la pauta de la selección de aquellos trabajadores más adecuados, es decir, aquellos que estarán capacitados para llevar a cabo las actividades de su puesto con los niveles precisos de rendimiento, satisfacción y seguridad, además de integrarse en el entorno físico, social y organizacional del mismo. De la misma forma, será necesario asegurarse de que el puesto de trabajo pueda satisfacer las necesidades, intereses y objetivos del trabajador. En resumen, tendrá que estar garantizado que el trabajador seleccionado sabrá, podrá, querrá y contará con los medios adecuados para poder hacer el trabajo que le sea encomendado.

5.4.2 El reclutamiento

Es el proceso mediante el cual son buscados y seleccionados candidatos potenciales suficientes que cumplen los requisitos del puesto vacante de la entidad. Este proceso finaliza en el momento en el que son recibidas las solicitudes de los candidatos que desean y son válidos para participar en el proceso de selección.

El reclutamiento se ha limitado en numerosas ocasiones a la estrategia de publicar anuncios de empleo en prensa o en portales de empleo y esto se ha hecho independientemente del perfil del puesto a cubrir, lo que ha perjudicado y, en el mejor de los casos, ralentizado el proceso de selección. Esta fase, por tanto, es más delicada cuanto más estratégico es el puesto para la organización o cuanto más específico es el perfil de exigencias del puesto de trabajo.

La capacidad de la entidad para atraer a candidatos potencialmente adecuados al puesto de trabajo que se oferta dependerá de dos de factores:

⁸⁰ Esquema de elaboración propia basado en el de Pereda y Berrocal (2011).

- La imagen de la entidad, es decir, como la empresa es percibida y valorada. Una buena gestión de la misma a través de la publicitación interna y externa de los logros de la entidad permitirá tanto atraer a los potenciales candidatos que no conocían la empresa, como hacer que se sientan a gusto los propios empleados, con la consecuente transmisión por parte de los mismos de una imagen positiva de la entidad.
- Las condiciones laborales de la entidad que entrarán en competencia con las ofrecidas por otras entidades que buscan candidatos del mismo perfil, por lo que tendrán que ser lo suficientemente atractivas para los candidatos. Esto implica que los técnicos de RR.HH. tendrán que tener un conocimiento profundo tanto del mercado laboral, como de las condiciones que se están ofertando en cada momento para el perfil en cuestión.

Hay dos tipos de reclutamiento: el interno y el externo. A la hora de decidirse por uno de estos dos métodos se debe tener en cuenta los siguientes factores:

- 1) El resultado del análisis del mercado de trabajo y de su coyuntura.
- 2) El tiempo que requerirá el método escogido.
- 3) El resultado del análisis de los costes (selección, formación, etc.).
- 4) Los resultados obtenidos en procesos de selección de similar perfil.
- 5) La existencia de condicionamientos legales (reglamentación del sector, convenios colectivos, reglamentación interna, etc.).

El reclutamiento interno

Se produce cuando la búsqueda de candidatos potenciales a ocupar un determinado puesto de trabajo se realiza entre los empleados de la entidad que deseen ocupar un puesto distinto. Esta es la primera fuente de reclutamiento que debería explorarse, únicamente cuando está agotada exhaustivamente esta opción, sería aconsejable sondear al mercado laboral.

La participación en un proceso de selección no siempre conlleva la posibilidad de una promoción, es decir, un cambio a un nivel jerárquico superior, sino que también se pueden optar a puestos distintos dentro de la misma categoría, es decir, a cambios horizontales con el mismo nivel jerárquico.

Hay que tener en cuenta que cuando una vacante es cubierta con un miembro de la entidad se cumplen dos propósitos básicos de las funciones del área de RR.HH.: por una parte, se da respuesta a la necesidad de personal de la entidad al menor coste posible y, además, se brinda una oportunidad de mejora a un empleado de la empresa.

Este tipo de reclutamiento tiene las siguientes ventajas:

- La entidad suele ahorrar tiempo y dinero, ya que al trasladar a una persona perteneciente a la misma. Este trabajador ya conoce la cultura de la organización, su estructura y la metodología de trabajo. El ahorro es mayor si se dispone de evaluaciones de personal actualizadas.

- Es muy motivador para los demás empleados ya que éstos comprueban que es posible desarrollarse profesionalmente dentro de la organización.
- Permite sacar a la luz talentos escondidos que pueden ser muy útiles a la organización.
- La vacante creada, normalmente a un nivel más bajo, es relativamente fácil de ocupar.

Para que se den estas ventajas será necesario que este proceso se lleve a cabo de la siguiente forma según Pereda y Berrocal (2011):

- Se informe periódicamente de la política de promociones y de las vacantes de empleo dentro de la organización.
- Que el proceso de toma de decisiones esté basado en el perfil de los candidatos y se desarrolle tan rigurosamente como si se optase por un reclutamiento externo.
- Se les imparta a los trabajadores aquellos programas de formación que les permitan adaptar y hacer frente a las exigencias de sus nuevos puestos de trabajo de la misma forma que se haría con una persona de procedencia ajena a la entidad.

Entre las desventajas de este tipo de reclutamiento estarían:

- Las limitadas posibilidades de elección, ya que el ámbito de búsqueda de candidatos se reduce a la propia entidad.
- El hecho de que afecte a parte de la plantilla negativamente, ya que puede ser desmotivador la promoción de algunos trabajadores si se consideraba que se lo merecían otros.

Para intentar paliar estas desventajas, las entidades ponen como requisito a sus empleados el poseer una recomendación por parte de sus superiores antes de poder presentar su solicitud a una vacante. Asimismo, se suele pedir que el trabajador lleve un determinado periodo de tiempo mínimo en su puesto de trabajo para poder aspirar a una determinada promoción.

Por último, existen organizaciones que son reticentes a utilizar el reclutamiento interno para cubrir sus vacantes. Entre las razones aducidas se encuentran según Alles (2007):

- Se opta por ascender a una persona a la que se ha preparado por parte de un superior, por tanto, no se tienen en cuenta otras candidaturas.
- Los actuales superiores de los candidatos pueden molestarse cuando éstos se postulan para otros puestos fuera de su departamento o sector.
- La salida de un empleado de una determinada área por promoción interna puede significar para ese área un largo tiempo de espera para que se vuelva a ocupar la plaza y además el sustituto puede no ser tan eficiente como el que deja el puesto.
- La creencia por parte de algunas organizaciones de que es necesario "sangre nueva" para unos determinados puestos de trabajo.

El reclutamiento externo

Se produce cuando la búsqueda de candidatos potenciales a ocupar un determinado puesto de trabajo se realiza fuera del ámbito de la empresa. Según Pereda y Berrocal (2011), las principales fuentes de reclutamiento externo serían:

- Las oficinas de empleo: es una fuente que tradicionalmente se ha utilizado para el reclutamiento de personal de baja cualificación, aunque, en la actual situación económica puede ser una fuente de candidatos de cualquier perfil que actualmente estén en situación de desempleo.
- Las Universidades: se suelen buscar perfiles de titulados con poca o ninguna experiencia laboral. Dentro de los servicios de las Universidades suelen estar los COIE (Centro de Orientación e Información de Empleo) que actúan como intermediarios entre los estudiantes o egresados y las entidades que buscan candidatos. Actualmente los COIE ofrecen además orientación académica, formación en técnicas de estudio, información sobre el mercado laboral, oferta de becas, prácticas en empresa y bolsas de empleo.
- Centros de Formación Profesional: se suelen solicitar perfiles de especialistas, técnicos y administrativos con poca o ninguna experiencia laboral.
- Centros de Formación Ocupacional: imparten formación especializada, principalmente a desempleados, en función de las necesidades detectadas en su entorno de actuación. Su función es, por tanto, responder a la demanda de las empresas de su ámbito de actuación de una serie de perfiles profesionales concretos.
- La base de datos de solicitudes de la propia entidad: tiene como ventajas su economía, utilidad y rapidez en el acceso a candidatos potenciales. Para todo esto, es necesario que esté actualizada tanto en los méritos aportados por cada uno de los candidatos, como en su interés por seguir siendo candidato a formar parte de la entidad.
- Las Empresas de Trabajo Temporal (ETT): proporcionan trabajadores a las empresas para un periodo relativamente corto de tiempo. En principio, proporcionaba trabajadores de perfiles operativo y administrativo pero actualmente también reciben solicitudes de perfiles de técnicos y especialistas ya que las empresas solicitantes no tienen que llevar a cabo un proceso de reclutamiento y selección y, además, los trabajadores contratados por esta vía no tendrían vinculación con la empresa usuaria sino con la ETT por lo que es posible comprobar como trabaja una persona antes de ofrecerle un contrato directo con la empresa.
- Los empleados de la empresa: proporcionan candidaturas de familiares, amigos y conocidos. Estas recomendaciones no deberán tener ningún efecto sobre la decisión de contratar o no a un determinado candidato.

Algunas empresas retribuyen a los empleados que han recomendado a candidatos que finalmente son contratados y superan un determinado periodo de prueba.

- Agencias u oficinas de colocación: son una serie de entidades que colaboran con los Servicios Públicos de Empleo como intermediarias entre los trabajadores y las empresas en los procesos de selección.

Pueden ser personas físicas como jurídicas y reciben una compensación del empresario, del trabajador o de los dos por los servicios prestados. No obstante, son

entidades sin ánimo de lucro.

Estas entidades firman un convenio de colaboración con el Servicio Público de Empleo para poder llevar a cabo sus funciones.

- Bolsas de empleo: son bases de datos en las que los trabajadores se pueden inscribir con el objeto de ser seleccionados para las ofertas que genere o lleguen a la entidad que la gestiona. Pueden ser promovidas por instituciones públicas o privadas como ayuntamientos, colegios profesionales, cámaras de comercio, escuelas de negocio, etc.

- Empresas de selección de personal: ejercen una labor de intermediación entre el demandante de empleo y la entidad que dispone de una vacante en su plantilla. Son muy útiles cuando el perfil buscado es muy específico o conlleva un alto grado de cualificación. Normalmente cobran por sus servicios una comisión o porcentaje del salario anual que recibirá el empleado en la entidad solicitante.

Dentro de estas empresas cobra una especial relevancia la figura del headhunter o cazatalentos que se ha utilizado para la búsqueda e incorporación de perfiles muy específicos, generalmente de puestos directivos. Hay que tener en cuenta que este tipo de servicio suele tener un coste alto.

- El anuncio en los medios de comunicación: han sido la fuente de reclutamiento más utilizada aunque actualmente ha cobrado una gran importancia Internet a través de los portales de empleo, las web corporativas y las redes sociales.

Esta fuente de reclutamiento consigue obtener en un corto periodo de tiempo un gran número de candidaturas, lo que no asegura el éxito del proceso de reclutamiento. En este sentido, es primordial que el anuncio contenga la adecuada información que permita ser contestado por los candidatos que posean las características del perfil requerido.

Se suelen utilizar dos tipos de anuncios:

- Los anuncios por palabras: suelen ser utilizados para puestos de baja cualificación, aunque también pueden ser utilizados para reclutar candidatos de media y superior titulación que tengan nula o escasa experiencia laboral.

Su principal ventaja es que es un medio muy económico y tiene como desventaja la limitación de las palabras que forman el anuncio.

- Los anuncios de las secciones de empleo: suelen ser utilizados para puestos de media-alta cualificación. Para que este tipo de anuncios sean eficaces se debería tener en cuenta:

1) El medio y día de publicación, ya que no tendrá la misma difusión entre los candidatos potencialmente idóneos el que el anuncio sea publicado en un medio nacional, regional, provincial o local y que sea publicado un día de diario o un fin de semana.

2) Si el anuncio estará encabezado con el nombre de la empresa o no. Normalmente se opta por la segunda opción para evitar las recomendaciones de personal por parte de clientes y conocidos; con objeto de no difundir la necesidad de personal a otras empresas competidoras en un puesto que puede ser muy importante para la producción y, sobre todo, para evitar tanto el exceso como el defecto de candidatos potencialmente idóneos a causa de la buena o mala imagen de la empresa.

Este tipo de anuncio se caracteriza por tener mucha difusión entre los candidatos potencialmente idóneos, aunque es un recurso caro por lo que hay que tener muy claro que su uso resultará rentable.

- Portales corporativos, web de empleo y redes sociales: la gran ventaja de esta fuente de reclutamiento es su disponibilidad y el hecho de que puede ser consultada desde cualquier lugar del mundo por lo que hay un gran número de potenciales receptores de esta oferta.

Otra ventaja es la posibilidad de automatizar muchas de las tareas de la fase de preselección permitiendo descartar automáticamente candidatos que no cumplen con los requisitos básicos del puesto de trabajo ofertado.

A través del desarrollo de Internet ha sido posible la proliferación de portales específicos para determinados perfiles (tecnológicos, educacionales, directivos, etc.), además los candidatos, al acceder a la web de la empresa para presentar su candidatura a una determinada oferta, pueden acceder a información sobre los valores, cultura, filosofía de la empresa, etc. lo que permite dar valor a la imagen de la empresa y que los candidatos tengan más información a la hora de sopesar el grado en el que lo que la organización les ofrece se ajusta a sus expectativas sobre intereses y necesidades personales.

Las principales ventajas y desventajas de la utilización de estos medios para publicitar las ofertas de empleo se resumen en el siguiente cuadro⁸¹:

Cuadro 59: Ventajas y desventajas del uso de portales de empleo, web corporativa o redes sociales como fuente de reclutamiento.

VENTAJAS		INCONVENIENTES	
Rapidez	Tanto a la hora de hacer llegar la información al candidato, como al recibir el CV. Se estima una reducción de tiempo del 33% con respecto a los medios tradicionales	Tiempo en crear un buen perfil de empresa y una buena marca de empleador	Supone crear una atractiva web corporativa y diseñar las estrategias formales de reclutamiento
Presencia continua	El anuncio permanece todo el tiempo necesario		
Cobertura	La oferta es potencialmente accesible a posibles candidatos tanto nacionales como internacionales	Dudosa utilidad para la captación de perfiles muy específicos	No es el medio más adecuado para captar profesionales que ya estén trabajando y no se plantean inicialmente el cambiar de empleo
Flexibilidad	Es posible modificar la oferta en cualquier momento		
Acceso a profesionales de alta cualificación	La búsqueda de este tipo de profesionales suele restringirse a este tipo de medios	Alta competencia con otras empresas	Necesidad constante de innovación y renovación para destacar las ofertas de empleo
Eficiencia en los costes	Se disminuyen tanto los costes de publicidad y mantenimiento como	Nuevos costes	De la gestión y mantenimiento de la web, de

81 Cuadro de elaboración propia basado en Pereda y Berrocal (2011).

	el tiempo invertido en la captación de candidatos		las bolsas de empleo, de la subcontrata de servicios para la gestión de estas páginas, etc.
--	---	--	---

5.4.3 La preselección de candidatos

Es la fase del proceso de selección que se encuentra entre el reclutamiento y la selección propiamente dicha.

A partir de los datos proporcionados por los candidatos en su curriculum vitae y en su solicitud de empleo se clasifica al candidato. Cuando se opta por un reclutamiento interno, aparte de los documento anteriormente nombrados, se dispondrá del expediente del candidato para llevar a cabo esta clasificación.

Los candidatos son clasificados en las siguientes categorías:

- Aptos: son aquellos candidatos que potencialmente cumplen con todos los requisitos solicitados: formación, experiencia laboral, competencias, etc.
- Cuestionables: Son aquellos que no cumplen con alguno de los requisitos del perfil pero se supone que el candidato podrá suplir esta carencia con formación o experiencia, o la podría compensar con otro requisito no solicitado en el perfil.

También están incluidos en esta categoría aquellos candidatos de los que no se disponga de información suficiente para aceptarlos o descartarlos, por lo que habrá que ponerse en contacto con ellos y pedirles la información necesaria.

- Descartados: son aquellos que no cumplen con varios de los requisitos del perfil solicitado. No obstante, una parte de estos candidatos pueden ser adecuados para otro puesto de trabajo, por lo que se les puede consultar si estarían interesados en formar parte de un nuevo proceso de selección.

Esta fase de preselección suele finalizar con una entrevista de contraste de los datos proporcionados en el curriculum vitae y en la solicitud de empleo. Esta entrevista la llevarán a cabo los candidatos clasificados en las categorías de aptos y cuestionables. Se suele hacer por teléfono y tiene una corta duración ya que no suele superar los quince minutos.

Si se está llevando a cabo un reclutamiento externo se le puede informar al candidato sobre las características de la organización y del puesto de trabajo ofertado, además de recoger los datos necesarios para comprobar que reúne los requisitos solicitados en el perfil de la oferta de empleo.

Si el reclutamiento es interno se tendrá que informar a los candidatos sobre las nuevas condiciones del empleo y de las consecuencias que tendría el dejar su empleo actual en la organización.

Una vez finalizada la entrevista, y si el candidato parece cumplir con los requisitos del perfil requerido, se le informa de los siguientes pasos del proceso de selección.

5.4.4 Las pruebas de selección

Para Pereda y Berrocal (2011), una prueba de selección debe utilizarse para recopilar datos objetivos de las características de los candidatos que relacionan con las exigencias del perfil solicitado y la organización en situaciones controladas.

Las pruebas elegidas para llevar a cabo la selección dependerán del perfil del puesto y las características de la organización. A continuación se definen las principales pruebas a utilizar en un proceso de selección por competencias.

5.4.4.1 Pruebas situacionales

Son una serie de pruebas que simula una situación propia del puesto de trabajo que se selecciona, y en la que será necesario poner en práctica algunos de los comportamientos que forman parte de las competencias que debería poseer el candidato para ser adecuado al perfil solicitado.

Se podrían definir también como "el conjunto de técnicas y ejercicios que permiten simular, total o parcialmente, una situación en la que los sujetos tienen que aplicar las competencias que exige el desempeño eficaz, eficiente y seguro de una tarea o actividad laboral concreta", Le Boterf (1991).

En el siguiente cuadro⁸² se resumen las principales ventajas y desventajas de este tipo de pruebas:

Cuadro 60: Ventajas y desventajas del uso de las pruebas situacionales para la selección por competencias.

VENTAJAS		DESVENTAJAS	
Alta fiabilidad	Si se han planificado correctamente	Alto coste de diseño y aplicación	Hay que diseñar pruebas para cada puesto de trabajo y puede llevar mucho tiempo la aplicación de las mismas
Dan información objetiva sobre las competencias de los candidatos	Ya que los candidatos llevan a cabo las actividades con las responsabilidades propias del puesto de trabajo	En pruebas que impliquen máquinas pueden ser peligrosas y se debe cuidar de no estropearlas	
Pueden evaluarse varias competencias en la misma prueba	Permiten ejecuciones individuales y grupales	Cuando se emplean materiales reales estos deben estar actualizados	Habría que planificar y poner en marcha las necesarias medidas de seguridad
Alta validez aparente ⁸³			

⁸² Cuadro de elaboración propia a partir de Pereda, Berrocal y Alonso (2011).

⁸³ La validez aparente se puede definir como el grado en el que la prueba parece que mide lo que pretende medir, dando a los sujetos la sensación de que es una prueba adecuada para los objetivos

	el trabajo real		
--	-----------------	--	--

Con el objeto de que este tipo de pruebas tenga un alto grado de validez es necesario contemplar los siguientes aspectos en la fase de diseño de las mismas⁸⁴:

Cuadro 61: Aspectos a contemplar en la fase de diseño de las pruebas situacionales.

Aspectos	Definición
Se deben diseñar las situaciones para que sean simulaciones de las propias tareas del trabajo	Los ejercicios a llevar a cabo deberán estar adaptados tanto a los requisitos del puestos como a las características de la entidad
Todos los elementos implicados en la tarea deberán ser reproducidos lo más fielmente posible	Se deberán atender a los siguientes aspectos de la tarea: duración, complejidad, actores, ayudas, documentación, etc.
Los comportamientos asociados a cada una de las competencias a evaluar deberán ser especificados	Todos estos comportamientos permitirán delimitar el nivel de desarrollo de cada una de las competencias evaluadas

Para Pereda, Berrocal y Alonso (2011) hay que seguir once pasos a la hora de diseñar una prueba situacional con las suficientes garantías:

- 1) Determinación y definición operativa de las competencias a evaluar: lo que implica que todas las personas que participan en la prueba situacional tienen que conocer perfectamente los objetivos que se persiguen, por tanto, las competencias deben estar definidas de manera precisa, clara y concisa.
- 2) Especificar los contenidos presentes en la prueba: con el objeto de permitir que se pongan en práctica las competencias a evaluar sin que se omitan o se destaquen de forma inadecuada algunos elementos de la misma.
- 3) Especificar los comportamientos que se tendrán que poner en práctica por parte de los candidatos durante el desarrollo de la prueba: con el objeto de facilitar la evaluación de los mismos y de sus competencias asociadas.
- 4) Disponer de una clasificación de los comportamientos asociados a cada competencia en orden de importancia: ya que no tendrá la misma valoración el que un sujeto no lleve a cabo correctamente un comportamiento esencial que uno de menor importancia, a la hora de valorar la demostración del grado de competencia que posee.
- 5) Determinar los ejercicios que compondrán la prueba para evaluar cada una de las competencias: en este apartado habrá que tener en cuenta que hay más de un ejercicio para evaluar una competencia y que con un mismo ejercicio se podrán evaluar más de una competencia.
- 6) Elaborar un instrumento de observación para calificar cada uno de los comportamientos: esta herramienta será utilizada por los observadores para calificar el grado de desarrollo de cada competencia en los candidatos.

marcados.

84 Cuadro de elaboración propia a partir de Pereda, Berrocal y Alonso (2011).

Si este instrumento está bien diseñado permitirá que los observadores focalicen su atención en los comportamientos que sean relevantes para cada una de las competencias a evaluar. También permite una valoración más detallada de la ejecución del candidato en cada una de las competencias posibilitando el conocer los puntos fuertes y débiles de cada comportamiento, lo que posteriormente, permitirá implantar acciones de formación con el objetivo de fomentar las fortalezas y minimizar las debilidades en cada una de las competencias evaluadas. Por último, el hecho de que los observadores tengan que focalizar su atención en los comportamientos incluidos en el instrumento de observación, permitirá que no se dejen llevar por otros elementos de la ejecución que podrían poner en peligro la objetividad de sus juicios.

Un ejemplo de instrumento de observación que sería válido para una gran variedad de competencias es el siguiente⁸⁵:

Cuadro 62: Ejemplo de instrumento de observación para evaluar comportamientos.

Nivel de la competencia	
Sin evidencias	No se tiene información suficiente de la ejecución del candidato en esta competencia
Nivel 1	Inadecuado. No tiene una buena ejecución en ninguno de los comportamientos asociados a la competencia
Nivel 2	Cuestionable. Tiene un buen nivel de ejecución para algunos de los comportamientos que la componen
Nivel 3	Aceptable. Tiene un buen nivel de ejecución para la mitad de los comportamientos asociados a la competencia
Nivel 4	Bueno. Tiene una buen nivel de ejecución en más de la mitad de los comportamientos que están asociados a la competencia
Nivel 5	Muy bueno. Tiene un buen nivel de ejecución en prácticamente todos los comportamientos asociados a la competencia

La gran desventaja de este formato es que no jerarquiza la importancia de cada uno de los comportamientos incluidos en cada competencia por lo que en ocasiones resulta más adecuado utilizar una escala específica para una competencia determinada en la que cada nivel de la misma viene descrito por los comportamientos específicos a alcanzar o evitar. Un ejemplo de este segundo tipo de escalas sería el siguiente⁸⁶:

⁸⁵ Cuadro de elaboración propia basado en Pereda, Berrocal y Alonso (2011).

⁸⁶ Cuadro de elaboración propia.

Cuadro 63: Ejemplo de instrumento de observación para evaluar comportamientos jerarquizados.

Nivel de la competencia trabajo en equipo	
Sin evidencias	No se tiene información suficiente de la ejecución del candidato en esta competencia
Nivel 1	Inadecuado. Poca o nula intención de colaborar. Grandes dificultades para integrarse en el grupo de trabajo
Nivel 2	Cuestionable. Colabora sin demostrar ningún tipo de interés o entusiasmo. No llega a integrarse del todo en la dinámica grupal. Poco nivel de aportación al resultado final del trabajo del grupo
Nivel 3	Aceptable. Se muestra aceptablemente interesado en las actividades del grupo. Tiene un nivel medio de aportación al resultado final de trabajo del grupo
Nivel 4	Bueno. Muestra un claro interés por colaborar con el grupo y lleva a cabo todas las actividades que le asigna el mismo. Tiene un buen nivel de aportación al resultado final del trabajo en grupo
Nivel 5	Muy bueno. Se muestra en todo momento dispuesto a colaborar con el resto del grupo tomando la iniciativa. Tiene un papel principal en el resultado final de trabajo en grupo

7) Determinar el nivel mínimo requerido en cada competencia: se pretende decidir un nivel mínimo que el sujeto debe demostrar en cada una de las competencias evaluadas.

8) Confección de la prueba: se elaborará el ejercicio o ejecución que permitirá evaluar las competencias seleccionadas.

9) Prueba de los ejercicios y práctica de la observación: permite constatar que los ejercicios son idóneos para evaluar las competencias, que las instrucciones son comprensibles y que la duración del ejercicio es la correcta.

Esta prueba debería realizarse con sujetos similares a los que está destinada aunque, en ocasiones, esta prueba la realizan otros compañeros de la empresa que no han participado en el diseño de la misma para poder depurar los posibles errores de la misma.

10) Llevar a cabo las modificaciones necesarias a partir de los resultados de la fase anterior.

11) Llevar a cabo el entrenamiento de los administradores de la prueba: esta fase permite asegurar, en la medida de lo posible, la validez, fiabilidad y objetividad del ejercicio en el caso de que a los diseñadores de la misma no les sea posible administrarla.

En el siguiente cuadro⁸⁷ se detallan los aspectos que deberá tener en cuenta el ejercicio una vez finalizado su periodo de diseño.

⁸⁷ Cuadro de elaboración propia basado en Pereda, Berrocal y Alonso (2011).

Cuadro 64: Aspectos que tendrá en cuenta un ejercicio situacional.

Aspectos a tener en cuenta	Descripción de los mismos
Elementos	Hay que comprobar que estén incluidos en el ejercicio todos los elementos relacionados con el puesto de trabajo a seleccionar
Comportamientos incluidos	Hay que comprobar que estén presentes todos los comportamientos relacionados con las competencias a evaluar
Instrucciones	Hay que comprobar que las instrucciones estén bien redactadas, sean claras y precisas
Prueba del ejercicio	Hay que comprobar que la prueba del ejercicio ha sido satisfactoria en cuanto a su contenido, claridad y tiempo de ejecución para evaluar las competencias del puesto de trabajo a seleccionar
Validez aparente	Hay que conseguir que el ejercicio tenga la suficiente validez aparente para los candidatos que lo realicen

Las pruebas situacionales permiten evaluar tanto el nivel que posee un candidato en una determinada competencia, como el potencial de desarrollo de la misma. En este sentido, y con el propósito de incrementar la validez de la prueba, será necesario que los evaluadores sean entrenados y que hagan pruebas de la administración de la misma. De la misma forma, y con el propósito de incrementar la fiabilidad de la prueba, será necesario que cada ejercicio sea evaluado por más de un juez.

Las pruebas situacionales más utilizadas en una selección por competencias son las siguientes:

- La simulación de roles (role-playing): Esta técnica consiste en la representación o juego en el que los participantes adoptan unos roles o papeles determinados en una situación laboral. Estos papeles son predefinidos por los evaluadores. Se diferencia de la representación de una obra de ficción porque no hay guión, sólo se establece una situación de inicio en la que cada participante tiene que adoptar un determinado papel con características determinadas.

El origen de este método está en la técnica de psicodrama dentro del paradigma psicoanalítico desarrollada por Jacob Levy Moreno (1946), a partir de los roles familiares (papá, mamá) y culturales (rey, policía, profesor) que adoptaban los niños en sus juegos. Moreno utilizó estos juegos con el objeto de que los niños ampliaran o corrigieran su percepción personal poniéndose en el papel de sus padres o profesores para poder ver las cosas desde otra perspectiva. Posteriormente esta técnica comenzó a aplicarse en la formación de directivos a través de la Harvard Business School y más tarde se aplicó en la formación de personal de todos los niveles de la empresa.

Mediante la utilización de esta técnica se pueden conseguir los siguientes objetivos:

1) Es una forma sencilla, económica y segura de representar una determinada realidad laboral. Los candidatos tienen que enfrentarse a una determinada situación de

conflicto que exige la interacción social con otro candidato, el evaluador o con un grupo, con el objetivo de evaluar sus habilidades de persuasión, negociación, etc.

2) Permite poner en práctica una gran cantidad de competencias, principalmente las relacionadas con la comunicación, ya sea interpersonal o grupal.

3) Permite evaluar las actitudes, intereses y valores de los candidatos, ya que al adoptar roles ajenos a los habituales, sus comportamientos son más naturales, menos forzados, lo que facilita la valoración del comportamiento de los mismos en situaciones similares.

En el caso de que el ejercicio no esté correctamente diseñado o no se haga un cuidadoso seguimiento y control de su desarrollo, la práctica puede convertirse en una representación o un entretenimiento. Para evitar esto, es fundamental que los objetivos estén correctamente definidos, lo que incluye que las competencias a evaluar de la práctica estén claras y sean explícitas. Otro aspecto a tener en cuenta es decidir la cantidad y el tipo de información que incluirán los papeles a representar. Esta información tiene que ser suficiente para que los candidatos puedan representar sus papeles y no demasiada para que dispongan de un grado de flexibilidad en la representación.

Además de las competencias relacionadas con la comunicación este método permite evaluar las competencias de planificación, organización, orientación al cliente, resistencia al estrés, iniciativa, flexibilidad, etc.

El siguiente cuadro⁸⁸ muestra las fases de ejecución de un ejercicio de simulación de roles para una selección de personal:

Cuadro 65: Fases de la ejecución de un ejercicio de simulación de roles.

Fases	Descripción
Presentación	Comprende la explicación de los objetivos del ejercicio, el desarrollo del mismo y la asignación de los papeles a representar por los candidatos
Preparación de la representación	Cada papel deberá ser preparado individualmente con el cuidado necesario siguiendo las instrucciones dadas por el evaluador
Ejecución de la representación	El evaluador no intervendrá en la representación a menos que sea necesario porque la representación esté bloqueada o tomando un camino poco adecuado. Los participantes deberán interactuar con naturalidad, realismo y espontaneidad

- El método del caso: consiste en la resolución de una situación problemática relacionada con el puesto de trabajo en la que el evaluador previamente ha presentado por escrito todos los datos y aclaraciones necesarias para solventarla. El ejercicio finalizará con la presentación de la solución al problema planteado y la explicación de como se ha llegado a ella.

⁸⁸ Cuadro de elaboración propia basado en Pereda, Berrocal y Alonso (2011).

Con el objeto de incrementar la validez y fiabilidad de este tipo de ejercicios, los casos planteados deberían ser diseñados específicamente para el candidato o el grupo que participa en el proceso de selección y el puesto de trabajo en cuestión. No obstante, se suelen utilizar casos estándar supuestamente adecuados para varios tipos de situaciones, perfiles y candidatos. El cuadro⁸⁹ siguiente resume los problemas que presenta el llevar a cabo esta práctica.

Cuadro 66: Problemas relacionados con el uso del método del caso en la selección por competencias.

Problema	Descripción
La situación es obsoleta con respecto al caso lo que disminuye la validez de la misma (sobre todo la aparente)	Las problemáticas a plantear están contextualizadas en un momento determinado por lo que sólo se podría evaluar que habrían hecho los candidatos en esa situación
Desajusten en los objetivos del caso y la situación lo que vuelve a disminuir la validez aparente del ejercicio	La situación estándar que se plantea es demasiado genérica por lo que no se ajusta a los objetivos concretos que se pretenden evaluar
Situación lejana a la problemática a resolver en el trabajo diario de los sujetos	Existe un desajuste entre la organización y la situación a resolver con respecto a la que se plantea, no permitiendo hacer predicciones sobre el posible rendimiento de los candidatos en el trabajo

Por tanto, los casos deben estar adaptados a las características tanto de la situación laboral, como de los candidatos que se pretende evaluar. Es decir, los casos deberían ser diseñados ad-hoc.

Para poder diseñar un caso que sea útil, válido y fiable se tendrá que pasar por una serie de fases que se resumen en el siguiente cuadro⁹⁰.

Cuadro 67: Fases del diseño de un método del caso para maximizar validez, fiabilidad y utilidad.

Fase	Descripción
Definición de objetivos	Se eligen y definen las competencias que los candidatos tendrán mostrar durante el ejercicio
Elaboración del esquema del caso	Este esquema tendrá que incluir las características de la organización en la que el problema es planteado, los datos imprescindibles para resolverlo, las cuestiones a las que deberán dar respuesta los candidatos, etc.
Redacción del caso	Se parte del esquema anterior teniendo en cuenta las siguientes reglas básicas: Concisión: no más de 10-15 páginas. Se podrá dividir el caso en otros menos extensos

⁸⁹ Cuadro de elaboración propia basado en Pereda, Berrocal y Alonso (2011).

⁹⁰ Cuadro de elaboración propia basado en Pereda, Berrocal y Alonso (2011).

	<p>Partir del inicio: es interesante que los candidatos conozcan someramente las causas de la problemática que están intentando resolver</p> <p>Ser preciso, tener un vocabulario adaptado sin incluir datos irrelevantes</p> <p>Plantear las cuestiones a resolver por los candidatos al final del caso</p>
Hacer una prueba del caso	El caso, una vez redactado, será revisado por el/los autor/es y por un grupo de colegas intentando ponerse en el lugar de los candidatos y elaborando una posible solución al problema planteado

El proceso a seguir a la hora de aplicar este método se resume en el siguiente cuadro:⁹¹

Cuadro 68: Proceso de aplicación del método del caso en la selección por competencias.

Fases	Descripción
Presentación	Se presenta el caso insistiendo en que es tan importante la solución como el proceso, ya que normalmente un mismo caso tendrá más de una solución
Desarrollo	Es la fase de resolución del caso. Puede ser individual o grupal y permite evaluar el desarrollo de competencias tales como análisis, planificación, manejo de información, iniciativa, colaboración, etc.
Conclusión	El ejercicio habitualmente termina con una discusión en grupo en la que se consensúa la mejor solución al problema planteado, lo que permite evaluar competencias tales como comunicación, resistencia al estrés, liderazgo, etc

Existen variantes de esta metodología que tendrían similar proceso de diseño y aplicación. De entre éstas se podría destacar:

- 1) Los casos a pequeña escala: donde se presenta un problema muy específico que necesita poner en práctica una serie de conocimientos, conceptos, técnicas y operaciones.
- 2) Los juegos de empresa: donde se simula una situación empresarial en la que los candidatos, compitiendo entre ellos, tendrán que llevar a cabo algún tipo de actividad (contratar, comprar, vender, negociar, etc.). Con este tipo de metodología es posible evaluar competencias tales como iniciativa, planificación, organización, solución de problemas, análisis, toma de decisiones, innovación, comunicación, competencias técnicas, etc.

- La bandeja de entrada (in basket): consiste en proporcionar al candidato una cantidad de información (cartas, memorias, balances, organigramas, notas de prensa, estatutos, etc.) con el objeto de que se haga una idea de la situación ficticia de una empresa para posteriormente plantearle un problema para cuya solución habrá tenido que asimilar

91 Cuadro de elaboración propia basado en Pereda, Berrocal y Alonso (2011).

toda la información anteriormente proporcionada. El candidato deberá evaluar todos los documentos presentados y tomar decisiones sobre las acciones a realizar y el orden de las mismas, con el objeto de darles salida en el tiempo dado.

Será necesario desarrollar ejercicios específicos para cada situación concreta y que éstos sean lo más cercanos a las situaciones reales del trabajo.

Con respecto a las soluciones, se admitirán como válidos todos los planteamientos lógicos porque no existirá una solución única al ejercicio sino soluciones más o menos correctas teniendo en cuenta el tiempo fijado.

Este tipo de pruebas permiten medir competencias tales como toma de decisiones, planificación, organización, análisis y solución de problemas, resistencia ante el estrés, conocimientos básicos de la profesión, etc.

Con respecto a las preguntas se suele optar por dos tipos de procedimientos a la hora de presentar la prueba:

- 1) Las preguntas a contestar están más o menos estructuradas, lo que permite un análisis más rápido y fácil de realizar.
- 2) Se plantea una pregunta general, en cuyo caso lo que se busca es saber que se haría y en que orden y/o como lo haría.

En la práctica totalidad de pruebas de este tipo tanto los documentos como el trabajo a llevar a cabo se presentan desorganizados y el candidato no tiene la posibilidad de hacer ninguna consulta o de trabajar en grupo a la hora de dar soluciones a las cuestiones que se le presentan. Al mismo tiempo, se suele dar menos tiempo del necesario para completar el ejercicio por lo que se requieren acciones rápidas que tendrán un diferente grado de complejidad y urgencia, por lo que el candidato tendrá que priorizar ante las diferentes cuestiones.

Con el objeto de obtener una información lo más completa posible de la ejecución del ejercicio se puede optar por:

- a) Que el candidato elabore un informe al terminar el ejercicio donde detalle las acciones tomadas y, sobre todo, las razones que le han llevado a tomarlas.
- b) Que el candidato mantenga una entrevista estructurada con el evaluador para que comente las acciones tomadas y las estrategias que ha seguido en su elaboración. El entrevistador deberá centrarse en la actitud del candidato ante la tarea para poder hacer predicciones lo más fundadas posibles de su actuación en una situación real.

Por último y con objeto de maximizar la fiabilidad de la evaluación se suele contar con dos evaluadores previamente entrenados que evalúan a cada candidato. Una fiabilidad interjueces adecuada debería estar rondando 0,90.

- Las dinámicas de grupo: se pueden definir como un conjunto de conocimientos teóricos y de herramientas y técnicas grupales que permiten un conocimiento de un grupo de personas en cuanto a su comportamiento, actitudes y sentimientos durante el proceso de solución de un problema planteado. Esta técnica permite conocer al grupo como tal en profundidad, manejarlo, mejorar sus relaciones internas y aumentar su productividad, lo que redundará en el aumento de su satisfacción.

Según Pérez de Villar y Torres (1999), el origen de la dinámica de grupos se sitúa en

Estados Unidos hacia 1930, década en la que se inician las primeras investigaciones sobre grupos en el ámbito laboral, político, social, etc. Estos estudios se ven completados con los principios teóricos de la Gestalt. No obstante, el autor de referencia sobre dinámicas de grupo es Kurt Lewin (1978), que investigó sobre problemas y fenómenos que tenían relación con la teoría de grupos. Sus principales aportaciones pueden resumirse en:

- 1) El espacio vital psicológico incluye todos los acontecimientos que determinan el comportamiento.
- 2) El grupo es considerado como un todo dinámico formado por individuos y no por la mera suma de los mismos.
- 3) La evolución y devenir del grupo está basado en la interacción psicosocial.
- 4) La cohesión del grupo origina fuerzas de atracción y rechazo.
- 5) El campo de fuerza social sería el lugar donde se producen las interacciones.
- 6) Define campo como la totalidad de los hechos interdependientes y coexistentes.

Independientemente del ámbito en el que se aplique esta técnica, se pretende alcanzar alguno de los siguientes objetivos:

- a) Conocer a fondo las fuerzas que actúan en el grupo y su composición.
- b) Conocer los aspectos que dificultan o favorecen la cohesión del grupo.
- c) Fomentar la participación de todos los miembros del mismo.
- d) Favorecer el desarrollo de cada miembro del grupo y hacerle responsable de su autoaprendizaje.
- e) Facilitar a cada miembro del grupo la autoevaluación de su actuación.
- f) Evaluar el comportamiento del grupo y ofrecerle feedback.

El procedimiento consiste en reunir un pequeño grupo de candidatos, de entre 6 y 8 miembros, con el objetivo de ver como interactúan ante los supuestos que se les plantean, en un periodo de tiempo limitado (no más de 60 minutos). Al final del ejercicio han de haber llegado a un consenso a la hora de las decisiones a tomar para solucionar los problemas planteados.

Estos problemas que se plantean en el ejercicio no suelen tener una única solución, por tanto, el objetivo del ejercicio no es encontrar la respuesta correcta sino trabajar en equipo para encontrar una respuesta adecuada.

Mientras se desarrolla la dinámica grupal, uno o varios observadores de la empresa se encargarán de tomar notas sobre cómo interactúan cada uno de los candidatos. Estos datos permiten tener una imagen global de la personalidad del candidato, su capacidad de trabajo en equipo y sus dotes de liderazgo. Con este fin es posible analizar las siguientes competencias⁹²:

92 Cuadro de elaboración propia a partir de DeustuLan (2005).

Cuadro 69: Competencias a evaluar en una práctica de dinámicas de grupo.

Personalidad	Liderazgo	Trabajo en equipo
Creatividad Innovación Adaptabilidad Flexibilidad Independencia Solución de problemas Tolerancia al estrés Asertividad Iniciativa	Estilo de liderazgo Capacidad de análisis Capacidad de síntesis Empatía Control del tiempo Planificación/ organización Capacidad de comunicación	Orientación a la cooperación Escucha activa Negociación Toma de decisiones Resolución de problemas

Por último, se podrían clasificar las dinámicas de grupo en los siguientes tipos⁹³:

Cuadro 70: Clasificación de las dinámicas de grupo.

Tipo de dinámica	Descripción
Reales	Las situación planteada es un caso real que puede darse en el puesto de trabajo en cuestión
Irreales	La situación planteada es ficticia y además es muy poco probable que suceda en cualquier ámbito laboral. Suelen ser las más utilizadas
Con los roles asignados	Cada uno de los miembros del grupo tiene que representar un papel que le ha asignado el evaluador. Es muy similar al método de juego de roles
Con los roles no asignados	En esta situación los roles son asignados de manera informal y se intenta llegar a un consenso como solución de un problema determinado. Es muy interesante observar que rol asumen cada miembro del grupo

- Presentaciones en público: consiste en la ejecución por parte de un sujeto o de un grupo de una presentación de un determinado tema ante un grupo de evaluadores. Este método suele estar dividido en dos partes:

- 1) Una fase de preparación previa: donde se le hace entrega al sujeto o al grupo la información que los evaluadores consideran oportuno para poder prepararse un determinado tema que tendrá que estar directamente relacionado con las funciones del puesto de trabajo que se selecciona.
- 2) Una fase de exposición: en ella se lleva a cabo la presentación propiamente dicha. El tiempo de exposición es variable, no siendo superior a treinta minutos.

Las competencias que se pueden evaluar en cada una de las fases son presentadas en el siguiente cuadro⁹⁴:

⁹³ Cuadro de elaboración propia a partir de DeustuLan (2005).

⁹⁴ Cuadro de elaboración propia.

Cuadro 71: Competencias a evaluar en una presentación en público.

Fase de preparación	Fase de exposición
Planificación Organización Creatividad	Comunicación Tolerancia al estrés Flexibilidad Creatividad
Si la presentación la lleva a cabo más de un candidato se podrían evaluar además las siguientes competencias: Orientación a la cooperación Escucha activa Negociación Toma de decisiones Resolución de problemas	

- Pruebas profesionales: el objetivo de este tipo de pruebas es el de evaluar las competencias específicas directamente implicadas en el puesto de trabajo objeto de selección, además de competencias genéricas tales como atención al detalle y organización. El candidato tendrá que enfrentarse a una actividad laboral que implicará la realización de tareas muy similares a las que desempeñaría en el puesto de trabajo al que aspira.

Existe un gran número de pruebas profesionales, normalmente, los responsables del proceso de selección las confeccionan específicamente para la evaluación de una serie de competencias de un determinado puesto de trabajo.

Algunos ejemplos de de pruebas profesionales podrían ser:

- 1) Pruebas de idiomas.
- 2) Pruebas de manejo de programas/lenguajes informáticos.
- 3) Pruebas de reparación de componentes electrónicos.
- 4) Ejercicios de contabilidad.
- 5) Pilotar un avión.

Normalmente, este tipo de pruebas se suelen desarrollar en el propio puesto de trabajo objeto de selección, no obstante, a veces los materiales o maquinaria necesaria para la realización de estos ejercicios son tan costosos o es tan alta la posibilidad de que se produzcan accidentes que se opta por alternativas tales como la simulación por ordenador.

Este tipo de pruebas tiene las siguientes fases:

- a) Una fase de presentación: donde se explican las tareas a realizar, los medios y equipos a utilizar, el tiempo disponible, etc.
- b) La fase de ejecución de la tarea.

Una de las grandes ventajas que presentan este tipo de pruebas es el alto grado de realismo de las mismas, lo que maximiza tanto la validez aparente de la prueba, como el grado de motivación del candidato al enfrentarse a una tarea muy similar a la que tendrá que hacer frente si es finalmente seleccionado.

5.4.4.2 Discusión de grupo

Según Krueger (1991), un grupo de discusión puede ser definido como una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no directivo. Se suele llevar a cabo con un grupo de no más de 10 personas que, a veces, es guiado por un moderador experto.

Otra definición de esta técnica es la aportada por Pereda y Berrocal (2011), y que está más enfocada a la selección de personal. Éstos autores definen un grupo de discusión como "la discusión libre y abierta de un tema o un problema más o menos definido durante un tiempo concreto, con el objetivo de llegar a una conclusión o solución conjunta".

Este tipo de técnica se utiliza en las primeras fases del proceso de selección, cuando aún el número de participantes es numeroso y, al igual que la mayoría de las técnicas definidas anteriormente, se compone de dos fases:

1) Una fase de preparación y presentación: previamente a la ejecución de la técnica, los evaluadores tendrán que definir los comportamientos y las competencias asociadas que los evaluados tendrán que demostrar. En base a esto, se planteará el tema sobre el que versará la discusión.

Las dos principales tipos de temas sobre los que versará un grupo de discusión así como las competencias que cada uno de ellos permiten evaluar son desarrollados en el siguiente cuadro⁹⁵:

Cuadro 72: Temas y competencias a evaluar en una discusión de grupo.

Temática	Competencias a evaluar
<p><u>General</u>: no exige conocimientos técnicos específicos. Los objetivos planteados son: saber como interviene cada sujeto, como razona y su expresión oral</p>	<p>Comunicación oral Iniciativa Solución de problemas Trabajo en equipo Toma de decisiones Flexibilidad Tolerancia Resistencia al estrés Capacidad de análisis</p>
<p><u>Específica del puesto de trabajo</u>: exige la puesta en práctica de competencias directamente relacionadas con el puesto de trabajo a seleccionar</p>	<p>Competencias técnicas o específicas del puesto de trabajo en cuestión Planificación Organización</p>

Es necesario que esta fase produzca como resultado un instrumento de observación que especifique los comportamientos (en base a las competencias a evaluar), que deberán poner en práctica los individuos en la fase de ejecución.

2) Una fase de realización de la discusión de grupo: esta fase comenzará con la

⁹⁵ Cuadro de elaboración propia a partir de Alonso y Berrocal (2011).

presentación del ejercicio a los participantes. En esta fase el evaluador introducirá el tema y comentará las normas a cumplir. Se ha de destacar la importancia de que participe todo el grupo en la solución que se dé al problema planteado. Esta solución será consensuada.

Posteriormente se pasará a la ejecución de la discusión propiamente dicha. En esta fase el evaluador no deberá participar a menos que los sujetos se desvíen seriamente de los objetivos planteados en el ejercicio.

Por último, el grupo expone la solución de la discusión, el proceso y las razones que le han llevado a la misma.

La evaluación de competencias será llevada a cabo por más de un evaluador que habrá sido formado previamente en la detección de los comportamientos de los participantes asociados a las competencias que están siendo evaluadas. Habitualmente, un evaluador tendrá que observar no más de tres participantes.

5.4.4.3 La entrevista de competencias

Las competencias han sido definidas en el enfoque de selección de personal como una serie de características que hacen que un profesional sea eficaz en un puesto de trabajo o desempeñando una serie de tareas concretas. De esta forma, una competencia comprende aquellos aspectos que definen dicha eficacia: conocimientos, experiencia, habilidades, actitudes, rasgos de personalidad, motivaciones, etc. A su vez, son de especial importancia aquellos aspectos que están más directamente relacionados con la entidad a la que el candidato se quiere incorporar o con las tareas que tendrá que llevar a cabo en el puesto de trabajo como: la cultura de la empresa, el entorno de trabajo, los superiores, los subordinados, las responsabilidades del puesto, etc.

Con el objeto de evaluar una gran parte de estos aspectos, la herramienta de selección de personal más utilizada dentro del enfoque de la gestión de los RR.HH por competencias es la entrevista por competencias, que se podría definir como una serie semiestructurada de preguntas con el propósito de obtener información sobre criterios competenciales previamente establecidos en relación a un puesto de trabajo concreto. Otra definición de especial interés es la de Pereda y Berrocal (2011), para estos autores la entrevista de competencias sería "una entrevista semiestructurada, focalizada en la obtención de ejemplos conductuales de la vida laboral, académica y personal del entrevistado, susceptibles de ser utilizados como predictores de sus comportamientos futuros en el trabajo".

El surgimiento de esta técnica se debe al intento de mejorar la objetividad, validez y fiabilidad de la entrevista de selección tradicional mediante la suma de los procedimientos estandarizados de la selección de personal por competencias. En este sentido, las principales críticas que había recibido la entrevista tradicional eran las siguientes según Judge, Higgings y Cable (2000):

- Había una interferencia de las actitudes de los entrevistadores a la hora de valorar las respuestas de los entrevistados.

- Las características del candidato (género, raza, etc.) podían influir en las decisiones del entrevistador.
- Relacionado con el problema anterior, las primeras impresiones podían llegar a tener más peso a la hora de tomar decisiones sobre el candidato que lo que éste contesta durante el desarrollo de la entrevista.
- Producía un mayor impacto en los entrevistadores las informaciones desfavorables que las favorables.
- La precipitación por parte de los entrevistadores a la hora de tomar la decisión sobre la idoneidad de un candidato, ya que esta decisión se suele tomar en los primeros minutos de la entrevista.

De la misma forma, sería necesario evitar los siguientes estilos de entrevistar que se suelen dar en las entrevistas tradicionales⁹⁶:

Cuadro 73. Estilos de entrevista a evitar por parte del entrevistador.

Estilo del entrevistador	Descripción	Problema asociado
El buscador de hechos	El entrevistador se limita a preguntar por información específica con preguntas como ¿cuál fue su promedio de notas durante sus estudios?	No se sondan los valores, motivaciones, autoconcepto, etc del candidato
El terapeuta	El entrevistador pregunta exclusivamente sobre sentimientos y motivos subyacentes con preguntas como "hábleme de usted" y pidiendo reflexiones sobre lo expresado	Los datos obtenidos dependen demasiado de la interpretación que el entrevistador hace de las reacciones y respuestas del entrevistado, por lo que son poco fiables
El teórico	El entrevistador pregunta sobre las creencias o valores que sostienen lo que el candidato hace con preguntas como ¿por qué usted hizo...?	De esta forma sólo se consiguen teorías o racionalizaciones del por qué una persona piensa que hizo algo y no que hizo realmente
El adivinador	El entrevistador pregunta al candidato qué habría hecho en una determinada situación hipotética o futura con preguntas como ¿que habría hecho usted si...?	Las creencias de las personas sobre lo que deberían hacer en una situación son tan poco fiables como sus teorías sobre por qué hicieron algo en el pasado
El vendedor	El entrevistador trata que el entrevistado adopte su punto de vista con preguntas como ¿no le parece que esta es la mejor manera de hacerlo?	El entrevistador intenta poner sus propias palabras en la boca del entrevistado, es decir, lo expresado por el candidato es lo que el entrevistador piensa que es lo que debería haber hecho y no lo que realmente hizo

⁹⁶ Cuadro de elaboración propia a partir de Mollo (2007).

Por todo esto, surge la técnica de entrevista por competencias como evolución de las entrevistas tradicionales. En este tipo de entrevista, lo principal es sondear comportamientos de la experiencia pasada del entrevistado que sean indicativos del grado de consolidación de las competencias evaluadas. Estos comportamientos pueden provenir de la vida laboral, académica o personal del entrevistado. Esta técnica tiene las siguientes características:

- Posibilita la utilización de una estrategia estructurada de exploración, lo que no implica una secuencia estandarizada de preguntas que consiga obtener las experiencias más importantes del candidato desde su punto de vista.
- No es función de la entrevista el que los candidatos saquen ningún tipo de conclusión de los comportamientos pasados, por tanto, será muy importante que los entrevistadores estén preparados para conseguir que los candidatos narren con el mayor nivel de concreción los comportamientos (tanto acciones como pensamientos) asociados a una determinada situación laboral.
- Se debe indagar más allá de lo que que el entrevistado cree que hace y el por qué lo hace. Lo importante no será sondear los valores del mismo sino averiguar lo que realmente ha hecho en una determinada situación laboral, poniendo en práctica los motivos, habilidades y conocimientos que realmente posee y usa.
- Será necesario que el entrevistador se centre en aquellos aspectos de lo que hace el candidato que guarden una mayor relación con un comportamiento exitoso en el puesto de trabajo en cuestión. En otras palabras, esta técnica permite obtener el diez por ciento de los comportamientos que suponen el noventa por cien de la diferencia.

Antes de llevar a cabo la entrevista por competencias, es necesario conocer en profundidad el perfil de exigencias del puesto. En él estarán detallados los comportamientos, las competencias asociados a los mismos y el grado de desarrollo de cada una de ellas para poder hacerse cargo de las responsabilidades y llevar a cabo las actividades incluidas en el puesto de trabajo.

Una vez analizado el perfil de exigencias del puesto, es necesario un examen en profundidad de toda la información disponible del candidato que tendrá que surgir del curriculum del mismo y de todas las pruebas que habrá llevado a cabo con anterioridad (tests, pruebas situacionales, etc.).

Con estas dos principales fuentes de información se confecciona un guión de la entrevista. Este guión deberá de contener:

- La información relevante que se quiere obtener durante la entrevista en base a la información obtenida en las fuentes de información anteriormente nombradas.
- La lista de preguntas a realizar en el transcurso de la entrevista, con el objetivo de verificar o refutar las hipótesis que el entrevistador ha hecho en base a la información disponible. Estas preguntas serán en un principio abiertas y con un alto grado de generalización para luego, a partir de las respuestas del entrevistado, ganar en especificidad y concreción a medida que sean necesario incidir y aclarar los detalles que rodearon cada situación conductual para comprobar que el candidato ha puesto en juego y de que modo los comportamientos que le serán exigidos por el puesto de

trabajo. Cada situación conductual narrada por el entrevistado tendrá un distinto grado de relevancia en base a su cercanía en el tiempo y a su frecuencia con respecto a los comportamientos habituales del entrevistado.

- Será también necesario la elaboración de una escala de valoración para cada competencia a evaluar. Esta escala será cuantitativa y con varios niveles que indicarán el nivel de desarrollo de la competencia mostrado por el candidato. Un ejemplo de escala de evaluación general para cualquier competencia sería el siguiente⁹⁷:

Cuadro 74: Ejemplo de escala de valoración genérica para la entrevista por competencias.

Competencia:	
Definición:	
Nivel 1	No adecuado. La competencia no está presente
Nivel 2	Dudoso. La competencia está presente a un nivel inferior al requerido
Nivel 3	Aceptable. La competencia está al nivel mínimo requerido
Nivel 4	Elevada. La competencia está presente a un nivel superior al requerido

Un ejemplo de escala de evaluación para una competencia concreta sería:

Cuadro 75: Ejemplo de escala de valoración específica para la entrevista de competencias.

Competencia: Aprendizaje continuo	
Se puede definir como la habilidad para buscar y compartir información útil para la resolución de problemas, incluyendo la búsqueda de herramientas, medios o motivos para estar al día y encontrar las formas más convenientes de aplicar los conocimientos al puesto de trabajo y transmitir a los colaboradores la cultura del aprendizaje continuo. Implica tener predisposición para analizar de forma crítica las acciones llevadas a cabo y dales sentido	
Niveles	Conductas asociadas
1. Adquiere la información necesaria para el desarrollo de sus funciones	Usa apropiadamente las fuentes de información tanto documentales como personales para la realización de sus actividades
	Busca información sobre las actividades de su cargo y de su rol en la institución
2. Participa en los procesos de formación desarrollados por la entidad	Recibe entrenamiento o formación para mejorar las habilidades relacionadas con las funciones que desempeña
	Pone en práctica en el lugar de trabajo los conocimientos y el entrenamiento adquirido en la institución
3. Propicia los procesos de formación	Promueve para sí y para otros colaboradores la asistencia a

⁹⁷ Cuadro de elaboración propia.

y perfecciona sus competencias a través de formación externa a la empresa	eventos de formación
	Asiste a programas de formación ofrecidos por instituciones especializadas
4. Propicia una cultura de aprendizaje constante dentro y fuera de la entidad	Busca programas y propone la participación de los colaboradores en programas y convenios de formación pertinentes a la entidad para desarrollar los potenciales de las personas
	Transmite y motiva permanentemente a los colaboradores acerca de la importancia del fortalecimiento personal y de la formación para el trabajo

En resumen, el proceso de entrevista por cada una de las competencia sería el siguiente:

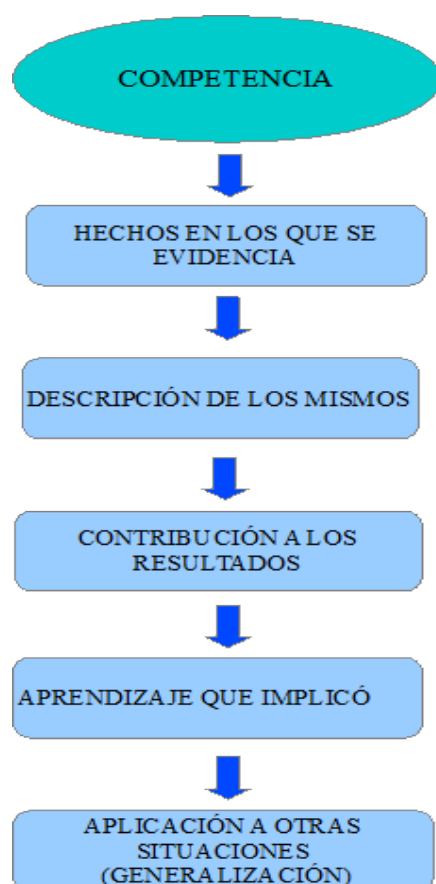


Figura 8: Proceso de entrevista por competencias.

Un ejemplo de secuencia de preguntas para obtener un ejemplo conductual sería el siguiente⁹⁸:

98 Cuadro de elaboración propia a partir de Pereda, Berrocal y Alonso (2011).

Cuadro 76: Ejemplo de secuencia de preguntas para la obtención de un ejemplo conductual.

Contar un ejemplo representativo de la vida laboral, académica o personal en la que haya tenido que...	¿Cuándo tuvo lugar el hecho?
	¿Qué, quién o cómo se desencadenó la situación?
	¿Qué hizo para solventar la situación?
	¿Pidió u obtuvo algún tipo de ayuda?, ¿de quien?, ¿en qué consistió?
	¿Qué aprendió de esta situación?

Si se analiza la secuencia de preguntas del cuadro anterior se puede observar que subyace una estructura de los aspectos a sondear formada por los siguientes componentes: la situación, la tarea, la acción y el resultado. A esta estructura se la conoce como la Estrella Conductual STAR⁹⁹. En el siguiente cuadro se detallan los aspectos y las preguntas asociadas a cada uno de ellos:

Cuadro 77: Descripción del modelo de Estrella Conductual (STAR).

SITUACIÓN	TAREA
¿Qué paso?, ¿dónde?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿con quién?	¿Cuál era su papel?, ¿qué debía hacer?, ¿con que objetivo?, ¿qué se esperaba de usted?
ACCIÓN	RESULTADO
¿Qué hizo?, ¿cómo lo hizo?, ¿qué pasó?, ¿por qué pasó?, ¿que hicieron los demás?	¿Cuál fue el efecto?, ¿qué indicadores observó?, ¿cómo lo supo?, ¿qué pasó después?

Se suele dedicar en la entrevista entre 10 y 20 minutos a sondear cada competencia, por tanto, es necesario que se seleccionen cuidadosamente las competencias que se evaluarán con esta técnica para que no dure mas de hora y media. Normalmente, las competencias evaluadas (4 o 5 , como máximo), serán las que estén más relacionadas con una actuación exitosa en el puesto de trabajo. El resto de competencias que formen el perfil del puesto de trabajo tendrán que ser evaluadas con otras técnicas de las ya expuestas en este capítulo.

La variante metodológica más utilizada a la hora de llevar a cabo una entrevista por competencias es la técnica de Entrevista de Eventos Conductuales o Behavioural Event Interview (BEI), desarrollada por McClelland y Dayley (1972) a partir de la Técnica del Incidente Crítico de Flanagan (1954). Esta técnica consta de cinco pasos:

1) Introducción y exploración de la experiencia y la formación del individuo: los objetivos de esta fase son los de explicar y aclarar el propósito el formato de la entrevista e iniciar el sondeo de la experiencia laboral y la formación académica del entrevistado a través de preguntas abiertas. El objetivo de entrevistador será el de

⁹⁹ Siglas de Situación, Tarea, Acción y Resultado.

establecer un buen clima para el desarrollo de la entrevista y un sentido de confianza mutua. El entrevistador deberá mostrarse abierto y amable para que el candidato se comporte del mismo modo.

2) Responsabilidades en su trabajo actual o en puestos de trabajo anteriores: el objetivo de esta fase es que el entrevistado describa con detalle las responsabilidades laborales más importantes desempeñadas durante su carrera profesional en los distintos puestos de trabajo que ha ocupado. También se sondeará sobre los superiores y subordinados inmediatos que ha tenido en cada puesto de trabajo. Al igual que en la fase anterior, las preguntas a realizar por el entrevistador serán abiertas.

3) Eventos conductuales: el objetivo de esta fase es que el entrevistado narre con el máximo detalle situaciones importantes que haya experimentado en su vida laboral, tanto éxitos como situaciones de no éxito. En esta fase de la entrevista es donde se suele utilizar la estructura STAR anteriormente explicada.

El objetivo final es conseguir una historia completa de cada ejemplo conductual, para ello, el entrevistado habrá tenido que responder a las preguntas reflejadas en el siguiente cuadro¹⁰⁰:

Cuadro 78: Preguntas a realizar para la obtención de un ejemplo conductual completo.

Ítems de análisis	Respuestas del candidato
¿Cuál fue la situación?	
¿Qué eventos lo llevaron a ella?	
¿Quién o quienes estaban involucrados?	
¿Cómo pensaba acerca de la situación y los otros?	
¿Qué sintió?, ¿cómo se sintió?	
¿Qué quería hacer?, ¿qué le motivó a actuar?	
¿Qué hizo o dijo realmente?	
¿Qué habilidades puso en juego?	
¿Qué pasó?, ¿cuáles fueron los resultados?	

En el siguiente cuadro¹⁰¹ se detalla un ejemplo de las conductas a sondear para evaluar las competencias de flexibilidad y tolerancia al estrés.

100 Cuadro de elaboración propia a partir de Mollo (2007).

101 Cuadro de elaboración propia.

Cuadro 79: Ejemplo de conductas a sondear para la evaluación de competencias.

COMPETENCIAS	CONDUCTAS
Flexibilidad	<ul style="list-style-type: none"> - Rectificar en el momento que se comprende que se está defendiendo una postura equivocada - Escuchar, analizar, debatir y, en algunos casos, aceptar propuestas contrarias a las ideas originales del candidato - Defender con convicción las propias opiniones a través de la búsqueda de argumentos que puedan acercar las posiciones de los interlocutores - Llevar a cabo acciones concretas que impliquen una rectificación real cuando se ha producido un cambio en la planificación de una determinada tarea - Adaptarse a los cambios de funciones y responsabilidades sin dificultades importantes
Tolerancia al estrés	<ul style="list-style-type: none"> - Soportar de buen ánimo y mantener su ritmo de trabajo ante la acumulación de tareas y responsabilidades que puedan implicar falta de medios humanos o materiales para llevarlas a cabo - Mantener una aproximación lógica y controlada a la situaciones interpersonales desagradables y los problemas difíciles de resolver - Trabajar bajo presión de tiempo y de objetivos sin que su trabajo se resienta en rapidez, calidad y precisión - Controlar la tensión y el temor ante dificultades o nuevos retos, asumir la iniciativa para hacer frente a la situación, manteniendo un buen rendimiento

4) Características para el desempeño del puesto que se selecciona: El objetivo de esta fase será tanto obtener otras situaciones críticas, aparte de las mencionadas, que sean relevantes para el futuro desempeño del candidato en el puesto de trabajo en cuestión y, además, hacer que este tenga una participación más activa en el proceso de selección, pidiéndole que describa las características necesarias para que una determinada persona pueda desempeñar eficazmente el puesto de trabajo que se selecciona. Para ello, el entrevistador tendrá que conocer tanto la descripción del puesto de trabajo al que opta, como las competencias y el grado de las mismas que se requieren para dicho puesto.

Por último, en esta fase también se suele investigar el grado de motivación del candidato ante un cambio de empresa o de sección y sus aspiraciones profesionales.

5) Conclusiones del entrevistado sobre la entrevista: en esta fase final se agradece al candidato su tiempo y la información que ha suministrado. También se le pide que realice una autoevaluación sobre lo expresado en el paso cuatro.

En el siguiente cuadro¹⁰² se resume el rol del entrevistador y los contenidos de las preguntas de cada uno de los pasos desarrollados:

¹⁰² Cuadro de elaboración propia a partir de Alles (2007).

Cuadro 80: Rol de entrevistador y tipos de preguntas a realizar en una entrevista de competencias.

Pasos	Rol del entrevistador	Preguntas
Introducción y exploración	Tranquiliza Motiva a responder Insiste en la confidencialidad Explica los motivos y el desarrollo de la entrevista	Antecedentes Experiencia profesional Formación académica
Responsabilidades y tareas en el trabajo actual o anteriores	Obtención de el mayor grado de información y concreción posible	Lo que el candidato hace o ha hecho en el trabajo actual o precedentes Superiores inmediatos Subordinados inmediatos
Eventos conductuales	Es la parte más importante Ubica la situación Solicita casos específicos Realiza preguntas cortas No se acepta el nosotros sino que depura la responsabilidad del candidato	Situaciones críticas positivas y negativas relacionadas con las competencias evaluadas Preguntas que siguen la estructura STAR: ¿Cuál fue la situación?, ¿qué hechos llevaron a ella? ¿Quién/ quienes estaban implicados en la misma? ¿Qué pensó y qué quiso hacer en esa situación?
Características para el desempeño del puesto de trabajo que se selecciona	Se intenta sondear un mayor número de situaciones críticas relacionadas con las competencias a seleccionar	En opinión del entrevistado cuales serían las características necesarias para el puesto que ocupa actualmente o los que ha ocupado que tienen una relación directa con el puesto de trabajo que se selecciona
Conclusiones del entrevistado sobre la entrevista	Agradecimiento Se recalca la confidencialidad de las respuestas Se brinda información complementaria si es requerida	Se pide opinión sobre la entrevista Se solicita una autoevaluación del candidato

Para finalizar, es importante que durante todas las fases de la entrevista el entrevistador esté atento a la aparición de las evidencias comportamentales de las competencias evaluadas dentro del discurso del candidato. Será altamente probable que exista una evidencia cuando:

- El candidato mencione algo que hizo o pensó que se ajusta a la definición de una de las competencias a evaluar.
- El comportamiento o pensamiento narrado se produzca en una situación laboral

concreta del pasado del candidato.

- La descripción del pensamiento o comportamiento del candidato no sea el resultado de una pregunta directiva concreta del entrevistador.

5.4.4.4 El Centro de Evaluación

Su nombre original es el de Assessment Center. Se podría definir como un método que pretende predecir el rendimiento de un candidato en un puesto de trabajo por medio de diferentes ejercicios que variarán en función del puesto y de la empresa, pero siempre deberá haber un ejercicio de simulación lo más próximo a las exigencias en términos de competencias del puesto que se selecciona. El candidato sería evaluado por observadores entrenados en registrar el rendimiento del mismo en las distintas pruebas. Los resultados obtenidos serán analizados por un comité de evaluación que emitirá un informe por cada candidato evaluado.

Otra definición de interés es la de Pereda y Berrocal (2005), que lo definen como "un proceso estandarizado de evaluación realizado a partir de la utilización de varias pruebas y evaluadores entrenados y en el que los juicios están basados, en parte, en situaciones de simulación".

Los Centros de Evaluación tuvieron sus orígenes en Alemania y posteriormente fueron utilizados por los Británicos en la Segunda Guerra Mundial con el objeto de evaluar mediante ejercicios, tests psicotécnicos y dinámicas de grupo la capacidad para el liderazgo de sus oficiales. En el comité de evaluación estaban incluidos psicólogos y psiquiatras que evaluaban los tests y correlacionaban estos resultados con las simulaciones.

Una vez finalizada la guerra, se empezó a usar esta metodología en países como Estados Unidos, Canadá y Australia. Es de especial importancia el AT&T Management Progress Study (Bray, Campbell y Grant, 1974), en el que se evaluaron una serie de características que debían poseer los directivos de éxito con una batería de ejercicios muy similar a los que constituyen un Centro de Evaluación en la actualidad. Estos ejercicios incluían la entrevista, los juegos de rol, el análisis curricular, diversos tests psicotécnicos, tests de personalidad y las discusiones de grupo. Este estudio demostró un alto índice de validez de las predicciones de este método ocho y veinte años después (Byham, 1986). A partir de este momento se extendió progresivamente su uso en el ámbito empresarial coincidiendo su mayor grado de desarrollo con el auge del concepto de competencia.

En la actualidad, los Centros de Evaluación tienen los siguientes objetivos:

- 1) La evaluación efectiva de las competencias actuales y del potencial de desarrollo de los candidatos a una serie de puestos de trabajo que se seleccionan y de las personas que trabajan en la organización, a través de la aplicación de las diferentes técnicas, individuales o grupales con una alto grado de validez que posibilitan la medición de una gran variedad de capacidades, habilidades, actitudes, conocimientos, etc.
- 2) La evaluación efectiva de las diferentes habilidades o competencias conductuales específicas identificadas como imprescindibles para el puesto de trabajo que se selecciona a través de ejercicios de simulación que recreen las características y

exigencias del puesto de trabajo, haciendo posible predecir el desempeño de los candidatos en el rol profesional al que optan en el proceso de selección.

3) La evaluación efectiva de las siguientes situaciones que se pueden dar en el ámbito empresarial:

- a) Selección y reclutamiento externo a la empresa.
- b) Promociones de puestos con un alto grado de responsabilidad.
- c) Determinación del potencial de desarrollo de los directivos.
- d) Planificación de la carrera profesional de una serie de trabajadores.
- e) Reclutamiento interno de candidatos.
- f) Identificación de necesidades de capacitación y desarrollo de los trabajadores.
- g) Selección de individuos con competencias y habilidades especializadas.

Para que un determinado proceso de evaluación pueda ser considerado un Centro de Evaluación se tienen que dar los siguientes requisitos básicos¹⁰³:

Cuadro 81: Requerimientos para que un proceso de evaluación sea considerado un Centro de Evaluación.

Requisitos	Aclaración de los requisitos
El proceso partirá de la definición clara y operativa de las variables a evaluar	Se requerirá la definición de las competencias y de los comportamientos asociados a ellas relevantes para el puesto de trabajo a seleccionar
Participarán varios evaluadores entrenados	Estarán entrenados en las técnicas, procedimientos e instrumentos de evaluación que se van a utilizar y estarán familiarizados con el perfil de exigencias del puesto de trabajo
Se usarán varias técnicas de evaluación	Estas técnicas incluirán como mínimo una prueba de simulación
Los métodos y técnicas de evaluación se adaptarán a las competencias a evaluar	Esto hará que cada proceso de selección será específico para el puesto de trabajo y para la organización que solicita la selección
La evaluación será global	Se evaluarán todos los aspectos relevantes para el puesto de trabajo
Se evaluará cada competencia por partida doble	Cada competencia incluida en el perfil del puesto de trabajo será evaluada por dos técnicas y/o ejercicios como mínimo
El resultado de la evaluación será consensuado	Se analizará tanto la información aportada por los evaluadores, como la de los técnicos que administren cada una de las pruebas y ejercicios
Cada candidato será evaluado por más de un juez	En cada una de las pruebas y ejercicios habrá mas de un juez que evalúe los resultados

103 Cuadro de elaboración propia a partir de Pereda, Berrocal y Alonso (2011).

En esta dirección, Byham (1986) define seis requisitos para que un Centro de Evaluación tenga un alto grado de validez:

- 1) Que el proceso de evaluación esté focalizado en las características del puesto de trabajo a seleccionar. El perfil laboral del puesto de trabajo incluirá aquellas dimensiones que están asociadas con un comportamiento exitoso o erróneo en el mismo. Esta información se obtendrá principalmente a través de entrevistas con los superiores inmediatos.
- 2) Las predicciones sobre el comportamiento de los candidatos en el puesto de trabajo vendrán dadas por el comportamiento pasado o presente en trabajos anteriores y en las pruebas que se lleven a cabo en el Centro de Evaluación.
- 3) En la línea de lo expuesto anteriormente por Pereda, Berrocal y Alonso (2011), se hace necesario que haya, al menos, dos observadores y evaluadores para reducir la probabilidad de que una mala actuación en un ejercicio afecte a la calificación de los demás.
- 4) De forma similar al punto anterior, las dimensiones del puesto de trabajo a seleccionar serán evaluadas por más de una prueba.
- 5) Tanto la investigación como la experiencia demuestra que serán más válidas aquellas calificaciones que sean el resultado de un proceso de discusión y toma de decisiones del equipo evaluador, que las que provengan de decisiones individuales. Los evaluadores expondrán en el comité de evaluación los ejemplos conductuales que les han llevado a calificar cada candidato con una determinada puntuación en cada dimensión, con el mayor grado de objetividad posible. Este proceso ayudará también a que los evaluadores se centren en cada dimensión por separado antes de llegar a decisiones globales.
- 6) Es primordial el uso de las simulaciones para estimular los comportamientos directamente asociados con las competencias a evaluar del perfil de puesto de trabajo que se selecciona. De la misma forma, será necesario el uso de entrevistas con el objeto de evaluar comportamientos pasados.

Las principales ventajas y desventajas de los Centros de Evaluación son las siguientes¹⁰⁴:

Cuadro 82: Ventajas y desventajas de los Centros de Evaluación.

Ventajas	Desventajas
Permiten evaluar más de una competencia en un periodo relativamente corto de tiempo	Su diseño e implementación implica un alto coste ya que los evaluadores tendrán que estar muy capacitados para garantizar la validez y fiabilidad de sus juicios
Permiten la evaluación simultánea de varios candidatos	Las simulaciones planteadas no siempre reflejan la complejidad de la realidad cotidiana del puesto de trabajo
Las situaciones planteadas en los ejercicios guardan una alta relación con las que el candidato se enfrentará en el trabajo lo que	Puede generarse una alta resistencia y ansiedad en los participantes ya que éstos tienen que convivir con el resto de competidores durante uno o más

¹⁰⁴ Cuadro de elaboración propia a partir de Pereda, Berrocal y Alonso (2011) y Lima (2004).

asegura una alta validez y fiabilidad	días
Posibilita la una más eficaz detección de las fortalezas y debilidades de cada candidato en contraposición al resto de competidores	Si se utilizan como evaluadores a personal de la empresa tendrán que dejar sus funciones el tiempo que les lleve el entrenamiento para capacitarlos para la evaluación y llevar a cabo el proceso de evaluación mismo
Se obtiene información precisa y concreta del potencial de cada candidato	

Relacionado directamente con la alta validez y fiabilidad que presentan los Centros de Evaluación, Spencer y Spencer (1993)¹⁰⁵ elaboraron la siguiente comparativa del valor predictivo de diferentes métodos de evaluación para la selección de personal:

Cuadro 83: Comparativa de diferentes métodos de evaluación para la selección de personal.

Método	Correlación
Centros de Evaluación	0,65
Entrevistas de Eventos Conductuales	0,48 a 0,61
Pruebas de muestras de trabajo	0,54
Pruebas de habilidades	0,53
Tests de Personalidad	0,39
Datos biográficos	0,38
Referencias	0,23
Entrevistas convencionales	0,05 a 0,19

Como se puede observar, los Centros de Evaluación son los que presentan un mayor grado de correlación en las predicciones realizadas entre la adecuación del candidato al puesto de trabajo y el seguimiento del desempeño del mismo. Es de destacar también la alta correlación de las Entrevistas de Eventos Conductuales, aunque hay que tener en cuenta que, en la mayoría de los casos, esta técnica de entrevista está incluida en las pruebas que realiza un Centro de Evaluación, por lo que da la sensación de que el resto de pruebas que se incluyen no parece aumentar en demasía la potencia predictiva de esta herramienta si la comparamos con la Entrevista de Eventos Conductuales por separado.

A la hora de diseñar e implantar un Centro de Evaluación hay que tener en cuenta las siguientes fases¹⁰⁶:

105 Cuadro de elaboración propia a partir de Spencer y Spencer (1993)

106 Cuadro de elaboración propia a partir de Pereda, Berrocal y Alonso (2011).

Cuadro 84: Fases en el diseño e implantación de un Centro de Evaluación.

FASES	PROCESOS	TAREAS
Definición de objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Asignación de personas a puestos 2. Evaluación del potencial directivo 3. Formación del personal 	
Diseño	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificación de competencias a evaluar 2. Diseño de las pruebas 3. Diseño del horario de las mismas 4. Formación de los evaluadores 	Con respecto al diseño de las pruebas: <ul style="list-style-type: none"> - Elección de las mismas - Diseño propiamente dicho - Validación de las pruebas
Información a los participantes		
Proceso de evaluación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aplicación de las pruebas 2. Reunión de los evaluadores para consensuar los resultados 	Con respecto a la aplicación de las pruebas: <ul style="list-style-type: none"> - Observación de las ejecuciones - Calificación de las ejecuciones
Elaboración del informe		
Proporcionar retroinformación a los participantes durante o al final del proceso de selección		

No es posible hablar de un Centro de Evaluación específico, ya que habrá que adaptar el número, tipo y características de las pruebas a realizar a la organización y al puesto de trabajo que se selecciona. No obstante, la mayoría de los Centros de Evaluación suelen incluir las siguientes pruebas¹⁰⁷:

Cuadro 85: Prueba que suelen estar incluidas en los Centros de Evaluación.

Pruebas	Qué miden	Competencias a evaluar
Bandeja de llegada	Habilidades para analizar y tomar decisiones en situaciones con información escasa y/o premura de tiempo	Planificación y organización Análisis y síntesis Toma de decisiones Solución de problemas Resistencia ante el estrés Conocimientos básicos de la profesión Capacidad de comunicación
Dinámica de grupo	El comportamiento, las actitudes y los	Planificación y organización

¹⁰⁷ Cuadro de elaboración propia. Estas pruebas han sido explicadas en apartados anteriores de este capítulo.

	sentimientos generados por el grupo durante el proceso de solución de un problema	Análisis y síntesis Creatividad Flexibilidad Solución de problemas Tolerancia al estrés Iniciativa Capacidad de comunicación Negociación
Presentaciones en público	Habilidades para mostrar seguridad y fundamentar las exposiciones en situaciones potencialmente generadoras de estrés	Planificación y organización Análisis y síntesis Creatividad Capacidad de comunicación Tolerancia al estrés Flexibilidad
Discusión de grupo	Habilidades de comunicación y todas aquellas relacionadas con trabajo en equipo	Planificación y organización Capacidad de comunicación Análisis y síntesis Iniciativa Solución de problemas Trabajo en equipo Toma de decisiones Flexibilidad Tolerancia al estrés
Pruebas profesionales	Competencias, habilidades y destrezas directamente relacionadas con el puesto de trabajo que se selecciona	Competencias específicas del puesto de trabajo Planificación y organización Capacidad de comunicación Análisis y síntesis Iniciativa Solución de problemas Trabajo en equipo Toma de decisiones Flexibilidad Tolerancia al estrés
Entrevista por competencias	Ejemplos conductuales concretos y específicos narrados por el candidato	Todo tipo de competencias generales y específicas del puesto de trabajo

En la siguiente tabla¹⁰⁸ se ejemplifica un proceso de evaluación a través de un Centro de Evaluación. Están detalladas tanto las competencias a evaluar para un determinado puesto de trabajo de una organización como las pruebas diseñadas para tal fin:

108 Cuadro de elaboración propia.

Cuadro 86: Ejemplo de un proceso de evaluación de competencias a través de un Centro de Evaluación.

Competencias	Ejercicios			
	Bandeja llegada	de Dinámica grupo	de Presentación público	en Entrevista competencias por
Creatividad				
Trabajo en equipo				
Flexibilidad				
Planificación y Organización				
Comunicación oral				
Comunicación escrita				
Tolerancia al estrés				
Liderazgo				

Como regla general, los Centros de Evaluación tienen lugar en régimen de internado y suelen durar entre uno y tres días.

5.5 La evaluación del rendimiento

5.5.1 Introducción

Con el objetivo de gestionar adecuadamente los recursos humanos de una organización, se hace imprescindible el conocer tanto la eficacia como la eficiencia de empleados y grupos de trabajo. Asimismo, resulta de vital importancia la estimación de las posibilidades de desarrollo y de qué otras funciones, actividades y responsabilidades pueden hacerse cargo dentro de la organización.

Las evaluaciones informales del trabajo diario no son suficientes. El contar con un sistema formal y sistemático que propicie la retroalimentación hace posible que el departamento de recursos humanos pueda identificar a los empleados que cumplen o exceden los objetivos esperados y a los que no lo hacen. También permite la evaluación del proceso de reclutamiento, selección y acogida del personal, de las acciones de formación llevadas a cabo en la empresa y de las necesidades de la misma. Posibilitando incluso la evaluación de las decisiones sobre promociones internas, compensaciones y traslados, ya que éstas dependerán de la información sistemática y bien documentada obtenida a través de la evaluación del rendimiento. Por último, este procedimiento posibilitará el conocer objetivamente las causas de las diferencias de rendimiento entre personal que ocupan puestos similares.

Es habitual que el departamento de recursos humanos lleve a cabo las evaluaciones del rendimiento de los empleados de todos los departamentos con el objeto de que el procedimiento sea uniforme dentro de cada categoría para que los resultados obtenidos sean comparables.

El sistema de evaluación es diseñado por el departamento de recursos humanos pero en contadas ocasiones lleva a cabo la evaluación ya que esta tarea suele recaer en el supervisor o superior inmediato del empleado.

5.5.2 Definición y posibles aplicaciones

Según Pereda y Berrocal (2005), la evaluación del rendimiento es "un proceso sistemático y periódico de medida objetiva del nivel de eficacia y eficiencia de un empleado". En esta definición se constata que la evaluación del rendimiento no es una acción puntual, sino un proceso con un grado de continuidad, llevado a cabo con una metodología determinada y con una serie de objetivos especificados.

La evaluación del rendimiento realmente forma parte de un proceso más completo de administración del rendimiento que puede ser definido como "el proceso mediante el cual la compañía asegura que el empleado trabaja alineado con las metas de la organización", (Besseyre Des Horts, 1990).

Este proceso de evaluación de los empleados es un concepto tan antiguo como el propio hecho del trabajo, sin embargo, el sistema de gestión por competencias permite mejoras importantes en dos ámbitos:

- Supera la mera evaluación por objetivos al dar una mayor importancia a los aspectos cualitativos (el como se lleva a cabo el trabajo) sin restársela a los aspectos cuantitativos (el qué se consigue).
- Favorece la implantación de una cultura de mejora continua.

La evaluación del rendimiento tiene muy distintas aplicaciones dentro de la gestión de recursos humanos. Entre las más destacadas están las reflejadas en la siguiente figura¹⁰⁹.

109 Figura de elaboración propia a partir de Pereda y Berrocal (2011).

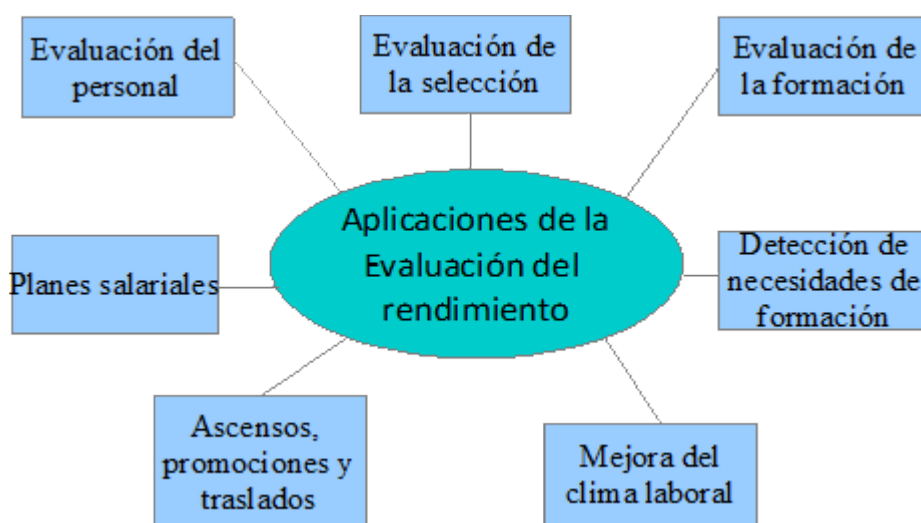


Figura 9: Principales aplicaciones de la Evaluación del Rendimiento.

De estas aplicaciones cabe destacar:

- Que en los planes salariales está reflejado un componente variable del salario que irá en función de nivel alcanzado en la consecución de los objetivos marcados. La evaluación del rendimiento fijará el alcance de este nivel de consecución.
- El hecho de que los empleados tengan la percepción de que se les está evaluado con objetividad y que son las consecuencias de esa evaluación las que marcan las promociones, traslados, mejoras salariales, etc., contribuye a mejorar el clima laboral¹¹⁰ de la empresa, así como la fluidez de la comunicación entre éstos y sus superiores.

El ciclo para la implementación de un sistema de administración del rendimiento está compuesto de una serie de fases que pueden observarse en la siguiente figura¹¹¹:

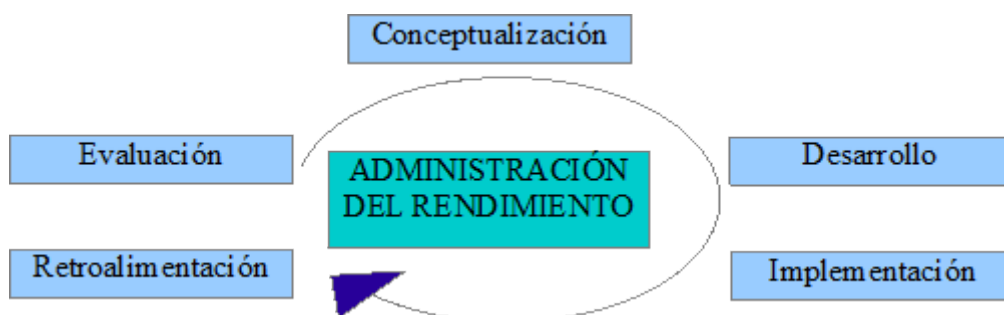


Figura 10: Fases en el ciclo para la implementación de un Sistema de Administración del Rendimiento.

Estas fases son definidas en el siguiente cuadro¹¹²:

110 El clima laboral se puede definir como el ambiente de trabajo percibido por los miembros de la organización y que incluye estructura, estilo de liderazgo, comunicación, motivación y recompensas, todo ello ejerce influencia directa en el comportamiento y desempeño de los individuos (Sandoval, 2004).

111 Figura de elaboración propia a partir de Stoner y Wankel (1990).

112 Cuadro de elaboración propia.

Cuadro 87: Definición de las fases de un ciclo para la implementación de un Sistema de Administración del Rendimiento.

FASES	DEFINICIÓN DE LAS FASES
Conceptualización	Consiste en la identificación teórica de la mejora del rendimiento a la cual la entidad desea llegar
Desarrollo	La entidad evalúa a través de una serie de técnicas e instrumentos en que áreas no se está alcanzando el nivel de rendimiento deseado
Implementación	Tradicionalmente esta fase se llevaba a cabo mediante mecanismos informales de medición del desempeño actual, seguido de acciones prácticas de entrenamiento o de formación teórica para mejorar la ejecución de los empleados en sus puestos de trabajo, y revisiones periódicas del rendimiento. Este procedimiento proporcionaba al trabajador un nulo o escaso control sobre su rendimiento
Retroalimentación	Es una fase importante en todo el proceso de la evaluación del rendimiento, sobre todo al final de la misma, ya que posibilita al empleado conocer y, por tanto, mejorar los puntos débiles de su rendimiento con el objetivo final de mejorar el rendimiento global de la entidad
Evaluación	En esta fase se lleva a cabo el proceso de medición del rendimiento a través de los instrumentos y técnicas seleccionados y la comparación de estos resultados con los indicadores fijados para cada una de las competencias para ver en que grado se están cumpliendo los objetivos de la entidad

Tal y como contemplan Pereda y Berrocal (2011), a la hora de diseñar e implantar un proceso de administración del rendimiento se deben tener en cuenta una serie de principios:

- 1) Los objetivos deben estar claramente definidos.
- 2) Debe ser coherente con los valores de la organización y estar integrado en el sistema de gestión de recursos humanos.
- 3) Debe de tener continuidad y a la vez tener capacidad para adaptarse a los sucesivos cambios que tengan lugar en los objetivos y planes estratégicos de la organización.
- 4) Debe ser de fácil comprensión y aplicación.
- 5) Los empleados de la entidad deben conocerlo en profundidad para que sepan los criterios imperantes a la hora de su evaluación, es decir, que sepan qué se espera de ellos, la forma en que serán evaluados y que consecuencias tendrá en el desarrollo de su carrera profesional los resultados de tal evaluación.
- 6) Deben estar explícitamente aceptado por la dirección y los trabajadores a través de sus órganos de representación.
- 7) El procedimiento permitirá diferenciar los distintos grados de rendimiento entre los empleados que llevan a cabo un mismo trabajo.
- 8) Tiene que ser valido, fiable y útil, es decir, que mide lo que dice medir, que es consistente en sus mediciones al permitir detectar las variaciones en el grado de

rendimiento de los trabajadores y, por último, que la implantación del programa ha contribuido a alcanzar los objetivos de la entidad al mejorar la eficacia, la eficiencia y el clima laboral.

9) Los resultados de la evaluación serán tratados confidencialmente. Normalmente éstos resultados son custodiados por el departamento de RR.HH. y los informes son únicamente accesibles para el evaluado, los evaluadores y los superiores que trabajan o van a trabajar en un futuro con el evaluado.

5.5.3 Fases

El siguiente cuadro¹¹³ ejemplifica el proceso de evaluación del rendimiento:

Cuadro 88: Fases de la evaluación del rendimiento.

ETAPAS	FASES	DESCRIPCIÓN
Definir los objetivos del programa de evaluación		Habría que especificar clara y operativamente que consecuencias tendrán los resultados de las evaluaciones
	Informar a todos los empleados de la entidad	Sería conveniente incluir en el proceso de evaluación a los representantes sindicales
Desarrollar el programa de evaluación	Confeccionar o actualizar los perfiles de exigencias de los puestos de trabajo	Será necesario que los perfiles de exigencias de los puestos de trabajo estén actualizados
	Definir los criterios de la evaluación	Será necesario especificar el <i>qué se va a medir</i> y el <i>cómo se va a medir</i>
	Seleccionar y/o elaborar los instrumentos y/o técnicas de evaluación	Las dos técnicas ¹¹⁴ más utilizadas desde el enfoque de competencias son la entrevista de evaluación y la evaluación de 360°
	Confeccionar el manual de evaluación	Será el documento que especifique el por qué, cómo y para qué se hace la evaluación del rendimiento
Formar a los evaluadores e informar a los evaluados		Se hará especial hincapié en la formación de los

113 Cuadro de elaboración propia a partir de Pereda y Berrocal (2011)

114 Estas dos técnicas serán desarrolladas en el siguiente apartado del capítulo.

		siguientes aspectos: la utilidad, el procedimiento, los posibles errores y su forma de evitarlos, la entrevista de rendimiento y la autoevaluación
Implantar el sistema de evaluación		El procedimiento más útil sería realizar un estudio piloto del sistema, hacer las revisiones pertinentes e implantar el sistema definitivo
Seguimiento del sistema	Validez	Se comparará los resultados obtenidos con criterios objetivos de resultados externos a la entidad
	Fiabilidad	Se examinará la consistencia interna de los instrumentos y técnicas utilizados y la fiabilidad de las evaluaciones de los distintos evaluadores a través de su grado de acuerdo
	Utilidad	Se analizarán las mejoras producidas en eficacia, eficiencia, seguridad y clima laboral
Aplicación de los resultados		Se tendrán en cuenta los resultados para la elaboración de planes salariales, detección de necesidades de formación, planes de sucesión, etc.

5.5.4 Técnicas e instrumentos

Como se especifico en el apartado anterior, las dos técnicas más usadas en la evaluación del rendimiento son la entrevista de evaluación y la evaluación de 360°. En la primera de ellas, la evaluación es llevada a cabo por un evaluador con la ayuda de las autoevaluaciones que ha ido cumplimentando el trabajador. Por otra parte, la evaluación de 360° es llevada a cabo por superiores, compañeros, colaboradores, clientes y proveedores. Se desarrollan a continuación cada una de estas dos técnicas.

5.5.4.1 La entrevista de evaluación del rendimiento

Antes de la realización de la misma el trabajador suele llevar a cabo una entrevista inicial y una entrevista de revisión de los progresos.

Entrevista inicial: suele tener lugar cuando el trabajador se incorpora a la empresa o cuando sus funciones dentro de la misma cambian significativamente.

En esta entrevista se trabaja tanto en la definición y cuantificación de los objetivos del puesto, como en los comportamientos que el trabajador tendrá que poner de manifiesto y que estarán directamente relacionados con las competencias que definen el puesto de trabajo.

Siguiendo a Pereda y Berrocal (2011), los datos que tendrán que ser cumplimentados en esta entrevista son:

- 1) Los objetivos que el trabajador deberá alcanzar a lo largo del año.
- 2) Los criterios que se van a utilizar para evaluar si se han alcanzado los objetivos y, dentro de cada uno de estos criterios, los niveles mínimo y óptimo de consecución de cada objetivo.
- 3) La importancia relativa de cada objetivo con respecto al total de objetivos que se han definido.
- 4) El plazo de cumplimiento de cada objetivo.
- 5) La fecha de realización de la entrevista de revisión de progresos.

En esta primera entrevista se revisa las competencias y comportamientos asociados a las mismas que el trabajador ha puesto en práctica y que están incluidos en el perfil de exigencias del puesto, el grado en el que lo ha hecho y en que competencias será necesario llevar a cabo algún tipo de intervención.

Con respecto al grado de desarrollo de cada comportamiento incluido en el perfil de exigencias del puesto, Pereda y Berrocal (2011) proponen las siguientes calificaciones:

- Punto fuerte (PF): cuando está bien desarrollado el comportamiento.
- Nivel adecuado (NA): cuando el trabajador presenta el nivel mínimo del comportamiento exigido.
- Necesita mejorar (NM): cuando el trabajador precisa algún tipo de acción formativa para corregir las deficiencias en ese comportamiento. Se tendrá que definir también la prioridad de cada acción formativa indicando su urgencia y si es un comportamiento que demanda una formación continua.

Entrevista de revisión de progresos: Son entrevistas de carácter informal entre el superior y el trabajador que no tienen una periodicidad fija y que suelen realizarse entre la entrevista inicial y la evaluación anual.

El objetivo de estas entrevistas es la comprobación del grado de cumplimiento de los objetivos marcados en la entrevista inicial, así como de las dificultades surgidas en el desarrollo de los mismos y las posibles correcciones que se pueden acometer con el fin de mejorar en su cumplimiento.

Es conveniente que tanto el evaluador como el empleado lleven cumplimentado un documento que recoja las competencias y comportamientos asociados al perfil de exigencias de su puesto de trabajo valorado en una escala, y que incluya además ejemplos de situaciones concretas donde aparezcan dichos comportamientos. El objetivo de este documento será el de comprobar en dónde y de qué tipo son los acuerdos y desacuerdos de ambas valoraciones.

La entrevista de evaluación del rendimiento suele tener una periodicidad anual y necesita de una preparación rigurosa por parte del entrevistador que analizara toda la información disponible sobre el trabajador, incluida la entrevista de evaluación del rendimiento del año anterior (si la hubiera), el perfil de exigencias del puesto, los objetivos que se fijaron en la entrevista inicial y todos los documentos necesarios para llevar a cabo la evaluación. Por su parte, el trabajador deberá cumplimentar una autoevaluación similar a la aportada en la entrevista de revisión de progresos antes de llevar a cabo la entrevista.

Esta entrevista tiene un carácter más formal que la de revisión de progresos y en ella se lleva a cabo un análisis del grado de cumplimiento de los objetivos valorando las acciones formativas y recursos que ha recibido el trabajador.

Al finalizar el proceso de evaluación se llevará a cabo una valoración global del rendimiento del empleado a través de una escala similar a la propuesta en el siguiente cuadro¹¹⁵:

Cuadro 89: Escala de valoración global del rendimiento de un empleado.

NIVEL	DESCRIPCIÓN
Excelente	Desempeño excepcional en todas o casi todas las competencias del perfil de exigencias del puesto de trabajo Ha superado de forma óptima los resultados esperados
Bueno	Nivel de desempeño acorde con una cualificación adecuada y que llevan a cabo sus funciones de forma eficaz y eficiente Frecuentemente supera los resultados esperados
Adecuado	Nivel de desempeño adecuado en la mayoría de las competencias y comportamientos del perfil de exigencias del puesto, pero es necesario una mejora en algunos aspectos Se alcanzan normalmente los resultados mínimos definidos para el puesto
Inferior a lo esperado	Nivel de desempeño inferior al esperable en la mayoría de las competencias y comportamientos del perfil de exigencias del puesto No se alcanzan los resultados mínimos definidos para el puesto

El documento de evaluación incluirá los posibles cambios funcionales del trabajador y los recursos que deberá recibir el mismo para llevar a cabo estos cambios. Este documento será firmado por el empleado y el evaluador e incluirá cualquier comentario que cualquiera de ellos estime oportuno.

¹¹⁵ Cuadro de elaboración propia a partir de Pereda y Berrocal (2011).

Por último, una vez finalizada la evaluación se iniciará un nuevo ciclo de evaluación del rendimiento que conllevará la fijación de nuevos objetivos en la nueva entrevista inicial.

5.5.4.2 La evaluación de 360°

La evaluación 360 grados es un sistema de evaluación que se apoya en el feedback sobre el rendimiento y las necesidades de formación de un empleado desde diversas fuentes (compañeros, colaboradores, subordinados, clientes, proveedores), además del superior inmediato.

El propósito de aplicar la evaluación de 360 grados es darle al empleado la retroalimentación necesaria para tomar las medidas para la mejora de su rendimiento, su comportamiento o ambos, y dar a sus superiores inmediatos y al departamento de recursos humanos la información necesaria para tomar decisiones en el futuro.

Los objetivos de realizar una evaluación de 360 grados son los siguientes:

- Conocer el rendimiento de cada uno de los trabajadores con respecto a las diferentes competencias y comportamientos que componen el perfil de exigencias de su puesto.
- Detectar áreas de potencialidad del trabajador, del equipo y/o de la organización.
- Llevar a cabo acciones precisas para mejorar el rendimiento del personal y, por lo tanto, de la organización.

No obstante, el verdadero objetivo de la evaluación de 360 grados es el desarrollo personal de los empleados de una entidad.

Esta técnica de evaluación se empezó a utilizar de manera intensiva a mediados de los años ochenta del siglo pasado, con el objetivo prioritario de evaluar las competencias solo de los ejecutivos de alto nivel (por su alto coste de aplicación), posteriormente, y gracias a sus buenos resultados y al alto grado de aceptación por parte de los evaluados, se fue ampliando su ámbito de aplicación al resto de empleados de la empresa. En este sentido, el uso de las tecnologías de la comunicación y de la información (TIC) ha permitido reducir significativamente su coste.

Como se definía anteriormente, la evaluación de 360 grados se lleva a cabo a partir de la valoración del superior inmediato del trabajador y de las siguientes fuentes:

- Los clientes: Las empresas donde se lleva a cabo estos tipos de sistemas de evaluación del rendimiento suelen tener una gestión global del mismo, con el objetivo final de la mejora del rendimiento individual, de equipo y de la organización para incrementar la satisfacción del cliente. Por este motivo, parece lógico incluir dentro de los evaluadores del rendimiento de un trabajador a los destinatarios finales del trabajo del mismo, es decir, aquellos clientes que tengan un trato cercano y frecuente y, por tanto, una opinión fundada sobre el rendimiento del trabajador.
- Los subordinados: En los inicios de la aplicación de esta técnica, se detectó un alto grado de rechazo de la misma por parte de los directivos que acusaban a los evaluadores de no conocer la práctica y la problemática real de su día a día, por eso, se llegó al convencimiento de que los destinatarios directos de su actividad de gestión, es decir sus subordinados, ayudarían a evaluar su rendimiento y las áreas de mejora de su gestión.

- Los compañeros de equipo: Constituyen una fuente útil para conocer el desempeño de un empleado ya que con ellos se suele tener una relación muy estrecha, particularmente si es necesario un alto grado de colaboración y de trabajo en equipo para poder conseguir los objetivos del departamento o área. Es especialmente útil su opinión para evaluar los comportamientos relacionados con las competencias de de relación, colaboración, trabajo en equipo, habilidades sociales, creatividad, solidaridad, etc.
- Los proveedores: Es una fuente extremadamente útil para la evaluación del rendimiento de un empleado, ya sea porque las funciones del puesto de trabajo están relacionadas con un departamento de compras o porque están vinculadas con procesos de consecución de adhesiones y alianzas de terceros. Por tanto, la opinión de los proveedores es una pieza clave para evaluar competencias relacionadas con la capacidad de negociación, la creatividad, las habilidades sociales, capacidad para relacionarse, etc.

El instrumento a cumplimentar por parte de los evaluadores de las distintas fuentes suele ser un cuestionario tipo Likert en el cual están definidas las competencias y los comportamientos asociados a las mismas que forman parte del perfil de exigencias del puesto de trabajo. Estos comportamientos serán evaluados en una escala de cinco o diez puntos en la que el primer valor corresponderá a un nivel nulo y el más alto a un nivel máximo del comportamiento. Es primordial el incluir una casilla al lado del comportamiento que indique que la evaluación de este no es procedente por parte del evaluador, ya que puede que a alguno de ellos no le sea posible valorar el comportamiento en cuestión por la naturaleza de su relación con el empleado.

Actualmente, toda esta información es enviada por correo electrónico al departamento de recursos humanos que analiza las respuestas. Los resultados de este análisis son enviados al superior inmediato del trabajador para ser usados como base de la entrevista, con el objetivo de detectar los puntos fuertes y débiles de la práctica diaria del empleado para poder definir el plan de desarrollo que necesita. Este plan incluirá los apoyos y necesidades de formación a acometer con el objetivo de mejorar las carencias detectadas.

El objetivo final de esta evaluación de 360 grados será la de detectar tendencias, es decir, que comportamientos y, por tanto, que competencias asociadas a los mismos, están más desarrolladas, más que cuantificar exactamente su grado de desarrollo, ya que cada una de las fuentes consultadas tendrá una visión completamente distinta del desempeño diario del evaluado porque éste tendrá que poner en funcionamiento comportamientos distintos en base a los objetivos y necesidades de la interacción con el evaluador.

5.6 Evaluación del potencial

Definición

Como se ha definido anteriormente, la evaluación del rendimiento permite conocer como un empleado lleva a cabo su trabajo actualmente, esto es, en que grado y de que

forma cumple los objetivos que se le han encomendado a través de la puesta en práctica de una serie de comportamientos definidos en su perfil de exigencias del puesto de trabajo que ocupa. Por tanto, esta evaluación valora la actuación presente del trabajador.

Sin embargo, la evaluación del potencial tiene como punto de mira el futuro del empleado, es decir, se hace una predicción sobre lo que éste podría llegar a hacer y el puesto que podría ocupar dentro de la entidad.

Tal y como puntualizan Pereda y Berrocal (2011), al hacer una selección de personal realmente se está evaluando el potencial de los candidatos en un doble sentido:

- Al tomar una decisión sobre la adecuación del candidato al puesto de trabajo y a la entidad, se está evaluando el potencial inmediato de ese candidato.
- A veces, el evaluador tendrá que emitir un juicio sobre la evolución futura del candidato en la entidad. En este caso, si se suele hablar de una evaluación del potencial del candidato, es decir, se está haciendo una evaluación del potencial a largo plazo.

Un concepto directamente relacionado con la evaluación del potencial es el de los planes de carrera, que pueden definirse como un proceso mediante el cual los empleados de una entidad toman conciencia de sus intereses, valores, fortalezas y debilidades, están informados sobre las oportunidades de trabajo dentro de su entidad, identifican sus objetivos profesionales y establecen planes de acción para alcanzarlos.

La anterior definición se refiere al plan de carrera personal, sin embargo, de igual importancia sería el plan de carrera de la entidad que puede concretarse como "el programa que permite definir los cambios profesionales más probables que pueden seguir los empleados en función de los perfiles de exigencias de los puestos de trabajo" (Pereda y Berrocal, 2006). En este plan, será posible saber en relación a los perfiles de exigencia de los mismos, los puestos de trabajo más próximos y, por tanto, aquellos puestos a los que probablemente podría acceder en un futuro los trabajadores de la entidad.

En este sentido, el siguiente cuadro¹¹⁶ define las posibles situaciones que implicarían un cambio de puesto de trabajo de un trabajador de la empresa y el papel de la evaluación del potencial en este proceso:

Cuadro 90: Papel de la evaluación de potencial de un empleado en las situaciones que implican un cambio del puesto de trabajo.

Situación	Descripción
Modificación del puesto actual	La evaluación del potencial indicaría las posibilidades de los empleados de hacer frente a las nuevas exigencias del puesto. El plan de carrera personal marcaría las posibilidades de que el empleado siga en su mismo puesto tras un cambio de funciones
Desaparición del puesto actual	La evaluación del potencial del empleado será la clave para la toma de decisiones sobre el futuro del mismo

¹¹⁶ Cuadro de elaboración propia a partir de Pereda y Berrocal (2011).

Promoción	En esta situación, la evaluación del potencial indicaría los puestos a los que el empleado podría optar
Cambio horizontal	Si la evaluación del potencial indica que es posible, el empleado podría acceder a un puesto de trabajo que no implicaría un cambio en el nivel jerárquico
Cambio descendente	Implicaría un descenso en el nivel y estatus del empleado, de carácter temporal o definitivo, debido, entre otras razones, a la desaparición de un puesto, a que el empleado quiere redirigir su carrera profesional o al intento de dar solución a una promoción inadecuada

La evaluación del potencial no se hace de forma aislada sino que es un proceso integrado dentro del sistema de gestión de recursos humanos de la empresa. Este proceso tiene las siguientes fases:

- 1) La elaboración de los perfiles de exigencias de los puestos de trabajo de la entidad: como se ha repetido anteriormente, son el punto de partida de cualquier proceso de evaluación del personal.
- 2) Planificar las posibles carreras profesionales dentro de la entidad: hay que tener en cuenta que no siempre toda la carrera profesional de un empleado se desarrollará dentro del área en la que actualmente desempeña sus funciones, sino que puede ser posible un cambio de área que sea beneficioso tanto para el empleado como para la entidad. Por tanto, los planes de carrera tienen que tener un alto grado de flexibilidad.
- 3) La evaluación del potencial de los empleados: tal y como definen Pereda y Berrocal (2011), este tipo de evaluación tendrá en cuenta una serie de informaciones que se han obtenido del empleado desde su primer contacto con la entidad. En base a toda esta información, se podrán trazar las necesidades formativas y de otro tipo con el objetivo de adquirir, desarrollar, activar o inhibir aquellas competencias para mejorar el rendimiento del empleado. En el siguiente cuadro¹¹⁷ se define tanto el tipo de información disponible del empleado, como su utilidad para llevar a cabo la evaluación del potencial del mismo.

Cuadro 91: Información y utilidad de la misma para la evaluación del potencial de un empleado.

Información	Utilidad
Resultados psicométricos	Estos resultados permiten conocer el potencial de un empleado para adquirir, desarrollar, activar o inhibir una serie de competencias
Evaluación de competencias	Será necesario tener un conocimiento actualizado del nivel de desarrollo presente de aquellas competencias que está incluidas en el perfil de exigencias del puesto de trabajo

¹¹⁷ Cuadro de elaboración propia a partir de Pereda y Berrocal (2011).

Evaluaciones del rendimiento	Al igual que el apartado anterior, permiten conocer el nivel de desarrollo de las competencias que posee el empleado para poder compararlas con aquellas que están incluidas en el perfil de exigencias del puesto de trabajo
Evaluaciones del potencial	Estas evaluaciones se deben realizar teniendo presente los intereses personales y profesionales del empleado. Será necesario poner de manifiesto las competencias que posee en un grado óptimo, las que tendría que mejorar su nivel y aquellas que no posee con el objetivo de poder ser asignado a otro puesto de trabajo
Experiencia anterior (interna y externa a la entidad)	Habría que volver a evaluar la experiencia profesional anterior al acceso del candidato a la empresa desde el nuevo prisma del posible nuevo puesto de trabajo al que podría ser asignado. Del mismo modo, se tendrá en cuenta la trayectoria del trabajador dentro de la entidad

La entrevista de evaluación del potencial

Como instrumento de evaluación se suele utilizar una entrevista en la que se cumplimenta los siguientes datos:

- Identificación del empleado y del evaluador. Éste último suele ser un técnico del departamento de recursos humanos de la entidad.
- Escala en la que se cuantificará el desarrollo de las competencias a evaluar en base al grado de manifestación de los comportamientos asociados a las mismas. Un ejemplo de escala sería el siguiente:

Cuadro 92: Ejemplo de escala para la entrevista de evaluación del potencial de un empleado.

Grado	Definición del grado de la competencia
1	Con frecuencia está por debajo de lo exigido y necesita mejorar
2	Se comporta según lo exigido
3	Con frecuencia está por encima de lo exigido
4	Excede casi siempre lo exigido
5	Es muy superior a lo exigido

- Descripción de cada una de las competencias a evaluar con espacios al lado para poder graduarla y hacer las observaciones que sean oportunas.
- En la última fase, se especificará si el empleado es promocionable y en que plazo se podría llevar a cabo tal promoción o, por el contrario, si necesita formación y de que tipo sería la misma.

La evaluación del potencial es una inversión a todas luces rentable para cualquier entidad cuando incorpora una gestión integrada de los recursos humanos que utiliza el enfoque de la gestión por competencias, ya que desde este prisma, el coste de la misma se ve muy reducido y se producen grandes mejoras en el grado de eficacia, eficiencia, seguridad y satisfacción de los empleados.

ESTUDIOS EMPÍRICOS

Introducción
Objetivos
Metodología

Introducción

En este capítulo se presenta, por un lado, el marco metodológico que sustenta la investigación desarrollada, los objetivos generales y específicos planteados, las hipótesis derivadas de los mismos y, por último, los resultados obtenidos en base a los objetivos planteados y a la metodología utilizada. Por lo tanto, se estructura en dos bloques fundamentales que, aunque diferenciados, se complementan con la finalidad de hacer más comprensible este estudio.

En el primer apartado, se describe la metodología de investigación empleada, explicando sus características; asimismo se señalan los objetivos de la investigación, el diseño, las variables e instrumentos; así como la población objeto de estudio y la determinación de la muestra. A continuación, se hace referencia a la descripción de las fases del proceso de investigación por encuesta y a las técnicas de análisis estadístico de datos consideradas necesarias para la elaboración del posterior informe y para el establecimiento de conclusiones.

En el segundo bloque, se describen los resultados de investigación obtenidos a partir del análisis de datos estadístico realizado, en base a los objetivos de esta investigación. Finalmente se realiza una discusión sobre los resultados, a partir de las conclusiones de otros estudios similares revisados.

Objetivos

Esta Tesis Doctoral tiene como objetivo general el aportar un mayor conocimiento científico sobre la realidad educativa de la implantación, desarrollo, evaluación e importancia de las competencias transversales desarrolladas los nuevos Grados que se imparten en la Universidad de Extremadura, con especial atención al Grado en Educación Social.

Asimismo, se pretende analizar los procesos de selección de personal por competencias, haciendo especial hincapié en su descripción, desarrollo, evolución e implantación de los mismos en la Comunidad de Extremadura para el perfil profesional de la Educación Social.

En relación con de estos objetivos generales, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- 1) Llevar a cabo una contextualización histórica, normativa, definitoria y procedimental del la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior.
- 2) Llevar a cabo una reflexión sobre el constructo de competencia desde los ámbitos educacional y empresarial.
- 3) Estudiar el perfil competencial transversal del grado de Educación Social de la UEx y compararlo con el de otras universidades que imparten esta titulación.
- 4) Definir el proceso de selección de personal por competencias, sus similitudes y

semejanzas y posibles puentes de unión con el desarrollo y sobre todo evaluación de las mismas en el ámbito universitario.

5) Evaluar en las entidades que acogen alumnos del Grado de Educación Social en prácticas el nivel de desarrollo de cada una de las competencias transversales, el nivel de concordancia con el perfil general del Educador Social, el posible nivel de ajuste a un perfil profesional específico y, por último, el modelo de gestión de RR.HH. que usan.

6) Evaluar el nivel de desarrollo de cada una de las competencias transversales el ajuste al perfil general del educador social, la posible adecuación a un perfil profesional específico y, por último las estrategias de evaluación y de desarrollo de estas competencias transversales utilizadas por parte del profesorado que imparte el Grado de Educación Social.

7) Evaluar del el nivel de desarrollo de cada una de las competencias transversales de cada curso, el nivel de concordancia con el perfil del ES y, por último, el posible nivel de ajuste a un perfil profesional específico por parte de los alumnos del Grado en Educación Social de la UEx.

8) Llevar a cabo una comparativa entre los resultados generados por los distintos estudios analizados con anterioridad.

La estrategia metodológica adoptada para la resolución de estos objetivos es la descriptiva-correlacional y comparativa-causal. Las hipótesis científicas o de trabajo derivadas de estos objetivos se enuncian en cada uno de los estudios empíricos.

Metodología

El campo de aplicación de este estudio es la investigación educativa. Este tipo de investigación nace a finales del siglo XIX, a través de la aplicación de los conceptos de conocimiento científico, ciencia y método científico al ámbito de la educación. En la actualidad, la investigación es una actividad fundamental en el campo de las ciencias de la educación e imprescindible para el avance de su cuerpo de conocimientos.

Latorre, Rincón y Arnal (2003) consideran que:

investigar en educación es el procedimiento más formal, sistemático e intensivo de llevar a cabo un análisis científico. Es decir, consiste en una actividad encaminada hacia la concreción de un cuerpo organizado de conocimientos científicos sobre todo aquello que resulta de interés para los educadores. En sentido amplio, por tanto, puede entenderse como la aplicación del método científico al estudio de los problemas educativos, ya sean de índole teórica o práctica.

De la misma forma, al llevar a cabo una investigación educativa se tendrá que tener en cuenta que los fenómenos a investigar serán complejos y plantearán una mayor dificultad epistemológica que en otros campos de conocimiento, ya que poseen un carácter pluriparadigmático, plurimetodológico y multidisciplinar, lo que, inevitablemente, conlleva un más alto grado de imprecisión que otras investigaciones

desarrolladas en otros ámbitos (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992).

La generación de conocimiento desde esta perspectiva empírico-analítica sigue un proceso hipotético-deductivo a través de las siguientes fases:

- 1) Revisión de las teorías existentes.
- 2) Propuesta de hipótesis.
- 3) Puesta a prueba de las mismas mediante el diseño de investigación adecuado.
- 4) Análisis de los resultados para confirmar o refutar las hipótesis propuestas.
- 5) Toma de decisiones: los resultados pueden confirmar la hipótesis o refutarla, obligando a buscar nuevas explicaciones o hipótesis de trabajo o, en última instancia, a rechazar la teoría.

Algunas de las características de esta perspectiva metodológica son (Albert (2007), Latorre, Rincón y Arnal (2003) y Mateo y Vidal(2000)):

- a) Visión objetiva, positivista, tangible y externa al investigador de la realidad educativa.
- b) Se persigue la generalización de los resultados a partir de muestras representativas.
- c) Se centra en fenómenos observables.
- d) Se basa en los principios de objetividad, evidencia empírica y cuantificación.
- e) Su finalidad es conocer, explicar y controlar la realidad con el fin de poder hacer predicciones.
- f) Utilizan básicamente procedimientos hipotéticos-deductivos, es decir, la mayoría de los problemas de investigación no se fundamentan en la realidad educativa, sino que surgen de las teorías.
- g) Establece como criterios de calidad la validez (interna y externa) ,la fiabilidad y la objetividad.
- h) Los instrumentos, válidos y fiables, para la recogida de datos implican la codificación de los hechos (cuestionarios, escalas de medida, entrevistas estructuradas, etc.).
- i) El análisis de los datos es cuantitativo (deductivo y estadístico) y está orientado a la comprobación, contraste o falsación de hipótesis.

Es posible diferenciar tres tipos de metodologías empírico-analíticas en relación al grado de control y a la manipulación ejercida sobre las variables: experimentales, cuasiexperimentales y no experimentales o ex pos facto. Como ya se ha dicho, este último tipo de metodología es la adoptada por este estudio. El siguiente cuadro¹¹⁸ desarrolla las características de cada una de ellas:

Cuadro 93: Características de las metodologías empírico-analíticas.

Metodologías	Descripción	Grado de control
Experimental	Se manipula una o mas variables independientes para observar su efecto en una o más variables dependientes Hay una asignación aleatoria de los sujetos a cada uno de los grupos	Existe un control máximo de todas las variables extrañas conocidas que intervienen en el fenómeno investigado

¹¹⁸ Cuadro de elaboración propia.

Cuasiexperimental	También se manipulan las variables independientes para medir su efecto sobre las variables dependientes No hay una asignación aleatoria de los sujetos a cada uno de los grupos	No se controlan todas las variables extrañas conocidas que intervienen en el fenómeno investigado
Ex post facto o No experimental	Son de investigaciones en las que el investigador no tiene ningún control sobre las variables independientes por dos motivos: porque el fenómeno estudiado ya ha ocurrido o porque no es posible controlar las variables independientes No hay una asignación aleatoria de los sujetos a cada uno de los grupos	El grado de control sobre las variables extrañas es mínimo porque el fenómeno ya ha ocurrido

El siguiente cuadro¹¹⁹ ilustra el grado de validez interna y externa, el grado de control y el escenario en el que tiene lugar la investigación de cada una de estas metodologías.

Cuadro 94: Grado de validez, control y escenario de cada tipo de metodología.

Metodologías	V. Interna	V. Externa	Control	Situación
Experimental	Mayor	Menor	Mayor	Artificial
Cuasiexperimental	Media	Mayor	Medio	Natural
Ex-post-facto o No experimental	Menor	Mayor	Menor	Natural

Las metodologías no experimentales son las más utilizadas en el ámbito educativo ya que permiten la descripción de la realidad, el análisis de relaciones y categorizar y organizar las variables involucradas en el fenómeno de estudio. En el siguiente cuadro¹²⁰ se detallan los diferentes tipos de metodologías no experimentales, sus objetivos y los tipos de estudios que permiten llevar a cabo:

Cuadro 95: Tipos y descripción de las metodologías no experimentales.

Metodologías No experimentales	Objetivos	Tipos de estudios
Descriptiva	Describen fenómenos o situaciones, analizan su estructura y buscan relaciones entre las variables implicadas en ellos	De encuesta: obtienen información en base a una serie de cuestiones que posteriormente serán analizadas De casos: la unidad de análisis son casos específicos Observacionales: en ellos se utiliza la observación como técnica de recogida de datos

119 Cuadro de elaboración propia a partir de Latorre, Rincón y Arnal (2003).

120 Cuadro de elaboración propia.

De Desarrollo	Pretenden analizar el comportamiento de una serie de variables a lo largo de un determinado periodo de tiempo	<p>Longitudinales: implica las mediciones de una serie de variables de una muestra a lo largo de un periodo de tiempo</p> <p>Transversales: implica la medición de una serie de variables de una muestra de personas de diferentes edades en un único momento</p> <p>De cohortes: implica el estudio de una serie de variables en dos grupos de población: uno de ellos más expuesto al fenómeno estudiado y el otro con un grado de exposición menor o nulo</p>
Comparativo Causal	Pretenden encontrar relaciones causa-efecto entre variables, siendo la variable causa no manipulable, entre otras razones, porque ya ha acaecido	
Correlacional	Pretenden conocer la relación existente entre dos o más variables en un determinado contexto	

Por todo lo expuesto anteriormente, este estudio puede ser enmarcado dentro de la modalidad cuantitativa o empírico-analítica de la investigación educativa, más concretamente, la metodología empleada ha sido ex-post-facto o no experimental. Dentro de este enfoque se han adoptado las metodologías descriptivo-correlacional y comparativo-causal por medio de estudios de encuesta (Kerlinger y Lee, 2002), ya que, según señalan estos autores, esta investigación se “adapta más a la obtención de hechos personales y sociales, creencias y actitudes”. Por último, se trata de una investigación transeccional, ya que los datos de cada una de las encuestas son recolectados en un único momento, con el propósito de describir las variables implicadas en el fenómeno de estudio y analizar su incidencia e interrelación.

El siguiente esquema ilustra las fases de desarrollo de cada uno de los estudios empíricos.

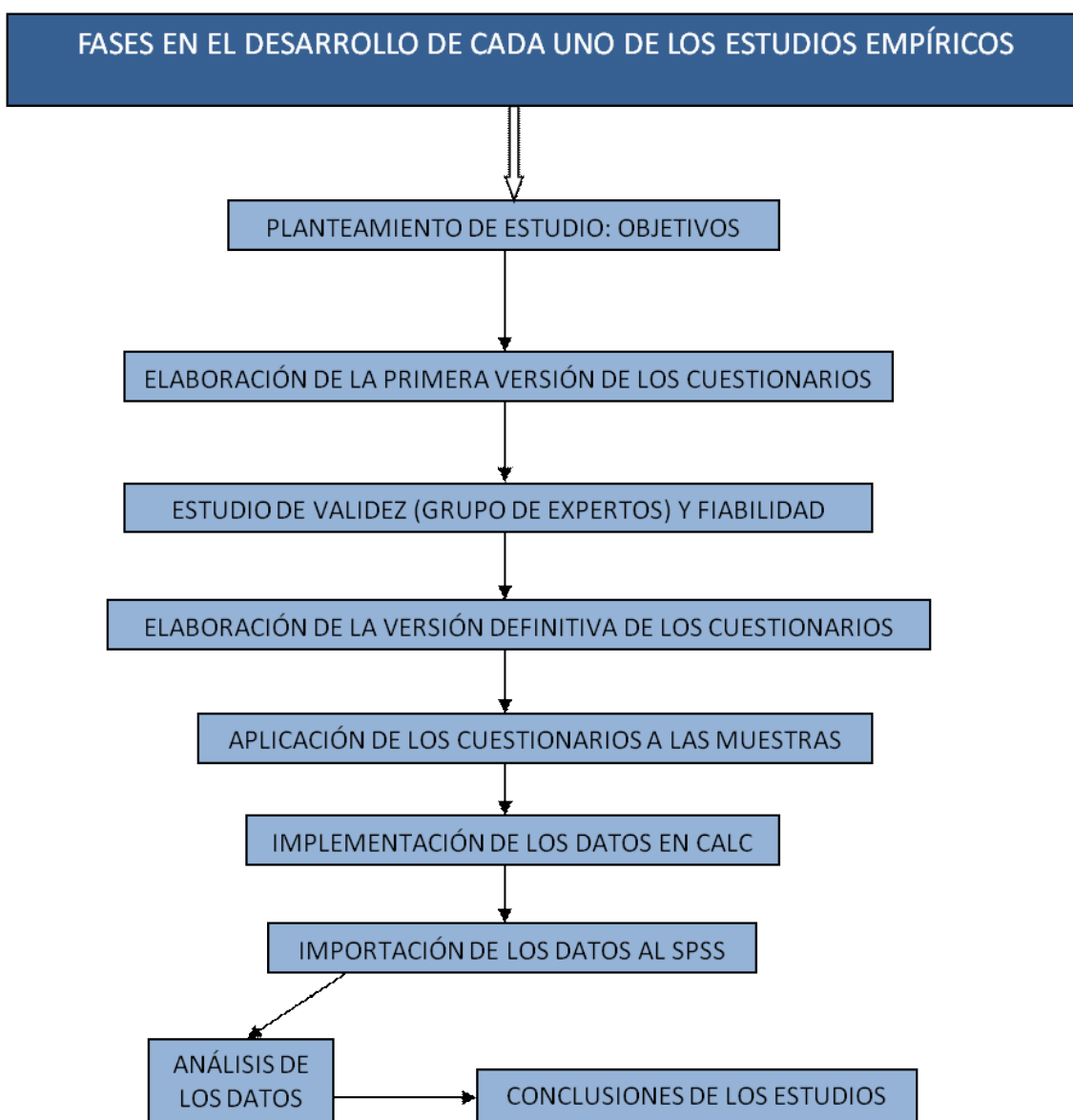


Figura 11: Esquema de fases del desarrollo de los estudios empíricos.

6. Estudio empírico uno

- 6.1 Diseño de la investigación
- 6.2 Objetivos e hipótesis
- 6.3 Variables: definición funcional y operativa
- 6.4 Diseño del instrumento y validación
- 6.5 Población y muestra
- 6.6 Fases del estudio: aplicación
- 6.7 Técnicas utilizadas para el análisis de datos
- 6.8 Resultados y discusión del análisis descriptivo
- 6.9 Resultados y discusión del análisis inferencial

Estudio empírico uno: Evaluación, adecuación a los perfiles profesionales de las competencias transversales del Grado de Educación Social de la UEx y estudio del modelo de gestión de RR.HH de las entidades que acogen estudiantes de Educación Social en periodo de prácticas

6.1 Diseño de la investigación

Como se ha especificado anteriormente, el diseño de la investigación de este primer estudio empírico se engloba dentro de la metodología no experimental y dentro de ésta se ha optado por las metodologías descriptivo-correlacional y comparativo causal.

Tal y como contemplan León y Montero (1993), se incluiría dentro de los diseños de investigación de encuesta.

6.2 Objetivos e hipótesis

El objetivo general de este estudio ha sido conocer la valoración de las competencias transversales, su adecuación a cada uno de los perfiles profesionales específicos y la valoración de la adecuación de una serie de competencias transversales no incluidas en la titulación pero ampliamente valoradas por la empresa. Asimismo, se ha pretendido conocer el grado de implantación del modelo de Gestión de RR.HH. por Competencias en las entidades de la Comunidad de Extremadura que acogen alumnos en prácticas del Grado de Educación Social de la UEx.

Las hipótesis planteadas han sido las siguientes:

Hipótesis nº 1:

Existen diferencias significativas entre las competencias transversales más valoradas y las menos valoradas para las entidades.

Hipótesis nº 2:

Las competencias transversales no incluidas en la titulación son mejor valoradas que las menos valoradas por las entidades.

Hipótesis nº 3:

Las diferencias entre el nivel general de valoración y los niveles de valoración de los distintos perfiles profesionales no son significativas para las entidades.

Hipótesis nº 4:

Las diferencias entre los niveles de valoración de cada uno de los tipos de competencia transversal (instrumentales, interpersonales y sistémicas) no son significativas para las entidades.

6.3 Variables: definición funcional y operativa

En este apartado se enuncian las variables implicadas en este estudio y los posibles valores que podrían adoptar. Estas variables fueron definidas en la fase previa a la construcción del instrumento en base a los objetivos que se plantean en el mismo.

El cuestionario contiene tres grupos de variables:

- 1) Variables descriptivas de la organización.
- 2) Variables relacionadas con el uso del Modelo de Gestión de RR.HH. por competencias.
- 3) Variables relacionadas con la evaluación de las competencias transversales de la titulación de Grado en Educación Social de la UEx y otras competencias transversales valoradas por las empresas.

Algunas de estas variables actuarán como variables independientes para la comparación entre grupos y ver si existen diferencias significativas en función de la tipología de las variables.

En el siguiente cuadro¹²¹ se muestra el nombre, la etiqueta y la definición operativa de las variables que forman parte de este estudio:

Cuadro 96: Definición operativa de las variables del cuestionario de entidades.

DEFINICIÓN OPERATIVA DE LAS VARIABLES DE CUESTIONARIO DE ENTIDADES		
VARIABLES DE IDENTIFICACIÓN DE LA ENTIDAD		
Nombre de la variable	Etiqueta	Descripción/categorías
entidad	Nombre de la entidad	Variable nominal. Respuesta abierta.
cargo	Cargo del tutor	Variable nominal. Respuesta abierta.
nempleados	Número de empleados	Variable nominal. Cuatro alternativas excluyentes: 1. De 0 a 10. 2. De 11 a 50. 3. De 51 a 100. 4. Más de 100.
tipoentidad	Tipo de entidad	Variable nominal. Cuatro alternativas excluyentes: 1. Pública. 2. Privada. 3. ONG. 4. Organismo Internacional.

¹²¹Cuadro de elaboración propia.

ambitoact	Ámbito de actuación principal de la entidad	Variable nominal. 14 alternativas excluyentes: 1. Cultural. 2. Social/Asistencial. 3. Deporte. 4. Educación. 5. Mujer. 6. Mayores. 7. Infancia. 8. Juventud. 9. Desarrollo local. 10. Cooperación/Solidaridad. 11. Medio ambiente. 12. Religioso. 13. Ocio. 14. Profesional/Sindical.
VARIABLES RELACIONADAS CON EL USO DEL MODELO DE GESTIÓN DE RR.HH. POR COMPETENCIAS POR PARTE DE LA ENTIDAD		
actgrrhh1-actgrrhh4 ¹²²	Actividades en las que se utiliza el Modelo de Gestión de RR.HH. por Competencias por parte de la entidad	Variable nominal. 5 alternativas no excluyentes: 1. En ninguna. 2. En el reclutamiento de personal. 3. En la selección de personal. 4. En la formación del personal. 5. En el diseño de los planes de carrera del profesional.
tecgrrhh1-tecgrrhh5 ¹²³	Técnicas de selección de personal por competencias que usa la entidad	Variable nominal. 6 alternativas no excluyentes: 1. Ninguna. 2. Juego de roles. 3. Método de casos. 4. Pruebas profesionales. 5. Discusión de grupo. 6. Entrevista por competencias.
VARIABLES RELACIONADAS CON LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES		
c1imporgen-c20imporgen ¹²⁴	Nivel de importancia	Variable cuantitativa discreta. 5

122 Se han definido 4 variables para recoger las actividades en las que la entidad utiliza el Modelo de Gestión de RR.HH. Por Competencias con el objeto que una determinada entidad pueda seleccionar todas (de la 2 a la 5). Si una entidad escoge la opción 1 en la variable actgrrhh1, las demás variables automáticamente se codifican con valor 0.

123 Las variables tecgrrhh1 a tecgrrhh5 se codifican de forma similar a las variable actgrrhh1-actgrrhh4 enunciadas anteriormente.

124 En el cuadro se ha querido indicar que tanto la valoración general de la competencia (variables c1imporgen-c20imporgen) como la valoración de cada uno de los perfiles profesionales (c1imporpie-c20imporpie, c1impormarg-c20impormarg, c1imporpani-c20imporpani, c1imporpi-men-

	de la competencia para el perfil general del ES	alternativas excluyentes. 1. Nada. 2- Muy poco. 3. Medio. 4. Alto. 5. Muy alto.
c1imporpie-c20imporpie	Nivel de importancia de la competencia para el perfil de Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar	Variable cuantitativa discreta. 5 alternativas excluyentes. 1. Nada. 2- Muy poco. 3. Medio. 4. Alto. 5. Muy alto.
c1impormarg-c20impormarg	Nivel de importancia de la competencia para el perfil de Marginación, drogodependencia y exclusión social	Variable cuantitativa discreta. 5 alternativas excluyentes. 1. Nada. 2- Muy poco. 3. Medio. 4. Alto. 5. Muy alto.
c1imporpani-c20imporpani	Nivel de importancia de la competencia para el perfil de Animación y gestión sociocultural	Variable cuantitativa discreta. 5 alternativas excluyentes. 1. Nada. 2- Muy poco. 3. Medio. 4. Alto. 5. Muy alto.
c1imporpimen-c20imporpimen	Nivel de importancia de la competencia para el perfil de Intervención socioeducativa con menores	Variable cuantitativa discreta. 5 alternativas excluyentes. 1. Nada. 2- Muy poco. 3. Medio. 4. Alto. 5. Muy alto.
c1imporpadul-c20imporpadul	Nivel de importancia de la competencia para el perfil de Formación e inserción de personas adultas y mayores	Variable cuantitativa discreta. 5 alternativas excluyentes. 1. Nada. 2- Muy poco. 3. Medio. 4. Alto. 5. Muy alto.
c1imporpadiv-c20imporpadiv	Nivel de importancia de la competencia para	Variable cuantitativa discreta. 5 alternativas excluyentes.

c20imporpimen, c1imporpadul-c20imporpadul y c1imporpadiv-c20imporpadiv) son codificadas en una variable para cada una de las 20 competencias transversales incluidas en la titulación.

	el perfil de Atención socioeducativa a la diversidad	1. Nada. 2- Muy poco. 3. Medio. 4. Alto. 5. Muy alto.
VARIABLES RELACIONADAS CON LA EVALUACIÓN DE OTRAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES NO INCLUIDAS EN LA TITULACIÓN		
occbp	Nivel de importancia de la competencia Conocimientos básicos de la profesión	Variable cuantitativa discreta. 5 alternativas excluyentes. 1. Nada. 2- Muy poco. 3. Medio. 4. Alto. 5. Muy alto.
ocrt	Nivel de importancia de la competencia Responsabilidad en el trabajo	Variable cuantitativa discreta. 5 alternativas excluyentes. 1. Nada. 2- Muy poco. 3. Medio. 4. Alto. 5. Muy alto.
ocmt	Nivel de importancia de la competencia Motivación por el trabajo	Variable cuantitativa discreta. 5 alternativas excluyentes. 1. Nada. 2- Muy poco. 3. Medio. 4. Alto. 5. Muy alto.
ocre	Nivel de importancia de la competencia Resistencia al estrés	Variable cuantitativa discreta. 5 alternativas excluyentes. 1. Nada. 2- Muy poco. 3. Medio. 4. Alto. 5. Muy alto.
occcop	Nivel de importancia de la competencia Conocimientos de cultura y costumbres de otros países	Variable cuantitativa discreta. 5 alternativas excluyentes. 1. Nada. 2- Muy poco. 3. Medio. 4. Alto. 5. Muy alto.

6.4 Diseño y validación del instrumento

Contenidos del instrumento

Este instrumento tiene como objetivo el recoger la opinión de los empleadores de los profesionales de la educación sobre la importancia de una serie de competencias transversales (incluidas y no incluidas en el Grado) para el perfil genérico y una serie de perfiles profesionales del Educador Social, así como el uso que hace o no hace la entidad del Modelo de Gestión de RR.HH. por Competencias.

Para dar respuesta a este objetivo, este instrumento recoge datos tanto de naturaleza cualitativa como cuantitativa. Dentro de este último apartado, se utiliza una escala de tipo Likert (Likert, 1932).

El proceso de construcción ha seguido los pasos del diseño de este tipo de instrumentos, sirviendo como referencia los utilizados en los siguientes estudios:

- 1) El Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social (ANECA, 2004). Como parte de este estudio se elaboró un cuestionario en el que se evaluaba la importancia de una serie de competencias provenientes del Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003) por una muestra de egresados, profesores y profesionales de la Educación Social. Esta evaluación consistió en la consideración de cada una de las competencias como esenciales, complementarias e irrelevantes.
- 2) Estudio de las competencias profesionales de los educadores sociales (Fullana, Pallisera y Planas, 2011). En este estudio se utilizó un cuestionario en el que se evaluaba la importancia de una serie de competencias transversales y específicas para la inminente implantación del Grado en Educación Social en una muestra de profesionales de la Educación Social. Las competencias que componían el cuestionario estaban extraídas del Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social (ANECA, 2004) y eran evaluadas en una escala Likert de 5 valores (de menor a mayor importancia de la competencia).
- 3) Estudio de las competencias profesionales de los titulados UMH (Observatorio Ocupacional de la UMH, 2006). En este estudio se utilizaron varios cuestionarios que evaluaban una serie de competencias transversales profesionales a una muestra de empleadores y estudiantes a través de escalas tipo Likert de 4 y 5 valores (de menor a mayor grado de importancia para la empresa, de menor a mayor grado de adquisición en la UMH y de menor a mayor utilidad en su trabajo).
- 4) Estudio del perfil profesional y académico de la titulación de Educación Social en Castilla y León (Ortega y colaboradores, 2006). En este estudio se utilizó un cuestionario en el que se evaluaba la importancia de las competencias transversales incluidas en el Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social (ANECA, 2004) en una muestra de profesionales, estudiantes, egresados y profesores de Castilla y León a través de escalas de tipo Likert con 4 valores (de menor a mayor grado de importancia de la competencia).

Como se enunció anteriormente, el cuestionario consta de tres bloques:

- 1) En el primero de ellos se recogen datos de naturaleza descriptiva sobre la entidad: el nombre de la misma, el ámbito de actuación, el cargo del que va a tutorizar al estudiante, número de empleados, etc.
- 2) En el segundo bloque se recogen datos relacionados con el uso del Modelo de Gestión de RR.HH. por competencias por parte de la entidad.
- 3) En el tercer bloque se recogen datos sobre la valoración de las competencias transversales incluidas en el grado para el perfil general y para una serie de perfiles profesionales del Educador Social. La confección de estos perfiles profesionales se ha basado en los que aparecen en el Libro Blanco de la titulación.

En la parte final de este bloque se valoran una serie de competencias transversales no incluidas en la titulación pero consideradas importantes por el mundo empresarial. Estas competencias figuran como las más valoradas por las empresas en las investigaciones llevadas a cabo por el Proyecto REFLEX (ANECA, 2008), el estudio de las competencias profesionales de los titulados UMH (Observatorio Ocupacional de la UMH, 2006), el Catálogo Cómo ser Competente de la Universidad de Salamanca (Coco, 2013) y el Estudio del perfil profesional y académico de la titulación de Educación Social en Castilla y León (Ortega y col., 2006), entre otros estudios.

Propiedades psicométricas: validez y fiabilidad

En este apartado se definirán los conceptos de fiabilidad y validez para posteriormente mostrar los resultados obtenidos en los análisis estadísticos realizados al instrumento.

A la hora de construir un instrumento de medida como una encuesta hay que tener en cuenta tanto la fiabilidad como la validez de la misma para poder confiar en los resultados que proporcione. Ambos términos tienen una concepción completamente distinta pero están totalmente correlacionados, ya que un instrumento no será válido si no es fiable.

Se puede definir la validez como el grado en que la medida refleja con exactitud el rasgo, característica o dimensión que se pretende medir (Cubo, Martín y Ramos (2011) y Buendía (1994)).

Según Buendía (1994), existen los siguiente tipos de validez:

- 1) Validez de contenido: Este tipo de validez se produce cuando los elementos del instrumento son una buena representación del constructo que mide la prueba. El procedimiento más común para garantizar este tipo de validez es el de consultar a un grupo de expertos, por tanto, los resultados obtenidos por este procedimiento son un juicio subjetivo por parte de un conjunto de personas sobre diferentes aspectos que mide la prueba. Las fases de este procedimiento son las siguientes (Cubo y col., 2011):

- a) Elaboración de una primera versión del instrumento.
 - b) Selección del grupo de expertos.
 - c) Elaboración de un registro para valorar la estructura y el conjunto de ítems de cada dimensión.
 - d) Se le envía a los expertos tanto la primera versión como el registro que hemos confeccionado junto con las instrucciones del procedimiento que tienen que llevar a cabo.
 - e) Con las modificaciones que indiquen el grupo de expertos se elabora una segunda versión del instrumento.
- 2) Validez de criterio: Este tipo de validez se produce cuando hay una correspondencia entre los resultados proporcionados por el instrumento y los resultados obtenidos en otros con reconocida validez. Hay dos subtipos:
- a) Validez de concurrente: Se refiere a la correlación entre las puntuaciones obtenidas por el instrumento y otras pruebas que midan el mismo constructo (información confirmatoria); o con otras pruebas que no miden el mismo constructo (información no confirmatoria o discriminante).
 - b) Validez predictiva: Se refiere a la evaluación de la capacidad de predicción de la prueba con respecto a un determinado criterio.
- 3) Validez de constructo: Se refiere al grado en el que la prueba cumple con la estructura dimensional teórica que cabría esperar para una prueba que mide lo que dice medir. Este tipo de validez sería un concepto general que podría abarcar los otros dos tipos de validez.

La fiabilidad sería la precisión con la que una prueba mide lo que pretende medir. También podría ser considerada como la estabilidad de las puntuaciones que proporciona una prueba. Según Navas (2001), los métodos que se pueden usar para medir la fiabilidad de una prueba son:

- 1) Fiabilidad como estabilidad temporal: Tiene dos posibles formas de calcularse:
 - a) Test-retest: Consiste en la aplicación de la misma prueba en dos momentos distintos a los mismos sujetos. El estadístico que se calcularía sería el coeficiente de correlación entre estos dos grupos de puntuaciones.
 - b) Formas paralelas: Es similar a al anterior pero en vez de aplicar la misma prueba se aplica una forma paralela del instrumento en dos momentos distintos a los mismos sujetos. El estadístico a utilizar sería el mismo que en la opción anterior.
- 2) Fiabilidad como consistencia interna: En este tipo de fiabilidad, los ítems que forman la prueba son utilizados como indicadores de la fiabilidad de la misma. Tiene dos posibles formas de calcularse:

a) Métodos basados en la división de la prueba en dos mitades: En este método se intenta comprobar la consistencia en las respuestas dadas por los sujetos en cada una de las dos mitades en las que se puedan dividir las preguntas que componen la prueba. El estadístico a utilizar sería de nuevo el coeficiente de correlación.

b) Métodos basados en la covariación de los ítems: En estos métodos están basados en el análisis de la consistencia de las respuestas de los sujetos en cada uno de los ítems (Cubo y col., 2011).

En el proceso de construcción de los instrumentos que han servido de referencia a este cuestionario y que han sido mencionados anteriormente, no se menciona a ningún tipo de procedimiento de cálculo de la fiabilidad y la validez de los mismos. No obstante, en este estudio se ha pretendido evaluar las propiedades psicométricas de los instrumentos creados.

Con el objetivo de evaluar la fiabilidad o consistencia interna del cuestionario que cumplimentaron las entidades que acogen alumnos de prácticas, se utilizaron dos procedimientos:

- 1) El coeficiente α de Cronbach para el total de la muestra, que evalúa la consistencia interna de la misma. El resultado obtenido fue 0,986 por lo que la fiabilidad del instrumento obtenida por este procedimiento se puede considerar muy alta, considerando que el mismo mide la valoración subjetiva por parte de los empleadores de una serie de competencias transversales y que el valor mínimo para este tipo de instrumentos según Morales, Urosa y Blanco (2003) se sitúa en 0,70. Por otra parte, si se sigue la clasificación de George y Mallery (1995) se podría calificar como excelente.

Tabla 1: Alfa de Cronbach para el cuestionario de entidades.

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,986	,986	145

- 2) La técnica de la división del instrumento en dos mitades y el posterior cálculo de la correlación entre las mismas. Para ello, se ha dividido el instrumento en ítems impares e ítems pares, se ha calculado la correlación de Pearson y, para terminar, se ha aplicado la fórmula de corrección de Spearman-Brown entre estas dos series de puntuaciones. El resultado obtenido ha sido de 0,910, por lo que la fiabilidad del instrumento obtenida por este segundo procedimiento se puede considerar nuevamente muy alta.

Tabla 2: Correlación de Pearson y corrección de Spearman-Brown para el cuestionario de entidades.

Estadísticos de fiabilidad		
Correlación entre formas		,835
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual	,910
	Longitud desigual	,910

Para el cálculo de la validez de contenido del instrumento, en un primer momento se llevó a cabo una revisión de la bibliografía relacionada con la evaluación de competencias transversales, posteriormente se construyó una prueba piloto que fue sometida al criterio de un grupo de expertos que estuvo constituido por miembros de la Comisión de Calidad del Título de Grado en Educación Social de la UEx. Esta comisión estaba formada por ocho miembros de los que seis de ellos llevaron a cabo esta evaluación.

La evaluación de la prueba piloto del instrumento consistió en un registro en el que cada ítem que formaba el mismo era evaluado a través de tres aspectos:

- 1) El grado de **adecuación** o relación entre el ítem y la dimensión que representa. Esta valoración se llevo a cabo mediante una escala tipo Likert de 10 valores (de menor a mayor grado de adecuación del ítem). Con respecto a esta dimensión, se obtuvo una valoración media de todos los ítems por parte de los jueces de 9,18, lo que puede ser considerado como una valoración muy alta del nivel de adecuación de los ítems si se tiene en cuenta que la desviación típica media de las puntuaciones de los jueces fue de 0,34 y el ítem menos valorado tuvo una valoración media de 8,33 (lo que implica un alto grado de acuerdo entre los jueces a la hora de valorar este aspecto).
- 2) El grado de **pertinencia** o grado en el que la dimensión a la que pertenece el ítem se ajusta al objeto de estudio. Esta valoración, al igual que la anterior, se llevo a cabo mediante una escala tipo Likert de 10 valores (de menor a mayor grado de pertinencia del ítem). Con respecto a esta dimensión, se obtuvo una valoración media de todos los ítems por parte de los jueces de 9,35, lo que puede ser considerado como una valoración muy alta del nivel de pertinencia de los ítems si se tiene en cuenta que la desviación típica media de las puntuaciones de los jueces fue de 0,26 y el ítem menos valorado tuvo una valoración media de 8,67 (lo que implica un alto grado de acuerdo entre los jueces a la hora de valorar este aspecto).
- 3) Un campo de **observaciones** para cada uno de los ítems evaluados donde los expertos podían hacer sugerencias sobre cualquier aspecto que considerasen oportuno. En general estos campos no fueron cumplimentados y las pocas sugerencias que se hicieron versaron sobre algún cambio mínimo en la redacción de los ítems por lo que no hubo apenas diferencias entre la prueba piloto y la que finalmente se administro a la muestra.

Gran parte de este proceso de validación se llevo a cabo mediante un espacio virtual creado a tal efecto en el Campus Virtual de la UEx y el cuestionario de validación fue llevado a cabo utilizando la tecnología de Google Docs y posteriormente importando los datos a la aplicación Calc de Open Office versión 4.0.1. (Martínez, 2012).

En las siguientes capturas de pantalla se muestra tanto el espacio virtual, como parte del cuestionario de validación:



Figura 12: Espacio virtual para la validación del cuestionario de entidades. Captura 1.

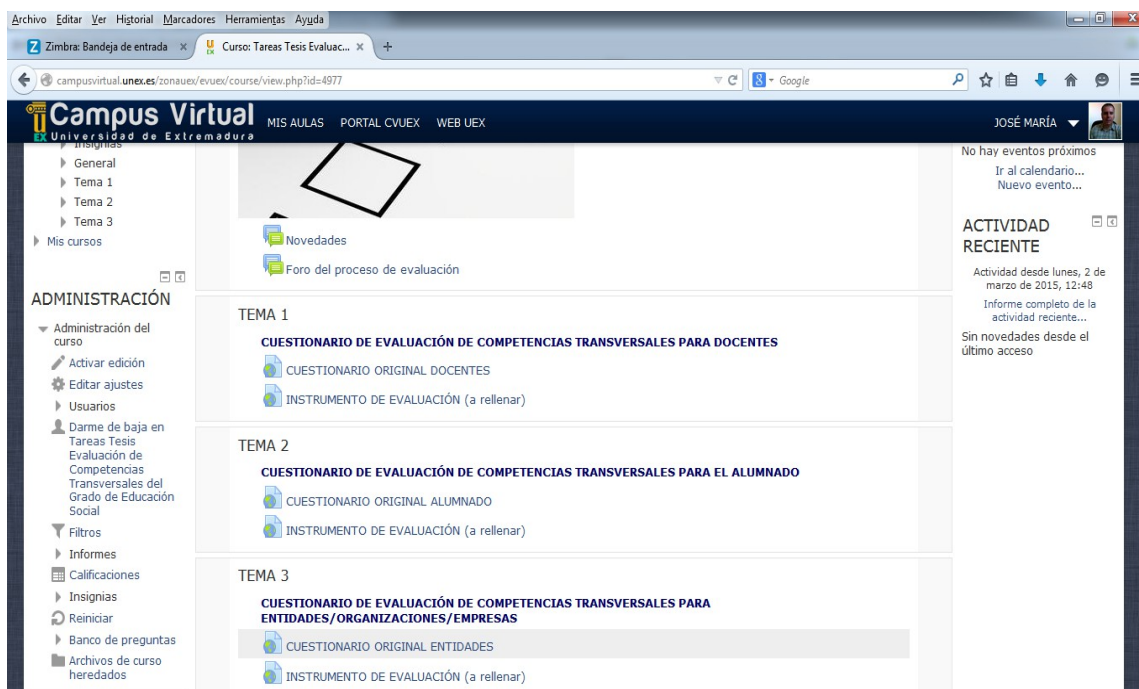


Figura 13: Espacio virtual para la validación del cuestionario de entidades. Captura 2.

Archivo Editar Ver Historial Marcadores Herramientas Ayuda

Zimbra: Bandeja de entrad... x EVALUACIÓN DEL CUESTI... x +

https://docs.google.com/forms/d/1r0RaEkqFzpgHY8W1Z9XG5-yU0XdaCtCh-twXNaQrk/viewform?formkey=dGpkQzA4bVpiWHQ4cVNBdGBQkN

EVALUACION DEL CUESTIONARIO PARA DOCENTES

Le solicitamos que cumplimente este cuestionario con el objetivo es validar todos los ítems que forman parte del mismo.
Agradecemos su paciencia y colaboración en este proceso de validación.
EL EQUIPO INVESTIGADOR.

PS. No olvide pulsar el botón "Enviar" al finalizar el cuestionario..

***Obligatorio**

Nombre evaluador/a *

CONTENIDO DEL CUESTIONARIO: ÍTEMS DEL ESTUDIO

A continuación se le preguntará sobre el grado de adecuación y de pertinencia de cada uno de los ítems que forman el cuestionario.

Categoría profesional en la UEx *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Inadecuado Muy adecuado

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Nada pertinente Muy pertinente

Figura 14: Instrumento de validación del cuestionario para entidades. Captura 1.

Archivo Editar Ver Historial Marcadores Herramientas Ayuda

Zimbra: Bandeja de entrad... x EVALUACIÓN DEL CUESTI... x +

https://docs.google.com/forms/d/1r0RaEkqFzpgHY8W1Z9XG5-yU0XdaCtCh-twXNaQrk/viewform?formkey=dGpkQzA4bVpiWHQ4cVNBdGBQkN

Departamento de pertenencia *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Inadecuado Muy adecuado

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Nada pertinente Muy pertinente

Observaciones

Área de conocimiento de pertenencia *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Inadecuado Muy adecuado

Figura 15: Instrumento de validación del cuestionario para entidades. Captura 2.

6.5 Población y muestra

La población del estudio estaba constituida por los tutores de las entidades donde los alumnos de 4º del Grado de Educación Social realizaron las prácticas durante el curso 2012-2013. En total había 46 entidades que acogieron alumnos de Educación Social durante el curso académico.

Para la obtención del tamaño de la muestra necesaria se utiliza la fórmula del cálculo del tamaño de la muestra para poblaciones finitas.

Se define un nivel de confianza del 95%, un error de estimación o error muestral de un 5% y $p=q=0,5$ (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992).

$$n = \frac{z_{\alpha}^2 * p * q * N}{e^2 * (N - 1) + z_{\alpha}^2 * p * q}$$

Donde:

n = número de elementos de la muestra

N = número de elementos de la población

α = nivel de significación

z_{α} = puntuación z para el nivel de significación

p = porcentaje estimado

$q = (1 - p)$

e = error permitido

Aplicando esta fórmula se obtiene que un total de 42 entidades deberían componer la muestra invitada. La responsabilidad de la entrega y recogida del cuestionario, una vez cumplimentado por los tutores, recayó en los alumnos de prácticas, los que, posteriormente, los fueron entregando a los responsables de esta investigación. De las 46 entidades que recibieron el cuestionario respondieron 35 lo que supone un 76% de la población.

En la siguiente tabla aparecen los cargos de los tutores que formaron parte de la muestra:

Tabla 3: Descripción muestra de tutores de las entidades.

Cargo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Coordinador	3	8,6	8,6	8,6
Director	3	8,6	8,6	17,1
Educador Social	20	57,1	57,1	74,3
Gerente	1	2,9	2,9	77,1
Orientador	1	2,9	2,9	80
Profesor CT	2	5,7	5,7	85,7
Psicóloga	1	2,9	2,9	88,6
Técnica de inclusión	1	2,9	2,9	91,4
Técnico	1	2,9	2,9	94,3
Trabajadora Social	2	5,7	5,7	100
Total	35	100	100	

6.6 Fases del estudio: aplicación

A la hora de definir las fases de la metodología de investigación por encuesta, se adoptó el planteado por Cohen y Manion (1990). Las fases de este estudio fueron:

1) Planteamiento de objetivos

El objetivo planteado fue el de conocer la valoración de cada una de las competencias transversales de la titulación de Grado en Educación Social de la UEx para un perfil general y para una serie de perfiles profesionales específicos. En el mismo instrumento también se planteó conocer la valoración de una serie de competencias transversales muy valoradas por el sector empresarial no incluidas en la titulación. Y, por último, conocer la aplicación del modelo de Gestión de RR.HH. por Competencias que se estaba utilizando por parte de la entidad.

2) Diseño del instrumento

El diseño de la encuesta se llevó a cabo con las siguientes etapas:

- a) Revisión de las fuentes bibliográficas anteriormente indicadas.
- b) Redacción de los ítems que componen la encuesta.
- c) Juicio del grupo de expertos con el objetivo de certificar la validez y la fiabilidad del cuestionario.
- d) Elaboración de la encuesta definitiva.

3) Aplicación del instrumento

En esta fase no se intentó seleccionar ningún tipo de muestra, sino que el cuestionario fue enviado a toda la población existente de entidades que acogían alumnos en prácticas de Educación Social. Una parte importante de la misma (más de un 70%) respondió al cuestionario, por tanto, se puede considerar que el método de muestreo realizado sería no probabilístico casual. Como se explicó anteriormente, los propios alumnos se encargaron de entregar los cuestionarios a sus tutores de prácticas, recogerlos una vez cumplimentados y entregarlos al equipo de investigación.

La documentación enviada a cada tutor consistió en:

- a) Una carta de presentación y petición de colaboración en la investigación, en la que se explicaban los objetivos de la misma y se daban instrucciones para cumplimentar el cuestionario.
- b) El propio cuestionario (Incluido en los Anexos).

4) Análisis de la información proporcionada

Este análisis se llevó a cabo con dos aplicaciones informáticas:

- a) SPSS versión 19 de IBM¹²⁵.
- b) La aplicación Calc de Open Office versión 4.0.1.

5) Elaboración del informe

Finalmente se elabora el informe del estudio una vez analizados los datos,

¹²⁵ Licencia para el Campus de la Universidad de Extremadura.

obtenido los resultados de este análisis y analizadas las conclusiones. Tanto el análisis estadístico, como los resultados y conclusiones del mismo se detallan en los siguientes apartados de la metodología.

6.7 Técnicas utilizadas para el análisis de datos.

Una vez llevadas a cabo las fases anteriores y ya con los datos introducidos en la hoja de cálculo Calc y el paquete estadístico SPSS 19.0, se llevó a cabo tanto un análisis descriptivo como un análisis inferencial para contrastar las hipótesis planteadas.

Se utilizaron técnicas descriptivas (medias de tendencia central y desviación) e inferenciales tanto paramétricas (T de Student, ANOVA) como no paramétricas (U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis).

6.8 Resultados y discusión del análisis descriptivo

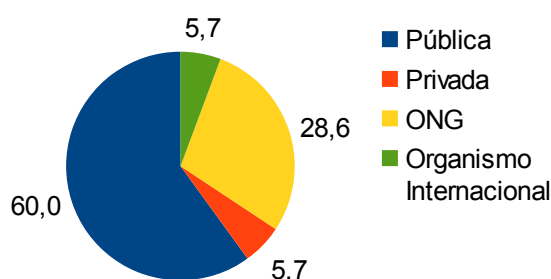
Datos profesionales

Tipo de entidad

Con respecto al tipo de entidad, una muy amplia mayoría de las entidades son de carácter público (un 60%) o tienen una importante participación pública en su presupuesto ya que son ONG u Organismos Internacionales (34%). Sólo dos entidades de la muestra son de carácter privado.

Las entidades que pueden seleccionar los alumnos para llevar a cabo sus prácticas son propuestas principalmente por los docentes. Está puede ser una de las razones por las que la mayoría de las entidades son públicas o tienen una importante participación pública.

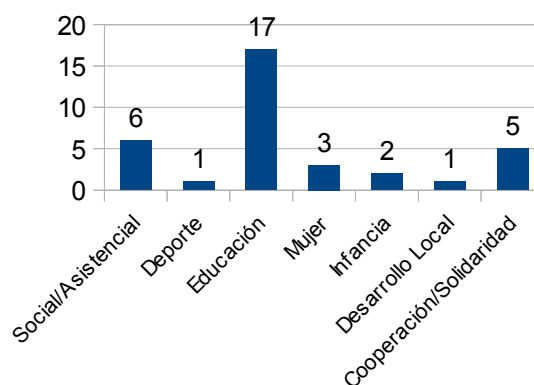
Gráfico 1: Tipo de Entidad



Ámbito de la Entidad

En los resultados de la variable Ámbito de actuación de la entidad destaca que una mayoría de las entidades se dedica al ámbito educacional (un 47%), seguido de lejos por los ámbitos social/asistencial (un 17%) y cooperación/solidaridad (un

Gráfico 2: Ámbito de actuación de la Entidad

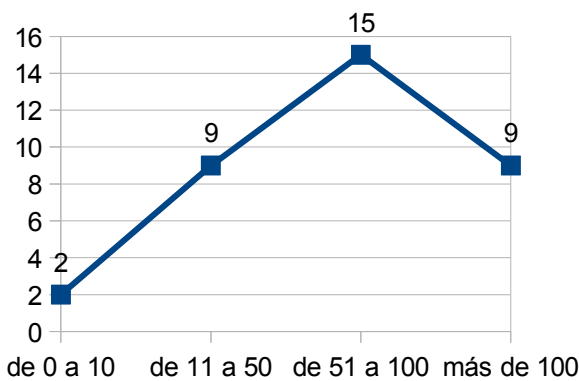


14%).

En este sentido, y teniendo en cuenta el argumento anterior, no parece que la cantidad de entidades de cada uno de los ámbitos de actuación de la Educación Social sea acorde con la variedad de perfiles profesionales, estando algunos de los perfiles escasamente representados, por lo que se limitan las posibilidades de elección del alumnado.

Número de empleados

Gráfico 3: Número de empleados de la Entidad

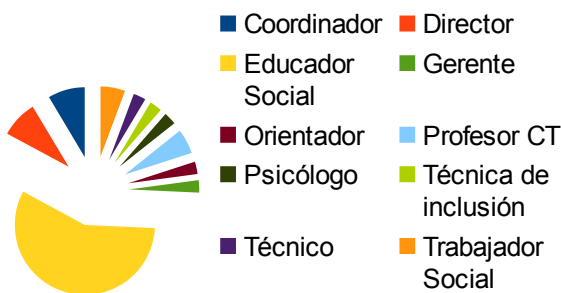


Con respecto al número de empleados, destacan las entidades que tienen entre 50 y 100 empleados (un 43%) por lo que estarían en el límite entre pequeña y mediana empresa, les sigue las que tienen entre 11 y 50 empleados, es decir, las pequeñas empresas y aquellas que tienen más de 100 empleados o grandes empresas, estas dos últimas categorías están formadas por 9 entidades (un 27,5%).

Es de suponer que estas entidades podrían tener capacidad para tutorizar un mayor número de alumnos/as de los que acogen en la actualidad.

Cargo del tutor

Gráfico 4: Cargo del Tutor/a en la Entidad

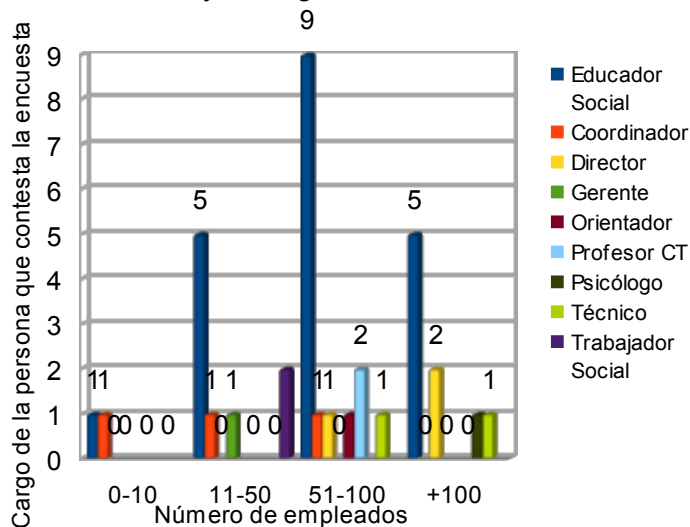


En lo referente al cargo del tutor/a, la mayoría de los mismos son Educadores/as Sociales (57%), mostrando una gran disparidad de ocupaciones el resto de la muestra.

Relación entre el número de empleados y el cargo del tutor en la entidad

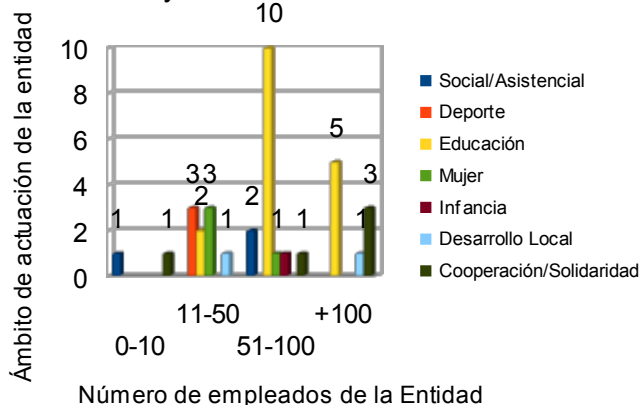
Gráfico 5: Relación entre el número de empleados y el cargo del tutor en la entidad

En este gráfico se puede observar que en las medianas empresas son donde se concentran un mayor número de tutores que son educadores sociales. Es de destacar también, que hay el mismo número de tutores que son educadores sociales en las pequeñas y las grandes empresas.



Relación entre el número de empleados de la entidad y el ámbito de actuación de la misma

Gráfico 6: Relación entre el número de empleados de la entidad y el ámbito de actuación de la misma



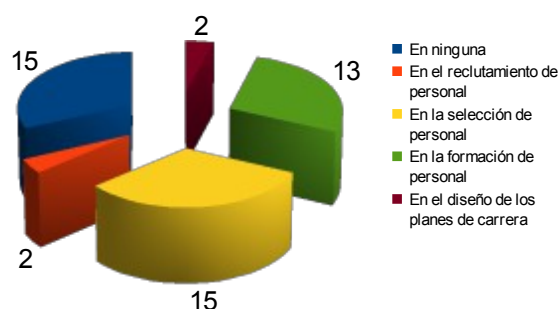
De este gráfico podemos destacar que la mayoría de entidades del ámbito de educación están entre la mediana y gran empresa. Entre estas grandes entidades se encuentran también un porcentaje muy alto de las pertenecientes al ámbito de cooperación y solidaridad.

Modelo de gestión de RR.HH

Actividades en las que se utiliza el modelo de gestión de RR.HH. por competencias por parte de la entidad

En lo referente al modelo de gestión de recursos humanos utilizado por la empresa, casi la mitad de las mismas no utiliza el modelo de gestión por competencias (43%)¹²⁶. De las que si lo utilizan, destaca el porcentaje de aquellas que lo usa para la selección de personal (43%) y las que lo utilizan para el reclutamiento del personal (37%), que normalmente serán las mismas entidades.

Gráfico 7: Actividades en las que la entidad utiliza el modelo de gestión de RR.HH. por competencias



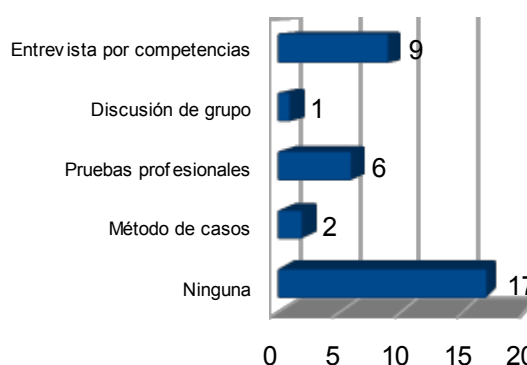
Por tanto, parece evidente que el modelo de gestión de RR.HH. por competencias dista mucho de estar efectivamente implantado en las entidades que podrían ser destino profesional para los graduados en Educación Social, lo que no deja de ser contradictorio con el hecho de que las titulaciones adaptadas al EEES tienen como objetivo primordial el desarrollar una serie de competencias por las que difícilmente será evaluado el alumnado en un futuro proceso de selección.

Técnicas de selección por competencias usadas por la entidad

Las técnicas de selección de RR.HH. por competencias más utilizadas por las entidades son la entrevista por competencias (26%) y las pruebas profesionales (17%).

Es decir, únicamente un 26% de las entidades de la muestra utiliza la técnica con un mayor grado de validez para evaluar que el candidato posee las competencias del puesto de trabajo a cubrir en un hipotético proceso de selección de personal (Spencer y Spencer, 1993).

Gráfico 8: Tipo de técnicas de gestión de RR. HH. por competencias utilizadas por la entidad



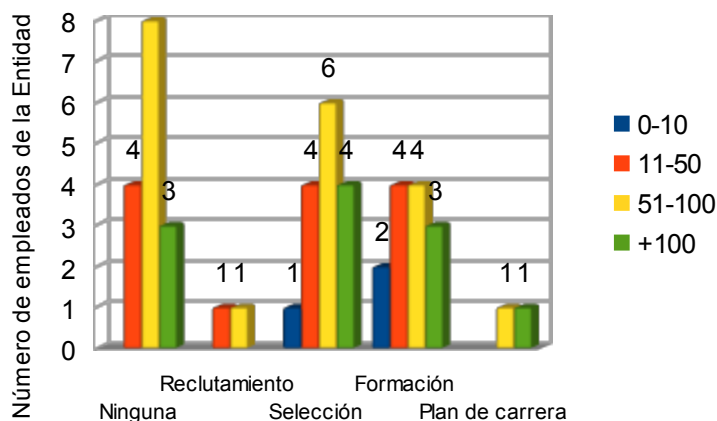
¹²⁶ Las entidades que si utilizan el modelo de gestión por competencias lo suelen utilizar en más de una actividad.

Es también destacable que un 70% de las entidades públicas no utiliza el modelo de gestión de RR.HH. por competencias y el resto sólo dice utilizarlo para la selección de personal. De estas entidades, más de un 90% pertenecen al sector educativo.

En el polo opuesto, un gran porcentaje de entidades del ámbito social/asistencial y de cooperación/solidaridad (casi un 70%) utiliza este modelo para la selección de personal, principalmente a través de la entrevista de selección por competencias. Ésta técnica de selección es utilizada por las dos empresas privadas que forman la muestra de entidades.

Relación entre las actividades en las que se utiliza el modelo de gestión de RR.HH. por competencias en la entidad y el número de empleados

Gráfico 9: Relación entre las actividades en las que se utiliza el modelo de gestión de RR.HH. por competencias en la entidad y el número de empleados de la misma



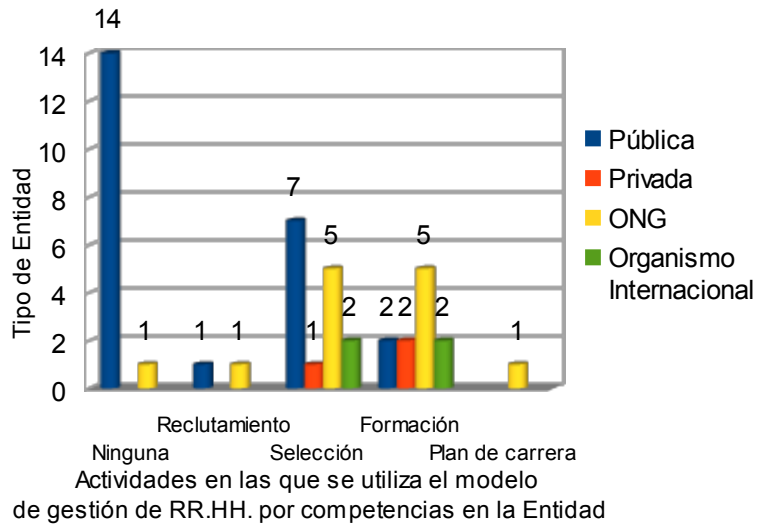
En este gráfico comparativo se puede apreciar que más mitad de las micro empresas (entre 11 y 50 trabajadores), las medianas (entre 51 y 100 trabajadores) y las grandes empresas (más de 100 trabajadores) no utilizan el modelo de gestión por competencias y la otra mitad de las mismas lo usa casi exclusivamente

para procesos de reclutamiento y selección.

Relación entre las actividades en las que se utiliza el modelo de gestión de RR.HH. por competencias en la entidad y el tipo de la misma

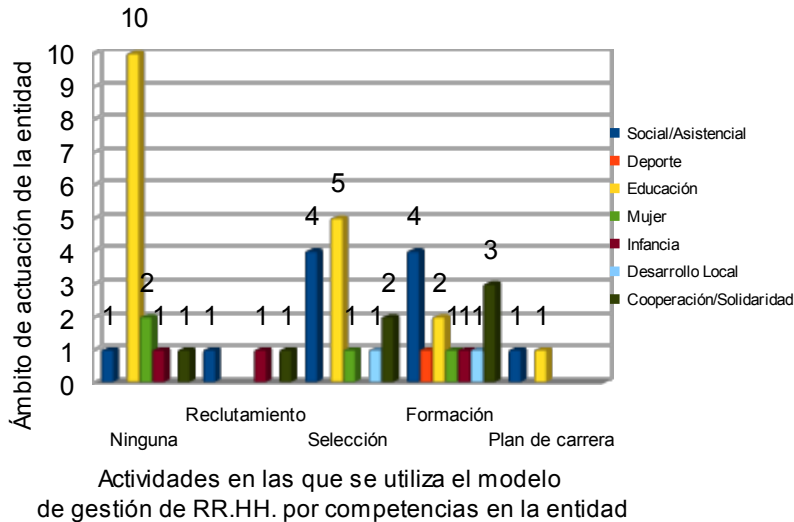
Gráfico 10: Relación entre las actividades en las que se utiliza el modelo de gestión de RR.HH. por competencias en la entidad y el tipo de la misma

Este gráfico muestra que la mayoría de las entidades públicas (un 67%) no utiliza el modelo de gestión de RR.HH. por competencias, el resto de las mismas sólo utiliza este modelo para la selección de personal.



Relación entre las actividades en las que se utiliza el modelo de gestión de RR.HH. por competencias en la entidad y el ámbito de actuación de la misma

Gráfico 11: Relación entre las actividades en las que se utiliza el modelo de gestión de RR.HH. por competencias en la entidad y el ámbito de actuación de la misma



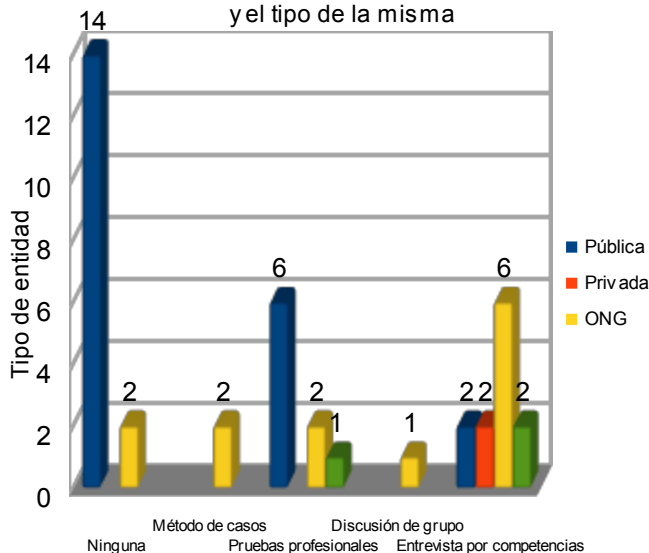
En el siguiente gráfico se puede apreciar que en el ámbito de la educación es donde se da un mayor número de entidades que no utilizan el modelo de gestión de RR.HH. por competencias y las que sí lo utilizan se limitan a procesos de selección y, en un muy

pequeño número, a procesos de formación.

Relación entre el tipo de técnicas de gestión de RR.HH. por competencias utilizadas por la entidad y el tipo de la misma

Gráfico 12: Relación entre el tipo de técnicas de gestión de RR.HH. por competencias utilizadas por la entidad y el tipo de la misma

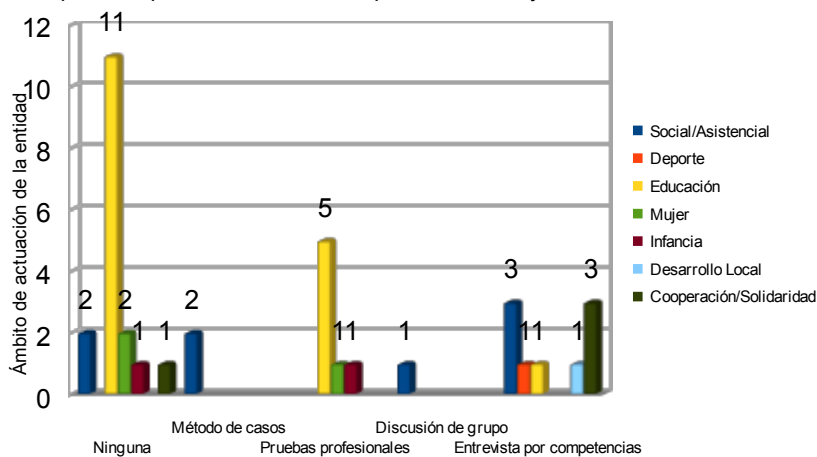
En este gráfico se puede apreciar que la mayoría de las entidades públicas no utilizan ninguna de las técnicas de gestión de RR.HH. por competencias (un 67%). De las que si lo utilizan destaca el importante número de aquellas que dicen usarlo para realizar pruebas profesionales (un 28%).



Técnica de gestión de RR.HH. por competencias utilizada por

Relación entre el tipo de técnicas de gestión de RR.HH. por competencias utilizadas por la entidad y el ámbito de actuación de la misma

Gráfico 13: Relación entre el tipo de técnicas de gestión de RR.HH. por competencias utilizadas por la entidad y el ámbito de actuación



Tipo de técnicas de gestión de RR.HH. por competencias utilizadas

parte de las entidades encuestadas (un 33%) manifiesta utilizar la técnica de método de casos.

En este mismo ámbito también destaca que la mitad de las entidades de la muestra utilizan la entrevista por competencias.

Por último y en línea con lo anterior, cabe resaltar que en el ámbito de

En este gráfico se puede destacar que la mayoría de las entidades del ámbito de la educación no utilizan este modelo de gestión de RR.HH. (un 65%). De las que lo usan, llama la atención las que emplean las pruebas profesionales (un 29%).

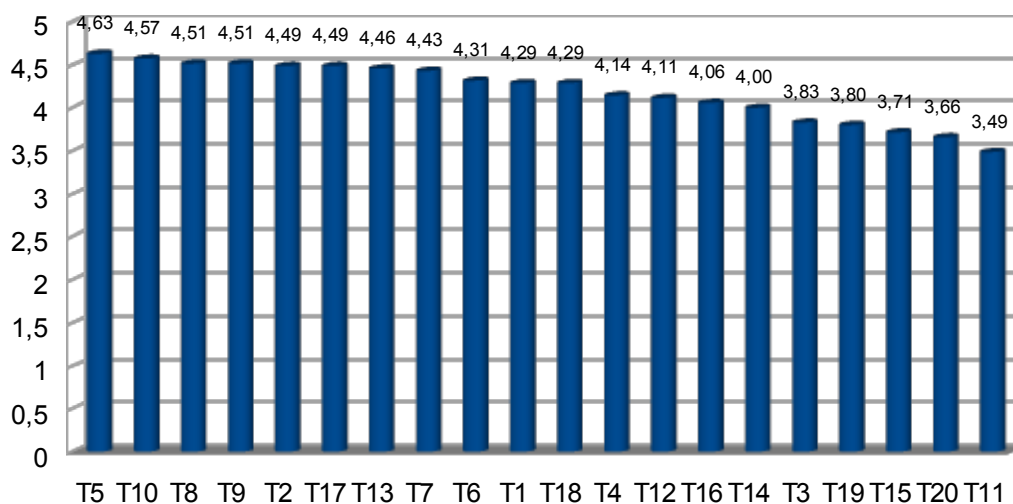
En el ámbito social asistencial la tercera

cooperación/solidaridad una amplia mayoría de las entidades de la muestra (un 75%) usa la entrevista por competencias en sus procesos de gestión de RR.HH.

Evaluación de competencias transversales

Nivel de importancia de la competencia para el perfil genérico del educador social

Gráfico 14: Clasificación nivel importancia general de competencias transversales



Este gráfico muestra la valoración media de cada competencia por parte de las entidades consultadas.

Las cinco competencias más valoradas son:

- T5. Resolución de problemas y toma de decisiones.
- T10. Trabajo en equipo interdisciplinar.
- T8. Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad.
- T9. Habilidades interpersonales.
- T2. Organización y planificación.

Es posible comparar estos resultados con los estudios del Libro Blanco del título de Grado en Pedagogía y Educación Social (ANECA, 2004), y el estudio de Fullana y colaboradoras (2011)¹²⁷ ya que en ambos estudios la muestra incluía profesionales de la Educación Social.

En el siguiente cuadro se muestran las cinco competencias transversales más valoradas por cada estudio:

¹²⁷ En este estudio la muestra se componía de profesionales y docentes de Educación Social sin que se haga una distinción entre ambos grupos por lo que se compararán estos resultados con los obtenidos en los estudios de entidades y de docentes.

Cuadro 97: Competencias más valoradas para los profesionales en los estudios consultados.

	Libro Blanco de la titulación (ANECA, 2004)	Estudio de Fullana y col. (2011)
Competencias más valoradas	Capacidad de análisis y síntesis	Resolución de compromiso y toma de decisiones
	Organización y Planificación	Capacidad crítica y autocrítica
	Comunicación oral y escrita en lengua materna	Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad
	Resolución de problemas y toma de decisiones	Habilidades interpersonales
	Capacidad crítica y autocrítica	Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de la vida

Como se puede observar, la competencia de Resolución de problemas y toma de decisiones coincide en los tres estudios.

Hay coincidencia con el Libro Blanco en la competencia de Organización y Planificación y con el estudio de Fullana y colaboradoras (2011), en las competencias de Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad y Habilidades interpersonales.

En el estudio de Rodríguez, Ortega y Olmos (2007), la muestra estuvo compuesta por docentes, egresados, y profesionales de la Educación Social, pero no tenemos resultados diferenciados para cada grupo que componía la muestra, por tanto hay que contemplar sus resultados con una cierta reserva. En este estudio las competencias más valoradas fueron:

Resolución de problemas.
 Capacidad para trabajar en equipo.
 Habilidades en las relaciones interpersonales.
 Toma de decisiones.
 Capacidad de organización y planificación.

Por tanto, los cuatro estudios coincidirían en la competencia de Resolución de problemas y toma de decisiones (el estudio de Rodríguez, Ortega y Olmos (2007) no evalúa el componente de Resolución de problemas aparte).

Es de destacar el alto grado de coincidencia entre el estudio anteriormente nombrado y nuestros resultados ya que coinciden cuatro de las cinco competencias más valoradas: Resolución de problemas y toma de decisiones, Trabajo en equipo interdisciplinar, Habilidades interpersonales y Organización y planificación.

Por el contrario, las cinco competencias menos valoradas son:

T3. Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s.
 T19. Gestión por procesos con indicadores de calidad.
 T15. Liderazgo.
 T20. Sensibilidad hacia temas medioambientales.
 T11. Trabajo en otros contextos nacionales o internacionales.

En el siguiente cuadro se muestran las cinco competencias menos valoradas por los estudios consultados:

Cuadro 98: Competencias menos valoradas para los profesionales en los estudios consultados.

	Libro Blanco de la titulación (ANECA, 2004)	Estudio de Fullana y col. (2011)
Competencias menos valoradas	Comunicación en una lengua extranjera	Comunicación en una lengua extranjera
	Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional	Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional
	Liderazgo	Autonomía en el aprendizaje
	Iniciativa y espíritu emprendedor	Liderazgo
	Gestión por procesos con indicadores de calidad	Iniciativa y espíritu emprendedor

La competencia de Liderazgo es la única que coincide en los tres estudios. No obstante, la competencia de Iniciativa y espíritu emprendedor esta entre las menos valoradas por nuestra muestra. Además, se coincide con el Libro Blanco en la competencia de Gestión por procesos con indicadores de calidad.

Es de destacar la gran coincidencia (4 de las 5), de las competencias transversales menos valoradas en ambos estudios consultados.

Seguramente habría un mayor grado de coincidencia entre los tres estudios si las competencias de Comunicación en una lengua extranjera y Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional, no formasen parte (a nuestro juicio erróneamente) de las competencias específicas que define el Título de Grado en Educación Social de la UEx.

Por su parte, en el estudio de Rodríguez y col. (2007), las cinco competencias menos valoradas fueron:

Comunicación oral y escrita en lengua nativa.

Motivación por la calidad.

Conocimiento de otras lenguas, culturas y costumbres.

Liderazgo.

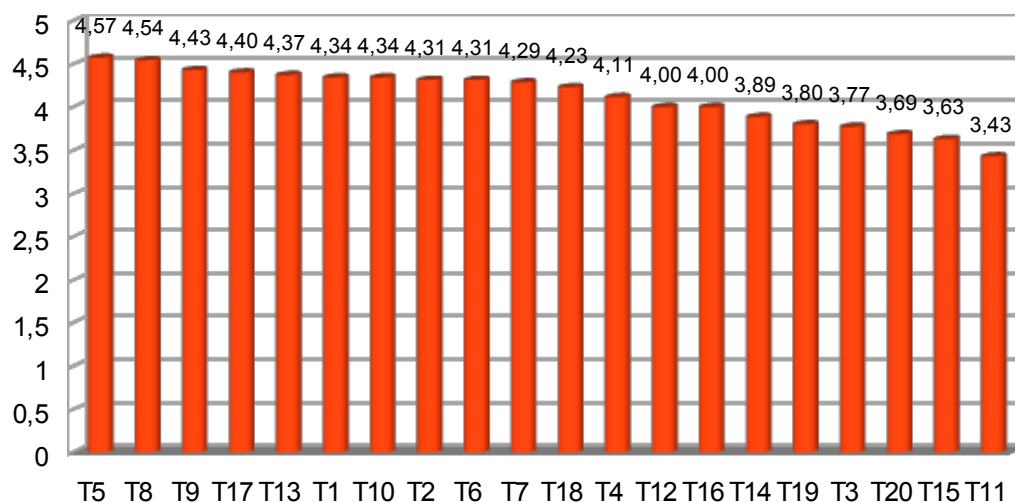
Trabajar en un contexto internacional.

Por tanto, la competencia de Liderazgo vuelve a aparecer como una de las menos valoradas y vuelve a coincidir nuestro estudio con éste en cuatro de las cinco competencias menos valoradas (con la salvedad de la distinta denominación de las competencias).

La única competencia en la que no hay coincidencia es en la de Sensibilidad hacia temas medioambientales, la cual no forma parte de ninguno de los estudios de comparación y tiene una mínima representación en el repertorio de competencias transversales de las universidades españolas, como ya se especificó anteriormente.

Nivel de importancia de la competencia para el perfil de intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar

Gráfico 15: Clasificación nivel de importancia de competencias para el perfil de intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar



Este gráfico muestra la valoración media de cada competencia para el perfil de intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar por parte de las entidades consultadas.

Las cinco competencias más valoradas son:

- T5. Resolución de problemas y toma de decisiones.
- T8. Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad.
- T9. Habilidades interpersonales.
- T17. Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida.
- T13. Adaptación a situaciones nuevas.

De los dos estudios considerados, únicamente el estudio llevado a cabo por el Libro Blanco de la titulación hace distinciones por perfiles. En este estudio, las competencias más valoradas son:

- Organización y planificación.
- Resolución de problemas y toma de decisiones.
- Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos.
- Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad.
- Compromiso ético.

Por tanto, se produce coincidencia con las competencias: Resolución de problemas y toma de decisiones y Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad.

Las cinco competencias menos valoradas son:

- T19. Gestión por procesos con indicadores de calidad.
- T3. Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s.
- T20. Sensibilidad hacia temas medioambientales.
- T15. Liderazgo.
- T11. Trabajo en otros contextos nacionales o internacionales.

En el Libro Blanco las competencias menos valoradas son:

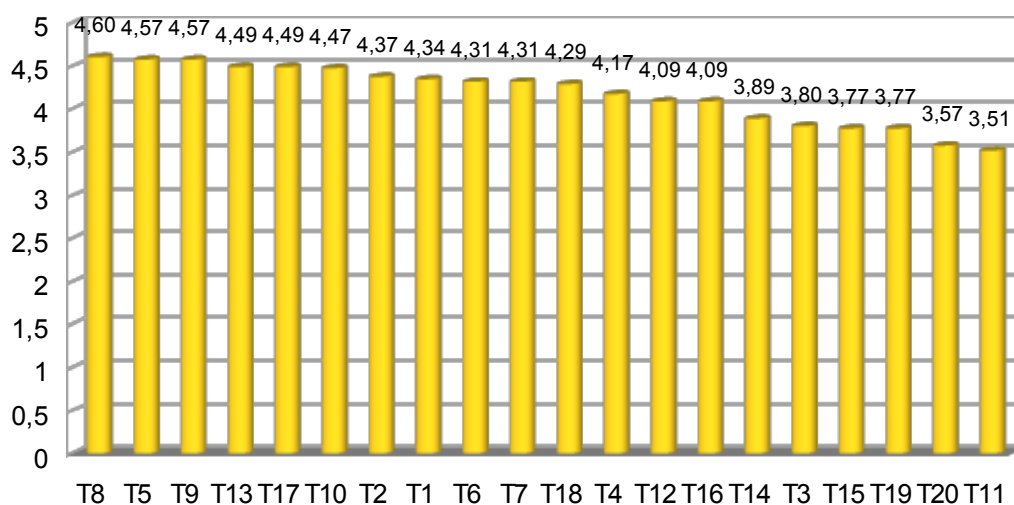
- Comunicación en una lengua extranjera.
- Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional.
- Creatividad.
- Liderazgo.
- Gestión por procesos con indicadores de calidad.

Por tanto, se produce coincidencia con las competencias: Gestión por procesos con indicadores de calidad y Liderazgo.

Hay que volver a tener en cuenta lo anteriormente especificado sobre las dos competencias transversales incluidas en las competencias específicas y el hecho de que la competencia de Sensibilidad hacia temas medioambientales no está incluida en el Libro Blanco de la titulación.

Nivel de importancia de la competencia para el perfil de marginación, drogodependencia y exclusión

Gráfico 16: Clasificación del nivel de importancia de competencias para el perfil de marginación, drogodependencia y exclusión social



Este gráfico muestra la valoración media de cada competencia para el perfil de

marginación drogodependencia y exclusión social por parte de las entidades consultadas.

Las cinco competencias más valoradas son:

- T8. Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad.
- T5. Resolución de problemas y toma de decisiones.
- T9. Habilidades interpersonales.
- T13. Adaptación a situaciones nuevas.
- T17. Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

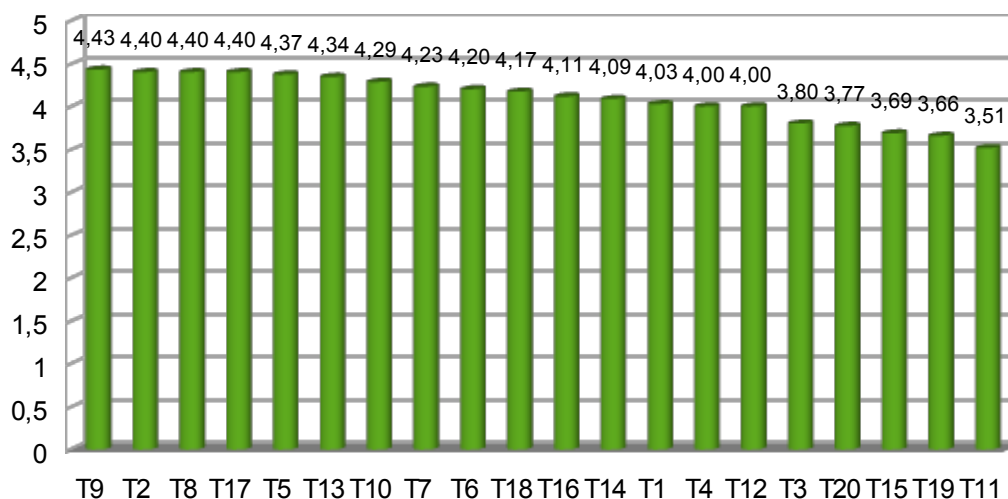
Las cinco competencias menos valoradas son:

- T3. Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s.
- T15. Liderazgo.
- T19. Gestión por procesos con indicadores de calidad.
- T20. Sensibilidad hacia temas medioambientales.
- T11. Trabajo en otros contextos nacionales o internacionales.

Ninguno de los estudios considerados hace una distinción de este perfil, por lo que no es posible comparar estos resultados con otras investigaciones.

Nivel de importancia de la competencia para el perfil de animación y gestión sociocultural

Gráfico 17: Clasificación del nivel de importancia de competencias para el de animación y gestión sociocultural



Este gráfico muestra la valoración media de cada competencia para el perfil de animación y gestión sociocultural por parte de las entidades consultadas.

Las cinco competencias más valoradas son:

- T9. Habilidades interpersonales.
- T2. Organización y Planificación.
- T8. Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad.
- T17. Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida.
- T5. Resolución de problemas y toma de decisiones.

En el Libro Blanco las competencias más valoradas para este perfil son:

- Capacidad de análisis y síntesis.
- Organización y planificación.
- Comunicación oral y escrita en lengua materna.
- Resolución de problemas y toma de decisiones.
- Capacidad crítica y autocrítica.

Por tanto, se produce coincidencia con las competencias: de Organización y planificación y Resolución de problemas y toma de decisiones.

Las cinco competencias menos valoradas son:

- T3. Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s.
- T20. Sensibilidad hacia temas medioambientales.
- T15. Liderazgo.
- T19. Gestión por procesos con indicadores de calidad.
- T11. Trabajo en otros contextos nacionales o internacionales.

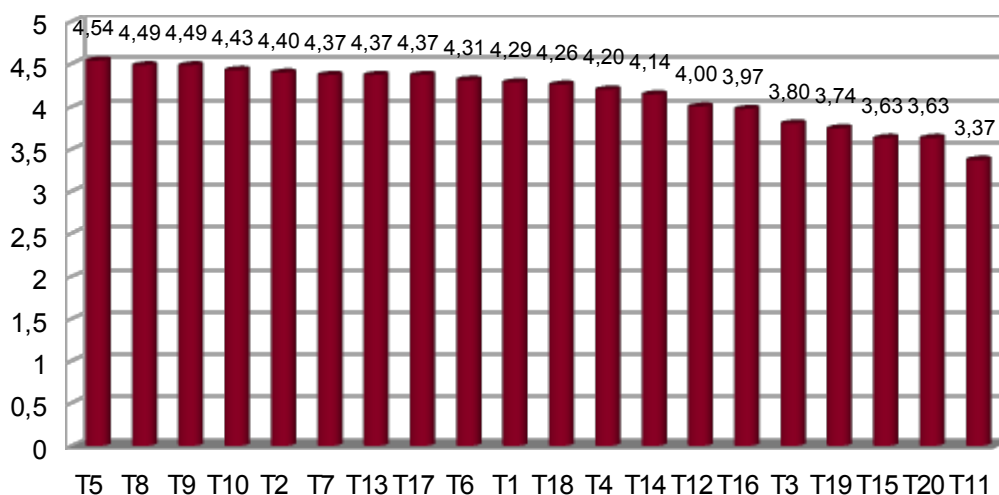
En el Libro Blanco las competencias menos valoradas para este perfil son:

- Comunicación en una lengua extranjera.
- Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional.
- Liderazgo.
- Autonomía en el aprendizaje.
- Gestión por procesos con indicadores de calidad.

Por tanto, se produce coincidencia con las competencias: Gestión por procesos con indicadores de calidad y Liderazgo, con las salvedades anteriormente indicadas.

Nivel de importancia de la competencia para el perfil de intervención socioeducativa con menores

Gráfico 18: Clasificación del nivel de importancia de competencias para el perfil de intervención socioeducativa con menores



Este gráfico muestra la valoración media de cada competencia para el perfil de intervención socioeducativa con menores por parte de las entidades consultadas.

Las cinco competencias más valoradas son:

- T5. Resolución de problemas y toma de decisiones.
- T8. Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad.
- T9. Habilidades interpersonales.
- T10. Trabajo en equipo interdisciplinar.
- T2. Organización y Planificación.

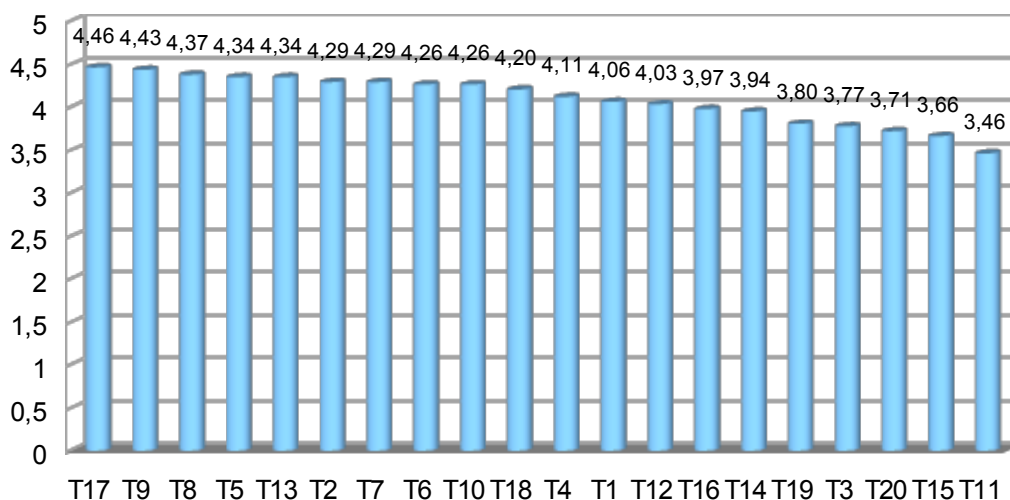
Las cinco competencias menos valoradas son:

- T3. Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s.
- T19. Gestión por procesos con indicadores de calidad.
- T15. Liderazgo.
- T20. Sensibilidad hacia temas medioambientales.
- T11. Trabajo en otros contextos nacionales o internacionales.

Ninguno de los estudios considerados hace una distinción de este perfil, por lo que no es posible comparar estos resultados con otras investigaciones.

Nivel de importancia de la competencia para el perfil de formación e inserción de personas adultas y mayores

Gráfico 19: Clasificación del nivel de importancia de las competencias para el perfil de personas adultas y mayores



Este gráfico muestra la valoración media de cada competencia para el perfil de personas adultas y mayores por parte de las entidades consultadas.

Las cinco competencias más valoradas son:

- T17. Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida.
- T9. Habilidades interpersonales.
- T8. Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad.
- T5. Resolución de problemas y toma de decisiones.
- T13. Adaptación a situaciones nuevas.

En el Libro Blanco las competencias más valoradas para este perfil son:

- Capacidad de análisis y síntesis.
- Organización y planificación.
- Resolución de problemas y toma de decisiones.
- Capacidad crítica y autocrítica.
- Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad.

Por tanto, se produce coincidencia con las competencias: Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad y Resolución de problemas y toma de decisiones.

Las cinco competencias menos valoradas son:

- T19. Gestión por procesos con indicadores de calidad.
- T3. Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s.
- T20. Sensibilidad hacia temas medioambientales.
- T15. Liderazgo.
- T11. Trabajo en otros contextos nacionales o internacionales.

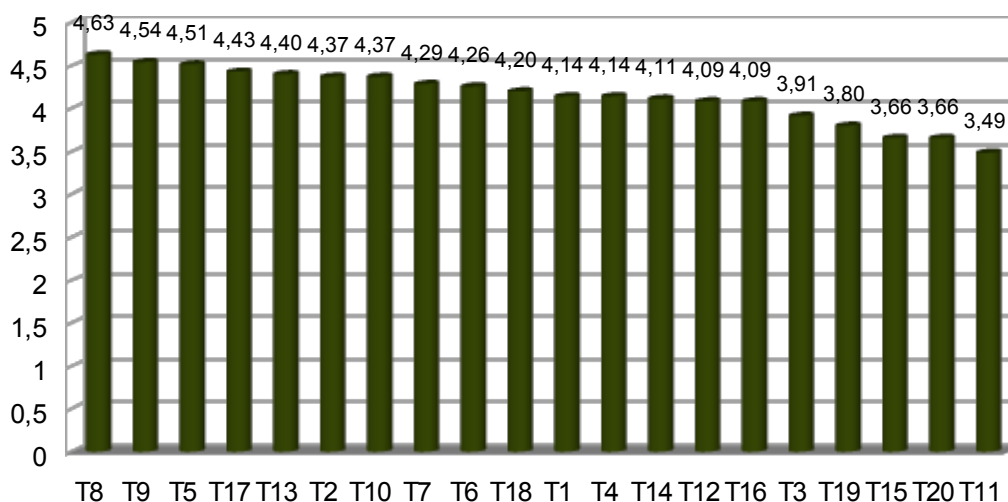
En el Libro Blanco las competencias menos valoradas para este perfil son:

- Liderazgo.
- Autonomía en el aprendizaje.
- Comunicación en una lengua extranjera.
- Iniciativa y espíritu emprendedor.
- Gestión por procesos con indicadores de calidad.

Por tanto, se produce coincidencia con las competencias: Gestión por procesos con indicadores de calidad y Liderazgo.

Nivel de importancia de la competencia para el perfil de atención socioeducativa a la diversidad

Gráfico 20: Clasificación del nivel de importancias de las competencias para el perfil de atención socioeducativa a la diversidad



Este gráfico muestra la valoración media de cada competencia para el perfil de atención socioeducativa a la diversidad por parte de las entidades consultadas.

Las cinco competencias más valoradas son:

- T8. Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad.
- T9. Habilidades interpersonales.

- T5. Resolución de problemas y toma de decisiones.
- T17. Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida.
- T13. Adaptación a situaciones nuevas.

En el Libro Blanco las competencias más valoradas para este perfil son:

- Capacidad de análisis y síntesis.
- Organización y planificación.
- Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad.
- Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional.
- Compromiso ético.

Por tanto, se produce coincidencia con la competencia de Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad.

Las cinco competencias menos valoradas son:

- T3. Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s.
- T19. Gestión por procesos con indicadores de calidad.
- T15. Liderazgo.
- T20. Sensibilidad hacia temas medioambientales.
- T11. Trabajo en otros contextos nacionales o internacionales.

En el Libro Blanco las competencias menos valoradas para este perfil son:

- Liderazgo.
- Autonomía en el aprendizaje.
- Creatividad.
- Comunicación en una lengua extranjera.
- Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional.

Por tanto, se produce coincidencia con la competencia de Liderazgo.

Comparativa entre todos los perfiles profesionales

Si consideramos todos los perfiles profesionales, las siguientes competencias aparecen en cada uno de ellos como las más valoradas para las entidades:

- T8. Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad.
- T9. Habilidades interpersonales.
- T5. Resolución de problemas y toma de decisiones.

Estas dos competencias aparecen en cinco de los seis perfiles profesionales como las más valoradas:

T17. Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

T13. Adaptación a situaciones nuevas.

Con respecto a las menos valoradas, en todos los perfiles profesionales aparecen las siguientes competencias:

T3. Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s.

T19. Gestión por procesos con indicadores de calidad.

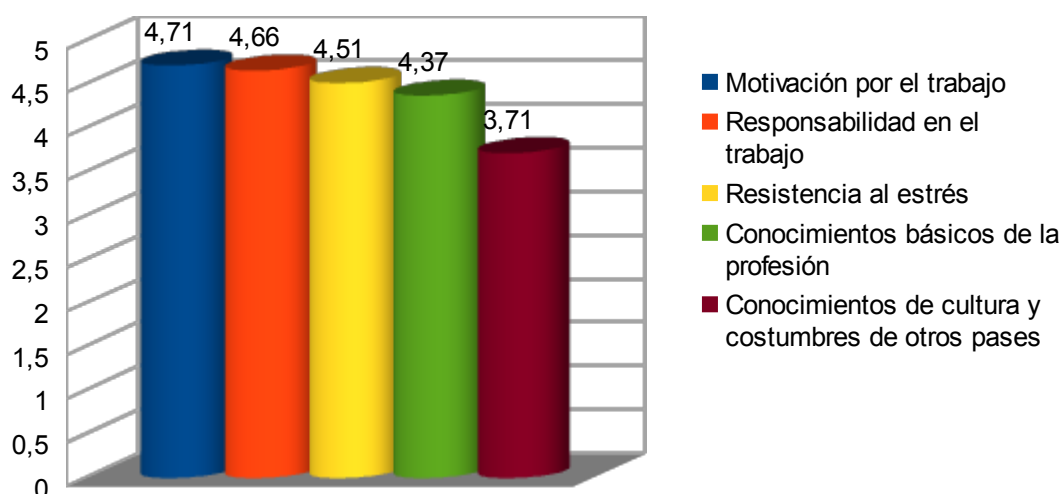
T15. Liderazgo.

T20. Sensibilidad hacia temas medioambientales.

T11. Trabajo en otros contextos nacionales o internacionales.

Nivel de importancia de competencias transversales no incluidas en la titulación

Gráfico 21: Nivel de importancia de competencias transversales no incluidas en la titulación



Este gráfico muestra la valoración media de una serie de competencias transversales no incluidas en la titulación y que están muy valoradas por el mundo empresarial.

Es de destacar, que las cuatro primeras muestran una valoración bastante pareja y que está por encima de la valoración media de todas las competencias transversales (4,19). Estas competencias son:

Motivación por el trabajo.

Responsabilidad en el trabajo.

Resistencia al estrés.

Conocimientos básicos de la profesión.

Por lo que sería pertinente el considerar la incorporación de alguna de ellas al listado de competencias transversales del título.

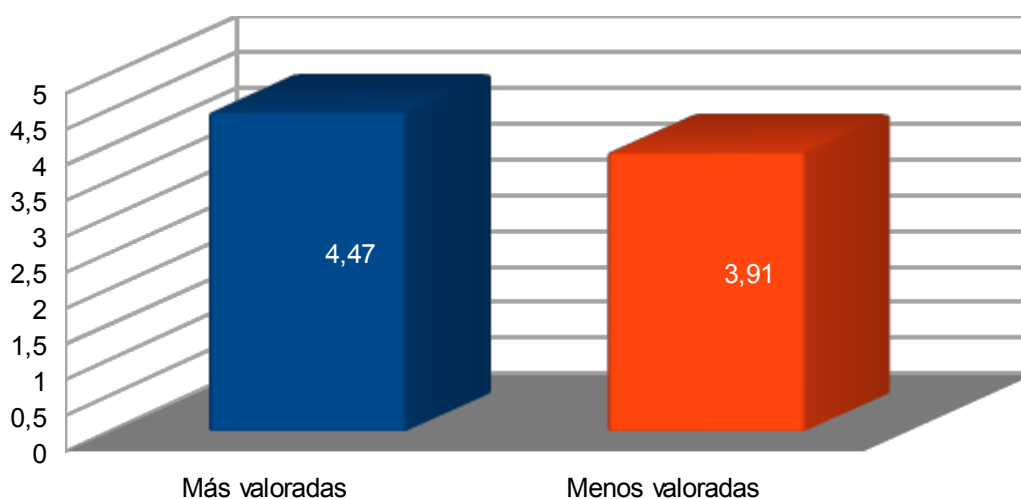
La competencia de Conocimientos de cultura y costumbres de otros países, a pesar de obtener una baja valoración, se situaría en el puesto dieciocho de las veinte que componen el listado de la titulación.

6.9 Resultados y discusión del análisis inferencial¹²⁸

Hipótesis nº 1:

Existen diferencias significativas entre las competencias transversales más valoradas y las menos valoradas para las entidades.

Gráfico 22: Promedios de las competencias transversales más y menos valoradas de la titulación



Con esta hipótesis se pretende comprobar si existe diferencias significativas en la valoración media de las competencias más y menos valoradas, con el objetivo de determinar si el instrumento es capaz de discriminar entre estos tipos de competencias.

En el siguiente cuadro se muestran la significación de las pruebas estadísticas realizadas a las muestras:

¹²⁸ Cada hipótesis puede desembocar en más de una subhipótesis.

Tabla 4: Pruebas de parametricidad para el contraste de competencias más y menos valoradas.

	Normalidad	Aleatoriedad	Homocedasticidad
	Kolmogorov-Smirnov	Prueba de Rachas	Prueba de Levene
Más valoradas	0,905	0,02	
Menos valoradas			

Dado que los valores de las competencias más valoradas no se distribuyen aleatoriamente es pertinente utilizar una prueba no paramétrica (U de Mann-Whitney).

Tabla 5: U de Mann-Whitney para comparar las competencias más y menos valoradas.

Estadísticos de contraste^b

	valoración
U de Mann-Whitney	,500
W de Wilcoxon	55,500
Z	-3,746
Sig. asintót. (bilateral)	,000
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,000 ^a

a. No corregidos para los empates.
b. Variable de agrupación: tipo

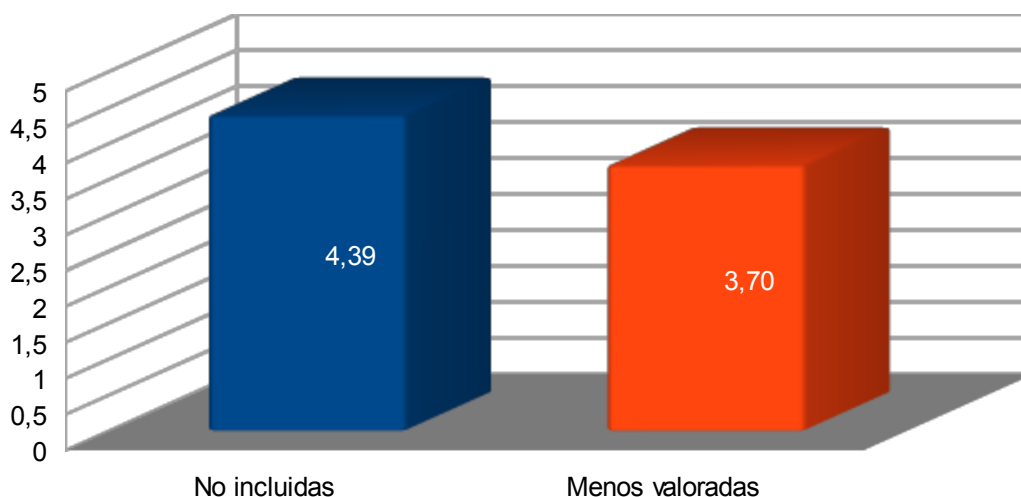
Al obtener una significación asintótica bilateral de 0,000 se constata que existen diferencias significativas entre las competencias más y menos valoradas, por lo que se confirma la hipótesis planteada y se concluye que el instrumento discrimina entre estos dos tipos de competencias.

De la misma forma, los estudios llevados a cabo por el Libro Blanco de la titulación (ANECA, 2004) y el de Fullana y col. (2011) muestran diferencias significativas entre las competencias transversales más y menos valoradas. Estas diferencias, al igual que en el presente estudio, rondaron los 0,5 puntos de promedio.

Hipótesis nº 2.

Las competencias transversales no incluidas en la titulación son mejor valoradas que las menos valoradas por las entidades.

Gráfico 23: Promedios de las competencias transversales menos valoradas y no incluidas



Con esta hipótesis se pretende comprobar si existe diferencias significativas entre la valoración media de las cinco competencias menos valoradas y la de las cinco competencias no incluidas en la titulación pero ampliamente valoradas por los empleadores.

En el siguiente cuadro se muestran las pruebas estadísticas realizadas a las distribuciones:

Tabla 6: Pruebas de parametricidad para el contraste de competencias menos valoradas y no incluidas.

	Normalidad Kolmogorov- Smirnov	Aleatoriedad Prueba de Rachas	Homocedasticidad Prueba de Levene
No incluidas	0,834	0,326	0,16
Menos valoradas	0,994	0,326	

Por tanto, se opta por un contraste paramétrico, concretamente una T de Student para dos grupos independientes asumiendo las varianzas iguales.

Tabla 7: T de Student para el contraste de competencias menos valoradas y no incluidas.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
valoración	Se han asumido varianzas iguales	2,395	,160	-3,645	8	,007	-,69400	,19042	-1,13310	-,25490
	No se han asumido varianzas iguales			-3,645	4,880	,015	-,69400	,19042	-1,18711	-,20089

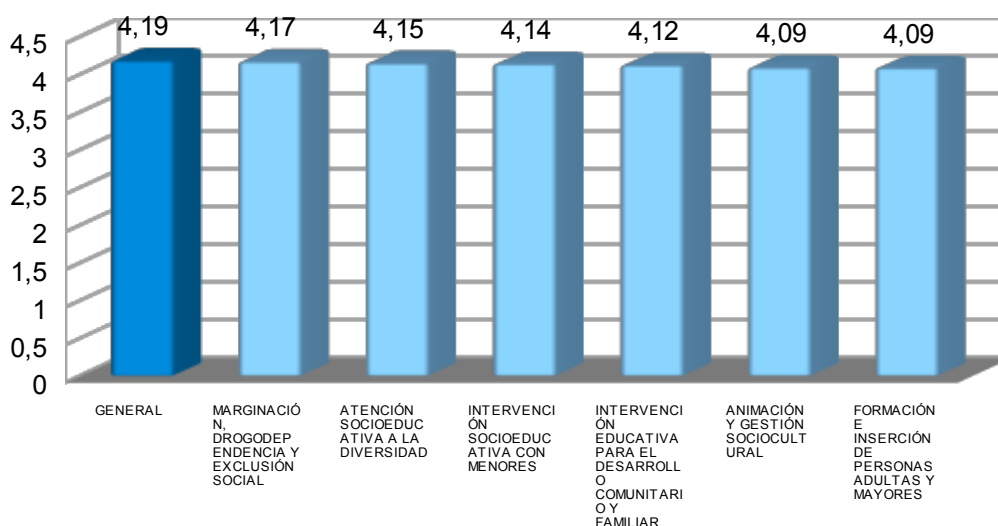
La significación asintótica obtenida es de 0,007 por lo que se constata que hay diferencias significativas entre la valoración media de las cinco competencias menos valoradas y las cinco competencias transversales no incluidas en la titulación. Por tanto, se confirma la hipótesis planteada y se concluye que las competencias no incluidas en la titulación son significativamente mejor valoradas que las menos valoradas.

Por tanto, sería aconsejable la inclusión de algunas competencias de este grupo, teniendo en cuenta además, que la valoración de cuatro de las cinco está por encima de la valoración media de las competencias transversales incluidas en la titulación.

Hipótesis nº 3.

Las diferencias entre el nivel general de valoración y los niveles de valoración de los distintos perfiles profesionales no son significativas para las entidades.

Gráfico 24: Comparación de los promedios del nivel de importancia general de las competencias transversales con los promedios de cada uno de los perfiles específicos



Con esta hipótesis se pretende comprobar si existen diferencias significativas en la valoración media a nivel general y la de los distintos perfiles profesionales del Educador Social. También se pretende comprobar si hay diferencias significativas entre cada uno de los perfiles profesionales.

En el siguiente cuadro se muestran las pruebas estadísticas realizadas a las distribuciones:

Tabla 8: Pruebas de parametricidad para el contraste de perfiles profesionales.

	Normalidad Kolmogorov- Smirnov	Aleatoriedad Prueba de Rachas
General	0,73	0
Intervención educativa		
Marginación		
Animación		
Menores		
Adultos		
Diversidad		

Dado que la distribución de la valoración general de las competencias no se distribuye aleatoriamente (sig. 0,00), es pertinente utilizar una prueba no paramétrica, concretamente una H de Kruskal-Wallis.

Tabla 9: Prueba de Kruskal-Wallis para el contraste de perfiles profesionales.

**Estadísticos de
contraste^{a, b}**

	valoración
Chi-cuadrado	3,114
gl	6
Sig. asintót.	,794

a. Prueba de Kruskal-Wallis
b. Variable de agrupación: tipo

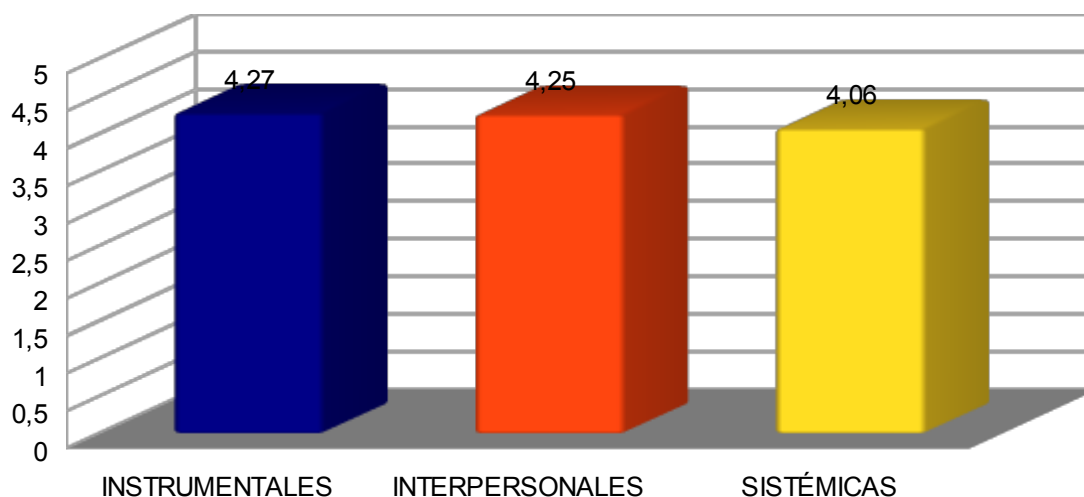
Se obtiene un nivel de significación de 0,794 por lo que se constata que no hay diferencias significativas entre el nivel medio de valoración general de las competencias y el nivel medio de valoración de cada uno de los perfiles profesionales del Educador Social, ni tampoco entre cada uno de ellos. Por tanto, se confirma la hipótesis planteada.

Similares resultados se obtienen en el estudio del Libro Blanco de la titulación (ANECA, 2004), que es el único que hace una distinción por perfiles profesionales.

Hipótesis nº 4.

Las diferencias entre los niveles de valoración de cada uno de los tipos de competencia transversal (instrumentales, interpersonales y sistémicas) no son significativas para las entidades.

Gráfico 25: Clasificación de los promedios del nivel de importancia de cada una de las categorías de competencias transversales



Con esta hipótesis se pretende comprobar si existen diferencias significativas entre los niveles medios de valoración de cada una de las categorías de competencias transversales (instrumentales, interpersonales y sistémicas).

En el siguiente cuadro se muestran las pruebas estadísticas realizadas a las distribuciones:

Tabla 10: Pruebas de parametricidad para el contraste de categorías de competencias.

	Normalidad Kolmogorov- Smimov	Aleatoriedad Prueba de Rachas
Instrumentales	1	0,326
Interpersonales	0,492	0,171
Sistémicas	0,995	0,033

Dado que la distribución de las competencias sistémicas no cumple el supuesto de aleatoriedad (sig. 0,033), es pertinente utilizar una prueba no paramétrica, concretamente una H de Kruskal-Wallis.

Tabla 11: Prueba de Kruskal-Wallis para el contraste de categorías de competencias.

**Estadísticos de
contraste^{a,b}**

	valoración
Chi-cuadrado	3,611
gl	2
Sig. asintót.	,164

a. Prueba de Kruskal-Wallis
b. Variable de agrupación: tipo

Se obtiene un nivel de significación de 0,164 por lo que se concluye que no hay diferencias significativas entre los promedios de valoración de cada una de las categorías de competencias transversales.

Por tanto, aunque las competencias transversales instrumentales son más valoradas que las interpersonales y las sistémicas, esta diferencia de valoración no es significativa, por lo que se confirma la hipótesis planteada.

Tanto en el estudio del Libro Blanco de la titulación (ANECA, 2004), como en el de Pallisera y col. (2011), las competencias transversales interpersonales son las más valoradas. Con respecto a las menos valoradas, en el estudio de Pallisera y col. (2011) son las instrumentales y en el del Libro Blanco de la titulación (ANECA, 2004) son las sistémicas, al igual que el presente estudio.

En cualquier caso, las diferencias encontradas entre los tipos de competencia transversal de estos dos estudios no son significativas, en la línea de lo obtenido en el presente estudio.

7. Estudio empírico dos

- 7.1 Diseño de la investigación
- 7.2 Objetivos e hipótesis
- 7.3 Variables: definición funcional y operativa
- 7.4 Diseño y validación del instrumento
- 7.5 Población y muestra
- 7.6 Fases del estudio: aplicación
- 7.7 Técnicas utilizadas para el análisis de datos
- 7.8 Resultados y discusión del análisis descriptivo
- 7.9 Resultados y discusión del análisis inferencial

Estudio empírico 2: Evaluación, estimación del grado de desarrollo, adecuación a los perfiles profesionales de las competencias transversales del Grado de Educación Social de la UEx e importancia de las actividades para el desarrollo y la evaluación de las competencias transversales entre los docentes

7.1 Diseño de la investigación

Al igual que el estudio anterior, el diseño de la investigación de este segundo estudio empírico se engloba dentro de la metodología no experimental y dentro de ésta se ha optado por las metodologías descriptivo-correlacional y comparativo causal.

Tal y como contemplan León y Montero (1993), se incluiría dentro de los diseños de investigación de encuesta.

7.2 Objetivos e hipótesis

El objetivo general de este estudio ha sido conocer la valoración general de las competencias transversales, la estimación de su grado de desarrollo, su adecuación a cada uno de los perfiles profesionales específicos y la valoración de la adecuación de una serie de competencias transversales no incluidas en la titulación pero ampliamente valoradas por la empresa por parte de los docentes del título. Asimismo, se ha pretendido conocer la valoración de una serie de metodologías, técnicas e instrumentos para el desarrollo y para la evaluación de las competencias transversales del Grado de Educación Social de la UEx.

Las hipótesis planteadas han sido las siguientes:

Hipótesis 1:

Existen diferencias significativas entre las competencias transversales más valoradas y las menos valoradas para los docentes.

Hipótesis 2:

Las competencias transversales no incluidas en la titulación son mejor valoradas que las menos valoradas por los docentes.

Hipótesis 3:

Las diferencias entre los niveles de valoración de cada uno de los tipos de competencia transversal (instrumentales, interpersonales y sistémicas) no son significativas para los docentes.

Hipótesis 4:

Las diferencias entre el nivel general de valoración y los niveles de valoración de los distintos perfiles profesionales no son significativas para los docentes.

Hipótesis 5:

Existen diferencias significativas entre las competencias transversales más y menos desarrolladas para los docentes.

Hipótesis 6:

Las diferencias entre los niveles medios de desarrollo de cada uno de los tipos de competencia transversal (instrumentales, interpersonales y sistémicas) no son significativas para los docentes.

Hipótesis 7:

Los niveles de importancia de las competencias transversales son significativamente mayores que sus niveles de desarrollo para los docentes.

Hipótesis 8:

La diferencia entre valoración y desarrollo de las competencias en las que se está haciendo un sobre esfuerzo es significativamente menor que la de las competencias con una baja prioridad para los docentes.

Hipótesis 9:

La diferencia entre valoración y desarrollo de las competencias en las que se debe incidir en su desarrollo es significativamente mayor que la de las competencias cuyo desarrollo debe mantenerse para los docentes.

7.3 Variables: definición funcional y operativa

En este apartado se enuncian las variables implicadas en este estudio y los posibles valores que podrían adoptar. Estas variables fueron definidas en la fase previa a la construcción del instrumento en base a los objetivos que se plantean en el mismo.

El cuestionario contiene tres grupos de variables:

- 1) Variables descriptivas personales y académicas.
- 2) Variables relacionadas con la evaluación de competencias transversales.
- 3) Variables relacionadas con las actividades para el desarrollo y evaluación de las competencias transversales.

Algunas de estas variables actuarán como variables independientes para la comparación entre grupos y ver si existen diferencias significativas en función de la tipología de las variables.

En el siguiente cuadro¹²⁹ se muestra el nombre, la etiqueta y la definición operativa de las variables que forman parte de este estudio:

¹²⁹Cuadro de elaboración propia.

Cuadro 99: Definición operativa de las variables del cuestionario de docentes.

DEFINICIÓN OPERATIVA DE LAS VARIABLES DE CUESTIONARIO DE DOCENTES		
VARIABLES PERSONALES Y ACADÉMICAS		
Nombre de la variable	Etiqueta	Descripción/categorías
departamento	Departamento al que pertenece el docente	Variable nominal. Cinco alternativas excluyentes: 1. Ciencias de la Educación. 2. Psicología y Antropología. 3. Dirección de empresas y Sociología 4. Didáctica de las Ciencias Experimentales y las Matemáticas 5. Filología Inglesa
area	Área a la que pertenece el docente	Variable nominal. Diez alternativas excluyentes: 1. Didáctica y Organización Escolar. 2. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. 3. Teoría e Historia de la Educación. 4. Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos. 5. Psicología Evolutiva y de la Educación. 6. Psicología Social. 7. Antropología Social. 8. Sociología. 9. Didáctica de las Ciencias Experimentales. 10. Filología Inglesa.
categoría	Categoría profesional del docente	Variable nominal. Diez alternativas excluyentes: 1. Catedrático de Universidad. 2. Titular de Universidad. 3. Catedrático de Escuela Universitaria. 4. Titular de Escuela Universitaria. 5. Contratado Doctor. 6. Ayudante Doctor. 7. Ayudante. 8. Colaborador.

		9. Asociado. 10. Interino.
dedicacion	Dedicación docente	Variable nominal. Tres alternativas excluyentes: 1. Tiempo completo. 2. Tiempo Parcial 3-6 créditos. 3. Tiempo Parcial 6-18 créditos.
Titulación	Máxima titulación del docente	Variable nominal. Respuesta abierta.
añoexpdoc	Número de años de experiencia docente universitaria	Variable cuantitativa discreta. De 0 a 40 años.
añoexpesd	Número de años de experiencia en las titulaciones de Educación Social del docente	Variable cuantitativa discreta. De 0 a 30 años.
generod	Género del docente	Variable nominal. Dos alternativas excluyentes: 1. Masculino. 2. Femenino.
VARIABLES RELACIONADAS CON LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES		
c1desarrollod-c20desarrollod ¹³⁰	Nivel de importancia de la competencia para el perfil general del ES	Variable cuantitativa discreta. 5 alternativas excluyentes. 1. Nada. 2- Muy poco. 3. Medio. 4. Alto. 5. Muy alto.
c1imporgend-c20imporgend ¹³¹	Nivel de importancia de la competencia para el perfil general del ES	Variable cuantitativa discreta. 5 alternativas excluyentes. 1. Nada. 2- Muy poco. 3. Medio. 4. Alto. 5. Muy alto.

¹³⁰En el cuadro se ha querido indicar que el nivel de desarrollo alcanzado por la competencia (variables c1desarrollod-c20desarrollod) son codificadas en una variable para cada una de las 20 competencias transversales incluidas en la titulación.

¹³¹En el cuadro se ha querido indicar que tanto la valoración general de la competencia (variables c1imporgend-c20imporgend) como la valoración de cada uno de los perfiles profesionales (c1imporpied-c20imporpied, c1impormargd-c20impormargd, c1imporpanid-c20imporpanid, c1imporpimend-c20imporpimend, c1imporpaduld-c20imporpaduld y c1imporpadivd-c20imporpadivd) son codificadas en una variable para cada una de las 20 competencias transversales incluidas en la titulación.

c1imporpied-c20imporpied	Nivel de importancia de la competencia para el perfil de Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar	Variable cuantitativa discreta. 5 alternativas excluyentes. 1. Nada. 2- Muy poco. 3. Medio. 4. Alto. 5. Muy alto.
c1impormargd-c20impormargd	Nivel de importancia de la competencia para el perfil de Marginación, drogodependencia y exclusión social	Variable cuantitativa discreta. 5 alternativas excluyentes. 1. Nada. 2- Muy poco. 3. Medio. 4. Alto. 5. Muy alto.
c1imporpanid-c20imporpanid	Nivel de importancia de la competencia para el perfil de Animación y gestión sociocultural	Variable cuantitativa discreta. 5 alternativas excluyentes. 1. Nada. 2- Muy poco. 3. Medio. 4. Alto. 5. Muy alto.
c1imporpimend-c20imporpimend	Nivel de importancia de la competencia para el perfil de Intervención socioeducativa con menores	Variable cuantitativa discreta. 5 alternativas excluyentes. 1. Nada. 2- Muy poco. 3. Medio. 4. Alto. 5. Muy alto.
c1imporpaduld-c20imporpaduld	Nivel de importancia de la competencia para el perfil de Formación e inserción de personas adultas y mayores	Variable cuantitativa discreta. 5 alternativas excluyentes. 1. Nada. 2- Muy poco. 3. Medio. 4. Alto. 5. Muy alto.
c1imporpadivd-c20imporpadivd	Nivel de importancia de la competencia para el perfil de Atención socioeducativa a la diversidad	Variable cuantitativa discreta. 5 alternativas excluyentes. 1. Nada. 2- Muy poco. 3. Medio. 4. Alto. 5. Muy alto.
VARIABLES RELACIONADAS CON LA EVALUACIÓN DE OTRAS		

COMPETENCIAS TRANSVERSALES NO INCLUIDAS EN LA TITULACIÓN		
occbpd	Nivel de importancia de la competencia Conocimientos básicos de la profesión	Variable cuantitativa discreta. 5 alternativas excluyentes. 1. Nada. 2- Muy poco. 3. Medio. 4. Alto. 5. Muy alto.
ocrtd	Nivel de importancia de la competencia Responsabilidad en el trabajo	Variable cuantitativa discreta. 5 alternativas excluyentes. 1. Nada. 2- Muy poco. 3. Medio. 4. Alto. 5. Muy alto.
ocmtd	Nivel de importancia de la competencia Motivación por el trabajo	Variable cuantitativa discreta. 5 alternativas excluyentes. 1. Nada. 2- Muy poco. 3. Medio. 4. Alto. 5. Muy alto.
ocred	Nivel de importancia de la competencia Resistencia al estrés	Variable cuantitativa discreta. 5 alternativas excluyentes. 1. Nada. 2- Muy poco. 3. Medio. 4. Alto. 5. Muy alto.
occccpd	Nivel de importancia de la competencia Conocimientos de cultura y costumbres de otros países	Variable cuantitativa discreta. 5 alternativas excluyentes. 1. Nada. 2- Muy poco. 3. Medio. 4. Alto. 5. Muy alto.
VARIABLES RELACIONADAS CON LAS ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES INCLUIDAS EN LA TITULACIÓN		
adccm	Nivel de importancia de las clases magistrales para el desarrollo de las competencias	Variable cuantitativa discreta. 5 alternativas excluyentes. 1. Nada. 2- Muy poco. 3. Medio. 4. Alto. 5. Muy alto.

adcp	Nivel de importancia de las prácticas individuales para el desarrollo de las competencias	Variable cuantitativa discreta. 5 alternativas excluyentes. 1. Nada. 2- Muy poco. 3. Medio. 4. Alto. 5. Muy alto.
adgc	Nivel de importancia de los grupos colaborativos para el desarrollo de las competencias	Variable cuantitativa discreta. 5 alternativas excluyentes. 1. Nada. 2- Muy poco. 3. Medio. 4. Alto. 5. Muy alto.
adpo	Nivel de importancia del portafolio para el desarrollo de las competencias	Variable cuantitativa discreta. 5 alternativas excluyentes. 1. Nada. 2- Muy poco. 3. Medio. 4. Alto. 5. Muy alto.
adda	Nivel de importancia del dossier de aprendizaje para el desarrollo de las competencias	Variable cuantitativa discreta. 5 alternativas excluyentes. 1. Nada. 2- Muy poco. 3. Medio. 4. Alto. 5. Muy alto.
addp	Nivel de importancia del diseño de proyectos para el desarrollo de las competencias	Variable cuantitativa discreta. 5 alternativas excluyentes. 1. Nada. 2- Muy poco. 3. Medio. 4. Alto. 5. Muy alto.
adec	Nivel de importancia del estudio de campo para el desarrollo de las competencias	Variable cuantitativa discreta. 5 alternativas excluyentes. 1. Nada. 2- Muy poco. 3. Medio. 4. Alto. 5. Muy alto.
adrc	Nivel de importancia de la revisión de la	Variable cuantitativa discreta. 5 alternativas excluyentes. 1. Nada.

	literatura científica para el desarrollo de las competencias	2- Muy poco. 3. Medio. 4. Alto. 5. Muy alto.
aeed	Nivel de importancia del examen de desarrollo para la evaluación de las competencias	Variable cuantitativa discreta. 5 alternativas excluyentes. 1. Nada. 2- Muy poco. 3. Medio. 4. Alto. 5. Muy alto.
aeto	Nivel de importancia del test objetivo para la evaluación de las competencias	Variable cuantitativa discreta. 5 alternativas excluyentes. 1. Nada. 2- Muy poco. 3. Medio. 4. Alto. 5. Muy alto.
aepi	Nivel de importancia de las prácticas individuales para la evaluación de las competencias	Variable cuantitativa discreta. 5 alternativas excluyentes. 1. Nada. 2- Muy poco. 3. Medio. 4. Alto. 5. Muy alto.
aegc	Nivel de importancia del grupo colaborativo para la evaluación de las competencias	Variable cuantitativa discreta. 5 alternativas excluyentes. 1. Nada. 2- Muy poco. 3. Medio. 4. Alto. 5. Muy alto.
aepo	Nivel de importancia de las pruebas orales para la evaluación de las competencias	Variable cuantitativa discreta. 5 alternativas excluyentes. 1. Nada. 2- Muy poco. 3. Medio. 4. Alto. 5. Muy alto.
aeda	Nivel de importancia del dossier de aprendizaje para la evaluación de las competencias	Variable cuantitativa discreta. 5 alternativas excluyentes. 1. Nada. 2- Muy poco. 3. Medio. 4. Alto.

		5. Muy alto.
aepf	Nivel de importancia del portafolio para la evaluación de las competencias	Variable cuantitativa discreta. 5 alternativas excluyentes. 1. Nada. 2- Muy poco. 3. Medio. 4. Alto. 5. Muy alto.
aeau	Nivel de importancia de la autoevaluación para la evaluación de las competencias	Variable cuantitativa discreta. 5 alternativas excluyentes. 1. Nada. 2- Muy poco. 3. Medio. 4. Alto. 5. Muy alto.
aeco	Nivel de importancia de la coevaluación para la evaluación de las competencias	Variable cuantitativa discreta. 5 alternativas excluyentes. 1. Nada. 2- Muy poco. 3. Medio. 4. Alto. 5. Muy alto.
aedp	Nivel de importancia del diseño de proyectos para la evaluación de las competencias	Variable cuantitativa discreta. 5 alternativas excluyentes. 1. Nada. 2- Muy poco. 3. Medio. 4. Alto. 5. Muy alto.

7.4 Diseño y validación del instrumento

7.4.1 Contenidos del instrumento

Este instrumento tiene como objetivo el recoger la opinión de los docentes del Grado en Educación Social sobre la importancia y el grado de desarrollo de una serie de competencias transversales (incluidas y no incluidas en la titulación) para el perfil genérico y una serie de perfiles profesionales del Educador Social y sobre el nivel de importancia de una serie de instrumentos, metodología y actividades para el desarrollo y la evaluación de las competencias transversales del Título.

Para dar respuesta a este objetivo, se recogen datos tanto de naturaleza cualitativa como cuantitativa. Dentro de este último apartado, se utiliza una escala de tipo Likert (Likert, 1932).

El proceso de construcción ha seguido los pasos del diseño de este tipo de

instrumentos, sirviendo como referencia los estudios relacionados en el apartado del cuestionario para empleadores.

El cuestionario consta de tres bloques:

- 1) En el primero de ellos se recogen datos personales y académicos de los docentes de la titulación: departamento, área, años de experiencia del docente, etc.
- 2) En el segundo bloque se recogen datos sobre la valoración y el grado de desarrollo de las competencias transversales incluidas en el grado para el perfil general y para una serie de perfiles profesionales del Educador Social.
En la parte final de este bloque se valoran una serie de competencias transversales no incluidas en la titulación pero consideradas importantes por el mundo empresarial cuya selección se hizo en base a los estudios nombrados en el anterior capítulo.
- 3) En el tercer bloque se recogen datos relacionados con la importancia de una serie de metodologías, actividades y técnicas para el desarrollo y evaluación de las competencias transversales de la titulación.

Al igual que para el cuestionario de empleadores, en el proceso de construcción de los instrumentos que han servido de referencia a este cuestionario no se menciona a ningún tipo de procedimiento de cálculo de la fiabilidad y la validez de los mismos. No obstante, en este estudio se ha pretendido evaluar las propiedades psicométricas de los instrumentos creados.

7.4.2 Propiedades psicométricas: validez y fiabilidad

Con el objetivo de evaluar la fiabilidad o consistencia interna del cuestionario que se le administró a los docentes se utilizaron dos procedimientos:

- 1) El coeficiente α de Cronbach para el total de la muestra que evalúa la consistencia interna de la misma. El resultado obtenido fue 0,987 por lo que la fiabilidad del instrumento obtenida por este procedimiento se puede considerar muy alta considerando que el mismo mide la valoración subjetiva por parte de los docentes de una serie de competencias transversales y que el valor mínimo para este tipo de instrumentos según Morales, Urosa y Blanco (2003) se sitúa en 0,70. Por otra parte, si se sigue la clasificación de George y Mallery (1995) se podría calificar como excelente.

Tabla 12: Alfa de Cronbach para el cuestionario de docentes.

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
0,99	0,99	160

- 2) La técnica de la división del instrumento en dos mitades y el posterior cálculo de la correlación entre las mismas. Para ello, se ha dividido el instrumento en ítems impares e ítems pares, se ha calculado la correlación de Pearson. Para terminar, se ha aplicado la fórmula de corrección de Spearman-Brown entre estas dos series de puntuaciones. El resultado obtenido ha sido de 0,93, por lo que la fiabilidad del instrumento obtenida por este segundo procedimiento se puede considerar nuevamente muy alta.

Tabla 13: Correlación de Pearson y corrección de Spearman-Brown para el cuestionario de docentes.

Estadísticos de fiabilidad		
Correlación entre formas		0,87
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual	0,93
	Longitud desigual	0,93

Para el cálculo de la validez de contenido del instrumento, en un primer momento se llevó a cabo una revisión de la bibliografía relacionada con la evaluación de competencias transversales, posteriormente se construyó una prueba piloto que fue sometida al criterio de un grupo de expertos que estuvo constituido por miembros de la Comisión de Calidad del Título de Grado en Educación Social de la UEx. Esta comisión estaba formada por ocho miembros de los que seis de ellos llevaron a cabo esta evaluación.

La evaluación de la prueba piloto del instrumento consistió en un registro en el que cada ítem que formaba el mismo era evaluado a través de tres aspectos:

- 1) El grado de **adecuación** o relación entre el ítem y la dimensión que representa. Esta valoración se llevo a cabo mediante una escala tipo Likert de 10 valores (de menor a mayor grado de adecuación del ítem). Con respecto a esta dimensión, se obtuvo una valoración media de todos los ítems por parte de los jueces de 8,95, lo que puede ser considerado como una valoración muy alta del nivel de adecuación de los ítems. La desviación típica media fue de de 0,68 y el ítem menos valorado tuvo una valoración media de 6,83 (este ítem se correspondía con el género del docente).
- 2) El grado de **pertinencia** o grado en el que la dimensión a la que pertenece el ítem se ajusta al objeto de estudio. Esta valoración, al igual que la anterior, se llevo a cabo mediante una escala tipo Likert de 10 valores (de menor a mayor grado de pertinencia del ítem). Con respecto a esta dimensión, se obtuvo una valoración media de todos los ítems por parte de los jueces de 9,02, lo que puede ser considerado como una valoración muy alta del nivel de pertinencia de los ítems. La desviación típica media de las puntuaciones de los jueces fue de 0,65 y el ítem menos valorado tuvo una valoración media de 6,83 (de la misma forma, este ítem se correspondía con el género del docente).
- 3) Un campo de **observaciones** para cada uno de los ítems evaluados donde los

expertos podían hacer sugerencias sobre cualquier aspecto que considerasen oportuno. En general estos campos no fueron cumplimentados y las pocas sugerencias que se hicieron versaron sobre algún cambio mínimo en la redacción de los ítems, por lo que no hubo apenas diferencias entre la prueba piloto y la que finalmente se administro a la muestra.

Al igual que el estudio empírico anterior, gran parte de este proceso de validación se llevo a cabo mediante un espacio virtual creado a tal efecto en el Campus Virtual de la UEx y el cuestionario de validación fue llevado a cabo utilizando la tecnología de Google Docs y posteriormente importando los datos a la aplicación Calc de Open Office versión 4.0.1. (Martínez, 2012).

En las siguientes capturas de pantalla se muestra parte del cuestionario de validación:

Archivo Editar Ver Historial Marcadores Herramientas Ayuda

EVALUACIÓN DEL CUESTI... x +

https://docs.google.com/forms/d/1i0RaEkqFZpgHY8W129XG5-yU0XdaCtJCh-bwXNaQirk/viewform?formkey=dGpkQzA4bYpiWHQ4cVNBdGBQkNN

EVALUACIÓN DEL CUESTIONARIO:
Evaluación de las competencias transversales del Título de Grado de Educación Social en la UEx

EVALUACIÓN DEL CUESTIONARIO PARA DOCENTES

Le solicitamos que cumplimente este cuestionario con el objetivo es validar todos los ítems que forman parte del mismo.
 Agradecemos su paciencia y colaboración en este proceso de validación.
 EL EQUIPO INVESTIGADOR.

PS. No olvide pulsar el botón "Enviar" al finalizar el cuestionario..

***Obligatorio**

Nombre evaluador/a *

CONTENIDO DEL CUESTIONARIO: ÍTEMS DEL ESTUDIO

A continuación se les preguntará sobre el grado de adecuación y de pertinencia de cada uno de los ítems que forman el cuestionario.

Categoría profesional en la UEx *

Figura 16: Instrumento de validación del cuestionario para docentes. Captura 1.

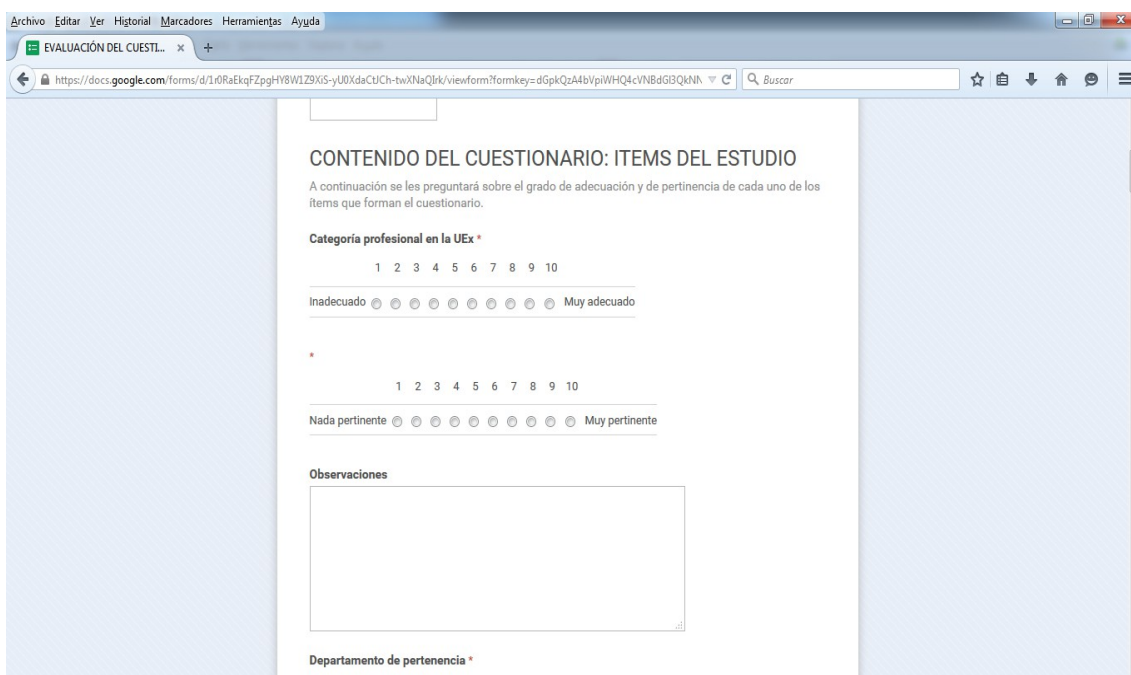


Figura 17: Instrumento de validación del cuestionario para docentes. Captura 2.

7.5 Población y muestra

La población del estudio estaba constituida por los docentes de la titulación del Grado de Educación Social. En total había 28 profesores durante el curso académico 2012-2013.

Por tanto, para la obtención del tamaño de la muestra necesaria se utiliza la fórmula del cálculo del tamaño de la muestra para poblaciones finitas, para lo que es necesario definir un nivel de confianza (se elige un 95%), un error de estimación o error muestral que se asume de un 5% y $p=q=0,5$ (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992).

$$n = \frac{z_{\alpha}^2 * p * q * N}{e^2 * (N - 1) + z_{\alpha}^2 * p * q}$$

Donde:

n = número de elementos de la muestra

N = número de elementos de la población

α = nivel de significación

z_{α} = puntuación z para el nivel de significación

p = porcentaje estimado

$q = (1 - p)$

e = error permitido

Aplicando esta fórmula se obtiene que un total de 26 docentes deberían componer la muestra invitada, no obstante, al ser la población tan reducida se invitó a todos los

docentes de la titulación a que cumplimentasen el cuestionario. De los 28 docentes que recibieron el cuestionario respondieron 20 lo que supone un 71% de la población.

En la siguiente tabla aparecen las áreas de pertenencia de los docentes que formaron parte de la muestra:

Tabla 14: Descripción muestra de docentes de la titulación.

Áreas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Didáctica y Organización Escolar	6	30,0	30,0	30,0
Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación	2	10,0	10,0	40,0
Teoría e Historia de la Educación	7	35,0	35,0	75,0
Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos	1	5,0	5,0	80,0
Psicología Evolutiva y de la Educación	1	5,0	5,0	85,0
Psicología Social	1	5,0	5,0	90,0
Sociología	2	10,0	10,0	100,0

7.6 Fases del estudio: aplicación

A la hora de definir las fases de la metodología de investigación por encuesta, se adoptó el planteado por Cohen y Manion (1990). Las fases de este estudio fueron:

1) Planteamiento de objetivos

El objetivo planteado fue el de conocer por parte de los docentes la valoración de cada una de las competencias transversales de la titulación de Grado en Educación Social de la UEx y el nivel de desarrollo alcanzado por las mismas, tanto para un perfil general como para una serie de perfiles profesionales específicos. En el mismo instrumento también se planteó conocer la valoración de una serie de competencias transversales muy valoradas por el sector empresarial no incluidas en la titulación. Y, por último, conocer la valoración de una serie de metodologías, técnicas e instrumentos para desarrollar y evaluar las competencias transversales de la titulación.

2) Diseño del instrumento

El diseño de la encuesta se llevó a cabo con las siguientes etapas:

- a) Revisión de las fuentes bibliográficas anteriormente indicadas.
- b) Redacción de los ítems que componen la encuesta.
- c) Juicio del grupo de expertos con el objetivo de certificar la validez y la

fiabilidad del cuestionario.

d) Elaboración de la encuesta definitiva.

3) Aplicación del instrumento

Como se ha indicado anteriormente, en esta fase no se intentó seleccionar ningún tipo de muestra, sino que el cuestionario fue enviado a todos los docentes de la titulación. Una parte importante de la misma (más de un 70%) respondió al cuestionario, por tanto, se puede considerar que el método de muestreo realizado sería uno no probabilístico casual.

La documentación enviada a cada docente consistió en:

a) Una carta de presentación y petición de colaboración en la investigación, en la que se explicaban los objetivos de la misma y se daban instrucciones para cumplimentar el cuestionario.

b) El propio cuestionario (Incluido en los Anexos).

4) Análisis de la información proporcionada

Este análisis se llevo a cabo con dos aplicaciones informáticas:

a) SPSS versión 19 de IBM.

b) La aplicación Calc de Open Office versión 4.0.1.

5) Elaboración del informe

Finalmente se elabora el informe del estudio una vez analizados los datos, obtenido los resultados de este análisis y analizadas las conclusiones. Tanto el análisis estadístico, como los resultados y conclusiones del mismo se detallan en los siguientes apartados de la metodología.

7.7 Técnicas utilizadas para el análisis de datos

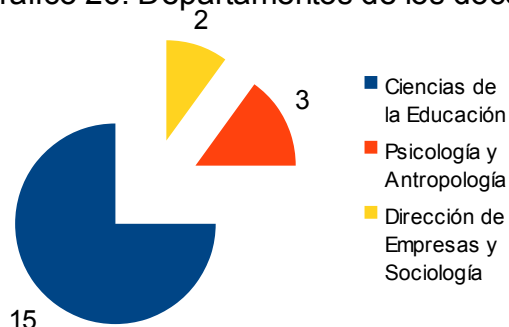
Una vez llevadas a cabo las fases anteriores y ya con los datos introducidos en la hoja de cálculo Calc y el paquete estadístico SPSS 19.0, se llevó a cabo tanto un análisis descriptivo como un análisis inferencial para contrastar las hipótesis planteadas.

7.8 Resultados y discusión del análisis descriptivo

Datos personales y académicos

Departamento

Gráfico 26: Departamentos de los docentes



Con respecto al Departamento al que pertenecen los docentes que han respondido al cuestionario, se puede observar que una amplia mayoría pertenecen a Ciencias de la Educación (75%), estando también representados en la muestra los Departamentos de Psicología y Antropología y Dirección de

Empresas y Sociología.

Dedicación

Con respecto a la dedicación de los docentes, la amplia mayoría tienen dedicación a tiempo completo (90%), estando también representadas los dos tipos de dedicación a tiempo parcial.

Gráfico 27: Dedicación de los docentes

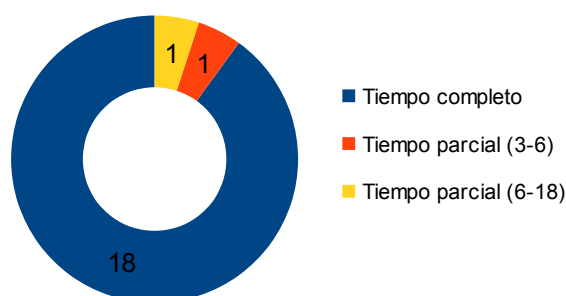
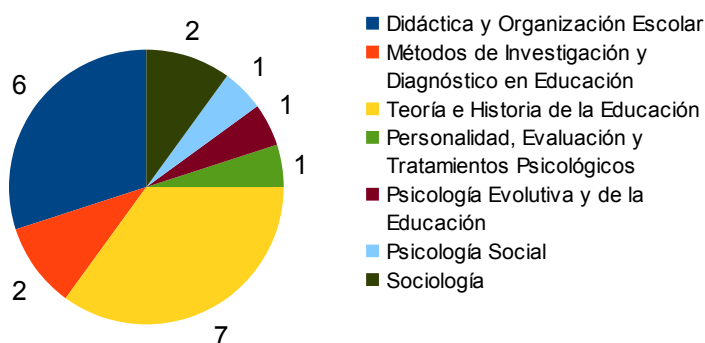


Gráfico 28: Área de conocimiento de los docentes



Área de conocimiento

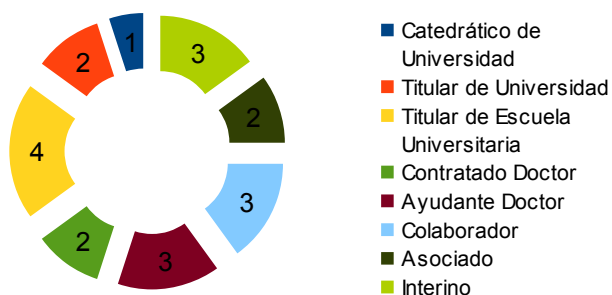
Con respecto al Área de Conocimiento, las dos más numerosas son las de Didáctica y Organización Escolar (30%) y Teoría e Historia de la Educación (35%). Ambas Áreas pertenecen al

Departamento de Ciencias de la Educación.

Categoría Profesional

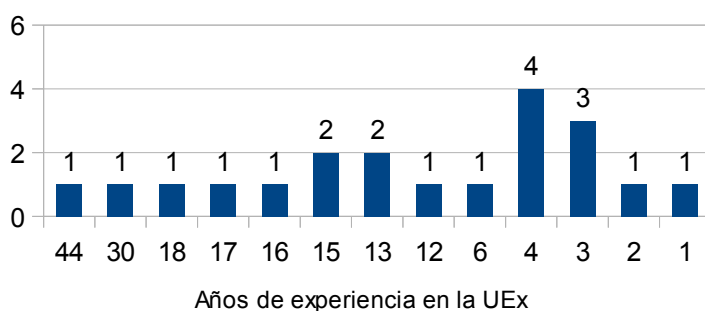
Con respecto a la categoría profesional de los docentes, se puede observar que no predomina ninguna. Destaca la presencia de figuras profesionales LRU¹³² como Titulares de Escuela Universitaria junto con Colaboradores y Ayudantes Doctores e Interinos. Está última categoría es provisional hasta que salgan a concurso las plazas que ocupan.

Gráfico 29: Categoría profesional de los docentes



Años de experiencia docente en la UEx

Gráfico 30: Años de experiencia docente en la UEx



Con respecto a los años de docencia en la UEx, hay una gran disparidad de valores que van desde 44 años a 1. La mediana¹³³ de la distribución de frecuencias es 9 años de experiencia docente.

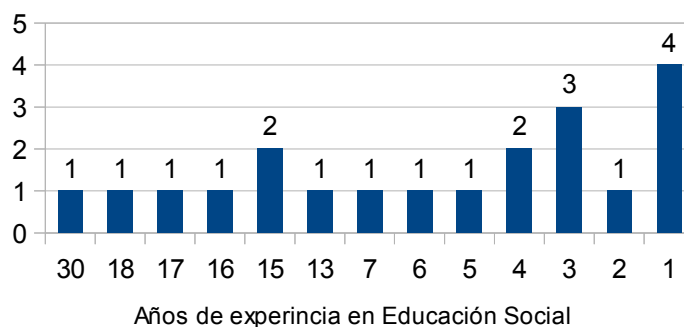
132 Ley Orgánica 11/1983 para la Reforma Universitaria.

133 Sería más adecuado utilizar la mediana en este caso porque hay mucha dispersión en la distribución de valores (Etxeberria y Tejedor, 2005).

Años de experiencia docente en Educación Social

Con respecto a los años de experiencia en la Educación Social, vuelve a haber una gran disparidad de valores que van desde un máximo de 30 a un mínimo de 1 año. La mediana de la distribución de frecuencias es de 4,5 años.

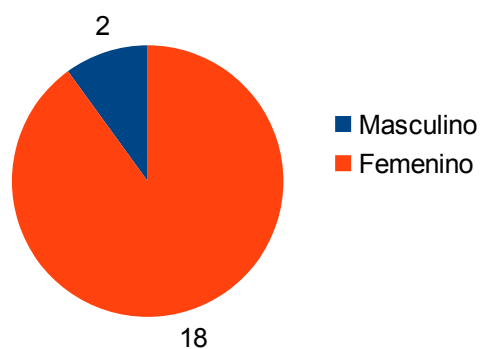
Gráfico 31: Años de experiencia docente en Educación Social



En el estudio inédito realizado por el Grupo de Trabajo en Educación Social de la Facultad de Formación del Profesorado con el título “Sistemas de Evaluación para las Competencias Transversales” y coordinado por Beatriz Martín en el 2008, la mitad de la muestra tenía más de 10 años de experiencia en la docencia de la Educación Social y mas de un 30% tenía entre 6 y 10 años de experiencia.

Género

Gráfico 33: Género de los docentes



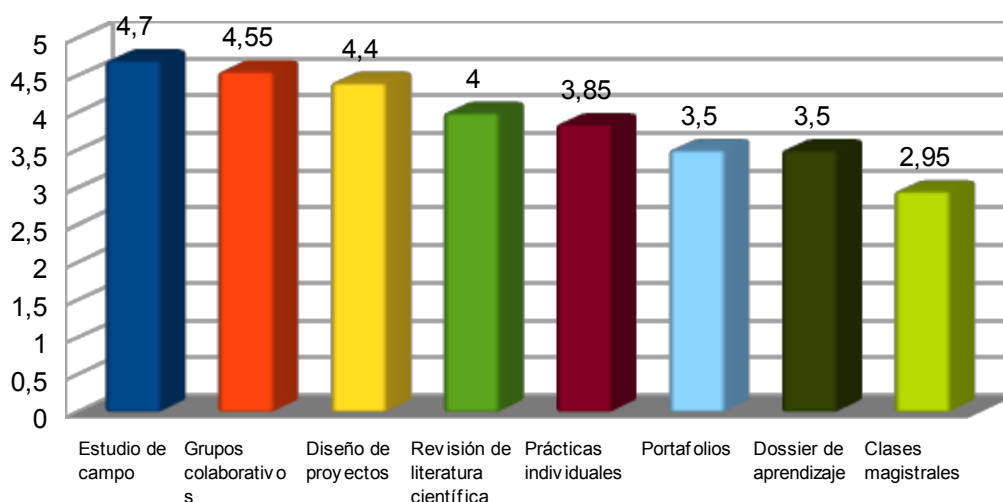
Con respecto al género de los docentes, hay una amplia mayoría de profesoras entre los docentes de la muestra (90%). Cuando se analice esta misma variable en la muestra de estudiantes se podrá constatar que la proporción de mujeres y hombres prácticamente es la misma que en la distribución de docentes.

En el estudio anteriormente nombrado, el género de la muestra de docentes se repartía a partes iguales entre hombres y mujeres. Resultados similares obtiene el estudio de Rodríguez y col. (2007) donde la muestra de profesoras era del 60%.

Actividades de desarrollo-enseñanza y evaluación de competencias

Nivel de importancia de actividades para la enseñanza y desarrollo de competencias

Gráfico 33: Promedios del nivel de importancia de las actividades para la enseñanza y el desarrollo de las competencias transversales

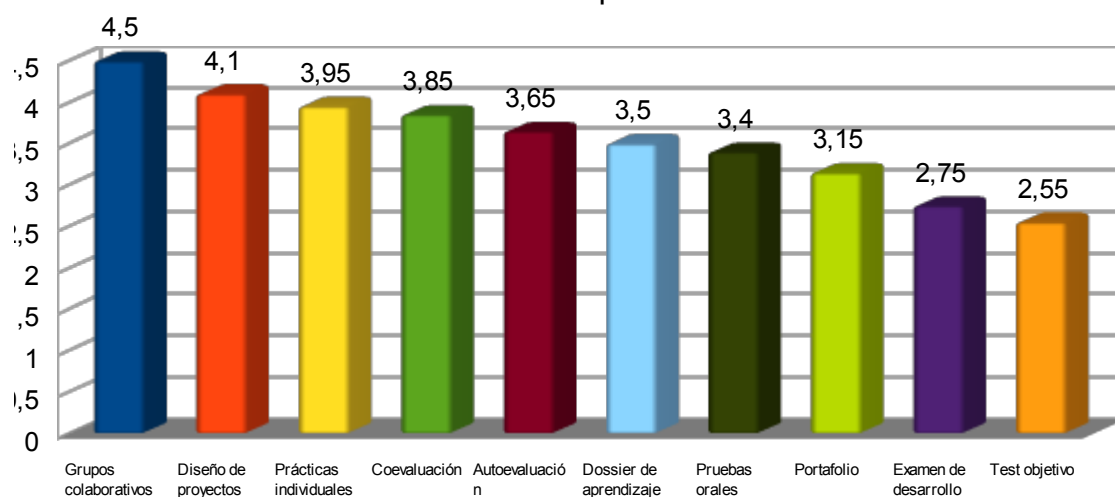


En el gráfico se puede observar que las actividades más valoradas para el desarrollo de las competencias transversales han sido el estudio de campo, los grupos colaborativos, el diseño de proyectos y la revisión de la literatura científica.

Es reseñable también que actividades como el portafolio y el dossier de aprendizaje sean de las menos valoradas a pesar de que son de las actividades más recomendadas y utilizadas para el desarrollo de un gran número de competencias transversales y específicas, tal y como aparece en la Guía para la Evaluación de las Competencias en la Educación Social (Fullana, 2009).

Nivel de importancia de actividades para la evaluación de competencias transversales

Gráfico 34: Promedios del nivel de importancia de las actividades de evaluación de las competencias transversales



En este gráfico se puede apreciar que las actividades más valoradas para la evaluación de competencias transversales han sido los grupos colaborativos, el diseño de proyectos, las prácticas individuales, la coevaluación y la autoevaluación.

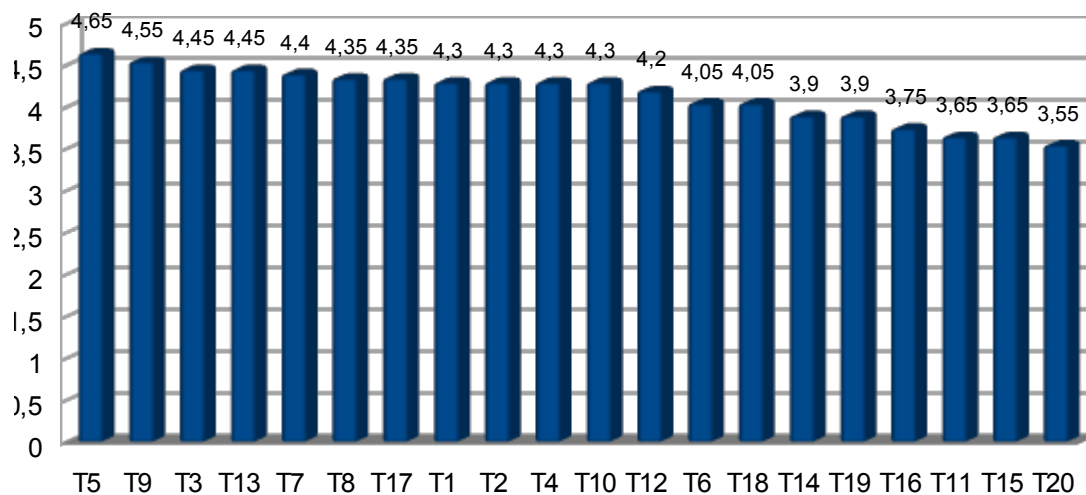
Es de destacar que el portafolio sea, al igual que en el gráfico anterior, una de las actividades de evaluación menos valoradas, teniendo en cuenta que es una de las más recomendadas para la evaluación de un amplio número de competencias transversales y específicas (Fullana, 2009).

En último lugar aparecen tanto los tests objetivos como el examen de desarrollo.

Evaluación de competencias transversales

Nivel de importancia de la competencia para el perfil genérico del educador social

Gráfico 35: Clasificación del nivel de importancia para el perfil general del educador social de las competencias transversales



Este gráfico muestra la valoración media de cada competencia por parte de los docentes.

Las cinco competencias más valoradas son:

- T5. Resolución de problemas y toma de decisiones.
- T9. Habilidades interpersonales.
- T3. Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s.
- T13. Adaptación a situaciones nuevas.
- T7. Capacidad de autocrítica y crítica en el trabajo en equipo.

En el siguiente cuadro se muestran las cinco competencias transversales más valoradas por los estudios del Libro Blanco del título de Grado en Pedagogía y Educación Social (ANECA, 2004), y el de Fullana y colaboradoras (2011):

Cuadro 100: Competencias más valoradas para los docentes en los estudios consultados.

	Libro Blanco de la titulación (ANECA, 2004)	Estudio de Fullana y col. (2011)
Competencias más valoradas	Habilidades interpersonales	Resolución de compromiso y toma de decisiones
	Compromiso ético	Capacidad crítica y autocrítica
	Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad	Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad
	Resolución de problemas y toma de decisiones	Habilidades interpersonales
	Capacidad crítica y autocrítica	Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de la vida

Como se puede observar las competencias Resolución de problemas y toma de decisiones, Capacidad crítica y autocrítica y Habilidades interpersonales coinciden en los tres estudios. La competencia Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad es la sexta competencia más valorada en el estudio empírico que hemos realizado.

En el estudio de Rodríguez y col. (2007), las competencias más valoradas fueron:

Resolución de problemas.
 Capacidad para trabajar en equipo.
 Habilidades en las relaciones interpersonales.
 Toma de decisiones.
 Capacidad de organización y planificación.

Por tanto, las competencias Resolución de problemas, Habilidades en las relaciones interpersonales y Toma de decisiones coinciden en los cuatro estudios. Además, la competencia de Capacidad para trabajar en equipo también aparece en el estudio que hemos realizado.

Por el contrario, las cinco competencias menos valoradas son:

T19. Gestión por procesos con indicadores de calidad.
 T16. Iniciativa y espíritu emprendedor.
 T11. Trabajo en otros contextos nacionales o internacionales.
 T15. Liderazgo.
 T20. Sensibilidad hacia temas medioambientales.

Con respecto a las competencias menos valoradas por los estudios del Libro Blanco del título de Grado en Pedagogía y Educación Social (ANECA, 2004), y el de Fullana y col. (2011):

Cuadro 101: Competencias menos valoradas para los docentes en los estudios consultados.

	Libro Blanco de la titulación (ANECA, 2004)	Estudio de Fullana y col. (2011)
Competencias menos valoradas	Comunicación en una lengua extranjera	Comunicación en una lengua extranjera
	Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional	Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional
	Liderazgo	Autonomía en el aprendizaje
	Gestión de la información	Liderazgo
	Gestión por procesos con indicadores de calidad	Iniciativa y espíritu emprendedor

Por tanto, la competencia Liderazgo es la que coincide en los tres estudios, con las salvedades anteriormente especificadas sobre las competencias de Comunicación en una lengua extranjera y utilización de las TIC.

En el estudio de Rodríguez y col. (2007), las competencias menos valoradas fueron:

Comunicación oral y escrita en lengua nativa.

Motivación por la calidad.

Conocimiento de otras lenguas, culturas y costumbres.

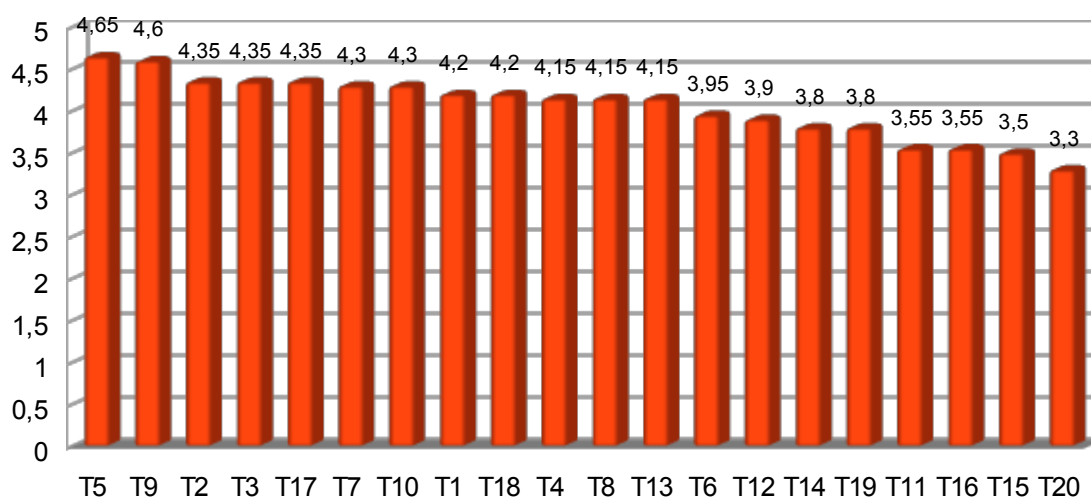
Liderazgo.

Trabajar en un contexto internacional.

Por tanto, las competencias de Liderazgo (coincidente entre los cuatro estudios), Gestión por procesos con indicadores de calidad y Trabajo en otros contextos nacionales o internacionales son las que coinciden entre este estudio y el que hemos realizado, con la salvedad de la competencia de Sensibilidad hacia temas medioambientales.

Nivel de importancia de la competencia para el perfil de intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar

Gráfico 36: Clasificación del nivel de importancia de las competencias para el perfil de intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar



Este gráfico muestra la valoración media de cada competencia para el perfil de intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar por parte de los docentes.

Las cinco competencias más valoradas son:

- T5. Resolución de problemas y toma de decisiones.
- T9. Habilidades interpersonales.
- T2. Organización y planificación.
- T3. Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s.
- T17. Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

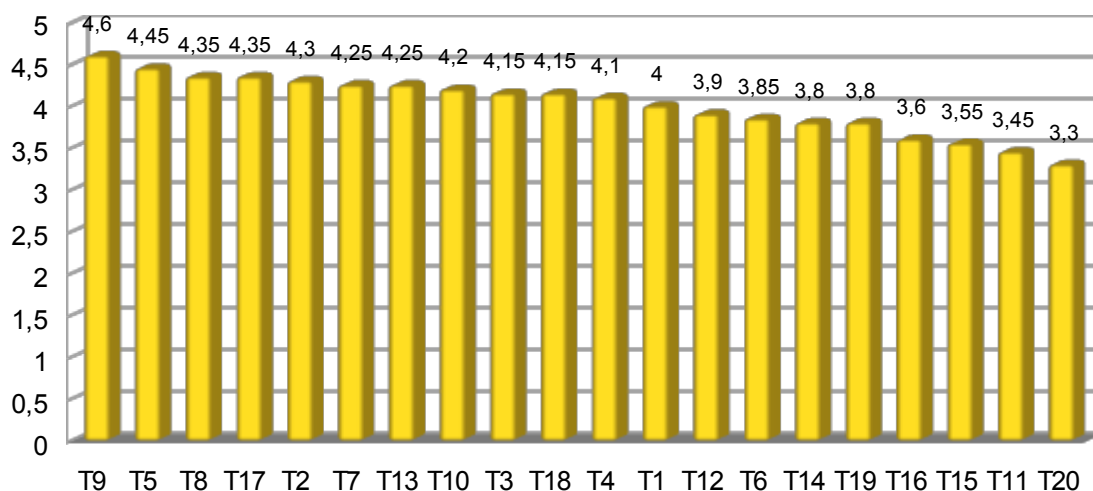
Las cinco competencias menos valoradas son:

- T19. Gestión por procesos con indicadores de calidad.
- T11. Trabajo en otros contextos nacionales o internacionales.
- T16. Iniciativa y espíritu emprendedor.
- T15. Liderazgo.
- T20. Sensibilidad hacia temas medioambientales.

Ninguno de los estudios considerados hace una distinción de este perfil para una muestra formada por docentes, por lo que no es posible comparar estos resultados con otras investigaciones en ninguno de los perfiles profesionales.

Nivel de importancia de la competencia para el perfil de marginación, drogodependencia y exclusión

Gráfico 37: Clasificación del nivel de importancia de las competencias para el perfil de marginación, drogodependencia y exclusión social



Este gráfico muestra la valoración media de cada competencia para el perfil de marginación drogodependencia y exclusión social por parte de los docentes.

Las cinco competencias más valoradas son:

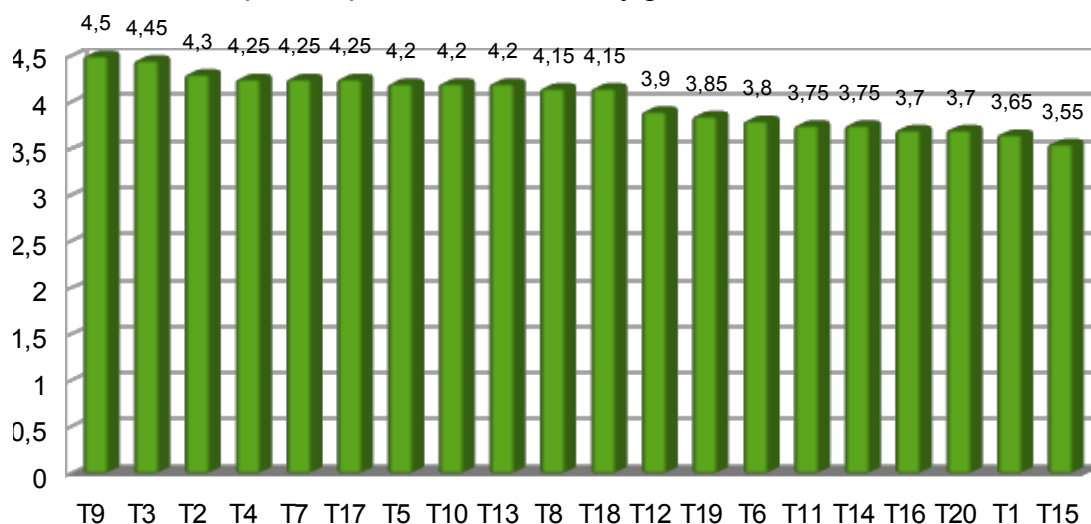
- T9. Habilidades interpersonales.
- T5. Resolución de problemas y toma de decisiones.
- T8. Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad.
- T17. Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida.
- T2. Organización y planificación.

Las cinco competencias menos valoradas son:

- T19. Gestión por procesos con indicadores de calidad.
- T16. Iniciativa y espíritu emprendedor.
- T15. Liderazgo.
- T11. Trabajo en otros contextos nacionales o internacionales.
- T20. Sensibilidad hacia temas medioambientales.

Nivel de importancia de la competencia para el perfil de animación y gestión sociocultural

Gráfico 38: Clasificación del nivel de importancia de las competencias para el perfil de animación y gestión sociocultural



Este gráfico muestra la valoración media de cada competencia para el perfil de animación y gestión sociocultural por parte de los docentes.

Las cinco competencias más valoradas son:

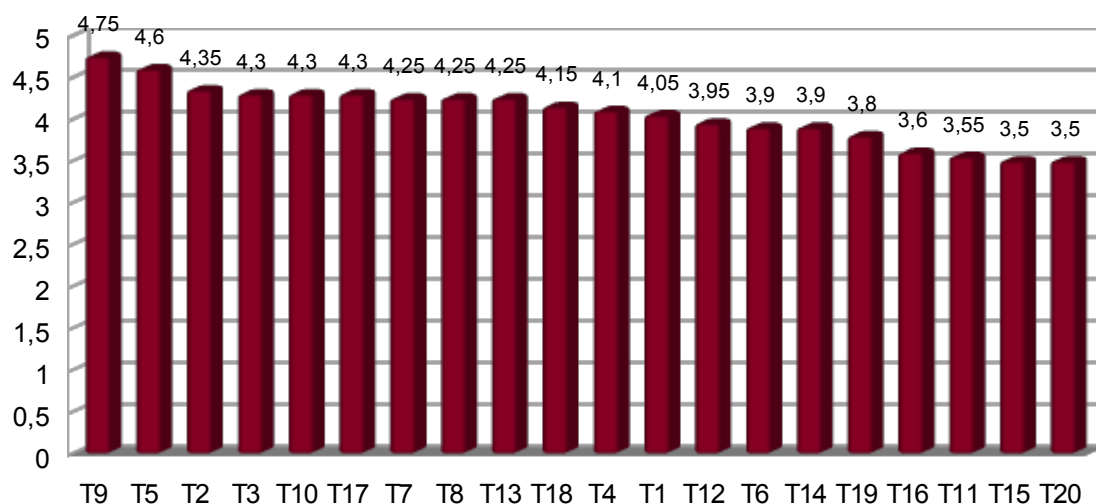
- T9. Habilidades interpersonales.
- T3. Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s.
- T2. Organización y Planificación.
- T4. Gestión de la información.
- T7. Capacidad de autocrítica y crítica en el trabajo en equipo.

Las cinco competencias menos valoradas son:

- T14. Creatividad.
- T16. Iniciativa y espíritu emprendedor.
- T20. Sensibilidad hacia temas medioambientales.
- T1. Capacidad de análisis y síntesis.
- T15. Liderazgo.

Nivel de importancia de la competencia para el perfil de intervención socioeducativa con menores

Gráfico 39: Clasificación del nivel de importancia de las competencias para el perfil de intervención socioeducativa con menores



Este gráfico muestra la valoración media de cada competencia para el perfil de intervención socioeducativa con menores por parte de los docentes.

Las cinco competencias más valoradas son:

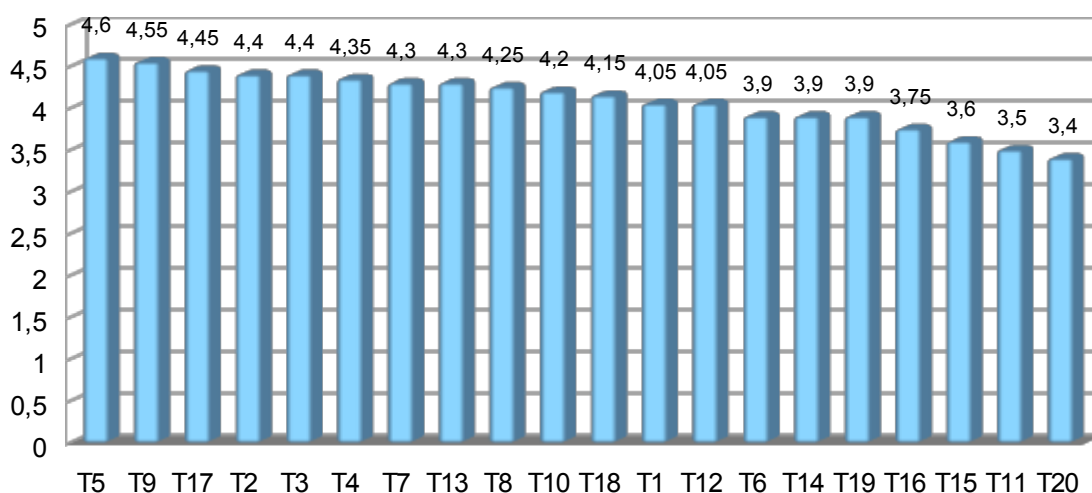
- T9. Habilidades interpersonales.
- T5. Resolución de problemas y toma de decisiones.
- T2. Organización y Planificación.
- T3. Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s.
- T10. Trabajo en equipo interdisciplinar.

Las cinco competencias menos valoradas son:

- T19. Gestión por procesos con indicadores de calidad.
- T16. Iniciativa y espíritu emprendedor.
- T11. Trabajo en otros contextos nacionales o internacionales.
- T15. Liderazgo.
- T20. Sensibilidad hacia temas medioambientales.

Nivel de importancia de la competencia para el perfil de formación e inserción de personas adultas y mayores

Gráfico 40: Clasificación del nivel de importancia de las competencias para el perfil de personas adultas y mayores



Este gráfico muestra la valoración media de cada competencia para el perfil de formación e inserción de personas adultas y mayores por parte de los docentes.

Las cinco competencias más valoradas son:

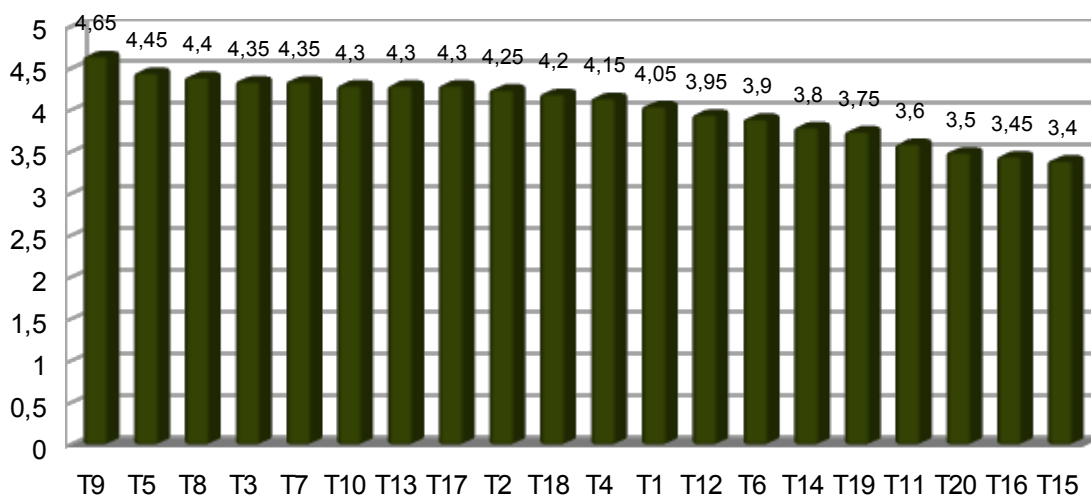
- T5. Resolución de problemas y toma de decisiones.
- T9. Habilidades interpersonales.
- T17. Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida.
- T2. Organización y planificación.
- T3. Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s.

Las cinco competencias menos valoradas son:

- T19. Gestión por procesos con indicadores de calidad.
- T16. Iniciativa y espíritu emprendedor.
- T15. Liderazgo.
- T11. Trabajo en otros contextos nacionales o internacionales.
- T20. Sensibilidad hacia temas medioambientales.

Nivel de importancia de la competencia para el perfil de atención socioeducativa a la diversidad

Gráfico 41: Clasificación del nivel de importancia de las competencias para el perfil de atención socioeducativa a la diversidad



Este gráfico muestra la valoración media de cada competencia para el perfil de atención socioeducativa a la diversidad por parte de los docentes.

Las cinco competencias más valoradas son:

- T9. Habilidades interpersonales.
- T5. Resolución de problemas y toma de decisiones.
- T8. Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad.
- T3. Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s.
- T7. Capacidad de autocrítica y crítica en el trabajo en equipo.

Las cinco competencias menos valoradas son:

- T19. Gestión por procesos con indicadores de calidad.
- T11. Trabajo en otros contextos nacionales o internacionales.
- T20. Sensibilidad hacia temas medioambientales.
- T16. Iniciativa y espíritu emprendedor.
- T15. Liderazgo.

Comparativa entre todos los perfiles profesionales

Si consideramos todos los perfiles profesionales, las siguientes competencias aparecen en cada uno de ellos como las más valoradas para los docentes:

T9. Habilidades interpersonales.

T17. Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Estas tres competencias aparecen en cinco de los seis perfiles profesionales como las más valoradas:

T5. Resolución de problemas y toma de decisiones.

T2. Organización y planificación.

T3. Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s.

Con respecto a las menos valoradas, en todos los perfiles profesionales aparecen las siguientes competencias:

T16. Iniciativa y espíritu emprendedor.

T15. Liderazgo.

T20. Sensibilidad hacia temas medioambientales.

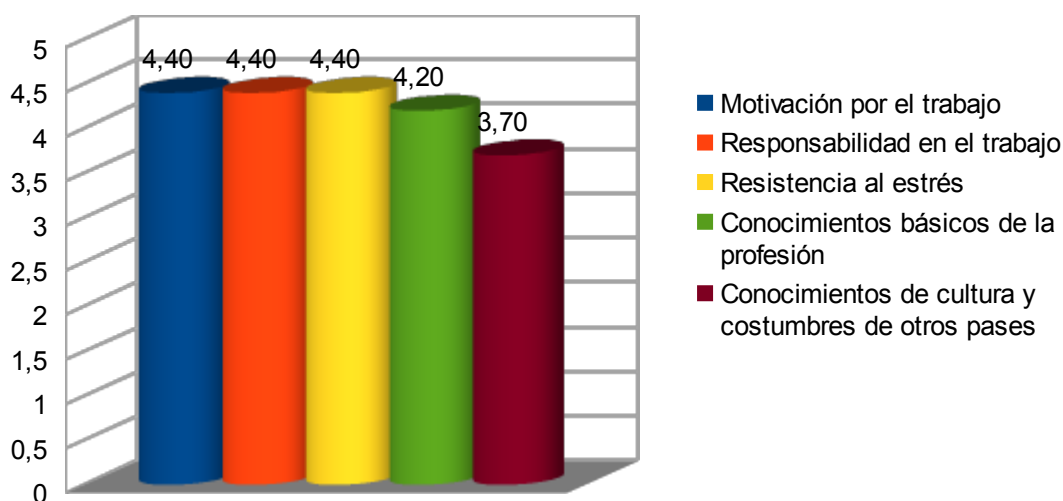
Estas dos competencias aparecen en cinco de los seis perfiles profesionales como las menos valoradas:

T11. Trabajo en otros contextos nacionales o internacionales.

T19. Gestión por procesos con indicadores de calidad.

Nivel de importancia de competencias transversales no incluidas en la titulación

Gráfico 42: Nivel de importancia de competencias transversales no incluidas en la titulación



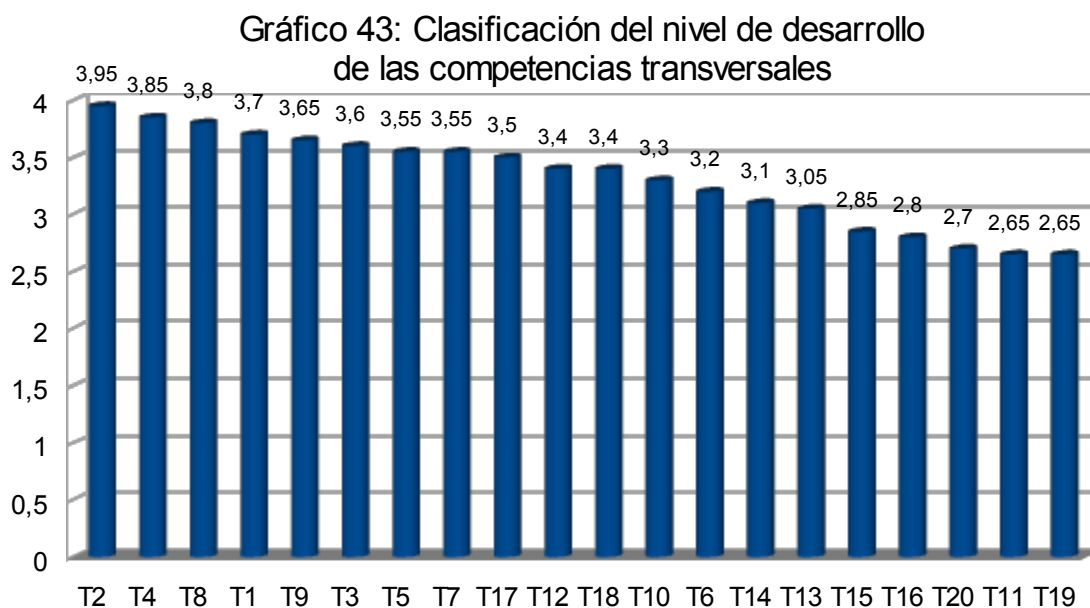
Este gráfico muestra la valoración media de una serie de competencias transversales no incluidas en la titulación y que están muy valoradas por el mundo empresarial. Esta valoración está muy por encima del promedio de las competencias de la titulación (4,16). Estas competencias son:

Motivación por el trabajo.
Responsabilidad en el trabajo.
Resistencia al estrés.
Conocimientos básicos de la profesión.

Por lo que sería pertinente el considerar la incorporación de alguna de ellas al listado de competencias transversales del título.

La competencia de Conocimientos de cultura y costumbres de otros países, a pesar de obtener una baja valoración, se situaría en el puesto diecisiete de las veinte que componen el listado de la titulación.

Nivel de desarrollo de las competencia para el perfil genérico del educador social



Este gráfico muestra la estimación del nivel de desarrollo medio de cada competencia por parte de los docentes.

Las cinco competencias más desarrolladas son:

- T2. Organización y planificación.
- T4. Gestión de la información.
- T8. Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad.
- T1. Capacidad de análisis y síntesis.
- T9. Habilidades interpersonales.

Únicamente es posible comparar estos resultados con el estudio de Rodríguez y col. (2007), ya que en éste se evaluó tanto la importancia como el nivel de desarrollo de las competencias transversales. Hay que seguir teniendo en cuenta que la muestra estuvo compuesta por docentes, egresados, y profesionales de la Educación Social, pero no tenemos resultados diferenciados para cada grupo que la componía, por tanto hay que contemplar sus resultados con una cierta reserva. En este estudio las competencias más desarrolladas fueron:

- Capacidad para trabajar en equipo.
- Habilidades en las relaciones interpersonales.
- Capacidad de organización y planificación.
- Reconocimiento de la diversidad y multiculturalidad.
- Comunicación oral y escrita en lengua nativa.

Por tanto las competencias de Organización y planificación, Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad y Habilidades interpersonales son las que alcanzan un mayor grado de desarrollo para ambos estudios.

Por el contrario, las cinco competencias menos desarrolladas son:

T15. Liderazgo.

T16. Iniciativa y espíritu emprendedor.

T20. Sensibilidad hacia temas medioambientales (entorno en el que se inserta el individuo).

T11. Trabajo en otros contextos nacionales o internacionales.

T19. Gestión por procesos con indicadores de calidad.

Con respecto al estudio de Rodríguez y col. (2007), las cinco competencias menos desarrolladas son:

Iniciativa y espíritu emprendedor.

Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas.

Conocimientos de otras lenguas, cultura y costumbres.

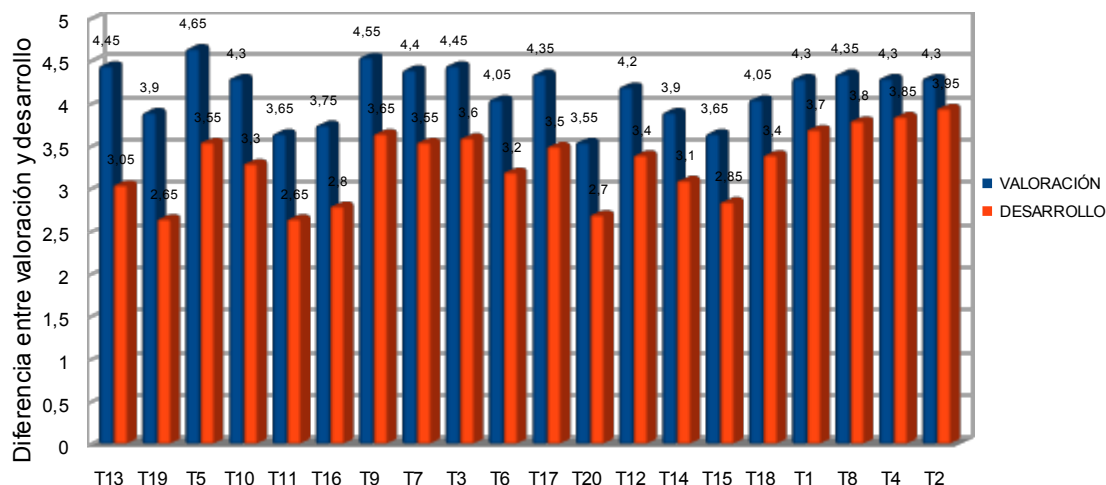
Liderazgo.

Trabajar en un contexto internacional.

Por tanto, las competencias de Liderazgo y Trabajo en contextos nacionales o internacionales e Iniciativa y espíritu emprendedor son las que alcanzan un menor grado de desarrollo para ambos estudios.

Comparación entre el nivel de valoración y el de desarrollo

Gráfico 44: Clasificación de competencias en base a la diferencia entre su valoración y su desarrollo para los docentes



Este gráfico muestra una clasificación de las competencias en base a la diferencia entre el nivel de importancia de la misma y sus niveles de desarrollo estimados por los docentes.

Las competencias que presentan un mayor grado de diferencia son:

- T13. Adaptación a situaciones nuevas.
- T19. Gestión por procesos con indicadores de calidad.
- T5. Resolución de problemas y toma de decisiones.
- T10. Trabajo en equipo interdisciplinar.
- T11. Trabajo en otros contextos nacionales o internacionales.

Las competencias que muestran un menor grado de diferencia son:

- T18. Compromiso ético con la identidad y el desarrollo profesional.
- T1. Capacidad de análisis y síntesis.
- T8. Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad.
- T4. Gestión de la información.
- T2. Organización y planificación.

Clasificaciones de competencias según el Modelo AIR de Martilla y James (1977)

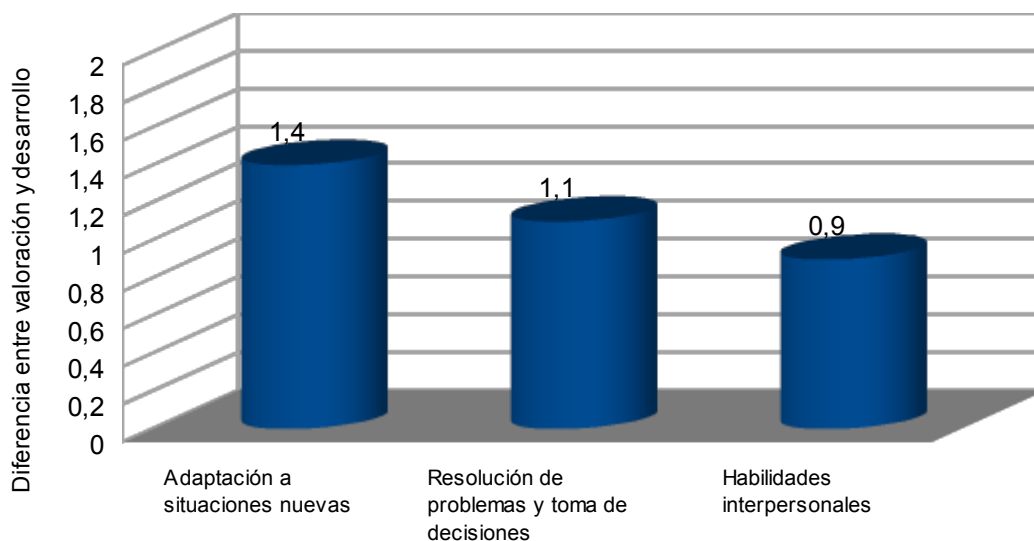
El Modelo AIR de Martilla y James (1977) permite analizar las diferencias entre las valoraciones de la importancia de las competencias y su nivel de desarrollo. Estas dos variables configuran una matriz de cuatro cuadrantes que se detallan en el siguiente cuadro¹³⁴:

Tabla 14: Representación del Modelo AIR de Martilla y James (1977).

		Eje de desarrollo	
		-	+
Eje de importancia	+	CONCENTRACIÓN	BAJA PRIORIDAD
	-	MANTENIMIENTO	SOBRESFUERZO

Clasificación de competencias que necesitan desarrollarse (Concentración)

Gráfico 45: Clasificación de competencias que necesitan desarrollarse



Cuando una competencia se sitúa en el cuadrante de concentración significa que ha sido considerada muy importante pero no está suficientemente desarrollada. Por tanto, serán competencias con un nivel alto de importancia y un nivel bajo de desarrollo.

Las competencias que necesitan desarrollarse a juicio de los docentes son:

- T13. Adaptación a situaciones nuevas.
- T5. Resolución de problemas y toma de decisiones.

¹³⁴Cuadro de elaboración propia basado en el Modelo AIR de Martilla y James (1977).

T9. Habilidades interpersonales.

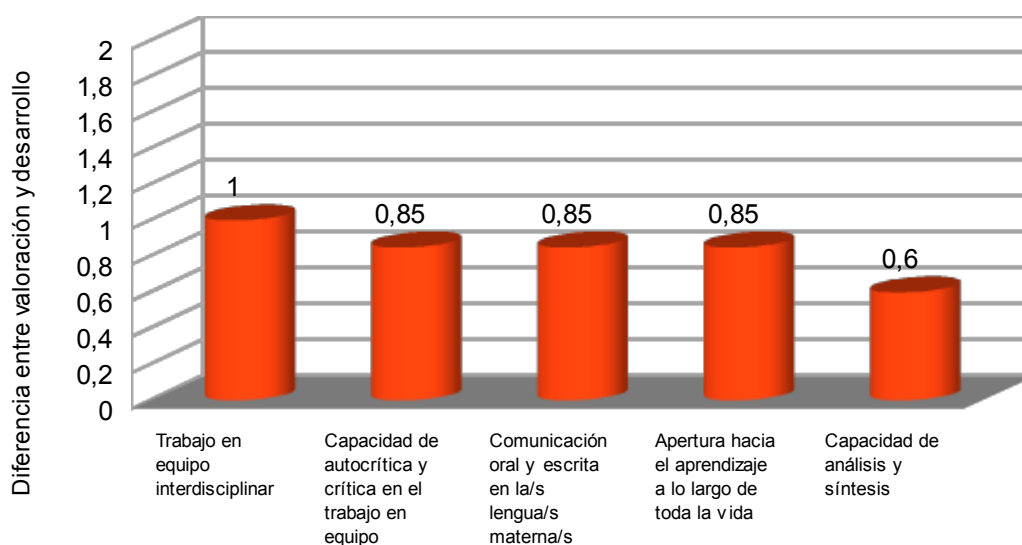
En el estudio de Rodríguez y col. (2007), no se contempla este modelo pero es posible calcular la diferencia entre valoración y desarrollo y tener en cuenta este resultado junto con el puesto en el que es clasificada cada competencia transversal en cuanto a su valoración.

Una vez realizados estos cálculos, se obtienen que las competencias de Resolución de problemas, Toma de decisiones y Habilidades en las relaciones interpersonales estarían en esta categoría ya que todas ellas están entre las cinco competencias más valoradas y tienen una diferencia considerable entre su nivel de valoración y su grado de desarrollo (por encima de 1,25). Por tanto, habría coincidencia en dos de las tres competencias de nuestro estudio.

La competencias de Adaptación a situaciones nuevas no está contemplada en el estudio de Rodríguez, Ortega y Olmos (2007).

Clasificación de competencias cuyo desarrollo debe mantenerse (Mantenimiento)

Gráfico 46: Clasificación de competencias cuyo desarrollo debe mantenerse



Las competencias situadas en el cuadrante de mantenimiento son aquellas que han tenido un nivel alto de valoración y, al mismo tiempo un óptimo nivel de desarrollo.

Por tanto, las competencias cuyo desarrollo debe mantenerse a juicio de los docentes son:

T10. Trabajo en equipo interdisciplinar.

T7. Capacidad de autocrítica y crítica en el trabajo en equipo.

T3. Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s.

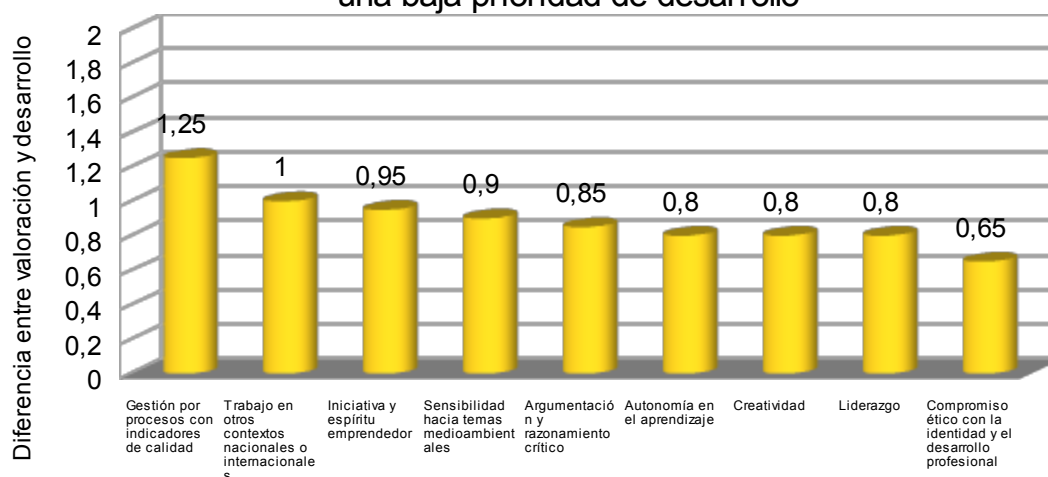
T17. Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

T1. Capacidad de análisis y síntesis.

En el estudio de Rodríguez y col. (2007) las competencias de Capacidad para trabajar en equipo, Capacidad crítica y autocrítica y Capacidad de análisis y síntesis estarían en esta categoría ya que todas ellas están entre las ocho competencias más valoradas y tienen una diferencia máxima entre valoración y desarrollo de 1,17 puntos. Por tanto, habría coincidencia con dos competencias de nuestro estudio.

Clasificación de competencias que tienen una baja prioridad de desarrollo (Baja prioridad)

Gráfico 47: Clasificación de competencias que tienen una baja prioridad de desarrollo



Cuando una competencia se sitúa en el cuadrante de baja prioridad significa que ha sido considerada como poco importante y poco desarrollada. Es decir, son competencias que han tenido un nivel bajo de importancia y de desarrollo.

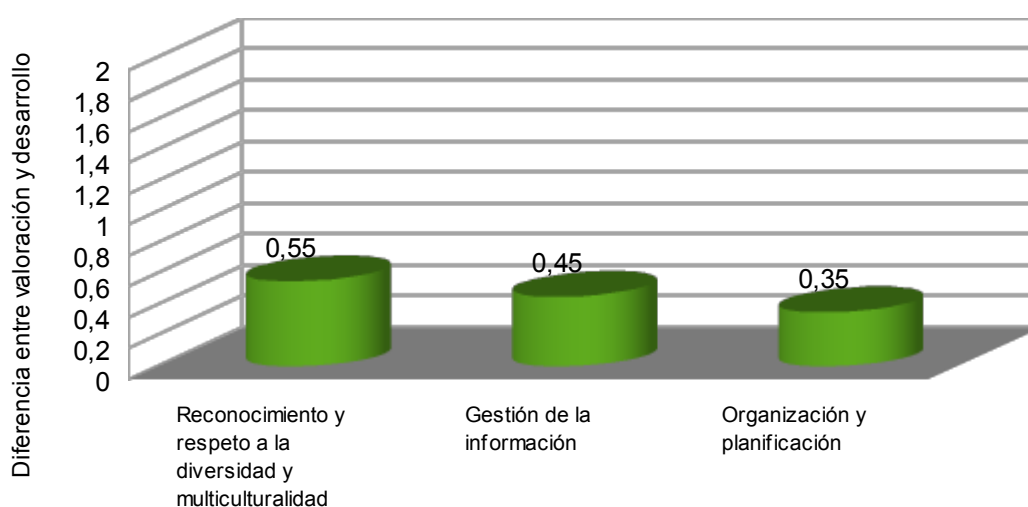
Las competencias que cumplirían estas características a juicio de los docentes son:

- T19. Gestión por procesos con indicadores de calidad.
- T11. Trabajo en otros contextos nacionales o internacionales.
- T16. Iniciativa y espíritu emprendedor.
- T20. Sensibilidad hacia temas medioambientales.
- T6. Argumentación y razonamiento crítico.
- T12. Autonomía en el aprendizaje.
- T14. Creatividad.
- T15. Liderazgo.
- T18. Compromiso ético con la identidad y el desarrollo profesional.

En el estudio de Rodríguez y col. (2007) la competencia de Iniciativa y espíritu emprendedor pertenecería a esta categoría ya que es una de las menos valoradas tanto en el nivel de importancia, como en el nivel de desarrollo. Por tanto, sólo habría coincidencia con una competencia de nuestro estudio.

Clasificación de competencias en las que se está haciendo un sobre esfuerzo (Sobre esfuerzo)

Gráfico 48: Clasificación de competencias en las que se está haciendo un sobre esfuerzo



Por último, cuando una competencia se sitúa en el cuadrante de sobre esfuerzo significa que ha sido considerada como poco importante pero tiene un gran nivel de desarrollo.

Las competencias que cumplen estas características a juicio de los docentes son:

- T8. Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad.
- T4. Gestión de la información.
- T2. Organización y planificación.

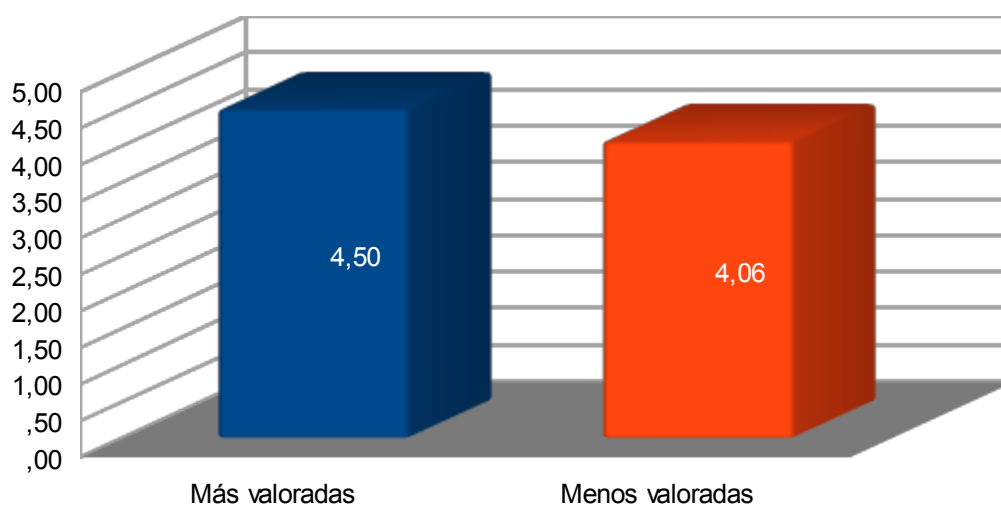
No se produce ninguna coincidencia entre el estudio de Rodríguez y col. (2007) y el nuestro con respecto a esta categoría de competencias.

7.9 Resultados y discusión del análisis inferencial

Hipótesis nº 1:

Existen diferencias significativas entre las competencias transversales más valoradas y las menos valoradas para los docentes.

Gráfico 49: Promedios de las competencias transversales más y menos valoradas



Con esta hipótesis se pretende comprobar si existen diferencias significativas en la valoración media de las competencias más y menos valoradas, con el objetivo de determinar si el instrumento es capaz de discriminar entre estos tipos de competencias.

En el siguiente cuadro se muestran la significación de las pruebas estadísticas realizadas a las muestras:

Tabla 15: Pruebas de parametricidad para el contraste de competencias más y menos valoradas.

	Normalidad Kolmogorov- Smimov	Aleatoriedad Prueba de Rachas	Homocedasticidad Prueba de Levene
Más valoradas	0,993	0,019	
Menos valoradas			

Dado que los valores de las competencias más valoradas no se distribuyen aleatoriamente (sig. 0,019) es pertinente utilizar una prueba no paramétrica (U de Mann-Whitney).

Tabla 16: U de Mann-Whitney para comparar las competencias más y menos valoradas.

Estadísticos de contraste ^b	
	valoración
U de Mann-Whitney	1,500
W de Wilcoxon	56,500
Z	-3,687
Sig. asintót. (bilateral)	,000
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,000 ^a

a. No corregidos para los empates.
b. Variable de agrupación: tipo

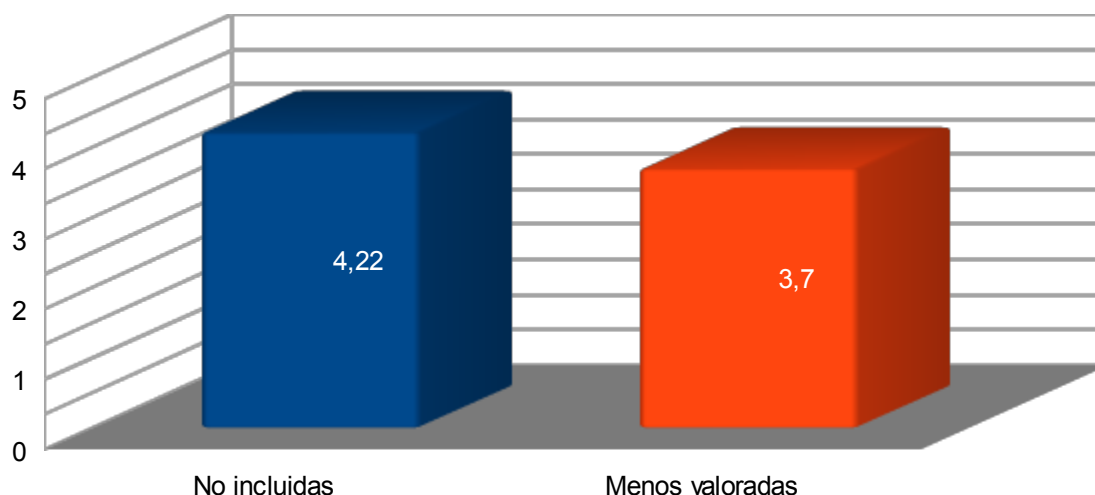
Al obtener una significación asintótica bilateral de 0,000 se constata que existen diferencias significativas entre las competencias más y menos valoradas, por lo que se confirma la hipótesis planteada y se concluye que el instrumento discrimina entre estos dos tipos de valoraciones de las competencias.

Al igual que en este estudio, en el del Libro Blanco de la Titulación (ANECA, 2004) se constata una diferencia de cerca de medio punto en la ponderación de las competencias más y menos valoradas.

Hipótesis nº 2:

Las competencias transversales no incluidas en la titulación son mejor valoradas que las menos valoradas por los docentes.

Gráfico 50: Promedios de las competencias no incluidas y menos valoradas



Con esta hipótesis se pretende comprobar si existe diferencias significativas entre la valoración media de las cinco competencias menos valoradas y la de las cinco competencias no incluidas en la titulación pero ampliamente valoradas por los empleadores. En el siguiente cuadro se muestran la significación de las pruebas

estadísticas realizadas a las muestras:

Tabla 17: Pruebas de parametricidad para el contraste de competencias menos valoradas y no incluidas.

	Normalidad	Aleatoriedad	Homocedasticidad
	Kolmogorov-Smirnov	Prueba de Rachas	Prueba de Levene
No incluidas	0,92	0,838	0,224
Menos valoradas	0,672	0,326	

Por tanto, se opta por un contraste paramétrico, concretamente una T de Student para dos grupos independientes asumiendo las varianzas iguales.

Tabla 18: T de Student para el contraste de competencias menos valoradas y no incluidas.

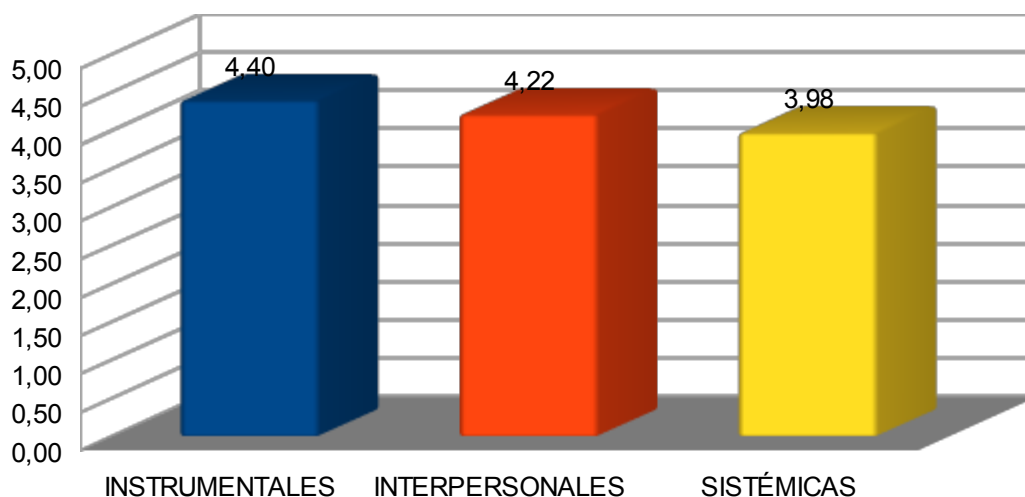
		Prueba de muestras independientes									
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error ttp. de la diferencia	Inferior	Superior	
valoración	Se han asumido varianzas iguales	1,739	,224	-3,514	8	,008	-,52000	,14799	-,86126	-,17874	
	No se han asumido varianzas iguales			-3,514	5,469	,015	-,52000	,14799	-,89081	-,14919	

La significación asintótica obtenida es de 0,008 por lo que se constata que hay diferencias significativas entre la valoración media de las cinco competencias menos valoradas y las cinco competencias transversales no incluidas en la titulación. Por tanto, se confirma la hipótesis planteada y se concluye que las competencias no incluidas en la titulación son significativamente mejor valoradas que las menos valoradas para los docentes.

Hipótesis nº 3:

Las diferencias entre los niveles de valoración de cada uno de los tipos de competencia transversal (instrumentales, interpersonales y sistémicas) no son significativas para los docentes.

Gráfico 51: Clasificación de la importancia de los distintos tipos de competencias transversales



Con esta hipótesis se pretende comprobar si existen diferencias significativas entre los niveles medios de valoración de cada una de las categorías de competencias transversales (instrumentales, interpersonales y sistémicas).

En el siguiente cuadro se muestran las pruebas estadísticas realizadas a las distribuciones:

Tabla 19: Pruebas de parametricidad para el contraste de categorías de competencias.

	Normalidad Kolmogorov- Smirnov	Aleatoriedad Prueba de Rachas
Instrumentales	0,603	No es posible
Interpersonales		
Sistémicas		

Dado que los valores de las competencias instrumentales no se distribuyen aleatoriamente (No es posible la prueba de Rachas al haber sólo una racha) es pertinente utilizar una prueba no paramétrica (H de Kruskal-Wallis).

Tabla 20: H de Kruskal-Wallis para el contraste de categorías de competencias.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	
	valoración
Chi-cuadrado	4,934
gl	2
Sig. asintót.	,085

a. Prueba de Kruskal-Wallis
 b. Variable de agrupación: tipo

Se obtiene un nivel de significación de 0,085 por lo que concluimos que no hay diferencias significativas entre los promedios de valoración de cada una de las categorías de competencias transversales, por tanto, se confirma la hipótesis planteada.

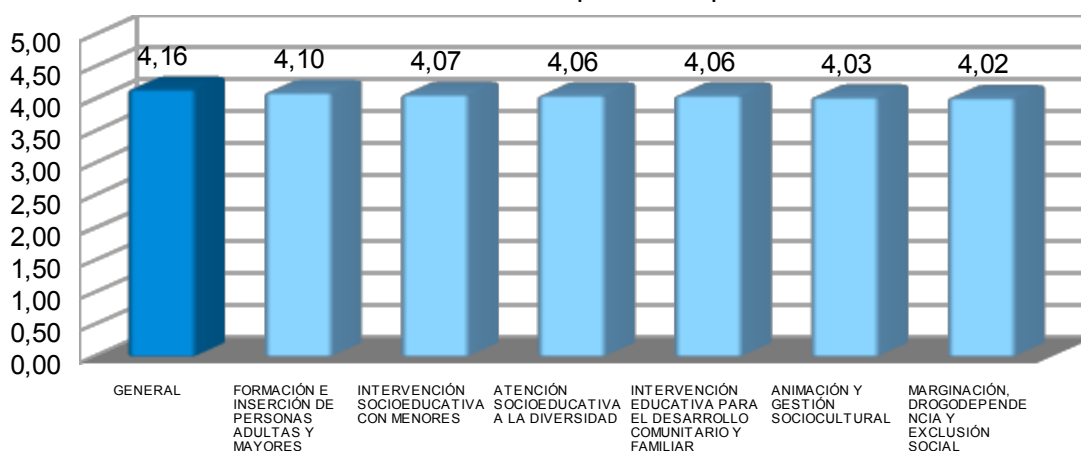
Similares resultados se obtienen en el estudio de Rodríguez y col. (2007), con la salvedad anteriormente comentada de la composición de la muestra de este último estudio. De la misma forma, las diferencias encontradas no son significativas.

Por su parte, en el estudio de Fullana y col. (2001) y en el estudio del Libro Blanco de la titulación (ANECA, 2004) se destacan las competencias interpersonales seguidas por las sistémicas y las instrumentales. Éstas últimas con valoraciones muy parejas. Tampoco las diferencias encontradas fueron significativas.

Hipótesis nº 4:

Las diferencias entre el nivel general de valoración y los niveles de valoración de los distintos perfiles profesionales no son significativas para los docentes.

Gráfico 52: Comparación de los promedios del nivel de importancia general de las competencias transversales con los promedios de cada uno de los perfiles específicos



Con esta hipótesis se pretende comprobar si existen diferencias significativas en la valoración media a nivel general y la de los distintos perfiles profesionales de la Educación Social. También se pretende comprobar si hay diferencias significativas entre cada uno de los perfiles profesionales.

En el siguiente cuadro se muestran las pruebas estadísticas realizadas a las distribuciones:

Tabla 21: Pruebas de parametricidad para el contraste de perfiles profesionales.

	Normalidad Kolmogorov- Smimov	Aleatoriedad Prueba de Rachas
General	0,273	0
Intervención educativa		
Marginación		
Animación		
Menores		
Adultos		
Diversidad		

Dado que la distribución de la valoración general de las competencias no se distribuye aleatoriamente (sig. 0,00), es pertinente utilizar una prueba no paramétrica, concretamente una H de Kruskal-Wallis.

Tabla 22: Prueba de Kruskal-Wallis para el contraste de perfiles profesionales.

**Estadísticos de
contraste^{a, b}**

	valoración
Chi-cuadrado	3,197
gl	6
Sig. asintót.	,784

a. Prueba de Kruskal-Wallis
b. Variable de agrupación: tipo

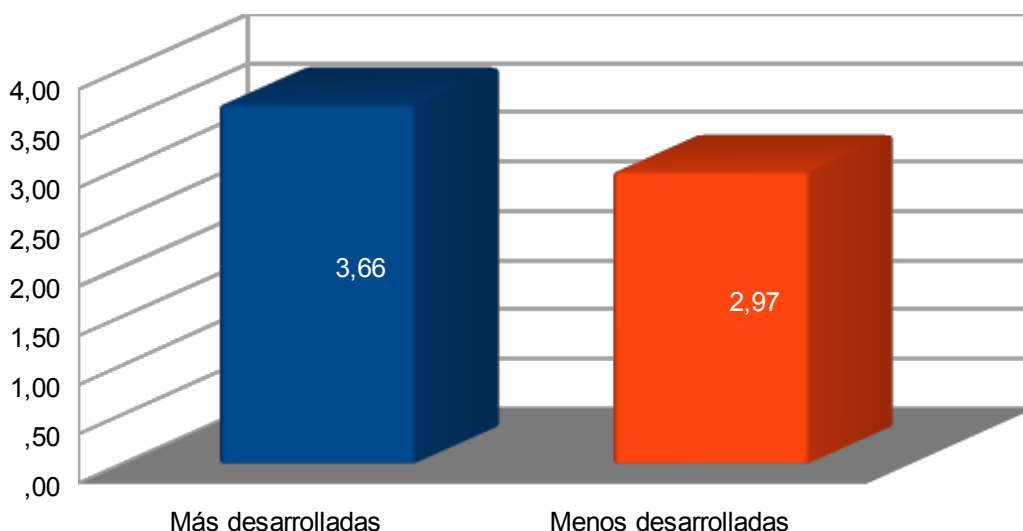
Se obtiene un nivel de significación de 0,784 por lo que se constata que no hay diferencias significativas entre el nivel medio de valoración general de las competencias y el nivel medio de valoración de cada uno de los perfiles profesionales de la Educación Social, ni tampoco entre cada uno de ellos. Por tanto, se confirma la hipótesis planteada.

En ninguno de los estudios consultados se hace una valoración de las competencias transversales con respecto a los perfiles profesionales para una muestra de docentes.

Hipótesis nº 5:

Existen diferencias significativas entre las competencias transversales más y menos desarrolladas para los docentes.

Gráfico 53: Promedios de las competencias más y menos desarrolladas



Con esta hipótesis se pretende comprobar si existe diferencias significativas en el nivel de desarrollo medio de las competencias más y menos desarrolladas, con el objetivo de determinar si el instrumento es capaz de discriminar entre estos tipos de competencias.

En el siguiente cuadro se muestran la significación de las pruebas estadísticas realizadas a las muestras:

Tabla 23: Pruebas de parametricidad para el contraste de competencias más y menos desarrolladas.

	Normalidad Kolmogorov- Smimov	Aleatoriedad Prueba de Rachas	Homocedasticidad Prueba de Levene
Más desarrolladas	0,996	0,019	
Menos desarrolladas			

Dado que los valores de las competencias más desarrolladas no se distribuyen aleatoriamente (sig. 0,019) es pertinente utilizar una prueba no paramétrica (U de Mann-Whitney).

Tabla 24: U de Mann-Whitney para el contraste de competencias más y menos desarrolladas.

Estadísticos de contraste ^b	
	desarrollo
U de Mann-Whitney	,500
W de Wilcoxon	55,500
Z	-3,746
Sig. asintót. (bilateral)	,000
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,000 ^a

a. No corregidos para los empates.
b. Variable de agrupación: tipo

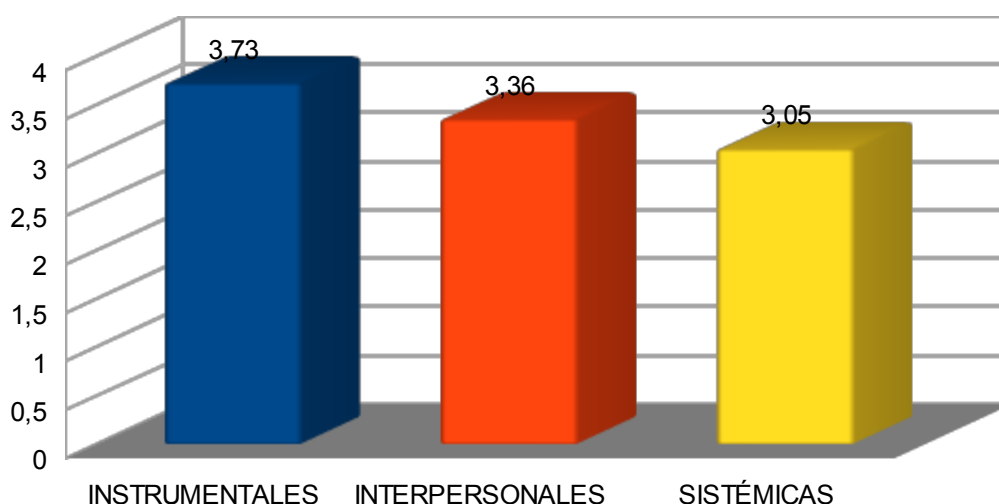
Se obtiene un nivel de significación de 0,000 por lo que se constata que hay diferencias significativas entre el nivel medio de desarrollo de las competencias transversales más y menos desarrolladas. Por tanto, se confirma la hipótesis planteada.

Similares resultados se obtienen del estudio de Rodríguez y col. (2007), encontrándose una diferencia media de más de 0,5 puntos entre las competencias transversales más y menos desarrolladas.

Hipótesis nº 6:

Las diferencias entre los niveles medios de desarrollo de cada uno de los tipos de competencia transversal (instrumentales, interpersonales y sistémicas) no son significativas para los docentes.

Gráfico 54: Clasificación del nivel de desarrollo de las distintas categorías de competencias transversales



Con esta hipótesis se pretende comprobar si existen diferencias significativas entre los niveles medios de desarrollo de cada una de las categorías de competencias transversales (instrumentales, interpersonales y sistémicas).

En el siguiente cuadro se muestran las pruebas estadísticas realizadas a las distribuciones:

Tabla 25: Pruebas de parametricidad para el contraste de categorías de competencias.

	Normalidad Kolmogorov- Smirnov	Aleatoriedad Prueba de Rachas
Instrumentales	0,997	0,326
Interpersonales	0,988	0,171
Sistémicas	0,887	0,033

Dado que los valores de las competencias sistémicas no se distribuyen aleatoriamente (sig. 0,033) es pertinente utilizar una prueba no paramétrica (H de Kruskal-Wallis).

Tabla 26: H de Kruskal-Wallis para el contraste de categorías de competencias.

**Estadísticos de
contraste^{a, b}**

	desarrollo
Chi-cuadrado	9,805
gl	2
Sig. asintót.	,007

a. Prueba de Kruskal-Wallis
b. Variable de agrupación: tipo

Se obtiene un nivel de significación de 0,07 por lo que concluimos que hay diferencias significativas entre los promedios de desarrollo de cada una de las categorías de competencias transversales. Por tanto, es pertinente hacer un análisis post-hoc (prueba HSD de Tukey).

Tabla 27: Comparaciones post-hoc HSD de Tukey desarrollo categorías de competencias.

Comparaciones múltiples						
desarrollo						
HSD de Tukey						
(I) tipo	(J) tipo	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Instrumentales	Interpersonales	,37167	,19677	,172	-,1331	,8764
	Sistémicas	,68000	,18125	,004	,2150	1,1450
Interpersonales	Instrumentales	-,37167	,19677	,172	-,8764	,1331
	Sistémicas	,30833	,17126	,199	-,1310	,7477
Sistémicas	Instrumentales	-,68000	,18125	,004	-1,1450	-,2150
	Interpersonales	-,30833	,17126	,199	-,7477	,1310

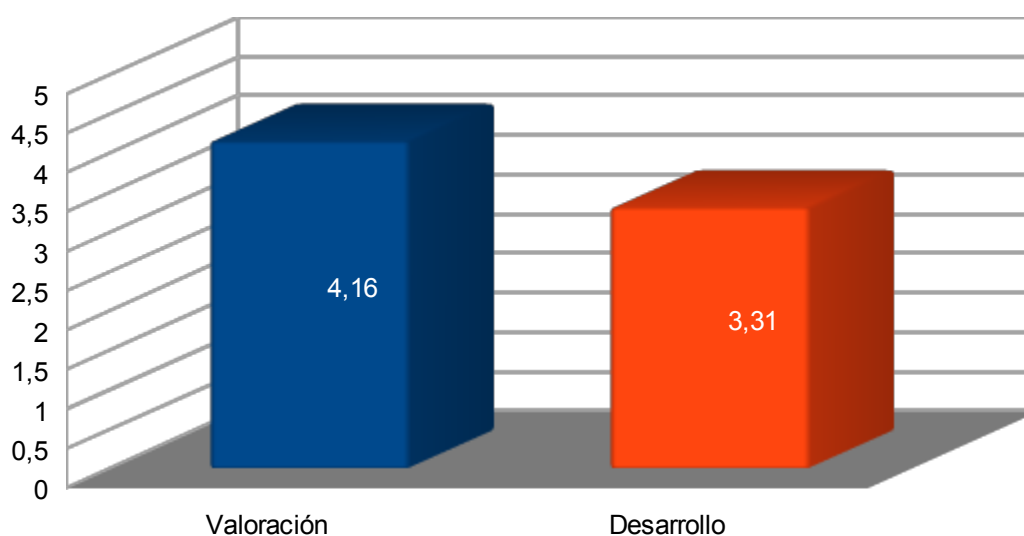
Se encuentran diferencias significativas entre los niveles de desarrollo estimados de las competencias instrumentales y las sistémicas, por lo que no se confirma la hipótesis que se planteaba.

En el estudio de Rodríguez y col. (2007) las diferencias máximas entre los tipos de competencia transversal se dan también entre las instrumentales y las sistémicas pero esta diferencia es menor de 0,3 puntos, por lo que en este caso sin que las diferencias no son significativas.

Hipótesis nº 7:

Los niveles de importancia de las competencias transversales son significativamente mayores que sus niveles de desarrollo para los docentes.

Gráfico 55: Promedios de valoración y desarrollo de las competencias



Con esta hipótesis se pretende comprobar si existen diferencias significativas entre los niveles medios de valoración y los de desarrollo de cada una de las competencias transversales de la titulación.

En el siguiente cuadro se muestran las pruebas estadísticas realizadas a las distribuciones:

Tabla 28: Pruebas de parametricidad para el contraste de promedios de valoración y desarrollo de las competencias transversales.

	Normalidad	Aleatoriedad	Homocedasticidad
	Kolmogorov-Smirnov	Prueba de Rachas	Prueba de Levene
Valoración	0,273	0	
Desarrollo			

Dado que la distribución de las valoraciones de las competencias transversales no se distribuyen aleatoriamente (sig. 0,00), es pertinente utilizar una prueba no paramétrica (U de Mann-Whitney).

Tabla 29: U de Mann-Whitney para el contraste de promedios de valoración y desarrollo de las competencias transversales.

Estadísticos de contraste ^b	
	valoración
U de Mann-Whitney	21,000
W de Wilcoxon	231,000
Z	-4,847
Sig. asintót. (bilateral)	,000
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,000 ^a

a. No corregidos para los empates.
b. Variable de agrupación: tipo

Se obtiene un nivel de significación de 0,00, por lo que se concluye que hay diferencias significativas entre los niveles medios de valoración y desarrollo de las competencias transversales, confirmándose la hipótesis planteada.

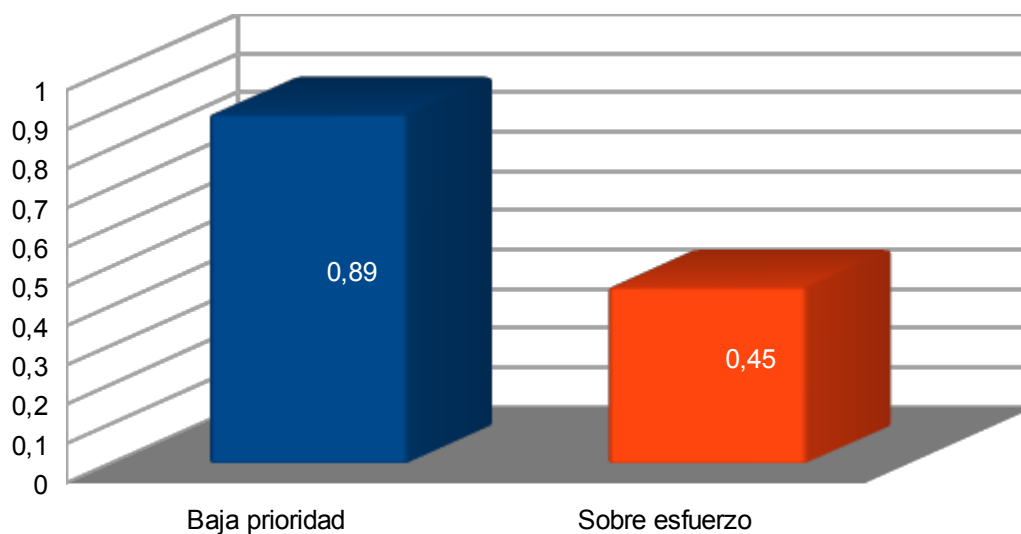
Este resultado indica que hay un importante grado de mejora en el desarrollo de las competencias transversales de la titulación.

En el estudio de Rodríguez y col. (2007) también se encuentran diferencias significativas entre la valoración y la estimación del grado de desarrollo de las competencias transversales con un promedio de las mismas de 1,1 puntos.

Hipótesis nº 8:

La diferencia entre valoración y desarrollo de las competencias en las que se está haciendo un sobre esfuerzo es significativamente menor que la de las competencias con una baja prioridad para los docentes.

Gráfico 56: Comparativa categorías de sobre esfuerzo y baja prioridad



Con esta hipótesis se pretende comprobar si existen diferencias significativas entre

las competencias que tienen una baja prioridad de desarrollo y aquellas en las que se está haciendo un sobreesfuerzo según el modelo de Martilla y James (1977).

En el siguiente cuadro se muestran las pruebas estadísticas realizadas a las distribuciones:

Tabla 30: Pruebas de parametricidad para el contraste entre competencias con baja prioridad y aquellas en las que se está haciendo un sobre esfuerzo.

	Normalidad	Aleatoriedad	Homocedasticidad
	Kolmogorov-Smimov	Prueba de Rachas	Prueba de Levene
Sobre esfuerzo	1	1	
Baja prioridad	0,906	0,033	

Dado que la distribución de los valores de las competencias de la categoría de baja prioridad no se distribuyen aleatoriamente (sig. 0,033), es pertinente utilizar una prueba no paramétrica (U de Mann-Whitney).

Tabla 31: U de Mann-Whitney para el contraste de categorías de sobre esfuerzo y baja prioridad.

Estadísticos de contraste^b

	diferencia
U de Mann-Whitney	,000
W de Wilcoxon	6,000
Z	-2,514
Sig. asintót. (bilateral)	,012
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,009 ^a

a. No corregidos para los empates.
b. Variable de agrupación: tipo

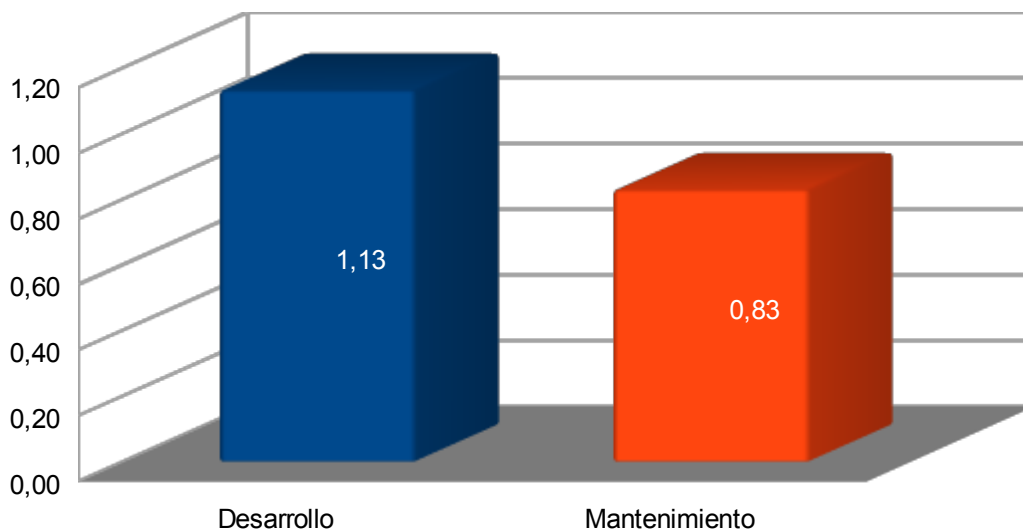
Se obtiene un nivel de significación de 0,009, por lo que se concluye que hay diferencias significativas entre las competencias en las que se está llevando a cabo un sobre esfuerzo y aquellas pertenecientes a la categoría de baja prioridad, por lo que se confirma la hipótesis planteada. Por tanto, dentro de las competencias transversales menos valoradas, se están malgastando recursos en las competencias: Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad, Gestión de la información y Organización y planificación, que son las que pertenecen a la categoría de sobre esfuerzo.

Aunque en estudio de Rodríguez y col. (2007) se encuentran diferencias significativas entre las competencias en las que se está llevando a cabo un sobre esfuerzo y las que tienen una baja prioridad de desarrollo, no se produce ninguna coincidencia con las mismas.

Hipótesis nº 9:

La diferencia entre valoración y desarrollo de las competencias en las que se debe incidir en su desarrollo es significativamente mayor que la de las competencias cuyo desarrollo debe mantenerse para los docentes.

Gráfico 57: Comparativa categorías de desarrollo y mantenimiento



Con esta hipótesis se pretende comprobar si, entre las competencias más valoradas, existen diferencias significativas en la diferencia entre valoración y desarrollo de las competencias en las que se debe incidir en su desarrollo (concentración) y aquellas cuyo desarrollo debe mantenerse, según el modelo de Martilla y James (1977).

En el siguiente cuadro se muestran las pruebas estadísticas realizadas a las distribuciones:

Tabla 32: Pruebas de parametricidad para el contraste entre competencias con necesidad de concentración y las que tienen que mantenerse.

	Normalidad Kolmogorov- Smirnov	Aleatoriedad Prueba de Rachas	Homocedasticidad Prueba de Levene
Concentración	0,99	1	
Mantenimiento	0,553	0,838	0,326

Por tanto, se opta por un contraste paramétrico, concretamente una T de Student para dos grupos independientes asumiendo las varianzas iguales.

Tabla 33: T de Student para el contraste entre las categorías de concentración y mantenimiento.

		Prueba de muestras independientes									
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	Inferior	Superior	
valoración	Se han asumido varianzas iguales	1,141	,326	2,222	6	,068	,30333	,13652	-,03071	,63738	
	No se han asumido varianzas iguales			1,909	2,809	,159	,30333	,15894	-,22246	,82913	

Se obtiene un nivel de significación de 0,068, por lo que se concluye que, por muy

poco margen, no hay diferencias significativas entre las competencias que hay que desarrollar más y aquellas cuyo desarrollo debe mantenerse, por lo que no se confirma la hipótesis planteada.

Por tanto, dentro de las competencias transversales más valoradas, no habría que concentrarse en el desarrollo de las competencias: Adaptación a situaciones nuevas, Resolución de problemas y toma de decisiones y Habilidades interpersonales.

En el estudio de Rodríguez y col. (2007) si se obtienen diferencias significativas entre las competencias que hay que desarrollar y aquellas cuyo desarrollo debe mantenerse y además coinciden con nuestro estudio las competencias de Resolución de problemas y toma de decisiones y Habilidades interpersonales.

8. Estudio empírico tres

- 8.1 Diseño de la investigación
- 8.2 Objetivos e hipótesis
- 8.3 Variables: definición funcional y operativa
- 8.4 Diseño y validación del instrumento
- 8.5 Población y muestra
- 8.6 Fases del estudio: aplicación
- 8.7 Técnicas utilizadas para el análisis de datos
- 8.8 Resultados y discusión del análisis descriptivo
- 8.9 Resultados y discusión del análisis inferencial

Estudio empírico 3: Evaluación, estimación del grado de desarrollo y adecuación a los perfiles profesionales de las competencias transversales del Grado de Educación Social de la UEx para los estudiantes

8.1 Diseño de la investigación

Al igual que los estudios anteriores, el diseño de la investigación de este tercer estudio empírico se engloba dentro de la metodología no experimental y dentro de ésta se ha optado por las metodologías descriptivo-correlacional y comparativo causal.

Tal y como contemplan León y Montero (1993), se incluiría dentro de los diseños de investigación de encuesta.

8.2 Objetivos e hipótesis

El objetivo general de este estudio ha sido conocer la valoración general de las competencias transversales, su grado de desarrollo, la adecuación a cada uno de los perfiles profesionales específicos y la valoración de la adecuación de una serie de competencias transversales no incluidas en la titulación pero ampliamente valoradas por la empresa, por parte de los estudiantes de la titulación.

Las hipótesis planteadas han sido las siguientes:

Hipótesis 1:

Existen diferencias significativas entre las competencias transversales más valoradas y las menos valoradas para los estudiantes.

Hipótesis 2:

Las diferencias en la valoración de las competencias transversales dependiendo del curso no son significativas para los estudiantes.

Hipótesis 3:

Las competencias transversales no incluidas en la titulación son mejor valoradas que las menos valoradas por los estudiantes.

Hipótesis 4:

Las diferencias entre los niveles de valoración de cada uno de los tipos de competencia transversal (instrumentales, interpersonales y sistémicas) no son significativas para los estudiantes.

Hipótesis 5:

Las diferencias entre el nivel general de valoración y los niveles de valoración de los distintos perfiles profesionales no son significativas para los estudiantes.

Hipótesis 6:

Existen diferencias significativas entre las competencias transversales más y menos desarrolladas para los estudiantes.

Hipótesis 7:

Las diferencias entre los niveles medios de desarrollo de cada uno de los tipos de competencia transversal (instrumentales, interpersonales y sistémicas) no son significativas para los estudiantes.

Hipótesis 8:

Los niveles de importancia de las competencias transversales son significativamente mayores que sus niveles de desarrollo para los estudiantes.

Hipótesis 9:

Las diferencias en los niveles de desarrollo de las competencias transversales dependiendo del curso no son significativas para los estudiantes.

Hipótesis 10:

La diferencia entre valoración y desarrollo de las competencias en las que se está haciendo un sobre esfuerzo es significativamente menor que la de las competencias con una baja prioridad para los estudiantes.

Hipótesis 11:

La diferencia entre valoración y desarrollo de las competencias en las que se debe incidir en su desarrollo es significativamente mayor que la de las competencias cuyo desarrollo debe mantenerse para los estudiantes.

8.3 Variables: definición funcional y operativa

En este apartado se enuncian las variables implicadas en este estudio y los posibles valores que podrían adoptar. Estas variables fueron definidas en la fase previa a la construcción del instrumento en base a los objetivos que se plantean en el mismo.

El cuestionario contiene dos grupos de variables:

- 1) Variables descriptivas personales y académicas.
- 2) Variables relacionadas con la evaluación de competencias transversales de la titulación y otras no incluidas en la misma pero ampliamente valoradas por el sector empresarial.

Algunas de estas variables actuarán como variables independientes para la comparación entre grupos y ver si existen diferencias significativas en función de la tipología de las variables.

En el siguiente cuadro¹³⁵ se muestra el nombre, la etiqueta y la definición operativa de las variables que forman parte de este estudio:

Cuadro 102: Definición operativa de las variables del cuestionario de estudiantes.

DEFINICIÓN OPERATIVA DE LAS VARIABLES DE CUESTIONARIO DE ESTUDIANTES		
VARIABLES PERSONALES Y ACADÉMICAS		
Nombre de la variable	Etiqueta	Descripción/categorías
curso	Curso al que pertenece el alumno	Variable cuantitativa discreta. Valores ¹³⁶ : 2,3,4.
edad	Edad del alumno	Variable cuantitativa. De 18 a 60 años.
genero	Género del alumno	Variable nominal. Dos alternativas excluyentes: 1. Masculino. 2. Femenino.
trabajo	Tipo de trabajo que realiza al mismo tiempo que el grado	Variable nominal. Cuatro alternativas excluyentes: 1. No trabaja. 2. Eventualmente. 3. Diario jornada parcial. 4. Diario jornada completa.
acceso	Vía de acceso a la titulación	Variable nominal. Cuatro alternativas excluyentes: 1. Bachillerato. 2. FP o Módulo. 3. Mayor de 25 años. 4. Otras titulaciones.
especialidad	Especialidad de bachillerato o titulación de acceso	Variable de tipo cadena con respuesta abierta.
orden	Orden en el que el alumno eligió Educación Social	Variable cuantitativa discreta. Valores: 1º, 2º o 3º.
VARIABLES RELACIONADAS CON LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES		
c1desarrolloal- c20desarrolloal ¹³⁷	Nivel de importancia de la	Variable cuantitativa discreta. 5 alternativas excluyentes.

135 Cuadro de elaboración propia.

136 La muestra de estudiantes estuvo compuesta por alumnos de 2º, 3º y 4º del Grado de Educación Social de la UEx. Se optó por no incluir alumnos de 1º por las dificultades que tendrían al estimar la valoración y el grado de desarrollo de las competencias transversales por el poco tiempo que llevan en la Universidad de Extremadura.

	competencia para el perfil general del ES	1. Nada. 2- Muy poco. 3. Medio. 4. Alto. 5. Muy alto.
c1imporgenal-c20imporgenal ¹³⁸	Nivel de importancia de la competencia para el perfil general del ES	Variable cuantitativa discreta. 5 alternativas excluyentes. 1. Nada. 2- Muy poco. 3. Medio. 4. Alto. 5. Muy alto.
c1imporpieal-c20imporpieal	Nivel de importancia de la competencia para el perfil de Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar	Variable cuantitativa discreta. 5 alternativas excluyentes. 1. Nada. 2- Muy poco. 3. Medio. 4. Alto. 5. Muy alto.
c1impormargal-c20impormargal	Nivel de importancia de la competencia para el perfil de Marginación, drogodependencia y exclusión social	Variable cuantitativa discreta. 5 alternativas excluyentes. 1. Nada. 2- Muy poco. 3. Medio. 4. Alto. 5. Muy alto.
c1imporpanial-c20imporpanial	Nivel de importancia de la competencia para el perfil de Animación y gestión sociocultural	Variable cuantitativa discreta. 5 alternativas excluyentes. 1. Nada. 2- Muy poco. 3. Medio. 4. Alto. 5. Muy alto.
c1imporpimenal-	Nivel de	Variable cuantitativa discreta. 5

137 En el cuadro se ha querido indicar que el nivel de desarrollo alcanzado por la competencia (variables c1desarrolloal-c20desarrolloal) son codificadas en una variable para cada una de las 20 competencias transversales incluidas en la titulación.

138 En el cuadro se ha querido indicar que tanto la valoración general de la competencia (variables c1imporgenal-c20imporgenal) como la valoración de cada uno de los perfiles profesionales (c1imporpieal-c20imporpieal, c1impormargal-c20impormargal, c1imporpanial-c20imporpanial, c1imporpimenal-c20imporpimenal, c1imporpadulal-c20imporpadulal y c1imporpadival-c20imporpadival) son codificadas en una variable para cada una de las 20 competencias transversales incluidas en la titulación.

c20imporpimena	importancia de la competencia para el perfil de Intervención socioeducativa con menores	alternativas excluyentes. 1. Nada. 2- Muy poco. 3. Medio. 4. Alto. 5. Muy alto.
c1imporpadula- c20imporpadula	Nivel de importancia de la competencia para el perfil de Formación e inserción de personas adultas y mayores	Variable cuantitativa discreta. 5 alternativas excluyentes. 1. Nada. 2- Muy poco. 3. Medio. 4. Alto. 5. Muy alto.
c1imporpadiva- c20imporpadiva	Nivel de importancia de la competencia para el perfil de Atención socioeducativa a la diversidad	Variable cuantitativa discreta. 5 alternativas excluyentes. 1. Nada. 2- Muy poco. 3. Medio. 4. Alto. 5. Muy alto.
VARIABLES RELACIONADAS CON LA EVALUACIÓN DE OTRAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES NO INCLUIDAS EN LA TITULACIÓN		
occbpa	Nivel de importancia de la competencia Conocimientos básicos de la profesión	Variable cuantitativa discreta. 5 alternativas excluyentes. 1. Nada. 2- Muy poco. 3. Medio. 4. Alto. 5. Muy alto.
ocrtal	Nivel de importancia de la competencia Responsabilidad en el trabajo	Variable cuantitativa discreta. 5 alternativas excluyentes. 1. Nada. 2- Muy poco. 3. Medio. 4. Alto. 5. Muy alto.
ocmtal	Nivel de importancia de la competencia Motivación por el trabajo	Variable cuantitativa discreta. 5 alternativas excluyentes. 1. Nada. 2- Muy poco. 3. Medio. 4. Alto.

		5. Muy alto.
oocreal	Nivel de importancia de la competencia Resistencia al estrés	Variable cuantitativa discreta. 5 alternativas excluyentes. 1. Nada. 2- Muy poco. 3. Medio. 4. Alto. 5. Muy alto.
occccopal	Nivel de importancia de la competencia Conocimientos de cultura y costumbres de otros países	Variable cuantitativa discreta. 5 alternativas excluyentes. 1. Nada. 2- Muy poco. 3. Medio. 4. Alto. 5. Muy alto.

8.4 Diseño y validación del instrumento

Contenidos del instrumento

Este instrumento tiene como objetivo el recoger la opinión de los estudiantes del Grado en Educación Social sobre la importancia y el grado de desarrollo de una serie de competencias transversales (incluidas y no incluidas en la titulación) para el perfil genérico y una serie de perfiles profesionales del Educador Social.

Para dar respuesta a este objetivo, se recogen datos tanto de naturaleza cualitativa como cuantitativa. Dentro de este último apartado, se utiliza una escala de tipo Likert (Likert, 1932).

El proceso de construcción ha seguido los pasos del diseño de este tipo de instrumentos, sirviendo como referencia los estudios relacionados en el apartado del cuestionario para empleadores.

El cuestionario consta de dos bloques:

- 1) En el primero de ellos se recogen datos personales y académicos de los estudiantes de la titulación: curso, género, edad, vía de acceso, etc.
- 2) En el segundo bloque se recogen datos sobre la valoración de las competencias transversales incluidas en el grado para el perfil general y para una serie de perfiles profesionales de la Educación Social. También se recoge información sobre el nivel de desarrollo estimado para cada competencia en la titulación. En la parte final de este bloque se valoran una serie de competencias transversales no incluidas en la titulación pero consideradas importantes por el mundo empresarial cuya selección se hizo en base a los estudios nombrados en el anterior instrumento.

Al igual que para el cuestionario de empleadores, en el proceso de construcción de los instrumentos que han servido de referencia a este cuestionario no se menciona a ningún tipo de procedimiento de cálculo de la fiabilidad y la validez de los mismos. No obstante, en este estudio se ha pretendido evaluar las propiedades psicométricas de los instrumentos creados.

Propiedades psicométricas: validez y fiabilidad

Con el objetivo de evaluar la fiabilidad o consistencia interna del cuestionario que se le pasa a los estudiantes se utilizaron dos procedimientos:

- 1) El coeficiente α de Cronbach para el total de la muestra que evalúa la consistencia interna de la misma. El resultado obtenido fue 0,988 por lo que la fiabilidad del instrumento obtenida por este procedimiento se puede considerar muy alta considerando que el mismo mide la valoración subjetiva por parte de los docentes de una serie de competencias transversales y que el valor mínimo para este tipo de instrumentos según Morales, Urosa y Blanco (2003) se sitúa en 0,70. Por otra parte, si se sigue la clasificación de George y Mallery (1995) se podría calificar como excelente.

Tabla 34: Alfa de Cronbach para el cuestionario de estudiantes.

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
0,99	0,99	160

- 2) La técnica de la división del instrumento en dos mitades y el posterior cálculo de la correlación entre las mismas. Para ello, se ha dividido el instrumento en ítems impares e pares, se ha calculado la correlación de Pearson y, para terminar, se ha aplicado la fórmula de corrección de Spearman-Brown entre estas dos series de puntuaciones. El resultado obtenido ha sido de 0,93, por lo que la fiabilidad del instrumento obtenida por este segundo procedimiento se puede considerar nuevamente muy alta.

Tabla 35: Correlación de Pearson y corrección de Spearman-Brown para el cuestionario de estudiantes.

Estadísticos de fiabilidad		
Correlación entre formas		0,86
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual	0,92
	Longitud desigual	0,92

Para el cálculo de la validez de contenido del instrumento, en un primer momento se llevó a cabo una revisión de la bibliografía relacionada con la evaluación de

competencias transversales, posteriormente se construyó una prueba piloto que fue sometida al criterio de un grupo de expertos que estuvo constituido por miembros de la Comisión de Calidad del Título de Grado en Educación Social de la UEx. Esta comisión estaba formada por ocho miembros de los que seis de ellos llevaron a cabo esta evaluación.

La evaluación de la prueba piloto del instrumento consistió en un registro en el que cada ítem que formaba el mismo era evaluado a través de tres aspectos:

- 1) El grado de **adecuación** o relación entre el ítem y la dimensión que representa. Esta valoración se llevo a cabo mediante una escala tipo Likert de 10 valores (de menor a mayor grado de adecuación del ítem). Con respecto a esta dimensión, se obtuvo una valoración media de todos los ítems por parte de los jueces de 9,3, lo que puede ser considerado como una valoración muy alta del nivel de adecuación de los ítems. La desviación típica media fue de de 0,24 y el ítem menos valorado tuvo una valoración media de 9.
- 2) El grado de **pertinencia** o grado en el que la dimensión a la que pertenece el ítem se ajusta al objeto de estudio. Esta valoración, al igual que la anterior, se llevo a cabo mediante una escala tipo Likert de 10 valores (de menor a mayor grado de pertinencia del ítem). Con respecto a esta dimensión, se obtuvo una valoración media de todos los ítems por parte de los jueces de 9,35, lo que puede ser considerado como una valoración muy alta del nivel de pertinencia de los ítems. La desviación típica media de las puntuaciones de los jueces fue de 0,24 y el ítem menos valorado tuvo una valoración media de 9.
- 3) Un campo de **observaciones** para cada uno de los ítems evaluados donde los expertos podían hacer sugerencias sobre cualquier aspecto que considerasen oportuno. En general estos campos no fueron cumplimentados y las pocas sugerencias que se hicieron versaron sobre algún cambio mínimo en la redacción de los ítems por lo que no hubo apenas diferencias entre la prueba piloto y la que finalmente se administro a la muestra.

Como se ha comentado en los estudios empíricos anteriores, gran parte de este proceso de validación se llevo a cabo mediante un espacio virtual creado a tal efecto en el Campus Virtual de la UEx y el cuestionario de validación fue llevado a cabo utilizando la tecnología de Google Docs y posteriormente importando los datos a la aplicación Calc de Open Office versión 4.0.1. (Martínez, 2012).

En las siguientes capturas de pantalla se muestra parte del cuestionario de validación:

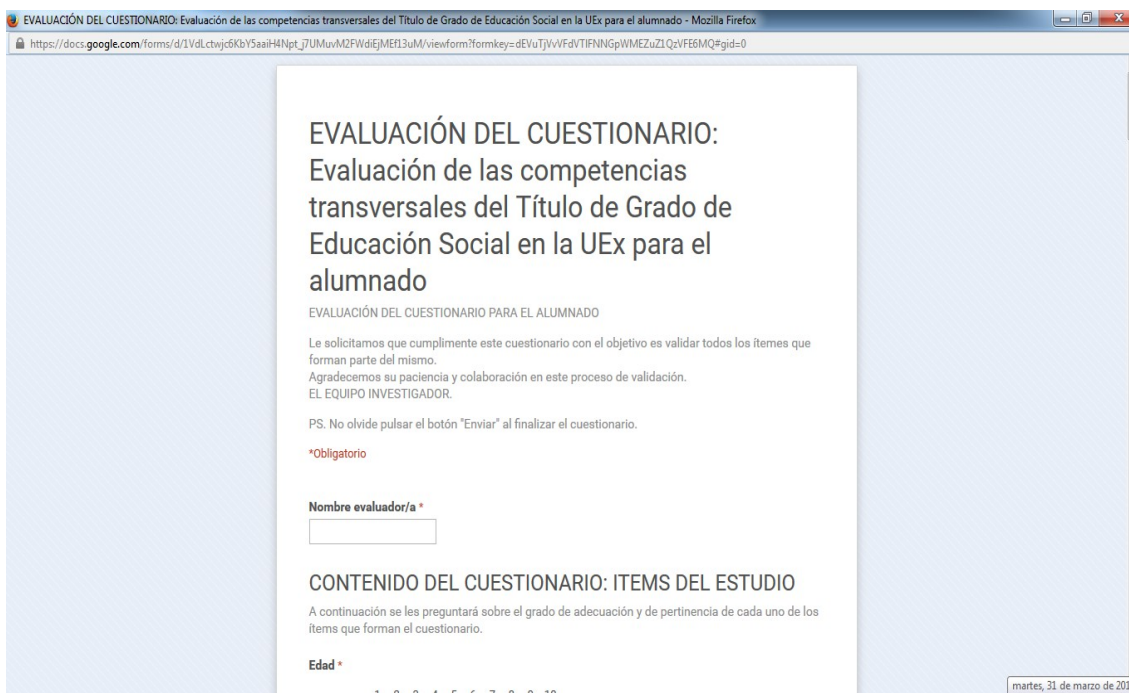


Figura 18: Instrumento de validación del cuestionario para estudiantes. Captura 1.

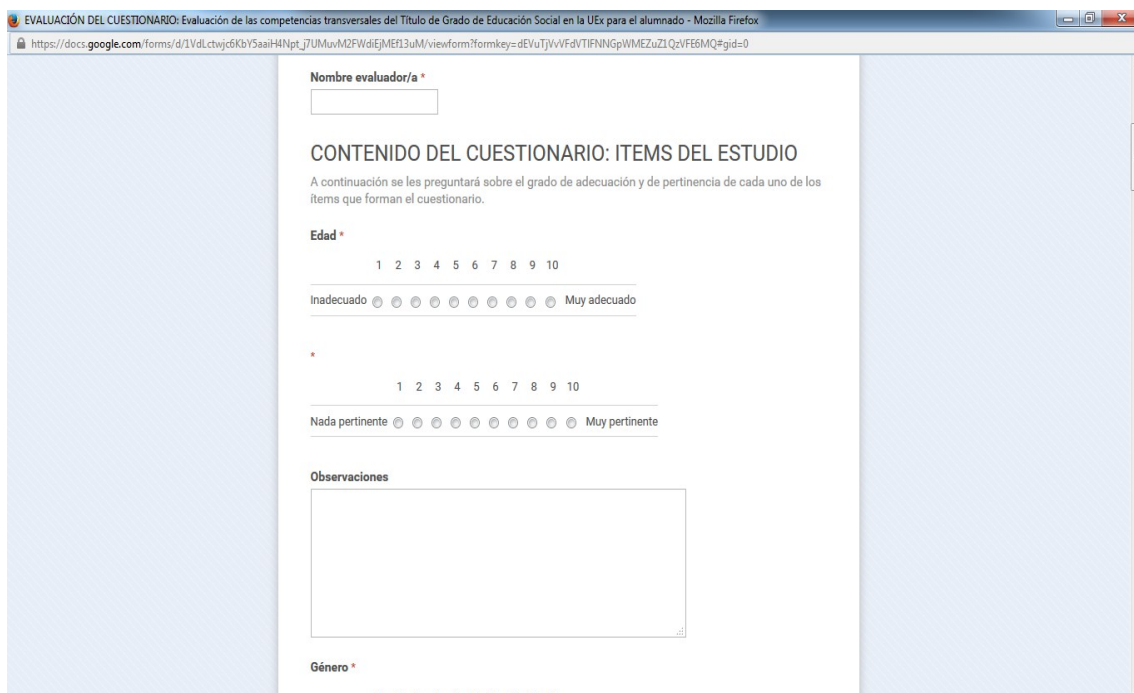


Figura 19: Instrumento de validación del cuestionario para estudiantes. Captura 2.

8.5 Población y muestra

La población del estudio estaba constituida por los estudiantes de 2º, 3º y 4º de la titulación de Grado de Educación Social. En total había 258 estudiantes matriculados en estos tres cursos durante el curso académico 2012-2013.

Por tanto, para la obtención del tamaño de la muestra necesaria se utiliza la fórmula del cálculo del tamaño de la muestra para poblaciones finitas, para lo que es necesario definir un nivel de confianza (se elige un 95%), un error de estimación o error muestral que se asume de un 5% y $p=q=0,5$ (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992).

$$n = \frac{z_{\alpha}^2 * p * q * N}{e^2 * (N - 1) + z_{\alpha}^2 * p * q}$$

Donde:

n = número de elementos de la muestra

N = número de elementos de la población

α = nivel de significación

z_{α} = puntuación z para el nivel de significación

p = porcentaje estimado

$q = (1 - p)$

e = error permitido

Aplicando esta fórmula se obtiene que un total de 155 estudiantes deberían componer la muestra invitada. Al final, esta muestra estuvo compuesta de 184 alumnos.

En la siguiente tabla aparece la muestra de estudiantes que cumplimentaron el cuestionario por cada curso:

Tabla 36: Estudiantes que componen la muestra por cada curso.

Curso	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
2	63	34,2	34,2	34,2
3	57	31,0	31,0	65,2
4	64	34,8	34,8	100,0
Total	184	100,0	100,0	

8.6 Fases del estudio: aplicación

A la hora de definir las fases de la metodología de investigación por encuesta, se adoptó el planteado por Cohen y Manion (1990). Las fases de este estudio fueron:

1) Planteamiento de objetivos

El objetivo planteado fue el de conocer por parte de los estudiantes la valoración de cada una de las competencias transversales de la titulación de

Grado en Educación Social de la UEx y el nivel de desarrollo alcanzado por las mismas, tanto para un perfil general como para una serie de perfiles profesionales específicos. En el mismo instrumento también se planteó conocer la valoración de una serie de competencias transversales muy valoradas por el sector empresarial no incluidas en la titulación.

2) Diseño del instrumento

El diseño de la encuesta se llevó a cabo con las siguientes etapas:

- a) Revisión de las fuentes bibliográficas anteriormente indicadas.
- b) Redacción de los ítems que componen la encuesta.
- c) Juicio del grupo de expertos con el objetivo de certificar la validez y la fiabilidad del cuestionario.
- d) Elaboración de la encuesta definitiva.

3) Aplicación del instrumento

El instrumento fue aplicado a los alumnos presentes en clase en cada uno de los cursos seleccionados durante tres días (uno por cada curso). Como se ha indicado anteriormente, se obtuvo más de un 100% de la muestra requerida.

Se puede considerar que el método de muestreo realizado sería uno no probabilístico casual.

En cada una de las aplicaciones del cuestionario se informó a los alumnos sobre las características de la investigación, del instrumento que iban a cumplimentar y los objetivos que se perseguía con el mismo. De la misma forma, se contestó a todas las preguntas y aclaraciones necesarias que surgieron durante la cumplimentación del mismo.

4) Análisis de la información proporcionada

Este análisis se llevó a cabo con dos aplicaciones informáticas:

- a) SPSS versión 19 de IBM.
- b) La aplicación Calc de Open Office versión 4.0.1.

5) Elaboración del informe

Finalmente se elabora el informe del estudio una vez analizados los datos, obtenido los resultados de este análisis y analizadas las conclusiones. Tanto el análisis estadístico, como los resultados y conclusiones del mismo se detallan en los siguientes apartados de la metodología.

8.7 Técnicas utilizadas para el análisis de datos

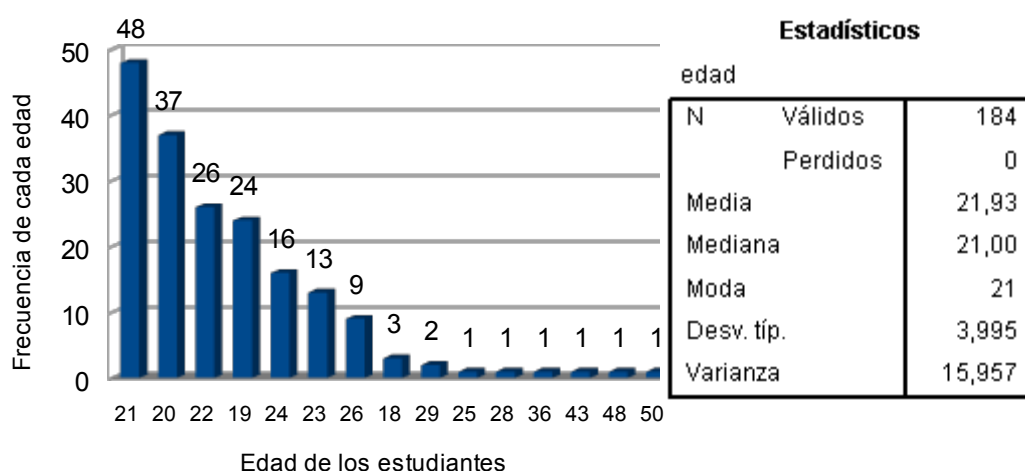
Una vez llevadas a cabo las fases anteriores y ya con los datos introducidos en la hoja de cálculo Calc y el paquete estadístico SPSS 19.0, se llevó a cabo tanto un análisis descriptivo como un análisis inferencial para contrastar las hipótesis planteadas.

8.8 Resultados y discusión del análisis descriptivo

Datos personales y académicos

Edad

Gráfico 58: Distribución de frecuencias de la variable edad en la muestra de estudiantes



Con respecto a la variable edad, es de destacar que la mayoría de los estudiantes se concentran en los valores que van desde los 19 a los 21 años (un 60% en total), que corresponderían con la edad normal para cursar 2º, 3º y 4º del Grado.

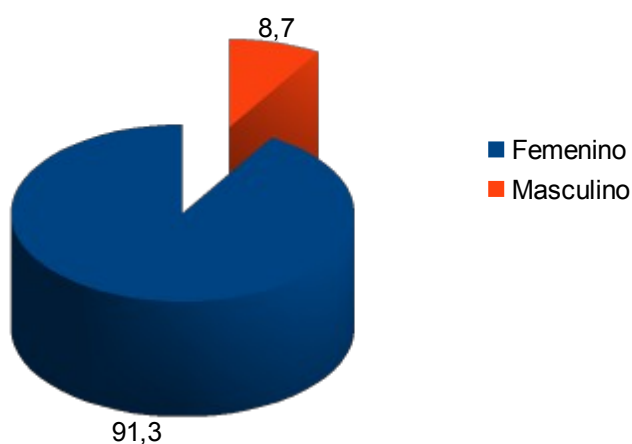
La media obtenida es cercana a los 22 años y la mediana tiene un valor de 21 años. Con respecto a la dispersión de los datos, la desviación típica es de casi cuatro años.

En el estudio inédito del Grupo de Trabajo en Educación Social del 2008, existía el mismo porcentaje de alumnos entre los 19 y 21 años.

En el estudio sobre el perfil del alumnado en Educación Social de Pino y Ricoy (2005), había un 88% entre los 18 y 25 años. No obstante, en este estudio estuvieron representados también los alumnos de primero.

Género

Gráfico 59: Distribución de porcentajes de la variable género en la muestra de estudiantes



Con respecto a la variable género, es de destacar que la amplia mayoría de los estudiantes que componían la muestra eran mujeres (91,3%). Esta proporción se mantiene con escasas variaciones en la población.

En el estudio de Rodríguez y col. (2007) en Castilla y León el porcentaje de mujeres era de un 97,1%, mientras que en el estudio de Pino y Ricoy (2005), el porcentaje de mujeres

llegaba a un 95,5%. Por lo que se podría concluir que los estudios de Educación Social son seleccionados sobre todo por mujeres.

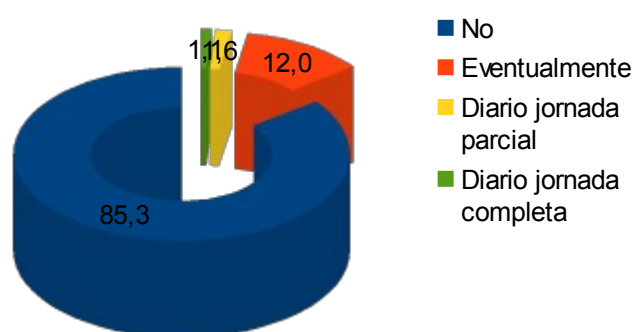
Esta pauta está presente en el resto de estudios de la Facultad de Formación del Profesorado de la UEx donde, además del Grado en Educación Social, se imparten los Grados de Educación Infantil y de Primaria, entre otros estudios.

Trabajo

Con respecto a la variable trabajo, se puede observar que una amplia mayoría de los estudiantes no simultanean la actividad laboral y los estudios (85,3%). Es de destacar también que un 12% de los estudiantes manifiestan trabajar eventualmente.

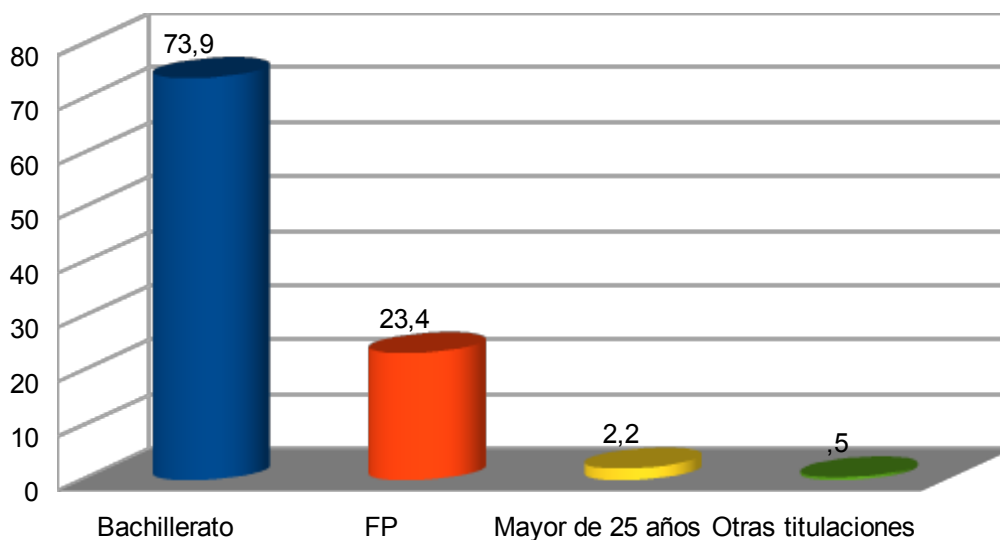
Sin embargo, en el estudio de Pino y Ricoy (2005), un 60% de los alumnos manifestaban simultanear los estudios con un trabajo. Es posible que esta disparidad de resultados tenga mucho que ver con la distinta coyuntura económica imperante en ambos estudios.

Gráfico 60: Distribución de porcentajes de la situación laboral de los alumnos del Grado



Vía de acceso a la UEx

Gráfico 61: Distribución de porcentajes de la vía de acceso a la titulación



Con respecto a la vía de acceso a la titulación de Educación Social, una amplia mayoría de los estudiantes encuestados acceden por el Bachillerato (casi 74%). Es de destacar también, que casi una cuarta parte del alumnado proviene de la Formación Profesional (23,4%).

En el estudio de Pino y Ricoy (2005) se obtienen resultados muy similares con un 78% de alumnos de Educación Social que proceden del Bachillerato, mientras que un 18% proceden de la Formación Profesional.

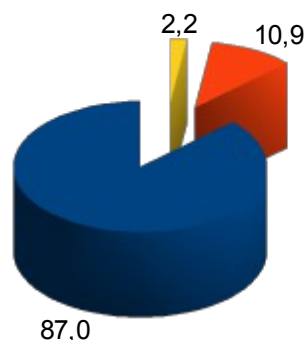
Especialidad**Tabla 37: Especialidades cursadas por los estudiantes.**

especialidad	Frecuencia	Porcentaje
Humanidades y Ciencias Sociales	124	67,4
Técnico Superior en Integración Social	14	7,6
Técnico Superior en Animación Sociocultural	13	7,1
Ciencias de la Salud	6	3,3
Técnico Superior en Educación Infantil	4	2,2
Acceso mayores de 25 años	3	1,6
Técnico Superior en Gestión Comercial y Marketing	3	1,6
Animación Sociocultural	2	1,1
Artes Plásticas	2	1,1
Ciencias de la Naturaleza y de la Salud	2	1,1
Acceso mayores de 45 años	1	,5
Actividades Físicas y Animación Deportiva	1	,5
Artes	1	,5
Artes, Ciencias y Tecnología	1	,5
Grado en Terapia Ocupacional	1	,5
Integración Social	1	,5
Técnico Superior en Actividades Físicas y Animación Deportiva	1	,5
Técnico Superior en Administración y Finanzas	1	,5
Técnico Superior en Diseño y Producción Editorial	1	,5
Técnico Superior en Intregración Social	1	,5
Técnico Superir en Integración Social	1	,5
Total	184	100,0

Con respecto a la especialidad cursada, una amplia mayoría de los estudiantes encuestados provienen de las Humanidades y las Ciencias Sociales (67,4%). Son también destacables los porcentajes de Técnicos Superiores en Integración Social (7,6%) y de Técnicos Superiores en Animación Sociocultural (7,1%).

Orden de elección de los estudios de Educación Social

Gráfico 62: Distribución de porcentajes del orden de elección de los estudios de Educación Social por parte de los estudiantes



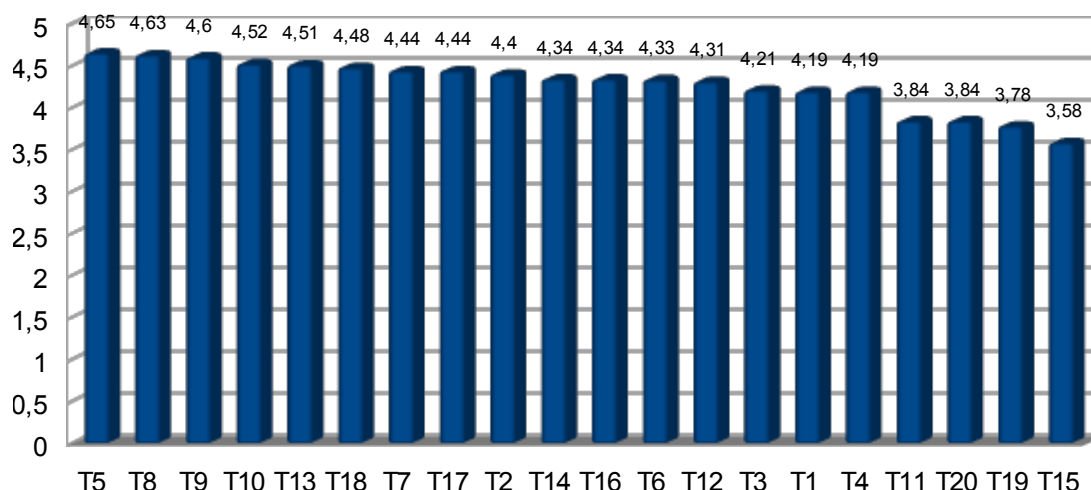
Con respecto al orden de elección de los estudios, la amplia mayoría de los estudiantes encuestados eligieron el Grado en Educación Social en primer lugar (87%). También es significativo el porcentaje de aquellos que eligieron estos estudios en segundo lugar (10,9%).

En el estudio del Grupo de Trabajo en Educación Social del 2008 el 92,5% eligieron estos estudios como primera opción y un 6% como segunda opción.

Evaluación de competencias transversales

Nivel de importancia de la competencia para el perfil genérico del educador social

Gráfico 63: Nivel de importancia de la competencia para el perfil genérico del educador social



Este gráfico muestra la valoración media de cada competencia por parte de los estudiantes consultados.

Las cinco competencias más valoradas son:

- T5. Resolución de problemas y toma de decisiones.
- T8. Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad.
- T9. Habilidades interpersonales.
- T10. Trabajo en equipo interdisciplinar.
- T13. Adaptación a situaciones nuevas.

El Libro Blanco de la titulación (ANECA, 2004) es el único estudio de los considerados que aporta los resultados de una muestra de estudiantes. Para este estudio las cinco competencias más valoradas son:

- Compromiso ético.
- Organización y Planificación.
- Resolución de problemas y toma de decisiones.
- Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional.
- Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad.

Por tanto, las competencias Resolución de problemas y toma de decisiones y Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad coinciden en ambos estudios.

Por el contrario, las cinco competencias menos valoradas son:

- T4. Gestión de la información.
- T11. Trabajo en otros contextos nacionales o internacionales.
- T20. Sensibilidad hacia temas medioambientales.
- T19. Gestión por procesos con indicadores de calidad.
- T15. Liderazgo.

Para el Libro Blanco de la titulación las cinco competencias menos valoradas son:

- Comunicación en una lengua extranjera.
- Liderazgo.
- Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional.
- Autonomía en el aprendizaje.
- Gestión por procesos con indicadores de calidad.

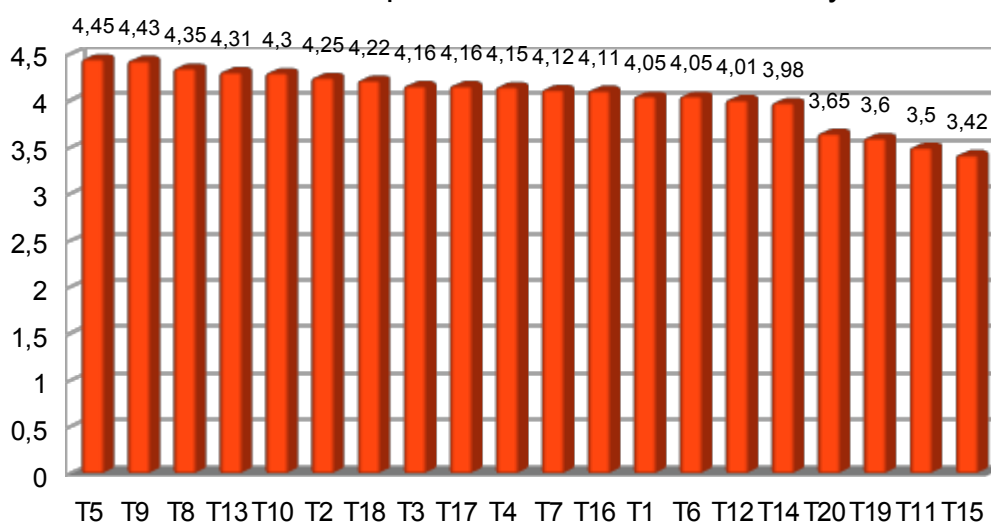
Por tanto, las competencias de Liderazgo y Gestión por procesos con indicadores de calidad coinciden en ambos estudios.

Como ya se ha especificado anteriormente, es probable que hubiese un mayor grado de coincidencia entre los dos estudios si las competencias de Comunicación en una lengua extranjera y Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional no formasen parte de las competencias específicas que define el Título de Grado en Educación Social de la UEx.

Además, la competencia de Sensibilidad hacia temas medioambientales no forma parte de las competencias transversales incluidas en el Libro Blanco de la titulación.

Nivel de importancia de la competencia para el perfil de intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar

Gráfico 64: Nivel de importancia de la competencia para el perfil de intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar



Este gráfico muestra la valoración media de cada competencia para el perfil de intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar por parte de los estudiantes consultados.

Las cinco competencias más valoradas son:

- T5. Resolución de problemas y toma de decisiones.
- T9. Habilidades interpersonales.
- T8. Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad.
- T13. Adaptación a situaciones nuevas.
- T10. Trabajo en equipo interdisciplinar.

Por el contrario, las cinco competencias menos valoradas son:

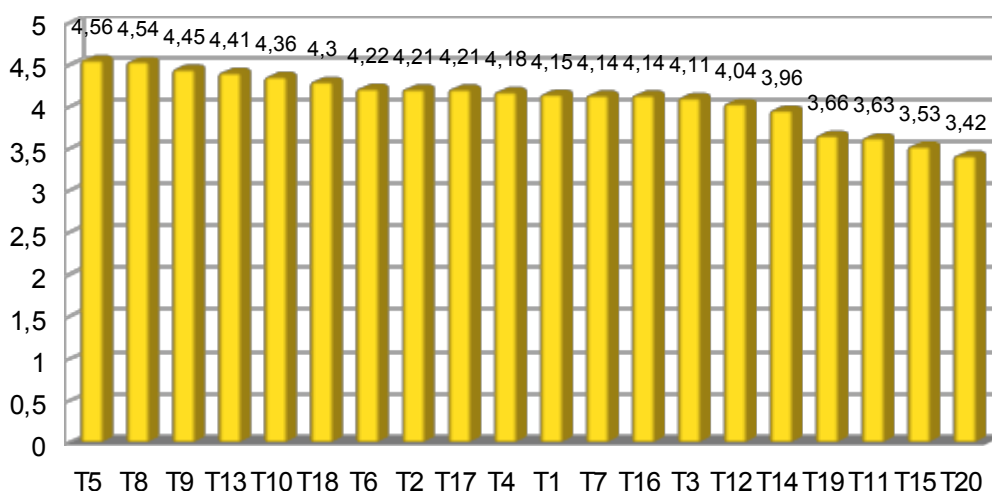
- T14. Creatividad.
- T20. Sensibilidad hacia temas medioambientales.
- T19. Gestión por procesos con indicadores de calidad.
- T11. Trabajo en otros contextos nacionales o internacionales.
- T15. Liderazgo.

No es posible comparar nuestros resultados con otros estudios ya que ninguno de

éstos ha hecho una distinción de perfiles profesionales para una muestra de estudiantes.

Nivel de importancia de la competencia para el perfil de marginación, drogodependencia y exclusión

Gráfico 65: Nivel de importancia de la competencia para el perfil de marginación, drogodependencia y exclusión



Este gráfico muestra la valoración media de cada competencia para el perfil de marginación drogodependencia y exclusión social por parte de los estudiantes consultados.

Las cinco competencias más valoradas son:

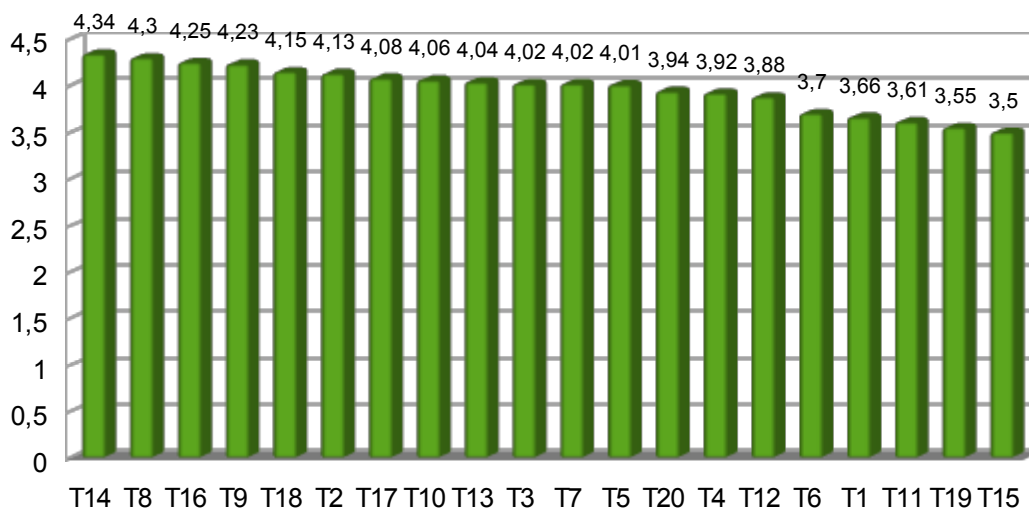
- T5. Resolución de problemas y toma de decisiones.
- T8. Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad.
- T9. Habilidades interpersonales.
- T13. Adaptación a situaciones nuevas.
- T10. Trabajo en equipo interdisciplinar.

Por el contrario, las cinco competencias menos valoradas son:

- T14. Creatividad.
- T19. Gestión por procesos con indicadores de calidad.
- T11. Trabajo en otros contextos nacionales o internacionales.
- T15. Liderazgo.
- T20. Sensibilidad hacia temas medioambientales.

Nivel de importancia de la competencia para el perfil de animación y gestión sociocultural

Gráfico 66: Nivel de importancia de la competencia para el perfil de animación y gestión sociocultural



Este gráfico muestra la valoración media de cada competencia para el perfil de animación y gestión sociocultural por parte de los estudiantes consultados.

Las cinco competencias más valoradas son:

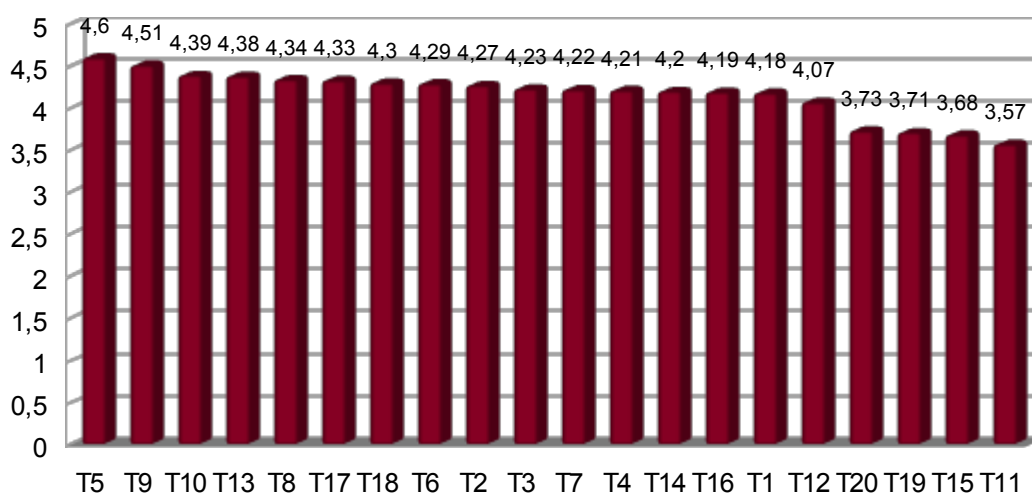
- T14. Creatividad.
- T8. Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad.
- T16. Iniciativa y espíritu emprendedor.
- T9. Habilidades interpersonales.
- T18. Compromiso ético con la identidad y el desarrollo profesional.
- T2. Organización y planificación.

Por el contrario, las cinco competencias menos valoradas son:

- T6. Argumentación y razonamiento crítico.
- T1. Capacidad de análisis y síntesis.
- T11. Trabajo en otros contextos nacionales o internacionales.
- T19. Gestión por procesos con indicadores de calidad.
- T15. Liderazgo.

Nivel de importancia de la competencia para el perfil de intervención socioeducativa con menores

Gráfico 67: Nivel de importancia de la competencia para el perfil de intervención socioeducativa con menores



Este gráfico muestra la valoración media de cada competencia para el perfil de intervención socioeducativa con menores por parte de los estudiantes consultados.

Las cinco competencias más valoradas son:

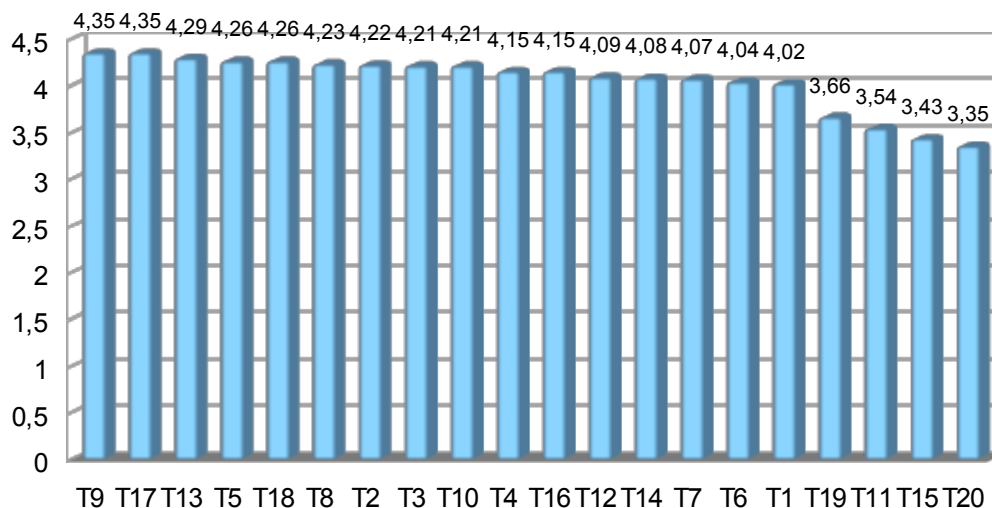
- T5. Resolución de problemas y toma de decisiones.
- T9. Habilidades interpersonales.
- T10. Trabajo en equipo interdisciplinar.
- T13. Adaptación a situaciones nuevas.
- T8. Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad.

Por el contrario, las cinco competencias menos valoradas son:

- T12. Autonomía en el aprendizaje.
- T20. Sensibilidad hacia temas medioambientales.
- T19. Gestión por procesos con indicadores de calidad.
- T15. Liderazgo.
- T11. Trabajo en otros contextos nacionales o internacionales.

Nivel de importancia de la competencia para el perfil de formación e inserción de personas adultas y mayores

Gráfico 68: Nivel de importancia de la competencia para el perfil de formación e inserción de personas adultas y mayores



Este gráfico muestra la valoración media de cada competencia para el perfil de formación e inserción de personas adultas y mayores por parte de los estudiantes consultados.

Las cinco competencias más valoradas son:

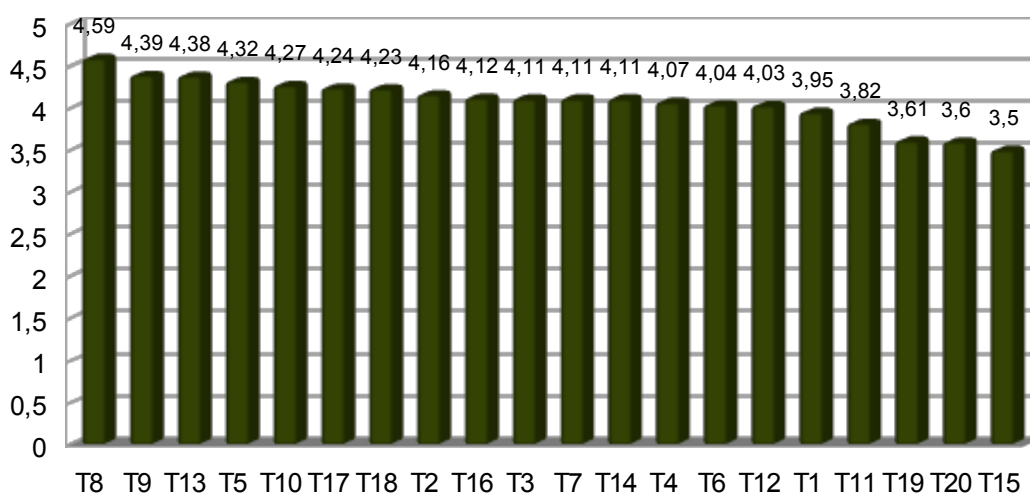
- T9. Habilidades interpersonales.
- T17. Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida.
- T13. Adaptación a situaciones nuevas.
- T5. Resolución de problemas y toma de decisiones.
- T18. Compromiso ético con la identidad y el desarrollo profesional.

Por el contrario, las cinco competencias menos valoradas son:

- T1. Capacidad de análisis y síntesis.
- T19. Gestión por procesos con indicadores de calidad.
- T11. Trabajo en otros contextos nacionales o internacionales.
- T15. Liderazgo.
- T20. Sensibilidad hacia temas medioambientales.

Nivel de importancia de la competencia para el perfil de atención socioeducativa a la diversidad

Gráfico 69: Nivel de importancia de la competencia para el perfil de atención socioeducativa a la diversidad



Este gráfico muestra la valoración media de cada competencia para el perfil de atención socioeducativa a la diversidad por parte de los estudiantes consultados.

Las cinco competencias más valoradas son:

- T8. Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad.
- T9. Habilidades interpersonales.
- T13. Adaptación a situaciones nuevas.
- T5. Resolución de problemas y toma de decisiones.
- T10. Trabajo en equipo interdisciplinar.

Por el contrario, las cinco competencias menos valoradas son:

- T1. Capacidad de análisis y síntesis.
- T11. Trabajo en otros contextos nacionales o internacionales.
- T19. Gestión por procesos con indicadores de calidad.
- T20. Sensibilidad hacia temas medioambientales.
- T15. Liderazgo.

Comparativa entre todos los perfiles profesionales

Si consideramos todos los perfiles profesionales, la competencia de Habilidades interpersonales aparece en todos ellos entre las competencias más valoradas.

Las competencias Resolución de problemas y toma de decisiones, Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad y Adaptación a situaciones nuevas aparecen

entre las más valoradas en cinco de los seis perfiles profesionales.

Por último, la competencia Trabajo en equipo interdisciplinar aparece en cuatro de los seis perfiles profesionales.

Con respecto a las menos valoradas, en todos los perfiles profesionales aparecen las siguientes competencias:

T11. Trabajo en otros contextos nacionales o internacionales.

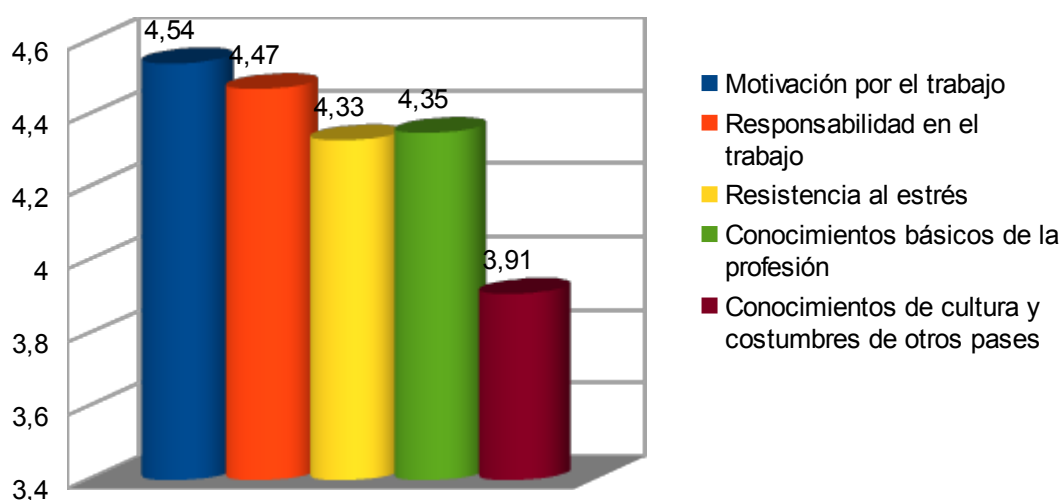
T19. Gestión por procesos con indicadores de calidad.

T15. Liderazgo.

Además, la competencia Sensibilidad hacia temas medioambientales aparece en cinco de los seis perfiles profesionales considerados.

Nivel de importancia de competencias transversales no incluidas en la titulación

Gráfico 70: Nivel de importancia de competencias transversales no incluidas en la titulación

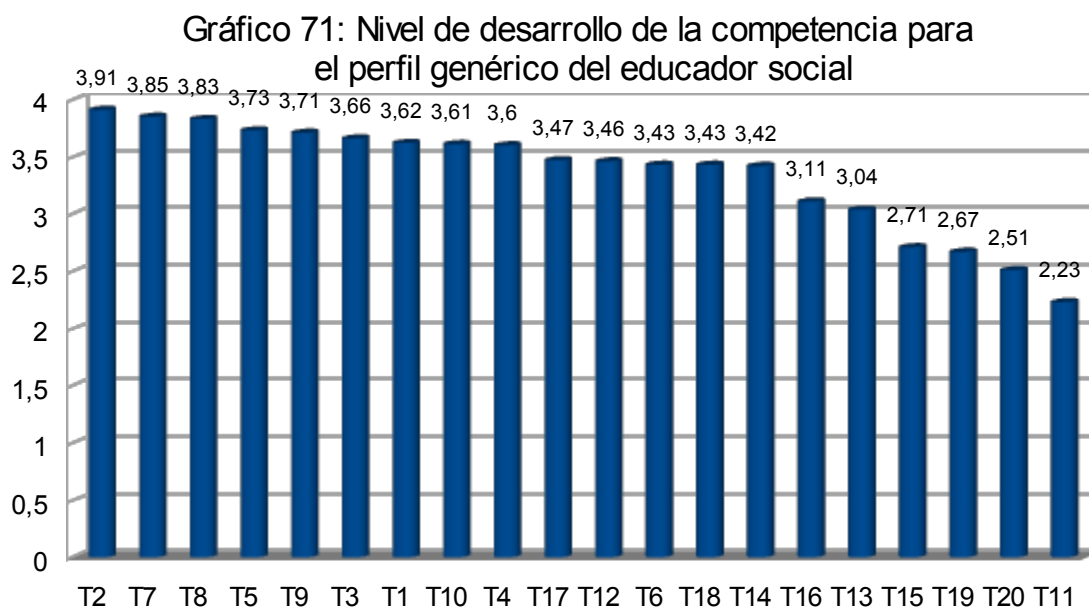


Este gráfico muestra la valoración media de una serie de competencias transversales no incluidas en la titulación y que están muy valoradas por el mundo empresarial.

Es de destacar, que las cuatro primeras muestran una valoración bastante pareja y que está por encima de la valoración media de todas las competencias transversales (4,28).

A pesar de que la competencia Conocimientos de cultura y costumbres de otros países obtiene la peor valoración con diferencia (3,91), este resultado no la colocaría como la competencia menos valorada de las incluidas en la titulación.

Nivel de desarrollo de la competencia para el perfil genérico del educador social



Este gráfico muestra la estimación del nivel de desarrollo medio de cada competencia por parte de los estudiantes.

Las cinco competencias más desarrolladas son:

- T2. Organización y planificación.
- T7. Capacidad de autocrítica y crítica en el trabajo en equipo.
- T8. Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad.
- T5. Resolución de problemas y toma de decisiones.
- T9. Habilidades interpersonales.

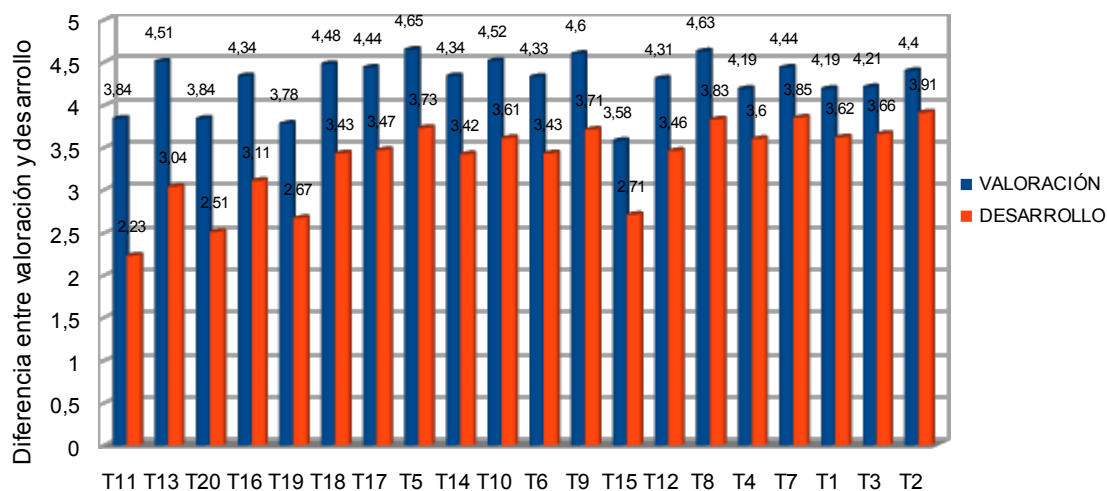
Por el contrario, las cinco competencias menos desarrolladas son:

- T13. Adaptación a situaciones nuevas.
- T15. Liderazgo.
- T19. Gestión por procesos con indicadores de calidad.
- T20. Sensibilidad hacia temas medioambientales (entorno en el que se inserta el individuo).
- T11. Trabajo en otros contextos nacionales o internacionales.

No es posible comparar estos resultados con otros estudios ya que ninguno de éstos ha hecho una valoración del nivel de desarrollo de las competencias transversales para una muestra de estudiantes.

Comparativa entre el nivel de valoración y de desarrollo de las competencias

Gráfico 72: Clasificación de competencias en base a la diferencia entre su valoración y su desarrollo para los estudiantes



Este gráfico muestra una clasificación de las competencias en base a la diferencia entre el nivel de importancia de la misma y sus niveles de desarrollo estimados por los estudiantes.

Las competencias que presentan un mayor grado de diferencia son:

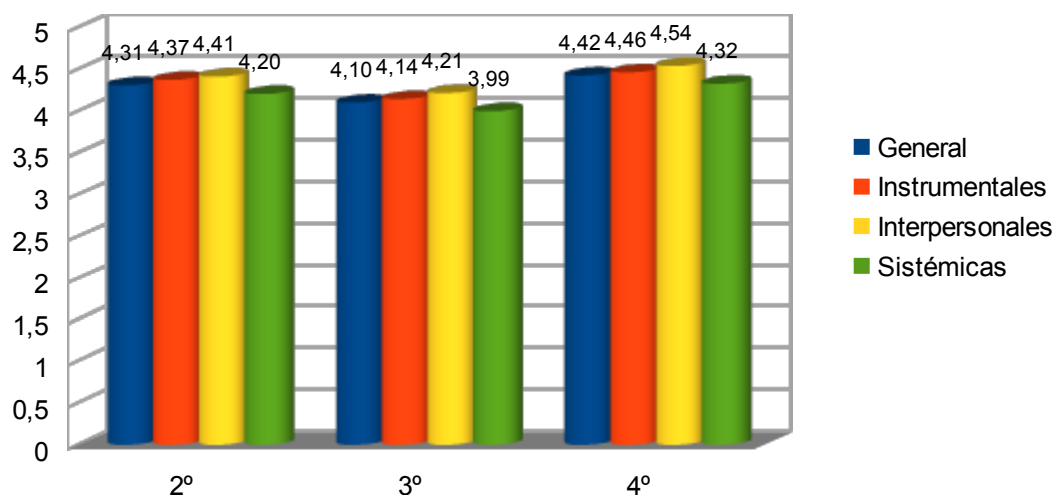
- T11. Trabajo en otros contextos nacionales o internacionales.
- T13. Adaptación a situaciones nuevas.
- T20. Sensibilidad hacia temas medioambientales.
- T16. Iniciativa y espíritu emprendedor.
- T19. Gestión por procesos con indicadores de calidad.

Las competencias que muestran un menor grado de diferencia son:

- T4. Gestión de la información.
- T7. Capacidad de autocrítica y crítica en el trabajo en equipo.
- T1. Capacidad de análisis y síntesis.
- T3. Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s.
- T2. Organización y planificación.

Comparativa del nivel de importancia de cada tipo de competencia dependiendo del curso

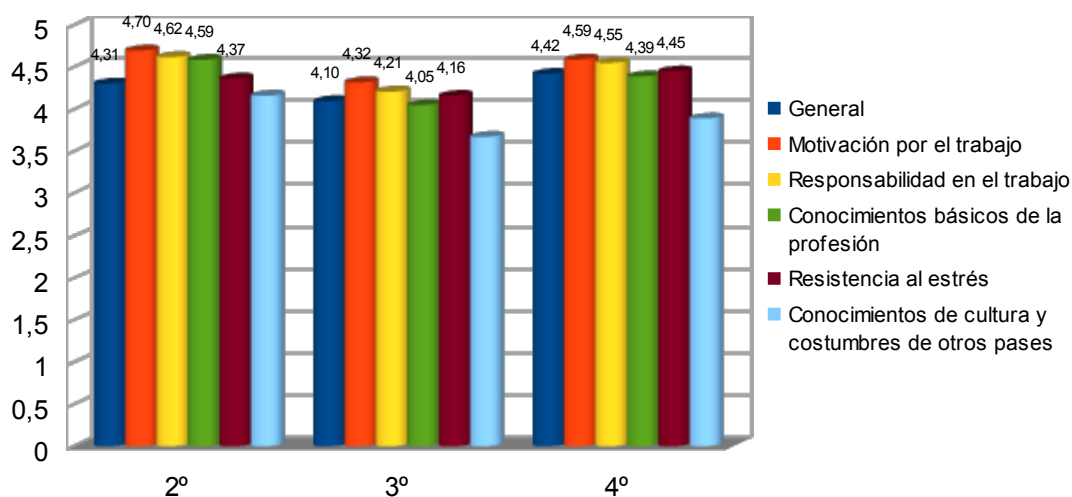
Gráfico 73: Comparativa del nivel de importancia de cada tipo de competencia dependiendo del curso



En este gráfico se comparan los niveles de importancia de cada uno de los tipos de competencias transversales y el nivel general con respecto al curso de pertenencia del alumno encuestado. Como puede observarse, no hay grandes diferencias en cuanto a valoración y en todos los cursos se repite el mismo orden, siendo las competencias interpersonales las más valoradas, seguidas por las instrumentales y, por último, las sistémicas.

Comparativa de la valoración de las competencias transversales no incluidas en la titulación dependiendo del curso

Gráfico 74: Comparativa valoración competencias transversales no incluidas en la titulación dependiendo del curso

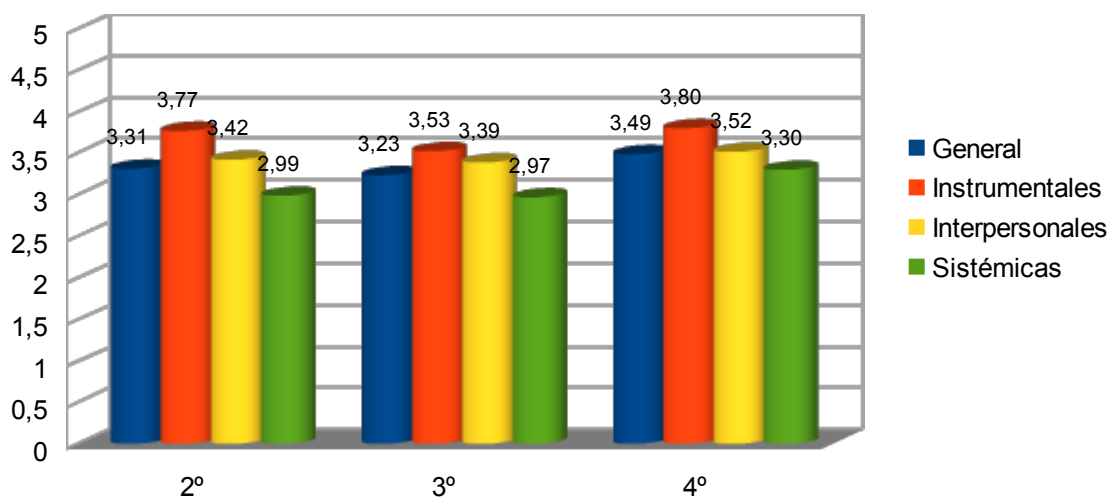


En este gráfico se comparan los promedios de valoración de cada una de las competencias transversales no incluidas en la titulación y el nivel general, dependiendo del curso al que pertenece el estudiante encuestado. Como se puede observar, los niveles de valoración son muy parejos. Es de destacar que cuatro de las competencias no incluidas en la titulación obtienen una valoración media más alta que la valoración media general de las que si están incluidas.

La competencia más valorada en todos los cursos es la de Motivación por el trabajo y la menos valorada es la de Conocimientos de cultura y costumbres de otros países. Las competencias restantes se encuentran en valores intermedios.

Comparativa del nivel de desarrollo de cada tipo de competencia transversal dependiendo del curso

Gráfico 75: Comparativa del nivel de desarrollo de cada tipo de competencia transversal dependiendo del curso

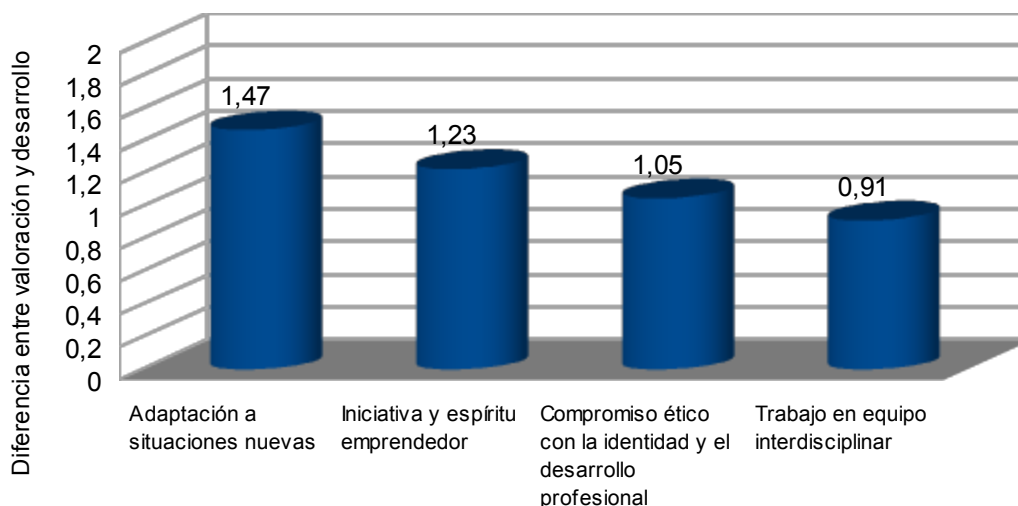


En este gráfico se comparan los niveles de desarrollo de cada uno de los tipos de competencias transversales y el nivel general con respecto al curso de pertenencia del alumno encuestado. Como puede observarse, las mayores diferencias se dan entre las competencias instrumentales y las sistémicas, siendo poco destacable la diferencia entre las instrumentales y las interpersonales.

Clasificaciones de competencias según el Modelo AIR de Martilla y James (1977)

Clasificación de competencias que necesitan desarrollarse (Concentración)

Gráfico 76: Clasificación de competencias que necesitan desarrollarse

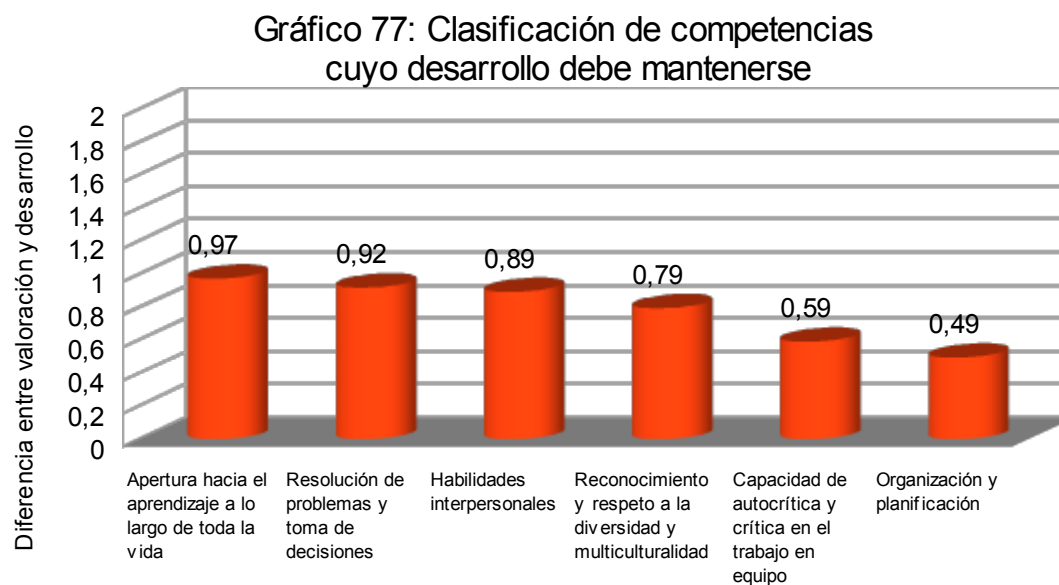


En este gráfico se muestran las competencias pertenecientes a la categoría de concentración, es decir, son competencias que tienen un nivel alto de importancia y un nivel bajo de desarrollo.

Por tanto, las competencias que necesitan desarrollarse a juicio de los alumnos son:

- T13. Adaptación a situaciones nuevas.
- T16. Iniciativa y espíritu emprendedor.
- T18. Compromiso ético con la identidad y el desarrollo profesional.
- T10. Trabajo en equipo interdisciplinar.

Clasificación de competencias cuyo desarrollo debe mantenerse (Mantenimiento)

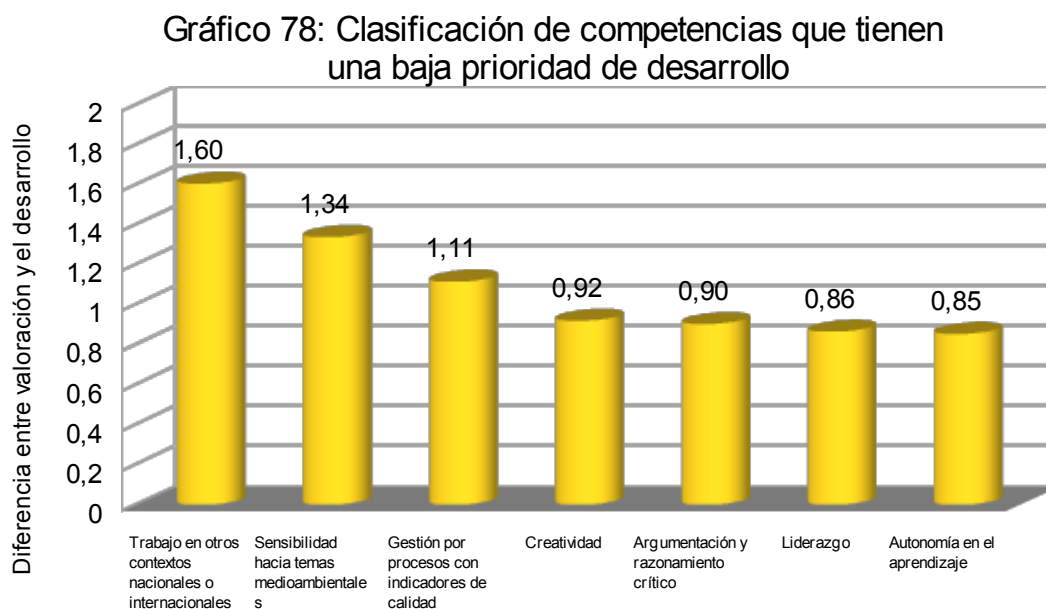


Este gráfico muestra las competencias pertenecientes a la categoría de mantenimiento, es decir, son competencias que tienen unos niveles altos tanto de valoración, como de desarrollo.

Por tanto, las competencias cuyo desarrollo debe mantenerse a juicio de los alumnos son:

- T17. Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida.
- T5. Resolución de problemas y toma de decisiones.
- T9. Habilidades interpersonales.
- T8. Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad.
- T7. Capacidad de autocrítica y crítica en el trabajo en equipo.
- T2. Organización y planificación.

Clasificación de competencias que tienen una baja prioridad de desarrollo (Baja prioridad)



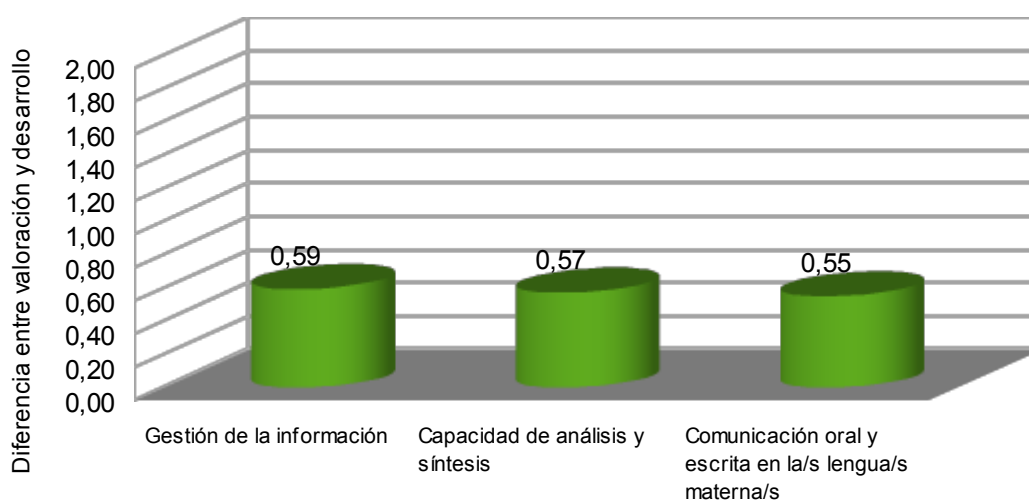
En este gráfico se muestran las competencias con una baja prioridad de desarrollo, es decir, son competencias con poca valoración y que son poco desarrolladas.

Las competencias que cumplirían estas características a juicio de los estudiantes son:

- T11. Trabajo en otros contextos nacionales o internacionales.
- T20. Sensibilidad hacia temas medioambientales.
- T19. Gestión por procesos con indicadores de calidad.
- T14. Creatividad.
- T6. Argumentación y razonamiento crítico.
- T15. Liderazgo.
- T12. Autonomía en el aprendizaje.

Clasificación de competencias en las que se está haciendo un sobre esfuerzo (Sobre esfuerzo)

Gráfico 79: Clasificación de competencias en las que se está haciendo un sobre esfuerzo



Este gráfico muestra las competencias en las que se está haciendo un sobre esfuerzo, es decir, son competencias con un bajo nivel de importancia y un alto nivel de desarrollo.

Las competencias que cumplen estas características a juicio de los estudiantes son:

T4. Gestión de la información.

T1. Capacidad de análisis y síntesis.

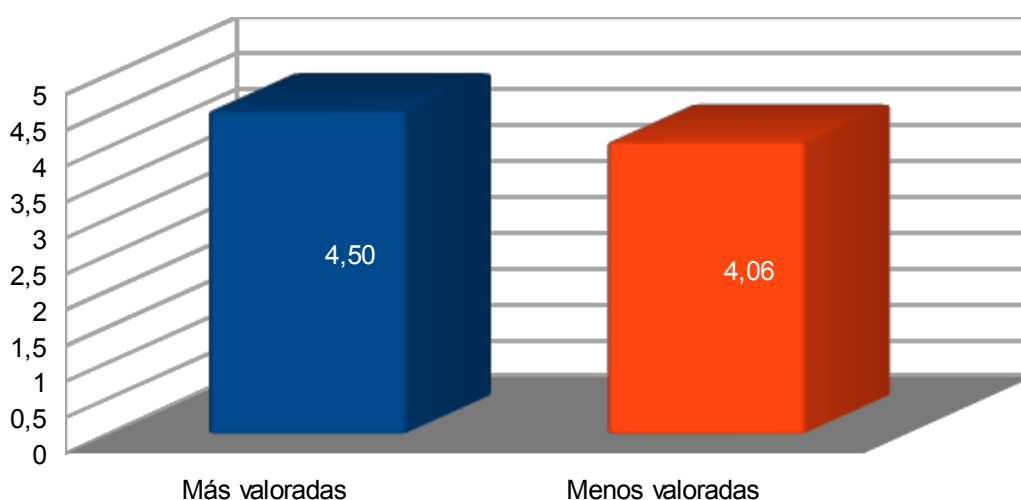
T3. Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s.

8.9 Resultados y discusión del análisis inferencial

Hipótesis nº 1:

Existen diferencias significativas entre las competencias transversales más valoradas y las menos valoradas para los estudiantes.

Gráfico 80: Promedios de las competencias transversales más y menos valoradas



Con esta hipótesis se pretende comprobar si existen diferencias significativas en la valoración media de las competencias más y menos valoradas, con el objetivo de determinar si el instrumento es capaz de discriminar entre estos tipos de competencias.

En la siguiente tabla se muestran la significación de las pruebas estadísticas realizadas a las muestras:

Tabla 38: Pruebas de parametricidad para el contraste de competencias más y menos valoradas.

	Normalidad Kolmogorov- Smimov	Aleatoriedad Prueba de Rachas	Homocedasticidad Prueba de Levene
Más valoradas	0,993	0,019	
Menos valoradas			

Dado que los valores de las competencias más valoradas no se distribuyen aleatoriamente (sig. 0,019) es pertinente utilizar una prueba no paramétrica (U de

Mann-Whitney).

Tabla 39: U de Mann-Whitney para el contraste de competencias más y menos valoradas.

Estadísticos de contraste ^b	
	valoración
U de Mann-Whitney	,500
W de Wilcoxon	55,500
Z	-3,747
Sig. asintót. (bilateral)	,000
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,000 ^a

a. No corregidos para los empates.
b. Variable de agrupación: tipo

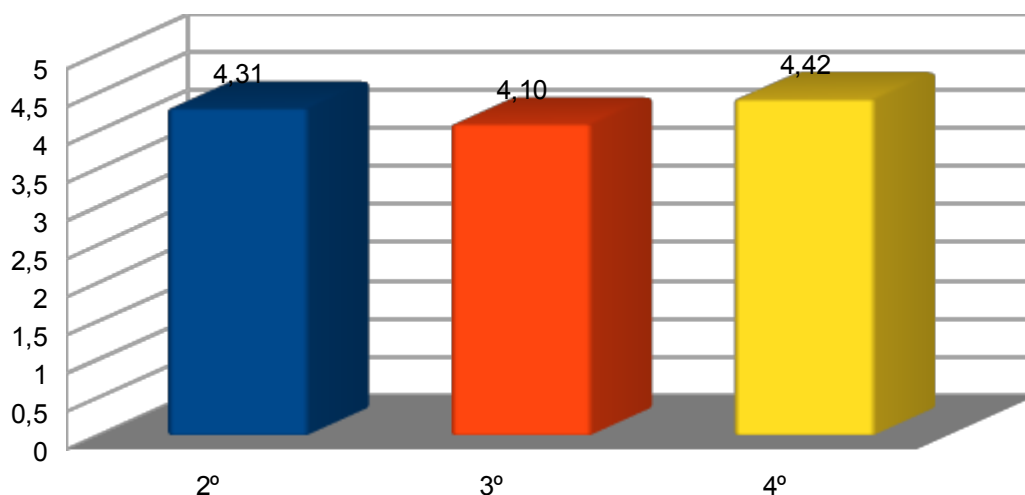
Al obtener una significación asintótica bilateral de 0,000 se constata que existen diferencias significativas entre las competencias más y menos valoradas, por lo que se confirma la hipótesis planteada y se concluye que el instrumento discrimina entre estos dos tipos de valoraciones de las competencias.

Similares resultados se obtienen en el estudio del Libro Blanco de la titulación (ANECA, 2004). En este estudio la diferencia media entre las competencias más y menos valoradas fue de casi 0,5 puntos.

Hipótesis nº 2:

Las diferencias en la valoración de las competencias transversales dependiendo del curso no son significativas.

Gráfico 81: Comparativa de los promedios de valoración de cada competencia dependiendo del curso



Con esta hipótesis se pretende comprobar si existen diferencias significativas en la valoración de las competencias transversales dependiendo del curso de pertenencia del alumno.

En la siguiente tabla se muestran las pruebas estadísticas realizadas a las distribuciones:

Tabla 40: Pruebas de parametricidad para el contraste de valoración de competencias por curso.

	Normalidad Kolmogorov- Smimov	Aleatoriedad Prueba de Rachas
Segundo	0,379	0
Tercero		
Cuarto		

Dado que las valoraciones de las competencias por parte de los alumnos de segundo curso no se distribuyen aleatoriamente (sig. 0,00) es pertinente utilizar una prueba no paramétrica (H de Kruskal-Wallis).

Tabla 41: H de Kruskal-Wallis para el contraste de valoración de competencias por curso.

**Estadísticos de
contraste^{a,b}**

	valoración
Chi-cuadrado	12,155
gl	2
Sig. asintót.	,002

a. Prueba de Kruskal-Wallis
b. Variable de agrupación: curso

Al obtener una significación asintótica bilateral de 0,002 se constata que existen diferencias significativas en la valoración de las competencias dependiendo del curso, por lo que es pertinente hacer un análisis post-hoc (prueba HSD de Tukey).

Tabla 42: Comparaciones post-hoc de Tukey para contraste de valoración de competencias por curso.

Comparaciones múltiples

valoración
HSD de Tukey

(I) curso	(J) curso	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
2°	3°	,20900	,09832	,094	-,0276	,4456
	4°	-,11750	,09832	,461	-,3541	,1191
3°	2°	-,20900	,09832	,094	-,4456	,0276
	4°	-,32650	,09832	,004	-,5631	-,0899
4°	2°	,11750	,09832	,461	-,1191	,3541
	3°	,32650	,09832	,004	,0899	,5631

Se encuentran diferencias significativas (sig. 0,004) en la valoración de las

competencias transversales entre los alumnos de 3º y 4º, siendo estos últimos los que dan una valoración mayor a las competencias del título. Por tanto, no se confirma la hipótesis planteada.

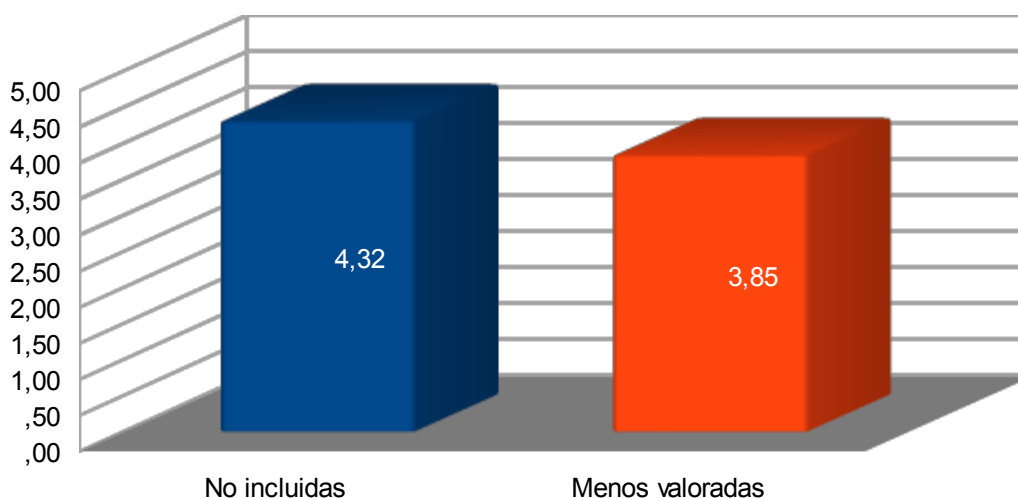
Una posible explicación podría ser que los alumnos de cuarto curso, al estar próximo el final de sus estudios, valoren en mayor grado las competencias de la titulación o también que en el último curso se tenga un mayor grado de dominio de las mismas.

Ninguno de los estudios de referencia hace una distinción por curso a la hora de medir la valoración de las competencias transversales.

Hipótesis nº 3:

Las competencias transversales no incluidas en la titulación son mejor valoradas que las menos valoradas por parte de los estudiantes.

Gráfico 82: Comparativa entre las competencias menos valoradas y las no incluidas



Con esta hipótesis se pretende comprobar si existe diferencias significativas entre la valoración media de las cinco competencias menos valoradas y la de las cinco competencias no incluidas en la titulación pero ampliamente valoradas por los empleadores. En la siguiente tabla se muestran la significación de las pruebas estadísticas realizadas a las muestras:

Tabla 43: Pruebas de parametricidad para el contraste de competencias menos valoradas y no incluidas.

	Normalidad Kolmogorov- Smimov	Aleatoriedad Prueba de Rachas	Homocedasticidad Prueba de Levene
No incluidas	0,699	0,326	0,224
Menos valoradas	0,719	0,326	

Por tanto, se opta por un contraste paramétrico, concretamente una T de Student para dos grupos independientes asumiendo las varianzas iguales.

Tabla 44: T de Student para el contraste de valoración de competencias menos valoradas y no incluidas.

		Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias							95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	Inferior	Superior		
valoración	Se han asumido varianzas iguales	,068	,801	-3,220	8	,012	-,47400	,14723	-,81351	-,13449		
	No se han asumido varianzas iguales			-3,220	7,909	,012	-,47400	,14723	-,81419	-,13381		

La significación asintótica obtenida es de 0,012 por lo que se constata que hay diferencias significativas entre la valoración media de las cinco competencias menos valoradas y las cinco competencias transversales no incluidas en la titulación. Por tanto, se confirma la hipótesis planteada y se concluye que las competencias no incluidas en la titulación son significativamente mejor valoradas que las menos valoradas para los estudiantes.

La valoración de cuatro de las cinco está por encima de la valoración media de las competencias transversales incluidas en la titulación. Estas competencias son:

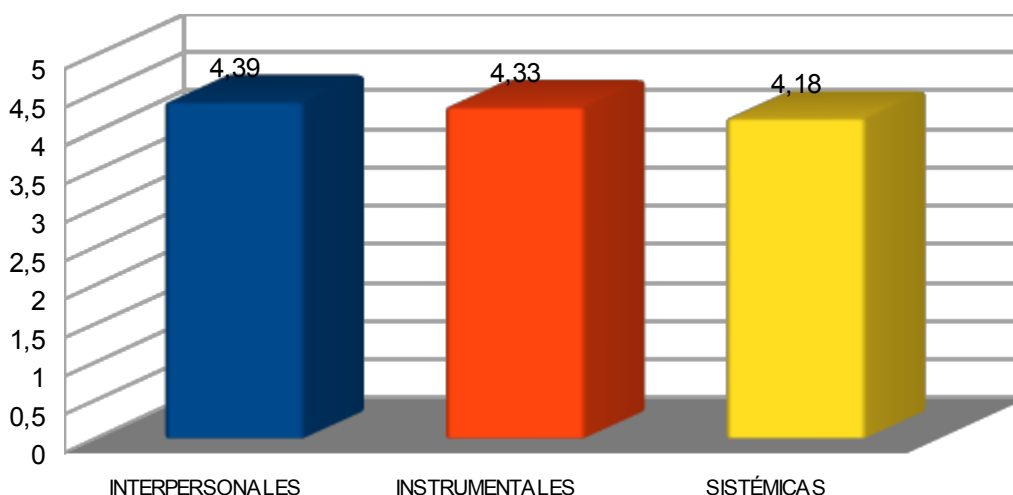
- Motivación por el trabajo.
- Responsabilidad en el trabajo.
- Conocimientos básicos de la profesión.
- Resistencia al estrés.

La competencia de Conocimiento de cultura y costumbres de otros países obtiene la peor valoración de las no incluidas en la titulación.

Hipótesis nº 4:

Las diferencias entre los niveles de valoración de cada uno de los tipos de competencia transversal (instrumentales, interpersonales y sistémicas) no son significativas para los estudiantes.

Gráfico 83: Clasificación de la importancia de los distintos tipos de competencia transversal



Con esta hipótesis se pretende comprobar si existen diferencias significativas entre los niveles medios de valoración de cada una de las categorías de competencias transversales (instrumentales, interpersonales y sistémicas).

En la siguiente tabla se muestran las pruebas estadísticas realizadas a las distribuciones:

Tabla 45: Pruebas de parametricidad para el contraste de categorías de competencias.

	Normalidad Kolmogorov- Smirnov	Aleatoriedad Prueba de Rachas
Instrumentales	0,678	0,326
Interpersonales	0,856	0,171
Sistémicas	0,344	0,033

Dado que los valores de las competencias sistémicas no se distribuyen aleatoriamente (sig. 0,033) es pertinente utilizar una prueba no paramétrica (H de Kruskal-Wallis).

Tabla 46: H de Kruskal-Wallis para el contraste de valoración de cada uno de los tipos de competencias transversales.

Estadísticos de contraste^{a,b}

	valoración
Chi-cuadrado	2,086
gl	2
Sig. asintót.	,352

a. Prueba de Kruskal-Wallis
 b. Variable de agrupación: tipo

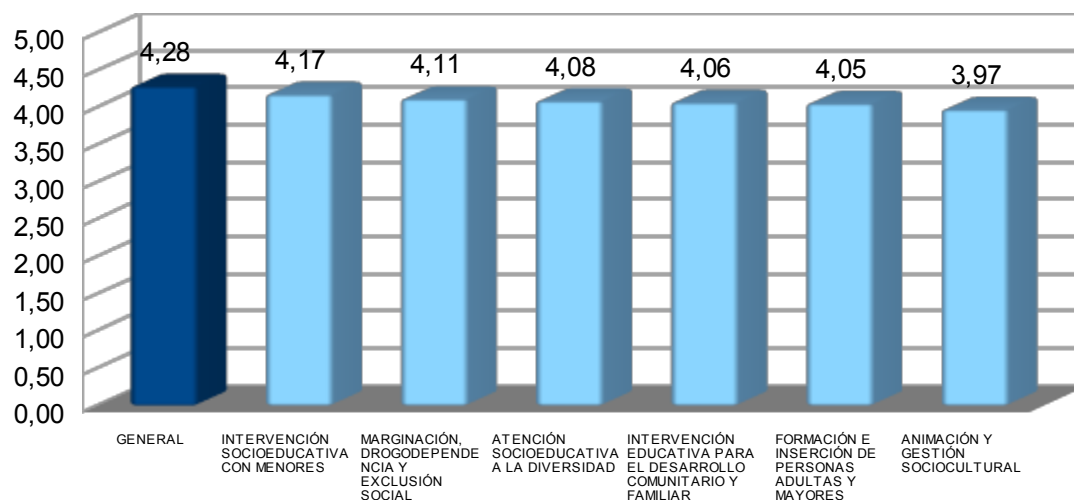
Se obtiene un nivel de significación de 0,352 por lo que concluimos que no hay diferencias significativas entre los promedios de valoración de cada una de las categorías de competencias transversales, por lo que se confirma la hipótesis planteada.

En el estudio del Libro Blanco de la titulación (ANECA, 2004) tampoco hay diferencias significativas entre los tipos de competencia transversal. En este estudio las competencias transversales interpersonales son también las más valoradas, seguidas por las sistémicas y las instrumentales sin apenas diferencias entre estas últimas.

Hipótesis nº 5:

Las diferencias entre el nivel general de valoración y los niveles de valoración de los distintos perfiles profesionales no son significativas para los estudiantes.

Gráfico 84: Comparación de los promedios del nivel de importancia general de las competencias transversales con los promedios de cada uno de los perfiles profesionales



Con esta hipótesis se pretende comprobar si existen diferencias significativas en la valoración media a nivel general y la de los distintos perfiles profesionales de la Educación Social. También se pretende comprobar si hay diferencias significativas entre cada uno de los perfiles profesionales.

En la siguiente tabla se muestran las pruebas estadísticas realizadas a las distribuciones:

Tabla 47: Pruebas de parametricidad para el contraste de perfiles profesionales.

	Normalidad Kolmogorov- Smimov	Aleatoriedad Prueba de Rachas
General	0,478	0
Intervención educativa		
Marginación		
Animación		
Menores		
Adultos		
Diversidad		

Dado que la distribución de la valoración general de las competencias no se distribuye aleatoriamente (sig. 0,00), es pertinente utilizar una prueba no paramétrica, concretamente una H de Kruskal-Wallis.

Tabla 48: H de Kruskal-Wallis para el contraste de perfiles profesionales.

**Estadísticos de
contraste^{a, b}**

	valoración
Chi-cuadrado	18,544
gl	6
Sig. asintót.	,005

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: tipo

Se obtiene un nivel de significación de 0,005 por lo que concluimos que hay diferencias significativas entre los promedios de valoraciones de los perfiles profesionales de las competencias transversales. Por tanto, es pertinente hacer un análisis post-hoc (prueba HSD de Tukey).

Tabla 49: Comparaciones post-hoc HSD de Tukey desarrollo categorías de competencias.

Comparaciones múltiples

valoración
HSD de Tukey

(I) tipo	(J) tipo	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
general	Intervención educativa	,21750	,09245	,227	-,0593	,4943
	Marginación	,17000	,09245	,525	-,1068	,4468
	Animación	,31150	,09245	,017	,0347	,5883
	Menores	,11100	,09245	,893	-,1658	,3878
	Adultos	,23300	,09245	,161	-,0438	,5098
	Diversidad	,19850	,09245	,332	-,0783	,4753
Intervención educativa	general	-,21750	,09245	,227	-,4943	,0593
	Marginación	-,04750	,09245	,999	-,3243	,2293
	Animación	,09400	,09245	,949	-,1828	,3708
	Menores	-,10650	,09245	,910	-,3833	,1703
	Adultos	,01550	,09245	1,000	-,2613	,2923
	Diversidad	-,01900	,09245	1,000	-,2958	,2578
Marginación	general	-,17000	,09245	,525	-,4468	,1068
	Intervención educativa	,04750	,09245	,999	-,2293	,3243
	Animación	,14150	,09245	,726	-,1353	,4183
	Menores	-,05900	,09245	,995	-,3358	,2178
	Adultos	,06300	,09245	,993	-,2138	,3398
	Diversidad	,02850	,09245	1,000	-,2483	,3053
Animación	general	-,31150	,09245	,017	-,5883	-,0347
	Intervención educativa	-,09400	,09245	,949	-,3708	,1828
	Marginación	-,14150	,09245	,726	-,4183	,1353
	Menores	-,20050	,09245	,320	-,4773	,0763
	Adultos	-,07850	,09245	,979	-,3553	,1983
	Diversidad	-,11300	,09245	,884	-,3898	,1638
Menores	general	-,11100	,09245	,893	-,3878	,1658
	Intervención educativa	,10650	,09245	,910	-,1703	,3833
	Marginación	,05900	,09245	,995	-,2178	,3358
	Animación	,20050	,09245	,320	-,0763	,4773
	Adultos	,12200	,09245	,842	-,1548	,3988
	Diversidad	,08750	,09245	,964	-,1893	,3643
Adultos	general	-,23300	,09245	,161	-,5098	,0438
	Intervención educativa	-,01550	,09245	1,000	-,2923	,2613
	Marginación	-,06300	,09245	,993	-,3398	,2138
	Animación	,07850	,09245	,979	-,1983	,3553
	Menores	-,12200	,09245	,842	-,3988	,1548
	Diversidad	-,03450	,09245	1,000	-,3113	,2423
Diversidad	general	-,19850	,09245	,332	-,4753	,0783
	Intervención educativa	,01900	,09245	1,000	-,2578	,2958
	Marginación	-,02850	,09245	1,000	-,3053	,2483
	Animación	,11300	,09245	,884	-,1638	,3898
	Menores	-,08750	,09245	,964	-,3643	,1893
	Adultos	,03450	,09245	1,000	-,2423	,3113

Únicamente se encuentran diferencias significativas entre la valoración del perfil general y el perfil de Animación Sociocultural, que es el perfil profesional con una

valoración más baja por parte de la muestra de estudiantes. Por tanto, no se confirma la hipótesis que se planteaba.

Una posible razón para esta valoración tan baja sería que este perfil profesional tiene una presencia muy importante en los estudios de formación profesional y son estos estudiantes los que suelen acceder a los puestos de trabajo de este perfil.

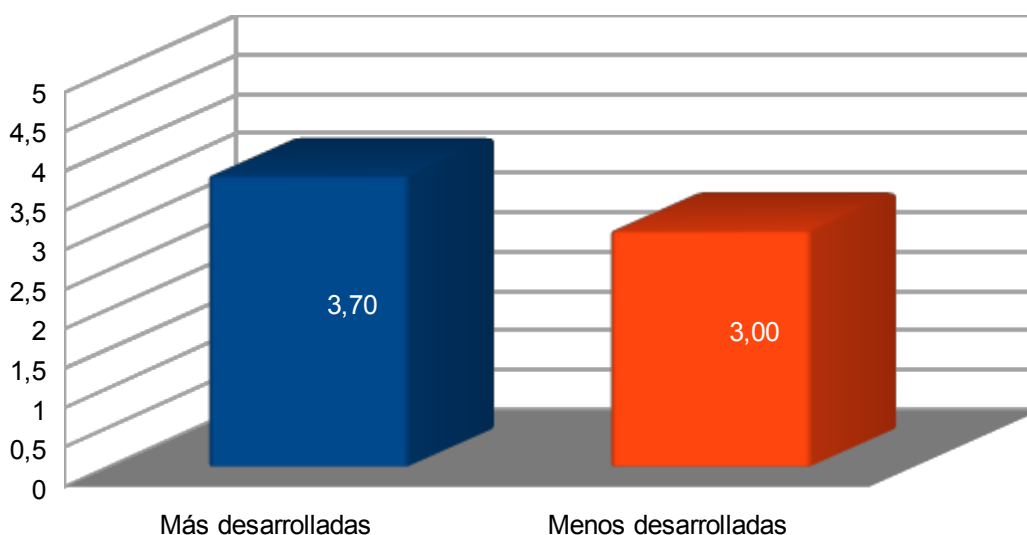
Las diferencias de valoración entre el perfil general y el resto de perfiles o comparando los distintos perfiles entre si no son significativas.

En los estudios de comparación utilizados no se ha hecho una distinción de la valoración de competencias por perfiles profesionales para una muestra de estudiantes.

Hipótesis nº 6:

Existen diferencias significativas entre las competencias transversales más y menos desarrolladas para los estudiantes.

Gráfico 85: Promedios de competencias más y menos desarrolladas



Con esta hipótesis se pretende comprobar si existe diferencias significativas en el nivel de desarrollo medio de las competencias más y menos desarrolladas con el objetivo de determinar si el instrumento es capaz de discriminar entre estos tipos de competencias.

En la siguiente tabla se muestran la significación de las pruebas estadísticas realizadas a las muestras:

Tabla 50: Pruebas de parametricidad para el contraste de competencias más y menos desarrolladas.

	Normalidad Kolmogorov- Smimov	Aleatoriedad Prueba de Rachas	Homocedasticidad Prueba de Levene
Más desarrolladas	0,994	0,019	
Menos desarrolladas			

Dado que los valores de las competencias más desarrolladas no se distribuyen aleatoriamente (sig. 0,019) es pertinente utilizar una prueba no paramétrica (U de Mann-Whitney).

Tabla 51: U de Mann-Whitney para el contraste de competencias más y menos desarrolladas.

Estadísticos de contraste^b

	desarrollo
U de Mann-Whitney	,000
W de Wilcoxon	55,000
Z	-3,781
Sig. asintót. (bilateral)	,000
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,000 ^a

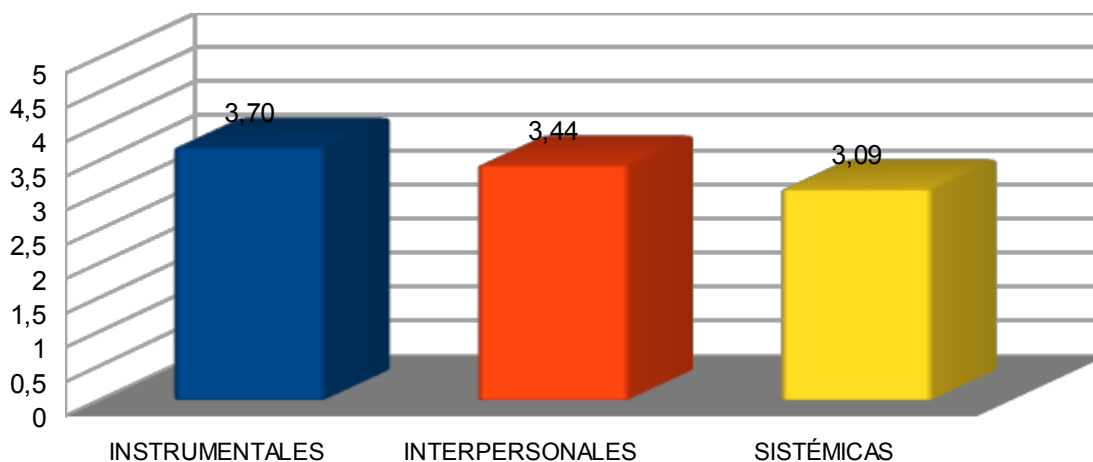
a. No corregidos para los empates.
b. Variable de agrupación: tipo

Se obtiene un nivel de significación de 0,000 por lo que se constata que hay diferencias significativas entre el nivel medio de desarrollo de las competencias transversales más y menos desarrolladas. Por tanto, se confirma la hipótesis planteada y el instrumento y la muestra consultada es capaz de discriminar en el grado de desarrollo estimado de cada una de las competencias.

Hipótesis nº 7:

Las diferencias entre los niveles medios de desarrollo de cada uno de los tipos de competencia transversal (instrumentales, interpersonales y sistémicas) no son significativas para los estudiantes.

Gráfico 86: Clasificación del nivel de desarrollo para el perfil genérico de cada una de las categorías de competencias transversales



Con esta hipótesis se pretende comprobar si existen diferencias significativas entre los niveles medios de desarrollo de cada una de las categorías de competencias transversales (instrumentales, interpersonales y sistémicas).

En la siguiente tabla se muestran las pruebas estadísticas realizadas a las distribuciones:

Tabla 52: Pruebas de parametricidad para el contraste de categorías de competencias.

	Normalidad Kolmogorov- Smirnov	Aleatoriedad Prueba de Rachas
Instrumentales	0,941	0,326
Interpersonales	0,552	0,171
Sistémicas	0,627	0,033

Dado que los valores de las competencias sistémicas no se distribuyen aleatoriamente (sig. 0,033) es pertinente utilizar una prueba no paramétrica (H de Kruskal-Wallis).

Tabla 53: H de Kruskal-Wallis para el contraste de categorías de competencias.

**Estadísticos de
contraste^{a, b}**

	desarrollo
Chi-cuadrado	9,051
gl	2
Sig. asintót.	,011

a. Prueba de Kruskal-Wallis
b. Variable de agrupación: tipo

Se obtiene un nivel de significación de 0,011 por lo que concluimos que hay diferencias significativas entre los promedios de desarrollo de cada una de las categorías de competencias transversales. Por tanto, es pertinente hacer un análisis post-hoc (prueba HSD de Tukey).

Tabla 54: Comparaciones post-hoc HSD de Tukey desarrollo categorías de competencias.

Comparaciones múltiples

desarrollo
HSD de Tukey

(I) tipo	(J) tipo	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Instrumentales	Interpersonales	,26067	,25920	,583	-,4043	,9256
	Sistémicas	,61289	,23876	,050	,0004	1,2254
Interpersonales	Instrumentales	-,26067	,25920	,583	-,9256	,4043
	Sistémicas	,35222	,22561	,289	-,2265	,9310
Sistémicas	Instrumentales	-,61289	,23876	,050	-1,2254	-,0004
	Interpersonales	-,35222	,22561	,289	-,9310	,2265

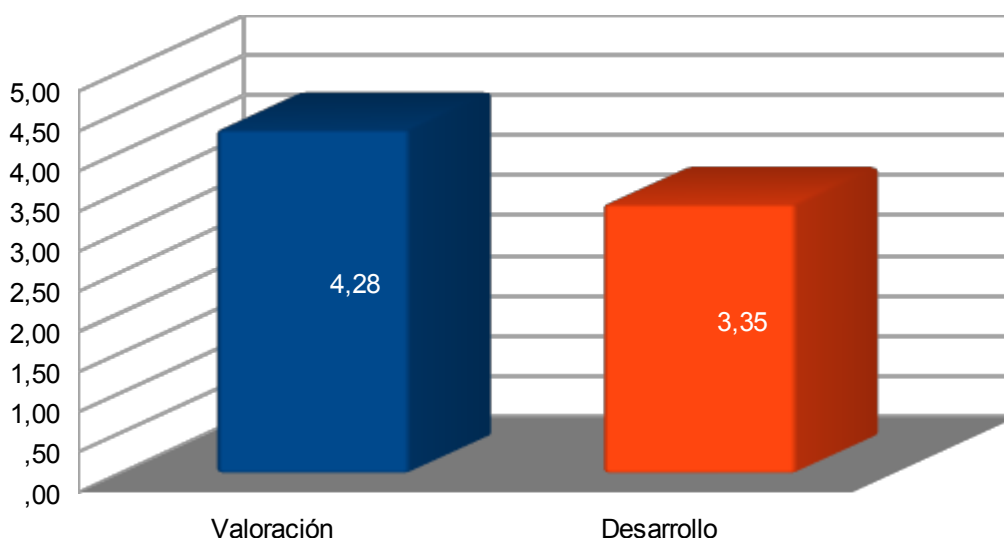
Se encuentran diferencias significativas entre los niveles de desarrollo estimados de las competencias instrumentales y las sistémicas, por lo que no se confirma la hipótesis que se planteaba por un margen muy pequeño (significación 0,05).

En el resto de estudios de referencia no se evaluaba el grado de desarrollo de las competencias transversales en una muestra de estudiantes.

Hipótesis nº 8:

Los niveles de importancia de las competencias transversales son significativamente mayores que sus niveles de desarrollo para los estudiantes.

Gráfico 87: Comparativa valoración desarrollo de las competencias



Con esta hipótesis se pretende comprobar si existen diferencias significativas entre los niveles medios de valoración y los de desarrollo de cada una de las competencias transversales de la titulación.

En la siguiente tabla se muestran las pruebas estadísticas realizadas a las distribuciones:

Tabla 55: Pruebas de parametricidad para el contraste de promedios de valoración y desarrollo de las competencias transversales.

	Normalidad Kolmogorov- Smimov	Aleatoriedad Prueba de Rachas	Homocedasticidad Prueba de Levene
Valoración	0,478	0,227	0,052
Desarrollo	0,14	0,251	

Por tanto, se opta por un contraste paramétrico, concretamente una T de Student para dos grupos independientes asumiendo las varianzas iguales.

Tabla 56: T de Student para el contraste de valoración y desarrollo de las competencias.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias					95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error ttp. de la diferencia	Inferior	Superior
valoración	Se han asumido varianzas iguales	4,019	,052	7,328	38	,000	,93100	,12705	,67380	1,18820
	No se han asumido varianzas iguales			7,328	31,984	,000	,93100	,12705	,67220	1,18980

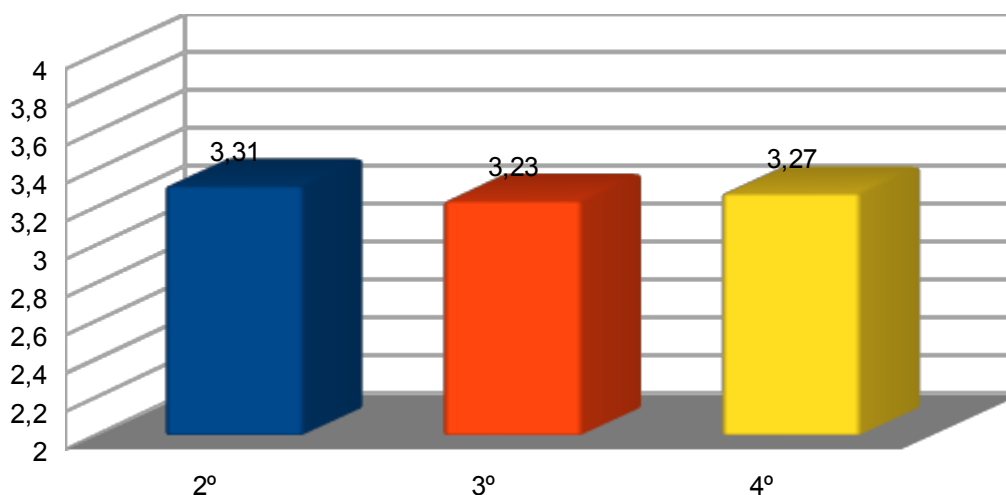
Se obtiene un nivel de significación de 0,00, por lo que se concluye que hay diferencias significativas entre los niveles medios de valoración y desarrollo de las competencias transversales, confirmándose la hipótesis planteada.

Este resultado indica que hay un importante grado de mejora en el desarrollo de las competencias transversales de la titulación según los estudiantes.

Hipótesis nº 9:

Las diferencias en los niveles de desarrollo de las competencias transversales dependiendo del curso no son significativas.

Gráfico 88: Comparativa de los promedios del nivel de desarrollo de cada competencia dependiendo del curso



Con esta hipótesis se pretende comprobar si hay diferencias significativas entre las valoraciones medias de las competencias transversales dependiendo del curso de procedencia de la muestra (2º, 3º o 4º).

En la siguiente tabla se muestran las pruebas estadísticas realizadas a las distribuciones:

Tabla 57: Pruebas de parametricidad para el contraste de desarrollo de competencias por curso.

	Normalidad Kolmogorov- Smirnov	Aleatoriedad Prueba de Rachas
Segundo	0,412	0
Tercero		
Cuarto		

Dado que los valores de desarrollo estimados por los alumnos de 2º curso no se

distribuyen aleatoriamente (sig. 0,00) es pertinente utilizar una prueba no paramétrica (H de Kruskal-Wallis).

Tabla 58: H de Kruskal-Wallis para el contraste de desarrollo de competencias por curso.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	
	desarrollo
Chi-cuadrado	3,937
gl	2
Sig. asintót.	,140

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de

agrupación: curso

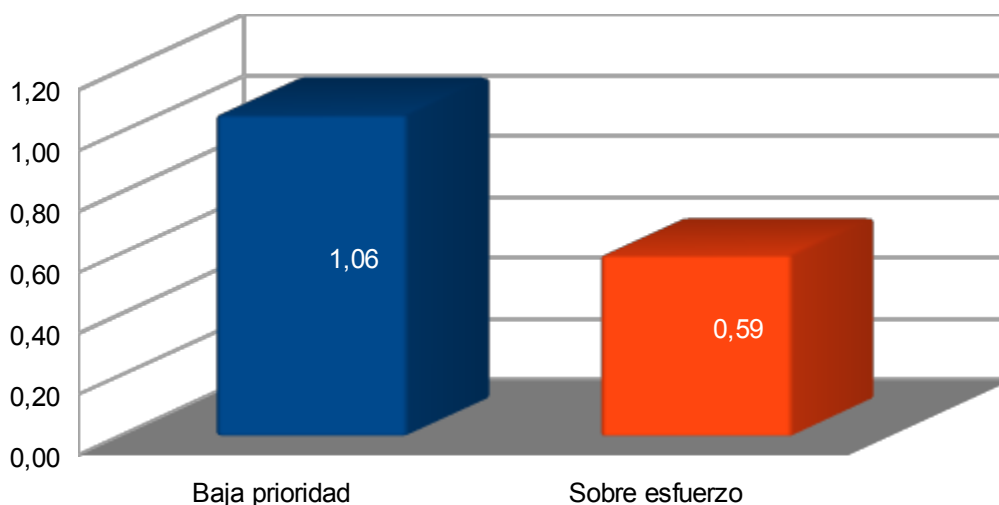
Se obtiene un nivel de significación de 0,140 por lo que concluimos que no hay diferencias significativas entre los promedios de desarrollo de cada uno de los cursos. Por tanto, se confirma la hipótesis planteada.

Como ya se ha indicado, en el resto de estudios de referencia no se hace una valoración del grado de desarrollo de las competencias ni tampoco una distinción de puntuaciones por curso para una muestra de estudiantes.

Hipótesis nº 10:

La diferencia entre valoración y desarrollo de las competencias en las que se está haciendo un sobre esfuerzo es significativamente menor que la de las competencias con una baja prioridad para los estudiantes.

Gráfico 89: Comparativa entre competencias de baja prioridad y sobre esfuerzo



Con esta hipótesis se pretende comprobar si existen diferencias significativas entre las competencias que tienen una baja prioridad de desarrollo y aquellas en las que se está haciendo un sobreesfuerzo según el modelo de Martilla y James (1977).

En la siguiente tabla se muestran las pruebas estadísticas realizadas a las distribuciones:

Tabla 59: Pruebas de parametricidad para el contraste entre competencias con baja prioridad y aquellas en las que se está haciendo un sobre esfuerzo.

	Normalidad	Aleatoriedad	Homocedasticidad
	Kolmogorov-Smirnov	Prueba de Rachas	Prueba de Levene
Sobre esfuerzo	0,836	1	
Baja prioridad	0,738	1	0,116

Por tanto, se opta por un contraste paramétrico, concretamente una T de Student para dos grupos independientes asumiendo las varianzas iguales.

Tabla 60: T de Student para el contraste entre competencias con baja prioridad y aquellas en las que se está haciendo un sobre esfuerzo.

Prueba de muestras independientes

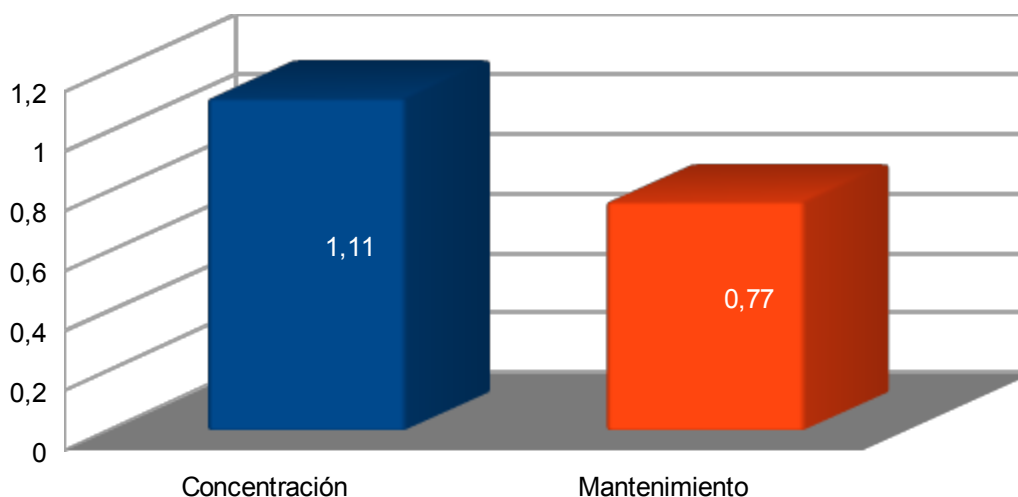
	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
valoración Se han asumido varianzas iguales No se han asumido varianzas iguales	3,106	,116	2,382	8	,044	,46238	,19412	,01475	,91001
			3,617	7,044	,008	,46238	,12782	,16050	,76426

Se obtiene un nivel de significación de 0,044, por lo que se concluye que hay diferencias significativas entre las competencias en las que se está llevando a cabo un sobre esfuerzo y aquellas pertenecientes a la categoría de baja prioridad, por lo que se confirma la hipótesis planteada. Por tanto, dentro de las competencias transversales menos valoradas, se están malgastando recursos en las competencias: Gestión de la información, Capacidad de análisis y síntesis y Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s.

Hipótesis nº 11:

La diferencia entre valoración y desarrollo de las competencias en las que se debe incidir en su desarrollo es significativamente mayor que la de las competencias cuyo desarrollo debe mantenerse para los estudiantes.

Gráfico 90: Comparativa entre competencias de concentración y mantenimiento



Con esta hipótesis se pretende comprobar si, entre las competencias más valoradas, existen diferencias significativas en la diferencia entre valoración y desarrollo de las competencias en las que se debe incidir en su desarrollo (concentración) y aquellas cuyo desarrollo debe mantenerse, según el modelo de Martilla y James (1977).

En la siguiente tabla se muestran las pruebas estadísticas realizadas a las distribuciones:

Tabla 61: Pruebas de parametricidad para el contraste entre competencias con necesidad de concentración y las que tienen que mantenerse.

	Normalidad Kolmogorov- Smimov	Aleatoriedad Prueba de Rachas	Homocedasticidad Prueba de Levene
Concentración	0,526	0,54	
Mantenimiento	0,557	0,361	0,9

Por tanto, se opta por un contraste paramétrico, concretamente una T de Student para dos grupos independientes asumiendo las varianzas iguales.

Tabla 62: T de Student para el contraste entre las categorías de concentración y mantenimiento.

		Prueba de muestras independientes								
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
valoración	Se han asumido varianzas iguales	,016	,900	3,002	12	,011	,34650	,11544	,09498	,59802
	No se han asumido varianzas iguales			2,899	5,217	,032	,34650	,11951	,04309	,64991

Se obtiene un nivel de significación de 0,011, por lo que se concluye que hay diferencias significativas entre las competencias en las que se debe incidir en su desarrollo y aquellas cuyo desarrollo debe mantenerse, por lo que se confirma la hipótesis planteada. Por tanto, dentro de las competencias transversales más valoradas, sería necesario incidir en el desarrollo de las competencias: Adaptación a situaciones nuevas, Iniciativa y espíritu emprendedor, Compromiso ético con la identidad y el desarrollo profesional y Trabajo en equipo multidisciplinar.

9. Metaanálisis de los estudios empíricos

9.1 Objetivos e hipótesis

9.2 Resultados y discusión del análisis descriptivo

9.3 Resultados y discusión del análisis inferencial

9.1 Objetivos e hipótesis

El objetivo general de este metaanálisis es hacer una comparativa entre los datos generados por los distintos estudios analizados con anterioridad.

Las hipótesis planteadas han sido las siguientes:

Hipótesis nº 1:

Las diferencias en la valoración media de las competencias transversales por parte de los tres colectivos no son significativas.

Hipótesis nº 2:

La diferencia en el nivel de desarrollo medio entre los colectivos de docentes y estudiantes no es significativa.

Hipótesis nº 3:

El promedio de valoración de las competencias transversales no incluidas en la titulación y valoradas por la empresa no difiere significativamente entre los tres colectivos.

Hipótesis nº 4:

Los promedios de valoración de las competencias transversales instrumentales no difieren significativamente entre los tres colectivos.

Hipótesis nº 5:

Los promedios de valoración de las competencias transversales interpersonales no difieren significativamente entre los tres colectivos.

Hipótesis nº 6:

Los promedios de valoración de las competencias transversales sistémicas no difieren significativamente entre los tres colectivos.

Hipótesis nº 7:

Los promedios de desarrollo de las competencias transversales instrumentales no difieren significativamente entre los docentes y los estudiantes.

Hipótesis nº 8:

Los promedios de desarrollo de las competencias transversales interpersonales no difieren significativamente entre los docentes y los estudiantes.

Hipótesis nº 9:

Los promedios de desarrollo de las competencias transversales sistémicas no difieren significativamente entre los docentes y los estudiantes.

Hipótesis nº 10:

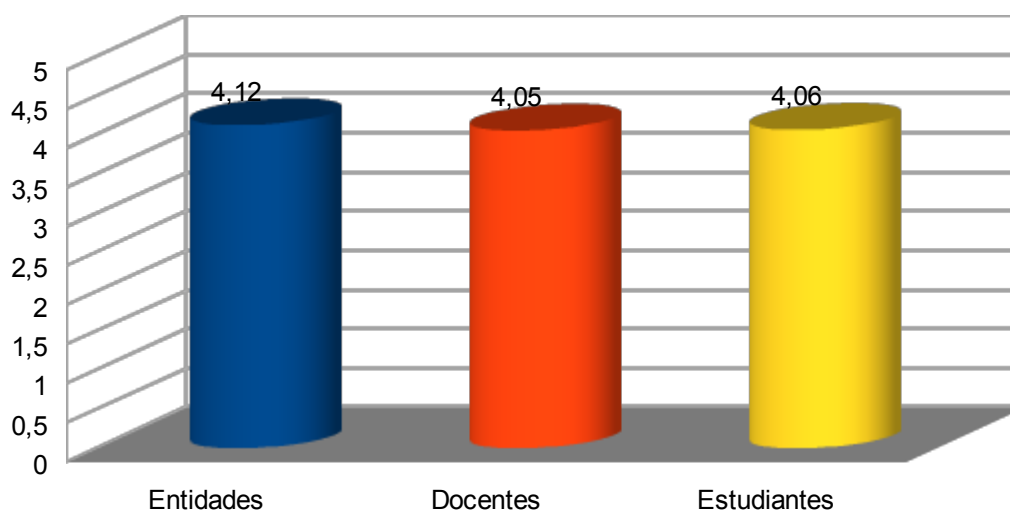
Los promedios de las diferencias entre valoración y desarrollo de las competencias transversales de los docentes y los estudiantes no difieren significativamente.

9.2 Resultados y discusión del análisis descriptivo

Evaluación de competencias transversales

Nivel de importancia de la competencia para el perfil de intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar en los tres cuestionarios

Gráfico 91: Nivel de importancia de la competencia para el perfil de intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar en los tres colectivos

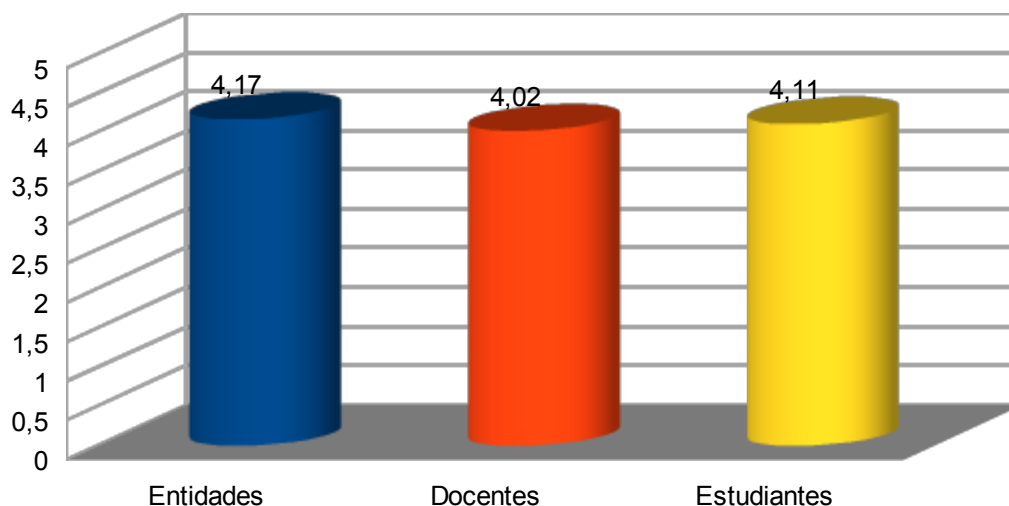


En este gráfico se muestra la comparación de los promedios de valoración de las competencias transversales para el perfil de intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar entre los tres colectivos. A pesar de que los niveles de valoración son muy parejos, la valoración más alta para este perfil profesional la dan las entidades, seguidos por los estudiantes y, en último lugar, los docentes.

Las diferencias encontradas no son significativas.

Nivel de importancia de la competencia para el perfil de marginación, drogodependencia y exclusión en los tres cuestionarios

Gráfico 92: Nivel de importancia de la competencia para el perfil de marginación, drogodependencia y exclusión en los tres colectivos

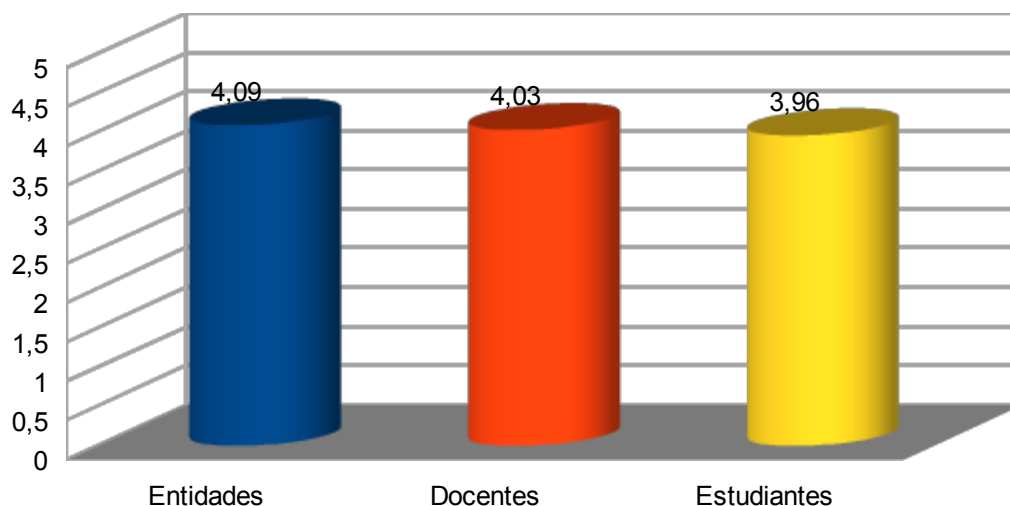


En este gráfico se muestra la comparación de los promedios de valoración de las competencias transversales para el perfil de marginación, drogodependencia y exclusión entre los tres colectivos. A pesar de que los niveles de valoración son muy parejos, la valoración más alta para este perfil profesional la dan las entidades, seguidos por los estudiantes y, en último lugar, los docentes.

Las diferencias encontradas no son significativas.

Nivel de importancia de la competencia para el perfil de animación y gestión sociocultural en los tres cuestionarios

Gráfico 93: Nivel de importancia de la competencia para el perfil de animación y gestión sociocultural en los tres colectivos

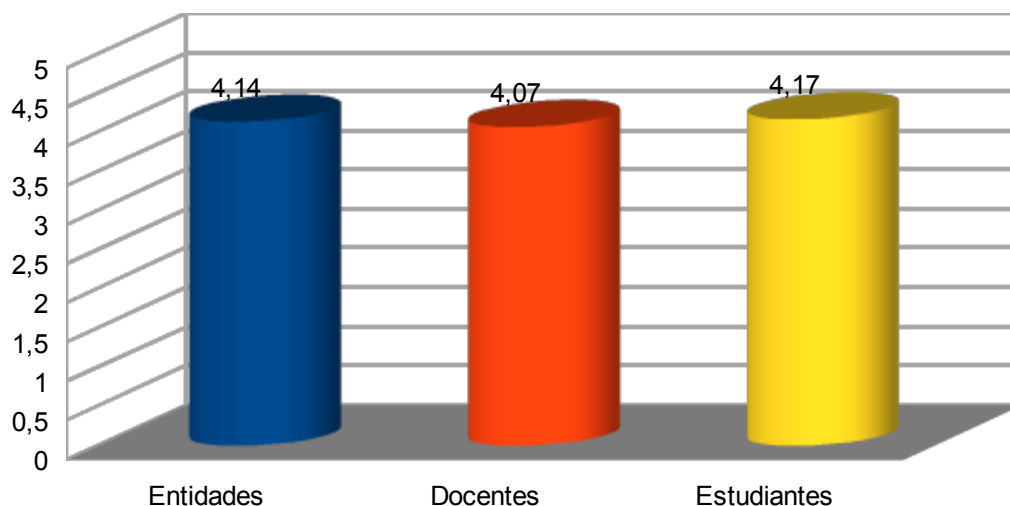


En este gráfico se muestra la comparación de los promedios de valoración de las competencias transversales para el perfil de animación y gestión sociocultural entre los tres colectivos. Al igual que el gráfico anterior, la valoración más alta para este perfil profesional la dan las entidades, seguidos por los docentes y, en último lugar, los estudiantes. Las valoraciones de los tres colectivos siguen siendo muy parejas.

Las diferencias encontradas no son significativas.

Nivel de importancia de la competencia para el perfil de intervención socioeducativa con menores en los tres cuestionarios

Gráfico 94: Nivel de importancia de la competencia para el perfil de intervención socioeducativa con menores en los tres colectivos

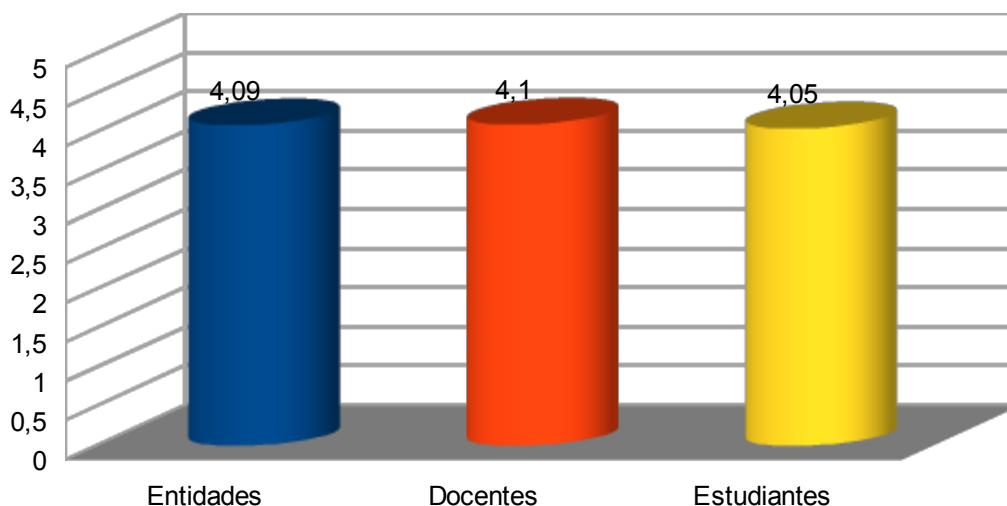


En este gráfico se muestra la comparación de los promedios de valoración de las competencias transversales para el perfil de intervención socioeducativa con menores entre los tres colectivos. A pesar de que los niveles de valoración son muy parejos, la valoración más alta para este perfil profesional la dan las entidades, seguidos por los estudiantes y, en último lugar, los docentes.

Las diferencias encontradas no son significativas.

Nivel de importancia de la competencia para el perfil de formación e inserción de personas adultas y mayores en los tres cuestionarios

Gráfico 95: Nivel de importancia de la competencia para el perfil de formación e inserción de personas adultas y mayores en los tres colectivos

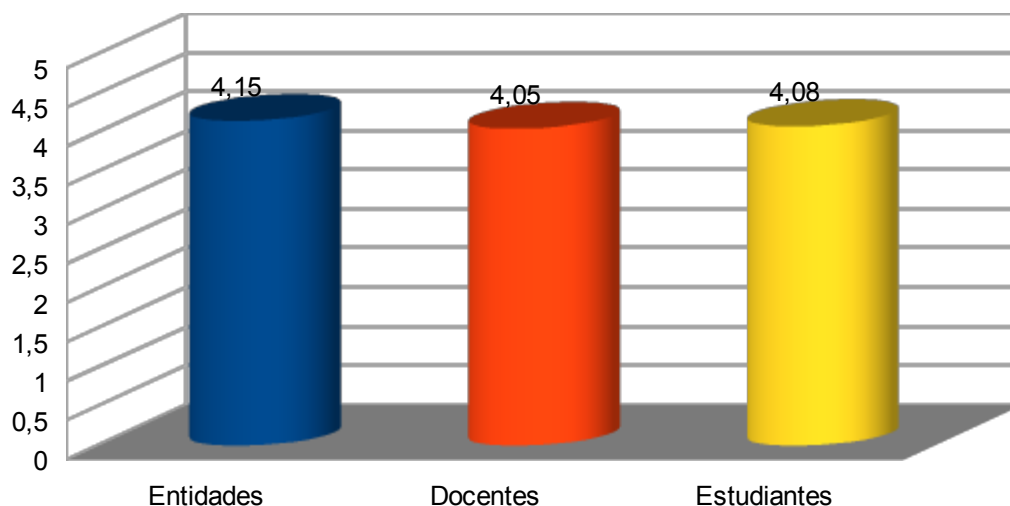


En este gráfico se muestra la comparación de los promedios de valoración de las competencias transversales para el perfil de formación e inserción de personas adultas y mayores entre los tres colectivos. Al igual que el gráfico anterior, la valoración más alta para este perfil profesional la dan las entidades, seguidos por los docentes y, en último lugar, los estudiantes. Las valoraciones de los tres colectivos siguen siendo muy parejas.

Las diferencias encontradas no son significativas.

Nivel de importancia de la competencia para el perfil de atención socioeducativa a la diversidad en los tres cuestionarios

Gráfico 96: Nivel de importancia de la competencia para el perfil de atención socioeducativa a la diversidad en los tres colectivos

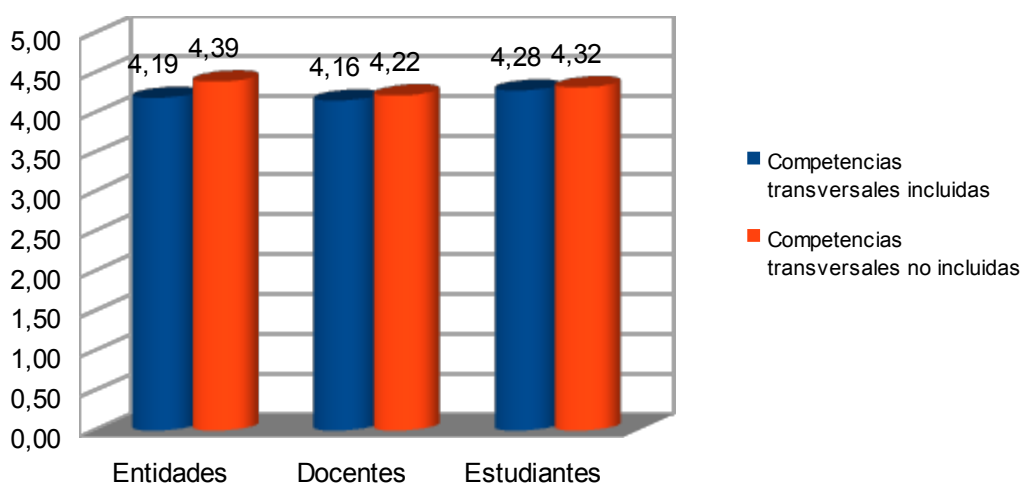


En este gráfico se muestra la comparación de los promedios de valoración de las competencias transversales para el perfil de atención socioeducativa a la diversidad entre los tres colectivos. A pesar de que los niveles de valoración son muy parejos, la valoración más alta para este perfil profesional la dan las entidades, seguidos por los estudiantes y, en último lugar, los docentes.

Las diferencias encontradas no son significativas.

Nivel de importancia de competencias transversales no incluidas en la titulación en los tres cuestionarios comparadas con el promedio de importancia de las competencias de cada uno

Gráfico 97: Comparativa del nivel de importancia de las competencias transversales no incluidas en la titulación en los tres cuestionarios comparadas con el promedio de importancia de las competencias de cada uno

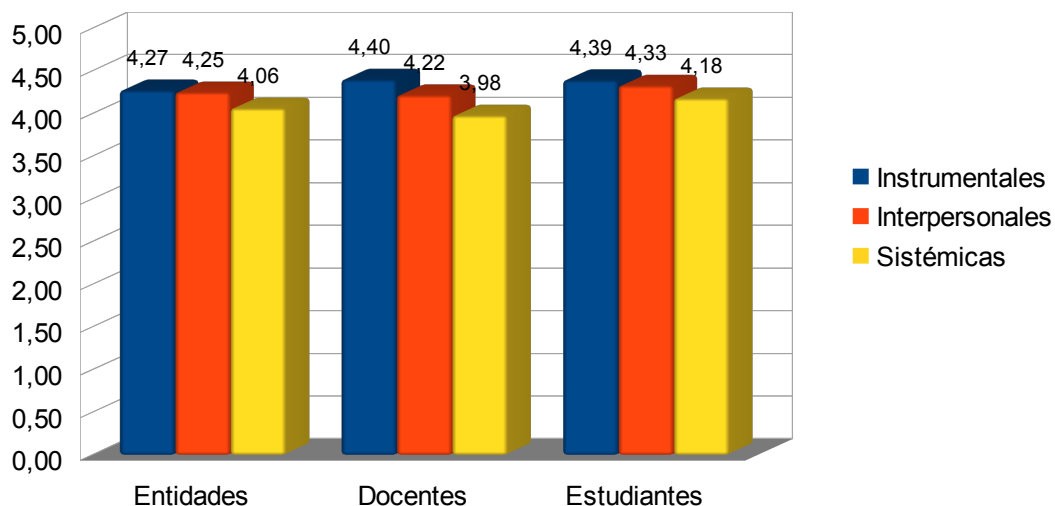


En este gráfico se compara el valor medio de importancia de las competencias transversales incluidas en la titulación con las no incluidas, en los tres colectivos. Como se puede observar, la media de valoración de las no incluidas es mayor que la de las incluidas en los tres casos. No obstante, las valoraciones de los tres colectivos son muy parejas.

Como se puede apreciar, la mayor diferencia entre las competencias no incluidas y las incluidas se dan entre las entidades, lo que es lógico ya que son las empresas las que han valorado estas competencias como muy importantes para los educadores sociales que forman o van a formar parte del capital humano de las mismas.

Clasificación del nivel de importancia de cada una de las categorías de competencias transversales en los tres colectivos

Gráfico 98: Clasificación del nivel de importancia de cada una de las categorías de competencias transversales en los tres colectivos

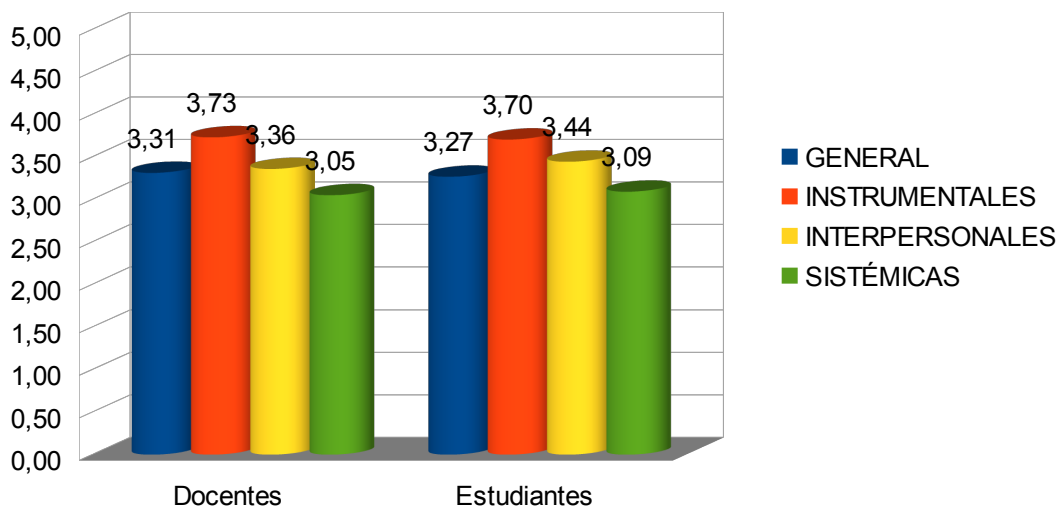


En este gráfico se compara las valoraciones medias de cada uno de los tipos de competencia transversal entre los tres colectivos. Como se puede observar en cada uno de los colectivos, las competencias interpersonales y las instrumentales son las más valoradas, siendo las sistémicas las que obtienen un menor grado de valoración. Similares resultados se obtienen en los estudios consultados.

Las únicas diferencias que podrían ser de consideración se dan entre las competencias instrumentales y las sistémicas.

Comparativa entre el perfil genérico de desarrollo y los tipos de competencia transversal entre los docentes y los estudiantes

Gráfico 99: Comparativa del nivel de desarrollo general y de los distintos tipos de competencias transversales entre los docentes y los estudiantes



En este gráfico se compara los promedios de desarrollo general y de cada uno de los tipos de competencias transversales entre los colectivos de docentes y estudiantes. Como se puede observar se da el mismo patrón que para la valoración de las competencias, en ambos colectivos las competencias instrumentales son las más desarrolladas, seguidas por las interpersonales y, por último, las sistémicas. Similares resultados son obtenidos en los estudios de referencia.

Las únicas diferencias que podrían ser de consideración se dan entre las competencias instrumentales y las sistémicas.

Comparativa de las clasificaciones de competencias según el Modelo AIR de Martilla y James (1977)

Clasificación de competencias que necesitan desarrollarse (Concentración)

Gráfico 45: Clasificación de competencias que necesitan desarrollarse para los docentes

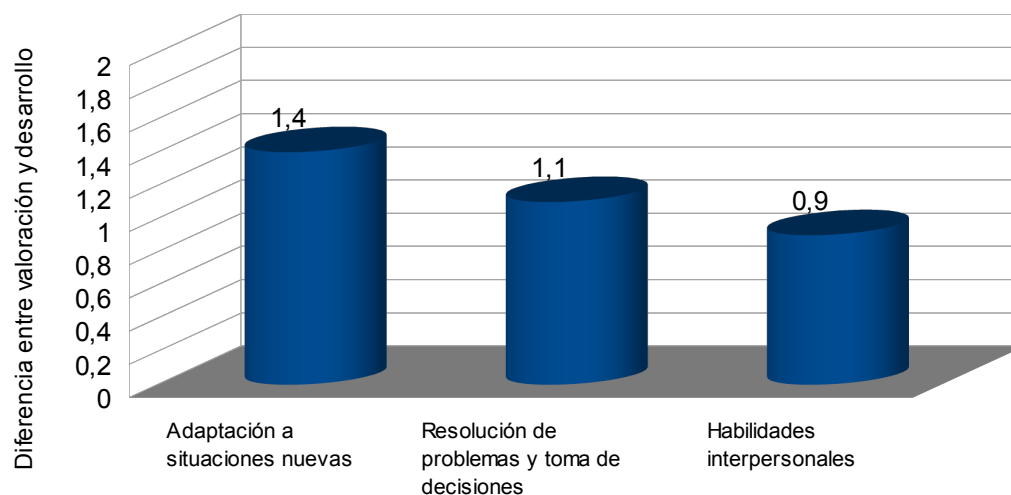
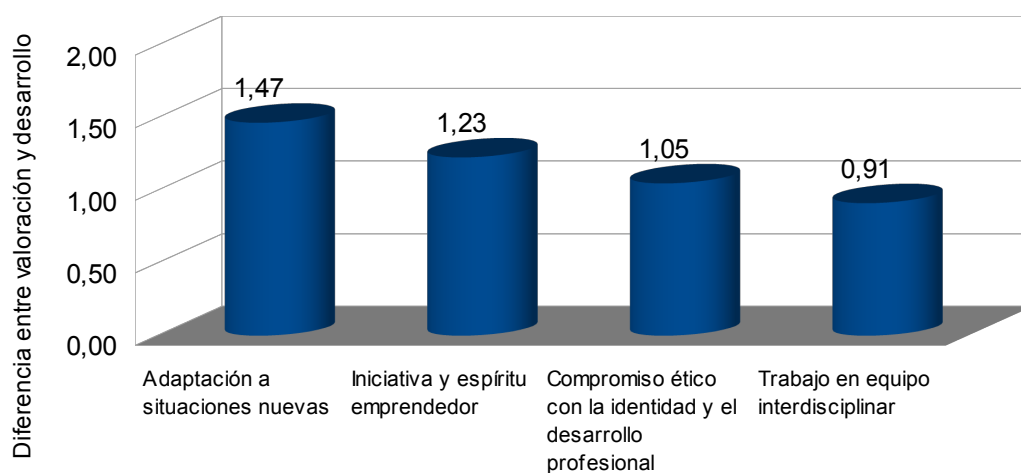


Gráfico 76: Clasificación de competencias que necesitan desarrollarse para los estudiantes



En estos dos gráficos están las competencias que pertenecen a la categoría de concentración, es decir, competencias que han obtenido una alta valoración y un bajo nivel de desarrollo.

La única competencia en la que coinciden ambos colectivos es la de Adaptación a situaciones nuevas.

Para los docentes, además de la anterior, necesitarían desarrollarse las competencias de Resolución de problemas y toma de decisiones y la de Habilidades interpersonales. Mientras que para los estudiantes, también necesitarían un mayor grado de desarrollo las competencias de Iniciativa y espíritu emprendedor, Compromiso ético con la identidad y el desarrollo profesional y Trabajo en equipo interdisciplinar.

Clasificación de competencias cuyo desarrollo debe mantenerse (Mantenimiento)

Gráfico 46: Clasificación de competencias cuyo desarrollo debe mantenerse para los docentes

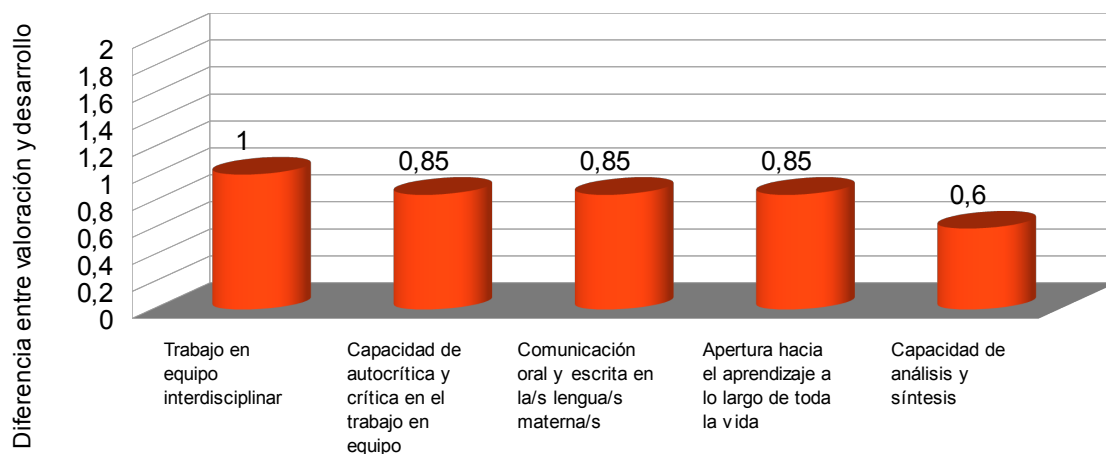


Gráfico 77: Clasificación de competencias cuyo desarrollo debe mantenerse para los estudiantes



En estos dos gráficos están las competencias pertenecientes a la categoría de

mantenimiento, es decir, competencias con un alto grado de valoración y desarrollo.

Las competencias de Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida y Capacidad de autocrítica y crítica en el trabajo de equipo coinciden en ambos colectivos.

Además, el colectivo de docentes estima que debe mantenerse las competencias de Trabajo en equipo interdisciplinar, comunicación oral y escrita en las lenguas maternas, y Capacidad de análisis y síntesis.

En lo que respecta al colectivo de estudiantes, también estiman que deben mantenerse las competencias de Resolución de problemas y toma de decisiones, Habilidades interpersonales, Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad y Organización y Planificación.

Clasificación de competencias que tienen una baja prioridad de desarrollo (Baja prioridad)

Gráfico 47: Clasificación de competencias que tienen una baja prioridad de desarrollo para los docentes

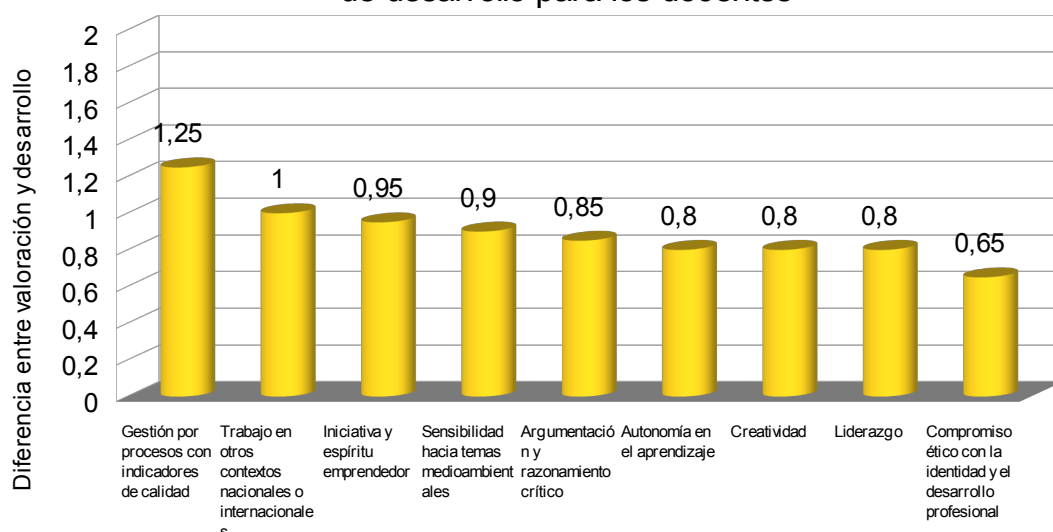
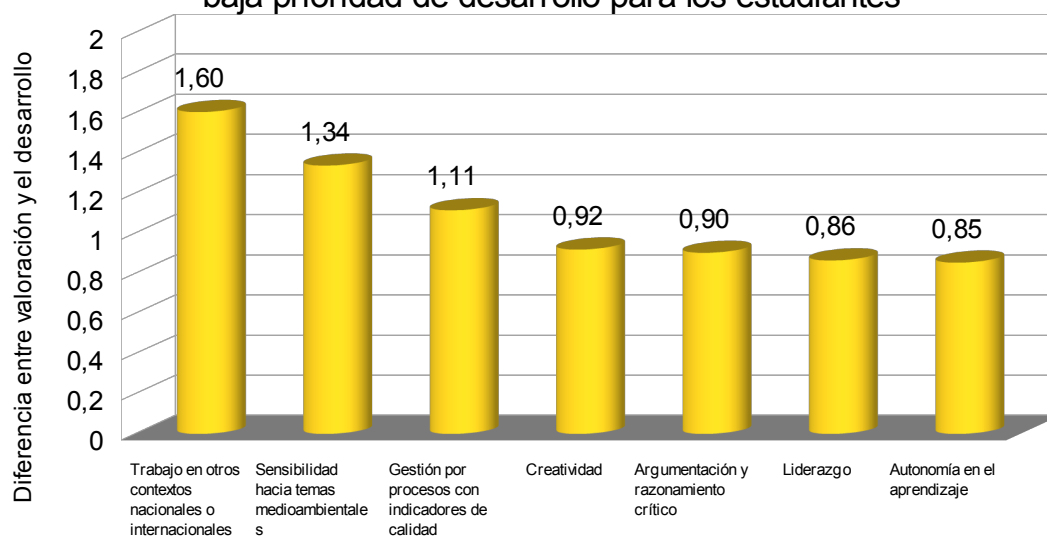


Gráfico 78: Clasificación de competencias que tienen una baja prioridad de desarrollo para los estudiantes



En estos gráficos se comparan las competencias pertenecientes a la categoría de baja prioridad de desarrollo, es decir, competencias con un bajo grado de valoración y de desarrollo.

Las competencias de Gestión por procesos con indicadores de calidad, Trabajo en otros contextos nacionales o internacionales, Sensibilidad hacia temas medioambientales, Gestión por procesos con indicadores de calidad, Argumentación y razonamiento crítico, Autonomía en el aprendizaje, Creatividad y Liderazgo coinciden en ambos colectivos.

Además, el colectivo de docentes estima que también tienen una baja prioridad las competencias de Iniciativa y espíritu emprendedor y Compromiso ético con la identidad y el desarrollo profesional.

Clasificación de competencias en las que se está haciendo un sobre esfuerzo (Sobre esfuerzo)

Gráfico 48: Clasificación de competencias en las que se está haciendo un sobre esfuerzo para los docentes

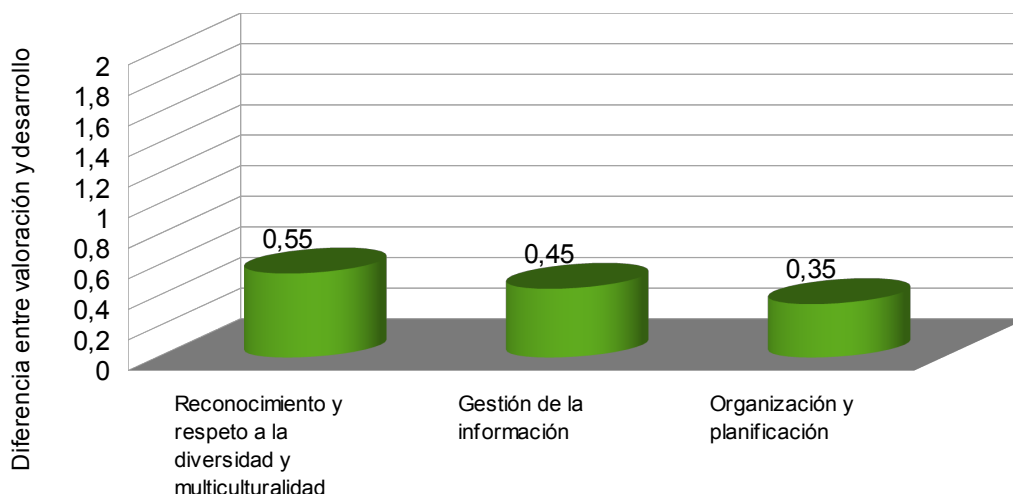
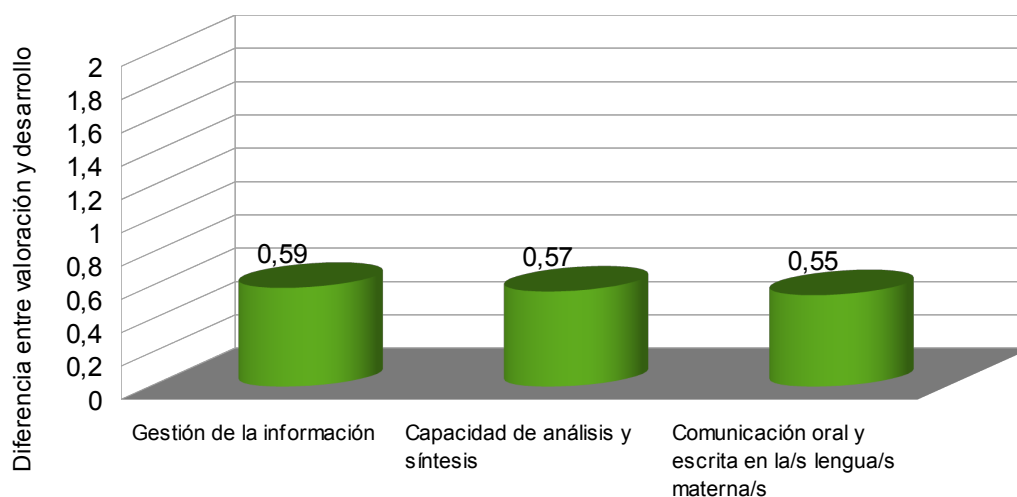


Gráfico 79: Clasificación de competencias en las que se está haciendo un sobre esfuerzo para los estudiantes



En estos gráfico se comparan las competencias pertenecientes a la categoría de sobre esfuerzo, es decir, aquellas competencias con una baja valoración y un alto grado de desarrollo.

La competencia de Gestión de la información coincide en ambos colectivos.

Además, el colectivo de docentes estima que en las competencias de Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad y Organización y Planificación también se está haciendo un sobre esfuerzo.

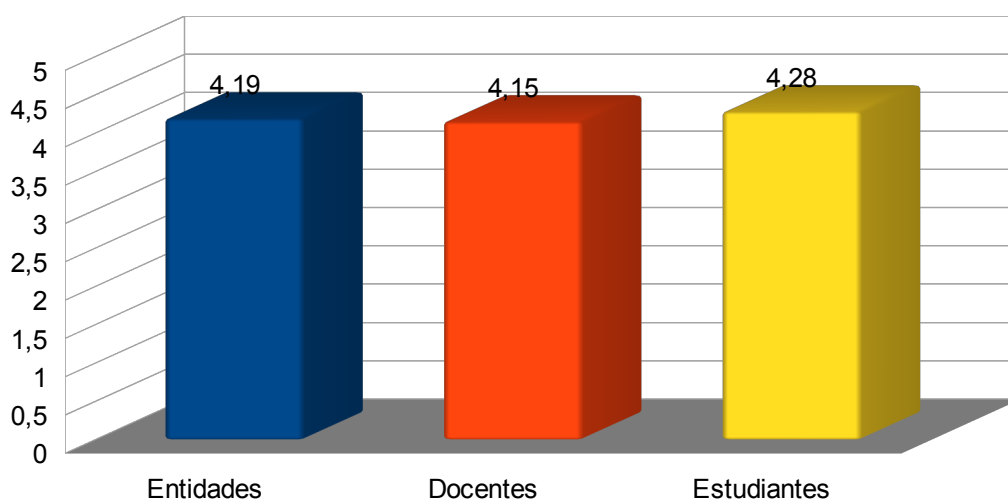
Por su parte, el colectivo de estudiantes estima que en las competencias de Capacidad de análisis y síntesis y Comunicación oral y escrita en las lenguas maternas también pertenecen a esta categoría.

9.3 Resultados y discusión del análisis inferencial

Hipótesis nº 1:

Las diferencias en la valoración media de las competencias transversales por parte de los tres colectivos no son significativas.

Gráfico 100: Comparativa del nivel de importancia general de las competencias para los tres colectivos



Con esta hipótesis se pretende comprobar si existen diferencias significativas en la media de valoración de las competencias transversales para cada uno de los colectivos encuestados.

En la siguiente tabla se muestran las pruebas estadísticas realizadas a las distribuciones de cada uno de los colectivos:

Tabla 63: Pruebas de parametricidad para el contraste de valoración de competencias por parte de los colectivos.

	Normalidad Kolmogorov- Smirnov	Aleatoriedad Prueba de Rachas
Entidades	0,641	0
Docentes		
Estudiantes		

Dado que las valoraciones de los responsables de las entidades no se distribuyen aleatoriamente (sig. 0,0) es pertinente utilizar una prueba no paramétrica (H de Kruskal-Wallis).

Tabla 64: H de Kruskal-Wallis para el contraste de valoración de competencias por parte de los colectivos.

	valoración
Chi-cuadrado	1,926
gl	2
Sig. asintót.	,382

a. Prueba de Kruskal-Wallis
 b. Variable de agrupación: colectivo

Se obtiene un nivel de significación de 0,382 por lo que se concluye que no hay diferencias significativas en el nivel medio de valoración de las competencias transversales entre los tres colectivos encuestados. Por tanto, se confirma la hipótesis planteada.

Por tanto, a pesar de que los estudiantes son los que más valoran las competencias transversales de su titulación, seguidos de las entidades y en último lugar los docentes, las diferencias encontradas no son significativas.

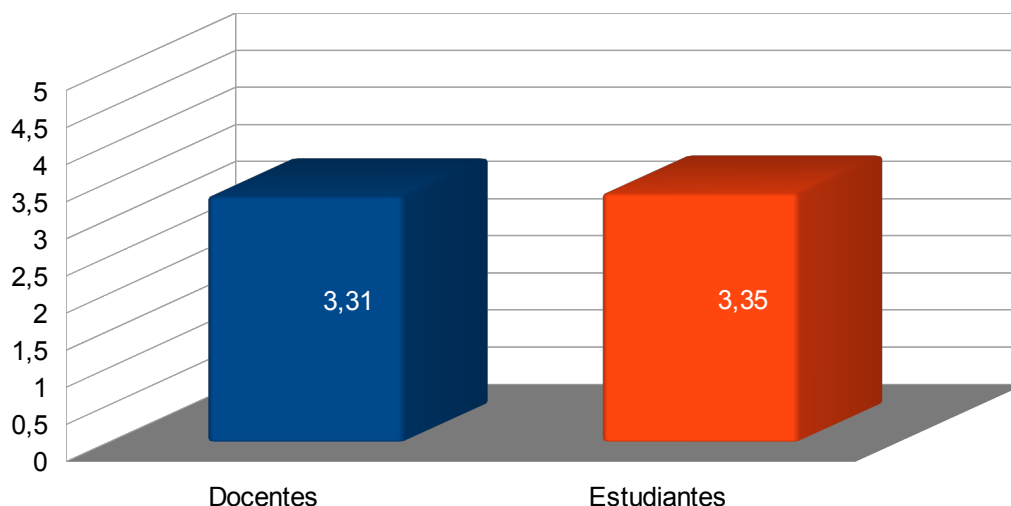
En el estudio del Libro Blanco de la titulación (ANECA, 2004) los alumnos son los que otorgan una menor valoración a las competencias transversales, estando los docentes y los profesionales muy igualados. Las diferencias encontradas tampoco son significativas.

Es de destacar que los docentes (aunque sea por muy poca diferencia) sean los que otorguen una menor valoración a las competencias transversales, teniendo en cuenta que son el colectivo encargado de su desarrollo y evaluación. Una razón de este resultado puede ser que su valoración sea la más ajustada y fundamentada.

Hipótesis nº 2:

La diferencia en el nivel de desarrollo medio entre los colectivos de docentes y estudiantes no es significativa.

Gráfico 101: Promedio del nivel de desarrollo de la competencia para el perfil genérico del educador social en los cuestionarios de docentes y estudiantes



Con esta hipótesis se pretende comprobar si existen diferencias significativas en los promedios de desarrollo de las competencias transversales para los colectivos de docentes y estudiantes.

En la siguiente tabla se muestran las pruebas estadísticas realizadas a las distribuciones de cada uno de los colectivos:

Tabla 65: Pruebas de parametricidad para el contraste de promedios de desarrollo entre docentes y estudiantes.

	Normalidad Kolmogorov- Smimov	Aleatoriedad Prueba de Rachas	Homocedasticidad Prueba de Levene
Docentes	0,87	0	
Estudiantes			

Dado que los valores de la distribución de los docentes no se distribuyen aleatoriamente, es pertinente utilizar una prueba no paramétrica (U de Mann-Whitney).

Tabla 66: U de Mann-Whitney para el contraste de promedios de desarrollo entre docentes y estudiantes.

Estadísticos de contraste ^{a, b}	
	desarrollo
Chi-cuadrado	,354
gl	1
Sig. asintót.	,552

a. Prueba de Kruskal-Wallis
 b. Variable de agrupación: colectivo

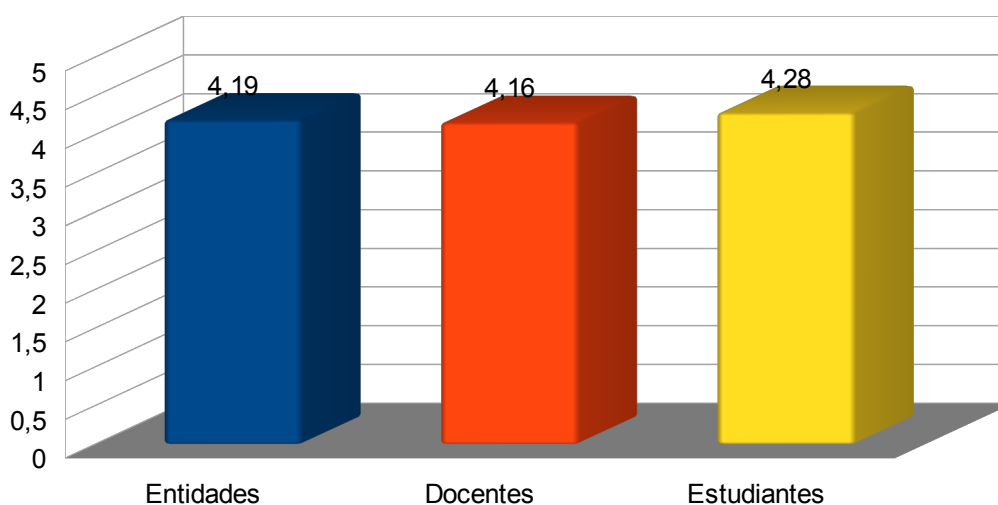
Se obtiene una significación asintótica bilateral de 0,552 por lo que se concluye que no hay diferencias significativas en los promedios de desarrollo de las competencias transversales entre los colectivos de docentes y estudiantes. Por tanto, se confirma la hipótesis planteada.

El hecho de que no haya diferencias significativas entre los niveles de valoración y de desarrollo de las competencias transversales en los colectivos de docentes y estudiantes indica que ambos colectivos otorgan un amplio margen de desarrollo a las mismas.

Hipótesis nº 3:

El promedio de valoración de las competencias transversales no incluidas en la titulación y valoradas por la empresa no difiere significativamente entre los tres colectivos.

Gráfico 102: Comparativa del nivel de importancia de las competencias transversales no incluidas en la titulación en los tres colectivos



Con esta hipótesis se pretende comprobar si existen diferencias significativas en la

valoración de las competencias transversales no incluidas en la titulación entre los tres colectivos que forman la muestra.

En la siguiente tabla se muestran las pruebas estadísticas realizadas a las distribuciones de los colectivos:

Tabla 67: Pruebas de parametricidad para el contraste de las diferencias de valoración de las competencias no incluidas en los tres colectivos.

	Normalidad Kolmogorov- Smirnov	Aleatoriedad Prueba de Rachas
Entidades	0,834	1
Docentes	0,672	0,326
Estudiantes	0,675	0,326

Por tanto, se opta por una prueba paramétrica (ANOVA).

Tabla 68: ANOVA para el contraste de las diferencias de valoración de competencias no incluidas en los tres colectivos.

ANOVA

valoracion

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	,089	2	,045	,401	,679
Intra-grupos	1,338	12	,112		
Total	1,428	14			

Se obtiene una significación de 0,679 por lo que se puede concluir que no hay diferencias significativas entre los tres colectivos a la hora de valorar las competencias transversales no incluidas en la titulación. Por tanto, se confirma la hipótesis planteada.

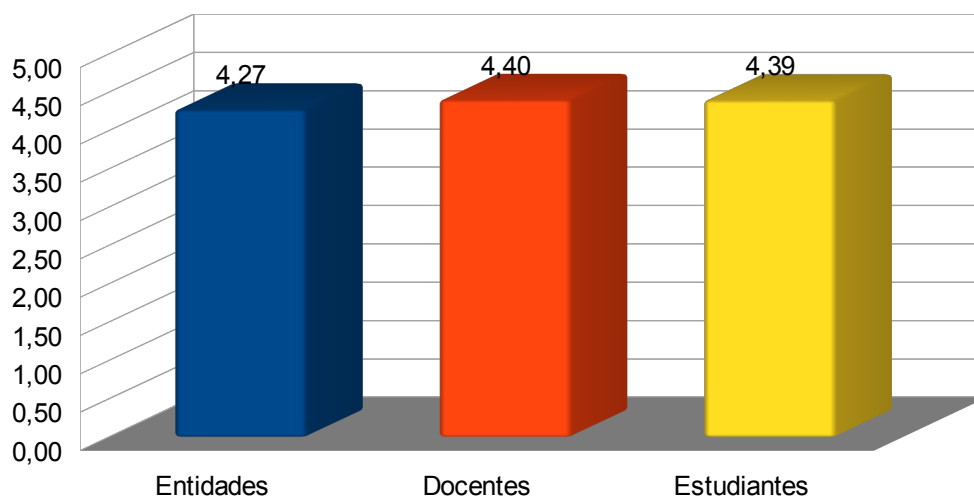
Una vez más son los estudiantes los que más valoran las competencias transversales no incluidas en la titulación pero valoradas por la empresa, en segundo lugar se sitúan las entidades y, por último, los docentes (por muy poca diferencia). Como ya se ha expresado, estas diferencias no son significativas.

Quizá lo más destacable es que haya tan poca diferencia entre la valoración de los docentes y de los otros dos colectivos, sobre todo con respecto a las entidades, ya que estas competencias son las que más se han valorado por este colectivo en los estudios consultados. Este consenso a la hora de valorar ampliamente estas competencias no incluidas puede servir de impulso a la hora de plantear la inclusión de algunas de ellas al listado de competencias transversales de la titulación.

Hipótesis nº 4:

Los promedios de valoración de las competencias transversales instrumentales no difieren significativamente entre los tres colectivos.

Gráfico 103: Clasificación del nivel de importancia para el perfil genérico de las competencias transversales instrumentales en los tres colectivos



Con esta hipótesis se pretende comprobar si existen diferencias significativas en la valoración de las competencias transversales instrumentales entre los tres colectivos.

En el siguiente cuadro se muestran las pruebas estadísticas realizadas a las distribuciones de los tres colectivos:

Tabla 69: Pruebas de parametricidad para el contraste de las diferencias de valoración de las competencias instrumentales en los tres colectivos.

	Normalidad Kolmogorov- Smimov	Aleatoriedad Prueba de Rachas
Entidades	1	0,326
Docentes	0,603	No es posible
Estudiantes		

Al no ser posible realizar la prueba de Rachas para las valoraciones de los docentes, es pertinente utilizar un prueba no paramétrica (H de Kruskal-Wallis).

Tabla 70: H de Kruskal-Wallis para el contraste de las diferencias de valoración de las competencias instrumentales en los tres colectivos.

**Estadísticos de
contraste^{a, b}**

	valoracion
Chi-cuadrado	1,105
gl	2
Sig. asintót.	,576

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: colectivo

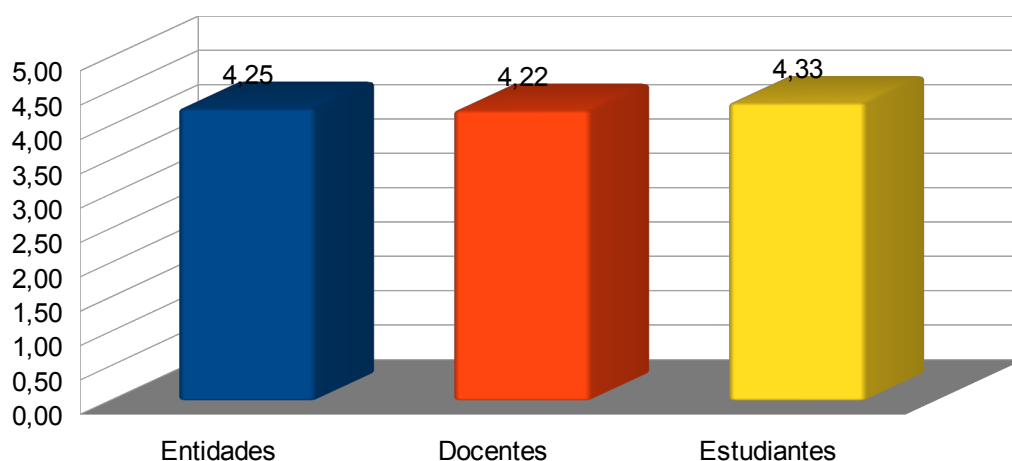
Se obtiene una significación de 0,576 por lo que se puede concluir que no hay diferencias significativas en la valoración de las competencias transversales instrumentales entre los tres colectivos. Por tanto, se confirma la hipótesis planteada.

Con respecto al estudio del Libro Blanco de la titulación (ANECA, 2004) las entidades son las que otorgan una mayor valoración a este tipo de competencias, seguidas por los docentes y en último lugar los estudiantes. De todas formas, las diferencias encontradas entre los colectivos tampoco fueron significativas.

Hipótesis nº 5:

Los promedios de valoración de las competencias transversales interpersonales no difieren significativamente entre los tres colectivos.

Gráfico 104: Clasificación del nivel de importancia para el perfil genérico de las competencias transversales interpersonales en los tres colectivos



Con esta hipótesis se pretende comprobar si existen diferencias significativas en la valoración de las competencias transversales interpersonales entre los tres colectivos.

En el siguiente cuadro se muestran las pruebas estadísticas realizadas a las distribuciones de los tres colectivos:

Tabla 71: Pruebas de parametricidad para el contraste de las diferencias de valoración de las competencias interpersonales en los tres colectivos.

	Normalidad Kolmogorov- Smirnov	Aleatoriedad Prueba de Rachas
Entidades	0,492	0,171
Docentes	0,779	0,171
Estudiantes	0,856	0,171

Por tanto, se opta por una prueba paramétrica (ANOVA).

Tabla 72: ANOVA para el contraste de las diferencias de valoración de las competencias interpersonales en los tres colectivos.

ANOVA

valoracion

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	,094	2	,047	,395	,681
Intra-grupos	1,780	15	,119		
Total	1,873	17			

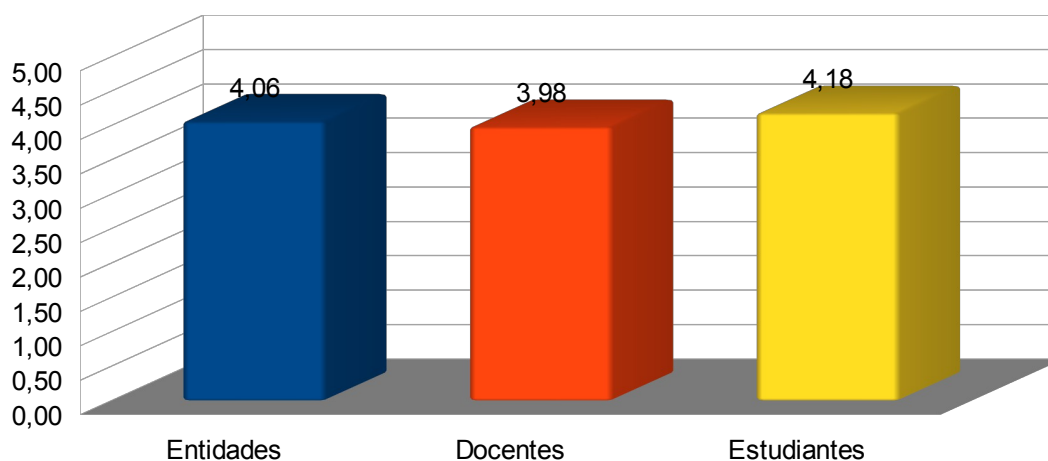
Se obtiene una significación de 0,681 por lo que se puede concluir que no hay diferencias significativas en la valoración de las competencias transversales interpersonales entre los tres colectivos. Por tanto, se confirma la hipótesis planteada.

Con respecto al estudio del Libro Blanco de la titulación (ANECA, 2004) los docentes son los que otorgan una mayor valoración a este tipo de competencias, seguidos por las entidades y en último lugar los estudiantes. De todas formas, las diferencias encontradas entre los colectivos tampoco fueron significativas.

Hipótesis nº 6:

Los promedios de valoración de las competencias transversales sistémicas no difieren significativamente entre los tres colectivos.

Gráfico 105: Clasificación del nivel de importancia para el perfil genérico de las competencias transversales sistémicas en los tres colectivos



Con esta hipótesis se pretende comprobar si existen diferencias significativas en la valoración de las competencias transversales sistémicas entre los tres colectivos.

En el siguiente cuadro se muestran las pruebas estadísticas realizadas a las distribuciones de los tres colectivos:

Tabla 73: Pruebas de parametricidad para el contraste de las diferencias de valoración de las competencias sistémicas en los tres colectivos.

	Normalidad Kolmogorov- Smirnov	Aleatoriedad Prueba de Rachas
Entidades	0,995	0,033
Docentes		
Estudiantes		

Dado que los valores de la distribución de las entidades no se distribuyen aleatoriamente, es pertinente utilizar una prueba no paramétrica (H de Kruskal-Wallis).

Tabla 74: H de Kruskal-Wallis para el contraste de las diferencias de valoración de las competencias sistémicas en los tres colectivos.

**Estadísticos de
contraste^{a,b}**

	valoracion
Chi-cuadrado	1,789
gl	2
Sig. asintót.	,409

a. Prueba de Kruskal-Wallis
b. Variable de agrupación: colectivo

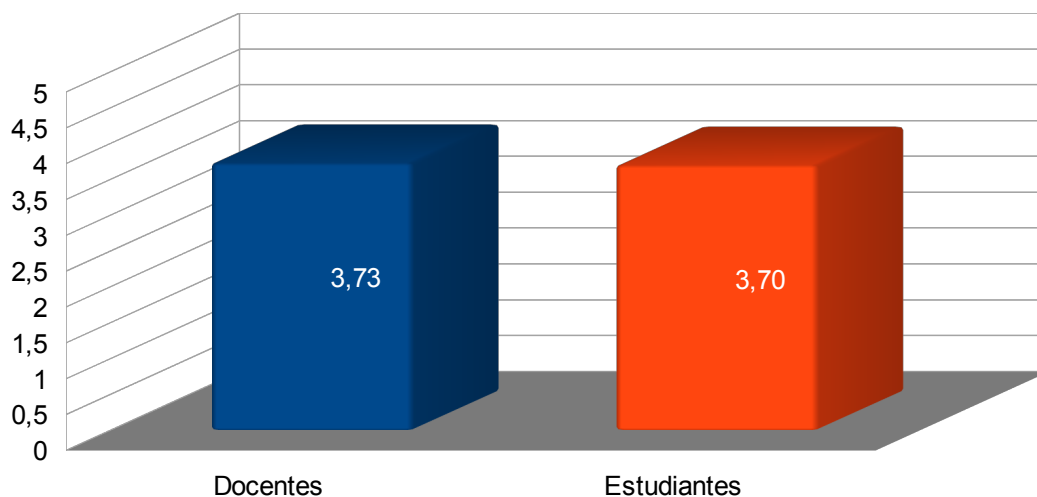
Se obtiene una significación de 0,409 por lo que se puede concluir que no hay diferencias significativas en la valoración de las competencias transversales sistémicas entre los tres colectivos. Por tanto, se confirma la hipótesis planteada.

Con respecto al estudio del Libro Blanco de la titulación (ANECA, 2004) los docentes son los que otorgan una mayor valoración a este tipo de competencias, seguidos por las entidades y en último lugar los estudiantes. De todas formas, las diferencias encontradas entre los colectivos tampoco fueron significativas.

Hipótesis nº 7:

Los promedios de desarrollo de las competencias transversales instrumentales no difieren significativamente entre los docentes y los estudiantes.

Gráfico 106: Promedio del nivel de desarrollo de las competencias transversales instrumentales en los colectivos de docentes y estudiantes



Con esta hipótesis se pretende comprobar si existen diferencias significativas en los promedios de desarrollo de las competencias transversales instrumentales para los colectivos de docentes y estudiantes.

En la siguiente tabla se muestran las pruebas estadísticas realizadas a las distribuciones de cada uno de los colectivos:

Tabla 75: Pruebas de parametricidad para el contraste de las diferencias de desarrollo de las competencias instrumentales entre docentes y estudiantes.

	Normalidad Kolmogorov- Smimov	Aleatoriedad Prueba de Rachas	Homocedasticidad Prueba de Levene
Docentes	0,997	0,326	0,774
Estudiantes	0,993	0,326	

Por tanto, se opta por un contraste paramétrico, concretamente una T de Student para dos grupos independientes asumiendo las varianzas iguales.

Tabla 76: T de Student para el contraste de las diferencias de desarrollo de las competencias instrumentales entre docentes y estudiantes.

		Prueba de muestras independientes									
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Inferior	Superior	
desarrollo	Se han asumido varianzas iguales	,089	,774	-,600	8	,565	-,07200	,12002	-,34876	,20476	
	No se han asumido varianzas iguales			-,600	7,645	,566	-,07200	,12002	-,35101	,20701	

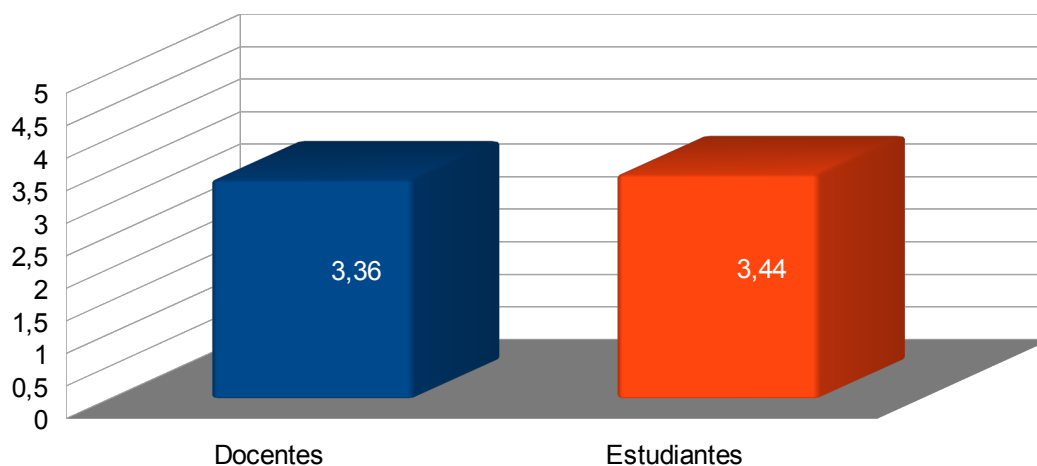
Se obtiene una significación asintótica bilateral de 0,565 por lo que se concluye que no hay diferencias significativas en los promedios de desarrollo de las competencias transversales instrumentales entre los colectivos de docentes y estudiantes. Por tanto, se confirma la hipótesis planteada.

Ninguno de los estudios consultados evalúa el desarrollo de las competencias transversales entre estos dos colectivos.

Hipótesis nº 8:

Los promedios de desarrollo de las competencias transversales interpersonales no difieren significativamente entre los docentes y los estudiantes.

Gráfico 107: Promedio del nivel de desarrollo de las competencias transversales interpersonales en los colectivos de docentes y estudiantes



Con esta hipótesis se pretende comprobar si existen diferencias significativas en los promedios de desarrollo de las competencias transversales interpersonales para los colectivos de docentes y estudiantes.

En la siguiente tabla se muestran las pruebas estadísticas realizadas a las distribuciones de cada uno de los colectivos:

Tabla 77: Pruebas de parametricidad para el contraste de las diferencias de desarrollo de las competencias interpersonales entre docentes y estudiantes.

	Normalidad Kolmogorov- Smirnov	Aleatoriedad Prueba de Rachas	Homocedasticidad Prueba de Levene
Docentes	0,988	0,171	0,585
Estudiantes	0,605	0,171	

Por tanto, se opta por un contraste paramétrico, concretamente una T de Student para dos grupos independientes asumiendo las varianzas iguales.

Tabla 78: T de Student para el contraste de las diferencias de desarrollo de las competencias interpersonales entre docentes y estudiantes.

Prueba de muestras independientes

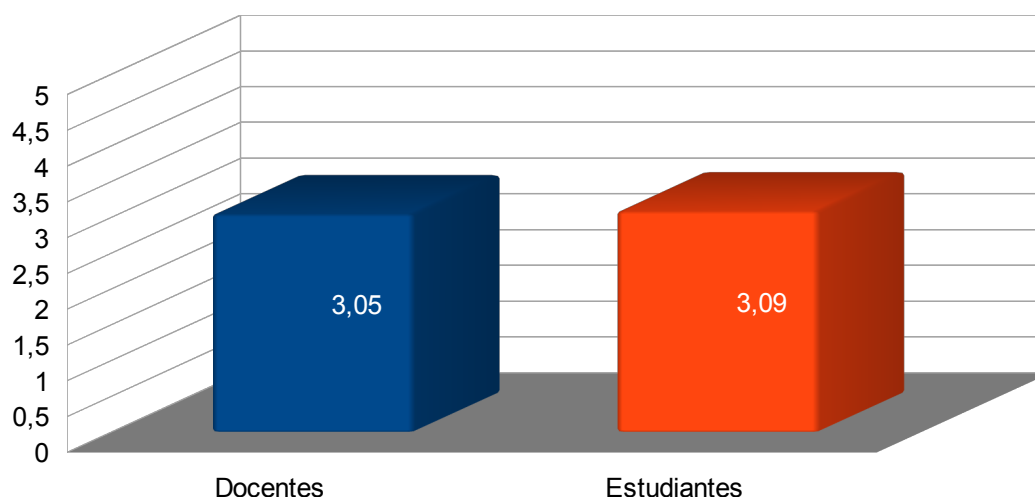
	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
desarrollo	,318	,585	-,505	10	,625	-,15667	,31045	-,84840	,53507
Se han asumido varianzas iguales			-,505	8,536	,627	-,15667	,31045	-,86482	,55148
	No se han asumido varianzas iguales								

Se obtiene una significación asintótica bilateral de 0,625 por lo que se concluye que no hay diferencias significativas en los promedios de desarrollo de las competencias transversales interpersonales entre los colectivos de docentes y estudiantes. Por tanto, se confirma la hipótesis planteada.

Hipótesis nº 9:

Los promedios de desarrollo de las competencias transversales sistémicas no difieren significativamente entre los docentes y los estudiantes.

Gráfico 108: Promedio del nivel de desarrollo de las competencias transversales sistémicas en los colectivos de docentes y estudiantes



Con esta hipótesis se pretende comprobar si existen diferencias significativas en los promedios de desarrollo de las competencias transversales sistémicas para los colectivos de docentes y estudiantes.

En la siguiente tabla se muestran las pruebas estadísticas realizadas a las distribuciones de cada uno de los colectivos:

Tabla 79: Pruebas de parametricidad para el contraste de las diferencias de desarrollo de las competencias sistémicas entre docentes y estudiantes.

	Normalidad Kolmogorov- Smimov	Aleatoriedad Prueba de Rachas	Homocedasticidad Prueba de Levene
Docentes	0,887	0,033	
Estudiantes			

Dado que los valores de desarrollo de docentes no se distribuyen aleatoriamente, se opta por una prueba no paramétrica (U de Mann-Whitney).

Tabla 80: U de Mann-Whitney para el contraste de las diferencias de desarrollo de las competencias sistémicas entre docentes y estudiantes.

Estadísticos de contraste ^b	
	desarrollo
U de Mann-Whitney	24,500
W de Wilcoxon	69,500
Z	-1,414
Sig. asintót. (bilateral)	,157
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,161 ^a

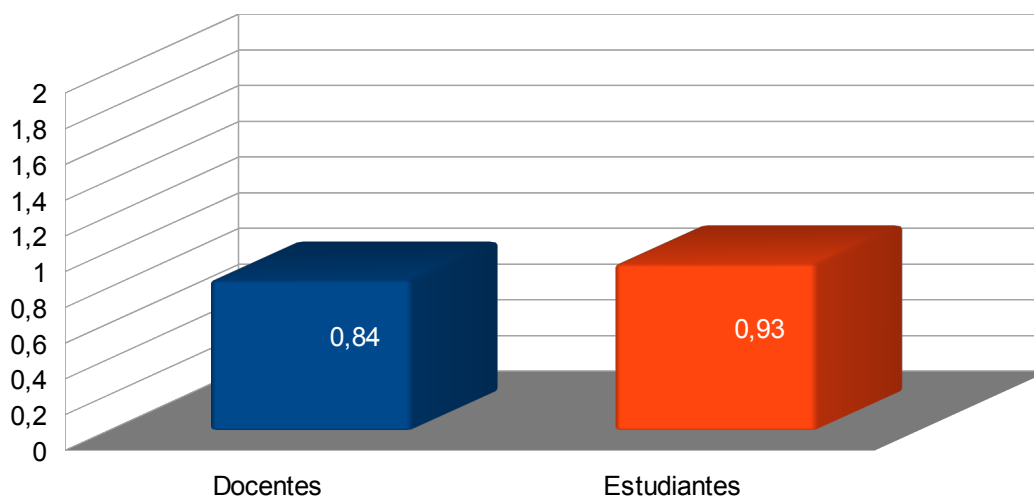
a. No corregidos para los empates.
 b. Variable de agrupación: colectivo

Se obtiene una significación asintótica de 0,161 por lo que se concluye que no hay diferencias significativas en los promedios de desarrollo de las competencias transversales sistémicas para los colectivos de docentes y estudiantes. Por tanto, se confirma la hipótesis planteada.

Hipótesis nº 10:

Los promedios de las diferencias entre valoración y desarrollo de las competencias transversales de los docentes y los estudiantes no difieren significativamente.

Gráfico 109: Promedio de las diferencias entre valoración y desarrollo de las competencias transversales en los colectivos de docentes y estudiantes



Con esta hipótesis se pretende comprobar si existen diferencias significativas en los promedios de las diferencias entre valoración y desarrollo de las competencias transversales para los colectivos de docentes y estudiantes.

En la siguiente tabla se muestran las pruebas estadísticas realizadas a las distribuciones de cada uno de los colectivos:

Tabla 81: Pruebas de parametricidad para el contraste de las diferencias de entre la valoración y el desarrollo de las competencias entre docentes y estudiantes.

	Normalidad Kolmogorov- Smirnov	Aleatoriedad Prueba de Rachas	Homocedasticidad Prueba de Levene
Docentes	0,545	1	0,333
Estudiantes	0,589	0,108	

Por tanto, se opta por un contraste paramétrico, concretamente una T de Student para dos grupos independientes asumiendo las varianzas iguales.

Tabla 82: T de Student para el contraste de las diferencias de entre la valoración y el desarrollo de las competencias entre docentes y estudiantes.

Prueba de muestras independientes

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error ttp. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
diferencia Se han asumido varianzas iguales	,960	,333	-1,000	38	,324	-,08750	,08752	-,26468	,08968
No se han asumido varianzas iguales			-1,000	36,817	,324	-,08750	,08752	-,26487	,08987

La significación asintótica obtenida es de 0,324 por lo que se concluye que no hay diferencias significativas en los promedios de las diferencias entre valoración y desarrollo de las competencias transversales para los colectivos de docentes y estudiantes. Por tanto, se confirma la hipótesis planteada.

Conclusiones y propuestas finales

Introducción

Conclusiones y reflexiones desde el marco teórico

Conclusiones y reflexiones de los estudios empíricos

Consideraciones y propuestas finales

Introducción

Como parte final de este trabajo de investigación, se realiza una síntesis de los resultados más relevantes que se han encontrado en los tres estudios empíricos y en la comparación de los mismos. De la misma forma, se intentará dar respuesta a los objetivos planteados, con el propósito de aunar todas aquellas ideas y conclusiones que se han ido obteniendo a lo largo de las distintas fases del proceso de investigación.

Finalmente se enunciarán las limitaciones y las posibles líneas de investigación que se abren a partir del presente estudio.

Conclusiones y reflexiones desde el marco teórico

Esta tesis doctoral tiene como título “Desarrollo y evaluación de las competencias del alumnado en Educación Social de la Universidad de Extremadura” y como finalidad principal plantea un doble objetivo general:

- Aportar un mayor conocimiento científico sobre la realidad educativa de la implantación, desarrollo, evaluación e importancia de las competencias transversales que componen los nuevos grados que se imparten en la Universidad de Extremadura, con especial atención al Grado en Educación Social.
- Analizar los procesos de selección de personal por competencias, haciendo especial hincapié en su descripción, desarrollo, evolución e implantación de los mismos en la Comunidad de Extremadura para el perfil profesional de la Educación Social.

Bajo nuestro punto de vista, ambos objetivos están fuertemente relacionados ya que pretendemos analizar la valoración que hacen los colectivos de profesionales, docentes y entidades sobre la importancia y el grado de desarrollo alcanzado en las competencias transversales que se imparten en el Grado en Educación Social de la UEx, con la finalidad de tener una visión lo más completa posible en el momento en el que terminan las primeras promociones del Grado y, en un segundo término, cómo se llevaría a cabo un proceso de selección por competencias en el ámbito empresarial, es decir, de qué forma un estudiante que ha finalizado sus estudios sería evaluado sobre el grado de adquisición de una serie de competencias.

Lo expuesto en el párrafo anterior sería la situación ideal, es decir, un egresado que ha superado todos los créditos impartidos en este Grado habrá adquirido a un nivel adecuado una serie de competencias transversales y específicas que serán las indicadas para poder desarrollar su labor profesional, pero a este egresado aún le quedaría un último paso antes de poder ejercer su profesión: superar un proceso de selección de personal. En este proceso y, a través de una serie de actividades, pruebas y herramientas (que deberían tener similitud con las actividades, pruebas y herramientas que los docentes han empleado para desarrollar y evaluar las competencias propias de la titulación), el egresado tendrá que demostrar que realmente posee ese nivel

competencial adecuado y, en base a lo demostrado, competirá con el resto de candidatos por el puesto de trabajo.

Como antes se decía, esto sería lo ideal, pero lamentablemente buena parte de los resultados obtenidos en esta investigación no van en esa dirección. Por una parte, el proceso de adaptación al EEES en España tuvo lugar en medio de una crisis económica mundial de la aún no se ha salido, por lo que todo este proceso de homologación se hizo en “el peor momento para acometer un proceso de esta envergadura”, según las palabras que pronunció en 2008 Francisco Toledo, en ese momento rector de la UJI¹³⁹. Y esto se refleja, por poner un ejemplo, en que las condiciones en las que se imparten las titulaciones de Grado, como el de Educación Social en la UEx (marco principal de esta investigación), distan mucho de ser las mínimas en aspectos tan importantes como personal docente, infraestructuras y un ratio asumible de alumnos. Es decir, se pretende un profundo cambio metodológico con una substancial disminución de recursos (comparando la situación actual con la que se encontraba la Universidad antes de la crisis). Como ya profetizaba Francisco Toledo, “la crisis no puede ser la excusa para cambiar sin que todo cambie”, lo que es, además de una inteligente forma de parafrasear una cita de “El Gatopardo” de Giuseppe Tomasi di Lampedusa, una profecía cumplida de la situación actual del proceso de convergencia al EEES.

Por tanto, habría que poner en duda que el egresado que ha superado todos los créditos del Grado en Educación Social está en disposición de demostrar a un nivel adecuado las competencias que forman parte de este título. En última instancia habrá que poner en duda que lo que se le ha enseñado, lo que ha desarrollado y por lo que se le ha evaluado, sean competencias y no conocimientos vestidos con algo parecido al traje nuevo del emperador, como ya en el año 2009 vaticinaba Joaquín Sevilla Moroder¹⁴⁰ en sus reflexiones sobre un Consejo de Departamento de la UPNA (Universidad Pública de Navarra), donde los componentes de las comisiones encargadas de la confección de los grados de ingeniería adaptados al EEES, se quejaban amargamente, según su descripción.

Todo lo expuesto dista mucho de la situación ideal que planteábamos hace un instante, pero aún es posible complicarla aún más. Tal y como hemos expuesto en nuestra investigación, las empresas que acogen alumnos del Grado de Educación Social de la UEx y que, por tanto, son una buena muestra del mercado laboral al que tendrán acceso los egresados de estos estudios en la Comunidad de Extremadura, no han adoptado el modelo de gestión de RR.HH. por competencias. A lo sumo, utilizan alguna técnica, algún procedimiento en procesos de selección o de formación de personal.

Por todo esto, en este trabajo de investigación hemos intentado ir en una doble vertiente acometiendo los objetivos y analizando la información para intentar mostrar en la misma media como deberían ser las cosas y como son en realidad, circunscribiéndonos a las limitaciones de la misma y al ámbito en el que se desarrolla.

139 Artículo de la Revista Que! de 8 de junio de 2010 titulado “Rectores creen que la crisis es el "peor momento" para afrontar el EEES y apuestan por reformas "serenas y con ingenio". Extraído de: <http://www.que.es/valencia/201006081421-rectores-creen-crisis-peor-momento.html>

140 Entrada en el blog personal de Joaquín Sevilla Moroder titulada “Asesinato en el Bolonia Express” de fecha 23 de junio de 2009. Extraído de: <http://joaquinsevilla.blogspot.com.es/2009/06/asesinato-en-el-bolonia-esxpress.html>

A continuación se recogen una serie de conclusiones y reflexiones relacionadas con los diferentes contenidos desarrollados en el marco teórico de este trabajo y que están relacionados, a su vez, con parte de los objetivos planteados.

Para poder establecer el marco en el que se desarrollan los Grados adaptados al EEES, se procedió en primer lugar a llevar a cabo un recorrido documental y legislativo de todo el proceso de adaptación al EEES en el primer capítulo del marco teórico. La finalidad principal de éste fue dar respuesta al primer objetivo específico de llevar a cabo una contextualización de la implantación del EEES.

Este proceso de armonización europea aún vigente suponía poco menos que una revolución en los términos de los que hablaba Miguel de Unamuno a finales del siglo XIX. Ya entonces decía acertadamente este autor, que toda revolución tendría que empezar en las cabezas de aquellos que enseñan. Se podría añadir, que no sólo en ellas, sino en las de todos los actores implicados en la realidad universitaria.

En sus primeras fases, el proceso de integración europea se centró en los aspectos económicos, relegando el tema educativo hasta la aparición de las distintas declaraciones firmadas por un cada vez mayor número de ministros de educación de los países que se fueron uniendo a este proceso.

Con estas declaraciones comenzaron a implantarse un gran número de cambios en los aspectos organizativos, metodológicos y estructurales de las universidades con el objetivo final de incrementar la calidad para mejorar la competitividad del sistema de enseñanza superior europeo.

Como punto y seguido a la reflexión que se ha hecho sobre todo el proceso de adaptación al EEES, resulta pertinente hacer una suscita revisión del nivel de consecución alcanzado y las dificultades encontradas¹⁴¹ en los objetivos de las Declaraciones de Bolonia (1999) y Bergen (2005):

Con respecto al objetivo de la adopción de un sistema de títulos comprensible y comparable

En la Declaración de Bolonia se proponía la adopción de un sistema basado en dos ciclos: grado y postgrado, estipulándose que los requisitos para el acceso al segundo ciclo serían los de haber completado los estudios del primer ciclo, con una duración mínima de tres años. Posteriormente, en la Declaración de Bergen se hace referencia a un sistema de titulaciones de tres ciclos (grado, posgrado y doctorado).

La mayoría de los países europeos adoptaron el modelo de 3+2 (grado de tres años y máster de dos), otros países adoptaron este modelo unido al de 4+1 y, por último, una serie de países (entre los que se incluye España) adoptaron el modelo único de 4+1.

Esta disparidad de modelos provoca que en España algunas universidades exijan a los estudiantes extranjeros créditos adicionales que completen sus titulaciones de grado de tres años para poder acceder a las titulaciones de máster, con el argumento

141 Conclusiones basadas en el informe de la EACEA P9 Eurydice (Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural) titulado “El Espacio Europeo de Educación Superior en 2012: Informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia” y el documento “Consideraciones sobre la implantación del Proceso de Bolonia en España en el marco de la internacionalización” (Duque, 2013).

de que necesitan formación adicional para completar los 240 ECTS que duran los grados españoles.

A su vez, los titulados de máster españoles de 60 ECTS tienen dificultades para acceder a los programas de doctorado de otros países, donde se exigen másteres de entre 90 y 120 ECTS. En este sentido, da la sensación de que los másteres españoles son más cursos de formación para acceder al doctorado o una especie de extensión de los grados, más que una especialización en las disciplinas.

Este panorama dificulta en gran medida la comparación entre titulaciones, la movilidad de estudiantes y la internacionalización de las universidades españolas.

Con respecto al objetivo de la adopción de un sistema de créditos, como puede ser el sistema ECTS, con el objetivo de promover una mayor movilidad de los estudiantes

En lo referente a este objetivo, la amplia mayoría de los países han adoptado este sistema de créditos con el objetivo de alcanzar un mayor grado de comparación entre los estudios y promover la movilidad de la comunidad estudiantil, no obstante, y a pesar de los avances alcanzados en este sentido, se plantean las dificultades comentadas en el apartado anterior.

Con respecto al objetivo de la promoción de la movilidad de los estudiantes, docentes y personal administrativo a través de la eliminación de los obstáculos al derecho de la libre circulación por el territorio europeo

La movilidad de estudiantes puede enmarcarse en dos tipos: una movilidad de titulaciones (a largo plazo y con el objetivo de completar un programa de estudios y conseguir un título en el país destino) y una movilidad de créditos (a corto plazo, normalmente un año, con el objetivo de conseguir créditos en una institución extranjera dentro del marco de los estudios que se cursan en la institución de origen).

Con respecto al primer tipo de movilidad, menos de un dos por ciento de los estudiantes españoles han obtenido su título en otro país del EEES.

En lo referente al segundo tipo de movilidad, España está cerca de los diez primeros países en número de estudiantes que se acogen al programa Erasmus. Las previsiones que se hacen con respecto al 2020 están entre un 5% y un 7%, lo que, a pesar de ser una cifra importante, está lejos del objetivo del 20%. No obstante, esta movilidad dista mucho de estar equilibrada en el caso de España, es decir, que hay mucha diferencia entre los alumnos españoles que se desplazan a otros países del EEES a largo o corto plazo y los alumnos del EEES que eligen España para completar sus estudios o para conseguir créditos.

Con respecto a los docentes y al personal de administración y servicios, la mayoría de los países no ha establecido ningún objetivo numérico a alcanzar en cuanto a las tasas de movilidad de los mismos.

El personal docente a la hora de plantearse realizar una estancia en otro país se encuentra con tres tipos de problemas: el idioma (cuyo aprendizaje, en muchas ocasiones corre por cuenta del docente), las trabas legales (sobre todo para países no pertenecientes al EEES) y los problemas referentes a la vida personal (por ejemplo, cotizaciones de la Seguridad Social). A estos problemas podría unirse uno de tipo profesional: el miedo expresado por los docentes (sobre todo los que tienen un

contrato laboral) a que la situación a nivel docente e investigador que dejan en la universidad de procedencia cambie a peor durante el tiempo de estancia, sobre todo si esta es a largo plazo.

Con respecto al objetivo de la promoción de la cooperación entre los países europeos en materia de calidad a través del desarrollo de criterios y metodologías comparables

En este sentido, han habido grandes avances en lo referente a la certificación de la calidad a nivel interno, tanto a nivel de instituciones, como de programas. Uno de los hitos más destacables ha sido la creación del Registro Europeo de Garantía de la Calidad en la Educación Superior (EQAR), creado en 2012 y al cual pertenece España.

No obstante, y a pesar de la adopción por la amplia mayoría de los países enmarcados en el Proceso de Bolonia de los estándares y directrices comunes del EEES, existe una gran diversidad de enfoques en cada uno de los sistemas de garantía de calidad.

Uno de los aspectos a mejorar por parte de las agencias de calidad podría ser destinar una mayor cantidad de recursos en el asesoramiento de la mejora de la calidad, sin descuidar los cometidos de la garantía del cumplimiento de los umbrales mínimos de la misma y la autorización del funcionamiento de programas e instituciones.

Otro de los aspectos a desarrollar es que los países autoricen a una institución de educación superior a ser evaluada por una agencia de garantía de calidad de otro país, pero este objetivo parece complicado que se convierta en algo habitual, ya que la competencia nacional sobre garantía de calidad podría sentirse amenazada por este tipo de prácticas, especialmente cuando esta evaluación autorice o no el funcionamiento de programas o instituciones.

Siguiendo con el proceso de contextualización del marco de desarrollo de los Grados adaptados al EEES, en el capítulo segundo se hizo una reflexión sobre el concepto de competencia desde un punto de vista lo más amplio posible, de tal forma que abarque sus orígenes, definiciones, ámbitos de actuación, sus tipologías y la forma en que se enseñan y se evalúan, con el propósito de dar respuesta al segundo objetivo específico planteado en esta tesis.

En este sentido, se hizo referencia anteriormente a los cambios metodológicos que implicaron del Proceso de Bolonia. El que tiene una mayor relevancia es que el objetivo final de la enseñanza tiene que pasar de ser de transmisión y evaluación de conocimientos a la adquisición, desarrollo y evaluación de una serie de competencias a través de unos resultados de aprendizaje asociados a cada una de ellas.

El modelo tradicional de enseñanza en la universidad española ha sido eminentemente teórico, con unos niveles muy bajos de enseñanza práctica, según el Informe Reflex (ANECA, 2007). En este sentido, la formación por competencias se planteó los objetivos de propiciar una educación de carácter más práctico, relevante y efectiva que la tradicional.

De similar importancia, es el cambio de roles del profesor y del estudiante, ya que el primero tiene que pasar de ser una fuente de conocimiento a un tutor, un guía en el proceso de adquisición y desarrollo de una serie de competencias por parte del

estudiante y, este último tiene que pasar de ser un receptor del conocimiento al protagonista y principal responsable de la adquisición y desarrollo de esta serie de competencias por cuya demostración será evaluado.

No obstante, y como ya se ha especificado, el concepto de competencia no se originó en el ámbito educacional, sino que surgió en el seno de la empresa principalmente por los trabajos de David McClelland (1973) en la búsqueda de mejores predictores del rendimiento laboral que los conocimientos y las habilidades de las personas.

La posterior introducción de este concepto en el ámbito educacional pretendía disminuir la distancia entre los procesos educativos y los requerimientos de la sociedad y, sobre todo, del sector empresarial (Rial, 2002). En este sentido, era patente la poca adecuación entre los programas formativos y la realidad de la empresa, ya que se valoraba en mayor medida la adquisición de conocimientos que la adecuación de éstos al mundo empresarial. Es decir, había una gran distancia entre la universidad y la empresa.

Desde el sector educativo, la adopción de las competencias planteó el interrogante de si se hacía en respuesta a factores externos al propio sistema educativo, con lo que podría dar la sensación de que la educación está subordinada a las demandas del mercado. Otro problema añadido era la sensación de que parecía que sólo importaban los resultados, es decir, el desarrollo de competencias, con lo que habría que entender la enseñanza como un producto en lugar de un proceso. Estas polémicas distan mucho de estar zanjadas en la actualidad.

Por su parte desde el sector empresarial existe aún un interrogante que afecta a la enseñanza de las competencias desde el ámbito universitario: dado el carácter procedimental y actitudinal de las competencias, la enseñanza de las mismas sería poco menos que imposible, y a lo máximo que se podría llegar sería a un mayor grado de desarrollo de aquellas presentes en el repertorio competencial del alumno, principalmente a través de procesos de moldeado y modelado.

Un nuevo problema que aqueja a ambos ámbitos (educacional y empresarial), se plantea a la hora de evaluar las competencias, ya que si un determinado sujeto no ha llegado (según unos criterios) a un nivel determinado de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, está claro que este sujeto no ha logrado alcanzar el grado requerido de la competencia en cuestión; pero el que el sujeto tenga el nivel suficiente de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes no significa que haya conseguido alcanzar este grado que se le requiere. Es decir, del grado de demostración de la competencia en un determinado contexto se inferirá el grado de adquisición de los componentes de la misma, pero estos componentes pueden estar presentes en el sujeto y, por la razón que sea, que no muestre la competencia en cuestión, con lo que se inferirá que los componentes de la misma no están lo suficientemente desarrollados. Lo que parece mucho inferir.

Ahondando en este problema y siguiendo a Ribes (2011), la competencia tendrá o no tendrá lugar en términos de actividades y logros en una situación determinada, y teniendo en cuenta que no se suelen requerir actividades de evaluación externas (es pertinente volver a recordar la situación económica actual) a la propia situación de enseñanza-aprendizaje, es muy difícil que se pueda generalizar la demostración del

nivel alcanzado en la competencia en otros ámbitos ajenos a la educación, como el sector empresarial.

Pero, ¿qué es la competencia?. Una definición de la misma podría ser un constructo complejo que integra conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y motivaciones con la finalidad de responder exitosamente a una determinada tarea desarrollada en un determinado contexto, para lo que la persona tendrá acceso a los medios y los recursos necesarios. Estos medios y recursos no suelen formar parte de las definiciones de competencia pero sin ellos las personas no tendrían la posibilidad de mostrarla. Y, más aún, estos recursos y medios u otros similares serán necesarios para poder desarrollar la competencia en el grado que se le requerirá al sujeto. La actual crisis económica pone seriamente en duda la posibilidad de acceder a estos recursos.

En este sentido, la enseñanza de las competencia implica la necesidad de desarrollar actividades de aprendizaje que comporten el responder a una serie de problemas y conflictos lo más cercanos a la vida real que sea posible, a través de procesos de ejercitación progresiva de éstas, con las consecuentes ayudas necesarias (modelado y moldeado), en base a una serie de características diferenciales de cada alumno para desembocar en un proceso continuo de construcción personal. Lo que conllevaría, unido a la conclusión anterior, una dotación de recursos y una personalización de la enseñanza difícilmente alcanzable en el panorama económico actual para la mayoría de las universidades y de las titulaciones.

Desde el punto de vista de la generalización de las competencias del ámbito educacional al empresarial anteriormente puesta en cuestión, La finalidad del dominio de las mismas será que el sujeto sea eficaz a la hora de enfrentarse a los retos que supone el ejercicio de la actividad profesional, por tanto, la diferencia más acusada entre las definiciones de competencia de ambos ámbitos se plantea únicamente en el contexto en el que se demuestra su grado de adquisición por parte del estudiante o el trabajador.

¿Qué tipos de competencia se desarrollan en la universidad?. Los autores Tejada (1999), Pereda y Berrocal (2001), Lévy-Leboyer (2003) y Escobar (2005), entre otros, clasifican las competencias en dos tipos:

Las competencias genéricas o transversales: son las que pueden estar presentes en todos los trabajos de una organización o en y que podrían ser transferidas con una mayor facilidad de unas profesiones a otras.

Las competencias específicas: pertenecen a una profesión concreta o son características de unos determinados niveles de desempeño muy particulares dentro de una organización. Lo que dificulta la transferencia de las mismas de unas profesiones a otras.

Hay que decir que no es ámbito exclusivo de la enseñanza, sea el nivel que sea, el desarrollo de estos tipos de competencia, sobre todo si nos centramos en la enseñanza de competencias transversales en la Universidad, pero hay que tener en cuenta que esta institución es en muchos casos la puerta de entrada a la empresa por lo que parece conveniente que el estudiante llegue a desarrollar un nivel óptimo de las

mismas para tener las mejores expectativas a la hora de enfrentarse a los procesos de selección.

¿Cómo se evalúan las competencias?. Si nos centramos en la evaluación de las competencias transversales, Prádes (2005) y Martínez (2013) destacan las siguientes actividades:

Los Test objetivos y las pruebas escritas: Son pruebas que tienen el potencial para la evaluación del aprendizaje profundo si están correctamente elaboradas. Concretamente, las pruebas escritas permiten valorar tanto el razonamiento conceptual como el conocimiento y uso del vocabulario.

Las pruebas orales: Permiten valorar eficazmente tanto la capacidad de comunicación como las habilidades interactivas del estudiante, es decir, buena parte de las competencias interpersonales. Dentro de este tipo de pruebas son de especial interés las entrevistas que permiten clarificar temas de una determinada presentación y revisar tanto el alcance como la profundidad del aprendizaje.

Las pruebas científico-matemáticas: Consisten en el planteamiento de unos determinados problemas a resolver por el alumnado.

Permiten evaluar el grado de comprensión en contraposición con la memorización y otras competencias transversales.

Las ejecuciones: Son pruebas específicas para cada enseñanza. Además de los productos, permiten evaluar demostraciones prácticas del trabajo del estudiante como utilizar un determinado instrumento o realizar una entrevista, etc.

Su principal problema es la dificultad de construcción, ya que ésta resulta muy costosa.

Las prácticas estructuradas: Se caracterizan por ser pruebas de ejecuciones donde los estudiantes han de pasar por una serie de etapas o estaciones y tienen que llevar a cabo una serie de tareas prácticas en cada una de ellas.

Se plantea el mismo problema que con las ejecuciones.

El dossier de aprendizaje: Es una agrupación selectiva y validada de trabajos hechos por el estudiante que permiten visualizar los progresos y los aprendizajes de una determinada área a lo largo de un determinado periodo de tiempo. Este conjunto de trabajos permite al estudiante explicar y evaluar su proceso de aprendizaje con relación a sus expectativas y los objetivos planteados por la asignatura. Esta herramienta permite desarrollar y evaluar una gran cantidad de competencias específicas y transversales.

A pesar de que estas actividades se encuadran en los procesos de evaluación, es evidente que algunas de ellas (a través del feedback proporcionado por el docente en su proceso de construcción) pueden servir también tanto para el aprendizaje, como para el desarrollo de las competencias transversales y específicas que formen parte de la titulación.

Una vez definidos los principales cambios legislativos y metodológicos que ha implicado el proceso de integración en el EEES, es posible centrarnos en el ámbito académico, profesional y competencial de la Educación Social, cuya titulación del

Grado impartido por la UEx en el Centro de Formación del Profesorado¹⁴², ha sido el foco principal de esta investigación, con el objeto de dar respuesta al tercer objetivo específico.

La disciplina de la Educación Social lleva siendo considerada relativamente hace poco tiempo un campo académico y profesional plenamente constituido. No obstante, resulta evidente que las prácticas profesionales relacionadas con la misma han tenido lugar desde hace mucho tiempo.

Si se pretende contestar a la pregunta de ¿qué es un educador social?, se podría acudir a una de las primeras y más destacadas definiciones: la de la Asociación Internacional de los Educadores de los Jóvenes Inadaptados (AIEJI) (1988) que define al educador social como una persona que tras una formación específica, favorece mediante métodos y técnicas pedagógicas, psicológicas y sociales el desarrollo personal, la maduración social y la autonomía de las personas jóvenes o adultos. Además, el educador comparte con dichas personas las diferentes situaciones espontáneas o provocadas de la vida cotidiana, sea dentro de las instituciones residenciales o de servicio, sea en el ambiente natural de vida a través de la acción continua y conjunta con la persona y con el ambiente.

La actual titulación de Grado en Educación Social, heredera de la Diplomatura en Educación Social, empezó a impartirse en la Universidad de Extremadura el curso 2009-2010, y en 2013 finalizaron sus estudios la primera promoción de graduados.

Entre los objetivos que se marcó la titulación figuraba el de desarrollar en el estudiante una serie de competencias transversales y específicas que le permitan desempeñar su trabajo como profesional que contribuye al desarrollo personal y social de los individuos y grupos y su participación en la comunidad.

A la hora de la elección de las competencias la Comisión que definió el Título de Grado en Educación Social adoptó 18 de las 20 competencias transversales del Libro Blanco de diseño de las titulaciones de grado de Pedagogía y Educación Social (ANECA, 2004), a las que añadió las competencias de Trabajo en equipo interdisciplinar y Sensibilidad hacia temas medioambientales.

Con respecto a las competencias específicas, se adoptaron 18 de las 20 propuestas por las Directrices de la Conferencia de Decanos y Directores de Escuelas de Magisterio (2008) a las que se añadieron (a nuestro juicio erróneamente) las competencias transversales: Comunicación en una lengua extranjera y Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito de estudio y contexto profesional.

A este respecto, es pertinente volver al análisis que se ha realizado sobre la presencia de las competencias transversales del Título de Graduado en Educación Social de la UEx en otras universidades españolas:

142 Titulación donde imparte la mayor parte de su docencia el doctorando.

Cuadro 22. Recuento de la presencia de las competencias transversales del Grado en Educación Social de la UEx en otras universidades españolas.

Competencias Transversales de Educación Social de la Uex	Número de veces presente en las titulaciones de Educación Social
Resolución de problemas y toma de decisiones.	17
Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida.	16
Capacidad de análisis y síntesis.	15
Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad.	12
Compromiso ético con la identidad y el desarrollo profesional.	12
Autonomía en el aprendizaje.	11
Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s.	10
Adaptación a situaciones nuevas.	10
Creatividad.	10
Organización y planificación.	9
Liderazgo.	9
Gestión de la información.	8
Iniciativa y espíritu emprendedor.	8
Capacidad de autocrítica y crítica en el trabajo en equipo.	6
Habilidades interpersonales.	6
Argumentación y razonamiento crítico.	4
Trabajo en otros contextos nacionales o internacionales.	4
Gestión por procesos con indicadores de calidad.	4
Trabajo en equipo interdisciplinar.	3
Sensibilidad hacia temas medioambientales (entorno en el que se inserta el individuo).	3

Es posible extraer las siguientes conclusiones de estos resultados:

- La mayoría de las competencias transversales incluidas tienen una presencia alta o media en otros Grados de Educación Social de otras universidades.
- Las competencias: Argumentación y razonamiento crítico, Trabajo en otros contextos nacionales o internacionales, Sensibilidad hacia temas medioambientales, Gestión por procesos con indicadores de calidad y Trabajo en equipo interdisciplinar, tienen una presencia baja en los Grados en Educación Social de otras universidades.

Estas competencias están entre las menos valoradas tanto en nuestro estudio, como en el resto de los que se han analizado.

En el último capítulo del marco teórico se profundiza sobre el proceso de selección

de personal por competencias con el objeto de dar respuesta al cuarto objetivo específico.

Este proceso de selección debería ser el último paso previo para que el egresado cambie el ámbito educacional por el laboral. En los procesos de selección por competencia serán la oportunidad para que el candidato pueda demostrar que posee las competencias que se le piden en el puesto de trabajo en un grado óptimo.

Antes de este proceso de selección, las empresas tendrán que delimitar o, en el mejor de los casos, tener delimitado el perfil de exigencias del puesto de trabajo. Este instrumento detallará las competencias y el grado de adquisición las mismas a demostrar por parte de los aspirantes al puesto de trabajo.

El perfil de exigencias del puesto de trabajo, por tanto, será en documento de referencia para la selección de aquellos trabajadores más adecuados. Es decir, aquellos que estarán capacitados para llevar a cabo las actividades de su puesto con los niveles precisos de rendimiento, satisfacción y seguridad. Además de integrarse en el entorno físico, social y organizacional del mismo.

Este proceso es de doble vía, así que será necesario asegurarse de que el puesto de trabajo pueda satisfacer las necesidades, intereses y objetivos del trabajador. En otras palabras, tendrá que estar garantizado que el trabajador seleccionado sabrá, podrá, querrá y contará con los medios adecuados para poder hacer el trabajo que le sea encomendado.

Por tanto, el perfil de exigencias de un determinado puesto de trabajo se compondrá de los comportamientos asociados a cada una de las competencias que van a permitir al trabajador el tener éxito en el puesto de trabajo a través de la realización de las acciones y la aceptación de las responsabilidades que conlleve.

Lo expuesto hasta ahora en este apartado de selección de personal es lo ideal, ya que anteriormente a la aparición del enfoque basado en competencias, la forma más habitual de elaborar los perfiles de los puestos de trabajo ha sido la psicométrica, que es la que se corresponde con el enfoque del rasgo. Esta metodología aún sigue siendo utilizada por numerosas empresas¹⁴³, a pesar de que los trabajos de McClelland (1973), Spencer y Spencer (1993) y Schmitt y col. (1984) entre otros, han demostrado que este enfoque llega a unos índices de validez predictiva con respecto al rendimiento laboral no superiores al 0,40.

La razón principal del uso de esta metodología es de índole económica, ya que es mucho menos costoso el llevar a cabo un proceso de selección de personal a través del enfoque psicométrico y de rasgo que utilizando el enfoque basado en competencias. Además, habitualmente las pequeñas y medianas empresas no cuentan con personal técnico de gestión de RR.HH. capacitado para llevar a cabo un proceso de selección por competencias.

Una vez delimitado el perfil de exigencias del puesto de trabajo, dará comienzo el proceso de selección. Para ello habrá que elegir aquellas pruebas adecuadas que permitan recopilar datos objetivos de los candidatos que tengan relación con las exigencias del perfil y de la organización que ofrece la vacante.

según Pereda y Berrocal (2011), las pruebas de selección por competencias más

143 Tal y como se especifica en los resultados y la discusión del análisis descriptivo del cuestionario de entidades, la amplia mayoría de las que acogen alumnos del Grado de Educación Social para hacer la prácticas utilizan el modelo psicométrico en sus procesos de selección de personal.

utilizadas son:

Las pruebas situacionales: Se lleva a cabo la simulación de una situación propia del puesto de trabajo, por tanto, habrá que poner en práctica algunos de los comportamientos que forman parte de las competencias que debería poseer el candidato.

Las pruebas situacionales más utilizadas en una selección por competencias son la simulación de roles, el método de caso, las dinámicas en grupo, las presentaciones en público y, por último, las pruebas profesionales.

Es evidente el paralelismo entre este tipo de pruebas y las ejecuciones, las prácticas estructuradas y las pruebas orales enunciadas dentro de las actividades docentes para el desarrollo y evaluación de competencias transversales. Además, este tipo de pruebas permiten una evaluación del potencial del trabajador o del alumno en las competencias que formen parte de la selección.

La entrevista de competencias: Es la herramienta de selección de personal más utilizada dentro del enfoque de la gestión de los RR.HH. por competencias. Se podría definir como "una entrevista semiestructurada, focalizada en la obtención de ejemplos conductuales de la vida laboral, académica y personal del entrevistado, susceptibles de ser utilizados como predictores de sus comportamientos futuros en el trabajo" Pereda y Berrocal (2011).

La secuencia de preguntas que forman parte de una entrevista por competencias sigue un determinado procedimiento formado por los siguientes componentes: la situación, la tarea, la acción y el resultado. A esta estructura se la conoce como la Estrella Conductual STAR¹⁴⁴.

Se suele dedicar en la entrevista entre 10 y 20 minutos a sondear cada competencia y se suelen evaluar 4 ó 5 competencias como máximo para que la entrevista no dure más de hora y media.

Las competencias seleccionadas serán las que estén más relacionadas con una actuación exitosa en el puesto de trabajo. El resto de competencias que formen el perfil del puesto de trabajo tendrán que ser evaluadas con otras técnicas.

La variante metodológica más utilizada a la hora de llevar a cabo una entrevista por competencias es la técnica de Entrevista de Eventos Conductuales o Behavioural Event Interview (BEI), desarrollada por McClelland y Dayley (1972) a partir de la Técnica del Incidente Crítico de Flanagan (1954). Esta técnica consta de cinco pasos:

- 1) Introducción y exploración de la experiencia y la formación del individuo.
- 2) Descripción de las responsabilidades en su trabajo actual o en puestos de trabajo anteriores.
- 3) Narración de Eventos conductuales: el objetivo de esta fase es que el entrevistado narre con el máximo detalle situaciones importantes que haya experimentado en su vida laboral, tanto éxitos como situaciones de no éxito. En esta fase de la entrevista es donde se suele utilizar la estructura STAR anteriormente explicada.
- 4) Discusión sobre las características del candidato para el desempeño del puesto que se selecciona: el objetivo de esta fase será tanto obtener otras situaciones críticas, aparte de las mencionadas, que sean relevantes para el futuro desempeño del candidato en el puesto de trabajo en cuestión y, además, pedir al candidato que

144 Siglas de Situación, Tarea, Acción y Resultado.

describa las características necesarias para que una determinada persona pueda desempeñar eficazmente el puesto de trabajo que se selecciona.

5) Conclusiones del entrevistado sobre la entrevista: en esta fase final se le pide que realice una autoevaluación sobre lo expresado en el paso cuatro.

Por tanto, la entrevista por competencias llevada a cabo en la selección de personal no se corresponde con ninguna actividad de evaluación o desarrollo de competencias que se lleve a cabo en el ámbito educacional. Lo más parecido que se suele hacer es una simulación de roles en la que la situación a representar es una entrevista de trabajo pero desde la perspectiva del modelo psicométrico de selección de personal. Por lo que la inclusión de este tipo de técnica en los últimos cursos de grado permitiría al alumno conocer de primera mano y practicar una técnica que tiene un peso primordial en los procesos de selección por competencias.

De la misma forma, los alumnos elaboran dossiers de aprendizaje y portafolios como parte de la evaluación de algunas asignaturas, pero no se elabora un dossier de todo el grado, lo que permitiría evaluar la evolución del alumno en el desarrollo de las competencias de la titulación y hacer estimaciones sobre su potencial. Esta herramienta sería de gran utilidad y facilitaría sobremanera la tarea de los evaluadores en futuros procesos de selección por competencias.

Por último, sería también de máxima utilidad la elaboración de un curriculum por competencias donde se detallasen las que componen la titulación y aquellos indicadores que permitan corroborar el grado de desarrollo de las mismas con el mismo fin que la entrevista por competencias y el dossier de aprendizaje por competencias.

Estas dos últimas propuestas tienen relación con el CV Europass y el Pasaporte Europeo de Competencias, documentos que podrían formar parte de los contenidos de aquellas asignaturas que desarrollan la competencia transversal de Trabajo en otros contextos nacionales o internacionales.

Conclusiones y reflexiones de los estudios empíricos

Conclusiones en relación al estudio uno sobre la valoración de las competencias transversales del Grado de Educación Social por parte de las entidades y el estudio del modelo de gestión de recursos humanos que utilizan

Estas conclusiones pretenden dar respuesta al quinto objetivo específico de esta tesis.

Podemos afirmar que las entidades que acoge alumnos de Educación Social para hacer las prácticas tiene las siguientes características:

- Son mayoritariamente de carácter público, su ámbito de actuación es el educacional, social/asistencial o de cooperación/solidaridad y tienen una gran variabilidad en el número de empleados, ya que entre ellas están las medianas, pequeñas y grandes

empresas representadas. Hay que decir que muchas de estas entidades son propuestas por los profesores del título por lo que, en casi todas las ocasiones, las entidades contactadas pertenecen al sector público.

- El cargo que ocupa el tutor de la entidad es mayoritariamente Educador Social, aunque hay una gran cantidad de profesiones representadas.

- Con respecto al modelo de gestión de RR.HH. que utilizan, se puede afirmar que el modelo de gestión de RR.HH. por competencias no está implantado entre este tipo de entidades en la Comunidad de Extremadura, ya que ninguna entidad lo utiliza completamente y las que sí lo usan se limitan a los procesos de reclutamiento y selección de personal.

Con respecto a las técnicas de selección por competencias utilizadas por las entidades que si usan este modelo, una cuarta parte de las mismas utiliza la entrevista por competencias y un porcentaje menor las pruebas profesionales, por tanto, apenas una cuarta parte de las entidades utiliza uno de los procedimientos con más validez predictiva con respecto al futuro rendimiento laboral del candidato.

- Con respecto a la valoración de las competencias transversales para el perfil específico del Educador Social, las puntuaciones otorgadas son capaces de discriminar significativamente entre las competencias más y menos valoradas.

Las cinco competencias más valoradas son:

T5. Resolución de problemas y toma de decisiones.

T10. Trabajo en equipo interdisciplinar.

T8. Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad.

T9. Habilidades interpersonales.

T2. Organización y planificación.

De ellas, la competencia de Resolución de problemas y toma de decisiones es en la que hay más consenso con las investigaciones consultadas, seguida por la de Habilidades interpersonales, dos competencias fuertemente relacionadas con la labor profesional del educador social.

Las cinco competencias menos valoradas son:

T3. Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s.

T19. Gestión por procesos con indicadores de calidad.

T15. Liderazgo.

T20. Sensibilidad hacia temas medioambientales.

T11. Trabajo en otros contextos nacionales o internacionales.

De ellas, la competencia de Liderazgo es en la que hay más consenso con las investigaciones consultadas, lo que seguramente tendrá que ver con que la mayoría de los equipos profesionales de los que forman parte los educadores sociales están liderados por psicólogos o pedagogos. Por otra parte, las competencias Comunicación en una lengua extranjera y Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional, aunque aparecen en la mayoría de los estudios entre las competencias menos valoradas, no han sido objeto de este estudio porque en la confección del Título de Grado en Educación Social de la UEx, fueron erróneamente adscritas a las

competencias específicas. Por último, la competencia Sensibilidad hacia temas medioambientales forma parte de las competencias de un número muy reducido de estudios de Grado en Educación Social de otras universidades por lo que no aparece en las investigaciones consultadas.

- Con respecto a los perfiles profesionales, no hay una valoración significativamente diferente de las competencias transversales en cada uno de ellos por lo que o todas las competencias transversales tienen la misma importancia relativa para cada perfil, o los responsables de las entidades no son capaces de discriminar la aportación diferencial de cada competencia a cada uno de los perfiles.

Las competencias más valoradas de todos los perfiles son:

T8. Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad.

T9. Habilidades interpersonales.

T5. Resolución de problemas y toma de decisiones.

T17. Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

T13. Adaptación a situaciones nuevas.

Por lo que las competencias Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad, Habilidades interpersonales y Resolución de problemas y toma de decisiones aparecen como las más valoradas tanto en el perfil general, como en los perfiles profesionales.

Las competencias menos valoradas de todos los perfiles son:

T3. Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s.

T19. Gestión por procesos con indicadores de calidad.

T15. Liderazgo.

T20. Sensibilidad hacia temas medioambientales.

T11. Trabajo en otros contextos nacionales o internacionales.

Por tanto, hay una completa coincidencia entre las competencias menos valoradas para el perfil general y para los perfiles profesionales.

- Las siguientes competencias transversales no incluidas en la titulación son significativamente más valoradas que las competencias transversales que obtienen una menor valoración:

Motivación por el trabajo.

Responsabilidad en el trabajo.

Conocimientos básicos de la profesión.

Resistencia al estrés.

Por tanto, sería aconsejable la inclusión de algunas competencias de este grupo, teniendo en cuenta además, que la valoración de las mismas está por encima de la valoración media de las competencias transversales incluidas en la titulación.

- Con respecto a las categorías de competencias transversales, las competencias instrumentales son las más valoradas, seguidas por las interpersonales y por último las sistémicas pero estas diferencias no son significativas, lo que es consistente con la mayoría de las investigaciones consultadas.

Conclusiones en relación al estudio dos sobre la valoración de las competencias transversales del Grado de Educación Social por parte de los docentes y las actividades de desarrollo y evaluación de competencias que utilizan

Estas conclusiones pretenden dar respuesta al sexto objetivo específico de esta tesis.

Podemos afirmar que la muestra de docentes del título de Grado en Educación Social tienen las siguientes características:

- Pertenecen mayoritariamente al Departamento de Ciencias de la Educación y, por tanto, a las áreas del mismo. La amplia mayoría de los docentes tienen dedicación a tiempo completo y hay una amplia variedad de categorías profesionales.
- Son mayoritariamente mujeres, tienen una experiencia media de 9 años en la UEx y de entre cuatro y cinco años de experiencia en la docencia de la Educación Social.
- A la hora de la enseñanza y el desarrollo de las competencias transversales, las actividades que más utilizan son el estudio de campo, los grupos colaborativos y el diseño de proyectos. Las menos utilizadas son el portafolio y las clases magistrales.
- A la hora de la evaluación de las competencias transversales las actividades más utilizadas son los grupos colaborativos, el diseño de proyectos y las prácticas individuales. Las menos utilizadas son el portafolio, el examen de desarrollo y el test objetivo.

Es de destacar el poco uso que se hace del portafolio a pesar de ser una de las actividades más recomendadas para el aprendizaje y evaluación de las competencias transversales, como ya se vio en los estudios consultados.

- Con respecto a la valoración de las competencias transversales para el perfil específico del Educador Social, las puntuaciones otorgadas son capaces de discriminar significativamente entre las competencias más y menos valoradas.

Las cinco competencias más valoradas son:

- T5. Resolución de problemas y toma de decisiones.
- T9. Habilidades interpersonales.
- T3. Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s.
- T13. Adaptación a situaciones nuevas.
- T7. Capacidad de autocrítica y crítica en el trabajo en equipo.

De ellas, las competencias de Resolución de problemas y toma de decisiones, Capacidad crítica y autocrítica, Habilidades interpersonales y Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad son aquellas en la que hay más consenso con las investigaciones consultadas.

Las cinco competencias menos valoradas son:

- T19. Gestión por procesos con indicadores de calidad.
- T16. Iniciativa y espíritu emprendedor.

T11. Trabajo en otros contextos nacionales o internacionales.

T15. Liderazgo.

T20. Sensibilidad hacia temas medioambientales.

De ellas, en la competencia de Liderazgo es en la que hay más consenso con las investigaciones consultadas, también aparecen Gestión por procesos con indicadores de calidad y Trabajo en otros contextos nacionales o internacionales, haciendo la salvedad de las competencias transversales incluidas como específicas en la titulación.

- Con respecto a los perfiles profesionales, no hay una valoración significativamente diferente de las competencias transversales en cada uno de ellos, por lo que o todas las competencias transversales tienen la misma importancia relativa para cada perfil o los docentes no son capaces de discriminar la aportación diferencial de cada competencia a cada uno de los perfiles.

Las competencias más valoradas de todos los perfiles son:

T9. Habilidades interpersonales.

T17. Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

T5. Resolución de problemas y toma de decisiones.

T2. Organización y planificación.

T3. Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s.

Por lo que las competencias Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s, Habilidades interpersonales y Resolución de problemas y toma de decisiones aparecen como las más valoradas tanto en el perfil general, como en los perfiles profesionales.

Las competencias menos valoradas de todos los perfiles son:

T16. Iniciativa y espíritu emprendedor.

T15. Liderazgo.

T20. Sensibilidad hacia temas medioambientales.

T11. Trabajo en otros contextos nacionales o internacionales.

T19. Gestión por procesos con indicadores de calidad.

Por tanto, hay una completa coincidencia entre las competencias menos valoradas para el perfil general y para los perfiles profesionales.

- Las siguientes competencias transversales no incluidas en la titulación son significativamente más valoradas que las competencias transversales menos valoradas: Motivación por el trabajo.

Responsabilidad en el trabajo.

Conocimientos básicos de la profesión.

Resistencia al estrés.

Por tanto, sería aconsejable la inclusión de algunas competencias de este grupo, teniendo en cuenta además, que la valoración de las mismas está por encima de la valoración media de las competencias transversales incluidas en la titulación.

- En lo que respecta a las categorías de competencias transversales, las competencias instrumentales son las más valoradas, seguidas por las interpersonales y por último las sistémicas, no encontrándose diferencias significativas entre ellas.

- Con respecto al desarrollo de las competencias transversales para el perfil general del Educador Social, las puntuaciones otorgadas son capaces de discriminar significativamente entre las competencias más y menos desarrolladas.

Las cinco competencias más desarrolladas son:

T2. Organización y planificación.

T4. Gestión de la información.

T8. Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad.

T1. Capacidad de análisis y síntesis.

T9. Habilidades interpersonales.

De ellas, las competencias de Organización y planificación, Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad y Habilidades interpersonales son aquellas en la que hay más consenso con las investigaciones consultadas.

Las cinco competencias menos desarrolladas son:

T15. Liderazgo.

T16. Iniciativa y espíritu emprendedor.

T20. Sensibilidad hacia temas medioambientales (entorno en el que se inserta el individuo).

T11. Trabajo en otros contextos nacionales o internacionales.

T19. Gestión por procesos con indicadores de calidad.

Por tanto, las competencias de Liderazgo y Trabajo en contextos nacionales o internacionales e Iniciativa y espíritu emprendedor son aquellas en las que hay más consenso con las investigaciones consultadas.

- En lo que respecta al desarrollo de las categorías de competencias transversales, las competencias instrumentales son las más desarrolladas, seguidas por las interpersonales y por último las sistémicas. Se ha encontrado únicamente diferencias significativas entre las competencias instrumentales y las sistémicas.

- Los promedios de valoración de las competencias transversales son significativamente más altos que los promedios de desarrollo por lo que se estima por parte de los docentes un amplio margen de mejora en el desarrollo de las competencias transversales de la titulación teniendo en cuenta la valoración otorgada a las mismas.

- Al existir diferencias significativas entre las competencias con más y menos desarrollo dentro de las competencia menos valoradas habría que corregir el sobre esfuerzo que se está haciendo en las siguientes competencias: Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad, Gestión de la información y Organización y planificación.

- Por muy escaso margen no hay diferencias significativas entre las competencias más y menos desarrolladas dentro de las competencias más valoradas, no obstante sería recomendable el concentrarse en el desarrollo de las siguientes competencias: Adaptación a situaciones nuevas, Resolución de problemas y toma de decisiones y Habilidades interpersonales.

Conclusiones en relación al estudio tres sobre la valoración de las competencias transversales del Grado de Educación Social por parte de los estudiantes

Estas conclusiones pretenden dar respuesta al séptimo objetivo específico de esta tesis.

Podemos afirmar que los estudiantes del título de Grado en Educación Social tienen las siguientes características:

- Más de 9 de cada 10 son mujeres y tienen una edad media de 22 años. La amplia mayoría no simultanean los estudios con ningún tipo de trabajo. Proceden del Bachillerato y, en menor medida, de la Formación Profesional y eligieron los estudios de Educación Social como primera opción.

- Con respecto a la valoración de las competencias transversales para el perfil específico del Educador Social, las puntuaciones otorgadas son capaces de discriminar significativamente entre las competencias más y menos valoradas.

Las cinco competencias más valoradas son:

T5. Resolución de problemas y toma de decisiones.

T8. Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad.

T9. Habilidades interpersonales.

T10. Trabajo en equipo interdisciplinar.

T13. Adaptación a situaciones nuevas.

De ellas, las competencias de Resolución de problemas y toma de decisiones, y Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad son aquellas en la que hay más consenso con las investigaciones consultadas.

Las cinco competencias menos valoradas son:

T4. Gestión de la información.

T11. Trabajo en otros contextos nacionales o internacionales.

T20. Sensibilidad hacia temas medioambientales.

T19. Gestión por procesos con indicadores de calidad.

T15. Liderazgo.

De ellas, las competencia de Liderazgo y Gestión por procesos con indicadores de calidad son aquellas en la que hay más consenso con las investigaciones consultadas, haciendo la salvedad de las competencias transversales incluidas como específicas.

- Con respecto a los perfiles profesionales, no hay una valoración significativamente diferente de las competencias transversales en cada uno de ellos por lo que o todas las competencias transversales tienen la misma importancia relativa para cada perfil, o los estudiantes no son capaces de discriminar la aportación diferencial de cada competencia a cada uno de los perfiles.

Las competencias más valoradas de todos los perfiles son:

T9. Habilidades interpersonales.

T5. Resolución de problemas y toma de decisiones.

T8. Reconocimiento y respeto a la diversidad y la multiculturalidad.

T13. Adaptación a situaciones nuevas

T10. Trabajo en equipo multidisciplinar.

Por lo que todas estas competencias aparecen como las más valoradas, tanto para el perfil general, como para los perfiles profesionales.

Las competencias menos valoradas de todos los perfiles son:

T15. Liderazgo.

T20. Sensibilidad hacia temas medioambientales.

T11. Trabajo en otros contextos nacionales o internacionales.

T19. Gestión por procesos con indicadores de calidad.

Por tanto, coinciden todas las competencias menos valoradas entre el perfil general y los perfiles específicos, menos la competencia de Gestión de la información.

Es significativo el hecho de que coincidan las competencias más y menos valoradas para el perfil general y para los perfiles específicos en la muestra de estudiantes ya que este hecho indica que en esta muestra se acentúa la falta de especificidad de cada una de las competencias transversales para los perfiles profesionales definidos.

- Las siguientes competencias transversales no incluidas en la titulación son significativamente más valoradas que las competencias transversales menos valoradas:

Motivación por el trabajo.

Responsabilidad en el trabajo.

Conocimientos básicos de la profesión.

Resistencia al estrés.

Por tanto, sería aconsejable la inclusión de algunas competencias de este grupo, teniendo en cuenta además, que la valoración de las mismas por parte de los estudiantes está por encima de la valoración media de las competencias transversales incluidas en la titulación.

- En lo que respecta a las categorías de competencias transversales, las competencias interpersonales son las más valoradas, seguidas por las instrumentales y por último las sistémicas, pero estas diferencias no son significativas.

- Con respecto al desarrollo de las competencias transversales para el perfil específico del Educador Social, las puntuaciones otorgadas son capaces de discriminar significativamente entre las competencias más y menos desarrolladas.

Las cinco competencias más desarrolladas son:

T2. Organización y planificación.

T7. Capacidad de autocrítica y crítica en el trabajo en equipo.

T8. Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad.

T5. Resolución de problemas y toma de decisiones.

T9. Habilidades interpersonales.

Las cinco competencias menos desarrolladas son:

T13. Adaptación a situaciones nuevas.

T15. Liderazgo.

T19. Gestión por procesos con indicadores de calidad.

T20. Sensibilidad hacia temas medioambientales (entorno en el que se inserta el individuo).

T11. Trabajo en otros contextos nacionales o internacionales.

- Los promedios de valoración de las competencias transversales son significativamente más altos que los promedios de desarrollo, por lo que se estima un margen amplio de mejora en el desarrollo de las competencias transversales por parte de los estudiantes.

- En lo que respecta a las categorías de competencias transversales, las competencias instrumentales son las más desarrolladas, seguidas por las interpersonales y por último las sistémicas. Se ha encontrado únicamente diferencias significativas entre las competencias instrumentales y las sistémicas.

- Comparando los promedios de valoración de las competencias entre los cursos, los alumnos de cuarto son los que otorgan una mayor valoración, seguidos por los de segundo y, en último lugar, los de tercero. Estas diferencias no son significativas.

- Comparando cada una de las categorías de competencia transversal dependiendo del curso de la muestra, se repite en todos los cursos la misma clasificación: en primer lugar las competencias interpersonales, seguidas por las instrumentales y, en último lugar las sistémicas.

- Comparando los promedios de desarrollo de las competencias entre los cursos, los alumnos de cuarto son los que otorgan un mayor desarrollo, seguidos por los de segundo y, en último lugar, los de tercero. Estas diferencias no son significativas.

- Comparando en nivel de desarrollo de cada una de las categorías de competencias transversales dependiendo del curso, en todos los cursos se repite la misma clasificación: las competencias instrumentales son las más desarrolladas, seguidas por las interpersonales y por último las sistémicas.

- Al existir diferencias significativas entre las competencias con más y menos desarrollo dentro de las competencia menos valoradas habría que corregir el sobre esfuerzo que se está haciendo en las siguientes competencias: Gestión de la información, Capacidad de análisis y síntesis y Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s.

- Al existir diferencias significativas entre las competencias más y menos desarrolladas dentro de las competencias más valoradas, habría que concentrarse en el desarrollo de las siguientes competencias: Adaptación a situaciones nuevas, Iniciativa y espíritu emprendedor, Compromiso ético con la identidad y el desarrollo profesional y Trabajo en equipo interdisciplinar.

Conclusiones en relación al metaanálisis de los distintos estudios empíricos

Estas conclusiones pretenden dar respuesta al octavo objetivo específico de esta tesis.

- Los estudiantes son los que dan más importancia media da las competencias transversales, seguidos de las entidades y, por último, los docentes.

Resulta destacable este resultado ya que son los docentes los encargados de desarrollar y evaluar las competencias transversales del título, lo que implica un mayor conocimiento teórico y práctico de las mismas y la posibilidad de que sus valoraciones sean las más exactas.

- Con respecto a la valoración de las competencias transversales, los tres colectivos tienen a las competencias Resolución de problemas y toma de decisiones y Habilidades personales como las más valoradas, coincidiendo con todos los estudios consultados. Estas competencias está muy relacionadas con la actividad profesional de un educador social.

Las entidades y los estudiantes coinciden en las competencias de Trabajo en equipo interdisciplinar y Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad.

Los docentes son el único colectivo que valora como muy importantes las competencias de Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s y Capacidad de autocrítica y crítica en el trabajo en equipo que son competencias cuyo desarrollo influirá poderosamente en la evaluación de la mayoría de los trabajos y en el funcionamiento de los seminarios de prácticas.

Con respecto a las competencias menos valoradas, los tres colectivos coinciden en las competencias de Liderazgo, Sensibilidad hacia temas medioambientales, Trabajo en otros contextos nacionales o internacionales y Gestión por procesos con indicadores de calidad. Es muy destacable que la competencia de Liderazgo se la que se repite en todas las clasificaciones de competencias menos valoradas de los estudios de esta tesis y en los estudios consultados, una razón puede ser la anteriormente argumentada de que la mayoría de los equipos profesionales en los que están integrados los educadores sociales son dirigidos por psicólogos o pedagogos.

Tenemos que volver a comentar el hecho de que las competencias Comunicación en una lengua extranjera y Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional, aunque aparecen en las investigaciones consultadas entre las menos valoradas, no han sido objeto de este estudio ya que en la titulación de Grado en Educación Social de la UEx figuran como competencias específicas.

- Con respecto a la valoración de cada uno de los perfiles profesionales dependiendo del colectivo, esta valoración fue muy pareja, no encontrándose diferencias significativas entre las mismas.

- Con respecto a la valoración de las competencias transversales no incluidas en la titulación dependiendo del colectivo, las valoraciones fueron muy similares, estando el nivel medio de valoración de las competencias: Motivación por el trabajo, Responsabilidad en el trabajo, Conocimientos básicos de la profesión y Resistencia al estrés por encima del promedio de valoración de las competencias transversales incluidas en los tres colectivos.

- Con respecto a la valoración de cada una de las categorías de competencias

transversales dependiendo del colectivo, las valoraciones fueron muy similares. Las competencias transversales instrumentales las más valoradas, seguidas de las interpersonales y, por último, las sistémicas.

- El promedio del nivel de desarrollo de las competencias entre los colectivos de docentes y estudiantes fue muy parecido. Los estudiantes fueron los que estimaron un mayor grado de desarrollo de las competencias con respecto a los docentes.

- Con respecto al grado de desarrollo de las competencias transversales, los colectivos de docentes y estudiantes estiman que las competencias Organización y planificación, Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad y Habilidades interpersonales son las competencias que alcanzan un mayor grado de desarrollo. Por tanto, las competencia de Habilidades interpersonales y Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad son estimadas por los dos colectivos como la más importantes y desarrolladas.

- Con respecto a las competencias menos desarrolladas, los dos colectivos coinciden en las competencias de Liderazgo, Gestión por procesos con indicadores de calidad, Sensibilidad hacia temas medioambientales y Trabajo en otros contextos nacionales o internacionales. Estas competencias también aparecen como las menos valoradas por lo que es posible que la estimación sobre su grado de desarrollo puede estar mediatizada por su bajo nivel de importancia.

- El nivel de desarrollo de cada una de las categorías de competencias transversales dependiendo del colectivo (docentes o estudiantes) fue muy parejo. Las competencias transversales instrumentales se estima que se desarrollan más, seguidas de las interpersonales y, por último, las sistémicas.

- Los promedios de las diferencias entre valoración y desarrollo de las competencias entre los docentes y los estudiantes son muy parejos, por lo que ambos colectivos estiman que existe un similar potencial de desarrollo de las competencias transversales de la titulación.

- Los colectivos de docentes y estudiantes coinciden que en la competencia de Gestión de la información se está haciendo un sobre esfuerzo.

- Los colectivos de docentes y estudiantes coinciden que hay que concentrarse en el desarrollo de la competencia de Adaptación a situaciones nuevas.

Consideraciones y propuestas finales

En este trabajo de investigación se ha mostrado una panorámica de cómo ha sido y aún es todo el proceso de implantación del EEES, sin olvidar el grado de consecución de los objetivos que se planteó este proceso como parte de la integración europea.

- Se ha hecho una amplia reflexión desde los ámbitos educacional y profesional de uno de los principales conceptos del proceso anterior: las competencias.

- Se ha reflexionado sobre el perfil competencial del Educador Social, su contexto académico y profesional, tanto en la Universidad de Extremadura, como en otras universidades que imparten este Grado.

Se ha descrito como es un proceso de selección de personal por competencias y su nivel de implantación en la Comunidad de Extremadura para los procesos de selección de personal del perfil de la Educación Social.

Se han analizado el nivel de importancia, el nivel de desarrollo, el ajuste a una serie de perfiles profesionales y las actividades de enseñanza y evaluación de las competencias transversales del Grado en Educación Social en tres de los colectivos más relacionados con estos estudios: las entidades que acogen alumnos en prácticas, los docentes y los estudiantes de esta titulación.

No obstante, este trabajo de investigación tiene algunas limitaciones. En primer lugar, se trata de un estudio transversal y, teniendo en cuenta que lo que se mide son las opiniones de una serie de colectivos sobre unos determinados constructos, podría ser pertinente el llevar a cabo un estudio longitudinal, sobre todo con la muestra de estudiantes, que abarcase desde el primer hasta el último curso del Grado para poder analizar la evolución de sus valoraciones a medida que transcurren sus estudios.

Por otra parte, las muestras se han compuesto de los que voluntariamente quisieron contestar los cuestionarios, por lo que puede presentar ciertos sesgos. A pesar de esto, podemos decir que las muestras fueron muy amplias con el objeto de evitar, en la medida de lo posible, el efecto de variables ajenas a la investigación.

Hay que tener en cuenta que los datos fueron obtenidos mediante un cuestionario y sería interesante complementarlos con otros instrumentos y con una visión longitudinal, como ya se ha indicado.

Esta investigación, al adoptar la metodología del Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social (ANECA, 2004), tiene un enfoque cuantitativo, por lo que sería de sumo interés complementar sus resultados con metodologías, técnicas e instrumentos cualitativos.

Como posibles líneas de investigación futura se podrían indicar las siguientes:

- La ya expuesta, consistente en hacer un estudio longitudinal en lugar de transversal con una muestra de estudiantes que abarque desde el primer curso hasta el último del

grado para analizar la evolución de sus valoraciones y sus niveles de consecución de las competencias transversales de la titulación.

- Aumentar la riqueza metodológica del estudio con la inclusión de técnicas, instrumentos y procedimientos cualitativos.
- Realizar un estudio de similares características con las competencias específicas de la titulación del Grado en Educación Social de la UEx.
- Ampliar la población del estudio añadiendo la de los estudiantes de la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia)¹⁴⁵ para tener así una perspectiva global de esta titulación en la Comunidad de Extremadura.
- Llevar a cabo un estudio de similares características con las competencias transversales comunes al resto de las titulaciones de Grado que se imparten en la Facultad de Formación del Profesorado: Educación Infantil y Educación Primaria.
- Llevar a cabo un estudio del grado de implantación del modelo de gestión de personal por competencias en las empresas de la Comunidad de Extremadura.
- Plantear la posibilidad e investigar los resultados de la práctica de actividades y la confección de documentos relativos a los procesos de selección por competencias: ejecuciones, la entrevista por competencias, un dossier de aprendizaje o portafolio con aportaciones de todos los cursos del Grado y un curriculum por competencias.
- Llevar a cabo un estudio que relacione el repertorio competencial transversal de los alumnos con sus estilos de aprendizaje.

¹⁴⁵ Recientemente he sido nombrado Profesor-Tutor de las titulaciones de Educación Social y Psicología del Centro Asociado de la Uned de Plasencia (Extensión de Cáceres).

BIBLIOGRAFÍA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAVV. (1988). *Carta Magna de las Universidades Europeas*. Declaración de los Rectores reunidos en Bolonia el 18 de septiembre de 1988. Extraído de: <http://www.encuentros-multidisciplinares.org/Revistan%C2%BA9/Carta%20Magna%20y%20Declaraciones%20conjuntas%20europeas%20sobre%20la%20universidad.pdf>
- AAVV. (1998). *Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación* reunidos en La Sorbona el 25 de mayo de 1998 (Declaración de La Sorbona). Extraído de: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1998_Sorbonne_Declaration_Spanish.pdf.
- AAVV. (1999). *Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación* reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999. (Declaración de Bolonia). Extraído de: http://www.uah.es/universidad/espacio_europeo/documentos/declaracion_bolonia.pdf
- AAVV. (2001). *Comunicado conjunto de los Ministros Europeos de Educación* reunidos en Praga el 19 de mayo de 2001. Extraído de: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2001_Prague_Communique_Spanish.pdf
- AAVV. (2001). *Mensaje de la Convención de Instituciones Europeas de Enseñanza Superior: Perfilando el EEES* de Salamanca del 29 de marzo de 2001. Extraído de: <http://www.eees.es/pdf/Salamanca2001.pdf>
- AAVV. (2002). *Resolución del Parlamento Europeo sobre las universidades y la enseñanza superior en el espacio europeo del conocimiento* del 5 de septiembre del 2002. Extraído de: http://www.uned.es/fac_poli/documentos_de_trabajo_c_politica/DECLARACIONES/PARLAMENTO_EUROPEO_EEES.pdf
- AAVV. (2003). *Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior* celebrado en Berlín el 19 de septiembre de 2003. Extraído de: http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Comunicado_berlin.pdf
- AAVV. (2004). *Decisión del Parlamento y del Consejo de Europa relativa a un marco comunitario único para la transparencia de las cualificaciones y competencias (EUROPASS)* del 15 de diciembre de 2004. Extraído de: http://www.educacion.gob.es/educa/incual/pdf/3/DECISION_2241_2004_CE.pdf

- AAVV. (2004). *Shared Dublin descriptors for the Bachelor's, Master's and Doctoral awards. Meeting the Joint Quality Initiative*. 18 de octubre de 2004. Extraído de: http://paginas.fe.up.pt/~sfeyo/Docs_SFA_Bologna/120_Ref%20Doc_20041018%20%5BJQIG%20Dublin%20Descriptors%5D.pdf
- AAVV. (2005). *Comunicado conjunto de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Bergen* el 19-20 de mayo de 2005. Extraído de: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2005_Bergen_Communique_Spanish.pdf
- AAVV. (2007). *Comunicado conjunto de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Londres* el 18 de mayo de 2007. Extraído de: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2007_London_Communique_Spanish.pdf
- AAVV. (2009). *Comunicado conjunto de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Lovaina* el 28-29 de abril de 2009. Extraído de: http://www.une.es/media/Ou1/File/DocumentosEEES/lovaina_abril_09.pdf
- AAVV. (2010). *Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Budapest y Viena* el 11 y 12 de marzo de 2010. (Declaración de Budapest-Viena). Extraído de: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/budapest-vienna_declaration.pdf
- AAVV. (2013). *Memoria Verifica del Título de Grado en Educación Social* de la Universidad de Extremadura.
- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Alles, M. A. (2007). *Selección por competencias*. Buenos Aires: Editorial Granica.
- Alonso, C. y Gallego, D. (2010). Los estilos de aprendizaje como competencias para el estudio, el trabajo y la vida. *Revista Estilos de Aprendizaje*, nº 6, volumen 6. Madrid: UNED.
- American Educational Research Association, American Psychological Association, and National Council of Measurement in Education. (1999). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: AERA.
- ANECA. (2004). *La adecuación de las titulaciones de maestro la espacio Europeo de Educación Superior*. Informe final. Madrid: ANECA.
- ANECA. (2004). *Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Madrid: ANECA. Extraído de: http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf
- ANECA. (2007). *Reflex: El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento*. Informe ejecutivo. Madrid: ANECA.
- ANECA. (2008). *Informe Estudiantes. Titulados universitarios y mercado laboral*. Proyecto REFLEX. Madrid: ANECA.

- Argudín, Y. (2007). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. México: Trillas.
- Arnal, J.; del Rincón, D. y La Torre, A. (1992). *Investigación Educativa: Fundamentos y Metodología*. Barcelona: Editorial Lapor.
- ASEDES: (2007). Comisión de Definición de Educación Social. *Catálogo de funciones y competencias del Educador Social*. ASEDES.
- ASEDES. (2007). *Documentos profesionalizadores*. Barcelona: ASEDES.
- Astin, A. W. (1999). Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518-529.
- Asubel, D.; Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Banks, M. H. (1988). *Job components inventory*. En S. Gael (ed.) *The job analysis handbook for business, industry and government*. New York, John Wiley and Sons.
- Bennet, N., Dunne, E., y Carré, C. (1999). Patterns of core and generic skill provision in higher education. *Higher Education*, 37(1), 71-93.
- Besseyre Des Horts, C. H. (1990). *Gestión Estratégica de los Recursos Humanos*. Bilbao: Deusto.
- Bigelow, J. D. (1995). Teaching Material Skills. New York: *Journal of Management Education*.
- Biggs, J. B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Blandin, B. (1990). *Formateurs et formation multimedia*. París: Les Éditions d'Organization.
- Bonet, J. (1997). *Sé amigo de ti mismo: manual de autoestima*. Maliaño: Ediciones Sal Terrae.
- Boud, D. (1995). *Assessment and learning: Contradictory or complementary?*. En P. Knight (Ed.), *Assessment for learning in Higher Education* (pp. 35-48). London: Kogan Page.
- Boyatzys, R.E. (1982). *The Competence Manager. A Model*. Nueva York: Wiley.
- Bray, D.W.; Campbell, R. J. and Grant, D. L. (1974). *Formative years in business*. Malabar, FL: Robert E. Krieger Publishing Company.
- Buendía, L. (1994). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Bunk, G.P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA (Asociación de Estudios sobre el Trabajo y la Organización de Empresas). *Revista Europea de Formación Profesional*, nº 1, pp. 8-14.

- Byham, W. C. (1986). *The Assessment Center Method and Methodology: New Applications and Technologies*. Pittsburgh: Development Dimensions International.
- Campillo, M. y García, J. (2009). El concepto de campo profesional: el caso de la Educación Social. *Universitas Tarraconensis: Revista de ciències de l'educació*, nº 0, págs. 157-172. Tarragona.
- Cano, E. (2008). La evaluación de competencias en la educación superior. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, nº 12.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación Educativa de Aprendizaje y Competencias*. Madrid: Pearson Educación.
- Coco, B. (2013). *Cómo Ser Competente*. Salamanca: Cátedra de Inserción profesional Caja Rural de Salamanca - Universidad de Salamanca: Servicio de Inserción Profesional Prácticas y Empleo. Salamanca.
- Cohen, L., y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla, 1990.
- Coll, C. (1987). *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Laia.
- Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de innovación educativa*, nº 161 pp. 34-39. Barcelona: Graó.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (1998). *Guía del usuario del ECTS*. Bruselas a 31 de marzo de 1998. Extraído de: <https://www.unican.es/NR/rdonlyres/438313F2-8866-401D-AD73-1EDD5EC60B71/0/doc17.pdf>
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2003). *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. Bruselas a 5 de febrero de 2003. Extraído de: <http://www.unican.es/NR/rdonlyres/0A9D2945-OCDA-4D0C-80C7-7AEA3BA8DE58/0/doc21.pdf>
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2007). *Libro Verde: El Espacio Europeo de Investigación*. Bruselas a 4 de abril de 2007. Extraído de: http://ec.europa.eu/research/era/pdf/era_gp_final_es.pdf
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2009). *Libro Verde: Fomentar la movilidad en los jóvenes*. Bruselas a 8 de julio de 2009. Extraído de: <http://www.todofp.es/dctm/todofp/movilidad/lexuriserv.pdf?documentId=0901e72b800d00ae>

- Comisión de las Comunidades Europeas. (2011). *Libro Verde: Del reto a la oportunidad: hacia un marco estratégico común para la financiación de la investigación y la innovación por la UE*. Bruselas a 9 de febrero de 2011. Extraído de: http://ec.europa.eu/research/csfr/pdf/com_2011_0048_csf_green_paper_es.pdf
- Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación (2008). *Primeras orientaciones para la definición de los grados de Educación Social y de pedagogía*. Madrid (Acta de asamblea).
- Consejo de Europa y UNESCO. *Convenio sobre el reconocimiento de cualificaciones relativas a la educación superior en la región europea*. Lisboa, 1997. Extraído de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001112/111238mb.pdf>
- Consejo de Europa. (1954). *Convenio Cultural Europeo nº 18 del Consejo de Europa*. París 19 de diciembre de 1954. Extraído de: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/gabinetemalaga/prinfram/enlaces/activida/jep/jep2014/conculturaleuro.pdf>
- Consejo de Europa. (1993). *Educación de Adultos y cambios sociales*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Consejo de Europa. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Consejo de Europa. (2002). *Cumbre de Barcelona del 15 y 16 de marzo del 2002*. Extraído de: http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/es/ec/70829.pdf
- Consejo de Europa. (2008). *Sobre la movilidad de los jóvenes*. Bruselas el 21 de noviembre de 2008. Extraído de: <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=ES&f=ST%2016206%202008%20INIT>
- Coombs, P. H. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Editorial Península.
- Cormier, W y Cormier L. (1994). *Estrategias de entrevista para terapeutas*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Correa, N., Ceballos, E. y Rodrigo, M.J. (2003). *El perspectivismo conceptual y la argumentación en los estudiantes universitarios*. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa* (pp. 45-62). Valencia: Síntesis.
- CRUE. (2000). *Declaración de Bolonia: Adaptación del Sistema Universitario Español a sus Directrices del 13 de diciembre de 2000*. Extraído de: <https://ujiapps.uji.es/estudis/eees/titols/documents/docs/bolocrue.pdf>

- CRUE. (2002). *El Suplemento Europeo al Título* del 19 de septiembre de 2002. Extraído de: https://www.urjc.es/images/Intranet/TramitesFormularios/solicitud_titulos/normativa/27%20CRUE_Suplemento_Europeo_al_Titulo.pdf
- CRUE. (2003). *Declaración de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) sobre el EEES* del 12 de septiembre del 2003. Extraído de: http://www.eees.es/pdf/EspacioEU_Santander.pdf
- CRUE. (2003). *Declaración de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) sobre el EEES* del 6 de octubre de 2003. Extraído de: <http://www.eees.es/pdf/declaracionAG6102003.pdf>
- CRUE. (2004). *Declaración de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) sobre la duración de los estudios de grado* del 16 de junio de 2004. Extraído de: http://www.ecm.ub.es/docs/ees_crue.pdf
- Cubo, S., Martín, B. y Ramos, J.L. (Coords.). (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- De la Orden, A. (2011). Reflexiones en torno a las competencias como objeto de evaluación en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, nº 13(2), 1-21.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Desaulniers, J. (2001). Cualificación versus Competencia. *Boletín Cinterfor/OIT* nº 149.
- DeustuLan. (2005). *Dinámicas de grupo*. Bilbao: Deusto Publicaciones, 2005.
- Diccionario de Sociología (1998) . Madrid: Editorial Alianza.
- Domínguez, G. (2004). *La sociedad del conocimiento, la formación por competencias y el nuevo rol de la Universidad: nuevas necesidades de reestructuración y configuración de los planes de estudio*. Congreso Chileno de Educación en Ingeniería. Santiago de Chile: CEDETEC.
- Dorsch F. (1994). *Diccionario de Psicología*. Barcelona: Editorial Herder.
- Draganidis, F. y Mentzas, G. (2006). Competency based management: a review of systems and approaches. *Information Management & Computer Security*, 14(1):51-64.
- Drummond, I., Nixon, I y Wiltshire, J. (1998). Personal transferable skills in higher education: the problems of implementing good practice. *Quality Assurance in Education*, 6(1), 19- 27.
- Duque, M. (2013). *Consideraciones sobre la implantación del Proceso de Bolonia en España en el marco de la internacionalización* (Borrador). Erasmus Mundus. Extraído de: http://www.expertosbolonia.es/wp_content/uploads/2014/02/INFORME_SEGUIMIENTO_DE_BOLONIA_26_05_2013.pdf

- EACA P9 Euridice. (2012). *El Espacio Europeo de Educación Superior en 2012: Informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia*. Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACA). Extraído de: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/138ES.pdf
- Escobar, M. (2005). Las competencias laborales: la estrategia laboral para la competitividad de las organizaciones. Cali: *Revista Estudios Gerenciales*, nº 96, pp. 31-55.
- ESIB. (2001). *Declaración de estudiantes de Göteborg* del 25 de marzo de 2001. Extraído de: http://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42425/declaracion_goteborg_ingles_2001_2nd_europeanstudent_convention.pdf
- ESIB. (2005). *Luxembourg Student Declaration: the students' message to Bergen*. 20 de marzo de 2005. Extraído de: <http://www.madrid.org/ees/acap/actores/luxstudentdeclaration.pdf>
- ESU. (2009). *Prague Students Declaration towards the 2009 Ministerial Conference of the Bologna Process*. European Students Union (ESU), 2009. Extraído de: http://www.ehea.info/Uploads/LEUVEN/Prague_Student_Declaration.pdf
- EUA. (2003). *Declaración de Graz. Después de Berlín: el papel de las universidades hasta el 2010 y más allá*. Convención de las Instituciones Europeas de Educación Superior celebrada en Graz el 4 de julio de 2003. Extraído de: http://www.eees.es/pdf/Graz_ES.pdf
- EUA. (2005). *Declaración de Glasgow: Universidades fuertes para una Europa fuerte*. Convención de las Instituciones Europeas de Educación Superior celebrada en Glasgow el 19 y 20 de mayo de 2005. Extraído de: http://www.eees.es/pdf/Glasgow_Declaracion_ES.pdf
- EUA. (2005). *Doctoral Programmes for the European Knowledge Society* (European University Association). Bruselas, 2005. Extraído de: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Doctoral_Programmes_Project_report.1129278878120.pdf
- EUA. (2007). *La Declaración de Lisboa. Las universidades de Europa mas allá de 2010: Diversidad con un propósito común* (European University Association). Bruselas a 13 de abril de 2007. Extraído de: http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Lisbon_declaration_final_Spanish_version.pdf
- EUA. (2007). *Policy position on Quality* (European University Association). Bruselas, 2007. Extraído de: <http://www.eua.be/eua-work-and-policy-area/quality-assurance/policy-positions.aspx>
- Eurydice. (2002). *Las Competencias Clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Madrid: Unidad Europea de Eurydice.

- Etxeberría, J. y Tejedor, F. J. (2005). *Análisis descriptivo de datos en educación*. Madrid: La Muralla.
- Fallows, S. y Steven, C. (2000). *Embedding a skills programme for all students*. En S. Fallows and C. Steven. (Eds.) *Integrating Key Skills in Higher Education: Employability, Transferable Skills and Learning for Life* (pp. 17-31). London: Kogan Page.
- Fernández - Ríos, M. (1995). *Análisis y Descripción de Puestos de Trabajo*. Madrid, Díaz de Santos.
- Fernández, A. M. (2003). *La intervención socioeducativa como proceso de investigación*. Valencia: Editorial Nau Llibres.
- Feuerstein, R., Klein, P., y Tannenbaum, A. (Eds.). (1991). *Mediated learning experience: Theoretical, psychosocial, and learning implications*. Tel Aviv y Londres: Freund.
- Flanagan, J. C. (1954). The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin*, 51, vol. 4, pags. 327-359.
- Fleishman, E.A, y Mumford, M.D. (1988). *Ability requirement scales*. En Gael, S. *The job analysis handbook for business, industry and goverment*. New York, John Wiley and Sons.
- Froufe, S. (1997). Los ámbitos de intervención en la Educación Social. *Revista Aula*, nº 9, 179-200.
- Fullana, J. (coord.). (2009). *Guía para la evaluación de las competencias de Educación social*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU) - Generalitat de Catalunya.
- Fullana, J., Pallisera, M. y Planas, A. (2011). Las competencias profesionales de los educadores sociales como punto de partida para el diseño curricular de la formación universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 56/1, pp. 1-13.
- Gael, S. (1988). *The Job Analysis Handbook for Bussines, Industry, and Government*. Nueva York, John Wiley.
- Gallart, M. A. y Jacinto, C. (1997). Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo. Buenos Aires:*Boletín Educación y Trabajo*, año 6, nº 2.
- García Aretio, L. (1994). *Educación a Distancia hoy*. Madrid: UNED.
- García-San Pedro, M^a. J. (2010). *Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la universidad*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Pedagogía Aplicada. Tesis Doctoral.
- García-San Pedro, M^a. J. (2007). *Realidad y perspectivas de la formación por competencias en la universidad*. Trabajo de Investigación. Departamento de Pedagogía Aplicada, Universitat Autònoma de Barcelona.

- García, J. (coord.). (2009). *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: el reto de la adaptación de la Universidad a Bolonia*. Netbiblo.
- García, M. M. (2011). *Análisis del trabajo en grupo como estrategia formativa en las titulaciones de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba*. Tesis Doctoral. Universidad de Córdoba.
- George, D. y Mallery, P. (1995). *SPSS/PC+ step by step: A simple guide and reference*. Belmont, USA: Wadsworth Publishing Company.
- Gómez, M. (2003). Aproximación conceptual a los sectores y ámbitos de intervención de la Educación Social. *Pedagogía Social*, nº 10, 2ª época, 233-251.
- González Sanmamed, M. (2005). *Desafíos de la Convergencia Europea: la formación del profesorado universitario*. IV Congreso de Formación para el Trabajo. Zaragoza.
- González, J. y Wagenar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe. Informe final*. Universidad de Deusto/Universidad de Groningen. Extraído de: <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning04.pdf>
- Guerrero, C., Valverde, M. y Gorjup, M. (2013). Un análisis de la gestión por competencias en la empresa española. De la teoría a la práctica. *Revista Contaduría y Administración*, volumen 58, nº 1; 251-288. Universidad Autónoma de México.
- Hackman, J.R. y Oldham, G. R. (1974). The job diagnostic survey: an instrument for the diagnosis of jobs and the evaluation of job redesign projects. *JSAS Catalog of selected documents in psychology*, 4, 148 (Ms. N 810).
- Hagar, P., Gonczi, A. y Athanasou, J. (1994). *Assessment Technical Manual*. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- Hemphill, J.K. (1960). *Dimensions of executive positions*. Columbus, OH: Ohio State University, Bureau of Business Research, Research Monograph, 98.
- Herrera, M. (2006). *La animación sociocultural: una práctica participativa de Educación Social*. *Revista de Estudios de Juventud*, nº 74: 73-93.
- Horton, S. (2000). Introduction—the competency movement: Its origins and impact on the public sector. *The International Journal of Public Sector Management*, 13 (4): 306-318.
- Ibarra, A. (2000). *Formación de Recursos Humanos y Competencia Laboral*. Montevideo: *Boletín Cinterfor/OIT* nº 149.
- Jover, D. (1999). *La formación ocupacional*. Madrid: Editorial Popular.
- Jover, D. (2006). Formación e inserción socio-laboral. *Revista de Estudios de Juventud*, 74. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Judge, T.; Cable, D. y Higgings, C. (2000). The Employment Interview: A Review of Recent Research and Recommendations for Future Research. *Human Resource Management Review*, volume 10, issue 4, winter 2000, pages 383–406.

- Kaneko, M. (2008). *Beyond the Politics of Competence. Balancing the Social Claim and the Core of Higher Education*. En IMHE 2008 General Conference, OCDE, Septiembre, París
- Kerlinger, F., y Lee, H. (2002). *Investigación del Comportamiento, Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. (4ª Edición). México: McGraw-Hill
- Kift, S. M. (2002). *Harnessing assessment and feedback to assure quality outcomes for graduate capability development: a legal education case study*. En Australian Association for research in Education (AARE), Diciembre, Brisbane, Queensland, Australia.
- Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Latorre, A.; Rincón, D. y del; Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Le Bortef, G. (1991). *Ingeniería y evaluación de los planes de formación*. Bilbao: Deusto.
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000/EPISE.
- León, O. G. y Montero, I. (1993). *Diseño de investigaciones. Introducción a la lógica de la investigación en psicología y educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Lévy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias. Como analizarlas, como evaluarlas, como desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.
- Lewin, K. (1978). *La teoría del campo en la ciencia social*. Buenos Aires: Paidós. (Edición original: 1951. Field theory in social science. Nueva York: Harper & Brothers).
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril de 2007, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de 2001, de Universidades. Boletín Oficial del Estado número 89 del 13 de abril de 2007. Extraído de: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril de 2007, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de 2001, de Universidades. Boletín Oficial del Estado número 89 del 13 de abril de 2007. Extraído de: <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-7786>
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de 2001, de Universidades. Boletín Oficial del Estado número 307 del 24 de diciembre de 2001. Extraído de: <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2001-24515>
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto de 1983, de Reforma Universitaria. Boletín Oficial del Estado número 209 de 1 de septiembre de 1983. Extraído de: <http://www.boe.es/boe/dias/1983/09/01/pdfs/A24034-24042.pdf>
- Likert, R. A. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 140, 5-53.

- Lima, M. (2004). *Descripción de la técnica de Assessment Center en una empresa manufacturera*. Tesis Doctoral. Universidad Francisco Marroquín. Guatemala.
- López, F. (2005). La Educación Social Especializada con personas en situación de conflicto social. *Revista de Educación*, nº 336, págs. 57-71.
- Martilla, J.A. y James, J.C. (1977). Importance performance-Analysis. *Journal of Marketing*, 41(1), January 77-79.
- Martín, B. (coord.). (2008). *Sistemas de evaluación para las competencias transversales*. (Trabajo de investigación inédito). Universidad de Extremadura.
- Martínez, J.M. y Luego, R. (2010). Consejo orientador para alumnos de la Universidad de Extremadura. Un estudio retrospectivo. *Actas del I Congreso Internacional Virtual de Formación del Profesorado. La Formación del Profesorado en el Siglo XXI: Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales*. Universidad de Murcia.
- Martínez, J.M. (2012). CVUEx: una plataforma útil para la validación de contenidos de cuestionarios por parte de expertos. *Actas de las II Jornadas Campus Virtual de la UEx "Conocimiento, Aprendizaje y Comunidad"*. Universidad de Extremadura.
- Martínez, J.M. (2013). Una reflexión sobre la selección por competencias como meta de su formación y evaluación en el Grado de Educación Social de la Universidad de Extremadura. *Revista Tejuelo*. Monográfico nº 8: Comunicación Social y Educación.
- Mateo, J. y Vidal, M. C. (coord.). (2000). *Mètodes d'investigació en educació*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya,.
- McClelland, D. C. y Dailey, C. (1972). *Improving officer selection for the foreign service*. Boston: McBer.
- McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28, 1-14.
- McCormick, E.J. y Jeanneret, P.R. (1988). *Position analysis questionnaire*. En Gael, S. The job analysis handbook for business, industry and government. New York, John Wiley and Sons.
- McDonald, R., Boud, D., Francis, J. y Gonczi, A. (2000). Nuevas perspectivas sobre evaluación. *Boletín Cinterfor*, nº 149, 41-72.
- McPhail, S.M., Jeanneret, P.R., McCormick, E.J. y Mechan, R.C. (1991). *PAQ Job Analysis Manual (revised edition)*. Palo Alto, Consulting Psychologist Press.
- MEC. (2006). *La organización de las enseñanzas universitarias en España*. Documento de trabajo del Ministerio de Educación y Ciencia del 26 de septiembre de 2006. Extraído de: <http://www.upv.es/entidades/OAI/info/U0319017.pdf>
- MEC. (2006). *Propuesta de directrices para la elaboración de títulos universitarios de Grado y Máster*. Documento de trabajo del Ministerio de Educación y Ciencia del 21 de diciembre de 2006. Extraído de: https://www.uam.es/novedades/directrices_elaboracion_titulos.pdf

- Méndez, F y Olivares, J. (2001). *Técnicas de modificación de conducta*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Miller, G. E. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Academic Medicine*, 65, 9, 63-67.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2003). *La integración del sistema universitario español en el EEES. Documento Marco*. Febrero de 2003. Extraído de: http://www.eees.es/pdf/Documento-Marco_10_Febrero.pdf
- Mislevy, R. J. y Haertel, G. (2006). *Implications of evidence-centered design for educational testing (Informe Técnico nº 17)*. Menlo Park, CA.
- Mislevy, R. J., Steinberg, L. S. y Almond, R. G. (2003). On the structure of educational assessment. *Measurement interdisciplinary Research and Perspectives* 1, 3-62.
- Mollo, S. (2007). *Implementación de Gestión por Competencias en el Sector Público de Salud: un modelo para el Servicio de Urgencia Infantil del Complejo de Salud San Borja Arriarán*. Tesis de Grado. Universidad Gabriela Mistral. Chile.
- Montero, P. (2004). *Roles para la docencia universitaria concordantes con las demandas educacionales del nuevo siglo: reencuentro, análisis de problemas universitarios*. Xachimilco: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Montero, P. (2007). Desafíos para la profesionalización del nuevo rol docente universitario. *Revista Ensaio*, nº 56, p. 341-350.
- Morales, P., Urosa, B. y Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*. Madrid: La Muralla.
- Moreno, J.L. (1946). *Psychodrama. First Volume*. (Cuarta edición: 1972). Ambler, PA (1985): Beacon House.
- Moreno, L.M. y Waldegg, G. (1992). Constructivismo y Educación Matemática. *Revista de Educación Matemática*. México, 4 (2), 7-15.
- Moreno, S., Bajo, M.T., Moya, M., Maldonado, A. y Tudela, P. (2007). *Las competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa*. Universidad de Granada.
- Navas, M.J. (2011). *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica*. Madrid: UNED.
- Navío, A. (2001). *Las competencias del formador de formación continuada. Análisis desde los programas de formación de formadores*. Tesis Doctoral. Departament de Pedagogia Aplicada, Universitat Autònoma de Barcelona.
- NCES. (2002). *Defining and Assessing Learning: Exploring Competency-Based Initiatives*. National Postsecondary Education Cooperative. Washington: 2002.
- Observatorio Ocupacional de la Universidad Miguel Hernández. (2006). *Competencias profesionales en los titulados UMH*. Universidad Miguel Hernández (UMH). Elche.
- OCDE. (2002). *Definition and Selection of Competences (DeSeCo): theoretical and conceptual foundations*. Strategy Paper. OCDE.

- OCDE. (2005). *DeSeCo. The definition and selection of key competencies. Resumen ejecutivo*. OCDE. Extraído de: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- OCDE. (2005). *Education at a Glance: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) indicators*. Resumen en español. 2005. Extraído de: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/35317197.pdf>
- Orden del Ministerio de Cultura del 7 de septiembre por la que se aprueba las normas reguladoras del funcionamiento de los Centros de Animación Sociocultural. Boletín Oficial del Estado número 222 del 16 de septiembre de 1982. Extraído de: <http://www.boe.es/boe/dias/1982/09/16/pdfs/A25072-25074.pdf>
- Orden ECI/2514/2007 sobre expedición de títulos universitarios oficiales de Máster y Doctor del 13 de agosto de 2007. Extraído de: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/08/21/pdfs/A35424-35431.pdf>
- Ortega, J. (dir.). (2006). *EduSoCyL2006: Estudio del perfil profesional y académico del la titulación de "Educación Social": competencias genéricas y competencias específicas*. Valladolid Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León.
- Pagani, R. y González, J. (2002). *El Crédito Europeo y el Sistema Educativo Español. Informe técnico del Grupo Técnico Nacional de Expertos*. ECTS Counsellors & Diploma Supplement Promoters. Extraído de: http://wwwa.urv.net/eeuropeu/documentacio/credito_europeo.pdf
- Pellerey, M. (2002). *Evoluzione e sviluppo degli approcci "per competence" nella formazione professionale*. En A.M. Ajello (Coord.) *La competenza*. Bologna: Il Mulino, 49-78.
- Pereda, S. y Berrocal, F. (2001). *Gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Pereda, S. y Berrocal, F. (2005). *Técnicas de Gestión de Recursos Humanos por Competencias* (2ª ed.). Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Pereda, S. y Berrocal, F. (2006). *Gestión de recursos humanos por competencias* (2ª ed.). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Pereda, S. y Berrocal, F. (2011). *Dirección y gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Pereda, S.; Berrocal, F. y Alonso, M. A. (2011). *Técnicas de Gestión de Recursos Humanos por Competencias*. 3ª edición. Centro de Estudios Ramón Areces.
- Peretti, J. (1997). *Todos somos directores de recursos humanos*. Barcelona: Gestión 2000/Aedipe.
- Pérez de Villar, M. y Torres, C. (1999). *Dinámica de grupos en formación de formadores: casos prácticos*. Barcelona: Heder.

- Pérez Echeverría, M., Pozo, J. y Rodríguez, B. (2003). *Concepciones de los estudiantes universitarios sobre el aprendizaje*. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis.
- Pérez Gómez, A.I. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas. *Cuadernos de Educación*. Santander: Gobierno de Cantabria.
- Pérez, G. (2004). *Pedagogía Social, Educación Social: Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Pratiques et enjeux pédagogiques. París: ESF.
- Perry, W.G. (1970). *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme*. New York: Holt Rinehart y Winston.
- Petrus, A. (1989). *La formación del pedagogo social*. En F. Etxeberria Balerdi (dir.): *Pedagogía social y educador no escolar*. San Sebastián: Universidad del País Vasco, págs. 37-50.
- Petrus, A. (1993). *Educación social y perfil del educador social*, en Sáez (comp.), *El educador social*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Petrus, R. (1997). *Concepto de Educación Social*. Pedagogía social. Ariel, Barcelona.
- Pino, M. y Ricoy, M.C. (2005). Estudio sobre el perfil del alumnado de Educación Social. *Estudios sobre educación*, nº 9, 127-143.
- Pozo, J. (2008). *Aprendices y maestros: la Psicología Cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pradés, A. (2005). *Les competències transversals i la formació universitària*. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona.
- Real Decreto 1027/2011 del 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. Boletín Oficial del Estado número 185 del 3 de agosto de 2011. Extraído de: <http://www.cualificacionesprofesionales.info/sites/default/files/legislacion/Marco%20Espa%C3%B1ol%20de%20Cualificaciones.pdf>
- Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por parte de las universidades del Suplemento Europeo al Título. Boletín Oficial del Estado número 218 del 11 de septiembre de 2003. Extraído de: <http://www.ubu.es/es/gestionacademica/normativa-gestion-academica/normativa-planestudio/real-decreto-1044-2003-1-agosto-boe-11-09-2003>
- Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos ECTS y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. Boletín Oficial del Estado número 224 del 18 de septiembre de 2003. Extraído de: http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2003-17643

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales en España. Boletín Oficial del Estado número 260 del 30 de octubre de 2007. Extraído de: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>

Real Decreto 1420/1991 de 30 de agosto, por el cual se establece el título universitario oficial de diplomado en Educación Social. Boletín Oficial del Estado número 243 del 10 de octubre de 1991. Extraído de: <https://www.boe.es/boe/dias/1991/10/10/pdfs/A32891-32892.pdf>

Real Decreto 1892/2008 por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. Boletín Oficial del Estado número 283 del 14 de noviembre de 2008. Extraído de: http://www.crue.org/Estudiantes/AccesoUniversidad/Documents/RD1892_2008_acceso_y_admisixn_grado.pdf

Real Decreto 285/2004 de 20 de febrero, por el que se regulan las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación superior. Boletín Oficial del Estado número 55 del 4 de marzo de 2004. Extraído de: <http://www.boe.es/boe/dias/2004/03/04/pdfs/A09886-09891.pdf>

Real Decreto 309/2005, de 18 de marzo, por el que se modifica el Real Decreto 285/2004, de 20 de febrero, por el que se regulan las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación superior. Boletín Oficial del Estado número 67 del 19 de marzo de 2005. Extraído de: <http://www.boe.es/boe/dias/2005/03/19/pdfs/A09643-09645.pdf>

Real Decreto 49/2004 de 19 de enero, sobre homologación de planes de estudios y títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. Boletín Oficial del Estado número 19. Extraído de: <http://www.boe.es/boe/dias/2004/01/22/pdfs/A02667-02671.pdf>

Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado número 161 del 3 de julio de 2010. Extraído de: <http://sid.usal.es/idocs/F3/LYN15559/3-15559.pdf>

Real Decreto 99/2011 de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. Boletín Oficial del Estado número 35 del 10 de febrero de 2011. Extraído de: <http://www.boe.es/boe/dias/2011/02/10/pdfs/BOE-A-2011-2541.pdf>

Rial, A. (2002). *La consolidación de los nuevos escenarios formativos: el reto de la calidad en la formación profesional*. Madrid: Revista Formación XXI, nº 2, 11-19.

Ribes, E. (2011). El concepto de competencia. *Revista Bordón*, 63(1), 33-47.

Robley, W., Whittle, S. y Murdoch-Eaton, D. (2005). Mapping generic skills curricula: a recommended methodology. *Journal of Further and higher Education*, 29(3), 221-231.

- Rodríguez, M. J., Ortega, J. y Olmos, S. (2007). *Estudio del perfil profesional y académico de la titulación de Educación Social en las Universidades de Castilla y León. Un paso previo al diseño institucional de una Titulación*. V Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Universidad de Alicante.
- Rodríguez, M. L. (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales*. Barcelona: Laertes.
- Romans, M., Petrus, A. y Trilla, J. (2000). *De profesión: educador(a) social*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Ruiz Olabuenaga, J.I. y Ispizua, M.A. (1989). La descodificación de la vida cotidiana. *Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Rychen, D. y Salganik, L. (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rychen, D.S. y Salganik, L.H. (eds.). (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Archidona: Aljibe.
- Sandoval, M.C. (2004). Concepto y dimensiones de clima organizacional. *Hitos de Ciencias Económico Administrativas*; nº 27, 78-82.
- Sans, A. (2005). La evaluación de los aprendizajes: construcción de instrumentos, *Cuadernos de Docencia universitaria*, nº 2. Barcelona: Octaedro-ICE.
- Santillana. (1991). *Tecnología de la Educación*. Santillana.
- Sanz, F. y Tiana, A. (2013). *Génesis y situación de la Educación Social en Europa*. Madrid: UNED.
- Sarramona, J. (1981). *Problemas y posibilidades de la educación*. Caracas: Universitas.
- Scheffler, I. (1965). *The conditions of knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- Schmidt, F.L., Mack, M.J. y Hunter, J.E. (1984). Selection utility in the occupation of U.S. Park Ranger for three modes of test use, *Journal of Applied Psychology*, 69, 490-497.
- Spencer, L.M. y Spencer, S.M. (1993). *Competence at Work*. New York : John Wiley and Sons.
- Spengler, M., Egidi, L. y Craveri, A. (2007). *El nuevo papel del docente universitario: el profesor colectivo*. Departamento de Matemática, Escuela de Estadística Universidad Nacional de Rosario.
- Stoner J. y Wankel C. (1990). *Administración*. Prentice-Hall. México.
- Tejada, J. (2001). Acerca de las competencias profesionales. Barcelona: *Revista Herramientas*, nº 57.
- Tejada, J. y Navío, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias: una mirada desde la formación. Madrid: *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 37, 1-16.
- Tobón, S. (2004). *Formación Basada en Competencias. Pensamiento Complejo, diseño curricular y didáctica*. Ediciones ECOE. Colombia.

- Tornow, W.W. y Pinto, P.R. (1976). The development of a managerial taxonomy: a sistem of describing, classifying and evaluating executive positions. *Journal of Applied Psychology*, 61, 410-418.
- Trilla, J. (1996). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y Educación Social*. Barcelona: Ariel.
- Ucar, X. (1997). Animación Sociocultural, complejidad y modelos de intervención. *Revista de intervención socioeducativa*, nº 5, 86-107.
- Unamuno. M. (1899). De la enseñanza superior en España. *Revista Nueva*. Madrid.
- UNESCO. (1982). *Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales*. México.
- UNESCO. (2004). *Recommendation on the recognition of joint degrees*. Bucarest 9 de junio de 2004. Extraído de: <http://www.cicic.ca/docs/Lisboa/jointdegrees.en.pdf>
- UNICE. (2004). *The Bologna Process UNICE position and expectations*. 15 de octubre de 2004. Extraído de: http://www.aic.lv/bologna/Bologna/contrib/Statem_oth/UNICE.pdf
- University of Helsinki. (2005). *Bologna Process at the University of Helsinki. Policies for the Bachelor's and Master's degree programmes*. Päivi Aronen. University of Helsinki Administrative Publications 10 /2005.
- University of Tokio. Center for University Management and Policy Studies (CRUMP). (2008). *Zenkoku Daigakusei Chosa Dai-Ichiji Hokoku*. (National Student Survey, 1st Report).
- Valle, A. (1972). *La Animación Social y Cultural*. Madrid: Fondo Cultural Popular / Marsiega.
- Valverde, J., Revuelta, F. I. y Fernández, M. R. (2012). Modelos de evaluación por competencias a través de un sistema de gestión de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60.
- Vargas, F., Casanova, F. y Montanaro, L. (2001). *El enfoque de competencia laboral: manual de formación*. Montevideo: Cinterfor.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Villar, L. y Alegre, O. (2004). *Manual para la excelencia en la enseñanza superior*. Madrid: McGraw-Hill.
- Villardón, M. (2006). Evaluación de aprendizajes para promover el desarrollo de competencias. *Revista Educatio Siglo XXI*, nº 24.
- Voorhees, R. (2001). *Measuring What Matters: Competency-Based Learning Models in Higher Education. New Directions for Institutional Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Vossio, R. (2002). Certificación y normalización de competencias. Orígenes, conceptos y prácticas. *Boletín Cinterfor* nº 152, 51-73.

Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.

Zabala, A y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Como aprender y enseñar competencias*.
Barcelona: Ediciones Graó.

Zabala, A. (1996). *La práctica educativa: como enseñar*. Barcelona: Graó.

Anexos

Índice de tablas
Índice de cuadros
Índice de figuras
Índice de gráficos
Cuestionario para entidades
Cuestionario para docentes
Cuestionario para estudiantes
Pruebas estadísticas

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Alfa de Cronbach para el cuestionario de entidades	282
Tabla 2: Correlación de Pearson y corrección de Spearman-Brown para el cuestionario de entidades.....	283
Tabla 3: Descripción muestra tutores de las entidades.....	286
Tabla 4: Pruebas de parametricidad para el contraste de competencias más y menos valoradas.....	308
Tabla 5: U de Mann-Whitney para comparar las competencias más y menos valoradas.....	308
Tabla 6: Pruebas de parametricidad para el contraste de competencias menos valoradas y no incluidas.....	309
Tabla 7: T de Student para el contraste de competencias menos valoradas y no incluidas.....	309
Tabla 8: Pruebas de parametricidad para el contraste de perfiles profesionales.....	311
Tabla 9: Prueba de Kruskal-Wallis para el contraste de perfiles profesionales.....	311
Tabla 10: Pruebas de parametricidad para el contraste de categorías de competencias.....	312
Tabla 11: Prueba de Kruskal-Wallis para el contraste de categorías de competencias.....	313
Tabla 12: Alfa de Cronbach para el cuestionario de docentes.....	325
Tabla 13: Correlación de Pearson y corrección de Spearman-Brown para el cuestionario de docentes.....	326
Tabla 14: Descripción muestra de docentes de la titulación.....	325
Tabla 15: Pruebas de parametricidad para el contraste de competencias más y menos valoradas.....	354
Tabla 16: U de Mann-Whitney para comparar las competencias más y menos valoradas.....	355
Tabla 17: Pruebas de parametricidad para el contraste de competencias menos valoradas y no incluidas.....	356
Tabla 18: T de Student para el contraste de competencias menos valoradas y no incluidas.....	356
Tabla 19: Pruebas de parametricidad para el contraste de categorías de competencias.....	357
Tabla 20: H de Kruskal-Wallis para el contraste de categorías de competencias.....	358
Tabla 21: Pruebas de parametricidad para el contraste de perfiles profesionales.....	359
Tabla 22: Prueba de Kruskal-Wallis para el contraste de perfiles profesionales.....	359
Tabla 23: Pruebas de parametricidad para el contraste de competencias más y menos desarrolladas.....	360
Tabla 24: U de Mann-Whitney para el contraste de competencias más y menos desarrolladas.....	361
Tabla 25: Pruebas de parametricidad para el contraste de categorías de competencias.....	362
Tabla 26: H de Kruskal-Wallis para el contraste de categorías de competencias.....	362
Tabla 27: Comparaciones post-hoc HSD de Tukey desarrollo categorías de competencias.....	362
Tabla 28: Pruebas de parametricidad para el contraste de promedios de valoración y desarrollo de las competencias transversales.....	363
Tabla 29: U de Mann-Whitney para el contraste de promedios de valoración y desarrollo de las competencias transversales.....	364

Tabla 30: Pruebas de parametricidad para el contraste entre competencias con baja prioridad y aquellas en las que se está haciendo un sobre esfuerzo.....	365
Tabla 31: U de Mann-Whitney para el contraste de categorías de sobre esfuerzo y baja prioridad.....	365
Tabla 32: Pruebas de parametricidad para el contraste entre competencias con necesidad de concentración y las que tienen que mantenerse.....	366
Tabla 33: T de Student para el contraste entre las categorías de concentración y mantenimiento.....	366
Tabla 34: Alfa de Cronbach para el cuestionario de estudiantes.....	376
Tabla 35: Correlación de Pearson y corrección de Spearman-Brown para el cuestionario de estudiantes.....	376
Tabla 36: Estudiantes que componen la muestra por cada curso.....	379
Tabla 37: Especialidades cursadas por los estudiantes.....	384
Tabla 38: Pruebas de parametricidad para el contraste de competencias más y menos valoradas.....	403
Tabla 39: U de Mann-Whitney para el contraste de competencias más y menos valoradas.....	404
Tabla 40: Pruebas de parametricidad para el contraste de valoración de competencias por curso.....	405
Tabla 41: H de Kruskal-Wallis para el contraste de valoración de competencias por curso.....	405
Tabla 42: Comparaciones post-hoc de Tukey para contraste de valoración de competencias por curso.....	405
Tabla 43: Pruebas de parametricidad para el contraste de competencias menos valoradas y no incluidas.....	406
Tabla 44: T de Student para el contraste de valoración de competencias menos valoradas y no incluidas.....	407
Tabla 45: Pruebas de parametricidad para el contraste de categorías de competencias.....	408
Tabla 46: H de Kruskal-Wallis para el contraste de valoración de cada uno de los tipos de competencias transversales.....	409
Tabla 47: Pruebas de parametricidad para el contraste de perfiles profesionales.....	410
Tabla 48: H de Kruskal-Wallis para el contraste de perfiles profesionales.....	410
Tabla 49: Comparaciones post-hoc HSD de Tukey desarrollo categorías de competencias.....	411
Tabla 50: Pruebas de parametricidad para el contraste de competencias más y menos desarrolladas.....	413
Tabla 51: U de Mann-Whitney para el contraste de competencias más y menos desarrolladas.....	413
Tabla 52: Pruebas de parametricidad para el contraste de categorías de competencias.....	414
Tabla 53: H de Kruskal-Wallis para el contraste de categorías de competencias.....	415
Tabla 54: Comparaciones post-hoc HSD de Tukey desarrollo categorías de competencias.....	415
Tabla 55: Pruebas de parametricidad para el contraste de promedios de valoración y desarrollo de las competencias transversales.....	416
Tabla 56: T de Student para el contraste de valoración y desarrollo de las competencias.....	416
Tabla 57: Pruebas de parametricidad para el contraste de desarrollo de competencias por curso.....	417
Tabla 58: H de Kruskal-Wallis para el contraste de desarrollo de competencias por curso.....	418

Tabla 59: Pruebas de parametricidad para el contraste entre competencias con baja prioridad y aquellas en las que se está haciendo un sobre esfuerzo.....	419
Tabla 60: T de Student para el contraste entre competencias con baja prioridad y aquellas en las que se está haciendo un sobre esfuerzo.....	419
Tabla 61: Pruebas de parametricidad para el contraste entre competencias con necesidad de concentración y las que tienen que mantenerse.....	420
Tabla 62: T de Student para el contraste entre las categorías de concentración y mantenimiento.....	421
Tabla 63: Pruebas de parametricidad para el contraste de valoración de competencias por parte de los colectivos.....	439
Tabla 64: H de Kruskal-Wallis para el contraste de valoración de competencias por parte de los colectivos.....	440
Tabla 65: Pruebas de parametricidad para el contraste de promedios de desarrollo entre docentes y estudiantes.....	441
Tabla 66: U de Mann-Whitney para el contraste de promedios de desarrollo entre docentes y estudiantes.....	442
Tabla 67: Pruebas de parametricidad para el contraste de las diferencias de valoración de las competencias no incluidas en los tres colectivos.....	443
Tabla 68: ANOVA para el contraste de las diferencias de valoración de competencias no incluidas en los tres colectivos.....	443
Tabla 69: Pruebas de parametricidad para el contraste de las diferencias de valoración de las competencias instrumentales en los tres colectivos.....	444
Tabla 70: H de Kruskal-Wallis para el contraste de las diferencias de valoración de las competencias instrumentales en los tres colectivos.....	444
Tabla 71: Pruebas de parametricidad para el contraste de las diferencias de valoración de las competencias interpersonales en los tres colectivos.....	445
Tabla 72: ANOVA para el contraste de las diferencias de valoración de las competencias interpersonales en los tres colectivos.....	446
Tabla 73: Pruebas de parametricidad para el contraste de las diferencias de valoración de las competencias sistémicas en los tres colectivos.....	447
Tabla 74: H de Kruskal-Wallis para el contraste de las diferencias de valoración de las competencias sistémicas en los tres colectivos.....	447
Tabla 75: Pruebas de parametricidad para el contraste de las diferencias de desarrollo de las competencias instrumentales entre docentes y estudiantes.....	448
Tabla 76: T de Student para el contraste de las diferencias de desarrollo de las competencias instrumentales entre docentes y estudiantes.....	449
Tabla 77: Pruebas de parametricidad para el contraste de las diferencias de desarrollo de las competencias interpersonales entre docentes y estudiantes.....	450
Tabla 78: T de Student para el contraste de las diferencias de desarrollo de las competencias interpersonales entre docentes y estudiantes.....	450
Tabla 79: Pruebas de parametricidad para el contraste de las diferencias de desarrollo de las competencias sistémicas entre docentes y estudiantes.....	451
Tabla 80: U de Mann-Whitney para el contraste de las diferencias de desarrollo de las competencias sistémicas entre docentes y estudiantes.....	452
Tabla 81: Pruebas de parametricidad para el contraste de las diferencias de entre la valoración y el desarrollo de las competencias entre docentes y estudiantes.....	453
Tabla 82: T de Student para el contraste de las diferencias de entre la valoración y el desarrollo de las competencias entre docentes y estudiantes.....	453

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1: Objetivos de la Declaración de Bolonia presentes en documentos anteriores.....	37
Cuadro 2: Descriptores de Dublín.....	55
Cuadro 3: Etapas fundamentales en el desarrollo del sistema de créditos ECTS.....	87
Cuadro 4: La escala de calificación ECTS.....	89
Cuadro 5: Diferencia entre objetivos y resultados de aprendizaje.....	94
Cuadro 6: Modelos de competencias y tipologías asociadas.....	94
Cuadro 7: Clasificación de competencias de Bunk (1994).....	100
Cuadro 8: Diferencias entre los distintos modelos de enseñanza.....	104
Cuadro 9: Modalidades de desarrollo de las competencias.....	105
Cuadro 10: Factores relacionados con la profundidad y significatividad de los aprendizajes de Cesar Coll (1987, 1990 y 1993) y Zabala y Arnau (2007).....	108
Cuadro 11: Términos relacionados con la actividad evaluadora.....	120
Cuadro 12: Características del Modelo Integrado de Hagar y otros (1994) y McDonald y otros (2000).....	122
Cuadro 13: Fases para el diseño de la evaluación de las competencias según el modelo de desempeño eficiente de roles.....	124
Cuadro 14: Evidence-Centered Design de Mislevy, Steinberg y Almond (2003) y Mislevy y Haertel (2006).....	126
Cuadro 15: Funciones del docente de Montero (2007).....	129
Cuadro 16: Tipos de estudiantes según la relación entre sus intereses y sus objetivos académicos de Kaneko (2008).....	131
Cuadro 17: Principales características de la Teoría del Compromiso de Astin (1999).....	132
Cuadro 18: Distribución de los ECTS del Grado en Educación Social.....	147
Cuadro 19: Competencias transversales y específicas del Grado en Educación Social de la UEx.....	149
Cuadro 20: Definiciones de las competencias transversales del Grado en Educación Social de la UEx.....	152
Cuadro 21: Universidades españolas que imparten el Grado en Educación Social... 154	154
Cuadro 22: Recuento de la presencia de las competencias transversales del Grado en Educación Social de la UEx en otras universidades españolas.....	156, 465
Cuadro 23: Objetivos y competencias para el uso de herramientas de forma interactiva (Rychen y Salganik, 2004).....	161
Cuadro 24: Objetivos y competencias para interactuar en grupos heterogéneos (Rychen y Salganik, 2004).....	162
Cuadro 25: Objetivos y competencias para actuar de manera autónoma (Rychen y Salganik, 2004).....	162
Cuadro 26: Tipología de competencias genéricas del Proyecto Tuning (García, 2011).....	163
Cuadro 27: Ámbitos profesionales de la Educación Social (ANECA, 2004).....	165
Cuadro 28: Competencias transversales de los títulos de Pedagogía y Educación Social (ANECA, 2004).....	165
Cuadro 29: Valoración general de las competencias transversales para el Grado de Educación Social (ANECA, 2004).....	166
Cuadro 30: Valoración por parte de los alumnos de las competencias transversales para el Grado de Educación Social (ANECA, 2004).....	167
Cuadro 31: Valoración por parte de los egresados de las competencias transversales para el Grado de Educación Social (ANECA, 2004).....	168

Cuadro 32: Valoración por parte de los docentes de las competencias transversales para el Grado de Educación Social (ANECA, 2004).....	169
Cuadro 33: Valoración por parte de los profesionales de la Educación Social de las competencias transversales para el perfil de formador de personas adultas y mayores (ANECA, 2004).....	171
Cuadro 34: Valoración por parte de los profesionales de la Educación Social de las competencias transversales para el perfil de especialista en atención educativa a la diversidad (ANECA, 2004).....	172
Cuadro 35: Valoración por parte de los profesionales de la Educación Social de las competencias transversales para el perfil de educador familiar y de desarrollo comunitario (ANECA, 2004).....	173
Cuadro 36: Valoración por parte de los profesionales de la Educación Social de las competencias transversales para el perfil de animador y gestor sociocultural (ANECA, 2004).....	174
Cuadro 37: Valoración por parte de los egresados de la Educación Social de las competencias transversales para el perfil de formador de personas adultas y mayores (ANECA, 2004).....	176
Cuadro 38: Valoración por parte de los egresados de la Educación Social de las competencias transversales para el perfil de especialista en atención educativa a la diversidad (ANECA, 2004).....	177
Cuadro 39: Valoración por parte de los egresados de la Educación Social de las competencias transversales para el perfil de educador familiar y de desarrollo comunitario (ANECA, 2004).....	179
Cuadro 40: Valoración por parte de los egresados de la Educación Social de las competencias transversales para el perfil de animador y gestor sociocultural (ANECA, 2004).....	180
Cuadro 41: Valoración por parte del profesorado de las competencias transversales del Educador Social (Fullana, Pallisera y Planas, 2011).....	183
Cuadro 42: Capacidades del Educador Social y competencias asociadas a las mismas (ASEDES, 2007).....	185
Cuadro 43: Evaluación de la importancia y el grado de desarrollo de las competencias de la titulación de Educación Social en las universidades de Castilla y León (Rodríguez, Ortega y Olmos, 2007).....	186
Cuadro 44: Términos que se suelen utilizar para elaborar el perfil psicométrico de un puesto de trabajo.....	195
Cuadro 45: Aspectos que forman parte de la descripción de un puesto de trabajo....	196
Cuadro 46: Contenidos de cada uno de los aspectos que forman parte de la descripción de un puesto de trabajo.....	196
Cuadro 47: Secciones del Position Analysis Questionnaire (PAQ). Gael (1988) y Fernández Rios (1995).....	198
Cuadro 48: Áreas del Management Position Description Questionnaire (MPDQ). Gael (1988) y Fernández Rios (1995).....	199
Cuadro 49: Ficha de descripción de un puesto de trabajo.....	202
Cuadro 50: Principales apartados incluidos en un Análisis del Puesto de Trabajo (APT).....	203
Cuadro 51: Niveles incluidos en los perfiles de exigencia psicométricos.....	205
Cuadro 52: Perfil psicométrico de un puesto de trabajo con puntuaciones en eneatis.....	205
Cuadro 53: Información que debe incluir un informe de selección.....	207
Cuadro 54: Ejemplos de definición de competencias estratégicas.....	209
Cuadro 55: Clasificación de la relevancia de las competencias para un puesto de trabajo.....	211

Cuadro 56: Orden de elección y puntuación que le corresponde a cada competencia.....	212
Cuadro 57: Ejemplo de elección de competencias por parte de empleados.....	212
Cuadro 58: Ejemplo de cálculo del orden de elección de las competencias seleccionadas por los empleados.....	212
Cuadro 59: Ventajas y desventajas del uso de portales de empleo, web corporativa o redes sociales como fuente de reclutamiento.....	220
Cuadro 60: Ventajas y desventajas del uso de las pruebas situacionales para la selección por competencias.....	222
Cuadro 61: Aspectos a contemplar en la fase de diseño de las pruebas situacionales.....	223
Cuadro 62: Ejemplo de instrumento de observación para evaluar comportamientos.....	224
Cuadro 63: Ejemplo de instrumento de observación para evaluar comportamientos jerarquizados.....	225
Cuadro 64: Aspectos que tendrá en cuenta un ejercicio situacional.....	226
Cuadro 65: Fases de la ejecución de un ejercicio de simulación de roles.....	227
Cuadro 66: Problemas relacionados con el uso del método del caso en la selección por competencias.....	228
Cuadro 67: Fases del diseño de un método del caso para maximizar validez, fiabilidad y utilidad.....	228
Cuadro 68: Proceso de aplicación del método del caso en la selección por competencias.....	229
Cuadro 69: Competencias a evaluar en una práctica de dinámicas de grupo.....	232
Cuadro 70: Clasificación de las dinámicas de grupo.....	232
Cuadro 71: Competencias a evaluar en una presentación en público.....	233
Cuadro 72: Temas y competencias a evaluar en una discusión de grupo.....	234
Cuadro 73: Estilos de entrevista a evitar por parte del entrevistador.....	236
Cuadro 74: Ejemplo de escala de valoración genérica para la entrevista por competencias.....	238
Cuadro 75: Ejemplo de escala de valoración específica para la entrevista de competencias.....	238
Cuadro 76: Ejemplo de secuencia de preguntas para la obtención de un ejemplo conductual.....	240
Cuadro 77: Descripción del modelo de Estrella Conductual (STAR).....	240
Cuadro 78: Preguntas a realizar para la obtención de un ejemplo conductual completo.....	241
Cuadro 79: Ejemplo de conductas a sondear para la evaluación de competencias.....	242
Cuadro 80: Rol de entrevistador y tipos de preguntas a realizar en una entrevista de competencias.....	243
Cuadro 81: Requerimientos para que un proceso de evaluación sea considerado un Centro de Evaluación.....	245
Cuadro 82: Ventajas y desventajas de los Centros de Evaluación.....	246
Cuadro 83: Comparativa de diferentes métodos de evaluación para la selección de personal.....	247
Cuadro 84: Fases en el diseño e implantación de un Centro de Evaluación.....	248
Cuadro 85: Prueba que suelen estar incluidas en los Centros de Evaluación.....	248
Cuadro 86: Ejemplo de un proceso de evaluación de competencias a través de un Centro de Evaluación.....	250
Cuadro 87: Definición de las fases de un ciclo para la implementación de un Sistema de Administración del Rendimiento.....	253
Cuadro 88: Fases de la evaluación del rendimiento.....	254
Cuadro 89: Escala de valoración global del rendimiento de un empleado.....	257

Cuadro 90: Papel de la evaluación de potencial de un empleado en las situaciones que implican un cambio del puesto de trabajo.....	260
Cuadro 91: Información y utilidad de la misma para la evaluación del potencial de un empleado.....	261
Cuadro 92: Ejemplo de escala para la entrevista de evaluación del potencial de un empleado.....	262
Cuadro 93: Características de las metodologías empírico-analíticas.....	268
Cuadro 94: Grado de validez, control y escenario de cada tipo de metodología.....	269
Cuadro 95: Tipos y descripción de las metodologías no experimentales.....	269
Cuadro 96: Definición operativa de las variables del cuestionario de entidades.....	275
Cuadro 97: Competencias más valoradas para los profesionales en los estudios consultados.....	296
Cuadro 98: Competencias menos valoradas para los profesionales en los estudios consultados.....	297
Cuadro 99: Definición operativa de las variables del cuestionario de docentes.....	318
Cuadro 100: Competencias más valoradas para los docentes en los estudios consultados.....	337
Cuadro 101: Competencias menos valoradas para los docentes en los estudios consultados.....	338
Cuadro 102: Definición operativa de las variables del cuestionario de estudiantes....	372

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Ciclos de enseñanza universitaria.....	68
Figura 2: Estructura jerárquica de rasgos, conocimientos, capacidades y competencias.....	96
Figura 3: Modelo del iceberg de Spencer y Spencer (1993).....	98
Figura 4: Modelo de desarrollo de competencias de Bennet, Dunne y Carré (1999).	106
Figura 5: Pirámide de Miller (1990).....	116
Figura 6: Componentes de las competencias.....	193
Figura 7: Esquema del proceso de reclutamiento y selección por competencias.....	215
Figura 8: Proceso de entrevista por competencias.....	239
Figura 9: Principales aplicaciones de la Evaluación del Rendimiento.....	252
Figura 10: Fases en el ciclo para la implementación de un Sistema de Administración del Rendimiento.....	252
Figura 11: Esquema de fases del desarrollo de los Estudios Empíricos.....	271
Figura 12: Espacio virtual para la validación del cuestionario de entidades. Captura 1.....	284
Figura 13: Espacio virtual para la validación del cuestionario de entidades. Captura 2.....	284
Figura 14: Instrumento de validación del cuestionario para entidades. Captura 1.....	285
Figura 15: Instrumento de validación del cuestionario para entidades. Captura 2.....	285
Figura 16: Instrumento de validación del cuestionario para docentes. Captura 1.....	327
Figura 17: Instrumento de validación del cuestionario para docentes. Captura 2.....	328
Figura 18: Instrumento de validación del cuestionario para estudiantes. Captura 1...	378
Figura 19: Instrumento de validación del cuestionario para estudiantes. Captura 2...	378

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Tipo de entidad.....	288
Gráfico 2: Ámbito de actuación de la entidad.....	288
Gráfico 3: Número de empleados de la entidad.....	289
Gráfico 4: Cargo del tutor de la entidad.....	289
Gráfico 5: Relación entre el número de empleados y el cargo del tutor en la entidad.....	290
Gráfico 6: Relación entre el número de empleados de la entidad y el ámbito de actuación de la misma.....	290
Gráfico 7: Actividades en las que la entidad utiliza el modelo de gestión de RR.HH. por competencias.....	291
Gráfico 8: Tipo de técnicas de gestión de RR. HH. por competencias utilizadas por la entidad.....	291
Gráfico 9: Relación entre las actividades en las que se utiliza el modelo de gestión de RR.HH. por competencias en la entidad y el número de empleados de la misma.....	292
Gráfico 10: Relación entre las actividades en las que se utiliza el modelo de gestión de RR.HH. por competencias en la entidad y el tipo de la misma.....	293
Gráfico 11: Relación entre las actividades en las que se utiliza el modelo de gestión de RR.HH. por competencias en la entidad y el ámbito de actuación de la misma.....	293
Gráfico 12: Relación entre el tipo de técnicas de gestión de RR.HH. por competencias utilizadas por la entidad y el tipo de la misma.....	294
Gráfico 13: Relación entre el tipo de técnicas de gestión de RR.HH. por competencias utilizadas por la entidad y el ámbito de actuación de la misma.....	294
Gráfico 14: Clasificación nivel importancia general de competencias transversales.....	295
Gráfico 15: Clasificación nivel de importancia de competencias para el perfil de intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar.....	298
Gráfico 16: Clasificación del nivel de importancia de competencias para el perfil de marginación, drogodependencia y exclusión social.....	299
Gráfico 17: Clasificación del nivel de importancia de competencias para el perfil de animación y gestión sociocultural.....	300
Gráfico 18: Clasificación del nivel de importancia de competencias para el perfil de intervención socioeducativa con menores.....	302
Gráfico 19: Clasificación del nivel de importancia de las competencias para el perfil de personas adultas y mayores.....	303
Gráfico 20: Clasificación del nivel de importancias de las competencias para el perfil de atención socioeducativa a la diversidad.....	304
Gráfico 21: Nivel de importancia de competencias transversales no incluidas en la titulación.....	306
Gráfico 22: Promedios de las competencias transversales más y menos valoradas de la titulación.....	307
Gráfico 23: Promedios de las competencias transversales menos valoradas y no incluidas.....	309
Gráfico 24: Comparación de los promedios del nivel de importancia general de las competencias transversales con los promedios de cada uno de los perfiles específicos.....	310
Gráfico 25: Clasificación de los promedios del nivel de importancia de cada una de las categorías de competencias transversales.....	312
Gráfico 26: Departamento de los docentes.....	331
Gráfico 27: Dedicación de los docentes.....	331

Gráfico 28: Área de conocimiento de los docentes.....	331
Gráfico 29: Categoría profesional de los docentes.....	332
Gráfico 30: Años de experiencia docente en la UEx.....	332
Gráfico 31: Años de experiencia docente en Educación Social.....	333
Gráfico 32: Género de los docentes.....	333
Gráfico 33: Promedios del nivel de importancia de las actividades para la enseñanza y el desarrollo de las competencias transversales.....	334
Gráfico 34: Promedios del nivel de importancia de las actividades de evaluación de las competencias transversales.....	335
Gráfico 35: Clasificación del nivel de importancia para el perfil general del educador social de las competencias transversales.....	336
Gráfico 36: Clasificación del nivel de importancia de las competencias para el perfil de intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar.....	339
Gráfico 37: Clasificación del nivel de importancia de las competencias para el perfil de marginación, drogodependencia y exclusión social.....	340
Gráfico 38: Clasificación del nivel de importancia de las competencias para el perfil de animación y gestión sociocultural.....	341
Gráfico 39: Clasificación del nivel de importancia de las competencias para el perfil de intervención socioeducativa con menores.....	342
Gráfico 40: Clasificación del nivel de importancia de las competencias para el perfil de personas adultas y mayores.....	343
Gráfico 41: Clasificación del nivel de importancia de las competencias para el perfil de atención socioeducativa a la diversidad.....	344
Gráfico 42: Nivel de importancia de competencias transversales no incluidas en la titulación.....	345
Gráfico 43: Clasificación del nivel de desarrollo de las competencias transversales.....	346
Gráfico 44: Clasificación de competencias en base a la diferencia entre su valoración y su desarrollo para los docentes.....	349
Gráfico 45: Clasificación de competencias que necesitan desarrollarse.....	350, 434
Gráfico 46: Clasificación de competencias cuyo desarrollo debe mantenerse.....	351, 435
Gráfico 47: Clasificación de competencias que tienen una baja prioridad de desarrollo.....	352, 436
Gráfico 48: Clasificación de competencias en las que se está haciendo un sobre esfuerzo.....	353, 438
Gráfico 49: Promedios de las competencias transversales más y menos valoradas.....	354
Gráfico 50: Promedios de las competencias no incluidas y menos valoradas.....	355
Gráfico 51: Clasificación de la importancia de los distintos tipos de competencias transversales.....	357
Gráfico 52: Comparación de los promedios del nivel de importancia general de las competencias transversales con los promedios de cada uno de los perfiles específicos.....	358
Gráfico 53: Promedios de las competencias más y menos desarrolladas.....	360
Gráfico 54: Clasificación del nivel de desarrollo de las distintas categorías de competencias transversales.....	361
Gráfico 55: Promedios de valoración y desarrollo de las competencias.....	363
Gráfico 56: Comparativa categorías de sobre esfuerzo y baja prioridad.....	364
Gráfico 57: Comparativa categorías de desarrollo y mantenimiento.....	366
Gráfico 58: Distribución de frecuencias de la variable edad en la muestra de estudiantes.....	381
Gráfico 59: Distribución de porcentajes de la variable género en la muestra de estudiantes.....	382

Gráfico 60: Distribución de porcentajes de la situación laboral de los alumnos del Grado.....	382
Gráfico 61: Distribución de porcentajes de la vía de acceso a la titulación.....	383
Gráfico 62: Distribución de porcentajes del orden de elección de los estudios de Educación Social por parte de los estudiantes.....	385
Gráfico 63: Nivel de importancia de la competencia para el perfil genérico del educador social.....	385
Gráfico 64: Nivel de importancia de la competencia para el perfil de intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar.....	387
Gráfico 65: Nivel de importancia de la competencia para el perfil de marginación, drogodependencia y exclusión.....	388
Gráfico 66: Nivel de importancia de la competencia para el perfil de animación y gestión sociocultural.....	389
Gráfico 67: Nivel de importancia de la competencia para el perfil de intervención socioeducativa con menores.....	390
Gráfico 68: Nivel de importancia de la competencia para el perfil de formación e inserción de personas adultas y mayores.....	391
Gráfico 69: Nivel de importancia de la competencia para el perfil de atención socioeducativa a la diversidad.....	392
Gráfico 70: Nivel de importancia de competencias transversales no incluidas en la titulación.....	393
Gráfico 71: Nivel de desarrollo de la competencia para el perfil genérico del educador social.....	394
Gráfico 72: Clasificación de competencias en base a la diferencia entre su valoración y su desarrollo para todos los estudiantes.....	395
Gráfico 73: Comparativa del nivel de importancia de cada tipo de competencia dependiendo del curso.....	396
Gráfico 74: Comparativa valoración competencias transversales no incluidas en la titulación dependiendo del curso.....	397
Gráfico 75: Comparativa de los promedios del nivel de desarrollo de cada competencia dependiendo del curso.....	398
Gráfico 76: Clasificación de competencias que necesitan desarrollarse.....	399,434
Gráfico 77: Clasificación de competencias cuyo desarrollo debe mantenerse .	400, 435
Gráfico 78: Clasificación de competencias que tienen una baja prioridad de desarrollo.....	401, 437
Gráfico 79: Clasificación de competencias en las que se está haciendo un sobre esfuerzo.....	402, 438
Gráfico 80: Promedios de las competencias transversales más y menos valoradas..	403
Gráfico 81: Comparativa de los promedios de valoración de cada competencia dependiendo del curso.....	404
Gráfico 82: Comparativa entre las competencias menos valoradas y las no incluidas.....	406
Gráfico 83: Clasificación de la importancia de los distintos tipos de competencia transversal.....	408
Gráfico 84: Comparación de los promedios del nivel de importancia general de las competencias transversales con los promedios de cada uno de los perfiles profesionales.....	409
Gráfico 85: Promedios de competencias más y menos desarrolladas.....	412
Gráfico 86: Clasificación del nivel de desarrollo para el perfil genérico de cada una de las categorías de competencias transversales.....	414
Gráfico 87: Comparativa valoración desarrollo de las competencias.....	416
Gráfico 88: Comparativa de los promedios del nivel de desarrollo de cada competencia dependiendo del curso.....	417

Gráfico 89: Comparativa entre competencias de baja prioridad y sobre esfuerzo.....	418
Gráfico 90: Comparativa entre competencias de concentración y mantenimiento....	420
Gráfico 91: Nivel de importancia de la competencia para el perfil de intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar en los tres colectivos.....	425
Gráfico 92: Nivel de importancia de la competencia para el perfil de marginación, drogodependencia y exclusión en los tres colectivos.....	426
Gráfico 93: Nivel de importancia de la competencia para el perfil de animación y gestión sociocultural en los tres colectivos.....	427
Gráfico 94: Nivel de importancia de la competencia para el perfil de intervención socioeducativa con menores en los tres colectivos.....	428
Gráfico 95: Nivel de importancia de la competencia para el perfil de formación e inserción de personas adultas y mayores en los tres colectivos.....	429
Gráfico 96: Nivel de importancia de la competencia para el perfil de atención socioeducativa a la diversidad en los tres colectivos.....	430
Gráfico 97: Comparativa del nivel de importancia de las competencias transversales no incluidas en la titulación en los tres cuestionarios comparadas con el promedio de importancia de las competencias de cada uno.....	431
Gráfico 98: Clasificación del nivel de importancia para el perfil genérico de cada una de las categorías de competencias transversales en los tres colectivos.....	432
Gráfico 99: Comparativa del nivel de desarrollo general y de los distintos tipos de competencias transversales entre los docentes y los estudiantes.....	433
Gráfico 100: Comparativa del nivel de importancia general de las competencias para los tres colectivos.....	439
Gráfico 101: Promedio del nivel de desarrollo de la competencia para el perfil genérico del educador social en los cuestionarios de docentes y estudiantes.....	441
Gráfico 102: Comparativa del nivel de importancia de las competencias transversales no incluidas en la titulación en los tres colectivos.....	442
Gráfico 103: Clasificación del nivel de importancia para el perfil genérico de las competencias transversales instrumentales en los tres colectivos.....	443
Gráfico 104: Clasificación del nivel de importancia para el perfil genérico de las competencias transversales interpersonales en los tres colectivos.....	445
Gráfico 105: Clasificación del nivel de importancia para el perfil genérico de las competencias transversales sistémicas en los tres colectivos.....	446
Gráfico 106: Promedio del nivel de desarrollo de las competencias transversales instrumentales en los colectivos de docentes y estudiantes.....	448
Gráfico 107: Promedio del nivel de desarrollo de las competencias transversales interpersonales en los colectivos de docentes y estudiantes.....	449
Gráfico 108: Promedio del nivel de desarrollo de las competencias transversales sistémicas en los colectivos de docentes y estudiantes.....	451
Gráfico 109: Promedio de las diferencias entre valoración y desarrollo de las competencias transversales en los colectivos de docentes y estudiantes.....	452

CUESTIONARIO PARA ENTIDADES

Nombre del alumno/a responsable:

Evaluación de las competencias transversales del Título de Grado de Educación Social en la UEx

CUESTIONARIO PARA ENTIDADES/ORGANIZACIONES/EMPRESAS

Este cuestionario forma parte de la investigación que estamos llevando a cabo con el objetivo de evaluar las competencias transversales del Grado de Educación Social de la Universidad de Extremadura. Les rogamos que contesten a todas las preguntas que lo componen. Muchas gracias por su participación.

DATOS GENERALES DE LA ENTIDAD/ORGANIZACIÓN/EMPRESA

Nombre de la Entidad	<input type="text"/>	Cultura	<input type="checkbox"/>
		Social/Asistencial	<input type="checkbox"/>
Cargo de la persona que contesta	<input type="text"/>	Deporte	<input type="checkbox"/>
		Educación	<input type="checkbox"/>
		Mujer	<input type="checkbox"/>
		Mayores	<input type="checkbox"/>
Número de empleados	De 0 a 10 <input type="checkbox"/>	Infancia	<input type="checkbox"/>
	De 11 a 50 <input type="checkbox"/>	Juventud	<input type="checkbox"/>
	De 51 a 100 <input type="checkbox"/>	Desarrollo Local	<input type="checkbox"/>
	Más de 100 <input type="checkbox"/>	Cooperación/Solidaridad	<input type="checkbox"/>
		Medio Ambiente	<input type="checkbox"/>
Tipo de Entidad	Pública <input type="checkbox"/>	Religioso	<input type="checkbox"/>
	Privada <input type="checkbox"/>	Ocio	<input type="checkbox"/>
	ONG <input type="checkbox"/>	Profesional/Sindical	<input type="checkbox"/>
	Organismo internacional <input type="checkbox"/>		

MODELO DE GESTIÓN DE RECURSOS HUMANOS

El modelo de Gestión de Recursos Humanos por Competencias tiene como objetivo que los empleados de una organización adquieran y desarrollen aquellas competencias directamente relacionadas con un desempeño eficaz, eficiente, seguro y satisfactorio de su trabajo.

Podemos definir competencia como el conjunto de comportamientos observables que están causalmente relacionados con un desempeño bueno o excelente en un puesto de trabajo de una organización concreta.

¿En que actividades de su entidad se utiliza el modelo de Gestión de Recursos Humanos por competencias?	En ninguna <input type="checkbox"/>	¿Qué técnicas de selección de personal por competencias utiliza su Entidad?	Ninguna <input type="checkbox"/>
	En el reclutamiento de personal <input type="checkbox"/>		Juego de roles <input type="checkbox"/>
	En la selección del personal <input type="checkbox"/>		Método de casos <input type="checkbox"/>
	En la formación del personal <input type="checkbox"/>		Pruebas profesionales <input type="checkbox"/>
	En el diseño de los planes de carrera del personal <input type="checkbox"/>		Discusión de grupo <input type="checkbox"/>
			Entrevista por competencias <input type="checkbox"/>

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

A continuación le pedimos que evalúe cada una de las competencias transversales incluidas en la titulación en una serie de campos.

CAPACIDAD DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS					
Estime el nivel de importancia de esta competencia para el perfil profesional genérico del Educador Social	nulo	muy poco	medio	alto	muy alto
Evalúe el nivel de importancia de esta competencia para cada uno de los siguientes ámbitos profesionales específicos de la ES	nulo	muy poco	medio	alto	muy alto
Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar					
Marginación, drogodependencia y exclusión social					
Animación y gestión sociocultural					
Intervención socioeducativa con menores					
Formación e inserción de personas adultas y mayores					
Atención socioeducativa a la diversidad					

ORGANIZACIÓN Y PLANIFICACIÓN					
Estime el nivel de importancia de esta competencia para el perfil profesional genérico del Educador Social	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Evalúe el nivel de importancia de esta competencia para cada uno de los siguientes ámbitos profesionales específicos de la ES	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar					
Marginación, drogodependencia y exclusión social					
Animación y gestión sociocultural					
Intervención socioeducativa con menores					
Formación e inserción de personas adultas y mayores					
Atención socioeducativa a la diversidad					
COMUNICACIÓN ORAL Y ESCRITA EN LA/S LENGUA/S MATERNA/S					
Estime el nivel de importancia de esta competencia para el perfil profesional genérico del Educador Social	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Evalúe el nivel de importancia de esta competencia para cada uno de los siguientes ámbitos profesionales específicos de la ES	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar					
Marginación, drogodependencia y exclusión social					
Animación y gestión sociocultural					
Intervención socioeducativa con menores					
Formación e inserción de personas adultas y mayores					
Atención socioeducativa a la diversidad					
GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN					
Estime el nivel de importancia de esta competencia para el perfil profesional genérico del Educador Social	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Evalúe el nivel de importancia de esta competencia para cada uno de los siguientes ámbitos profesionales específicos de la ES	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar					
Marginación, drogodependencia y exclusión social					
Animación y gestión sociocultural					
Intervención socioeducativa con menores					
Formación e inserción de personas adultas y mayores					
Atención socioeducativa a la diversidad					
RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS Y TOMA DE DECISIONES					
Estime el nivel de importancia de esta competencia para el perfil profesional genérico del Educador Social	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Evalúe el nivel de importancia de esta competencia para cada uno de los siguientes ámbitos profesionales específicos de la ES	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar					
Marginación, drogodependencia y exclusión social					
Animación y gestión sociocultural					
Intervención socioeducativa con menores					
Formación e inserción de personas adultas y mayores					
Atención socioeducativa a la diversidad					

ARGUMENTACIÓN Y RAZONAMIENTO CRÍTICO					
Estime el nivel de importancia de esta competencia para el perfil profesional genérico del Educador Social	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Evalúe el nivel de importancia de esta competencia para cada uno de los siguientes ámbitos profesionales específicos de la ES	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar					
Marginación, drogodependencia y exclusión social					
Animación y gestión sociocultural					
Intervención socioeducativa con menores					
Formación e inserción de personas adultas y mayores					
Atención socioeducativa a la diversidad					
CAPACIDAD DE AUTOCRÍTICA Y CRÍTICA EN EL TRABAJO EN EQUIPO					
Estime el nivel de importancia de esta competencia para el perfil profesional genérico del Educador Social	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Evalúe el nivel de importancia de esta competencia para cada uno de los siguientes ámbitos profesionales específicos de la ES	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar					
Marginación, drogodependencia y exclusión social					
Animación y gestión sociocultural					
Intervención socioeducativa con menores					
Formación e inserción de personas adultas y mayores					
Atención socioeducativa a la diversidad					
RECONOCIMIENTO Y RESPETO A LA DIVERSIDAD Y MULTICULTURALIDAD					
Estime el nivel de importancia de esta competencia para el perfil profesional genérico del Educador Social	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Evalúe el nivel de importancia de esta competencia para cada uno de los siguientes ámbitos profesionales específicos de la ES	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar					
Marginación, drogodependencia y exclusión social					
Animación y gestión sociocultural					
Intervención socioeducativa con menores					
Formación e inserción de personas adultas y mayores					
Atención socioeducativa a la diversidad					
HABILIDADES INTERPERSONALES					
Estime el nivel de importancia de esta competencia para el perfil profesional genérico del Educador Social	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Evalúe el nivel de importancia de esta competencia para cada uno de los siguientes ámbitos profesionales específicos de la ES	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar					
Marginación, drogodependencia y exclusión social					
Animación y gestión sociocultural					
Intervención socioeducativa con menores					
Formación e inserción de personas adultas y mayores					
Atención socioeducativa a la diversidad					

TRABAJO EN EQUIPO INTERDISCIPLINAR					
Estime el nivel de importancia de esta competencia para el perfil profesional genérico del Educador Social	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Evalúe el nivel de importancia de esta competencia para cada uno de los siguientes ámbitos profesionales específicos de la ES	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar					
Marginación, drogodependencia y exclusión social					
Animación y gestión sociocultural					
Intervención socioeducativa con menores					
Formación e inserción de personas adultas y mayores					
Atención socioeducativa a la diversidad					
TRABAJO EN OTROS CONTEXTOS NACIONALES O INTERNACIONALES					
Estime el nivel de importancia de esta competencia para el perfil profesional genérico del Educador Social	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Evalúe el nivel de importancia de esta competencia para cada uno de los siguientes ámbitos profesionales específicos de la ES	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar					
Marginación, drogodependencia y exclusión social					
Animación y gestión sociocultural					
Intervención socioeducativa con menores					
Formación e inserción de personas adultas y mayores					
Atención socioeducativa a la diversidad					
AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE					
Estime el nivel de importancia de esta competencia para el perfil profesional genérico del Educador Social	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Evalúe el nivel de importancia de esta competencia para cada uno de los siguientes ámbitos profesionales específicos de la ES	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar					
Marginación, drogodependencia y exclusión social					
Animación y gestión sociocultural					
Intervención socioeducativa con menores					
Formación e inserción de personas adultas y mayores					
Atención socioeducativa a la diversidad					
ADAPTACIÓN A SITUACIONES NUEVAS					
Estime el nivel de importancia de esta competencia para el perfil profesional genérico del Educador Social	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Evalúe el nivel de importancia de esta competencia para cada uno de los siguientes ámbitos profesionales específicos de la ES	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar					
Marginación, drogodependencia y exclusión social					
Animación y gestión sociocultural					
Intervención socioeducativa con menores					
Formación e inserción de personas adultas y mayores					
Atención socioeducativa a la diversidad					

CREATIVIDAD					
Estime el nivel de importancia de esta competencia para el perfil profesional genérico del Educador Social	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Evalúe el nivel de importancia de esta competencia para cada uno de los siguientes ámbitos profesionales específicos de la ES	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar					
Marginación, drogodependencia y exclusión social					
Animación y gestión sociocultural					
Intervención socioeducativa con menores					
Formación e inserción de personas adultas y mayores					
Atención socioeducativa a la diversidad					
LIDERAZGO					
Estime el nivel de importancia de esta competencia para el perfil profesional genérico del Educador Social	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Evalúe el nivel de importancia de esta competencia para cada uno de los siguientes ámbitos profesionales específicos de la ES	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar					
Marginación, drogodependencia y exclusión social					
Animación y gestión sociocultural					
Intervención socioeducativa con menores					
Formación e inserción de personas adultas y mayores					
Atención socioeducativa a la diversidad					
INICIATIVA Y ESPÍRITU EMPRENDEDOR					
Estime el nivel de importancia de esta competencia para el perfil profesional genérico del Educador Social	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Evalúe el nivel de importancia de esta competencia para cada uno de los siguientes ámbitos profesionales específicos de la ES	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar					
Marginación, drogodependencia y exclusión social					
Animación y gestión sociocultural					
Intervención socioeducativa con menores					
Formación e inserción de personas adultas y mayores					
Atención socioeducativa a la diversidad					
APERTURA AL APRENDIZAJE A LO LARGO DE TODA LA VIDA					
Estime el nivel de importancia de esta competencia para el perfil profesional genérico del Educador Social	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Evalúe el nivel de importancia de esta competencia para cada uno de los siguientes ámbitos profesionales específicos de la ES	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar					
Marginación, drogodependencia y exclusión social					
Animación y gestión sociocultural					
Intervención socioeducativa con menores					
Formación e inserción de personas adultas y mayores					
Atención socioeducativa a la diversidad					

COMPROMISO ÉTICO CON LA ENTIDAD Y EL DESARROLLO PROFESIONAL					
Estime el nivel de importancia de esta competencia para el perfil profesional genérico del Educador Social	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Evalúe el nivel de importancia de esta competencia para cada uno de los siguientes ámbitos profesionales específicos de la ES	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar					
Marginación, drogodependencia y exclusión social					
Animación y gestión sociocultural					
Intervención socioeducativa con menores					
Formación e inserción de personas adultas y mayores					
Atención socioeducativa a la diversidad					
GESTIÓN POR PROCESOS CON INDICADORES DE CALIDAD					
Estime el nivel de importancia de esta competencia para el perfil profesional genérico del Educador Social	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Evalúe el nivel de importancia de esta competencia para cada uno de los siguientes ámbitos profesionales específicos de la ES	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar					
Marginación, drogodependencia y exclusión social					
Animación y gestión sociocultural					
Intervención socioeducativa con menores					
Formación e inserción de personas adultas y mayores					
Atención socioeducativa a la diversidad					
SENSIBILIDAD HACIA TEMAS MEDIOAMBIENTALES					
Estime el nivel de importancia de esta competencia para el perfil profesional genérico del Educador Social	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Evalúe el nivel de importancia de esta competencia para cada uno de los siguientes ámbitos profesionales específicos de la ES	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar					
Marginación, drogodependencia y exclusión social					
Animación y gestión sociocultural					
Intervención socioeducativa con menores					
Formación e inserción de personas adultas y mayores					
Atención socioeducativa a la diversidad					

EVALUACIÓN DE OTRAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES NO INCLUIDAS EN LA TITULACIÓN

Evalúe la importancia que para el perfil profesional genérico del Educador Social podría tener las siguientes competencias no incluidas en la titulación

	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Conocimientos básicos de la profesión					
Responsabilidad en el trabajo					
Motivación por el trabajo					
Resistencia al estrés					
Conocimientos de cultura y costumbres de otros países					

CUESTIONARIO PARA DOCENTES

Evaluación de las competencias transversales del Título de Grado de Educación Social en la UEx

CUESTIONARIO PARA DOCENTES

Este cuestionario forma parte de la investigación que estamos llevando a cabo con el objetivo de evaluar las competencias transversales del Grado de Educación Social de la Universidad de Extremadura. Les rogamos que contesten a todas las preguntas que lo componen. Muchas gracias por su participación.

DATOS PERSONALES Y ACADÉMICOS

Departamento	Ciencias de la Educación		Categoría Profesional	Catedrático de Universidad	
	Psicología y Antropología			Titular de Universidad	
	Dirección de Empresas y Sociología			Catedrático de Escuela Universitaria	
	Didáctica de las Ciencias Experimentales y las Matemáticas			Titular de Escuela Universitaria	
	Filología Inglesa			Contratado Doctor	
Dedicación	Tiempo completo			Ayudante Doctor	
	Tiempo Parcial 3-6 créditos			Ayudante	
	Tiempo Parcial 6-18 créditos			Colaborador	
Área de conocimiento	Didáctica y Organización Escolar			Máxima titulación	
	Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación				
	Teoría e Historia de la Educación		Años de experiencia docente en la Uex		
	Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos				
	Psicología Evolutiva y de la Educación		Años de experiencia en Educación Social		
	Psicología Social				
	Antropología Social		Género	Masculino	
	Sociología			Femenino	
	Didáctica de las Ciencias Experimentales				
	Filología Inglesa				

CAPACIDAD DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS					
Estime el nivel de desarrollo que puede alcanzar esta competencia teniendo en cuenta el programa de estudios	nulo	muy poco	medio	alto	muy alto
Estime el nivel de importancia de esta competencia para el perfil profesional genérico del Educador Social	nulo	muy poco	medio	alto	muy alto
Evalúe el nivel de importancia de esta competencia para cada uno de los siguientes ámbitos profesionales específicos de la ES	nulo	muy poco	medio	alto	muy alto
Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar					
Marginación, drogodependencia y exclusión social					
Animación y gestión sociocultural					
Intervención socioeducativa con menores					
Formación e inserción de personas adultas y mayores					
Atención socioeducativa a la diversidad					

ORGANIZACIÓN Y PLANIFICACIÓN					
Estime el nivel de desarrollo que puede alcanzar esta competencia teniendo en cuenta el programa de estudios	nulo	muy poco	medio	alto	muy alto
Estime el nivel de importancia de esta competencia para el perfil profesional genérico del Educador Social	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Evalúe el nivel de importancia de esta competencia para cada uno de los siguientes ámbitos profesionales específicos de la ES	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar					
Marginación, drogodependencia y exclusión social					
Animación y gestión sociocultural					
Intervención socioeducativa con menores					
Formación e inserción de personas adultas y mayores					
Atención socioeducativa a la diversidad					
COMUNICACIÓN ORAL Y ESCRITA EN LA/S LENGUA/S MATERNA/S					
Estime el nivel de desarrollo que puede alcanzar esta competencia teniendo en cuenta el programa de estudios	nulo	muy poco	medio	alto	muy alto
Estime el nivel de importancia de esta competencia para el perfil profesional genérico del Educador Social	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Evalúe el nivel de importancia de esta competencia para cada uno de los siguientes ámbitos profesionales específicos de la ES	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar					
Marginación, drogodependencia y exclusión social					
Animación y gestión sociocultural					
Intervención socioeducativa con menores					
Formación e inserción de personas adultas y mayores					
Atención socioeducativa a la diversidad					
GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN					
Estime el nivel de desarrollo que puede alcanzar esta competencia teniendo en cuenta el programa de estudios	nulo	muy poco	medio	alto	muy alto
Estime el nivel de importancia de esta competencia para el perfil profesional genérico del Educador Social	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Evalúe el nivel de importancia de esta competencia para cada uno de los siguientes ámbitos profesionales específicos de la ES	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar					
Marginación, drogodependencia y exclusión social					
Animación y gestión sociocultural					
Intervención socioeducativa con menores					
Formación e inserción de personas adultas y mayores					
Atención socioeducativa a la diversidad					
RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS Y TOMA DE DECISIONES					
Estime el nivel de desarrollo que puede alcanzar esta competencia teniendo en cuenta el programa de estudios	nulo	muy poco	medio	alto	muy alto
Estime el nivel de importancia de esta competencia para el perfil profesional genérico del Educador Social	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Evalúe el nivel de importancia de esta competencia para cada uno de los siguientes ámbitos profesionales específicos de la ES	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar					
Marginación, drogodependencia y exclusión social					
Animación y gestión sociocultural					
Intervención socioeducativa con menores					
Formación e inserción de personas adultas y mayores					
Atención socioeducativa a la diversidad					

ARGUMENTACIÓN Y RAZONAMIENTO CRÍTICO					
Estime el nivel de desarrollo que puede alcanzar esta competencia teniendo en cuenta el programa de estudios	nulo	muy poco	medio	alto	muy alto
Estime el nivel de importancia de esta competencia para el perfil profesional genérico del Educador Social	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Evalúe el nivel de importancia de esta competencia para cada uno de los siguientes ámbitos profesionales específicos de la ES	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar					
Marginación, drogodependencia y exclusión social					
Animación y gestión sociocultural					
Intervención socioeducativa con menores					
Formación e inserción de personas adultas y mayores					
Atención socioeducativa a la diversidad					
CAPACIDAD DE AUTOCRÍTICA Y CRÍTICA EN EL TRABAJO EN EQUIPO					
Estime el nivel de desarrollo que puede alcanzar esta competencia teniendo en cuenta el programa de estudios	nulo	muy poco	medio	alto	muy alto
Estime el nivel de importancia de esta competencia para el perfil profesional genérico del Educador Social	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Evalúe el nivel de importancia de esta competencia para cada uno de los siguientes ámbitos profesionales específicos de la ES	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar					
Marginación, drogodependencia y exclusión social					
Animación y gestión sociocultural					
Intervención socioeducativa con menores					
Formación e inserción de personas adultas y mayores					
Atención socioeducativa a la diversidad					
RECONOCIMIENTO Y RESPETO A LA DIVERSIDAD Y MULTICULTURALIDAD					
Estime el nivel de desarrollo que puede alcanzar esta competencia teniendo en cuenta el programa de estudios	nulo	muy poco	medio	alto	muy alto
Estime el nivel de importancia de esta competencia para el perfil profesional genérico del Educador Social	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Evalúe el nivel de importancia de esta competencia para cada uno de los siguientes ámbitos profesionales específicos de la ES	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar					
Marginación, drogodependencia y exclusión social					
Animación y gestión sociocultural					
Intervención socioeducativa con menores					
Formación e inserción de personas adultas y mayores					
Atención socioeducativa a la diversidad					
HABILIDADES INTERPERSONALES					
Estime el nivel de desarrollo que puede alcanzar esta competencia teniendo en cuenta el programa de estudios	nulo	muy poco	medio	alto	muy alto
Estime el nivel de importancia de esta competencia para el perfil profesional genérico del Educador Social	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Evalúe el nivel de importancia de esta competencia para cada uno de los siguientes ámbitos profesionales específicos de la ES	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar					
Marginación, drogodependencia y exclusión social					
Animación y gestión sociocultural					
Intervención socioeducativa con menores					
Formación e inserción de personas adultas y mayores					
Atención socioeducativa a la diversidad					

TRABAJO EN EQUIPO INTERDISCIPLINAR					
Estime el nivel de desarrollo que puede alcanzar esta competencia teniendo en cuenta el programa de estudios	nulo	muy poco	medio	alto	muy alto
Estime el nivel de importancia de esta competencia para el perfil profesional genérico del Educador Social	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Evalúe el nivel de importancia de esta competencia para cada uno de los siguientes ámbitos profesionales específicos de la ES	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar					
Marginación, drogodependencia y exclusión social					
Animación y gestión sociocultural					
Intervención socioeducativa con menores					
Formación e inserción de personas adultas y mayores					
Atención socioeducativa a la diversidad					
TRABAJO EN OTROS CONTEXTOS NACIONALES O INTERNACIONALES					
Estime el nivel de desarrollo que puede alcanzar esta competencia teniendo en cuenta el programa de estudios	nulo	muy poco	medio	alto	muy alto
Estime el nivel de importancia de esta competencia para el perfil profesional genérico del Educador Social	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Evalúe el nivel de importancia de esta competencia para cada uno de los siguientes ámbitos profesionales específicos de la ES	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar					
Marginación, drogodependencia y exclusión social					
Animación y gestión sociocultural					
Intervención socioeducativa con menores					
Formación e inserción de personas adultas y mayores					
Atención socioeducativa a la diversidad					
AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE					
Estime el nivel de desarrollo que puede alcanzar esta competencia teniendo en cuenta el programa de estudios	nulo	muy poco	medio	alto	muy alto
Estime el nivel de importancia de esta competencia para el perfil profesional genérico del Educador Social	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Evalúe el nivel de importancia de esta competencia para cada uno de los siguientes ámbitos profesionales específicos de la ES	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar					
Marginación, drogodependencia y exclusión social					
Animación y gestión sociocultural					
Intervención socioeducativa con menores					
Formación e inserción de personas adultas y mayores					
Atención socioeducativa a la diversidad					
ADAPTACIÓN A SITUACIONES NUEVAS					
Estime el nivel de desarrollo que puede alcanzar esta competencia teniendo en cuenta el programa de estudios	nulo	muy poco	medio	alto	muy alto
Estime el nivel de importancia de esta competencia para el perfil profesional genérico del Educador Social	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Evalúe el nivel de importancia de esta competencia para cada uno de los siguientes ámbitos profesionales específicos de la ES	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar					
Marginación, drogodependencia y exclusión social					
Animación y gestión sociocultural					
Intervención socioeducativa con menores					
Formación e inserción de personas adultas y mayores					
Atención socioeducativa a la diversidad					

CREATIVIDAD					
Estime el nivel de desarrollo que puede alcanzar esta competencia teniendo en cuenta el programa de estudios	nulo	muy poco	medio	alto	muy alto
Estime el nivel de importancia de esta competencia para el perfil profesional genérico del Educador Social	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Evalúe el nivel de importancia de esta competencia para cada uno de los siguientes ámbitos profesionales específicos de la ES	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar					
Marginación, drogodependencia y exclusión social					
Animación y gestión sociocultural					
Intervención socioeducativa con menores					
Formación e inserción de personas adultas y mayores					
Atención socioeducativa a la diversidad					
LIDERAZGO					
Estime el nivel de desarrollo que puede alcanzar esta competencia teniendo en cuenta el programa de estudios	nulo	muy poco	medio	alto	muy alto
Estime el nivel de importancia de esta competencia para el perfil profesional genérico del Educador Social	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Evalúe el nivel de importancia de esta competencia para cada uno de los siguientes ámbitos profesionales específicos de la ES	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar					
Marginación, drogodependencia y exclusión social					
Animación y gestión sociocultural					
Intervención socioeducativa con menores					
Formación e inserción de personas adultas y mayores					
Atención socioeducativa a la diversidad					
INICIATIVA Y ESPÍRITU EMPRENDEDOR					
Estime el nivel de desarrollo que puede alcanzar esta competencia teniendo en cuenta el programa de estudios	nulo	muy poco	medio	alto	muy alto
Estime el nivel de importancia de esta competencia para el perfil profesional genérico del Educador Social	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Evalúe el nivel de importancia de esta competencia para cada uno de los siguientes ámbitos profesionales específicos de la ES	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar					
Marginación, drogodependencia y exclusión social					
Animación y gestión sociocultural					
Intervención socioeducativa con menores					
Formación e inserción de personas adultas y mayores					
Atención socioeducativa a la diversidad					
APERTURA AL APRENDIZAJE A LO LARGO DE TODA LA VIDA					
Estime el nivel de desarrollo que puede alcanzar esta competencia teniendo en cuenta el programa de estudios	nulo	muy poco	medio	alto	muy alto
Estime el nivel de importancia de esta competencia para el perfil profesional genérico del Educador Social	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Evalúe el nivel de importancia de esta competencia para cada uno de los siguientes ámbitos profesionales específicos de la ES	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar					
Marginación, drogodependencia y exclusión social					
Animación y gestión sociocultural					
Intervención socioeducativa con menores					

COMPROMISO ÉTICO CON LA ENTIDAD Y EL DESARROLLO PROFESIONAL					
Estime el nivel de desarrollo que puede alcanzar esta competencia teniendo en cuenta el programa de estudios	nulo	muy poco	medio	alto	muy alto
Estime el nivel de importancia de esta competencia para el perfil profesional genérico del Educador Social	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Evalúe el nivel de importancia de esta competencia para cada uno de los siguientes ámbitos profesionales específicos de la ES	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar					
Marginación, drogodependencia y exclusión social					
Animación y gestión sociocultural					
Intervención socioeducativa con menores					
Formación e inserción de personas adultas y mayores					
Atención socioeducativa a la diversidad					
GESTIÓN POR PROCESOS CON INDICADORES DE CALIDAD					
Estime el nivel de desarrollo que puede alcanzar esta competencia teniendo en cuenta el programa de estudios	nulo	muy poco	medio	alto	muy alto
Estime el nivel de importancia de esta competencia para el perfil profesional genérico del Educador Social	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Evalúe el nivel de importancia de esta competencia para cada uno de los siguientes ámbitos profesionales específicos de la ES	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar					
Marginación, drogodependencia y exclusión social					
Animación y gestión sociocultural					
Intervención socioeducativa con menores					
Formación e inserción de personas adultas y mayores					
Atención socioeducativa a la diversidad					
SENSIBILIDAD HACIA TEMAS MEDIOAMBIENTALES					
Estime el nivel de desarrollo que puede alcanzar esta competencia teniendo en cuenta el programa de estudios	nulo	muy poco	medio	alto	muy alto
Estime el nivel de importancia de esta competencia para el perfil profesional genérico del Educador Social	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Evalúe el nivel de importancia de esta competencia para cada uno de los siguientes ámbitos profesionales específicos de la ES	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar					
Marginación, drogodependencia y exclusión social					
Animación y gestión sociocultural					
Intervención socioeducativa con menores					
Formación e inserción de personas adultas y mayores					
Atención socioeducativa a la diversidad					

EVALUACIÓN DE OTRAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES NO INCLUIDAS EN LA TITULACIÓN

Evalúe la importancia que para el perfil profesional genérico del Educador Social podría tener las siguientes competencias no incluidas en la titulación

	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Conocimientos básicos de la profesión					
Responsabilidad en el trabajo					
Motivación por el trabajo					
Resistencia al estrés					
Conocimientos de cultura y costumbres de otros países					

EVALUACIÓN DEL NIVEL DE IMPORTANCIA DE LAS ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS

Estime el nivel de importancia que da a cada una de estas metodologías, instrumentos y actividades a la hora de **desarrollar** las competencias transversales

	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Clases magistrales					
Prácticas individuales					
Grupos colaborativos					
Portafolios					
Dossier de aprendizaje					
Diseño de proyectos					
Estudio de campo					
Revisión de literatura científica					

EVALUACIÓN DEL NIVEL DE IMPORTANCIA DE LAS ACTIVIDADES PARA LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

Estime el nivel de importancia que da a cada una de estas metodologías, instrumentos y actividades a la hora de **evaluar** las competencias transversales

	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Examen de desarrollo					
Test objetivo					
Prácticas individuales					
Grupos colaborativos					
Pruebas orales					
Dossier de aprendizaje					
Portafolio					
Autoevaluación					
Coevaluación					
Diseño de proyectos					

CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES

Nombre y apellidos:

Entidad en la que realizará las prácticas:

Evaluación de las competencias transversales del Título de Grado de Educación Social en la UEx

CUESTIONARIO PARA EL ALUMNADO

Este cuestionario forma parte de la investigación que estamos llevando a cabo con el objetivo de evaluar las competencias transversales del Grado de Educación Social de la Universidad de Extremadura. Les rogamos que contesten a todas las preguntas que lo componen. Muchas gracias por su participación.

DATOS PERSONALES Y ACADÉMICOS

Edad		
Género	Femenino	
	Masculino	

¿Estás trabajando?	no	
	eventualmente	
	diario jornada parcial	
	diario jornada completa	

Vía de acceso a la Uex	Bachillerato	
	FP	
	>25	
	Otras titulaciones	
Denominación de la especialidad o titulación de acceso		
Orden de elección de los estudios de Educación Social	1º	
	2º	
	3º	

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

A continuación le pedimos que evalúe cada una de las competencias transversales incluidas en la titulación en una serie de campos.

CAPACIDAD DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS					
Estime el nivel de desarrollo que puede alcanzar esta competencia teniendo en cuenta el programa de estudios	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Estime el nivel de importancia de esta competencia para el perfil profesional genérico del Educador Social	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Evalúe el nivel de importancia de esta competencia para cada uno de los siguientes ámbitos profesionales específicos de la ES	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar					
Marginación, drogodependencia y exclusión social					
Animación y gestión sociocultural					
Intervención socioeducativa con menores					
Formación e inserción de personas adultas y mayores					
Atención socioeducativa a la diversidad					
ORGANIZACIÓN Y PLANIFICACIÓN					
Estime el nivel de desarrollo que puede alcanzar esta competencia teniendo en cuenta el programa de estudios	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Estime el nivel de importancia de esta competencia para el perfil profesional genérico del Educador Social	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Evalúe el nivel de importancia de esta competencia para cada uno de los siguientes ámbitos profesionales específicos de la ES	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar					
Marginación, drogodependencia y exclusión social					
Animación y gestión sociocultural					
Intervención socioeducativa con menores					
Formación e inserción de personas adultas y mayores					
Atención socioeducativa a la diversidad					

COMUNICACIÓN ORAL Y ESCRITA EN LA/S LENGUA/S MATERNA/S					
Estime el nivel de desarrollo que puede alcanzar esta competencia teniendo en cuenta el programa de estudios	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Estime el nivel de importancia de esta competencia para el perfil profesional genérico del Educador Social	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Evalúe el nivel de importancia de esta competencia para cada uno de los siguientes ámbitos profesionales específicos de la ES	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar					
Marginación, drogodependencia y exclusión social					
Animación y gestión sociocultural					
Intervención socioeducativa con menores					
Formación e inserción de personas adultas y mayores					
Atención socioeducativa a la diversidad					
GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN					
Estime el nivel de desarrollo que puede alcanzar esta competencia teniendo en cuenta el programa de estudios	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Estime el nivel de importancia de esta competencia para el perfil profesional genérico del Educador Social	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Evalúe el nivel de importancia de esta competencia para cada uno de los siguientes ámbitos profesionales específicos de la ES	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar					
Marginación, drogodependencia y exclusión social					
Animación y gestión sociocultural					
Intervención socioeducativa con menores					
Formación e inserción de personas adultas y mayores					
Atención socioeducativa a la diversidad					
RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS Y TOMA DE DECISIONES					
Estime el nivel de desarrollo que puede alcanzar esta competencia teniendo en cuenta el programa de estudios	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Estime el nivel de importancia de esta competencia para el perfil profesional genérico del Educador Social	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Evalúe el nivel de importancia de esta competencia para cada uno de los siguientes ámbitos profesionales específicos de la ES	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar					
Marginación, drogodependencia y exclusión social					
Animación y gestión sociocultural					
Intervención socioeducativa con menores					
Formación e inserción de personas adultas y mayores					
Atención socioeducativa a la diversidad					
ARGUMENTACIÓN Y RAZONAMIENTO CRÍTICO					
Estime el nivel de desarrollo que puede alcanzar esta competencia teniendo en cuenta el programa de estudios	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Estime el nivel de importancia de esta competencia para el perfil profesional genérico del Educador Social	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Evalúe el nivel de importancia de esta competencia para cada uno de los siguientes ámbitos profesionales específicos de la ES	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar					
Marginación, drogodependencia y exclusión social					
Animación y gestión sociocultural					
Intervención socioeducativa con menores					
Formación e inserción de personas adultas y mayores					
Atención socioeducativa a la diversidad					

CAPACIDAD DE AUTOCRÍTICA Y CRÍTICA EN EL TRABAJO EN EQUIPO					
Estime el nivel de desarrollo que puede alcanzar esta competencia teniendo en cuenta el programa de estudios	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Estime el nivel de importancia de esta competencia para el perfil profesional genérico del Educador Social	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Evalúe el nivel de importancia de esta competencia para cada uno de los siguientes ámbitos profesionales específicos de la ES	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar					
Marginación, drogodependencia y exclusión social					
Animación y gestión sociocultural					
Intervención socioeducativa con menores					
Formación e inserción de personas adultas y mayores					
Atención socioeducativa a la diversidad					
RECONOCIMIENTO Y RESPETO A LA DIVERSIDAD Y MULTICULTURALIDAD					
Estime el nivel de desarrollo que puede alcanzar esta competencia teniendo en cuenta el programa de estudios	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Estime el nivel de importancia de esta competencia para el perfil profesional genérico del Educador Social	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Evalúe el nivel de importancia de esta competencia para cada uno de los siguientes ámbitos profesionales específicos de la ES	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar					
Marginación, drogodependencia y exclusión social					
Animación y gestión sociocultural					
Intervención socioeducativa con menores					
Formación e inserción de personas adultas y mayores					
Atención socioeducativa a la diversidad					
HABILIDADES INTERPERSONALES					
Estime el nivel de desarrollo que puede alcanzar esta competencia teniendo en cuenta el programa de estudios	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Estime el nivel de importancia de esta competencia para el perfil profesional genérico del Educador Social	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Evalúe el nivel de importancia de esta competencia para cada uno de los siguientes ámbitos profesionales específicos de la ES	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar					
Marginación, drogodependencia y exclusión social					
Animación y gestión sociocultural					
Intervención socioeducativa con menores					
Formación e inserción de personas adultas y mayores					
Atención socioeducativa a la diversidad					
TRABAJO EN EQUIPO INTERDISCIPLINAR					
Estime el nivel de desarrollo que puede alcanzar esta competencia teniendo en cuenta el programa de estudios	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Estime el nivel de importancia de esta competencia para el perfil profesional genérico del Educador Social	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Evalúe el nivel de importancia de esta competencia para cada uno de los siguientes ámbitos profesionales específicos de la ES	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar					
Marginación, drogodependencia y exclusión social					
Animación y gestión sociocultural					
Intervención socioeducativa con menores					
Formación e inserción de personas adultas y mayores					
Atención socioeducativa a la diversidad					

TRABAJO EN OTROS CONTEXTOS NACIONALES O INTERNACIONALES					
Estime el nivel de desarrollo que puede alcanzar esta competencia teniendo en cuenta el programa de estudios	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Estime el nivel de importancia de esta competencia para el perfil profesional genérico del Educador Social	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Evalúe el nivel de importancia de esta competencia para cada uno de los siguientes ámbitos profesionales específicos de la ES	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar					
Marginación, drogodependencia y exclusión social					
Animación y gestión sociocultural					
Intervención socioeducativa con menores					
Formación e inserción de personas adultas y mayores					
Atención socioeducativa a la diversidad					
AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE					
Estime el nivel de desarrollo que puede alcanzar esta competencia teniendo en cuenta el programa de estudios	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Estime el nivel de importancia de esta competencia para el perfil profesional genérico del Educador Social	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Evalúe el nivel de importancia de esta competencia para cada uno de los siguientes ámbitos profesionales específicos de la ES	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar					
Marginación, drogodependencia y exclusión social					
Animación y gestión sociocultural					
Intervención socioeducativa con menores					
Formación e inserción de personas adultas y mayores					
Atención socioeducativa a la diversidad					
ADAPTACIÓN A SITUACIONES NUEVAS					
Estime el nivel de desarrollo que puede alcanzar esta competencia teniendo en cuenta el programa de estudios	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Estime el nivel de importancia de esta competencia para el perfil profesional genérico del Educador Social	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Evalúe el nivel de importancia de esta competencia para cada uno de los siguientes ámbitos profesionales específicos de la ES	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar					
Marginación, drogodependencia y exclusión social					
Animación y gestión sociocultural					
Intervención socioeducativa con menores					
Formación e inserción de personas adultas y mayores					
Atención socioeducativa a la diversidad					
CREATIVIDAD					
Estime el nivel de desarrollo que puede alcanzar esta competencia teniendo en cuenta el programa de estudios	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Estime el nivel de importancia de esta competencia para el perfil profesional genérico del Educador Social	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Evalúe el nivel de importancia de esta competencia para cada uno de los siguientes ámbitos profesionales específicos de la ES	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar					
Marginación, drogodependencia y exclusión social					
Animación y gestión sociocultural					
Intervención socioeducativa con menores					
Formación e inserción de personas adultas y mayores					
Atención socioeducativa a la diversidad					

LIDERAZGO					
Estime el nivel de desarrollo que puede alcanzar esta competencia teniendo en cuenta el programa de estudios	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Estime el nivel de importancia de esta competencia para el perfil profesional genérico del Educador Social	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Evalúe el nivel de importancia de esta competencia para cada uno de los siguientes ámbitos profesionales específicos de la ES	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar					
Marginación, drogodependencia y exclusión social					
Animación y gestión sociocultural					
Intervención socioeducativa con menores					
Formación e inserción de personas adultas y mayores					
Atención socioeducativa a la diversidad					
INICIATIVA Y ESPÍRITU EMPRENDEDOR					
Estime el nivel de desarrollo que puede alcanzar esta competencia teniendo en cuenta el programa de estudios	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Estime el nivel de importancia de esta competencia para el perfil profesional genérico del Educador Social	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Evalúe el nivel de importancia de esta competencia para cada uno de los siguientes ámbitos profesionales específicos de la ES	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar					
Marginación, drogodependencia y exclusión social					
Animación y gestión sociocultural					
Intervención socioeducativa con menores					
Formación e inserción de personas adultas y mayores					
Atención socioeducativa a la diversidad					
APERTURA HACIA EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE TODA LA VIDA					
Estime el nivel de desarrollo que puede alcanzar esta competencia teniendo en cuenta el programa de estudios	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Estime el nivel de importancia de esta competencia para el perfil profesional genérico del Educador Social	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Evalúe el nivel de importancia de esta competencia para cada uno de los siguientes ámbitos profesionales específicos de la ES	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar					
Marginación, drogodependencia y exclusión social					
Animación y gestión sociocultural					
Intervención socioeducativa con menores					
Formación e inserción de personas adultas y mayores					
Atención socioeducativa a la diversidad					
COMPROMISO ÉTICO CON LA IDENTIDAD Y EL DESARROLLO PROFESIONAL					
Estime el nivel de desarrollo que puede alcanzar esta competencia teniendo en cuenta el programa de estudios	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Estime el nivel de importancia de esta competencia para el perfil profesional genérico del Educador Social	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Evalúe el nivel de importancia de esta competencia para cada uno de los siguientes ámbitos profesionales específicos de la ES	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar					
Marginación, drogodependencia y exclusión social					
Animación y gestión sociocultural					
Intervención socioeducativa con menores					
Formación e inserción de personas adultas y mayores					
Atención socioeducativa a la diversidad					

GESTIÓN POR PROCESOS CON INDICADORES DE CALIDAD					
Estime el nivel de desarrollo que puede alcanzar esta competencia teniendo en cuenta el programa de estudios	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Estime el nivel de importancia de esta competencia para el perfil profesional genérico del Educador Social	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Evalúe el nivel de importancia de esta competencia para cada uno de los siguientes ámbitos profesionales específicos de la ES					
Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar					
Marginación, drogodependencia y exclusión social					
Animación y gestión sociocultural					
Intervención socioeducativa con menores					
Formación e inserción de personas adultas y mayores					
Atención socioeducativa a la diversidad					
SENSIBILIDAD HACIA TEMAS MEDIOAMBIENTALES					
Estime el nivel de desarrollo que puede alcanzar esta competencia teniendo en cuenta el programa de estudios	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Estime el nivel de importancia de esta competencia para el perfil profesional genérico del Educador Social	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Evalúe el nivel de importancia de esta competencia para cada uno de los siguientes ámbitos profesionales específicos de la ES					
Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar					
Marginación, drogodependencia y exclusión social					
Animación y gestión sociocultural					
Intervención socioeducativa con menores					
Formación e inserción de personas adultas y mayores					
Atención socioeducativa a la diversidad					

EVALUACIÓN DE OTRAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES NO INCLUIDAS EN LA TITULACIÓN

Evalúe la importancia que para el perfil profesional genérico del Educador Social podría tener las siguientes competencias no incluidas en la titulación

	nada	muy poco	medio	alto	muy alto
Conocimientos básicos de la profesión					
Responsabilidad en el trabajo					
Motivación por el trabajo					
Resistencia al estrés					
Conocimientos de cultura y costumbres de otros países					

PROCEDIMIENTOS ESTADÍSTICOS REALIZADOS EN LA TESIS (SPSS versión 19 de IBM)

Estudio empírico uno: Evaluación, adecuación a los perfiles profesionales de las competencias transversales del Grado de Educación Social de la UEx y estudio del modelo de gestión de RR.HH de las entidades que acogen estudiantes de Educación Social en periodo de prácticas

Las hipótesis planteadas han sido las siguientes:

Hipótesis nº 1:

Existen diferencias significativas entre las competencias transversales más valoradas y las menos valoradas para las entidades.

En el siguiente cuadro se muestran la significación de las pruebas estadísticas realizadas a las muestras:

Pruebas de parametricidad para el contraste de competencias más y menos valoradas.

	Normalidad Kolmogorov- Smirnov	Aleatoriedad Prueba de Rachas	Homocedasticidad Prueba de Levene
Más valoradas	0,905	0,02	
Menos valoradas			

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		valoración
N		10
Parámetros normales ^{a, b}	Media	4,4690
	Desviación típica	,10503
Diferencias más extremas	Absoluta	,179
	Positiva	,148
	Negativa	-,179
Z de Kolmogorov-Smirnov		,567
Sig. asintót. (bilateral)		,905

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

Prueba de rachas

	valoración
Valor de prueba ^a	4,49
Casos < Valor de prueba	4
Casos >= Valor de prueba	6
Casos en total	10
Número de rachas	2
Z	-2,318
Sig. asintót. (bilateral)	,020

a. Mediana

Dado que los valores de las competencias más valoradas no se distribuyen aleatoriamente es pertinente utilizar una prueba no paramétrica (U de Mann-Whitney).

Estadísticos de contraste^b

	valoración
U de Mann-Whitney	,500
W de Wilcoxon	55,500
Z	-3,746
Sig. asintót. (bilateral)	,000
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,000 ^a

a. No corregidos para los empates.
b. Variable de agrupación: tipo

Hipótesis nº 2:

Las competencias transversales no incluidas en la titulación son mejor valoradas que las menos valoradas por las entidades.

Pruebas de parametricidad para el contraste de competencias menos valoradas y no incluidas.

	Normalidad Kolmogorov- Smirnov	Aleatoriedad Prueba de Rachas	Homocedasticidad Prueba de Levene
No incluidas	0,834	0,326	0,16
Menos valoradas	0,994	0,326	

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		valoración
N		5
Parámetros normales ^{a, b}	Media	4,3920
	Desviación típica	,40388
Diferencias más extremas	Absoluta	,278
	Positiva	,216
	Negativa	-,278
Z de Kolmogorov-Smirnov		,622
Sig. asintót. (bilateral)		,834

a. La distribución de contraste es la Normal.
b. Se han calculado a partir de los datos.

Prueba de rachas

	valoración
Valor de prueba ^a	4,51
Casos < Valor de prueba	2
Casos >= Valor de prueba	3
Casos en total	5
Número de rachas	2
Z	-,982
Sig. asintót. (bilateral)	,326

a. Mediana

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		valoración
N		5
Parámetros normales ^{a, b}	Media	3,6980
	Desviación típica	,13480
Diferencias más extremas	Absoluta	,189
	Positiva	,164
	Negativa	-,189
Z de Kolmogorov-Smirnov		,423
Sig. asintót. (bilateral)		,994

a. La distribución de contraste es la Normal.
b. Se han calculado a partir de los datos.

Prueba de rachas

	valoración
Valor de prueba ^a	3,71
Casos < Valor de prueba	2
Casos >= Valor de prueba	3
Casos en total	5
Número de rachas	2
Z	-,982
Sig. asintót. (bilateral)	,326

a. Mediana

Por tanto, se opta por un contraste paramétrico, concretamente una T de Student para dos grupos independientes asumiendo las varianzas iguales.

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
valoración	Se han asumido varianzas iguales	2,395	,160	-3,645	8	,007	-,69400	,19042	-1,13310	-,25490
	No se han asumido varianzas iguales			-3,645	4,880	,015	-,69400	,19042	-1,18711	-,20089

Hipótesis nº 3:

Las diferencias entre el nivel general de valoración y los niveles de valoración de los distintos perfiles profesionales no son significativas para las entidades.

Pruebas de parametricidad para el contraste de perfiles profesionales.

	Normalidad	Aleatoriedad
	Kolmogorov-Smirnov	Prueba de Rachas
General	0,73	0
Intervención educativa		
Marginación		
Animación		
Menores		
Adultos		
Diversidad		

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		valoración
N		17
Parámetros normales ^{a, b}	Media	4,1218
	Desviación típica	,32721
Diferencias más extremas	Absoluta	,167
	Positiva	,118
	Negativa	-,167
Z de Kolmogorov-Smirnov		,689
Sig. asintót. (bilateral)		,730

a. La distribución de contraste es la Normal.
b. Se han calculado a partir de los datos.

Prueba de rachas

	valoración
Valor de prueba ^a	4,14
Casos < Valor de prueba	8
Casos >= Valor de prueba	9
Casos en total	17
Número de rachas	2
Z	-3,505
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a. Mediana

Dado que la distribución de la valoración general de las competencias no se distribuye aleatoriamente (sig. 0,00), es pertinente utilizar una prueba no paramétrica, concretamente una H de Kruskal-Wallis.

Prueba de Kruskal-Wallis para el contraste de perfiles profesionales.

Estadísticos de contraste^{a, b}

	valoración
Chi-cuadrado	3,114
gl	6
Sig. asintót.	,794

a. Prueba de Kruskal-Wallis
b. Variable de agrupación: tipo

Hipótesis nº 4:

Las diferencias entre los niveles de valoración de cada uno de los tipos de competencia transversal (instrumentales, interpersonales y sistémicas) no son significativas para las entidades.

Tabla 10: Pruebas de parametricidad para el contraste de categorías de competencias.

	Normalidad	Aleatoriedad
	Kolmogorov-Smirnov	Prueba de Rachas
Instrumentales	1	0,326
Interpersonales	0,492	0,171
Sistémicas	0,995	0,033

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		valoración
N		5
Parámetros normales ^{a,b}	Media	4,2760
	Desviación típica	,31174
Diferencias más extremas	Absoluta	,154
	Positiva	,128
	Negativa	-,154
Z de Kolmogorov-Smirnov		,344
Sig. asintót. (bilateral)		1,000

a. La distribución de contraste es la Normal.
b. Se han calculado a partir de los datos.

Prueba de rachas

	valoración
Valor de prueba ^a	4,29
Casos < Valor de prueba	2
Casos >= Valor de prueba	3
Casos en total	5
Número de rachas	2
Z	-,982
Sig. asintót. (bilateral)	,326

a. Mediana

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		valoración
N		6
Parámetros normales ^{a,b}	Media	4,3033
	Desviación típica	,40844
Diferencias más extremas	Absoluta	,340
	Positiva	,257
	Negativa	-,340
Z de Kolmogorov-Smirnov		,832
Sig. asintót. (bilateral)		,492

a. La distribución de contraste es la Normal.
b. Se han calculado a partir de los datos.

Prueba de rachas

	valoración
Valor de prueba ^a	4,47
Casos < Valor de prueba	3
Casos >= Valor de prueba	3
Casos en total	6
Número de rachas	2
Z	-1,369
Sig. asintót. (bilateral)	,171

a. Mediana

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		valoración
N		9
Parámetros normales ^{a, b}	Media	4,0644
	Desviación típica	,30697
Diferencias más extremas	Absoluta	,139
	Positiva	,139
	Negativa	-,123
Z de Kolmogorov-Smirnov		,417
Sig. asintót. (bilateral)		,995

a. La distribución de contraste es la Normal.
b. Se han calculado a partir de los datos.

Prueba de rachas

	valoración
Valor de prueba ^a	4,06
Casos < Valor de prueba	4
Casos >= Valor de prueba	5
Casos en total	9
Número de rachas	2
Z	-2,129
Sig. asintót. (bilateral)	,033

a. Mediana

Dado que la distribución de las competencias sistémicas no cumple el supuesto de aleatoriedad (sig. 0,033), es pertinente utilizar una prueba no paramétrica, concretamente una H de Kruskal-Wallis.

Estadísticos de contraste^{a, b}

	valoración
Chi-cuadrado	3,611
gl	2
Sig. asintót.	,164

a. Prueba de Kruskal-Wallis
b. Variable de agrupación: tipo

Estudio empírico 2: Evaluación, estimación del grado de desarrollo, adecuación a los perfiles profesionales de las competencias transversales del Grado de Educación Social de la UEx e importancia de las actividades para el desarrollo y la evaluación de las competencias transversales entre los docentes

Las hipótesis planteadas han sido las siguientes:

Hipótesis 1:

Existen diferencias significativas entre las competencias transversales más valoradas y las menos valoradas para los docentes.

En el siguiente cuadro se muestran la significación de las pruebas estadísticas realizadas a las muestras:

Pruebas de parametricidad para el contraste de competencias más y menos valoradas.

	Normalidad	Aleatoriedad	Homocedasticidad
	Kolmogorov-Smirnov	Prueba de Rachas	Prueba de Levene
Más valoradas	0,993	0,019	
Menos valoradas			

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		valoración
N		10
Parámetros normales ^{a, b}	Media	4,5010
	Desviación típica	,10170
Diferencias más extremas	Absoluta	,135
	Positiva	,126
	Negativa	-,135
Z de Kolmogorov-Smirnov		,426
Sig. asintót. (bilateral)		,993

a. La distribución de contraste es la Normal.
b. Se han calculado a partir de los datos.

Prueba de rachas

	valoración
Valor de prueba ^a	4,50
Casos < Valor de prueba	5
Casos >= Valor de prueba	5
Casos en total	10
Número de rachas	2
Z	-2,348
Sig. asintót. (bilateral)	,019

a. Mediana

Dado que los valores de las competencias más valoradas no se distribuyen aleatoriamente (sig. 0,019) es pertinente utilizar una prueba no paramétrica (U de

Mann-Whitney).

Estadísticos de contraste^b

	valoración
U de Mann-Whitney	1,500
W de Wilcoxon	56,500
Z	-3,687
Sig. asintót. (bilateral)	,000
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,000 ^a

a. No corregidos para los empates.
b. Variable de agrupación: tipo

Hipótesis 2:

Las competencias transversales no incluidas en la titulación son mejor valoradas que las menos valoradas por los docentes.

En el siguiente cuadro se muestran la significación de las pruebas estadísticas realizadas a las muestras:

Pruebas de parametricidad para el contraste de competencias menos valoradas y no incluidas.

	Normalidad Kolmogorov- Smirnov	Aleatoriedad Prueba de Rachas	Homocedasticidad Prueba de Levene
No incluidas	0,92	0,838	0,224
Menos valoradas	0,672	0,326	

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

	valoración	
N	5	
Parámetros normales ^{a, b}	Media	3,7000
	Desviación típica	,13229
Diferencias más extremas	Absoluta	,247
	Positiva	,247
	Negativa	-,153
Z de Kolmogorov-Smirnov	,553	
Sig. asintót. (bilateral)	,920	

a. La distribución de contraste es la Normal.
b. Se han calculado a partir de los datos.

Prueba de rachas

	valoración
Valor de prueba ^a	3,65
Casos < Valor de prueba	1
Casos >= Valor de prueba	4
Casos en total	5
Número de rachas	2
Z	-,204
Sig. asintót. (bilateral)	,838

a. Mediana

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

	valoración	
N	5	
Parámetros normales ^{a, b}	Media	4,2200
	Desviación típica	,30332
Diferencias más extremas	Absoluta	,324
	Positiva	,276
	Negativa	-,324
Z de Kolmogorov-Smirnov	,723	
Sig. asintót. (bilateral)	,672	

a. La distribución de contraste es la Normal.
 b. Se han calculado a partir de los datos.

Prueba de rachas

	valoración
Valor de prueba ^a	4,40
Casos < Valor de prueba	2
Casos >= Valor de prueba	3
Casos en total	5
Número de rachas	2
Z	-,982
Sig. asintót. (bilateral)	,326

a. Mediana

Por tanto, se opta por un contraste paramétrico, concretamente una T de Student para dos grupos independientes asumiendo las varianzas iguales.

Tabla 18: T de Student para el contraste de competencias menos valoradas y no incluidas.

		Prueba de muestras independientes								
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
valoración	Se han asumido varianzas iguales	1,739	,224	-3,514	8	,008	-,52000	,14799	-,86126	-,17874
	No se han asumido varianzas iguales			-3,514	5,469	,015	-,52000	,14799	-,89081	-,14919

Hipótesis 3:

Las diferencias entre los niveles de valoración de cada uno de los tipos de competencia transversal (instrumentales, interpersonales y sistémicas) no son significativas para los docentes.

En el siguiente cuadro se muestran las pruebas estadísticas realizadas a las distribuciones:

Pruebas de parametricidad para el contraste de categorías de competencias.

	Normalidad	Aleatoriedad
	Kolmogorov-Smirnov	Prueba de Rachas
Instrumentales	0,603	No es posible
Interpersonales		
Sistémicas		

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		valoración
N		5
Parámetros normales ^{a, b}	Media	4,4000
	Desviación típica	,15411
Diferencias más extremas	Absoluta	,342
	Positiva	,342
	Negativa	-,258
Z de Kolmogorov-Smirnov		,764
Sig. asintót. (bilateral)		,603

a. La distribución de contraste es la Normal.
b. Se han calculado a partir de los datos.

Prueba de rachas

	valoración
Valor de prueba ^a	4,30 ^b
Casos < Valor de prueba	0
Casos >= Valor de prueba	5
Casos en total	5
Número de rachas	1 ^c

a. Mediana
b. Todos los valores son mayores o menores que el corte. No es posible realizar la prueba de rachas.
c. Sólo aparece una racha. No es posible realizar la prueba de rachas.

Dado que los valores de las competencias instrumentales no se distribuyen aleatoriamente (No es posible la prueba de Rachas al haber sólo una racha) es pertinente utilizar una prueba no paramétrica (H de Kruskal-Wallis).

Estadísticos de contraste^{a, b}

	valoración
Chi-cuadrado	4,934
gl	2
Sig. asintót.	,085

a. Prueba de Kruskal-Wallis
b. Variable de agrupación: tipo

Hipótesis 4:

Las diferencias entre el nivel general de valoración y los niveles de valoración de los distintos perfiles profesionales no son significativas para los docentes.

En el siguiente cuadro se muestran las pruebas estadísticas realizadas a las distribuciones:

Pruebas de parametricidad para el contraste de perfiles profesionales.

	Normalidad	Aleatoriedad
	Kolmogorov-Smirnov	Prueba de Rachas
General	0,273	0
Intervención educativa		
Marginación		
Animación		
Menores		
Adultos		
Diversidad		

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		valoración
N		20
Parámetros normales ^{a, b}	Media	4,1550
	Desviación típica	,32359
Diferencias más extremas	Absoluta	,223
	Positiva	,095
	Negativa	-,223
Z de Kolmogorov-Smirnov		,997
Sig. asintót. (bilateral)		,273

a. La distribución de contraste es la Normal.
b. Se han calculado a partir de los datos.

Prueba de rachas

	valoración
Valor de prueba ^a	4,30
Casos < Valor de prueba	9
Casos >= Valor de prueba	11
Casos en total	20
Número de rachas	2
Z	-3,901
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a. Mediana

Dado que la distribución de la valoración general de las competencias no se distribuye aleatoriamente (sig. 0,00), es pertinente utilizar una prueba no paramétrica, concretamente una H de Kruskal-Wallis.

Estadísticos de contraste^{a,b}

	valoración
Chi-cuadrado	3,197
gl	6
Sig. asintót.	,784

a. Prueba de Kruskal-Wallis
 b. Variable de agrupación: tipo

Hipótesis 5:

Existen diferencias significativas entre las competencias transversales más y menos desarrolladas para los docentes.

En el siguiente cuadro se muestran la significación de las pruebas estadísticas realizadas a las muestras:

Tabla 23: Pruebas de parametricidad para el contraste de competencias más y menos desarrolladas.

	Normalidad Kolmogorov-Smirnov	Aleatoriedad Prueba de Rachas	Homocedasticidad Prueba de Levene
Más desarrolladas	0,996	0,019	
Menos desarrolladas			

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

	valoración	
N	10	
Parámetros normales ^{a,b}	Media	3,6550
	Desviación típica	,17070
Diferencias más extremas	Absoluta	,131
	Positiva	,131
	Negativa	-,102
Z de Kolmogorov-Smirnov	,413	
Sig. asintót. (bilateral)	,996	

a. La distribución de contraste es la Normal.
 b. Se han calculado a partir de los datos.

Prueba de rachas

	valoración
Valor de prueba ^a	3,63
Casos < Valor de prueba	5
Casos >= Valor de prueba	5
Casos en total	10
Número de rachas	2
Z	-2,348
Sig. asintót. (bilateral)	,019

a. Mediana

Dado que los valores de las competencias más desarrolladas no se distribuyen aleatoriamente (sig. 0,019) es pertinente utilizar una prueba no paramétrica (U de Mann-Whitney).

Estadísticos de contraste^b

	desarrollo
U de Mann-Whitney	,500
W de Wilcoxon	55,500
Z	-3,746
Sig. asintót. (bilateral)	,000
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,000 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: tipo

Hipótesis 6:

Las diferencias entre los niveles medios de desarrollo de cada uno de los tipos de competencia transversal (instrumentales, interpersonales y sistémicas) no son significativas para los docentes.

En el siguiente cuadro se muestran las pruebas estadísticas realizadas a las distribuciones:

Pruebas de parametricidad para el contraste de categorías de competencias.

	Normalidad Kolmogorov- Smirnov	Aleatoriedad Prueba de Rachas
Instrumentales	0,987	0,326
Interpersonales	0,988	0,171
Sistémicas	0,887	0,033

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		valoración
N		5
Parámetros normales ^{a, b}	Media	3,7300
	Desviación típica	,16808
Diferencias más extremas	Absoluta	,180
	Positiva	,180
	Negativa	-,162
Z de Kolmogorov-Smirnov		,403
Sig. asintót. (bilateral)		,997

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

Prueba de rachas

	valoración
Valor de prueba ^a	3,70
Casos < Valor de prueba	2
Casos >= Valor de prueba	3
Casos en total	5
Número de rachas	2
Z	-,982
Sig. asintót. (bilateral)	,326

a. Mediana

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

	valoración	
N	6	
Parámetros normales ^{a, b}	Media	3,3583
	Desviación típica	,41160
Diferencias más extremas	Absoluta	,184
	Positiva	,142
	Negativa	-,184
Z de Kolmogorov-Smirnov	,450	
Sig. asintót. (bilateral)	,988	

a. La distribución de contraste es la Normal.
b. Se han calculado a partir de los datos.

Prueba de rachas

	valoración
Valor de prueba ^a	3,43
Casos < Valor de prueba	3
Casos >= Valor de prueba	3
Casos en total	6
Número de rachas	2
Z	-1,369
Sig. asintót. (bilateral)	,171

a. Mediana

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

	valoración	
N	9	
Parámetros normales ^{a, b}	Media	3,0500
	Desviación típica	,32307
Diferencias más extremas	Absoluta	,194
	Positiva	,177
	Negativa	-,194
Z de Kolmogorov-Smirnov	,582	
Sig. asintót. (bilateral)	,887	

a. La distribución de contraste es la Normal.
b. Se han calculado a partir de los datos.

Prueba de rachas

	valoración
Valor de prueba ^a	3,05
Casos < Valor de prueba	4
Casos >= Valor de prueba	5
Casos en total	9
Número de rachas	2
Z	-2,129
Sig. asintót. (bilateral)	,033

a. Mediana

Dado que los valores de las competencias sistémicas no se distribuyen aleatoriamente (sig. 0,033) es pertinente utilizar una prueba no paramétrica (H de Kruskal-Wallis).

Estadísticos de contraste^{a,b}

	desarrollo
Chi-cuadrado	9,805
gl	2
Sig. asintót.	,007

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: tipo

Comparaciones post-hoc HSD de Tukey desarrollo categorías de competencias.

Comparaciones múltiples						
desarrollo						
HSD de Tukey						
(I) tipo	(J) tipo	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Instrumentales	Interpersonales	,37167	,19677	,172	-,1331	,8764
	Sistémicas	,68000	,18125	,004	,2150	1,1450
Interpersonales	Instrumentales	-,37167	,19677	,172	-,8764	,1331
	Sistémicas	,30833	,17126	,199	-,1310	,7477
Sistémicas	Instrumentales	-,68000	,18125	,004	-1,1450	-,2150
	Interpersonales	-,30833	,17126	,199	-,7477	,1310

Hipótesis 7:

Los niveles de importancia de las competencias transversales son significativamente mayores que sus niveles de desarrollo para los docentes.

En el siguiente cuadro se muestran las pruebas estadísticas realizadas a las distribuciones:

Pruebas de parametricidad para el contraste de promedios de valoración y desarrollo de las competencias transversales.

	Normalidad	Aleatoriedad	Homocedasticidad
	Kolmogorov-Smirnov	Prueba de Rachas	Prueba de Levene
Valoración	0,273	0	
Desarrollo			

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		valoración
N		20
Parámetros normales ^{a, b}	Media	4,1550
	Desviación típica	,32359
Diferencias más extremas	Absoluta	,223
	Positiva	,095
	Negativa	-,223
Z de Kolmogorov-Smirnov		,997
Sig. asintót. (bilateral)		,273

a. La distribución de contraste es la Normal.
b. Se han calculado a partir de los datos.

Prueba de rachas

	valoración
Valor de prueba ^a	4,30
Casos < Valor de prueba	9
Casos >= Valor de prueba	11
Casos en total	20
Número de rachas	2
Z	-3,901
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a. Mediana

Dado que la distribución de las valoraciones de las competencias transversales no se distribuyen aleatoriamente (sig. 0,00), es pertinente utilizar una prueba no paramétrica (U de Mann-Whitney).

Estadísticos de contraste^b

	valoración
U de Mann-Whitney	21,000
W de Wilcoxon	231,000
Z	-4,847
Sig. asintót. (bilateral)	,000
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,000 ^a

a. No corregidos para los empates.
b. Variable de agrupación: tipo

Hipótesis 8:

La diferencia entre valoración y desarrollo de las competencias en las que se está haciendo un sobre esfuerzo es significativamente menor que la de las competencias

con una baja prioridad para los docentes.

En el siguiente cuadro se muestran las pruebas estadísticas realizadas a las distribuciones:

Pruebas de parametricidad para el contraste entre competencias con baja prioridad y aquellas en las que se está haciendo un sobre esfuerzo.

	Normalidad	Aleatoriedad	Homocedasticidad
	Kolmogorov-Smirnov	Prueba de Rachas	Prueba de Levene
Sobre esfuerzo	1	1	
Baja prioridad	0,906	0,033	

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		diferencia
N		3
Parámetros normales ^{a, b}	Media	,4500
	Desviación típica	,10000
Diferencias más extremas	Absoluta	,175
	Positiva	,175
	Negativa	-,175
Z de Kolmogorov-Smirnov		,303
Sig. asintót. (bilateral)		1,000

a. La distribución de contraste es la Normal.
b. Se han calculado a partir de los datos.

Prueba de rachas

		diferencia
Valor de prueba ^a		,45
Casos < Valor de prueba		1
Casos >= Valor de prueba		2
Casos en total		3
Número de rachas		2
Z		,000
Sig. asintót. (bilateral)		1,000

a. Mediana

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		diferencia
N		9
Parámetros normales ^{a, b}	Media	,8889
	Desviación típica	,16915
Diferencias más extremas	Absoluta	,189
	Positiva	,146
	Negativa	-,189
Z de Kolmogorov-Smirnov		,566
Sig. asintót. (bilateral)		,906

a. La distribución de contraste es la Normal.
b. Se han calculado a partir de los datos.

Prueba de rachas

	diferencia
Valor de prueba ^a	,85
Casos < Valor de prueba	4
Casos >= Valor de prueba	5
Casos en total	9
Número de rachas	2
Z	-2,129
Sig. asintót. (bilateral)	,033

a. Mediana

Dado que la distribución de los valores de las competencias de la categoría de baja prioridad no se distribuyen aleatoriamente (sig. 0,033), es pertinente utilizar una prueba no paramétrica (U de Mann-Whitney).

Estadísticos de contraste^b

	diferencia
U de Mann-Whitney	,000
W de Wilcoxon	6,000
Z	-2,514
Sig. asintót. (bilateral)	,012
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,009 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: tipo

Hipótesis 9:

La diferencia entre valoración y desarrollo de las competencias en las que se debe incidir en su desarrollo es significativamente mayor que la de las competencias cuyo desarrollo debe mantenerse para los docentes.

En el siguiente cuadro se muestran las pruebas estadísticas realizadas a las distribuciones:

Tabla 32: Pruebas de parametricidad para el contraste entre competencias con necesidad de concentración y las que tienen que mantenerse.

	Normalidad Kolmogorov- Smirnov	Aleatoriedad Prueba de Rachas	Homocedasticidad Prueba de Levene
Concentración	0,99	1	
Mantenimiento	0,553	0,838	0,326

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		diferencia
N		3
Parámetros normales ^{a, b}	Media	1,1333
	Desviación típica	,25166
Diferencias más extremas	Absoluta	,219
	Positiva	,219
	Negativa	-,189
Z de Kolmogorov-Smirnov		,380
Sig. asintót. (bilateral)		,999

a. La distribución de contraste es la Normal.
b. Se han calculado a partir de los datos.

Prueba de rachas

		diferencia
Valor de prueba ^a		1,10
Casos < Valor de prueba		1
Casos >= Valor de prueba		2
Casos en total		3
Número de rachas		2
Z		,000
Sig. asintót. (bilateral)		1,000

a. Mediana

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		diferencia
N		5
Parámetros normales ^{a, b}	Media	,8300
	Desviación típica	,14405
Diferencias más extremas	Absoluta	,355
	Positiva	,245
	Negativa	-,355
Z de Kolmogorov-Smirnov		,794
Sig. asintót. (bilateral)		,553

a. La distribución de contraste es la Normal.
b. Se han calculado a partir de los datos.

Prueba de rachas

		diferencia
Valor de prueba ^a		,85
Casos < Valor de prueba		1
Casos >= Valor de prueba		4
Casos en total		5
Número de rachas		2
Z		-,204
Sig. asintót. (bilateral)		,838

a. Mediana

Por tanto, se opta por un contraste paramétrico, concretamente una T de Student para dos grupos independientes asumiendo las varianzas iguales.

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						95% Intervalo de confianza para la diferencia	
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	Inferior	Superior	
valoración	1,141	,326	2,222	6	,068	,30333	,13652	-,03071	,63738	
			1,909	2,809	,159	,30333	,15894	-,22246	,82913	

Estudio empírico 3: Evaluación, estimación del grado de desarrollo y adecuación a los perfiles profesionales de las competencias transversales del Grado de Educación Social de la UEx para los estudiantes

Las hipótesis planteadas han sido las siguientes:

Hipótesis 1:

Existen diferencias significativas entre las competencias transversales más valoradas y las menos valoradas para los estudiantes.

En la siguiente tabla se muestran la significación de las pruebas estadísticas realizadas a las muestras:

Pruebas de parametricidad para el contraste de competencias más y menos valoradas.

	Normalidad Kolmogorov- Smirnov	Aleatoriedad Prueba de Rachas	Homocedasticidad Prueba de Levene
Más valoradas	0,993	0,019	
Menos valoradas			

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		valoración
N		10
Parámetros normales ^{a, b}	Media	4,5010
	Desviación típica	,10170
Diferencias más extremas	Absoluta	,135
	Positiva	,126
	Negativa	-,135
Z de Kolmogorov-Smirnov		,426
Sig. asintót. (bilateral)		,993

a. La distribución de contraste es la Normal.
b. Se han calculado a partir de los datos.

Prueba de rachas

	valoración
Valor de prueba ^a	4,50
Casos < Valor de prueba	5
Casos >= Valor de prueba	5
Casos en total	10
Número de rachas	2
Z	-2,348
Sig. asintót. (bilateral)	,019

a. Mediana

Dado que los valores de las competencias más valoradas no se distribuyen aleatoriamente (sig. 0,019) es pertinente utilizar una prueba no paramétrica (U de Mann-Whitney).

Estadísticos de contraste^b

	valoración
U de Mann-Whitney	,500
W de Wilcoxon	55,500
Z	-3,747
Sig. asintót. (bilateral)	,000
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,000 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: tipo

Hipótesis 2:

Las diferencias en la valoración de las competencias transversales dependiendo del curso no son significativas para los estudiantes.

En la siguiente tabla se muestran las pruebas estadísticas realizadas a las distribuciones:

Pruebas de parametricidad para el contraste de valoración de competencias por curso.

	Normalidad Kolmogorov- Smirnov	Aleatoriedad Prueba de Rachas
Segundo	0,379	0
Tercero		
Cuarto		

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		valoración
N		20
Parámetros normales ^{a, b}	Media	4,3055
	Desviación típica	,33083
Diferencias más extremas	Absoluta	,204
	Positiva	,111
	Negativa	-,204
Z de Kolmogorov-Smirnov		,910
Sig. asintót. (bilateral)		,379

a. La distribución de contraste es la Normal.
b. Se han calculado a partir de los datos.

Prueba de rachas

	valoración
Valor de prueba ^a	4,40
Casos < Valor de prueba	10
Casos >= Valor de prueba	10
Casos en total	20
Número de rachas	2
Z	-3,905
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a. Mediana

Dado que las valoraciones de las competencias por parte de los alumnos de segundo curso no se distribuyen aleatoriamente (sig. 0,00) es pertinente utilizar una prueba no paramétrica (H de Kruskal-Wallis).

Estadísticos de contraste^{a, b}

	valoración
Chi-cuadrado	12,155
gl	2
Sig. asintót.	,002

a. Prueba de Kruskal-Wallis
b. Variable de agrupación: curso

Comparaciones post-hoc de Tukey para contraste de valoración de competencias por curso.
Comparaciones múltiples

valoración
HSD de Tukey

(I) curso	(J) curso	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
2º	3º	,20900	,09832	,094	-,0276	,4456
	4º	-,11750	,09832	,461	-,3541	,1191
3º	2º	-,20900	,09832	,094	-,4456	,0276
	4º	-,32650	,09832	,004	-,5631	-,0899
4º	2º	,11750	,09832	,461	-,1191	,3541
	3º	,32650	,09832	,004	,0899	,5631

Hipótesis 3:

Las competencias transversales no incluidas en la titulación son mejor valoradas que las menos valoradas por los estudiantes.

En la siguiente tabla se muestran la significación de las pruebas estadísticas realizadas a las muestras:

Pruebas de parametricidad para el contraste de competencias menos valoradas y no incluidas.

	Normalidad Kolmogorov- Smirnov	Aleatoriedad Prueba de Rachas	Homocedasticidad Prueba de Levene
No incluidas	0,699	0,326	0,224
Menos valoradas	0,719	0,326	

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		valoración
N		5
Parámetros normales ^{a, b}	Media	4,3200
	Desviación típica	,24495
Diferencias más extremas	Absoluta	,316
	Positiva	,185
	Negativa	-,316
Z de Kolmogorov-Smirnov		,707
Sig. asintót. (bilateral)		,699

a. La distribución de contraste es la Normal.
b. Se han calculado a partir de los datos.

Prueba de rachas

	valoración
Valor de prueba ^a	4,35
Casos < Valor de prueba	2
Casos >= Valor de prueba	3
Casos en total	5
Número de rachas	2
Z	-,982
Sig. asintót. (bilateral)	,326

a. Mediana

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		valoración
N		5
Parámetros normales ^{a, b}	Media	3,8460
	Desviación típica	,21995
Diferencias más extremas	Absoluta	,311
	Positiva	,311
	Negativa	-,182
Z de Kolmogorov-Smirnov		,695
Sig. asintót. (bilateral)		,719

a. La distribución de contraste es la Normal.
b. Se han calculado a partir de los datos.

Prueba de rachas

	valoración
Valor de prueba ^a	3,84
Casos < Valor de prueba	2
Casos >= Valor de prueba	3
Casos en total	5
Número de rachas	2
Z	-,982
Sig. asintót. (bilateral)	,326

a. Mediana

Por tanto, se opta por un contraste paramétrico, concretamente una T de Student para dos grupos independientes asumiendo las varianzas iguales.

Prueba de muestras independientes

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
valoración	,068	,801	-3,220	8	,012	-,47400	,14723	-,81351	-,13449
Se han asumido varianzas iguales			-3,220	7,909	,012	-,47400	,14723	-,81419	-,13381
No se han asumido varianzas iguales									

Hipótesis 4:

Las diferencias entre los niveles de valoración de cada uno de los tipos de competencia transversal (instrumentales, interpersonales y sistémicas) no son significativas para los estudiantes.

En la siguiente tabla se muestran las pruebas estadísticas realizadas a las distribuciones:

Pruebas de parametricidad para el contraste de categorías de competencias.

	Normalidad	Aleatoriedad
	Kolmogorov-Smirnov	Prueba de Rachas
Instrumentales	0,678	0,326
Interpersonales	0,856	0,171
Sistémicas	0,344	0,033

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

	valoración	
N	5	
Parámetros normales ^{a, b}	Media	4,3280
	Desviación típica	,20055
Diferencias más extremas	Absoluta	,322
	Positiva	,322
	Negativa	-,246
Z de Kolmogorov-Smirnov	,720	
Sig. asintót. (bilateral)	,678	

a. La distribución de contraste es la Normal.
 b. Se han calculado a partir de los datos.

Prueba de rachas

	valoración
Valor de prueba ^a	4,21
Casos < Valor de prueba	2
Casos >= Valor de prueba	3
Casos en total	5
Número de rachas	2
Z	-,982
Sig. asintót. (bilateral)	,326

a. Mediana

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

	valoración	
N	6	
Parámetros normales ^{a, b}	Media	4,3933
	Desviación típica	,29228
Diferencias más extremas	Absoluta	,248
	Positiva	,209
	Negativa	-,248
Z de Kolmogorov-Smirnov	,606	
Sig. asintót. (bilateral)	,856	

a. La distribución de contraste es la Normal.
b. Se han calculado a partir de los datos.

Prueba de rachas

	valoración
Valor de prueba ^a	4,48
Casos < Valor de prueba	3
Casos >= Valor de prueba	3
Casos en total	6
Número de rachas	2
Z	-1,369
Sig. asintót. (bilateral)	,171

a. Mediana

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

	valoración	
N	9	
Parámetros normales ^{a, b}	Media	4,1800
	Desviación típica	,34825
Diferencias más extremas	Absoluta	,312
	Positiva	,172
	Negativa	-,312
Z de Kolmogorov-Smirnov	,937	
Sig. asintót. (bilateral)	,344	

a. La distribución de contraste es la Normal.
b. Se han calculado a partir de los datos.

Prueba de rachas

	valoración
Valor de prueba ^a	4,34
Casos < Valor de prueba	4
Casos >= Valor de prueba	5
Casos en total	9
Número de rachas	2
Z	-2,129
Sig. asintót. (bilateral)	,033

a. Mediana

Dado que los valores de las competencias sistémicas no se distribuyen aleatoriamente (sig. 0,033) es pertinente utilizar una prueba no paramétrica (H de Kruskal-Wallis).

Estadísticos de contraste^{a,b}

	valoración
Chi-cuadrado	2,086
gl	2
Sig. asintót.	,352

a. Prueba de Kruskal-Wallis
 b. Variable de agrupación: tipo

Hipótesis 5:

Las diferencias entre el nivel general de valoración y los niveles de valoración de los distintos perfiles profesionales no son significativas para los estudiantes.

En la siguiente tabla se muestran las pruebas estadísticas realizadas a las distribuciones:

Pruebas de parametricidad para el contraste de perfiles profesionales.

	Normalidad Kolmogorov-Smirnov	Aleatoriedad Prueba de Rachas
General	0,478	0
Intervención educativa		
Marginación		
Animación		
Menores		
Adultos		
Diversidad		

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		valoración
N		20
Parámetros normales ^{a, b}	Media	4,2810
	Desviación típica	,30234
Diferencias más extremas	Absoluta	,188
	Positiva	,128
	Negativa	-,188
Z de Kolmogorov-Smirnov		,842
Sig. asintót. (bilateral)		,478

a. La distribución de contraste es la Normal.
b. Se han calculado a partir de los datos.

Prueba de rachas

	valoración
Valor de prueba ^a	4,34
Casos < Valor de prueba	9
Casos >= Valor de prueba	11
Casos en total	20
Número de rachas	2
Z	-3,901
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a. Mediana

Dado que la distribución de la valoración general de las competencias no se distribuye aleatoriamente (sig. 0,00), es pertinente utilizar una prueba no paramétrica, concretamente una H de Kruskal-Wallis.

Estadísticos de contraste^{a, b}

	valoración
Chi-cuadrado	18,544
gl	6
Sig. asintót.	,005

a. Prueba de Kruskal-Wallis
b. Variable de agrupación: tipo

Comparaciones post-hoc HSD de Tukey desarrollo categorías de competencias.

Comparaciones múltiples

valoración
HSD de Tukey

(I) tipo	(J) tipo	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
general	Intervención educativa	,21750	,09245	,227	-,0593	,4943
	Marginación	,17000	,09245	,525	-,1068	,4468
	Animación	,31150	,09245	,017	,0347	,5883
	Menores	,11100	,09245	,893	-,1658	,3878
	Adultos	,23300	,09245	,161	-,0438	,5098
	Diversidad	,19850	,09245	,332	-,0783	,4753
Intervención educativa	general	-,21750	,09245	,227	-,4943	,0593
	Marginación	-,04750	,09245	,999	-,3243	,2293
	Animación	,09400	,09245	,949	-,1828	,3708
	Menores	-,10650	,09245	,910	-,3833	,1703
	Adultos	,01550	,09245	1,000	-,2613	,2923
	Diversidad	-,01900	,09245	1,000	-,2958	,2578
Marginación	general	-,17000	,09245	,525	-,4468	,1068
	Intervención educativa	,04750	,09245	,999	-,2293	,3243
	Animación	,14150	,09245	,726	-,1353	,4183
	Menores	-,05900	,09245	,995	-,3358	,2178
	Adultos	,06300	,09245	,993	-,2138	,3398
	Diversidad	,02850	,09245	1,000	-,2483	,3053
Animación	general	-,31150	,09245	,017	-,5883	-,0347
	Intervención educativa	-,09400	,09245	,949	-,3708	,1828
	Marginación	-,14150	,09245	,726	-,4183	,1353
	Menores	-,20050	,09245	,320	-,4773	,0763
	Adultos	-,07850	,09245	,979	-,3553	,1983
	Diversidad	-,11300	,09245	,884	-,3898	,1638
Menores	general	-,11100	,09245	,893	-,3878	,1658
	Intervención educativa	,10650	,09245	,910	-,1703	,3833
	Marginación	,05900	,09245	,995	-,2178	,3358
	Animación	,20050	,09245	,320	-,0763	,4773
	Adultos	,12200	,09245	,842	-,1548	,3988
	Diversidad	,08750	,09245	,964	-,1893	,3643
Adultos	general	-,23300	,09245	,161	-,5098	,0438
	Intervención educativa	-,01550	,09245	1,000	-,2923	,2613
	Marginación	-,06300	,09245	,993	-,3398	,2138
	Animación	,07850	,09245	,979	-,1983	,3553
	Menores	-,12200	,09245	,842	-,3988	,1548
	Diversidad	-,03450	,09245	1,000	-,3113	,2423
Diversidad	general	-,19850	,09245	,332	-,4753	,0783
	Intervención educativa	,01900	,09245	1,000	-,2578	,2958
	Marginación	-,02850	,09245	1,000	-,3053	,2483
	Animación	,11300	,09245	,884	-,1638	,3898
	Menores	-,08750	,09245	,964	-,3643	,1893
	Adultos	,03450	,09245	1,000	-,2423	,3113

Hipótesis 6:

Existen diferencias significativas entre las competencias transversales más y menos desarrolladas para los estudiantes.

En la siguiente tabla se muestran la significación de las pruebas estadísticas realizadas a las muestras:

Pruebas de parametricidad para el contraste de competencias más y menos desarrolladas.

	Normalidad	Aleatoriedad	Homocedasticidad
	Kolmogorov-Smirnov	Prueba de Rachas	Prueba de Levene
Más desarrolladas	0,994	0,019	
Menos desarrolladas			

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		desarrollo
N		10
Parámetros normales ^{a, b}	Media	3,6990
	Desviación típica	,13478
Diferencias más extremas	Absoluta	,134
	Positiva	,121
	Negativa	-,134
Z de Kolmogorov-Smirnov		,425
Sig. asintót. (bilateral)		,994

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

Prueba de rachas

	desarrollo
Valor de prueba ^a	3,69
Casos < Valor de prueba	5
Casos >= Valor de prueba	5
Casos en total	10
Número de rachas	2
Z	-2,348
Sig. asintót. (bilateral)	,019

a. Mediana

Dado que los valores de las competencias más desarrolladas no se distribuyen aleatoriamente (sig. 0,019) es pertinente utilizar una prueba no paramétrica (U de Mann-Whitney).

Estadísticos de contraste^b

	desarrollo
U de Mann-Whitney	,000
W de Wilcoxon	55,000
Z	-3,781
Sig. asintót. (bilateral)	,000
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,000 ^a

a. No corregidos para los empates.
b. Variable de agrupación: tipo

Hipótesis 7:

Las diferencias entre los niveles medios de desarrollo de cada uno de los tipos de competencia transversal (instrumentales, interpersonales y sistémicas) no son significativas para los estudiantes.

En la siguiente tabla se muestran las pruebas estadísticas realizadas a las distribuciones:

Pruebas de parametricidad para el contraste de categorías de competencias.

	Normalidad Kolmogorov- Smirnov	Aleatoriedad Prueba de Rachas
Instrumentales	0,941	0,326
Interpersonales	0,552	0,171
Sistémicas	0,627	0,033

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

	desarrollo	
N	5	
Parámetros normales ^{a, b}	Media	3,7040
	Desviación típica	,12542
Diferencias más extremas	Absoluta	,237
	Positiva	,237
	Negativa	-,203
Z de Kolmogorov-Smirnov	,530	
Sig. asintót. (bilateral)	,941	

a. La distribución de contraste es la Normal.
b. Se han calculado a partir de los datos.

Prueba de rachas

	desarrollo
Valor de prueba ^a	3,66
Casos < Valor de prueba	2
Casos >= Valor de prueba	3
Casos en total	5
Número de rachas	2
Z	-,982
Sig. asintót. (bilateral)	,326

a. Mediana

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

	desarrollo	
N	6	
Parámetros normales ^{a, b}	Media	3,4433
	Desviación típica	,61419
Diferencias más extremas	Absoluta	,325
	Positiva	,254
	Negativa	-,325
Z de Kolmogorov-Smirnov	,795	
Sig. asintót. (bilateral)	,552	

a. La distribución de contraste es la Normal.
b. Se han calculado a partir de los datos.

Prueba de rachas

	desarrollo
Valor de prueba ^a	3,66
Casos < Valor de prueba	3
Casos >= Valor de prueba	3
Casos en total	6
Número de rachas	2
Z	-1,369
Sig. asintót. (bilateral)	,171

a. Mediana

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

	desarrollo	
N	9	
Parámetros normales ^{a, b}	Media	3,0911
	Desviación típica	,38175
Diferencias más extremas	Absoluta	,250
	Positiva	,174
	Negativa	-,250
Z de Kolmogorov-Smirnov	,750	
Sig. asintót. (bilateral)	,627	

a. La distribución de contraste es la Normal.
b. Se han calculado a partir de los datos.

Prueba de rachas

	desarrollo
Valor de prueba ^a	3,11
Casos < Valor de prueba	4
Casos >= Valor de prueba	5
Casos en total	9
Número de rachas	2
Z	-2,129
Sig. asintót. (bilateral)	,033

a. Mediana

Dado que los valores de las competencias sistémicas no se distribuyen aleatoriamente (sig. 0,033) es pertinente utilizar una prueba no paramétrica (H de Kruskal-Wallis).

Estadísticos de contraste^{a, b}

	desarrollo
Chi-cuadrado	9,051
gl	2
Sig. asintót.	,011

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: tipo

Comparaciones post-hoc HSD de Tukey desarrollo categorías de competencias.

Comparaciones múltiples

desarrollo
HSD de Tukey

(I) tipo	(J) tipo	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Instrumentales	Interpersonales	,26067	,25920	,583	-,4043	,9256
	Sistémicas	,61289	,23876	,050	,0004	1,2254
Interpersonales	Instrumentales	-,26067	,25920	,583	-,9256	,4043
	Sistémicas	,35222	,22561	,289	-,2265	,9310
Sistémicas	Instrumentales	-,61289	,23876	,050	-1,2254	-,0004
	Interpersonales	-,35222	,22561	,289	-,9310	,2265

Hipótesis 8:

Los niveles de importancia de las competencias transversales son significativamente mayores que sus niveles de desarrollo para los estudiantes.

En la siguiente tabla se muestran las pruebas estadísticas realizadas a las distribuciones:

Pruebas de parametricidad para el contraste de promedios de valoración y desarrollo de las competencias transversales.

	Normalidad Kolmogorov- Smirnov	Aleatoriedad Prueba de Rachas	Homocedasticidad Prueba de Levene
Valoración	0,478	0,227	0,052
Desarrollo	0,14	0,251	

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		valoración
N		20
Parámetros normales ^{a, b}	Media	4,2810
	Desviación típica	,30234
Diferencias más extremas	Absoluta	,188
	Positiva	,128
	Negativa	-,188
Z de Kolmogorov-Smirnov		,842
Sig. asintót. (bilateral)		,478

- a. La distribución de contraste es la Normal.
b. Se han calculado a partir de los datos.

Prueba de rachas

	valoración
Valor de prueba ^a	4,34
Casos < Valor de prueba	9
Casos >= Valor de prueba	11
Casos en total	20
Número de rachas	14
Z	1,207
Sig. asintót. (bilateral)	,227

- a. Mediana

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		desarrollo
N		20
Parámetros normales ^{a, b}	Media	3,3500
	Desviación típica	,48106
Diferencias más extremas	Absoluta	,258
	Positiva	,122
	Negativa	-,258
Z de Kolmogorov-Smirnov		1,153
Sig. asintót. (bilateral)		,140

- a. La distribución de contraste es la Normal.
b. Se han calculado a partir de los datos.

Prueba de rachas

	desarrollo
Valor de prueba ^a	3,47
Casos < Valor de prueba	10
Casos >= Valor de prueba	10
Casos en total	20
Número de rachas	8
Z	-1,149
Sig. asintót. (bilateral)	,251

a. Mediana

Por tanto, se opta por un contraste paramétrico, concretamente una T de Student para dos grupos independientes asumiendo las varianzas iguales.

Prueba de muestras independientes

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
valoración	4,019	,052	7,328	38	,000	,93100	,12705	,67380	1,18820
Se han asumido varianzas iguales									
No se han asumido varianzas iguales			7,328	31,984	,000	,93100	,12705	,67220	1,18980

Hipótesis 9:

Las diferencias en los niveles de desarrollo de las competencias transversales dependiendo del curso no son significativas para los estudiantes.

En la siguiente tabla se muestran las pruebas estadísticas realizadas a las distribuciones:

Pruebas de parametricidad para el contraste de desarrollo de competencias por curso.

	Normalidad	Aleatoriedad
	Kolmogorov-Smirnov	Prueba de Rachas
Segundo	0,412	0
Tercero		
Cuarto		

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

	desarrollo	
N	20	
Parámetros normales ^{a, b}	Media	3,3120
	Desviación típica	,56142
Diferencias más extremas	Absoluta	,198
	Positiva	,107
	Negativa	-,198
Z de Kolmogorov-Smirnov	,886	
Sig. asintót. (bilateral)	,412	

a. La distribución de contraste es la Normal.
 b. Se han calculado a partir de los datos.

Prueba de rachas

	desarrollo
Valor de prueba ^a	3,44
Casos < Valor de prueba	9
Casos >= Valor de prueba	11
Casos en total	20
Número de rachas	2
Z	-3,901
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a. Mediana

Dado que los valores de desarrollo estimados por los alumnos de 2º curso no se distribuyen aleatoriamente (sig. 0,00) es pertinente utilizar una prueba no paramétrica (H de Kruskal-Wallis).

Estadísticos de contraste^{a,b}

	desarrollo
Chi-cuadrado	3,937
gl	2
Sig. asintót.	,140

a. Prueba de Kruskal-Wallis
b. Variable de agrupación: curso

Hipótesis 10:

La diferencia entre valoración y desarrollo de las competencias en las que se está haciendo un sobre esfuerzo es significativamente menor que la de las competencias con una baja prioridad para los estudiantes.

En la siguiente tabla se muestran las pruebas estadísticas realizadas a las distribuciones:

Pruebas de parametricidad para el contraste entre competencias con baja prioridad y aquellas en las que se está haciendo un sobre esfuerzo.

	Normalidad Kolmogorov- Smimov	Aleatoriedad Prueba de Rachas	Homocedasticidad Prueba de Levene
Sobre esfuerzo	0,836	1	
Baja prioridad	0,738	1	0,116

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		diferencia
N		3
Parámetros normales ^{a, b}	Media	,5933
	Desviación típica	,06658
Diferencias más extremas	Absoluta	,358
	Positiva	,358
	Negativa	-,258
Z de Kolmogorov-Smirnov		,621
Sig. asintót. (bilateral)		,836

a. La distribución de contraste es la Normal.
b. Se han calculado a partir de los datos.

Prueba de rachas

	diferencia
Valor de prueba ^a	,56
Casos < Valor de prueba	1
Casos >= Valor de prueba	2
Casos en total	3
Número de rachas	2
Z	,000
Sig. asintót. (bilateral)	1,000

a. Mediana

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		diferencia
N		7
Parámetros normales ^{a, b}	Media	1,0557
	Desviación típica	,32253
Diferencias más extremas	Absoluta	,258
	Positiva	,258
	Negativa	-,196
Z de Kolmogorov-Smirnov		,684
Sig. asintót. (bilateral)		,738

a. La distribución de contraste es la Normal.
b. Se han calculado a partir de los datos.

Prueba de rachas

	diferencia
Valor de prueba ^a	,98
Casos < Valor de prueba	3
Casos >= Valor de prueba	4
Casos en total	7
Número de rachas	4
Z	,000
Sig. asintót. (bilateral)	1,000

a. Mediana

Por tanto, se opta por un contraste paramétrico, concretamente una T de Student para dos grupos independientes asumiendo las varianzas iguales.

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias					95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	Inferior	Superior
valoración	Se han asumido varianzas iguales	3,106	,116	2,382	8	,044	,46238	,19412	,01475	,91001
	No se han asumido varianzas iguales			3,617	7,044	,008	,46238	,12782	,16050	,76426

Hipótesis 11:

La diferencia entre valoración y desarrollo de las competencias en las que se debe incidir en su desarrollo es significativamente mayor que la de las competencias cuyo desarrollo debe mantenerse para los estudiantes.

En la siguiente tabla se muestran las pruebas estadísticas realizadas a las distribuciones:

Tabla 61: Pruebas de parametricidad para el contraste entre competencias con necesidad de concentración y las que tienen que mantenerse.

	Normalidad Kolmogorov- Smirnov	Aleatoriedad Prueba de Rachas	Homocedasticidad Prueba de Levene
Concentración	0,526	0,54	0,9
Mantenimiento	0,557	0,361	

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		diferencia
N		4
Parámetros normales ^{a, b}	Media	1,1125
	Desviación típica	,20614
Diferencias más extremas	Absoluta	,406
	Positiva	,406
	Negativa	-,260
Z de Kolmogorov-Smirnov		,811
Sig. asintót. (bilateral)		,526

a. La distribución de contraste es la Normal.
b. Se han calculado a partir de los datos.

Prueba de rachas

	diferencia
Valor de prueba ^a	1,02
Casos < Valor de prueba	2
Casos >= Valor de prueba	2
Casos en total	4
Número de rachas	2
Z	-,612
Sig. asintót. (bilateral)	,540

a. Mediana

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		diferencia
N		10
Parámetros normales ^{a, b}	Media	,7660
	Desviación típica	,19132
Diferencias más extremas	Absoluta	,251
	Positiva	,161
	Negativa	-,251
Z de Kolmogorov-Smirnov		,792
Sig. asintót. (bilateral)		,557

a. La distribución de contraste es la Normal.
b. Se han calculado a partir de los datos.

Prueba de rachas

	diferencia
Valor de prueba ^a	,84
Casos < Valor de prueba	4
Casos >= Valor de prueba	6
Casos en total	10
Número de rachas	4
Z	-,913
Sig. asintót. (bilateral)	,361

a. Mediana

Por tanto, se opta por un contraste paramétrico, concretamente una T de Student para dos grupos independientes asumiendo las varianzas iguales.

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias					95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	Inferior	Superior
valoración	Se han asumido varianzas iguales	,016	,900	3,002	12	,011	,34650	,11544	,09498	,59802
	No se han asumido varianzas iguales			2,899	5,217	,032	,34650	,11951	,04309	,64991

Metaanálisis de los estudios empíricos

Las hipótesis planteadas han sido las siguientes:

Hipótesis nº 1:

Las diferencias en la valoración media de las competencias transversales por parte de los tres colectivos no son significativas.

En la siguiente tabla se muestran las pruebas estadísticas realizadas a las distribuciones de cada uno de los colectivos:

Pruebas de parametricidad para el contraste de valoración de competencias por parte de los colectivos.

	Normalidad Kolmogorov- Smirnov	Aleatoriedad Prueba de Rachas
Entidades	0,641	0
Docentes		
Estudiantes		

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		valoración
N		20
Parámetros normales ^{a, b}	Media	4,1890
	Desviación típica	,34279
Diferencias más extremas	Absoluta	,166
	Positiva	,103
	Negativa	-,166
Z de Kolmogorov-Smirnov		,742
Sig. asintót. (bilateral)		,641

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

Prueba de rachas

	valoración
Valor de prueba ^a	4,29
Casos < Valor de prueba	9
Casos >= Valor de prueba	11
Casos en total	20
Número de rachas	2
Z	-3,901
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a. Mediana

Dado que las valoraciones de los responsables de las entidades no se distribuyen aleatoriamente (sig. 0,0) es pertinente utilizar una prueba no paramétrica (H de Kruskal-Wallis).

Estadísticos de contraste^{a, b}

	valoración
Chi-cuadrado	1,926
gl	2
Sig. asintót.	,382

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: colectivo

Hipótesis nº 2:

La diferencia en el nivel de desarrollo medio entre los colectivos de docentes y estudiantes no es significativa.

En la siguiente tabla se muestran las pruebas estadísticas realizadas a las distribuciones de cada uno de los colectivos:

Pruebas de parametricidad para el contraste de promedios de desarrollo entre docentes y estudiantes.

	Normalidad	Aleatoriedad	Homocedasticidad
	Kolmogorov-Smirnov	Prueba de Rachas	Prueba de Levene
Docentes	0,87	0	
Estudiantes			

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		desarrollo
N		20
Parámetros normales ^{a, b}	Media	3,3125
	Desviación típica	,41671
Diferencias más extremas	Absoluta	,133
	Positiva	,116
	Negativa	-,133
Z de Kolmogorov-Smirnov		,595
Sig. asintót. (bilateral)		,870

a. La distribución de contraste es la Normal.
b. Se han calculado a partir de los datos.

Prueba de rachas

	desarrollo
Valor de prueba ^a	3,40
Casos < Valor de prueba	9
Casos >= Valor de prueba	11
Casos en total	20
Número de rachas	2
Z	-3,901
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a. Mediana

Dado que los valores de la distribución de los docentes no se distribuyen aleatoriamente, es pertinente utilizar una prueba no paramétrica (U de Mann-Whitney).

Estadísticos de contraste^{a,b}

	desarrollo
Chi-cuadrado	,354
gl	1
Sig. asintót.	,552

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: colectivo

Hipótesis nº 3:

El promedio de valoración de las competencias transversales no incluidas en la titulación y valoradas por la empresa no difiere significativamente entre los tres colectivos.

Con esta hipótesis se pretende comprobar si existen diferencias significativas en la valoración de las competencias transversales no incluidas en la titulación entre los tres colectivos que forman la muestra.

En la siguiente tabla se muestran las pruebas estadísticas realizadas a las distribuciones de los colectivos:

Pruebas de parametricidad para el contraste de las diferencias de valoración de las competencias no incluidas en los tres colectivos.

	Normalidad Kolmogorov- Smirnov	Aleatoriedad Prueba de Rachas
Entidades	0,834	1
Docentes	0,672	0,326
Estudiantes	0,675	0,326

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		valoración
N		5
Parámetros normales ^{a,b}	Media	4,3920
	Desviación típica	,40388
Diferencias más extremas	Absoluta	,278
	Positiva	,216
	Negativa	-,278
Z de Kolmogorov-Smirnov		,622
Sig. asintót. (bilateral)		,834

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

Prueba de rachas

	valoración
Valor de prueba ^a	4,51
Casos < Valor de prueba	2
Casos >= Valor de prueba	3
Casos en total	5
Número de rachas	3
Z	,000
Sig. asintót. (bilateral)	1,000

a. Mediana

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

	valoración	
N	5	
Parámetros normales ^{a, b}	Media	4,2200
	Desviación típica	,30332
Diferencias más extremas	Absoluta	,324
	Positiva	,276
	Negativa	-,324
Z de Kolmogorov-Smirnov	,723	
Sig. asintót. (bilateral)	,672	

a. La distribución de contraste es la Normal.
b. Se han calculado a partir de los datos.

Prueba de rachas

	valoración
Valor de prueba ^a	4,40
Casos < Valor de prueba	2
Casos >= Valor de prueba	3
Casos en total	5
Número de rachas	2
Z	-,982
Sig. asintót. (bilateral)	,326

a. Mediana

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

	valoración	
N	5	
Parámetros normales ^{a, b}	Media	4,3740
	Desviación típica	,28192
Diferencias más extremas	Absoluta	,323
	Positiva	,222
	Negativa	-,323
Z de Kolmogorov-Smirnov	,721	
Sig. asintót. (bilateral)	,675	

a. La distribución de contraste es la Normal.
b. Se han calculado a partir de los datos.

Prueba de rachas

	valoración
Valor de prueba ^a	4,45
Casos < Valor de prueba	2
Casos >= Valor de prueba	3
Casos en total	5
Número de rachas	2
Z	-,982
Sig. asintót. (bilateral)	,326

a. Mediana

Por tanto, se opta por una prueba paramétrica (ANOVA).

ANOVA

valoracion

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	,089	2	,045	,401	,679
Intra-grupos	1,338	12	,112		
Total	1,428	14			

Hipótesis nº 4:

Los promedios de valoración de las competencias transversales instrumentales no difieren significativamente entre los tres colectivos.

En el siguiente cuadro se muestran las pruebas estadísticas realizadas a las distribuciones de los tres colectivos:

Pruebas de parametricidad para el contraste de las diferencias de valoración de las competencias instrumentales en los tres colectivos.

	Normalidad Kolmogorov- Smirnov	Aleatoriedad Prueba de Rachas
Entidades	1	0,326
Docentes	0,603	No es posible
Estudiantes		

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

	valoración	
N	5	
Parámetros normales ^{a, b}	Media	4,2760
	Desviación típica	,31174
Diferencias más extremas	Absoluta	,154
	Positiva	,128
	Negativa	-,154
Z de Kolmogorov-Smirnov	,344	
Sig. asintót. (bilateral)	1,000	

a. La distribución de contraste es la Normal.
b. Se han calculado a partir de los datos.

Prueba de rachas

	valoración
Valor de prueba ^a	4,29
Casos < Valor de prueba	2
Casos >= Valor de prueba	3
Casos en total	5
Número de rachas	2
Z	-,982
Sig. asintót. (bilateral)	,326

a. Mediana

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		valoración
N		5
Parámetros normales ^{a, b}	Media	4,4000
	Desviación típica	,15411
Diferencias más extremas	Absoluta	,342
	Positiva	,342
	Negativa	-,258
Z de Kolmogorov-Smirnov		,764
Sig. asintót. (bilateral)		,603

a. La distribución de contraste es la Normal.
 b. Se han calculado a partir de los datos.

Prueba de rachas

	valoración
Valor de prueba ^a	4,30 ^b
Casos < Valor de prueba	0
Casos >= Valor de prueba	5
Casos en total	5
Número de rachas	1 ^c

a. Mediana
 b. Todos los valores son mayores o menores que el corte. No es posible realizar la prueba de rachas.
 c. Sólo aparece una racha. No es posible realizar la prueba de rachas.

Al no ser posible realizar la prueba de Rachas para las valoraciones de los docentes, es pertinente utilizar un prueba no paramétrica (H de Kruskal-Wallis).

Estadísticos de contraste^{a, b}

	valoracion
Chi-cuadrado	1,105
gl	2
Sig. asintót.	,576

a. Prueba de Kruskal-Wallis
 b. Variable de agrupación: colectivo

Hipótesis nº 5:

Los promedios de valoración de las competencias transversales interpersonales no difieren significativamente entre los tres colectivos.

En el siguiente cuadro se muestran las pruebas estadísticas realizadas a las distribuciones de los tres colectivos:

Pruebas de parametricidad para el contraste de las diferencias de valoración de las competencias interpersonales en los tres colectivos.

	Normalidad Kolmogorov- Smirnov	Aleatoriedad Prueba de Rachas
Entidades	0,492	0,171
Docentes	0,779	0,171
Estudiantes	0,856	0,171

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		valoración
N		6
Parámetros normales ^{a, b}	Media	4,3033
	Desviación típica	,40844
Diferencias más extremas	Absoluta	,340
	Positiva	,257
	Negativa	-,340
Z de Kolmogorov-Smirnov		,832
Sig. asintót. (bilateral)		,492

a. La distribución de contraste es la Normal.
b. Se han calculado a partir de los datos.

Prueba de rachas

	valoración
Valor de prueba ^a	4,47
Casos < Valor de prueba	3
Casos >= Valor de prueba	3
Casos en total	6
Número de rachas	2
Z	-1,369
Sig. asintót. (bilateral)	,171

a. Mediana

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		valoración
N		6
Parámetros normales ^{a, b}	Media	4,2167
	Desviación típica	,32197
Diferencias más extremas	Absoluta	,269
	Positiva	,150
	Negativa	-,269
Z de Kolmogorov-Smirnov		,658
Sig. asintót. (bilateral)		,779

a. La distribución de contraste es la Normal.
b. Se han calculado a partir de los datos.

Prueba de rachas

	valoración
Valor de prueba ^a	4,32
Casos < Valor de prueba	3
Casos >= Valor de prueba	3
Casos en total	6
Número de rachas	2
Z	-1,369
Sig. asintót. (bilateral)	,171

a. Mediana

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

	valoración	
N	6	
Parámetros normales ^{a, b}	Media	4,3933
	Desviación típica	,29228
Diferencias más extremas	Absoluta	,248
	Positiva	,209
	Negativa	-,248
Z de Kolmogorov-Smirnov	,606	
Sig. asintót. (bilateral)	,856	

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

Prueba de rachas

	valoración
Valor de prueba ^a	4,48
Casos < Valor de prueba	3
Casos >= Valor de prueba	3
Casos en total	6
Número de rachas	2
Z	-1,369
Sig. asintót. (bilateral)	,171

a. Mediana

Por tanto, se opta por una prueba paramétrica (ANOVA).

ANOVA

valoracion

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	,094	2	,047	,395	,681
Intra-grupos	1,780	15	,119		
Total	1,873	17			

Hipótesis nº 6:

Los promedios de valoración de las competencias transversales sistémicas no difieren

significativamente entre los tres colectivos.

En el siguiente cuadro se muestran las pruebas estadísticas realizadas a las distribuciones de los tres colectivos:

Pruebas de parametricidad para el contraste de las diferencias de valoración de las competencias sistémicas en los tres colectivos.

	Normalidad	Aleatoriedad
	Kolmogorov-Smirnov	Prueba de Rachas
Entidades	0,995	0,033
Docentes		
Estudiantes		

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		valoración
N		9
Parámetros normales ^{a, b}	Media	4,0644
	Desviación típica	,30697
Diferencias más extremas	Absoluta	,139
	Positiva	,139
	Negativa	-,123
Z de Kolmogorov-Smirnov		,417
Sig. asintót. (bilateral)		,995

a. La distribución de contraste es la Normal.
b. Se han calculado a partir de los datos.

Prueba de rachas

	valoración
Valor de prueba ^a	4,06
Casos < Valor de prueba	4
Casos >= Valor de prueba	5
Casos en total	9
Número de rachas	2
Z	-2,129
Sig. asintót. (bilateral)	,033

a. Mediana

Dado que los valores de la distribución de las entidades no se distribuyen aleatoriamente, es pertinente utilizar una prueba no paramétrica (H de Kruskal-Wallis).

Estadísticos de contraste^{a, b}

	valoración
Chi-cuadrado	1,789
gl	2
Sig. asintót.	,409

a. Prueba de Kruskal-Wallis
b. Variable de agrupación: colectivo

Hipótesis nº 7:

Los promedios de desarrollo de las competencias transversales instrumentales no difieren significativamente entre los docentes y los estudiantes.

En la siguiente tabla se muestran las pruebas estadísticas realizadas a las distribuciones de cada uno de los colectivos:

Pruebas de parametricidad para el contraste de las diferencias de desarrollo de las competencias instrumentales entre docentes y estudiantes.

	Normalidad	Aleatoriedad	Homocedasticidad
	Kolmogorov-Smirnov	Prueba de Rachas	Prueba de Levene
Docentes	0,997	0,326	0,774
Estudiantes	0,993	0,326	

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		desarrollo
N		5
Parámetros normales ^{a,b}	Media	3,7300
	Desviación típica	,16808
Diferencias más extremas	Absoluta	,180
	Positiva	,180
	Negativa	-,162
Z de Kolmogorov-Smirnov		,403
Sig. asintót. (bilateral)		,997

a. La distribución de contraste es la Normal.
b. Se han calculado a partir de los datos.

Prueba de rachas

	desarrollo
Valor de prueba ^a	3,70
Casos < Valor de prueba	2
Casos >= Valor de prueba	3
Casos en total	5
Número de rachas	2
Z	-,982
Sig. asintót. (bilateral)	,326

a. Mediana

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		desarrollo
N		5
Parámetros normales ^{a,b}	Media	3,8020
	Desviación típica	,20921
Diferencias más extremas	Absoluta	,191
	Positiva	,191
	Negativa	-,179
Z de Kolmogorov-Smirnov		,427
Sig. asintót. (bilateral)		,993

a. La distribución de contraste es la Normal.
b. Se han calculado a partir de los datos.

Prueba de rachas

	desarrollo
Valor de prueba ^a	3,77
Casos < Valor de prueba	2
Casos >= Valor de prueba	3
Casos en total	5
Número de rachas	2
Z	-,982
Sig. asintót. (bilateral)	,326

a. Mediana

Por tanto, se opta por un contraste paramétrico, concretamente una T de Student para dos grupos independientes asumiendo las varianzas iguales.

Prueba de muestras independientes

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
desarrollo	,089	,774	-,600	8	,565	-,07200	,12002	-,34876	,20476
Se han asumido varianzas iguales			-,600	7,645	,566	-,07200	,12002	-,35101	,20701
No se han asumido varianzas iguales									

Hipótesis nº 8:

Los promedios de desarrollo de las competencias transversales interpersonales no difieren significativamente entre los docentes y los estudiantes.

En la siguiente tabla se muestran las pruebas estadísticas realizadas a las distribuciones de cada uno de los colectivos:

Pruebas de parametricidad para el contraste de las diferencias de desarrollo de las competencias interpersonales entre docentes y estudiantes.

	Normalidad	Aleatoriedad	Homocedasticidad
	Kolmogorov-Smirnov	Prueba de Rachas	Prueba de Levene
Docentes	0,988	0,171	0,585
Estudiantes	0,605	0,171	

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

	desarrollo	
N	6	
Parámetros normales ^{a, b}	Media	3,3583
	Desviación típica	,41160
Diferencias más extremas	Absoluta	,184
	Positiva	,142
	Negativa	-,184
Z de Kolmogorov-Smirnov	,450	
Sig. asintót. (bilateral)	,988	

a. La distribución de contraste es la Normal.
b. Se han calculado a partir de los datos.

Prueba de rachas

	desarrollo
Valor de prueba ^a	3,43
Casos < Valor de prueba	3
Casos >= Valor de prueba	3
Casos en total	6
Número de rachas	2
Z	-1,369
Sig. asintót. (bilateral)	,171

a. Mediana

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		desarrollo
N		6
Parámetros normales ^{a, b}	Media	3,5150
	Desviación típica	,63943
Diferencias más extremas	Absoluta	,312
	Positiva	,224
	Negativa	-,312
Z de Kolmogorov-Smirnov		,763
Sig. asintót. (bilateral)		,605

a. La distribución de contraste es la Normal.
b. Se han calculado a partir de los datos.

Prueba de rachas

	desarrollo
Valor de prueba ^a	3,67
Casos < Valor de prueba	3
Casos >= Valor de prueba	3
Casos en total	6
Número de rachas	2
Z	-1,369
Sig. asintót. (bilateral)	,171

a. Mediana

Por tanto, se opta por un contraste paramétrico, concretamente una T de Student para dos grupos independientes asumiendo las varianzas iguales.

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
desarrollo	Se han asumido varianzas iguales	,318	,585	-,505	10	,625	-,15667	,31045	-,84840	,53507
	No se han asumido varianzas iguales			-,505	8,536	,627	-,15667	,31045	-,86482	,55148

Hipótesis nº 9:

Los promedios de desarrollo de las competencias transversales sistémicas no difieren significativamente entre los docentes y los estudiantes.

En la siguiente tabla se muestran las pruebas estadísticas realizadas a las

distribuciones de cada uno de los colectivos:

	Normalidad	Aleatoriedad	Homocedasticidad
	Kolmogorov-Smirnov	Prueba de Rachas	Prueba de Levene
Docentes	0,887	0,033	
Estudiantes			

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		desarrollo
N		9
Parámetros normales ^{a, b}	Media	3,0500
	Desviación típica	,32307
Diferencias más extremas	Absoluta	,194
	Positiva	,177
	Negativa	-,194
Z de Kolmogorov-Smirnov		,582
Sig. asintót. (bilateral)		,887

a. La distribución de contraste es la Normal.
b. Se han calculado a partir de los datos.

Prueba de rachas

	desarrollo
Valor de prueba ^a	3,05
Casos < Valor de prueba	4
Casos >= Valor de prueba	5
Casos en total	9
Número de rachas	2
Z	-2,129
Sig. asintót. (bilateral)	,033

a. Mediana

Dado que los valores de desarrollo de docentes no se distribuyen aleatoriamente, se opta por una prueba no paramétrica (U de Mann-Whitney).

Estadísticos de contraste^b

	desarrollo
U de Mann-Whitney	24,500
W de Wilcoxon	69,500
Z	-1,414
Sig. asintót. (bilateral)	,157
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,161 ^a

a. No corregidos para los empates.
b. Variable de agrupación: colectivo

Hipótesis nº 10:

Los promedios de las diferencias entre valoración y desarrollo de las competencias transversales de los docentes y los estudiantes no difieren significativamente.

En la siguiente tabla se muestran las pruebas estadísticas realizadas a las distribuciones de cada uno de los colectivos:

Pruebas de parametricidad para el contraste de las diferencias de entre la valoración y el desarrollo de las competencias entre docentes y estudiantes.

	Normalidad	Aleatoriedad	Homocedasticidad
	Kolmogorov-Smirnov	Prueba de Rachas	Prueba de Levene
Docentes	0,545	1	0,333
Estudiantes	0,589	0,108	

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		diferencia
N		20
Parámetros normales ^{a, b}	Media	,8450
	Desviación típica	,25074
Diferencias más extremas	Absoluta	,179
	Positiva	,118
	Negativa	-,179
Z de Kolmogorov-Smirnov		,800
Sig. asintót. (bilateral)		,545

a. La distribución de contraste es la Normal.
b. Se han calculado a partir de los datos.

Prueba de rachas

		diferencia
Valor de prueba ^a		,85
Casos < Valor de prueba		8
Casos >= Valor de prueba		12
Casos en total		20
Número de rachas		11
Z		,000
Sig. asintót. (bilateral)		1,000

a. Mediana

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		diferencia
N		20
Parámetros normales ^{a, b}	Media	,9325
	Desviación típica	,30056
Diferencias más extremas	Absoluta	,173
	Positiva	,173
	Negativa	-,075
Z de Kolmogorov-Smirnov		,773
Sig. asintót. (bilateral)		,589

a. La distribución de contraste es la Normal.
b. Se han calculado a partir de los datos.

Prueba de rachas

	diferencia
Valor de prueba ^a	,91
Casos < Valor de prueba	10
Casos >= Valor de prueba	10
Casos en total	20
Número de rachas	7
Z	-1,608
Sig. asintót. (bilateral)	,108

a. Mediana

Por tanto, se opta por un contraste paramétrico, concretamente una T de Student para dos grupos independientes asumiendo las varianzas iguales.

Prueba de muestras independientes

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
diferencia	,960	,333	-1,000	38	,324	-,08750	,08752	-,26468	,08968
Se han asumido varianzas iguales									
No se han asumido varianzas iguales			-1,000	36,817	,324	-,08750	,08752	-,26487	,08987

