

LA FORMACIÓN EN EL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

M^a Ángeles Hernández Prados, Rita Ros Pérez-Chuecos. Universidad de Murcia

1

RESUMEN

La primera promoción de Graduados en Educación Social ha salido al mercado laboral. Llegados a este punto es el momento de hacer balance de la formación recibida bajos los parámetros del Espacio Europeo de Educación Superior. En este artículo se pretende hacer balance de la formación recibida por los alumnos de educación social en su paso por la universidad de Murcia, a través de la metodología cualitativa del análisis del contenido que los docentes plasma en sus guías, atendiendo a aspectos formales (créditos, estatus docente, áreas departamentales implicadas, volumen del trabajo del alumno,...) así como aspectos procedimentales (competencias, contenidos, metodología y evaluación) del modelo de enseñanza-aprendizaje. Los resultados muestran una adquisición paulatina de las competencias en el grado de educación social aumentando en los últimos cursos, un reparto equitativo de temas teóricos y prácticas en las asignaturas, una convivencia de las metodologías activas y la lección magistral, así como una mayor diversificación de los recursos de evaluación. Por otro lado, se aprecian divergencias en las guías docentes, ya que se proponen competencias transversales que más tarde no se valoran en las metodologías aplicadas, ni en los criterios de evaluación.

PALABRAS CLAVES: EEES, guías docentes, competencias, metodologías activas, retos y oportunidades.

Fecha de recepción: 15-02-14.

Fecha de aceptación: 21-05-14

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9097.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

LOS RETOS Y OPORTUNIDADES DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Todo proceso de reforma universitaria supone un punto de inflexión y cambio que cuenta con *defensores* que ven en la reforma la solución a todos sus problemas, los *optimistas* que valoran positivamente las oportunidades de cambio que se les brinda, pero también están los *detractores* que atacan duramente los cambios que se pretenden introducir, así como los *desconfiados* que se muestra escépticos y negativos ante las posibilidades de la nueva reforma, afirmando que el cambio anunciado no será tan significativo (los mismos perros pero con distintos collares). En esta misma línea, se pronuncia Borgoños (2008:54) quien reconoce que las universidades españolas se han subido al tren del EEES con la finalidad de poder ser competitivas en Europa, pero “*el camino está siendo sinuoso y cuenta con defensores y detractores, no existe unidad plena y una confianza común que se encaminen hacia la consecución de posibles logros, al menos a fecha de hoy*”. Vivir un proceso de reforma en términos dicotómicos (bueno malo, blanco negro, útil inútil,...) implica de partida un posicionamiento reduccionista que bloquea cualquier posibilidad de reflexión crítica, no con la finalidad de lapidar o ensalzar el perfeccionamiento pleno de la misma, sino con la mirada puesta en el aprovechamiento de sus oportunidades y en asumir los retos de mejora de sus carencias.

Nos encontramos, en estos momentos, en las mejores condiciones para replantear los retos y oportunidades que el EEES supone para las universidades en general, y para las españolas en particular, por ser este el marco de referencia experiencial del que partimos. Desde que en 2010 se implanto de forma plena y oficial el proceso de convergencia en la totalidad de las universidades españolas y en la totalidad de titulaciones, ha transcurrido el tiempo necesario para que finalicen la primera promoción de graduados de este sistema educativo. ¿Qué cambios se han introducido en las universidades españolas? ¿Cómo se ha organizado el proceso de enseñanza-aprendizaje atendiendo a los criterios del EEES? ¿Cuáles son las posibilidades y los retos del EEES, y como se han asumido? La consulta de la bibliografía existente nos permite reconocer las *oportunidades* que el EEES ha supuesto a la educación en la universidad, concretamente Bajo (2010) señala algunas de ellas, en primer lugar, la

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La Revista RES forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9097.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

creación de un marco institucional, fruto de la implicación de los 46 países europeos distintos, así como de otras instituciones europeas (Consejo Europa, Comisión Europea, políticas nacionales de educación) y los “stakeholders” a este proyecto. En segundo lugar, los nuevos planes de estudios con una nueva estructura curricular, una oferta diversificada y homologable, y un nuevo modelo educativo centrado más en el aprendizaje del alumno que en la enseñanza del docente. Por último, un nuevo marco de cualificaciones a través de competencias, en el que una serie de descriptores que se traduce en resultados se convierten en las exigencias de aprendizaje de cada nivel comunes a cada titulación y adaptadas a las necesidades del mercado laboral que favorecerán la movilidad y el reconocimiento internacional de los títulos.

La formación por competencias se ha convertido en el eje del cambio educativo. Las metodologías de las enseñanzas han sido reorientadas hacia un aprendizaje centrado en el estudiante, teniendo en cuenta tanto los procesos educativos como los resultados del aprendizaje. Las competencias constituyen la base fundamental para orientar el currículo, la docencia, el aprendizaje y la evaluación desde un marco de calidad, ya que brinda principios, indicadores y herramientas para hacerlo, más que cualquier otro enfoque educativo (Tobon, 2006). Se definen como la capacidad de aprendizaje autónomo, de emitir juicios y análisis críticos, la de aplicar el conocimiento en la práctica o de argumentación y comunicación de ideas (Steve, 2009). En este sentido, García (2009) recoge una clasificación de las competencias según el alcance y/o nivel de abstracción. En concreto habla de cuatro niveles: competencias básicas e instrumentales, competencias específicas, técnicas o especializadas, meta-competencias, meta-qualities o “meta-skills y competencias genéricas, transversales, intermedias, generativas o generales. Estas últimas se relacionan con capacidades, atributos, actuaciones y actitudes amplias, transversales a distintos ámbitos profesionales. Este autor cita algunas como la capacidad para trabajar en equipo, el saber planificar o la habilidad para negociar, entre otras.

Hasta ahora nos hemos limitado a presentar una cara de la moneda, ya que toda oportunidad educativa siempre conlleva un *reto* a asumir por la institución que la acoge, quien debe estar en disposición de realizar cambios tanto en su estructura como en los procedimientos. Atendiendo al trabajo de Bajo (2010) los retos que supone el EEES a



las universidades se pueden agrupar en tres categorías: financiación (distribución costes, empresas financiadoras,...), gobernanza (autonomía, liderazgo, estatus del profesorado,...) y currículum (cambio en el modelo de enseñanza-aprendizaje). De todas ellas nos centramos en esta ocasión en los retos derivados de los cambios desarrollados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Distribución de las asignaturas en créditos ECTS. ¿cómo organiza el docente el trabajo autónomo del alumno? ¿se produce sobrecarga? ¿cómo asume el alumnado el trabajo autónomo? ¿qué percepción tiene? ¿Disponen los alumnos y docentes de las competencias para gestionar el tiempo derivado de la aplicación de los ECTS?
- Cambios en el modelo educativo. ¿En qué medida favorece la adquisición de las competencias previstas? ¿Se basa en el aprendizaje autónomo del alumno? ¿La enseñanza está más enfocada a la práctica profesional? ¿Se favorece el contacto con las empresas introduciendo sus necesidades en los currículos formativos? ¿Se atiende a la dimensión axiológica de toda profesionalización?
- Cambios metodológicos. ¿Se promueven metodologías activas y participativas? ¿Se favorece la integración y uso de las TIC? ¿Se producen distintas agrupaciones de los alumnos en función de la actividad a desarrollar? ¿Se utiliza como recurso educativo las tutorías?
- Cambios docentes. ¿Se cubren las necesidades formativas de los docentes para adquirir las competencias necesarias que favorezcan la adaptación al EEES? ¿Se están desarrollando los mecanismos de coordinación docente horizontal y vertical? ¿Cuál es el grado de implicación y participación docente? ¿Qué percepción tiene el profesorado de la diversificación y ampliación de sus funciones? ¿Cuál es el reconocimiento recibido al respecto?
- Cambios en los alumnos. ¿Cómo asumen los alumnos el papel activo que han de desempeñar en su aprendizaje? ¿Qué dificultades presentan para adquirir las competencias de búsqueda, tratamiento y construcción del conocimiento? ¿Cómo afrontan una evaluación por competencias?
- Cambios institucionales. ¿Cómo se ha reelaborado el espacio y el tiempo en la universidad para atender a las demandas del EEES? ¿Cómo se promueve el acceso a las



TIC para el alumnado? ¿Qué mejoras y posibilidades se han introducido en el campus virtual?

Todos estos aspectos y muchos otros, no requieren solamente de introducir las medidas oportunas para cubrir estas demandas, sino también de la pertinente evaluación que ha de acompañar a todo cambio y que nos permita determinar su eficacia y el nivel de satisfacción de la comunidad educativa implicada. Reafirmamos nuevamente, que nos encontramos en el momento idóneo para la evaluación y reflexión de lo hecho.

ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LAS GUIAS DOCENTES DEL GRADO DE EDUCACION SOCIAL

La titulación de Educación Social aparece por primera vez en España en la universidad de Barcelona (1992). En poco tiempo la titulación se expandió a otras universidades como las Gallegas (1994), la universidad de Murcia (2002), la universidad de Salamanca (2010), hasta que en la actualidad se encuentra presente en 34 universidades españolas de las 77 que componen el estado español (44,15%). Se trataba aún de una titulación muy joven cuando se sometió a su primera transformación universitaria, la reciente adaptación al proceso de convergencia europea, lo que supuso la reconversión de la diplomatura en una titulación de grado, ampliando el número de créditos en 240 y el volumen de materias a 35.

Desde entonces algunos estudios se han centrado en analizar los cambios que implica esta transformación. Cabe señalar el trabajo de Senent (2011) en el que se analizan las web de 12 universidades españolas con la finalidad de comparar el implantación del Grado de Educación Social, poniendo de manifiesto en sus resultados la diversidad existente en lo que respecta a las notas de corte (de un 9,20 en la Universidad Autónoma de Barcelona a un 5,23 en la Universidad de Salamanca); en los créditos destinados a la optatividad (de los 21 de la Universidad Ramón Llull a los 54 de la universidad Autónoma de Barcelona), en el tiempo que dedica a las prácticas, el número de créditos del trabajo de fin de grado, la escasez de menciones o itinerarios especializados (3 menciones en la universidad Autónoma de Barcelona y 2 itinerarios en la Universidad

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9097.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

Complutense de Madrid),...Un análisis más local, centrado en la realidad de la Universidad de Murcia, nos permite conocer los cambios experimentados en la asignatura de Prácticum en su adaptación al grado, así como su oferta educativa y el análisis de competencias del educador social en contextos educativos formales, concluyendo que el 40% de los centros ofertados pertenecen al ámbito escolar, de modo que la función del educador social no se limita exclusivamente a contextos marginales y de vulnerabilidad, sino que atiende a la educación y sociedad desde todos los contextos posibles, formal, no formal e informal (Hernández y Tolino, 2013).

2.1. Aspectos metodológicos del estudio

El presente artículo es una aportación más en la reflexión sobre la educación superior, concretamente en el Grado de Educación Social en la universidad de Murcia, que parte del análisis de las guías docentes de la totalidad de materias que componen dicha titulación, cuya finalidad no sólo es delimitar su estructura, sino de conocer los retos y oportunidades que esta transformación supone en el aprendizaje de los alumnos, las estrategias empleadas para la adquisición de las competencias profesionales, así como la diversificación de los instrumentos de evaluación. Los resultados obtenidos han sido estructurados en los siguientes apartados atendiendo a los objetivos de investigación:

OBJETIVOS	DIMENSIONES DE ANÁLISIS
Conocer las características y dimensiones del Grado de Educación Social en la Región de Murcia.	Aspectos de identificación de la guía docente
Determinar en qué medida las competencias transversales y de titulación son abordadas en las asignaturas del Grado de Educación Social.	Análisis de las competencias transversales, de la titulación y de las asignaturas.
Analizar los contenidos, metodologías y aspectos evaluativos recogidos en las Guías Docentes del Grado de Educación Social.	Análisis de los contenidos y de la metodología. Aspectos de evaluación de las asignaturas

Tabla 1. Objetivos de investigación

La muestra se compone de las 41 guías que configuran el Grado de Educación Social correspondientes al curso académico 2013/2014, las cuales se han localizado a través de

la página de la Universidad de Murcia¹. El total de créditos que conduce a la obtención del título de Grado en Educación Social es de 240 cursados en 36 asignaturas repartidas entre cuatro años. Pero en nuestro estudio se ha analizado un total de 270 créditos, correspondientes a la oferta total de disciplinas impartidas en dicha titulación. Este margen se corresponde con las asignaturas de optatividad ofertadas en los dos últimos cursos.

	1º CURSO	2º CURSO	3º CURSO	4º CURSO	TOTAL GRADO
Nº asignaturas ofertadas	10	10	9	12	41
Créditos	60	60	60	90	270

Tabla 2. Relación de asignaturas y créditos ofertados.

Atendiendo a los objetivos y al acceso a la información del proceso de enseñanza-aprendizaje recogido en las guías docentes, hemos optado por una metodología de análisis de contenidos, estableciendo unas unidades de análisis, así como el proceso de cuantificación de las mismas, recurriendo al paquete estadístico spss para el análisis de los datos.

2.2. Resultados I. Aspectos de identificación de la guía docente

La oferta de grado de Educación Social se compone de un total de 41 asignaturas, que cubren los 240 créditos de la titulación, y se distribuyen de la siguiente manera atendiendo a la modalidad, número de créditos, estimación del volumen de trabajo para el alumno, número de docentes, categoría docente, así como el área de departamento. Casi el 44% de las asignaturas son de carácter obligatorio, seguidas de un casi 25% de materias de formación básica, coincidiendo en porcentaje con las optativas. Dos asignaturas de carácter prácticas y una que hace referencia al Trabajo fin de grado completan la totalidad de materias de este plan (tabla 3).

¹ Enlace guías Educación Social
(<http://www.um.es/web/educacion/contenido/estudios/grados/educacion-social/2013-14/guias>).



Año académico 2013/2014		
Tipo de asignatura	Frecuencia	%
Formación Básica	10	24,39
Obligatoria	18	43,90
Prácticas	2	4,88
Optativa	10	24,39
Trabajo Fin de Grado	1	2,44
Total	41	100

Tabla 3. Tipo de asignatura

Por otra parte, los resultados respecto al volumen de créditos y el número de horas estimadas para el trabajo del alumno muestran una mayor homogeneidad, donde algo más del 95% son materias de 6 créditos con un volumen de 150 horas, duplicándose el número de créditos y de trabajos en las prácticas externas I, y cuadruplicándose en el caso de las prácticas externas II, realizadas en el último año de grado. Todo ello supone un total de 270 créditos para el grado y un total de 5976,86 horas a trabajar por el alumno.

Créditos ECTS	Frecuencia %
6	39 (95,2)
12	1 (2,4)
24	1 (2,4)
Total	41 (100)

Tabla 4. Créditos

Estimación del volumen del trabajo para el alumno	Frecuencia %
150 Horas	39 (95,2)
300 Horas	1 (2,4)
600 Horas	1 (2,4)
Total	41 (100)

Tabla 5. Trabajo del alumno

Por último, en lo que se refiere a los docentes y su vinculación departamental, podemos observar en la tabla 5, que el número total de docentes no coincide con el número de asignaturas, por lo tanto hay asignaturas en el grado que están siendo compartidas por más de un profesor. Así mismo, existe un mayor porcentaje de profesores contratados (contratado doctor y asociados a tiempo parcial) asumiendo docencia en el grado que Titulares o Catedráticos, concretamente hablamos de una proporción de 66% frente a 26%. Por otra parte la mayoría de estas materias y profesores se adscriben al departamento de Teoría e Historia de la Educación, seguidas de Didáctica y Organización escolar, y en menor medida, hay cuatro áreas que solo cuentan con una asignatura en el grado.

Categoría docente	Frec. %
Profesor contratado doctor tipo A (DEI)	19 (27,5)
Asociado a tiempo parcial	27 (39,2)
Profesor Titular	15 (21,7)
Catedrático de la Universidad	4 (5,8)
Profesor ayudante doctor	4 (5,8)
Total	69 (100)

Tabla 5. Categoría docente

Área/ departamento	Frecuencia %
Sociología y trabajo social	2 (2,9)
Psicología evolutiva y de la educación	2 (2,9)
Teoría e Historia de la educación	26 (37,7)
Didáctica y Organización Escolar	23 (33,4)
Psicología Social	2 (2,9)
Métodos de investigación y diagnóstico	13 (18,7)
Antropología Social/Filosofía	1 (1,5)
Total	69 (100)

Tabla 6. Departamentos

2.3. Resultados II. Análisis de las competencias transversales, de la titulación y de las asignaturas

En el Grado de Educación Social se plantea un total de siete competencias transversales a desarrollar durante cuatro años en la mayoría de las asignaturas que lo conforman. Mínimo 2 competencias transversales por guía y máximo 7 competencias por guía, siendo la media por guía de 4,73. La competencia transversal con una mayor representación en el grado se centra en la *capacidad para trabajar en equipo y para relacionarse con otras personas del mismo o distinto ámbito profesional*, que si bien está presente desde el primer curso, va ganado en importancia conforme nos acercamos a la finalización del grado. En contraposición, la *capacidad de comprender y expresarse en un idioma extranjero en el ámbito de la Educación Social, particularmente el inglés*, ha sido la menos considerada en las guías de materias, concretamente en una de cada cuatro, alcanzando en tercero el curso de mayor reforzamiento del aprendizaje en esta dirección.

Somos conscientes de que no podemos analizar minuciosamente cada una de ellas, porque nos dilataríamos en exceso, y por evitar duplicar la información recogida visualmente en la tabla que acompaña este párrafo, pero nos gustaría comentar dos de ellas por la importancia que tienen en la profesionalización del Educador Social. La primera de ellas hace mención explícita a la capacidad comunicativa de los discentes, y se mantiene constante en la totalidad de los cursos como competencia relevante, especialmente porque es esencial en la evaluación de los aprendizajes de los alumnos (exámenes, exposición de trabajos, portafolios, dossier de prácticas,...), así como para el desempeño de su profesión, ya que como la mayoría de las profesiones sociales implica un trabajo directo con las personas. La segunda, y no por ello menos importante, guarda relación con la formación ética del educador social (*Considerar la ética y la integridad intelectual como valores esenciales de la práctica profesional*), además de ser un contenido central en la materia de Teoría de la Educación, es una temática transversal presente en tres de cada cuatro materias.

Competencias Transversales (C.T.)	CURSO ACADÉMICO				
	1°	2°	3°	4°	TOTAL GRADO
	%	%	%	%	
Ser capaz de expresarse correctamente en español en el ámbito de la Educación Social.	7 (18,4)	8 (15,4)	9 (17)	8 (15,7)	32 (16,4)
Comprender y expresarse en un idioma extranjero en el ámbito de la Educación Social, particularmente el inglés.	2 (5,2)	3 (5,8)	4 (7,6)	1 (1,9)	10 (5,1)
Ser capaz de gestionar la información y el conocimiento en el ámbito de la Educación Social, incluyendo saber utilizar como usuario las herramientas básicas de las nuevas tecnologías de la información y comunicación.	7 (18,4)	8 (15,4)	8 (15)	8 (15,7)	31 (15,9)
Considerar la ética y la integridad intelectual como valores esenciales de la práctica profesional.	5 (13,2)	9 (17,3)	9 (17)	10 (19,7)	33 (17,2)
Ser capaz de proyectar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos para promover una sociedad basada en los valores de la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo.	4 (10,5)	7 (13,4)	9 (17)	9 (17,6)	29 (14,9)
Capacidad para trabajar en equipo y para relacionarse con otras personas del mismo o distinto ámbito profesional.	8 (21,1)	9 (17,3)	9 (17)	11 (21,6)	37 (19,2)
Desarrollar habilidades de iniciación a la investigación.	5 (13,2)	8 (15,4)	5 (9,4)	4 (7,8)	22 (11,3)
Total	38 (100)	52 (100)	53 (100)	51 (100)	194 (100)

Tabla 7: Competencias Transversales

En la tabla 8 podemos observar los resultados obtenidos en lo que respecta a la relación existente entre las competencias de la titulación y las asignaturas. De modo que predomina la competencia *de diseño y aplicación de criterios para obtener información sobre la realidad social y educativa* con un total de 27 guías de las 41 que componen el grado, seguida de la competencia *de diseño de proyectos y estrategias de actuación en los ámbitos de la educación social*. En contraposición, la competencia que presenta una menor cobertura en las asignaturas del grado ha sido la de elaborar y aplicar proyectos de evaluación de programas, instituciones y servicios. Resulta significativo que en casi un 30% de las guías no contemplan relación con las competencias de la titulación.

Comp. Titulación Educación Social (C.E.T.)	CURSO ACADÉMICO				
	1º	2º	3º	4º	TOTAL GRADO
C.1.	7	4	5	7	23
C.2.	7	5	6	9	27
C.3.	5	6	5	9	25
C.4.	4	5	4	10	23
C.5.	4	3	3	5	15
C.6.	5	3	5	4	17
C.7.	3	4	5	8	20
C.8.	5	4	5	6	20
C.9.	4	5	6	7	22
No hay relación	3	4	1	4	12
Total guías	10	10	9	12	41

Tabla 8. Relación de las competencias de las asignaturas con las competencias de la titulación

COMPETENCIAS DEL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL

C1. Comprender la educación social en relación con los contextos y dinámicas históricas, antropológicas, psicológicas y sociales, políticas y legislativas que afectan a la organización y prestación de servicios sociales y educativos, teniendo en cuenta las tradiciones teóricas y profesionales en Educación y Pedagogía Social.

C2. Diseñar y aplicar criterios y procedimientos para obtener información, analizar e interpretar la realidad social y educativa, así como identificar necesidades de individuos, instituciones y otros contextos de ejercicio de la profesión

C3. Diseñar proyectos y estrategias de actuación en los ámbitos de la educación social relacionados con la infancia, juventud, personas adultas y mayores en diversos contextos y situaciones, teniendo en cuenta el conocimiento disponible, el desarrollo integral de los individuos y criterios de igualdad y equidad para garantizar los derechos humanos y la cohesión social

C4. Implementar proyectos de actuación en diversos ámbitos y con diferentes sujetos, impulsando la participación, la formación de distintos agentes sociales y el seguimiento reflexivo de las actuaciones para tomar decisiones pertinentes

C5. Elaborar y aplicar proyectos de evaluación de programas, instituciones, servicios y profesionales relacionados con la educación social justificando los valores y criterios de la evaluación y movilizando los procesos y procedimientos más adecuados

C6. Comprender y trabajar con instituciones de prestación de servicios educativos y sociales en orden a facilitar la coherencia entre fines, estructuras, relaciones y dinámicas dentro de las mismas, potenciando un gobierno democrático, liderazgo compartido, formación y desarrollo de los



profesionales y agentes implicados

C7. Potenciar y sostener el desarrollo de redes y proyectos sociales desde una perspectiva integradora de diversos agentes, procesos y recursos sociales y educativos.

C8. Comprender y aplicar diversos enfoques, metodologías y técnicas de investigación, acción y mejora en los ámbitos de la educación social.

C9. Comprender y actuar de acuerdo con el sentido social y ético de la educación social y desarrollar las actitudes y procesos necesarios para el aprendizaje continuado a lo largo de la trayectoria profesional

2.4. Resultados III. Contenidos, metodología y evaluación

En lo que respecta a los contenidos, éstos suelen presentarse diferenciando teoría y práctica, de modo que de los 500 temas de contenido en la totalidad del Grado de Educación Social, algo más del 57% son de índole teórica, y el resto son contenidos de tipo práctico. El formato en el que se presentan los contenidos en las guías puede variar, de modo que en el 43,90% de las guías están distribuidos en forma de bloques, y el resto enumerando los temas. El nivel de concreción de los temas especificando los distintos apartados y subapartados que componen cada tema representa 39,02% las asignaturas, aunque hay una fuerte tendencia a delimitar exclusivamente el título del tema sin especificaciones. El volumen de temas que generan las 41 asignaturas es de 286, siendo primero y segundo los cursos con más temas en el contenido de enseñanza-aprendizaje, obteniéndose una media de temas por año de 71,50. El valor mínimo de temas por asignatura ha sido de 2 y el valor máximo de 17 temas, lo que supone una media de 7,15% temas aproximadamente por asignatura. En una proporción similar se encuentran los temas prácticos de las asignaturas.

Cantidad de Temas y Prácticas	1º CURSO %	2º CURSO %	3º CURSO %	4º CURSO %	TOTAL GRADO %
Temas	84 (52,2)	76 (53,9)	68 (69,4)	58 (58)	286 (57,2)
Prácticas	77 (47,8)	65 (46,1)	30 (30,6)	42 (42)	214 (42,8)
Total	161 (100)	141 (100)	98 (100)	100 (100)	500 (100)

Tabla 9: Número de temas y prácticas.

La siguiente tabla nos muestra, por un lado, el número de horas presenciales del alumnado en las distintas modalidades metodológicas por cursos, así como el número de



horas de trabajo autónomo a realizar por el alumnado y el volumen total de trabajo estimado. Atendiendo a los datos el alumno posee un volumen de trabajo de 5975,9 horas, de las cuales 4046 horas pertenecen al trabajo autónomo del alumno y 1929,9 corresponden con las horas presenciales, lo que se denota el hecho que cada vez más predomina el papel activo del alumno en su propio aprendizaje. No obstante, como se puede comprobar la clase magistral sigue siendo una de las metodologías con mayor presencia.

	HORAS PRESENCIALES				
	1º CURSO %	2º CURSO %	3º CURSO %	4º CURSO %	TOTAL
Lección magistral	324 (62)	237 (53,8)	208 (53,9)	368 (63,3)	1137 (59)
Trabajo grupal	115,5 (22,1)	69 (15,7)	122 (31,6)	62 (10,7)	368,5 (19,2)
Trabajo autónomo	44,8 (8,6)	48 (10,9)	13 (3,4)	30 (5,2)	135,8 (7)
Seminarios	0 (0)	42 (9,5)	14 (3,6)	56 (9,6)	112 (5,8)
Tutorías	19,5 (3,8)	26 (5,9)	16 (4,1)	36 (6,2)	97,5 (5)
Exámenes	18,5 (3,5)	18,5 (4,2)	13 (3,4)	29 (5)	79 (4)
Total	522,36 (100)	440,5 (100)	386 (100)	581 (100)	1929,9 (100)
HORAS DE TRABAJO AUTÓNOMO DEL ALUMNO					
Lección magistral	482,3 (51,7)	347 (48,1)	355,5 (49,7)	497 (29,6)	1681,8 (41,6)
Trabajo grupal	131,2 (14,1)	134 (18,6)	178 (24,8)	156 (9,3)	599,2 (14,8)
Trabajo autónomo	128,5 (13,7)	57 (7,9)	23 (3,2)	823 (49,1)	1031,5 (25,5)
Seminarios	0 (0)	55 (7,6)	20 (2,8)	87 (5,2)	162 (4)
Tutorías	68,5 (7,4)	17 (2,3)	17 (2,4)	28 (1,7)	130,5 (3,2)
Exámenes	122 (13,1)	112 (15,5)	122 (17,1)	85 (5,1)	441 (10,9)
Total	932,5(100)	722(100)	715,5 (100)	1676(100)	4046 (100)
ESTIMACION EN HORAS DEL VOLUMEN DE TRABAJO DE ALUMNO					
Lección magistral	806,3 (55,4)	584 (50,2)	563,5 (51,2)	865 (38,3)	2818,8 (47,2)
Trabajo grupal	246,7(16,9)	203 (17,6)	300 (27,2)	218 (9,6)	967,7 (16,2)
Trabajo autónomo	173,4(11,9)	105 (9)	36 (3,3)	853 (37,7)	1167,4 (19,5)
Seminarios	0 (0)	97 (8,3)	34 (3,1)	143 (6,3)	274 (4,6)
Tutorías	88 (6,1)	43 (3,8)	33 (3)	64 (2,7)	228 (3,8)
Exámenes	140,5 (9,7)	130,5 (11,2)	135 (12,2)	114(5,5)	520 (8,7)
Total	1454,9 (100)	1162,5 (100)	1101,5 (100)	2257(100)	5975,9 (100)

Tabla 10. Metodología aplicada-volumen de trabajo.

En relación a la metodología es relevante considerar que la lección magistral sigue siendo la más utilizada en el Grado de Educación Social, siendo un 47,2% el volumen de trabajo para el alumno, seguido del trabajo autónomo (19,5) y el trabajo grupal



(16,2). Algunas de las metodologías más usuales de las guías son el aprendizaje basado en proyectos y el estudio de casos. El trabajo grupal se lleva a cabo generalmente a través de clases prácticas. Es por ello que el alumno pasa de tener una actitud pasiva a una participación activa en el proceso de enseñanza aprendizaje. Resulta llamativo que las tutorías tengan escasamente un 3,8% del volumen del trabajo para el alumno, al igual sucede con los seminarios (4,6%). Los seminarios junto con las tutorías son necesarias para hacer un seguimiento al alumno, mientras el discente construye su conocimiento el docente le guía y le orienta. Lo que se pretende con el nuevo modelo de enseñanza es ofrecer un papel más activo del alumno en su proceso de aprendizaje.

Respecto a la evaluación, todas las guías docentes del Grado de Educación Social de la universidad de Murcia presentan una diversificación de los métodos de evaluación. Concretamente se han recogido 111 instrumentos de evaluación de los alumnos en las 41 asignaturas analizadas, lo que supone una media de 2,71%, las cuales se distribuyen de la siguiente manera en cuatro modalidades:

- *Exámenes.* El 87,8% de las asignaturas realizan examen para evaluar a sus alumnos, oscilando el valor del mismo entre el 50% y el 60% de la nota final. Se puede apreciar en la tabla XX que la ponderación del valor de los exámenes es mayor conforme ascendemos en el curso académico del grado, de modo que siete de cada diez de los exámenes de las asignaturas de primero de Educación Social tiene un valor igual o menor al 50% del total, mientras que en cuarto curso los porcentajes se invierten, de modo que siete de cada diez tienen un valor igual o superior al 60%.
- *Trabajo grupal.* Esta modalidad de evaluación ha sido incorporada en el 68,3% de las guías de la titulación, con valores que oscilan entre 5 y 10, obteniéndose una media de 7. Para favorecer la interpretación de los resultados se han establecido cuatro intervalos de ponderación del peso máximo a alcanzar en el trabajo individual, de modo que el 35,7% de las materias que requieren de un trabajo grupal le asignan un máximo del 40% del valor final de la asignatura, seguido de un 25% que le concede más el 40%. Estos trabajos grupales se muestran como una constante en los cursos que configuran el grado, siendo primero y tercero donde menos materias evalúan de este modo (6 asignaturas por curso) y en segundo y cuarto donde se adscribe más esta modalidad de

evaluación (8 asignaturas por curso). El tipo de trabajo grupal se denomina en la mayoría de las guías como carpeta de trabajos o de prácticas, portafolios de actividades prácticas o dossier de prácticas.

- *Trabajo individual.* La modalidad del trabajo individual se contempla en porcentajes similares a la del trabajo grupal, representándose en el 63,4% de la totalidad de materias del grado, recurriéndose más a ella conforme avanzamos en los cursos del grado (tercero y cuarto). Los valores que se le asignan a esta modalidad de evaluación se sitúan en torno al 30%, aunque hay 3 asignaturas, una de tercero (Prácticas externas I) y dos de cuarto (Prácticas externas II y Trabajo Fin de Grado) que son evaluadas exclusivamente de esta forma (100%).
- *Asistencia.* Este criterio de evaluación ha sido contemplado por el 51% de las asignaturas, en el se hace referencia no solo al estar presente en el aula, sino también al grado de participación del alumno. Los valores asignados se sitúan en torno al 10%.

	1 CURSO Frec.(%)	2 CURSO Frec.(%)	3 CURSO Frec.(%)	4 CURSO Frec.(%)	TOTAL Frec. (%)
EXÁMENES					
<50%	2 (7,4)	1 (3,7)	0 (0)	1 (2,9)	3 (2,7)
50%	5 (18,6)	4 (14,8)	1 (4,1)	3 (8,8)	13 (11,7)
60%	2 (7,4)	4 (14,8)	4 (16,8)	7 (20,6)	17 (15,2)
>60%	1 (3,7)	1 (3,7)	1 (4,1)	0 (0)	3 (2,7)
TRABAJO GRUPAL					
<30%	2 (7,4)	1 (3,7)	3 (12,6)	0 (0)	6 (5,4)
30%	0 (0)	3 (11,1)	0 (0)	2 (5,9)	5 (4,5)
40%	2 (7,4)	2 (7,4)	3 (12,6)	3 (8,8)	10 (9)
>40%	2 (7,4)	2 (7,4)	0 (0)	3 (8,8)	7 (6,3)
TRABAJO INDIVIDUAL					
<30%	2 (7,4)	1 (3,7)	2 (8,3)	1 (2,9)	6 (5,4)
30%	2 (7,4)	3 (11,1)	2 (8,3)	1 (2,9)	8 (7,2)
>30%	2 (7,4)	0 (0)	3 (12,6)	4 (11,7)	9 (8,1)
100%	0 (0)	0 (0)	1 (4,1)	2 (5,9)	3 (2,7)
ASISTENCIA					
<10%	1 (3,7)	1 (3,7)	1 (4,1)	0 (0)	3 (2,7)
10%	2 (7,4)	4(14,8)	1 (4,1)	7 (20,6)	14 (12,8)
>10%	2 (7,4)	0 (0)	2 (8,3)	0(0)	4 (3,6)
Total	27 (100)	27 (100)	24 (100)	34 (100)	111(100)

Tabla 11. Sistema de evaluación

Por último, señalar que no existe ninguna asignatura en la titulación de grado de Educación Social que evalúe única y exclusivamente con examen, pero si hay un

36,23% de las asignaturas que recogen todas las modalidades de evaluación (examen, asistencia, trabajo individual y grupal), un 3% sólo recoge la modalidad de trabajo autónomo y el 59,42% recoge la modalidad de examen, evaluación individual y grupal.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los datos expuestos tras el análisis de las guías docentes del grado de educación social, además de ofrecernos la descripción e identificación de las mismas, así como el perfil administrativo de los docentes, nos permiten adentrarnos en los procesos de enseñanza aprendizaje, concretamente en el tratamiento de competencias, contenidos, metodologías y evaluación. Es precisamente esta última faceta del estudio en la que se concentran los mayores logros e implicaciones educativas.

Uno de los logros adquiridos es la adaptación de las guías de la titulación de Educación Social al Espacio Europeo. Todas ellas siguen el mismo patrón, recogen tanto los datos de identificación de la asignatura como las competencias (transversales y de título), contenidos, metodología y la evaluación. En este sentido, Cano (2008) señala la importancia de que los documentos organizativos (guías docentes) mantengan unos estándares comunes como una medida imprescindible para la adquisición y evaluación de competencias en la educación superior. Por otra parte, consideramos que el establecimiento de un formato común facilita no solo la familiaridad docente y discente a este tipo de documentos, sino también la posibilidad de estudios similares al que presentamos.

Otro rasgo distintivo del grado y su adaptación al EEES, es el hecho de contemplar en la totalidad de las guías un apartado referido a la adquisición de competencias transversales y específicas de la titulación. Inicialmente, las competencias son entendidas como las capacidades para actuar de forma eficaz en contextos determinados, donde las genéricas o transversales hacen referencia a elementos comunes a cualquier titulación y las específicas están relacionadas directamente con cada área y campo de estudio (Rodríguez, 2008). Sin embargo, las competencias transversales han pasado de ser consideradas un aspecto metodológico o procedimental a ser valoradas conceptualmente como elementos esenciales que condicionan no solo el



tratamiento en las aulas sino el resto de las materias (Catalán, 2011). Por su parte, Cano (2008) señala que el conocimiento de las competencias transversales es esencial y necesario para poder aplicar las específicas. Por eso resulta fundamental, que al finalizar el curso el alumno haya adquirido el cómputo de todas las competencias transversales. Esto no significa que haya que aplicar todas las competencias en cada disciplina, ya que nos llevaría a forzar, desvirtuar y complicar la materia. Se trata de trabajar las competencias que guardan más relación con la naturaleza de la disciplina, siendo conscientes y trabajando coordinadamente para que el resto de competencias se aborden en otras disciplinas más adecuadas a las mismas. En este sentido, y atendiendo a los resultados obtenidos en este estudio, la totalidad de las guías de cada curso cubren la totalidad de las competencias transversales, aunque no de forma equitativa, ya que el número de guías que contemplan la competencia transversal referida al trabajo en equipo es considerablemente mayor, en todos los cursos, que aquellas que contemplan la competencia lingüística en un idioma extranjero, especialmente el inglés.

El perfil profesional del educador social, atendiendo a las competencias transversales abordadas en la totalidad del grado de educación social se trata de un profesional con capacidad para trabajar en equipo y para relacionarse con otras personas del mismo o distinto ámbito profesional (abordado en 37 materias de 41), que considera la ética y la integridad intelectual como valores esenciales de la práctica profesional (abordado en 33 de 41 materias) y capaz de expresarse correctamente en español en el ámbito de la Educación Social (en 32 de 41 materias). Y en lo que respecta a las competencias específicas de la titulación, se trata de un profesional capaz de obtener información, analizar e interpretar la realidad social y educativa (abordado en 27 de 41 guías docentes), así como diseñar proyectos y estrategias de actuación en los ámbitos de la educación social (en 25 de 41 materias). Estos resultados son similares a los obtenidos por Fullana et al (2011) quienes concluyeron que las competencias profesionales mejor valoradas son las referidas al diseño de programas y estrategias de intervención, así como las del trabajo en equipo y con otros profesionales (ambas con una media de 4,82).

En relación a la metodología, son muchos los estudios (Guarro, 2002; De Miguel, 2007 o Fernández, 2006), que plantean la importancia de la diversidad de metodologías en las



titulaciones, enfatizando especialmente las metodologías activas o participativas. De la Herrán (2008:4) define la

"metodología como la intención educativa del docente y sus premisas didácticas: concepción de educación, de enseñanza, de su didáctica específica, la idea que tiene del alumno, sus conocimientos aplicados a los elementos curriculares básicos (intenciones docentes, competencias, contenidos, criterios de evaluación), sus valores educativos, su capacidad para gestionar la motivación didáctica de los alumnos, su cota de respeto didáctico, etc."

En la práctica existen diferentes métodos de enseñanza, aplicables en función de los objetivos que se persigan. En la actualidad, el docente debe de desarrollar estrategias de aprendizaje que promuevan la participación activa del alumno en el aula y como consecuencia el aprendizaje significativo.

Este trabajo es una evidencia más de la heterogeneidad y complementariedad de las metodologías como rasgo definitorio del EEES (lección magistral, trabajo grupal o autónomo, seminario, tutorías o examen). Otra cuestión es la periodización con la que estas se dan. Según nuestro análisis la lección magistral (47,2%) sigue primando sobre el resto de metodologías, seguido del trabajo autónomo (19,5) y el grupal (16,2). Con frecuencia tendemos a presentar la lección magistral como la antítesis del trabajo colaborativo y autónomo. Sirva de ejemplo la catalogación de las metodologías (autónomas, grupales y expositivas) que realizan Brown y Atkins (en Fernández March, 2006), estableciendo una línea continua en donde en un extremo registran a las lecciones magistrales mientras que, en el lado opuesto, reflejan el trabajo autónomo que realiza el alumno, pasando por los trabajos en grupo.

No obstante, resulta llamativo el hecho de que la lección magistral esté presente casi en la mitad de las metodologías empleadas cuando la competencia transversal con mayor representación es la *capacidad para trabajar en equipo y para relacionarse con otras personas del mismo o distinto ámbito profesional*. ¿Por qué existe esta divergencia?, especialmente cuando lo que se pretende con este nuevo modelo es un papel del alumno más activo es su proceso de enseñanza aprendizaje, los datos, aún nos evidencian que sigue existiendo un alto porcentaje en el papel activo del docente. Autores como Biscarri et al (2006) plantean que a pesar de la dedicación y las horas que se invierten



en programar las asignaturas, se denota una falta de actitud innovadora en probar diferentes metodologías. Nuestras conclusiones, al respecto, son consistentes con Fúster ét al (2011) quien señala la importancia del avance en la aplicación de las metodologías docentes aplicadas a través de la adaptación al EEES, tratándose de metodologías que motivan al alumno asistir regularmente a clase, a presentarse al examen y a mejorar las calificaciones finales, pero con un coste muy elevado para el docente y poco valoradas por la comunidad universitaria. De ahí la existencia de este tipo de paradojas pedagógicas, que se presentan como dilemas a los docentes.

Por otra parte, cabe también cuestionarse además de la actitud la competencia docente para implantar este tipo de metodologías. Concretamente, nos cuestionamos si está el profesor universitario formado pedagógicamente para llevar a cabo su docencia a través de metodologías activas. A pesar de lo expuesto, no queremos demonizar la lección magistral. Consideramos que es necesaria en aquellas materias donde existe una alta carga conceptual. Esto no significa que adopten una estrategia pasiva y unidireccional, abogamos por la metodología de la pregunta, el análisis de conocimientos previos, grupos de discusión, ejemplificación de la teoría en la práctica,... para ayudar no solo a la adquisición de los contenidos y de las competencias del saber, sino también para motivar y hacer partícipe activo al alumno de su aprendizaje.

Respecto a los contenidos se denotan datos relevantes. El 57% de las materias hace referencia a contenidos teóricos frente a un 43 % que son las prácticas. Desde nuestra concepción ambas metodologías están entrelazadas, no hay práctica sin teoría ni teoría sin práctica. Al respecto, Delors (1996) considera que no debe de existir diferencias entre las metodologías activas y la teoría. Los docentes deben de explicar conceptos para desarrollar la práctica educativa. La teoría depende de la práctica y esta se lleva a cabo a través de la capacidad de aprender a aprender y de la capacidad de trabajo en equipos multidisciplinares. En este sentido consideramos que la división tan brutal entre horas teóricas y prácticas con desdoblamiento de alumnos en ocasiones coarta las posibilidades de introducir las prácticas de forma natural en el desarrollo de la asignatura cuando sea realmente oportuno y no cuando lo determine el horario.



La evaluación es otro ámbito analizar. Si se quiere analizar competencias como trabajo en equipo y relacionarse con los demás, trabajo autónomo, expresarse correctamente en el ámbito de la Educación Social, habilidades de iniciación a la investigación... ¿Porqué no se le da mayor relevancia a esta puntuación? Cuestiones que dejamos en el aire. Un importante problema en la enseñanza universitaria es que la evaluación suele utilizarse exclusivamente a los procesos de calificación del alumnado y no en la evaluación de la utilización conceptual y competencial del discente (López, 2006). De ahí que en la mayoría de las guías docentes se dedique en torno al 80% del peso de la calificación final a los contenidos de carácter conceptual, dejando el porcentaje restante para calificar el trabajo en equipo, tareas autónomas, seminarios, talleres...

Llegados a este punto, y teniendo en cuenta el análisis realizado, es importante señalar un avance paulatino en el proceso de adaptación al EEES. Se han conseguido introducir aspectos positivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero todavía queda un largo camino que recorrer hasta que los planteamientos de convergencia europea penetren como identidad en la cultura universitaria. Desde nuestra concepción consideramos importante que los docentes realicen una reflexión sobre la adaptación al EEES, ya que los estadios de cambio provocan por un lado indecisión a la hora de plantear los objetivos y por otro lado momentos de reflexión que ayudan a conseguir lo que pretendemos. Es evidente que en todo proceso de cambio necesita de un periodo de adaptación. Actualmente nos encontramos a medio camino recorrido en el proceso de adaptación al EEES, aún existen dificultades latentes que se reflejan en el análisis realizado. En este sentido, García (2009) recoge cuatro grandes apoyos para solventar las dificultades de adaptación al espacio de Educación Superior. Estas son: una legislación que delimite la dedicación del profesorado, la adecuación por parte de las universidades de los criterios de adscripción del profesorado a los grupos docentes, una mayor énfasis en la formación del profesorado, sobre todo en el uso de las metodologías activas y de formación en competencias y una estrategia de cada universidad para diseñar oferta de máster y de formación continua.



REFERENCIAS

- Bajo, N. (2010). Oportunidades y retos del Espacio Europeo de Educación Superior. *Anuario jurídico y económico escurialense*, 431-456.
- Biscarri, J.; Filella, G. y Jové, G. (2006). Factores relacionados con la percepción de la calidad docente del profesorado universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20, 287-309.
- Borgoños, M^o D (2008) Bibliotecas universitarias y espacio europeo de educación superior. *Biblioteca Universitaria de la universidad de Murcia*, 9.
- Cano, M^a H. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 1-16.
- Catalán, V.; Águilas, R. y Carratalá, B. (2011). ¿Desaparecen las transversales con la aparición de las competencias? *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 131-148.
- De Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Editorial Alianza.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- 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. Un estudio mediante el método Delphi. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56, 1-13.
- Fuster, B.; Fuster, A.; Agullo, J. y Guilló M.D. (2011). El cambio en el proceso enseñanza-aprendizaje ante el EEES: Un análisis de los resultados obtenidos en las asignaturas de segundo de Economía de la Universidad de Alicante. *VI Jornadas de Redes de Investigación en docencia Universitaria*, Universidad de Alicante, 9-10 junio.
- García, J. (2009). La ordenación académica ante los desafíos (y las oportunidades) del espacio europeo de educación superior. *Revista fuentes*, 9, 42-52.
- García, M^a J. (2009). El concepto de competencias y su adopción en el contexto universitario. *Revistas alternativas. Cuaderno de trabajo social*, 16, 11-28.
- Guarro, A. (2002). *Currículum y democracia. Por un cambio de la cultura escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, M^a A. y Tolino, A. (2013). Promoción de la figura del educador social en la escuela desde el prácticum de Educación Social de la Universidad de Murcia. *RES. Revista de Educación Social*, 16.



- Herrán, A. (2008). *Didáctica general. La práctica de la enseñanza en la Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Fernández March, A. (2006). *Metodologías activas para la formación de competencias*. Valencia: ICE. Universidad Politécnica de Valencia.
- López, C. (2006). La planificación de la enseñanza por competencias: ¿Qué tipo de innovación implica? *Revista Innovación Educativa*, 20, 77-88.
- Rodríguez, A. (2008) Las competencias en el espacio europeo de educación superior: tipologías. *Revista mi Bulería. Universidad de León*, 6, 1-13.
- Senent, J.M. (2011). Los nuevos grados en Educación Social en las Universidades Españolas. (Análisis comparado de sus diseños curriculares). *RES. Revista de Educación Social*, 11.
- Steve, F. (2009.) Bolonia y las Tic: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0. *La cuestión universitaria*, 5, 59-68.
- Tobon, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Talca: Proyecto Mesesup.

