

# COMPETENCIAS DEL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL EN UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

Genoveva Del Carmen Leví Orta

genovevalevi@edu.uned.es

Eduardo Ramos Méndez

UNED - SPAIN

## Resumen

En este trabajo presentamos un análisis comparativo de los grados de Educación Social que se ofertan en varias universidades españolas. El estudio se basa en el examen de las correspondientes formulaciones de competencias, utilizando para ello una metodología cualitativa cuyos datos de entrada son los documentos de texto que contienen las competencias genéricas y específicas del grado. Para la estructuración de dichos documentos se utilizan técnicas de Análisis de contenido y Minería de texto y a partir de dicha estructura se realizan diversas comparaciones entre las distintas universidades. Los principales resultados obtenidos hacen referencia a la combinación de componentes de la competencia media del grado de Educación Social, a las comparaciones entre las competencias genéricas y específicas y a las comparaciones entre las diferentes universidades.

## Palabras clave

Competencias en Educación Social. Formulación de competencias de los grados de Social.



## 1 INTRODUCCIÓN

En los últimos años la organización de las enseñanzas universitarias en España ha experimentado una profunda transformación, impulsada por el denominado *Modelo de Bolonia* o *Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*. Como es conocido, el cambio que ha significado el EEES va más allá de los aspectos formales. Se trata de un cambio cualitativo en la manera de entender el proceso de enseñanza aprendizaje. Todos los integrantes del proceso, responsables políticos, instituciones universitarias, profesores y estudiantes, deben modificar sus planteamientos y adaptarse al nuevo modelo. De manera particular, los protagonistas directo de la actividad discente y docente se enfrentan con nuevos retos en el ejercicio de su tarea.

Un aspecto clave de la reforma es el giro de ciento ochenta grados en el enfoque del proceso de enseñanza aprendizaje. De una orientación basada en las entradas del proceso se pasa a un visión en el cual el verdadero protagonista de la situación es el estudiante, que activamente tiene que participar en la tarea de configurar su propia formación. Se considera entonces un nuevo enfoque en el cual lo que importa son las salidas del proceso, es decir, hay que conseguir dotar al egresado de la universidad no sólo de un amplio bagaje de *conocimientos* sino también es preciso proporcionarle una serie de cualidades, identificadas por conceptos tales como *capacidades*, *actitudes*, etc., que le permitan incorporarse a la sociedad del conocimiento con la seguridad y flexibilidad requerida para actuar en un mundo dinámico y complejo, intensamente globalizado, en el que desempeñan un papel dominante las nuevas tecnologías para la creación y difusión del conocimiento, nuevo activo diferenciador de los factores de producción.

En este nuevo planteamiento del proceso de enseñanza aprendizaje desempeñan un papel primordial los modelos de enseñanza aprendizaje. Los planes de estudios destinados a dotar exclusivamente de conocimientos a los estudiantes son insuficientes. Antes bien, se impone un modelo orientado a formar de una



manera novedosa, en el que se conjuguen todos aquellas componentes que son un ingrediente esencial del proceso. El concepto clave del nuevo modelo es el de *competencia* el cual, sin duda, es actualmente uno de los términos con mayor presencia y vigencia en el planteamiento de cualquier programa de estudios, no solo en el nivel universitario sino también en los niveles primario y secundario.

Por exigencia de la normativa legal, en el contexto del EEES, las titulaciones universitarias han de estar diseñadas de acuerdo con el modelo de competencias. Pero a diferencia de la legislación anterior que determinaba una estructura rígida de títulos tanto en lo referente a su denominación como en los contenidos, la reglamentación actual confía ambos extremos a las propias instituciones universitarias, las cuales disponen de gran flexibilidad a la hora de configurar su oferta formativa, si bien para su aprobación formal las propuestas de titulación han de ser objeto de una evaluación externa, denominada *proceso de verificación*, que asegure unos determinados niveles de calidad así como una correcta adecuación al marco general establecido por el Real Decreto de ordenación de las enseñanzas universitarias, (RD 1393/2007 y RD 861/2010). Dicho proceso se materializa mediante la denominada *memoria de verificación* del título que necesariamente tiene que dar cuenta expresa de las competencias que se deben alcanzar los estudiantes. Estos documentos de formulación de competencias del grado son unos instrumentos capitales para el análisis, valoración y comparación de las diferentes ofertas formativas de las instituciones universitarias.

El objetivo de nuestro trabajo consiste en hacer un estudio de los documentos de formulación de competencias del grado de Educación Social elaborados por algunas universidades, basado en las ideas y metodología proporcionadas, fundamentalmente, por las disciplinas de Análisis de contenido y Minería de textos. En esencia, se trata de identificar en el conjunto documental una lista de conceptos clave con los cuales obtener una forma estructurada de los documentos a partir de la cual se logren extraer una serie de conclusiones que permitan identificar perfiles de formación y realizar análisis comparativos de las diferentes ofertas formativas.



## 2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

### 2.1 El modelo combinatorio para las competencias

Aunque el término competencia tiene significados diferentes según los diferentes contextos y autores, para los objetivos de este trabajo podemos entender que *“una competencia supone valores, actitudes y motivaciones, además de conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas, todo formando parte del ser integral que es la persona, una persona inserta en un determinado contexto, en el que participa e interactúa, considerando también que aprende de manera constante y progresiva a lo largo de toda su vida”* (SEVILLANO, 2009).

Se encuentran en la bibliografía diversas ideas para englobar en un todo las componentes de las competencias. Cada una de ellas da lugar a lo que puede llamarse un modelo para la interpretación del significado de la competencia, De Miguel 2006, Villa y Poblete 2006, Medina 2009. Uno de los modelos más adecuado para los objetivos de nuestro trabajo es el denominado *modelo combinatorio*, Leví 2011, ver figura 1.



Figura 1: Modelo Combinatorio de las Competencia



En este modelo, una competencia se entiende como un objeto que encierra en su interior diversas componentes que pueden agruparse en tres grandes clases conceptuales: *conocimientos* (saber), *capacidades* (saber hacer, habilidades, destrezas,...) y *actitudes* (saber ser, saber estar, valores, sensibilidades,...) Cada una de estas tres categorías pueden presentarse con diferente intensidad mientras que las fronteras entre ellas están relativamente difuminadas. Aunque idealmente una competencia debería estar integrada por componentes de las tres clases, la formulación práctica que puede observarse en las listas de competencias publicadas por los diferentes autores, instituciones y universidades incide, casi de manera exclusiva, en una de las tres componentes. Entonces resulta que una competencia concreta está dominada principalmente por la manifestación de un conocimiento, una capacidad o una actitud.

Contemplada como ente lingüístico, la formulación de un competencia se configura como un conjunto de palabras organizadas en torno a un núcleo sintáctico. Por lo general, el núcleo es uno de los términos clave señalados anteriormente y determina la componente principal de la competencia, aunque puede aparecer manera explícita o implícita y tomar diversas formas. En particular, las competencias redactadas en base a verbos de entendimiento, *conocer, comprender, entender, interpretar, saber,...*, o sus equivalentes nominales *conocimiento, comprensión,...* se entienden configuradas por *conocimientos*. Las formulaciones de competencias que comienzan con verbos de acción como *analizar, aplicar, elaborar, identificar, realizar, resolver, utilizar,...*, o sus equivalentes nominales *análisis, aplicación, elaboración, realización, resolución, utilización,...* indican *capacidades*. El empleo de términos como *apreciar, valorar, sensibilidad, ética, compromiso*, está presente en competencias dominadas por *actitudes*.

## 2.2 Análisis de datos no estructurados

Muchas investigaciones del ámbito de las ciencias sociales producen como resultado *datos no estructurados*, para los cuales no es posible disponer de un



conjunto de características exactamente iguales para todos. Entre las disciplinas que se ocupan actualmente del estudio de este tipo de datos se destacan el Análisis de contenido y la Minería de textos. La metodología que emplean consiste, esencialmente, en dotar de una estructura al conjunto de observaciones a fin de que pueda ser analizado con las herramientas diseñadas para el análisis de datos estructurados, en particular, la Estadística.

La estructuración de documentos textuales se basa en determinar un conjunto de características representativas de los mismos y se puede abordar de diversas maneras. Las más utilizadas consideran como punto de partida la utilización de los siguientes elementos de los documentos:

- *Caracteres*: Componentes individuales como las letras, números, espacios y caracteres especiales.
- *Palabras*: Unidades lingüísticas de las que puede decirse que llevan inherente el nivel básico de riqueza semántica.
- *Términos*: Palabras únicas o frases integradas por varias palabras seleccionadas directamente del corpus de un documento nativo mediante una metodología denominada genéricamente *metodología de extracción de términos*. Están integrados únicamente por palabras específicas y expresiones que se encuentran en el texto del documento nativo.
- *Conceptos*: Características generadas por medio de la utilización de *metodologías de caracterización* de tipo manual, estadístico, basadas en reglas o, incluso, híbridas. No tienen por qué encontrarse específicamente en el texto del documento nativo y pueden tomar la forma de ideas abstractas para las cuales no se encuentra en el documento ningún término exactamente coincidente.

En este trabajo utilizamos la estructuración del conjunto de documentos basada en la identificación y extracción de conceptos. Éste es un proceso interactivo



investigador-ordenador y retroalimentado, que constituye el núcleo fundamental de un estudio de Minería de textos. Como resultado final se obtiene un *diccionario de conceptos* con el cual se puede dotar de una estructura al corpus documental.

### 3 MÉTODOS

#### 3.1 Muestra

Mediante búsqueda en la correspondiente web se recopilaron los documentos de formulación de competencias, tanto genéricas como específicas, del grado de Educación Social de las siguientes universidades Barcelona Autónoma, Burgos, Extremadura, Granada, Illes Balears, Lleida, Málaga, Salamanca, Santiago, UNED, UOC y Vigo. Por otra parte, se incluyeron también los documentos del libro blanco de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad (ANECA), como elementos de referencia.

#### 3.2 Diccionario de conceptos

La aplicación de las ideas expuestas en el apartado 2.2 permitió identificar y seleccionar en el conjunto de documentos un diccionario de conceptos que sirve de soporte a los resultados obtenidos. Sin duda, tanto la selección de los conceptos como la clasificación en una determinada categoría tienen un cierto componente subjetivo. No obstante, podemos señalar que la mayor parte de las conclusiones establecidas a partir de la selección efectuada son suficientemente robustas, es decir, no muestran grandes variaciones frente a ligeros cambios en el diccionario de clasificación. El número de conceptos que incluye el diccionario es de 57 y se agrupan en tres grandes categorías de acuerdo con la distribución siguiente: 15 corresponden a actitudes, 29 a capacidades y 13 a conocimientos. La lista es la siguiente:



- **Actitudes:** *Calidad, Colaboración, Compromiso, Creatividad, Crítica, Ética, Innovación, Motivación, Respeto, Responsabilidad, Sensibilidad, Sostenibilidad, Tolerancia, Valores, Varias Actitudes.*
- **Capacidades:** *Adaptación, Análisis, Aplicación, Aprendizaje, Comunicación, Decisión, Demostración, Desarrollo, Destreza, Diseño, Elaboración, Evaluación, Gestión, Habilidad, Identificación, Iniciativa, Interpretación, Intervención, Investigación, Liderazgo, Mediación, Organización, Realización, Resolución, Saber Hacer, Trabajo, Trabajo en Equipo, Utilización, Varias Capacidades.*
- **Conocimientos:** *Adquirir, Comprender, Conocer, Dominar, Ejercer, Entender, Idiomas, Proyectos, Reconocer, Saber\_Ciencias, Saber\_Ciencias\_Sociales, Saber\_Ciencias\_Salud, TICS.*

### 3.3 Herramientas de software

Para la preparación de los documentos y el tratamiento de los datos se utilizaron diferentes herramientas de software, siendo las principales las siguientes:

- *WinEdt*, 5.6 para el tratamiento, limpieza y depuración de los documentos.
- *QDA Miner* 3.2.4 y *WordStat* 6.1 para el Análisis de contenido y Minería de textos.
- *IBM SPSS Statistics* 19, para el tratamiento estadístico.

### 3.4 Proceso

Una vez tomada la muestra se procedió al preprocesado del conjunto de documental, ejecutando una serie de operaciones de depuración, limpieza y supresión de caracteres espurios, comprobación de la corrección ortográfica,





numeración de competencias y otras destinadas a obtener un almacén de documentos adecuado para servir de soporte a los análisis previstos.

El corpus documental obtenido se manejó con el software de Análisis de contenido y Minería de textos para llevar a cabo las tareas de identificación y extracción de conceptos. Una vez obtenido el diccionario de conceptos se aplicó a los documentos y se obtuvo la correspondiente codificación de cada una de las competencias.

Finalmente, se realizaron diferentes análisis estadísticos que condujeron a los resultados que se expondrán en el apartado 4.

## 4 RESULTADOS

### 4.1 La competencia media del grado de Educación Social

El conjunto documental consta de 26 documentos de formulación de competencias, 13 de tipo genérico y 13 de tipo específico, tomados de las 12 universidades incluidas en el estudio y del libro blanco de la ANECA. La tabla 1 incluye las siguientes características de los documentos: número de competencias, número de caracteres, número de palabras, número de términos y número de conceptos.



Tabla 1: Características numéricas de los documentos de competencias, específicas y genéricas del grado de Educación Social

UNIVERSIDAD	Competencias Específicas					Competencias Genéricas				
	Número	Caracteres	Palabras	Términos	Conceptos	Número	Caracteres	Palabras	Términos	Conceptos
ANECA	26	3052	411	402	72	19	844	113	98	32
BARCELONA	6	343	46	39	12	13	1820	249	240	38
BURGOS	27	3254	453	437	79	26	1682	221	194	44
EXTREMADURA	20	1972	239	234	49	20	904	115	98	29
GRANADA	7	1382	193	194	31	14	1219	167	164	33
ILLES BALEARES	11	1715	237	233	40	16	1019	137	112	29
LLEIDA	10	1500	201	198	35	5	968	145	126	28
MALAGA	8	1485	202	201	35	6	512	72	69	15
SALAMANCA	36	3888	512	510	105	20	1068	147	121	38
SANTIAGO	1	334	47	48	6	4	603	76	75	10
UNED	20	1802	217	218	43	44	1917	252	235	69
UOC	12	1142	156	156	18	13	812	120	113	21
VIGO	22	3029	396	398	63	20	998	132	119	32

En la tabla 2 se incluyen el número de conceptos de cada categoría que se han identificado en cada uno de los documentos de competencias. La codificación utilizada permite llegar a diversos resultados de interés. Nuestro objetivo es examinar la aportación de cada una de las categorías que componen una competencia para configurar la que puede denominarse *competencia tipo* o mejor aún *competencia media*. Es decir, la *competencia media* no tiene una expresión concreta en palabras o términos, sino que es un ente abstracto que sirve para resumir y simbolizar toda la formulación de competencias de un colectivo, como el propio conjunto documental, el grado o una universidad. Asimismo, la consideración de las componentes y subcomponentes de las competencias es una herramienta de gran utilidad para definir y comparar los diferentes perfiles de cada versión del grado de Educación Social establecido por las distintas universidades.



Tabla 2: Número y porcentaje de conceptos de cada categoría en los documentos de competencias específicas, genéricas y total para cada universidad y la ANECA

UNIVERSIDAD	Competencias Específicas						Competencias Genéricas						Total					
	ACTITUDES		CAPACIDADES		CONOCIMIENTOS		ACTITUDES		CAPACIDADES		CONOCIMIENTOS		ACTITUDES		CAPACIDADES		CONOCIMIENTOS	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
ANECA	6	8,3%	51	70,8%	15	20,8%	8	25,0%	20	62,5%	4	12,5%	14	13,5%	71	68,3%	19	18,3%
BARCELONA	1	8,3%	10	83,3%	1	8,3%	8	21,1%	25	65,8%	5	13,2%	9	18,0%	35	70,0%	6	12,0%
BURGOS	1	1,3%	56	70,9%	22	27,8%	7	15,9%	25	56,8%	12	27,3%	8	6,5%	81	65,9%	34	27,6%
EXTREMADURA	0	,0%	40	81,6%	9	18,4%	9	31,0%	18	62,1%	2	6,9%	9	11,5%	58	74,4%	11	14,1%
GRANADA	4	12,9%	20	64,5%	7	22,6%	7	21,2%	22	66,7%	4	12,1%	11	17,2%	42	65,6%	11	17,2%
ILLES BALEARES	2	5,0%	32	80,0%	6	15,0%	6	20,7%	18	62,1%	5	17,2%	8	11,6%	50	72,5%	11	15,9%
LLEIDA	3	8,6%	25	71,4%	7	20,0%	6	21,4%	18	64,3%	4	14,3%	9	14,3%	43	68,3%	11	17,5%
MALAGA	4	11,4%	24	68,6%	7	20,0%	6	40,0%	6	40,0%	3	20,0%	10	20,0%	30	60,0%	10	20,0%
SALAMANCA	5	4,8%	75	71,4%	25	23,8%	9	23,7%	23	60,5%	6	15,8%	14	9,8%	98	68,5%	31	21,7%
SANTIAGO	0	,0%	4	66,7%	2	33,3%	0	,0%	7	70,0%	3	30,0%	0	,0%	11	68,8%	5	31,3%
UNED	0	,0%	37	86,0%	6	14,0%	15	21,7%	46	66,7%	8	11,6%	15	13,4%	83	74,1%	14	12,5%
UOC	0	,0%	15	83,3%	3	16,7%	4	19,0%	14	66,7%	3	14,3%	4	10,3%	29	74,4%	6	15,4%
VIGO	6	9,5%	49	77,8%	8	12,7%	8	25,0%	20	62,5%	4	12,5%	14	14,7%	69	72,6%	12	12,6%
Total UNIVERSIDADES	26	5,0%	387	75,0%	103	20,0%	85	22,0%	242	62,7%	59	15,3%	111	12,3%	629	69,7%	162	18,0%
Total UNIVERSIDADES y ANECA	32	5,4%	438	74,5%	118	20,1%	93	22,2%	262	62,7%	63	15,1%	125	12,4%	700	69,6%	181	18,0%

#### 4.1.1 Competencia media global

Como se aprecia en la tabla 2, la competencia media del grado de Educación Social que se deduce del examen conjunto de todos los documentos de competencias correspondientes a las universidades incluidas en el estudio está compuesta en su mayor parte por capacidades (69,7%), seguida de los conocimientos (18,0%) y, en menor medida, las actitudes (12,3%) (ver figura 2).



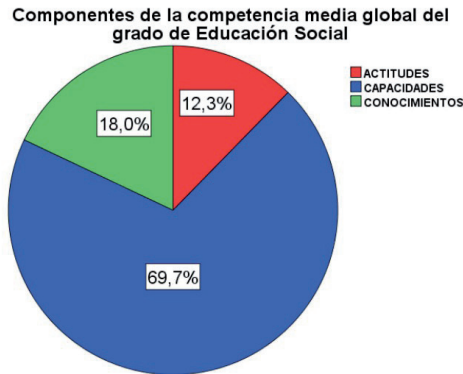


Figura 2: Componentes de la competencia media global.

#### 4.1.2 Competencia media por tipo de competencia

Si consideramos las componentes de la competencia media atendiendo al tipo de competencia, obtenemos los siguientes resultados. La *competencia genérica media* se compone principalmente de capacidades (62,7%), seguida de las actitudes (22,0%) y en último lugar figuran los conocimientos (15,3%). A su vez, la *competencia específica media* se configura también principalmente en torno a las capacidades (75,0%), seguido de los conocimientos (20,0%) y finalmente las actitudes (5,0%) (ver figura 3).

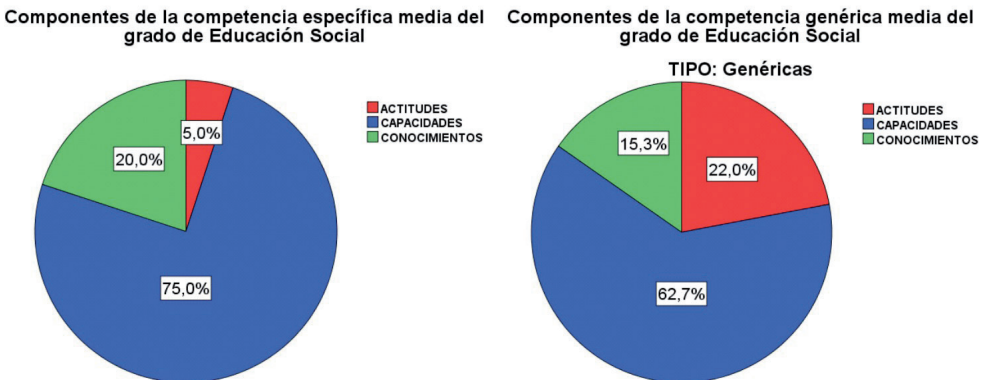


Figura 3: Componentes de la competencia media específica y genérica



Al aplicar el test de la *chi cuadrado* se rechaza la hipótesis de igualdad de las distribuciones de las componentes en los dos tipos de competencias ( $\chi^2=59,23, p=0,000$ ). En las comparaciones entre pares, al nivel del 5%, resulta que el porcentaje de actitudes es significativamente inferior para las competencias específicas respecto de las genéricas, mientras que para el porcentaje de capacidades ocurre lo contrario. No se observan diferencias significativas entre los dos tipos de competencias en el porcentaje de conocimientos.

#### 4.1.3 La competencia media por universidades

En la figura 4 se representa la composición de la competencia media de cada una de las universidades. También en este caso se observa el predominio general de las capacidades sobre los conocimientos y las actitudes. Es de señalar que en la Universidad de Santiago no se hace referencia alguna a las actitudes. El test de la *chi cuadrado* no muestra diferencias significativas entre las universidades con respecto a la distribución de las diferentes componentes de las competencias ( $\chi^2=28,54, p=0,159$ ).

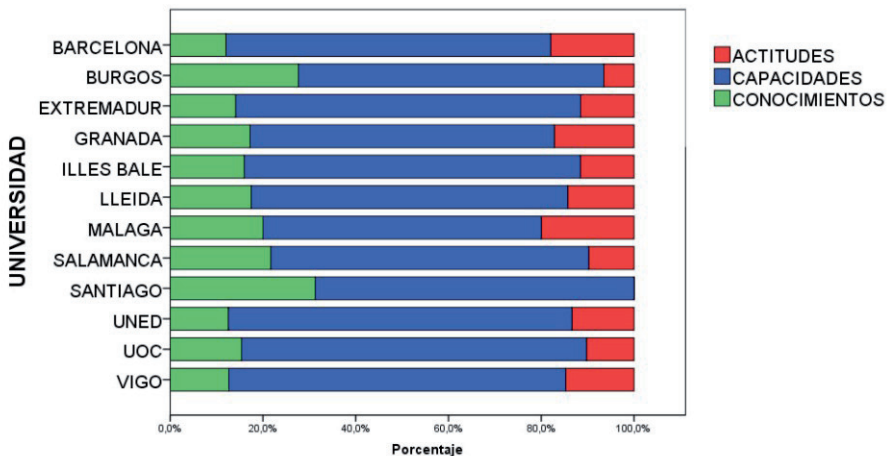


Figura 4: Componentes de la competencia media por universidades



#### 4.1.4 Comparación de la competencia media entre las universidades y la ANECA

Si consideramos la distribución de las componentes de la competencia media que hemos obtenido para la ANECA, tanto a nivel global como por cada uno de los tipos de competencias, tabla 2, y entendemos dicha distribución como el perfil modelo para las universidades, podemos contrastar la hipótesis de igualdad entre dicho patrón y la distribución de cada una de las universidades. Los resultados del test de la *chi cuadrado* son los siguientes:

- Si se consideran conjuntamente todas las competencias genéricas y específicas, se acepta la hipótesis de igualdad de las distribución de cada universidad frente a la correspondiente a la ANECA en todos los casos, salvo para la Universidad de Burgos, en cuyo caso el test resulta significativo ( $p=0.006$ ).
- Si se consideran únicamente las competencias genéricas, el resultado del test de la chi cuadrado para la igualdad de las proporciones entre las componentes de las competencias de cada una de las universidades y la de la ANECA resulta significativo únicamente de nuevo para la Universidad de Burgos ( $p=0,009$ ).
- Finalmente, al considerar solamente las competencias específicas, el test de igualdad de componentes entre las universidades y la ANECA resulta significativo para la Universidad de Burgos ( $p=0.037$ ) y está muy cerca de la significación en el caso de la UNED ( $p=0.051$ ). No obstante, para este tipo de competencias los resultados han de contemplarse con precaución debido a que en muchas casillas las frecuencias esperadas son muy bajas.



### 4.1.5 Subcomponentes de la competencia media

Si analizamos la composición de los documentos de formulación de competencias a nivel de subcomponente, es decir, teniendo presente cada uno de los conceptos del diccionario, obtenemos una información más detallada de la estructura de competencias del grado. Los resultados se muestran gráficamente en forma de diagrama de burbujas en la figura 5 para las distintas subcomponentes de las actitudes, capacidades y conocimientos.

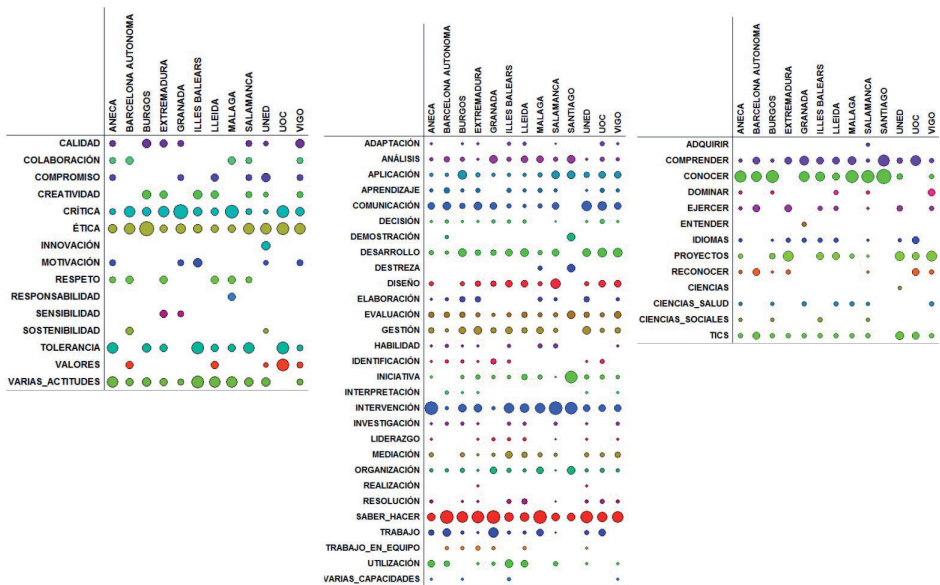


Figura 5: Diagrama de burbujas de las subcomponentes de las competencias por universidades

#### 4.1.4.1 Actitudes

Sin considerar la categoría genérica denominada *varias actitudes* las subcomponentes de las actitudes con mayor presencia en todas las universidades son la *crítica* y la *ética*. También tienen relevancia la *tolerancia*, la *creatividad*, la *calidad* y el *respeto*. Las demás subcomponentes de las actitudes tienen menos intensidad en la composición de la categoría, siendo de destacar el escaso papel que tienen conceptos como la *sostenibilidad*, la *sensibilidad* y la *responsabilidad*.



#### 4.1.4.2 Capacidades

La distribución de las subcomponentes de las capacidades es bastante similar en todas las universidades de la muestra, aunque hay algunas peculiaridades dignas de mención.

Todas las formulaciones están cargadas en las categorías *análisis, aplicación, evaluación, intervención y organización*. Asimismo, casi todos los documentos de la muestra recogen aspectos como *aprendizaje, comunicación, decisión, diseño, desarrollo, gestión, iniciativa, mediación y trabajo*.

Es interesante observar también como la categoría genérica *varias capacidades* tiene escasa presencia, lo cual es un indicador de que las categorías identificadas por el diccionario dentro del grupo de capacidades son muy apropiadas para representar el grado de Educación Social.

#### 4.1.4.3 Conocimientos

Las subcomponentes de los conocimientos se distribuyen con cierta uniformidad en todas las universidades. Destacan, sobre todo, los conceptos que hacen referencia a los conocimientos generales, *conocer*, y *comprender*. Los conocimientos propios de la rama a la que pertenece el grado, *ciencias sociales*, no aparecen en algunas universidades, debido quizás a que no consideraron necesario ponerlos de forma explícita como en los antiguos planes de estudio. Dicha categoría es compartida por los conocimientos de la rama *ciencias salud* que en este estudio incluye únicamente el grado de psicología.

También es general la exigencia de conocimientos de *TICS*, excepto para la universidad de Santiago, e *idiomas*, salvo para las universidades de Barcelona, Málaga, Santiago y Vigo.

Otros conceptos con importancia relativa es *proyectos y ejercer* que recogen, sin duda, la vocación aplicada de los estudios del grado de Educación Social.





## 4.2 Similitud entre universidades

La codificación de los documentos de competencias mediante el diccionario de conceptos permite calcular coeficientes de semejanza entre las formulaciones de competencias de las distintas universidades. La aplicación de la técnica de análisis de conglomerados conduce al dendrograma de la figura 6.

Si exceptuamos el caso de la Universidad de Santiago, se observa que el índice de similitud entre todas las universidades e instituciones de referencia ronda el valor 0.7 que puede entenderse como un grado suficiente de semejanza entre los títulos de grado de Educación Social.

Dejando aparte la citada Universidad de Santiago, el resto de las universidades pueden agruparse en cuatro clusters: i) Salamanca, Illes Balears, Lleida; ii) Burgos, Málaga; iii) Barcelona Autónoma, Granada; iv) Extremadura, UNED; Vigo, UOC. Dentro de cada uno de estos clusters la similitud entre las universidades alcanza aproximadamente 0,85. En esta clasificación, la ANECA está cercana al cluster i), es decir, las universidades incluidas en este cluster presentan mayor similitud con el patrón de la ANECA.

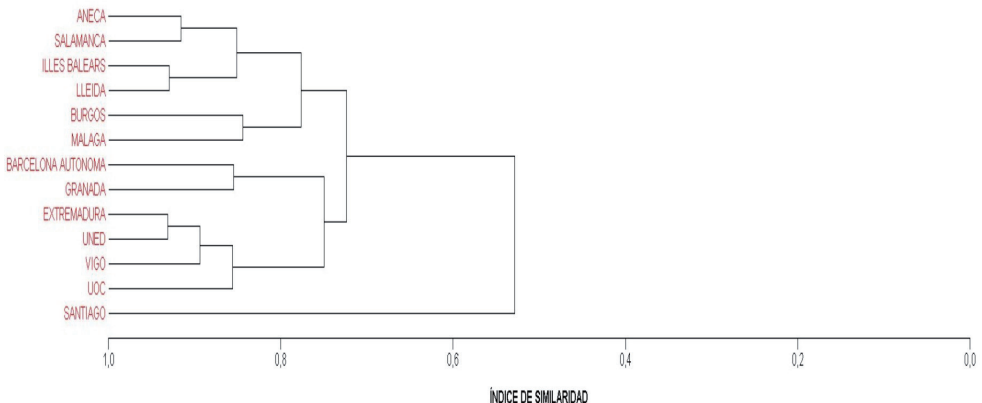


Figura 6: Dendrograma del índice de similitud entre universidades



Los resultados obtenidos del análisis de conglomerados se confirman al estudiar el gráfico bidimensional del análisis de correspondencias que se presenta en la figura 7. Se puede observar que, en efecto, la Universidad de Santiago presenta una estructura peculiar en lo referente a las competencias del grado de Educación Social. El resto de las universidades se concentra alrededor del origen de coordenadas, indicando que presentan una distribución de las componentes y subcomponentes de las competencias bastante similar. Se aprecian ciertas peculiaridades en el caso de las universidades de Granada, Málaga y la UNED.

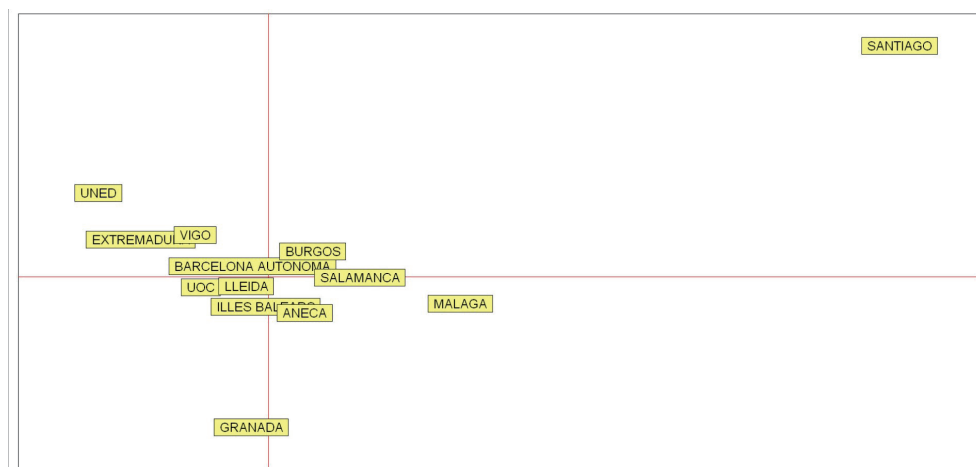


Figura 7: Análisis de correspondencias de la similitud entre universidades

### 4.3 Mapas de conceptos

El examen de la coocurrencia de códigos en cada una de las competencias incluidas en los documentos permite considerar también la similitud entre códigos. Si calculamos el coeficiente de Jaccard, definido como el cociente entre el número de veces que dos códigos ocurren juntos dividido por la suma del número de veces que ocurre cada uno de ellos, podemos construir la correspondiente matriz de semejanzas entre códigos. La representación de dichas distancias en un



espacio tridimensional mediante la técnica de escalamiento multidimensional se encuentra en la figura 8, cuya lectura proporciona una información muy interesante sobre el estructura de la formulación de competencias del grado de Educación Social. Entre los resultados más relevantes que pueden observarse en el examen del mapa de conceptos representado en la figura 8 podemos destacar los que se indican a continuación.

Se aprecia la cercanía de un grupo de códigos que pueden considerarse el núcleo de características competenciales que caracteriza al grado de Educación Social. Dicho núcleo se configura sobre las bases de las componentes de conocimientos tales como el genérico *conocer*, el característico de la rama de conocimiento a que pertenece al grado, *ciencias sociales*, y el correspondiente a la rama próxima al grado, *ciencias salud*, que recoge los conocimientos de psicología. En este grupo también se encuadran las siguientes subcomponentes de capacidades que perfilan en mayor medida la formación buscada por el grado: *intervención, evaluación, diseño, análisis, desarrollo, aplicación, organización, gestión y trabajo*. Sin olvidar el concepto relativo a *proyectos*. De las subcomponentes de actitudes ocupa un lugar destacado en este grupo la *crítica*.

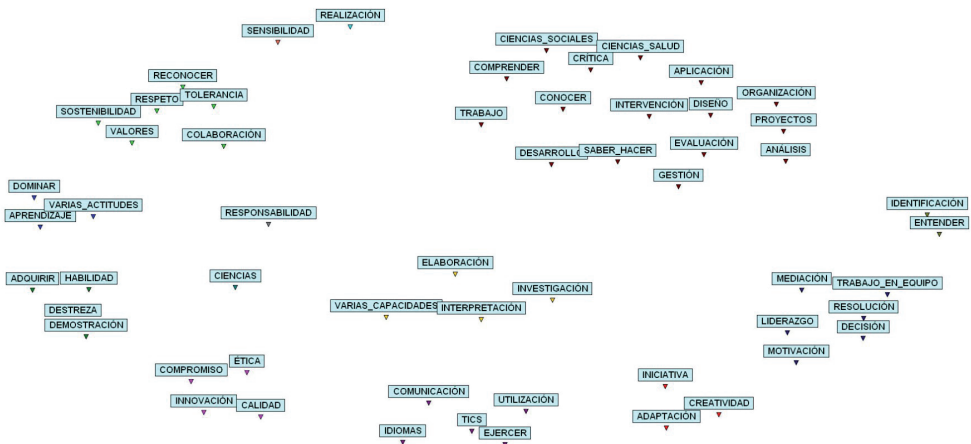


Figura 8: Mapa de proximidad entre conceptos



Otro grupo de interés reúne aquella subcomponentes competenciales que se refieren a los aspectos del manejo de grupos sociales: *liderazgo, mediación, trabajo en equipo, motivación, resolución y decisión*, son conceptos próximos en el diseño de los grados.

Las subcomponentes competenciales que podemos considerar auxiliares para la formación de educador social, se agrupan alrededor de dos pilares básicos, los *idiomas* y las *TICS*. En este entorno encontramos los conceptos relativos a la *comunicación*, la *utilización* y el *ejercicio* profesional

Se destaca también en el mapa otro grupo que confirma la proximidad de diversos conceptos relativos a valores como *respeto, tolerancia y sostenibilidad*. En su entorno se encuentra la subcomponente de las capacidades denominadas *colaboración* y la de conocimientos *reconocer*

Se observa también la configuración de un grupo de valores muy cercanos como son la *ética*, el *compromiso*, la *innovación* y la *calidad*. Asimismo están cercanas las subcomponentes *iniciativa, creatividad y adaptación*

## 5 DISCUSIÓN

La composición de la competencia media global indica claramente que el modelo de enseñanza aprendizaje orientado a la formación en competencias ha sido entendido por los redactores de las competencias del grado de Educación Social como un modelo en el que han de primar las capacidades, habilidades, destrezas, el saber hacer, etc. sobre los conocimientos teóricos, es decir, sobre los saberes tradicionales. La componente menos favorecida en la redacción de los documentos son las actitudes o valores, es decir, aquellos aspectos que tienen que ver con el saber ser o el saber estar.

La idea anterior se confirma cuando se consideran por separado las competencias genéricas y específicas. Es de destacar que en el caso de las competencias genéricas el nivel de actitudes es apreciablemente más elevado que en el caso



de las competencias específicas. También puede señalarse que las competencias genéricas tienen menos que ver con los conocimientos, resultado que, sin duda, es consecuencia del carácter transversal de este tipo de competencias puesto que éstas incluyen aspectos comunes a todos los grados, con menor dependencia de los saberes propios de cada grado.

La competencia específica media no solo está también cargada principalmente de capacidades sino que su nivel es apreciablemente superior que el correspondiente a las competencias genéricas. Asimismo, el nivel de conocimientos de las competencias específicas es notablemente superior al de las genéricas, lo cual es coherente con el hecho de que este tipo de competencias recoge en su mayor parte las exigencias de especialización en cada materia que necesariamente incluye el grado. Un aspecto sorprendente de la composición de las competencias específicas es el bajo nivel de actitudes que conforman su composición. Este dato parece indicar que en el diseño del título se ha considerado que la formación en valores y actitudes debe estar principalmente a cargo de las enseñanzas transversales, relegando a las competencias específicas propias del grado a desempeñar un papel secundario en la configuración del saber ser y el saber estar.

La distribución de la carga de componentes de la competencias es bastante uniforme en las universidades. El caso de la Universidad de Santiago ha de contemplarse aparte. La formulación de esta universidad se distingue por el escaso número de competencias que incluyen sus documentos, así como por la nula presencia explícita de componentes de actitudes. Por ello los contrastes estadísticos que involucren a esta universidad pueden ser inválidos. Puede aceptarse que el resto de las universidades presenta una distribución similar, exceptuando la Universidad de Burgos que muestra diferencias estadísticamente significativas.

Cuando se analizan las distribuciones de las subcomponentes de las competencias se llega a las mismas conclusiones, es decir, se confirma que la formación proporcionada por los grados de las distintas universidades es bastante similar.

Los resultados anteriores sirven para reafirmar la coherencia en las formulaciones de las competencias de los grados de Educación Social realizados



por las distintas universidades, lo cual es un indicador del grado de adecuación de dichas formulaciones al modelo teórico de enseñanza aprendizaje orientado al desarrollo de competencias.

La intensidad de la carga en cada una de las subcomponentes da una idea de cómo es la formación que han diseñado las universidades para preparar a los educadores sociales. Al respecto, podemos señalar que además de los conocimientos propios del área, se intensifica la formación en las capacidades de *intervención* y *evaluación*, sin olvidar el *análisis*, la *aplicación*, el *desarrollo*, la *gestión*, la *iniciativa* y la *organización*. Las principales subcomponentes de actitudes en que incide especialmente la formación del grado son la *crítica*, la *ética* y a corta distancia la *tolerancia*.

Mediante la consideración de herramientas como el análisis cluster y el análisis de correspondencias se confirman de nuevo las conclusiones establecidas mediante los contrastes de hipótesis. En efecto, la medida de la similaridad de la formulación de competencias de las distintas universidades da un valor suficientemente alto, mayor que 0,7, en todos los casos, de lo cual puede deducirse un alto nivel de concordancia entre las formulaciones. De nuevo hay que excluir el caso de la Universidad de Santiago. Del análisis de correspondencias podemos percibir como el colectivo de universidades incluidas en el estudio se agrupa en torno al origen de coordenadas. Ello permite concluir la gran similitud entre ellas, si bien, esta técnica nos da una visión más fina del grado de proximidad, apareciendo ciertas singularidades, no sólo en el caso de la Universidad de Santiago, sino también en el caso de las Universidades de Granada, Málaga y la UNED.

Del estudio del mapa de conceptos podemos matizar el perfil de formación proporcionada por el grado de Educación Social que hemos identificado mediante las tablas y gráficos de componentes y subcomponentes de las competencias. Los clusters descritos en el apartado anterior permiten definir con mayor precisión la intensidad de la carga de las distintas componentes de las competencias y su interrelación. De nuevo apreciamos que junto con los conocimientos de la rama, las capacidades de *intervención* y *evaluación* son fundamentales.



## 6 CONCLUSIONES

A partir del estudio realizado podemos establecer varias conclusiones entre las que pueden destacarse las siguientes:

- Las diferentes propuestas del grado de Educación Social ofertado por las universidades a partir de la entrada en vigor del EEES son susceptibles de ser analizados y comparados mediante el Análisis de contenido y la Minería de textos de los documentos de formulación de competencias.
- La formación en competencias del grado de Educación Social en las universidades españolas se ha entendido como una formación orientada principalmente al desarrollo de capacidades, luego conocimientos y en menor medida actitudes.
- Se observan diferencias significativas en la composición de las competencias de los grados entre las competencias genéricas y específicas.
- Las diferentes universidades presentan perfiles propios en la composición de las competencias que, salvo excepciones entre las que se cuentan la Universidad de Santiago y la Universidad de Burgos, son bastante similares.
- La formación que ha de proporcionar el grado de Educación Social se ha configurado alrededor de los conocimientos propios del campo y la potenciación de las capacidades de intervención y evaluación, junto con el desarrollo de una actitud crítica y ética.
- Los conceptos empleados en la formulación de competencias muestran un aceptable grado de coherencia, indicando que el trabajo realizado por las universidades se adecúa al modelo teórico de enseñanza aprendizaje orientado al desarrollo de competencias.



## REFERENCIAS

ANECA (2004a): **Libro Blanco Título de Grado en Pedagogía y Educación Social. Volumen I**, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, [www.aneca.es/media/150392/libroblanco\\\_pedagogia1\\\_0305.pdf](http://www.aneca.es/media/150392/libroblanco\_pedagogia1\_0305.pdf).

ANECA (2004b) **Libro Blanco Título de Grado en Pedagogía y Educación Social. Volumen II**, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, [www.aneca.es/media/150396/libroboanco\\\_pedagogia2\\\_0305.pdf](http://www.aneca.es/media/150396/libroboanco\_pedagogia2\_0305.pdf)

DE MIGUEL, M. (2006): **Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del EEES**, Ediciones Universidad de Oviedo.

Legislación (2007): **Real Decreto 1393-2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales**, BOE núm. 260 de 30 de Octubre de 2007.

Legislación (2010): **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**, BOE núm. 3 de julio de 2010.

LEVÍ, G. (2011): **Análisis de la formulación de competencias de los grados en universidades españolas**, Tesis Doctoral, UNED.

MEDINA, A. (2009): **Fundamentación de las competencias discentes y docentes**, En A. Medina (ed): “Formación y desarrollo de la competencias básicas”, Universitas.

SEVILLANO, M.L. (Dir.) (2009): **Competencias para el uso de herramientas virtuales en la vida, trabajo y formación permanentes**, Pearson, Prentice Hall.

VILLA, A y M. POBLETE (2006): **Practicum y Evaluación de Competencias**, Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, Universidad de Granada.<http://paginaspersonales.deusto.es/mpoblete2/PRACTICUM\%20\%20EVALUACIÓN\%20DE\%20COMPETENCIAS.htm>

Recibido: 16/12/2012

Aprobado para publicación: 11/01/2012

