

GRADO EN EDUCACIÓN SOCIAL

Curso 2022-2023

MOTIVO PRINCIPAL PARA REALIZAR LOS ESTUDIOS DE EDUCACIÓN SOCIAL

Autor: Gorka Gómez Iribar

Director: Pedro Apodaca Urquiyo

En Leioa, a 19 de septiembre de 2023

*A quienes habéis estado todo este tiempo a mi lado, por vuestro apoyo y cariño.
A los profesores Clemente Lobato y Darío Páez, por su ayuda desinteresada.
A mi director de TFG, Pedro Apodaca, por haberme guiado hasta aquí,
transmitiéndome saberes y motivándome para seguir aprendiendo.
Eskerrik asko, bihotzez.*

ÍNDICE

Introducción	5
1. Marco teórico y conceptual	7
1.1. Modelos de la conducta motivada	7
1.2. Los valores de Schwartz	11
1.3. Habilidades y destrezas de la Relación de Ayuda	14
1.4. Competencias de Comunicación e Interacción en la Educación Social	17
1.5. Valores del Educador y de la Educadora social	19
2. Metodología	21
2.1. Objetivos e intereses	21
2.2. Método y diseño	21
2.4. Instrumento de medida	23
2.5. Procedimiento	24
2.6. Análisis de Datos	27
3. Resultados	29
3.1. Hitos y tendencias temporales	29
3.2. Motivos para estudiar Educación Social	34
4. Discusión y conclusiones	41
5. Referencias	46
6. Anexos	50

ANEXOS

Anexo 1. Competencias de la Educadora y del Educador Social según ASEDES.	50
Anexo 2. Competencias del Grado en Educación social en la UPV/EHU	51
Anexo 3. Cuestionario Perfil del estudiante del curso 2002-2003	55
Anexo 4. Cuestionario Perfil del estudiante del curso 2022-2023	58
Anexo 5. Frecuencia de valores según el año de acceso y el sexo	62
Anexo 6. Frecuencia de valores según el año de acceso y la edad en tramos	63
Anexo 7. Frecuencia de valores según el año de acceso y si realizan alguna actividad laboral	64

MOTIVO PRINCIPAL PARA REALIZAR LOS ESTUDIOS DE EDUCACIÓN SOCIAL

Gorka Gómez Iribar

UPV/EHU

Este trabajo ha tratado de conocer el motivo principal para realizar los estudios de Educación Social del alumnado de la Facultad de Educación de Bilbao (UPV/EHU) de las cohortes de nuevo ingreso 2002-2021. Se ha contado con una muestra de 611 casos, 115 (19%) hombres y 491 (81%) mujeres. Se ha procedido a la categorización de dichos motivos mediante pares/jueces como garantía de intersubjetividad y del modelo de valores de Schwartz como marco teórico-conceptual. Los valores más presentes son el de “Hedonismo” (20.6%), seguido de “Logro” (15.9%) e “Indiferenciado” (15.9%). Los valores relacionados con la Relación de Ayuda son “Benevolencia” (14.8%) y “Universalismo” (12.5%). Los valores contrapuestos obtienen los valores más bajos: “Poder” (1.0%), “Tradición” (1.2%) y “Seguridad” (0.7%).

Motivación, Educación Social, Evaluación Diagnóstica, Valores de Schwartz,

Relación de Ayuda

Bilboko Hezkuntza Fakultateko (UPV/EHU) ikasleen 2002-2021 ikasturteko kohorte berrien Gizarte Hezkuntzako ikasketak egiteko arrazoi nagusia zein den jakin nahi izan dugu lan honetan. 611 kasu izan dira, 115 (% 19) gizon eta 491 (% 81) emakume. Arrazoi horien kategorizazioa egin da bikote/epaileen bidez, intersubjektibitatearen berme gisa, eta Schwartzen balio-eredua esparru teoriko-kontzeptual gisa. Baliorik ohikoena "Hedonismoa" (% 20.6), "Lorpena" (% 15.9) eta "bereizi gabea" (% 15.9) dira. Laguntza-harremanarekin lotutako balioak "Onginahia" (% 14.8) eta Unibertsalismoa (% 12.5) dira. Balio kontrajarriek balio baxuenak dituzte: "Boterea" (% 1.0), "Tradizioa" (% 1.2) eta "Segurtasuna" (% 0.7).

Motibazioa, Gizarte Hezkuntza, Ebaluazio Diagnostikoa, Schwartzen Balioak,

Laguntza Erlazioa

The aim of this study was to find out the main reason for studying Social Education among the students of the Faculty of Education of Bilbao (UPV/EHU) of the 2002-2021 cohorts of new entrants. The sample consisted of 611 cases, 115 (19%) men and 491 (81%) women. These motives were categorised using peers/judges as a guarantee of intersubjectivity and Schwartz's value model as a theoretical-conceptual framework. The most common values are "Hedonism" (20.6%), followed by "Achievement" (15.9%) and "Undifferentiated" (15.9%). Values related to the helping relationship are "Benevolence" (14.8%) and "Universalism" (12.5%). The opposite values have the lowest values: "Power" (1.0%), "Tradition" (1.2%) and "Security" (0.7%).

Motivation, Social Education, Diagnostic Assessment, Schwartz Values, Helping Relationship

Introducción

La Educación Social es una de las profesiones de la Relación de Ayuda. Ello conlleva necesariamente el desarrollo de las competencias de esta relación, entre ellas cabe destacar la escucha activa, la aceptación incondicional y la autenticidad, como se desarrolla en el apartado 1.3 de este trabajo. Como se puede comprender dichas competencias hacen referencia sobre todo al *saber ser*, al carácter o personalidad del Educador o Educadora Social, que se conforma a través de los modelos parentales y a través de otras experiencias vitales. Por lo tanto, parece importante analizar si los y las actuales estudiantes de Educación Social poseen valores y actitudes que faciliten el desarrollo del acompañamiento y la Relación de Ayuda o, por el contrario, tienen un perfil valórico que lo dificulta. Precisamente este trabajo trata de analizar los motivos y valores que tienen los y las estudiantes de Educación Social para realizar esta carrera.

Haciendo uso de los datos recogidos por el profesor Pedro Apodaca como Evaluación Diagnóstica de los grupos de alumnos y alumnas a través de las Cohortes de nuevo ingreso desde el 2002 hasta el 2021, se pretende aportar alguna claridad de los valores que poseen desde el prisma de la Relación de Ayuda y de las necesidades caracteriales de esta actividad.

Este trabajo me ha permitido profundizar en nuevos contenidos que a lo largo de estos estudios, y posteriormente durante el periodo de *prácticum*, pude comenzar a conocer, tales como la Relación de Ayuda y su importancia a la hora de establecer un vínculo socioeducativo con las personas a las que acompaño. Así, a través de los trabajos del profesor Clemente Lobato y de la obra de Carl Rogers, he podido comprender y estructurar conceptualmente mejor cuestiones que ya había intuido. Este estudio, por tanto, trata de analizar de manera científica mis propios valores respecto a la Relación de Ayuda y la de mis compañeros y compañeras, tanto de mi promoción como de las que me anteceden.

A continuación, procedemos a presentar la estructura de este trabajo. En el primer apartado se realiza una revisión de los marcos teóricos y conceptuales de la motivación, puesto que el centro de este trabajo es una pregunta sobre el motivo principal para estudiar esta carrera. Se desarrolla el estudio de estos motivos para posteriormente abordar el estudio de las actitudes y valores como algo que integra perfectamente los niveles cognitivos, afectivos y conductuales, que parecen más apropiados para el estudio de dicho

motivo principal. En este apartado también se analizan las necesidades competenciales de la profesión desde la perspectiva de los Colegios Profesionales y desde el Plan de Estudios de la UPV/EHU.

A continuación, en el segundo apartado, se explica la metodología de este estudio. Se comienza describiendo los objetivos e intereses, los cuales eran conocer el motivo principal para realizar los estudios de Educación Social, operativizando dichos motivos a través de los valores de Schwartz y analizando las diferencias entre cohortes y buscando relaciones entre estos valores y diferentes factores. A continuación, se explica el método y el diseño del estudio. También, se procede a describir la muestra, permitiendo conocer su tamaño y su distribución según el sexo, la edad y la posible realización de una actividad laboral relacionada con la intervención social. Se describe además el instrumento de medida y se explica con detalle el continuo procedimental que ha llevado a la categorización de las respuestas y a su posterior análisis estadístico. El análisis de datos, también descrito en este apartado, permite entender mejor como se ha analizado la muestra.

En el tercer apartado se presentan los resultados. Primeramente se ha analizado la posible existencia de tendencias temporales, encontrándose una alta inestabilidad en la serie temporal en forma de dientes de sierra. Sin embargo, parece que sí se pueden encontrar algunas tendencias según algunas variables. Posteriormente, se ha procedido a analizar el perfil valórico de los y las estudiantes, buscando qué factores pueden explicar los resultados. En cualquier caso, lo principal resulta relacionar los valores aparecidos con las características propias de la Relación de Ayuda (escucha activa, aceptación incondicional y autenticidad).

Por último, en el apartado de discusión y conclusiones se resaltan los resultados más importantes, junto con una reflexión en profundidad de cada uno de ellos.

1. Marco teórico y conceptual

En este apartado vamos a realizar una revisión de algunos de los principales modelos teóricos de la motivación de la conducta humana. Transitaremos desde los modelos clásicos con un fuerte componente cognitivo hacia los modelos que integran lo afectivo y lo conductual como es el estudio de las actitudes y valores. De esta manera tendremos un soporte teórico y conceptual para estudiar los “motivos” que los y las estudiantes de Educación Social identifican como principales para haber elegido estos estudios.

En segundo lugar, abordaremos las habilidades esenciales para desarrollar la “Relación de Ayuda” como elemento central en la formación y desarrollo profesional del Educador y la Educadora Social.

Por último, abordaremos el estudio de las Competencias del Título desde la perspectiva de los Colegios Profesionales y desde la perspectiva de las Facultades de Educación de la UPV/EHU.

Con estos marcos criteriosales podremos realizar una valoración crítica de los motivos explicitados por los estudiantes y su adecuación a las necesidades de los estudios y, sobre todo, del desempeño profesional.

1.1. Modelos de la conducta motivada

La motivación humana ha sido un campo de estudio de la psicología desde sus orígenes. Diferentes autores han teorizado sobre este fenómeno a lo largo de la historia. La motivación de la conducta humana también ha sido un importante foco de interés para los investigadores de las Ciencias Sociales. Entre ellos cabe destacar su desarrollo en la selección y gestión de los Recursos Humanos en las empresas (Salanova et al., 1996). Desde la Psicología en general y desde la Psicología del Trabajo o de las Organizaciones se han ido desarrollando diversos marcos conceptuales y comprensivos de la conducta motivada y de los factores implicados.

Salanova et al. (1996), haciéndose eco de las diferentes definiciones dadas por personas investigadoras de la motivación humana, llegan a definirla como “un proceso psicológico relacionado con el impulso (amplitud), dirección y persistencia de la conducta” (p. 215). Así pues, y en palabras de estos mismos autores, encontramos que este fenómeno humano está relacionado con la conducta y la acción humana.

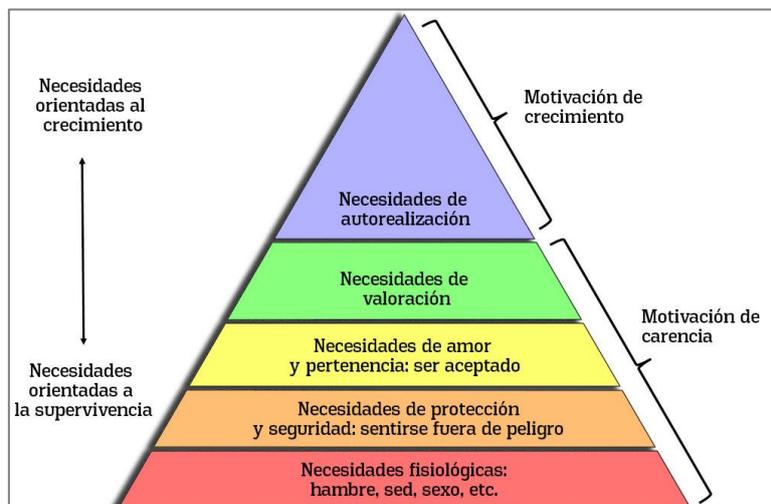
Los primeros constructos motivacionales que intentan explicar la motivación de las personas hacia la realización de tareas y actividades estuvieron centrados en las necesidades (Salanova et al., 1996). Basándose en dicha premisa se desarrollaron diferentes teorías entre las que destacamos: a) de las necesidades de Murray (1938); b) de la jerarquía de las necesidades de Maslow (1943, 1954); c) de las necesidades de McClelland (1961); d) la teoría de X y Y de McGregor (1960); e) el modelo jerárquico ERC de Alderfer (1969, 1972).

Salanova et al. (1996) definen las necesidades como “una alteración del equilibrio físico o psicológico de la persona, que impulsan a la acción para restablecer de nuevo ese equilibrio” (p. 226). Estas necesidades, que no solo deben ser entendidas como factores fisiológicos, sino que también abarcan factores psicológicos, serían los que motivan la conducta humana como forma de satisfacer alguna deficiencia. Es decir, tal y como exponen los autores anteriormente citados, la insatisfacción o el estado de deprivación es lo que constituye el elemento motivacional.

La teoría de Maslow (1943, 1954) es posiblemente una de las teorías sobre las necesidades humanas que mayor repercusión ha tenido. Este autor clasificó dichas necesidades en cinco tipos y las ordenó jerárquicamente. Maslow (1943, 1954) postula así una jerarquía de necesidades que va escalando sucesivamente de lo más básico (o animal) a lo más humano (o espiritual). Según este autor, únicamente si se tienen satisfechas las necesidades inferiores, se podrá optar a satisfacer necesidades superiores, pudiendo optar a niveles cognitivos-afectivos de mayor complejidad llegando a lo espiritual. Tal y como se puede ver en la Figura 1, en el nivel inferior se encuentran las necesidades fisiológicas, las cuales son esenciales para la supervivencia humana. Posteriormente, aparecen las necesidades de seguridad, que permiten la subsistencia sin amenazas en un medio estable. En tercer lugar, encontramos las necesidades sociales, también conocidas como de pertenencia-afiliación, que hacen referencia a las relaciones sociales. En cuarto lugar aparecen las necesidades de estimación o autoestima, relacionadas con la forma en la que la persona se autopercibe. Por último, en la cúspide de la pirámide, aparecen las necesidades de mayor nivel, aquellas relacionadas con la autorrealización personal.

Figura 1.

Pirámide de Maslow: jerarquía de las necesidades humanas.



Nota. Navarro, J.A. (2019). La pirámide de Maslow [Infografía]. McGraw Hill España. (<https://www.mheducation.es/blog/la-piramide-de-maslow>).

Maslow (1943, 1954) considera así que la motivación humana se activa mediante la privación de las necesidades básicas. De esta manera, el comportamiento humano estaría inicialmente dirigido a satisfacer las necesidades fisiológicas (alimentación, abrigo, ...). Una vez satisfechas estas necesidades fisiológicas, el ser humano se plantea satisfacer necesidades de nivel cada vez más complejo en lo cognitivo-afectivo.

McGregor (1960), tomó en cuenta los postulados de Maslow y sintetizó la jerarquía de necesidades estableciendo tres niveles: necesidades fisiológicas y de seguridad, necesidades sociales y necesidades de autorrealización. Este autor creía que, en la medida que las necesidades inferiores se iban satisfaciendo, la persona podría optar a cubrir necesidades de mayor nivel de autorrealización (Salanova et al., 1996).

Alderfer (1969, 1972), consciente del escaso apoyo empírico que ofrecía la jerarquización de las necesidades de Maslow, optó por reformular su modelo (Salanova et al., 1996). Así, reagrupó las necesidades propuestas por Maslow en tres categorías (Existencia, Relación y Crecimiento; ERC) y estableció un nuevo sistema de relaciones entre ellas.

Salanova et al. (1996, p. 229) ofrecen una explicación clara sobre estas relaciones:

Cuanto menos satisfecha esté una necesidad más se desea su satisfacción, cuanto menos se satisface una necesidad de orden superior más se desea la satisfacción de las necesidades de orden inferior, y cuanto más se satisface un tipo de necesidades inferiores más se desea la satisfacción de necesidades de orden superior.

McClelland (1961) y McClelland y Winter (1969), identificaron tres necesidades humanas que se dan en todos los seres humanos independientemente de cualquier otra variable, y que también han tenido importante calado en la psicología del trabajo: la necesidad de logro, la necesidad de poder y la necesidad de afiliación.

La necesidad de logro está relacionada con el impulso o necesidad de las personas a superar con éxito situaciones desafiantes, que le permitan obtener satisfacción propia y reconocimiento por parte de los demás (Sanz et al., 2013). La necesidad de poder, según explica Winter (1973), está relacionada con el deseo de influir y tener poder sobre las personas. Esta necesidad puede darse de dos maneras: a través de un poder personal, que busca dominar y someter; o a través de un poder social, que busca contribuir al bienestar de los demás (Sanz et al., 2013). La necesidad de afiliación, en cambio, hace referencia a la necesidad que tienen las personas por ser aceptadas por los demás, buscando para ello agradar al resto. Sanz et al. (2013) explican que esta necesidad mueve a los sujetos a establecer relaciones afectivas positivas con otras personas, no como un medio, sino como un fin en sí mismo.

Deci y Ryan (2000), en cambio, catalogan la motivación según el origen de los refuerzos y el tipo de sentimiento de control (*locus de causalidad*) que percibe la persona respecto a sus acciones, diferenciando así entre la motivación intrínseca y la motivación extrínseca. La motivación intrínseca se da en la realización de actividades que se valoran por sí mismas y sobre las que la persona experimenta un control interno. La motivación extrínseca se produce cuando la recompensa o refuerzo de una conducta depende de otros, de una fuente externa y no de la satisfacción intrínseca que supone realizar la tarea. La actividad está así regulada por un factor externo y se convierte en medio para conseguir algo (Deci y Ryan, 2000). En este aspecto cabe recalcar que una misma actividad puede ser intrínsecamente motivadora para unas personas e extrínsecamente motivada para otras (Sanz et al., 2013). Esta teoría de la motivación ha servido para estudiar las recompensas y los castigos, llegando a establecer relaciones entre los refuerzos y sus efectos en la motivación (Salanova et al., 1996).

Todas estas teorías explicadas hasta el momento se centran en las diferencias individuales fundamentalmente cognitivas y en menor medida afectivas. Así, los modelos motivacionales tradicionales son insuficientes para explicar la conducta. Parece necesario abrirse a los marcos conceptuales que integran los elementos cognitivos y afectivos pero

también la conducta o intención de conducta. En definitiva, es preciso tomar en consideración los marcos teórico-conceptuales de las “actitudes” y “valores”.

En efecto, este marco actitudinal resulta adecuado para estudiar los motivos por los cuales los y las estudiantes eligen el Grado en Educación Social como opción a la hora de matricularse en la universidad. En efecto, las actitudes son tendencias de conducta que implican tres elementos: a) cognitivo/evaluativo (creencias y conocimientos); b) afecto/valorativo (sentimientos y emociones); c) conductual (intención de conducta) (Zaltman y Burger, 1980). Observamos que un elemento esencial de la actitud como explicación de la conducta es el componente afectivo-valorativo, es decir, los valores.

Dentro del estudio de las actitudes, un marco posible para el estudio del “motivo principal para realizar los estudios de Educación Social” puede ser el modelo de valores de Schwartz (1992). Este modelo desarrollado inicialmente desde la Psicología Social para comprender el comportamiento humano en las organizaciones, ha devenido en ser uno de los más interdisciplinarios y transculturales de la Psicología Social.

1.2. Los valores de Schwartz

El interés de las personas investigadoras sobre los valores hacía el trabajo no es algo novedoso, siendo un ámbito de estudio desde la década de 1980 (Arciniega y González, 2000). La Psicología Social tampoco escapa a este interés y lleva estudiando los valores humanos desde la década de 1970 (Ros, 2001, citado en Delfino y Muratori, 2011).

Si bien existen diferentes herramientas e instrumentos que tratan de evaluar las expectativas y valores de los jóvenes hacia el trabajo (Arciniega y González, 2000), una de las herramientas que goza en la actualidad de un importante auge es el sistema de valores de Schwartz (García et al., 2017).

Tal y como explican Arciniega y González (2000), Schwartz propone la existencia de diez tipos de motivos/valores en los seres humanos, los cuales pueden ser encontrados en diferentes culturas y grupos sociales (Schwartz y Boehnke, 2004). Nos encontramos así ante una herramienta de carácter transcultural, la cual ha sido probada en más de sesenta países demostrando la existencia de diez valores perfectamente distinguibles en los seres humanos (Abella et al., 2010; Bilsky et al., 2011; Davidov, 2010; Palacios y Medrano, 2007). Estos diez valores provienen de las necesidades básicas de todo ser humano (Schwartz y Boehnk, 2004).

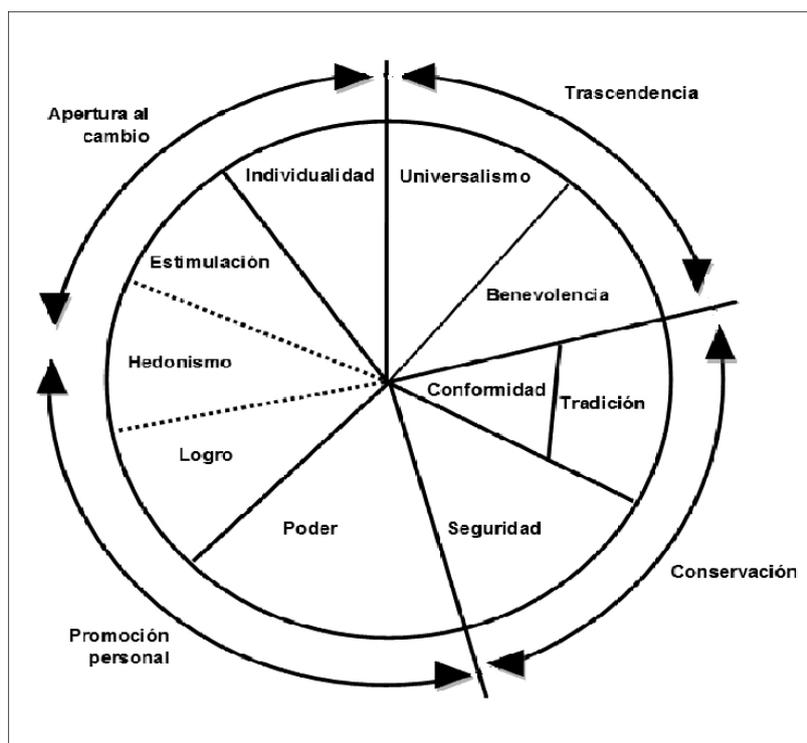
Swartz y Bilsky (1987, p. 551, en Abella et al., 2017) definen los valores como:

Creencias sobre estados, o conductas finales deseables, que trascienden a las situaciones específicas, que guían la selección o evaluación de la conducta y de los acontecimientos, y están ordenados según su importancia relativa.

Schwartz escapa de la óptica de las jerarquías de valores y propone una estructura multidimensional, en forma de circunplejo (ver Figura 2), que muestra de manera simultánea los diez valores universales y cómo estos se relacionan entre sí (Schwartz, 2011). Palacios y Medrano (2007) validan esta estructura circular con muestra española. La posición de los valores en dicho circunplejo no es casual pues, como bien explican Abella et al. (2017), la asociación de los valores disminuye a medida que la distancia entre los valores crece. De esta manera, cuanto más alejados estén los valores entre sí menor será la relación entre ambos y, por tanto, más difícil será que ambos coexistan como motivantes de la conducta de una persona.

Figura 2.

Circunplejo de los valores de Schwartz.



Nota. Elaborado por Abella et al. (2007), adaptado de Schwartz y Boehnke (2004).

Abella et al. (2017) elaboraron una tabla que define de manera concisa cada valor, así como la meta final a la que se dirigen y los valores que representan. Por ello, y para facilitar el entendimiento de cada valor, presentamos en la Tabla 1 estas definiciones conceptuales.

Estos diez valores “menores”, a su vez, se agrupan en cuatro dimensiones “mayores”, creando una estructura tetradimensional: trascendencia (universalismo y benevolencia), promoción personal/autopromoción (poder y logro), conservación (seguridad, conformidad y tradición) y apertura al cambio (estimulación y autodirección). La dimensión de hedonismo, por su parte, se posiciona entre las dimensiones de trascendencia y autopromoción, pues comparte elementos y características con ambos (Abella et al., 2017).

Tabla 1.

Definición de los tipos motivacionales y valores individuales que representa.

Valor	Meta final a la que se dirige	Valores representativos
Poder	Estatus social y prestigio, control y dominancia sobre la gente y los recursos.	Autoridad, poder social, riqueza, preservar mi imagen pública.
Logro	Éxito personal, demostrando ser competente de acuerdo con las normas sociales.	Ambicioso, triunfador, capaz, influyente.
Hedonismo	Obtener placer para uno mismo.	Placer, vida divertida, autoindulgencia.
Estimulación	Excitación, novedad, desafíos en la vida.	Una vida excitante, una vida variada, atrevimiento.
Individualidad/ Autodirección	Independencia en los pensamientos y en las acciones, eligiendo, creando, explorando.	Creatividad, libertad, independiente, escogiendo sus propias metas, curioso.
Universalismo	Comprensión, aprecio, tolerancia y protección del bienestar de las personas y de la naturaleza.	Igualdad, justicia social, sabiduría, mente abierta, protección del ambiente, unión con la naturaleza, un mundo hermoso.
Benevolencia	Preservar y reforzar el bienestar de la gente con la que se tiene un contacto personal frecuente.	Amabilidad, honestidad, comprensivo, responsable, leal.
Tradicón	Respeto, compromiso y aceptación de las costumbres e ideas que propone la tradición cultural o la religión.	Devoto, respeto a la tradición, moderado, humilde.
Conformidad	Moderación en las acciones, inclinaciones e impulsos para no ofender ni perjudicar a otros y violar las expectativas sociales o las normas.	Autodisciplina, educación, respetar a padres y ancianos, obediencia.
Seguridad	Seguridad, armonía y estabilidad de la sociedad, de las relaciones y de uno mismo.	Seguridad familiar, seguridad nacional, orden social, reciprocidad de favores.

Nota. Elaborado por Abella et al. (2017), adaptado de Schwartz et al. (2000).

1.3. Habilidades y destrezas de la Relación de Ayuda

En primer lugar cabría comenzar diferenciado la “conducta altruista” de la “conducta prosocial”, para posteriormente mostrar como la Relación de Ayuda es un concepto que supera a ambos.

López et cols. (1994) explican que si bien las “conductas prosociales” son todas aquellas que se realizan de manera voluntaria (sin presiones externas) y buscan beneficiar a otras personas, las “conductas altruistas” requieren además de la intención inequívoca de quien pretende ayudar (no basta la mera intención), definir claramente al beneficiario y la no anticipación de recompensas o beneficios a largo o corto plazo. Chacón (1986, en López et cols., 1994) añade además la condición de que la conducta suponga más costos externos que beneficios externos, los cuales no deben ser confundidos con las recompensas internas (satisfacción, autoestima, etc.) propias de quien ayuda. De esta manera, estos mismos autores, llegan a la conclusión de que, si bien todas las conductas altruistas son prosociales, no todas las conductas prosociales pueden ser catalogadas como altruistas.

En segundo lugar, debemos clarificar el concepto de “empatía” desde la literatura consolidada. Así, Davis (1980) distingue cuatro dimensiones. Las dos primeras son sustantivas de la empatía: a) preocupación empática (*empathic concern*), relacionada con la tendencia a experimentar sentimientos de compasión y preocupación hacia otras personas; b) toma de perspectiva (*perspective taking*), relacionada con la habilidad para adoptar la perspectiva o el punto de vista de otras personas. Las últimas dos dimensiones no podemos considerarlas sustantivas de la empatía pero es necesario no confundirlas con el núcleo central o sustantivo de la empatía. Dichas dimensiones son: a) “fantasía” (*fantasy*), que se desarrolla mediante ensoñaciones narcisistas de representar roles protagónicos/heroicos en películas, novelas o sucesos; b) “malestar personal” (*personal distress*), que ante la víctima experimenta sentimientos negativos que le empujan a evitar la acción humanitaria e incluso a la revictimación (“no puedo creerlo”, “algo habrá hecho”, ...). Estas dos últimas dimensiones son de tipo evitativo y narcisista, cuando no revictimizadoras. Esta estructura tetradimensional de la empatía medida con la escala IRI de Davis fue validada por Pérez-Albéniz et al. (2003) con muestra española.

La empatía y la conducta altruista son componentes esenciales de la “Relación de Ayuda”. Sin embargo, este tipo de relación integra esos componentes pero de manera sinérgica y sistémica con otros elementos fundamentales reconfigurando y reconceptualizando la

propia empatía. Para describir estos componentes, así como su articulación funcional, nos basaremos fundamentalmente en los trabajos no publicados de Lobato (2017) quien ha tenido a bien proporcionarnos documentos inéditos, parte de los cuales han sido utilizados en publicaciones y Tesis Doctorales de otros autores.

La Relación de Ayuda es una forma de acompañamiento profesional dentro de las ciencias de la salud, la orientación y el trabajo social (Cánovas, 2008; Castillo, 2016; Madrid, 2005) y, como no, de la Educación Social.

Baudrit (2014) define la Relación de Ayuda como un encuentro interpersonal en el que una persona solicita ayuda a otra que está dispuesta a ayudarle con la intención de cambiar algunos aspectos de su forma de percibir, pensar, sentir o actuar. Tal y como explica este autor, en la Relación de Ayuda la persona que acompaña pone a disposición de la persona acompañada los recursos de su experiencia, sin ocultarle cuáles son sus límites. La persona que ayuda se convierte así en facilitadora (Marroquín, 1991), tratando de impulsar un cambio en la persona acompañada a través de la reflexión sobre la experiencia (Baudrit, 2014).

El origen de esta forma de acompañamiento profesional se basa en el enfoque humanista de Rogers (1986), quien fue el primero en describir los elementos fundamentales de la relación de ayuda: a) la comprensión empática, b) la aceptación incondicional y c) la autenticidad.

a) La comprensión empática

La empatía es definida por Giordani (1997) como la capacidad de percibir correctamente lo que la otra persona experimenta y de comunicar dicha percepción con el lenguaje apropiado. La empatía va más allá de comprender lo que la otra persona dice con su comunicación verbal, pues implica ser también capaces de captar lo que no está diciendo a través de su lenguaje corporal. La comprensión empática, por tanto, requiere de dos importantes cualidades: la escucha activa y la reformulación.

La escucha activa implica ser capaces de callar y de escuchar al otro. Se trata de una escucha sincera, en la que el que oye debe evitar cualquier prejuicio sobre el que escucha, y al que debe ser capaz de manifestarle que está oyéndole con atención (Barceló, 2012).

La reformulación trata de devolver al otro lo que se ha entendido de su mensaje como si de un espejo se tratase (Barceló, 2012). Existen diferentes técnicas de reformulación (reiteración, dilucidación o reflejo del sentimiento), no obstante, lo importante no es tanto

resumir el mensaje recibido, sino el de producir un efecto estimulante en la toma de conciencia a través de la devolución que hacemos.

Además de estas dos habilidades, cabe añadir la “personalización” y la “confrontación” como componentes necesarios de la relación empática. Por un lado, la “personalización” trata de que la persona ayudada se responsabilice, se haga cargo, de su situación y adquiera un compromiso por superarla. En este proceso la persona se empodera (Moya-Albiol, 2014). Para alcanzar este empoderamiento, el facilitador formula preguntas abiertas y centradas en el contenido de lo expresado por la persona guiando a esta hacia el discernimiento de su problemática y de los recursos propios para afrontarla.

Por otro lado, la “confrontación” sería devolver a la persona ayudada una interpretación respetuosa y precisa sobre sentimientos, posturas e intenciones manifestados por ella. Esta interpretación debe ser muy respetuosa y concreta y manifestarse no de forma impositiva sino propositiva, no en términos prescriptivos sino dubitativos. Cibanal (1991) describe esta habilidad como:

- Planteada en un clima de confianza.
- Específica evitando términos generalistas.
- Propuesta, nunca impuesta.
- Directa y clara.
- Respetuosa con la libertad y responsabilidad del otro.

Con la confrontación se trata, en definitiva, de que la persona ayudada tome conciencia de las divergencias entre sus ideas y sus conductas, entre sus percepciones de la realidad y la percepción que otros puedan tener de esa realidad.

b) La aceptación incondicional.

Bermejo (1998) define la aceptación incondicional como una actitud de confianza en la persona ayudada estando dispuesto a estar junto a ella considerando su singularidad y su valía. Rogers (1986), de igual manera, lo definió como una forma de confianza en la persona, confiando en su capacidad para afrontar las situaciones y decidir sobre su desarrollo. Se trata de que la persona ayudada a través de la interacción con la persona facilitadora vaya descubriendo sus potencialidades y oportunidades (Barceló, 2012) a la vez que descubre sus limitaciones y dificultades (Bermejo, 1998), promoviendo así su autoestima y la aceptación de sus propios límites. Todo esto, como decía Rogers (1986), implica aceptar también la capacidad de la persona de decidir sobre su proceso.

c) La autenticidad.

La autenticidad consiste en mostrar coherencia entre lo que se es, lo que se piensa, lo que se vive y lo que se expresa en la relación con el ayudado (Rogers, 1986). Implica, por tanto, establecer una relación sincera con la persona a la que se acompaña. Quien establece una relación de autenticidad es capaz de abrirse al ayudado, cuando lo cree útil y oportuno, pudiendo así compartir aspectos de su existencia (experiencias, opiniones y sentimientos) que benefician a la relación de ayuda (Cánovas, 2008), además de poder confrontarle sus opiniones y valores para promover una reflexión.

1.4. Competencias de Comunicación e Interacción en la Educación Social

Podemos considerar que la Educación Social es una de las profesiones donde la “relación de ayuda” es más esencial. Se han descrito anteriormente los elementos sustantivos de este tipo de relación así como su articulación. Sin embargo, a la hora de trasladar estos planteamientos a las formulaciones oficiales académicas y profesionales, debemos contemplar las propuestas competenciales de los Colegios Profesionales y de las propias Facultades de Educación de la UPV/EHU. Entre estas competencias trataremos de seleccionar aquellas más importantes para desarrollar la relación de ayuda. Estas competencias serán generales pero sobre todo relativas a la Interacción y Comunicación. Analizaremos en primer lugar las propuestas de los Colegios Profesionales para, a continuación, analizar las de la propia Universidad.

1.4.1. La visión desde los Colegios Profesionales

ASEDES (2007) define la Educación Social como un derecho de la ciudadanía y una profesión de carácter pedagógico, la cual es generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas. En este aspecto, y como bien se afirma desde esta asociación profesional, las acciones mediadoras deben ser entendidas más allá de la simple —aunque compleja— mediación en conflictos, pues hace referencia al acompañamiento y al sostenimiento de procesos que den pie a encuentros de valor social y educativo. Entendiendo el acompañamiento y la relación de ayuda como pilares de la intervención socioeducativa, cabe preguntarse qué competencias interpersonales se presuponen o se busca conseguir en los Educadores y las Educadoras sociales.

Las competencias propuestas por ASEDES (2017) (ver Anexo 1) se dividen en cinco categorías relativas a: a) las capacidades comunicativas, b) las capacidades relacionales,

c) las capacidades de análisis y síntesis, d) las capacidades crítico-reflexivas, y e) capacidades para la selección y conocimiento y la información.

La competencia 1.1. hace referencia a la “capacidad para expresarse de forma satisfactoria y para comprender distintos códigos referentes a los diferentes contextos socioculturales y profesionales” (ASEDES, 2017, p. 43). La comunicación es un proceso complejo y lleno de imperfecciones (Bühler, 1950, en Llena et al., 2009) por lo que es necesario poder llegar a crear un código o lenguaje compartido. El acompañamiento socioeducativo es un acto comunicativo en sí mismo, que necesita de una toma de conciencia clara sobre el lugar y las personas a las que se intenta acompañar. Sólo si se conoce en profundidad un contexto y se utiliza un código de comunicación adecuado, se podrá entablar una relación de ayuda.

La competencia 2.1., ligada a las capacidades relacionales, hace una referencia clara a capacidades mencionadas anteriormente, tales como la escucha activa y la expresión clara. Vemos, por tanto, que las propias capacidades o competencias del Educador o Educadora Social están íntimamente ligadas con la relación de ayuda.

La competencia 4.2, por su parte, hace alusión a las capacidades de análisis críticos y reflexivos de las personas educadoras sociales, poniendo el foco en la capacidad de contrastar entre las causas y los efectos que se dan en los diferentes contextos sociales. Todo ello con la finalidad de poder tomar decisiones basadas en criterios y principios reconocidos y no en la mera improvisación y sin contrastar la teoría consolidada.

1.4.2. La visión desde la UPV/EHU

Entre las competencias propias del Grado también encontramos varias relacionadas con el marco de este estudio. Así, la competencia general (CG) 3 versa sobre la capacidad de los y las estudiantes para establecer relaciones educativas y redes sociales, que promuevan el desarrollo personal, grupal y comunitario. Por su parte, la CG4 habla sobre la capacidad para dinamizar, organizar y gestionar grupos, recursos, servicios y entidades (UPV/EHU, 2014).

Entre las competencias transversales (CT) también encontramos varias de interés especial. Así, se habla en la CG5 de la capacidad de desarrollar intervenciones socioeducativas desde claves éticas y deontológicas. Debemos recordar en este punto, que existe un código ético del educador y la educadora social (ASEDES, 2017) el cual debe regir las intervenciones de los y las futuras profesionales.

1.5. Valores del Educador y de la Educadora social

Perfilar la Educación Social a través de los valores de Schwartz es describir qué valores creemos que deben atesorar quienes se quieren dedicar a esta profesión. Las propias competencias del Grado y de los Colegios profesionales nos ayudan a identificar este perfil.

El Educador o Educadora social es una persona que está dispuesta a acompañar a otras, a caminar junto a ellas, estableciendo una relación de ayuda. Este vínculo tiene un sentido tanto para el que acompaña como para el que quiere ser acompañado, y trata de conseguir un cambio sustancial que mejore la situación de partida. Todo ello, tal y como versa la CG3 del Grado, promoviendo el desarrollo personal, social y comunitario de aquellos a quienes acompaña. Entre los valores de Schwartz encontramos uno especialmente dedicado a la preservación de las relaciones de respeto, comprensión y tolerancia propios de la relación de ayuda en la búsqueda del bienestar de quienes se tiene cerca: la “Benevolencia”. Creemos que es un valor inequívocamente central en los y las profesionales de la Educación Social.

Otro de los valores centrales en la profesión de la Educación Social es el compromiso con el cambio social, la articulación de un mundo más sostenible, la lucha contra las desigualdades, la justicia social, la concientización y el empoderamiento de los grupos socialmente marginados. Queda reflejado en el valor de Schwartz de “Universalismo”. Las propuestas de los Colegios Profesionales de E.S. así como las competencias del título de E.S. en la UPV/EHU también recogen esta perspectiva universalista y benevolente:

- a) Los y las estudiantes deben ser capaces de producir juicios basados en principios éticos y deontológicos, ligados a los derechos humanos, la perspectiva de género y la responsabilidad profesional (M022C3, ver Anexo 2).
- b) A su vez deben ser capaces de interpretar la realidad social teniendo en cuenta las problemáticas sociales y ambientales, ofreciendo propuestas que tengan en cuenta las necesidades reales y sean sostenibles (M055C4, ver Anexo 2).

Como vemos, el perfil del Educador o de la Educadora social se orienta hacia la dimensión mayor de “Trascendencia” (Benevolencia y Universalismo), y se contrapone a aquellos valores que buscan mantener el orden social preestablecido, como es la “Conservación” (Tradicición, Conformidad y Seguridad).

En cuanto a la dimensión mayor de “Autopromoción”, donde encontramos el “Logro” y el “Poder”, debemos ser capaces de establecer una diferenciación entre aquellos y

aquellas que solo buscan un “Logro” personal, que les de estatus social y económico en competencia con otros (competitividad, emprendizaje, ...) y quienes sienten el “Logro” de manera no competitiva. Estos últimos, no buscan ganar o dominar a otros sino mejorar sus propias condiciones de vida y la mejora de sus habilidades y destrezas para ser mejores profesionales. La Educación Social es una profesión en interacción con contextos en continua evolución, por ello requiere de profesionales que estén dispuestos a continuar aprendiendo a lo largo de su vida profesional para adecuarse a las nuevas realidades sociales.

Algo parecido ocurre con el valor de “Poder”. La ayuda social ha estado relacionada desde sus orígenes con la caridad y beneficencia, por lo que valores que puedan buscar, de manera directa o indirecta, una contraprestación económica pueden hacernos dudar. Sin embargo, la intervención social se constituye hoy en día como un sector profesional, y quienes se dedican a ello deben ser justamente remunerados. No obstante, no escapamos a la óptica de Schwartz quien relaciona el poder y la riqueza, con la acumulación de bienes y el ejercicio de la autoridad sobre los demás, siendo esta la visión contraria a los valores de la Educación Social.

Por último, la dimensión de “Autodirección” sería una de las dimensiones que vemos acertadas también. Este valor lo encarnarían aquellos y aquellas que quieren dedicarse a esta profesión a través de una vocación honesta. Este hecho les ofrece una motivación intrínseca que les motivará en sus estudios y posterior desarrollo profesional.

2. Metodología

2.1. Objetivos e intereses

El interés principal de este estudio son los motivos (Actitudes y Valores) para realizar los estudios de Educación Social. Operativizamos dichos motivos mediante la propuesta de valores de Schwartz. Asimismo, se desea conocer las diferencias valóricas que se pueden encontrar entre las cohortes de nuevo ingreso desde 2002 hasta 2021. Por último, se desea analizar la relación de estos valores con otros factores como son el género, la edad, los estudios de acceso y el desarrollo de actividad laboral por parte de los y las estudiantes, así como si recomendarían estos estudios a un amigo o amiga.

2.2. Método y diseño

Este trabajo se basa en el cuestionario aplicado a los estudiantes por el profesor Pedro Apodaca al comienzo del módulo 4, desde el Curso 2003/2004 hasta el Curso 2022/2023. El Cuestionario se denomina “Perfil del Estudiante” y tiene el propósito de conocer las características del grupo para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje (E/A). Por lo tanto, estamos ante una “Evaluación Diagnóstica” o “Evaluación inicial” cuyo propósito es orientar la “Toma de Decisiones”, propia de la Evaluación, más que el “Desarrollo del Conocimiento” propio de la Investigación.

Como método/diseño a emplear podríamos decir que se trata del Método de Encuesta (McMillan y Schumacher, 2005) que está encuadrado dentro de la epistemología neopositivista. Sin embargo, el núcleo central del estudio son los valores manifestados por los estudiantes para elegir estos estudios a través de una pregunta abierta. La interpretación/categorización de dicha respuesta se convierte en el desafío más importante de este trabajo y, a la vez, obliga a utilizar un enfoque interpretativo-cualitativo. El uso de la cuantificación y de procedimientos estadísticos se constituyen en herramientas necesarias para la sistematización en el análisis pero no desvían nuestra perspectiva cualitativa (Flick, 2004). En definitiva, el enfoque epistemológico de este trabajo se fundamenta en el análisis intersubjetivo de los significados en contraposición a la “objetividad” que buscan otras perspectivas.

2.3. Muestra

La muestra está compuesta por 954 personas que han cursado sus estudios en el Grado de Educación Social en la Facultad de Educación de Bilbao (UPV/EHU) (hasta el año 2008

Escuela de Magisterio de Bilbao) entre los cursos académicos 2002-2003 y 2022-2023. Sin embargo, en algunos años, por diferentes motivos, no se ha podido aplicar el cuestionario. Tampoco ha sido posible aplicarlo a todos los estudiantes matriculados dado que algunos de ellos no se encontraban en el aula en el momento censal.

En las primeras cohortes se aplicó el cuestionario en dos grupos de castellano y en uno de euskera. Sin embargo, a partir de la Cohorte 2010 únicamente se aplicaron al único grupo de castellano existente. Por otro lado, hay que señalar que las características socioculturales del grupo de euskera son apreciablemente diferentes a las de los grupos en castellano. Asimismo, la política de creación de grupos de la entonces Escuela de Magisterio consistía en aplicar únicamente el orden de preinscripción-matrícula. Así, primero se llenaba el primer grupo en castellano y a continuación se abría el segundo. Esto deriva en que los estudiantes que acceden más tarde sean adscritos al grupo 2 de castellano (alumnos sin plaza en primera opción, Séneca, ...).

En conclusión, en aras de la comparabilidad de los datos parece razonable renunciar a utilizar el segundo grupo de castellano y el grupo de euskera. Con ello la muestra final que utilizaremos estará compuesta por 611 casos.

Tabla 2.

Relación de alumnado según el año de acceso y el sexo.

Año de acceso (Nota de Corte)	Sexo (% en col.)		Total (n)	
	Hombre	Mujer		
2002 (5,00)	12.3	87.7	57	
2003 (5,00)	23.9	76.1	46	
2004 (5,00)	4.4	95.6	45	
2005 (5,18)	11.1	88.9	45	
2006 (5,01)	23.3	76.7	30	
2008 (5,15)	16.7	83.3	24	
2010 (5,702)	29.8	70.2	57	
2012 (6,942)	17.9	82.1	39	
2013 (6,908)	12.8	87.2	47	
2015 (7,251)	28.6	71.4	42	
2016 (7,498)	19.2	80.8	26	
2017 (8,788)	17.1	82.9	35	
2018 (9,104)	10.0	90.0	30	
2019 (9,060)	22.6	77.4	31	
2020 (9,531)	42.9	57.1	21	
2021 (9,726)	22.6	77.4	31	
Total	(n) (%)	115 19.0	491 81.0	606 100.0

a. Hito nuevo Plan de Estudios

b. Hito pandemia de Covid-19.

Nota. Elaboración propia.

Tal y como se puede ver en la Tabla 2, el 81% ($n = 491$) de la muestra son mujeres y el 19% ($n = 115$) son hombres. En cuanto a la edad, el 57.8% ($n = 526$) tienen entre 19 y 21 años, el 32.4% ($n = 391$) tienen entre 22 y 25 años y el 9.8% ($n = 91$) tienen 26 años o más (ver Tabla 3).

El 43.9% ($n = 268$) de las personas encuestadas afirma desarrollar en la actualidad algún tipo de actividad laboral relacionada con la intervención social, frente al 56.1% ($n = 343$) que contesta de manera negativa.

Tabla 3.

Relación de alumnado según el año de acceso y la edad en tramos.

Año de acceso (Nota de Corte)	Edad en tramos (% en col.)			Total (n)	
	19-21	22-25	26-		
2002 (5,00)	63.2	26.3	10.5	57	
2003 (5,00)	56.5	32.6	10.9	46	
2004 (5,00)	71.1	24.4	4.4	45	
2005 (5,18)	64.4	24.4	11.1	45	
2006 (5,01)	62.1	34.5	3.4	29	
2008 (5,15)	59.1	31.8	9.1	22	
2010 (5,702)	49.1	36.8	14.0	57	
2012 (6,942)	39.4	42.4	18.2	33	
2013 (6,908)	31.1	60.0	8.9	45	
2015 (7,251)	46.2	51.3	2.6	39	
2016 (7,498)	46.2	34.6	19.2	26	
2017 (8,788)	51.4	42.9	5.7	35	
2018 (9,104)	53.3	43.3	3.3	30	
2019 (9,060)	57.1	32.1	10.7	28	
2020 (9,531)	57.1	33.3	9.5	21	
2021 (9,726)	73.3	23.3	3.3	30	
Total	(n) (%)	323 54.9	211 35.9	54 9.2	588 100.0

a. Hito nuevo Plan de Estudios

b. Hito pandemia de Covid-19.

Nota. Elaboración propia.

2.4. Instrumento de medida

Se trata de un cuestionario elaborado “*ad hoc*” para conocer el perfil del estudiantado de Educación Social (Apodaca, 2002). El cuestionario original fue elaborado en el año 2002 (ver Anexo 3) y ha ido evolucionando a lo largo de los años con la intención de adecuarse al perfil del alumnado. La última modificación se realizó en el año 2023 (ver Anexo 4).

El cuestionario consta de aproximadamente 21 ítems, los cuales en su mayoría han ido perdurando en el tiempo. Las primeras preguntas tratan de conocer el sexo, la edad, los estudios previos de acceso al grado, así como si tienen experiencia profesional previa relacionada con el Grado.

Una de las preguntas indaga sobre el motivo principal para realizar los estudios de Educación Social, pidiendo al alumnado que lo describa en menos de 10 palabras. Esta es la pregunta o ítem que servirá como foco principal de este trabajo: motivos y valores para la realización de los estudios en Educación Social.

Las siguientes preguntas tratan de conocer la satisfacción del alumnado respecto al Grado así como indagar en aspectos positivos y negativos del módulo anterior.

Este cuestionario fue rellenado por los alumnos y alumnas al principio del Módulo 4, de manera anónima y siendo informados de la finalidad de la información recopilada para la evaluación diagnóstica del grupo.

2.5. Procedimiento

Dentro del continuo procedimental utilizado queremos destacar la “categorización” realizada con la pregunta número 8 de respuesta abierta. Esta pregunta indaga sobre “el motivo principal para realizar los estudios de Educación Social”. Desde una epistemología interpretativa cabría ir construyendo una red conceptual temático-categorial que pudiera recoger y comprender las diversas respuestas y con ello conformar una miniteoría. Sin embargo, esta metodología excede los propósitos y recursos de un trabajo de este tipo por lo que se ha optado por utilizar una estructura teórico-conceptual consolidada como es la propuesta de valores de Schwartz.

De esta manera, se han analizado las respuestas de los y las estudiantes categorizándolas acorde a los diez valores propuestos por Schwartz y siguiendo las directrices metodológicas de la categorización de Sierra (1985) y especialmente las siguientes:

- Las categorías son exhaustivas, existiendo una categoría para cada respuesta significativa.
- Las categorías son excluyentes entre sí, no pudiendo existir la posibilidad de que una respuesta pueda ser incluida en dos categorías distintas.
- El enunciado de la categoría ha sido realizado de manera clara, de forma que era comprensible para todas las personas y no cabían diferentes interpretaciones.
- En la clasificación de las respuestas se ha dado preferencia al “sentido/espíritu” de la frase respecto a su significado literal.

La Tabla 4 define conceptualmente cada una de las diez dimensiones de Schwartz y, adicionalmente, ejemplifica su aplicación con algunas de las respuestas adscritas a cada categoría.

Tabla 4.

Valores de Schwartz y ejemplificación de su aplicación.

Categoría	Explicación	Ejemplos
Poder	La carrera como medio para ganar dinero. Reflejan autoridad y se intuye una relación asimétrica con las personas a las que van a acompañar.	“Ayudar a la gente a ser mejor persona.” “Completar formación para acceder mercado laboral.”
Logro	Mejora de las propias habilidades y conocimientos. La carrera de manera instrumental.	“Para luego realizar estudios relacionados.” “Cumplimentar mi formación académica.” “Obtener título.”
Hedonismo	Búsqueda de la gratificación personal. La carrera como opción fácil. Respuestas irreflexivas o con poco aliciente de mejora social.	“Satisfacción personal.” “Porque me satisface personalmente.” “Porque me gusta.”
Estimulación	Las posibles salidas profesionales de la Educación Social como reto o desafío personal.	“Trato directo con personas que han vivido muchas cosas.” “Me motiva el objetivo que persigue.” “Interés en colectivos concretos que me gustan.”
Autodirección	Manifiestan tener clara esta carrera. Denotan un interés sincero, estable; es decir, vocación honesta.	“En la ESO supe lo que quería ser y en bachiller le puse nombre.” “Siempre quise trabajar en ello.” “Siempre he querido hacer esta carrera.”
Universalismo	Denuncian las injusticias sociales, buscan promover el cambio social. Hablan de otra forma de hacer las cosas.	“Contribuir al cambio social.” “Hacer algo por y para la sociedad.” “Poder mejorar esta sociedad.”
Benevolencia	Compromiso con la ayuda a los demás. Tratan de acompañar y ayudar.	“Trabajar con y para la gente.” “Ayudar a los demás.” “Contacto y apoyo a los demás.”
Tradición	Destilan “caridad” en sus palabras. Asimetría en las relaciones. Tradición familiar o por el lugar donde ha crecido.	“Me gusta enseñar a los discapacitados.” “Tradición familiar y cercanía con el centro.” “Es muy importante ayudar a los desfavorecidos.”
Conformidad	La carrera como continuidad de los estudios anteriores, por considerarla fácil o porque no pudo acceder a otra carrera.	“Tenía que elegir una carrera.” “Fácil y corta.” “Opción anterior no me llegaba la nota.”
Seguridad	Mantenimiento del puesto del trabajo, estudiar la carrera como consolidación/ promoción en la empresa en la que están. Evitación del conflicto. Concebir la Educación Social como integración/asimilación.	“Obligación laboral.” “Mantener el puesto de trabajo y poder ascender.” “Ayudar a la gente a integrarse en la sociedad.”
Indiferenciado	No queda claro el motivo por el que han decidido estudiar esta carrera. Respuestas ambiguas e irreflexivas.	“Vocación.” “Me gustó.” “Me interesa.”
Usuarix	Relación anterior con la Educación Social. Bien por haber sido usuario, bien por vivencias personales o vicaria.	“Malas experiencias con diferentes educadoras.” “Experiencias de la vida.” “Situación y experiencias personales que afectaban a mí y familia.”

Nota. Elaboración propia.

Cabe señalar que se ha visto necesario crear dos nuevas categorías: “Indiferenciado” y “Usuarix”. La primera se ha creado al considerar algunas de las respuestas demasiado

ambiguas o irreflexivas, lo que elevaba en exceso el nivel de inferencia. La segunda hace referencia a personas que han decidido estudiar este Grado como consecuencia de haber tenido experiencias previas con la Educación Social de manera directa o de manera vicaria.

El procedimiento intersubjetivo de validación de la adscripción de respuestas a categorías ha sido complejo y sistemático. La totalidad de la muestra ha sido primeramente categorizada por el autor de este trabajo (Juez 1) y posteriormente se ha contado con la ayuda de diferentes colaboradores (Juez 2, Juez 3 y Juez 4) con la intención de ganar validez y fiabilidad (intersubjetividad). Esta sistemática intenta emular las técnicas del “colega curioso” y de la “auditoria” que McMillan y Schumacher (2005, p. 419) recomiendan para “disciplinar la subjetividad interpersonal”. Para precisar los niveles de acuerdo intersubjetivo logrados se utilizará el coeficiente Kappa (k) de Cohen (1960) de fiabilidad interjueces.

Este Coeficiente estadístico trata de comparar la concordancia observada entre dos cadenas de datos, respecto a la que podría producirse por azar. El coeficiente k puede tomar valores entre 0 y 1, siendo el 1 la máxima fiabilidad/concordancia y 0 un nivel de concordancia mínimo pues se obtendría dicho nivel respondiendo completamente al azar.

Landis y Koch (1977) proponen la siguiente escala para valorar el nivel de concordancia:

Tabla 5.

Valoración del coeficiente kappa.

Coeficiente kappa	Fuerza de la concordancia
0.00	Pobre (<i>Poor</i>)
0.01 – 0.20	Leve (<i>Slight</i>)
0.21 – 0.40	Aceptable (<i>Fair</i>)
0.41 – 0.60	Moderada (<i>Moderate</i>)
0.61 – 0.80	Considerable (<i>Substantial</i>)
0.81 – 1.00	Casi perfecta (<i>Almost perfect</i>)

Nota. Tabla elaborada por Cerda y Villaroel (2008) a partir de Landis y Koch (1977).

El desarrollo de la categorización ha tenido tres estadios principales (ver Tabla 6). En un primer momento se ha pedido a las personas colaboradoras que categorizasen en torno a 100 respuestas. A continuación, se calcula el índice Kappa entre las asignaciones de cada colaborador y las del autor de este trabajo. Se denominan a estas Kappa “Preconsenso”. Posteriormente, se les ha pedido que categorizasen unas 100 nuevas respuestas y luego se revisaba y corregía este trabajo junto con el autor de este estudio en la búsqueda de un consenso intersubjetivo. Una vez llegados a este consenso se calcula el Kappa que se

denomina “Consenso” y que incumple el principio de “Independencia de los jueces” pero que a nivel puramente descriptivo nos informa de hasta dónde se ha podido llegar en la búsqueda de la intersubjetividad. Por último, estos jueces colaboradores adscriben otras 100 respuestas aproximadamente y con estos datos se calculan los Kappa “Postconsenso” que serían la mejor estimación de la fiabilidad interjueces (intersubjetividad) de los datos finalmente utilizados.

Tabla 6.

Fiabilidad interjueces de las observaciones (Kappa de Cohen).

	Categorización				Pre-consenso			Consenso			Post-consenso		
	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	J1-J2	J1-J3	J1-J4	J1-J2	J1-J3	J1-J4	J1-J2	J1-J3	J1-J4
					<i>k</i>	<i>k</i>	<i>k</i>	<i>k</i>	<i>k</i>	<i>k</i>	<i>k</i>	<i>k</i>	<i>k</i>
2002	x		x	x									
					.321								
2003	x	x											
					.277			.805					
2004	x												
2005	x												
2006	x												
2008	x												
2010	x												
2012	x	x											.507
2013	x	x											.530
2015	x			x			.468			.974			
2016	x			x			.507			.814			
2017	x	x					.499			.930			
2018	x		x				.326						
2019	x												
2020	x												
2021	x												

Nota. Elaboración propia.

Como podemos observar, los niveles “Preconsenso” son moderados y los niveles “Postconsenso” mejoran sustancialmente los anteriores. En definitiva, se puede afirmar que el proceso de categorización posee validez y fiabilidad o, en términos cualitativos, credibilidad y estabilidad.

Durante este proceso se tuvo que prescindir de la ayuda de uno de los jueces (Juez 3), por la imposibilidad de seguir colaborando con este estudio. En su lugar se decidió sustituir su figura incluyendo un nuevo Juez (Juez 4).

2.6. Análisis de Datos

El análisis estadístico de los datos se ha realizado con el programa informático IBM SPSS Statistics para Windows, según licencia corporativa de la UPV/EHU.

Para los análisis se han utilizado principalmente tabulaciones cruzadas y, para las tablas más complejas, se ha procedido a sintetizar la información mediante Análisis de Correspondencias cuya representación de las categorías en un plano facilita identificar las

principales “Conjunciones” y “Oposiciones” entre las categorías de filas y columnas de las Tablas de Contingencia. Para el análisis de la concordancia entre los jueces a la hora de categorizar la variable principal, se ha utilizado el coeficiente Kappa de Cohen (1960).

3. Resultados

3.1. Hitos y tendencias temporales

Antes de proceder al análisis de los valores a través de los años, debemos comprobar si aparecen tendencias temporales (ascendentes y/o descendentes) en las variables criterio básicas: sexo, edad y actividad profesional en el sector de la intervención social.

Asimismo, hemos de destacar dos hitos temporales:

- a. La implantación del nuevo Plan de Estudios en el curso 2010/2011, que unifica las notas de acceso entre el alumnado que accede de Bachillerato y el que accede desde Formación Profesional.
- b. El estallido de la pandemia de Covid-19 durante el curso 2019/2020, provocando el confinamiento y aislamiento social y la posterior implementación del modelo de enseñanza bimodal.

Tabla 7.

Alumnado masculino, según el año de acceso y la edad en tramos.

Año de acceso (Nota de Corte)	Edad en tramos (% en col.)			Total (n)
	19-21	22-25	26-	
2002 (5,00)	57.1	14.3	28.6	7
2003 (5,00)	27.3	45.5	27.3	11
2004 (5,00)	50.0	50.0	0.0	2
2005 (5,18)	40.0	20.0	40.0	5
2006 (5,01)	42.9	57.1	0.0	7
2008 (5,15)	66.7	33.3	0.0	3
2010 (5,702)	35.3	47.1	17.6	17
2012 (6,942)	50.0	25.0	25.0	4
2013 (6,908)	50.0	33.3	16.7	6
2015 (7,251)	40.0	60.0	0.0	10
2016 (7,498)	40.0	20.0	40.0	5
2017 (8,788)	33.3	66.7	0.0	6
2018 (9,104)	0.0	100.0	0.0	3
2019 (9,060)	50.0	50.0	0.0	4
2020 (9,531)	33.3	44.4	22.2	9
2021 (9,726)	71.4	28.6	0.0	7
Total	n	44	46	16
	%	41.5	43.4	100.0

a. Hito nuevo Plan de Estudios.

b. Hito pandemia de Covid-19.

Nota. Elaboración propia.

En el caso de los hombres (Tabla 7), es preciso señalar que trabajamos con un número muy escaso por lo que los datos tendrán una gran inestabilidad. Así, vemos cohortes con un número muy reducido de hombres (2, 3, 4...) y otras en que superan los 10 sujetos. También observamos que en la secuencia temporal las notas de corte (nota mínima) para

el acceso a estos estudios partían en los primeros años de niveles muy bajos para ir incrementándose de manera notable llegando a niveles altos en las últimas cohortes. Esta nota de corte puede influir y por lo tanto explicar algunas fluctuaciones en la distribución de edad de cada cohorte. Sin embargo, el mayor problema que tenemos es el bajo número de hombres en algunas cohortes por lo que las fluctuaciones encontradas, tipo dientes de sierra, podrían ser azarosas.

Tabla 8.

Alumnado femenino, según el año de acceso y la edad en tramos.

Año de acceso (Nota de Corte)	Edad en tramos (% en col.)			Total (n)	
	19-21	22-25	26-		
2002 (5,00)	64.0	28.0	8.0	50	
2003 (5,00)	65.7	28.6	5.7	35	
2004 (5,00)	72.1	23.3	4.7	43	
2005 (5,18)	67.5	25.0	7.5	40	
2006 (5,01)	68.2	27.3	4.5	22	
2008 (5,15)	57.9	31.6	10.5	19	
2010 (5,702)	55.0	32.5	12.5	40	
2012 (6,942)	37.9	44.8	17.2	29	
2013 (6,908)	28.2	64.1	7.7	39	
2015 (7,251)	48.3	48.3	3.4	29	
2016 (7,498)	47.6	38.1	14.3	21	
2017 (8,788)	55.2	37.9	6.9	29	
2018 (9,104)	59.3	37.0	3.7	27	
2019 (9,060)	58.3	29.2	12.5	24	
2020 (9,531)	75.0	25.0	0.0	12	
2021 (9,726)	73.9	21.7	4.3	23	
Total	n	279	165	38	482
	%	57.9	34.2	7.9	100.0

a. Hito nuevo Plan de Estudios.

b. Hito pandemia de Covid-19.

Nota. Elaboración propia.

En el caso de las mujeres (Tabla 8) encontramos un número de casos en cada cohorte suficiente para tener una cierta fiabilidad en las estimaciones de la edad. Como tendencias principales observamos porcentajes altos de los más jóvenes (19-21 años) entre los años 2002 y 2006. A continuación, se produce un cada vez menor porcentaje de los más jóvenes que tiene su nivel más bajo en la Cohorte de 2013 con un 28.2% de los más jóvenes mientras que los comprendidos entre los 22 y los 25 años llegan a ser el 64.1%. A partir de esta Cohorte se invierte la tendencia descendente y progresivamente va aumentando el porcentaje de los más jóvenes llegando en el 2021 en que casi llegan a ser el 74%. Esta bajada en la edad de los estudiantes parece ir pareja a la subida de la nota de corte para el acceso. En conclusión, tenemos dos cumbres de porcentaje de los más jóvenes (2004, 2020) y un valle en 2013.

Tabla 9.

Relación de alumnado según el año de acceso, la edad en tramos y si realizan alguna actividad profesional relacionada con la intervención social.

¿Actividad profesional actual?	Año de acceso (Nota de Corte)	Edad en tramos (% en col.)			Total (n)
		19-21	22-25	26-	
Si	2002 (5,00)	57.6	33.3	9.1	33
	2003 (5,00)	50.0	36.4	13.6	22
	2004 (5,00)	66.7	29.2	4.2	24
	2005 (5,18)	56.2	31.2	12.5	16
	2006 (5,01)	62.5	37.5	0.0	16
	2008 (5,15)	75.0	25.0	0.0	12
	2010 (5,702)	38.9	33.3	27.8	18
	2012 (6,942)	50.0	35.7	14.3	14
	2013 (6,908)	44.4	50.0	5.6	18
	2015 (7,251)	47.4	47.4	5.3	19
	2016 (7,498)	30.8	53.8	15.4	13
	2017 (8,788)	53.8	46.2	0.0	13
	2018 (9,104)	50.0	50.0	0.0	14
	2019 (9,060)	50.0	50.0	0.0	10
	2020 (9,531)	37.5	50.0	12.5	8
	2021 (9,726)	66.7	22.2	11.1	9
Total	n	137	100	22	259
	%	52.9	38.6	8.5	100.0
No	2002 (5,00)	70.8	16.7	12.5	24
	2003 (5,00)	62.5	29.2	8.3	24
	2004 (5,00)	76.2	19.0	4.8	21
	2005 (5,18)	69.0	20.7	10.3	29
	2006 (5,01)	61.5	30.8	7.7	13
	2008 (5,15)	40.0	40.0	20.0	10
	2010 (5,702)	52.5	40.0	7.5	40
	2012 (6,942)	31.6	47.4	21.1	19
	2013 (6,908)	22.2	66.7	11.1	27
	2015 (7,251)	40.9	50.0	9.1	22
	2016 (7,498)	61.5	15.4	23.1	13
	2017 (8,788)	50.0	40.9	9.1	22
	2018 (9,104)	56.2	37.5	6.2	16
	2019 (9,060)	61.1	22.2	16.7	18
	2020 (9,531)	69.2	23.1	7.7	13
	2021 (9,726)	76.2	23.8	0.0	21
Total	n	186	112	34	332
	%	56.0	33.7	10.2	100.0

a. Hito nuevo Plan de Estudios.

b. Hito pandemia de Covid-19.

Nota. Elaboración propia.

En la Tabla anterior observamos con claridad que aquellos/as que sí desarrollan una actividad laboral en el sector de la intervención social tienen una edad mayor que aquellos/as que no desarrollan dicha actividad. También se puede observar consultando la última columna del número de casos por cohorte que en los primeros años estaba bastante equilibrado el número de estudiantes que sí tenían actividad laboral con respecto

a los que no la tenían. Sin embargo, en los últimos años se observa con claridad que el número de estudiantes con actividad laboral en el sector es bastante inferior al de aquellos/as que no desarrollan este tipo de actividad laboral. Esta tendencia de los últimos años podría ir pareja al incremento de la nota de corte para el acceso. Esto nos hace plantear si actualmente existen dificultades añadidas para el acceso de aquellos que ya desarrollan actividad laboral en el sector y desearían obtener una titulación para su estabilidad y promoción laboral.

No se comentan los datos de personas mayores de 26 años puesto que su número es muy pequeño en el aula y ese dato se ha borrado de la base de datos para preservar su anonimato.

Tabla 10.

Relación de alumnado según el año de acceso y la modalidad de acceso a la Universidad.

Año de acceso (Nota de Corte)	Modalidad de Acceso a la Universidad				Total (n)	
	Bachillerato y Grado	Solo Bachillerato	Solo Grado	Otros		
2002 (5,00)	7.0	71.9	8.8	12.3	57	
2003 (5,00)	10.9	69.6	4.3	15.2	46	
2004 (5,00)	20.0	75.6	2.2	2.2	45	
2005 (5,18)	15.6	68.9	0.0	15.6	45	
2006 (5,01)	36.7	56.7	3.3	3.3	30	
2008 (5,15)	12.5	58.3	8.3	20.8	24	
2019 (9,060)	35.5	45.2	19.4	0.0	31	
2020 (9,531)	23.8	61.9	9.5	4.8	21	
2021 (9,726)	22.6	61.3	12.9	3.2	31	
Total	n %	62 18.8	215 65.2	23 7.0	30 9.1	330 100.0

a. Hito nuevo Plan de Estudios.

b. Hito pandemia de Covid-19.

Nota. Elaboración propia.

La mayoría del alumnado encuestado ha accedido a la Universidad únicamente con los estudios de Bachillerato (65.2%). El 18.8% ha accedido cursando estudios de Bachillerato y un Ciclo Formativo de Grado Superior (FP), el 7.0% únicamente con estudios de FP y un 9.1% mediante otras modalidades de acceso (mayores de 25 años, desde otras titulaciones, etc.).

Parece no existir claras tendencias temporales, sino evoluciones de tipo diente de sierra, aunque sí que hay alguna tendencia a resaltar:

Por una parte, cada vez más el título se nutre de alumnado que ha estudiado Bachillerato y obtiene la nota suficiente para acceder directamente tras superar la EBAU. Estos serían alumnos y alumnas muy “capacitados”.

Por otra parte, aumenta el porcentaje de aquellos que primero hacen Bachillerato y posteriormente un Ciclo Formativo de Grado Superior con el fin de superar la nota de corte.

Los datos entre 2009 y 2018 se han omitido en esta variable porque el cuestionario no permite discriminar entre aquellos que solo habían realizado estudios de Formación Profesional (FP) y los que habían realizado Bachillerato y FP.

3.2. Motivos para estudiar Educación Social

Como se puede ver en la Tabla 11, en el conjunto de la muestra el valor más representado es el de “Hedonismo” (20.6%), seguido por el de “Logro” (15.9%) e “Indiferenciado” (15.9%). Por su parte, el valor que menos aparece es el de “Seguridad” (0.7%), seguido por el de “Poder” (1.0%) y “Tradicición” (1.2%).

Teniendo en cuenta que la mayoría de las personas encuestadas tienen entre 18 y 25 años, no sorprende que “Hedonismo” sea la respuesta de mayor frecuencia. Nos encontramos en una franja de edad que transita entre la adolescencia y la adultez temprana, donde el hedonismo, la gratificación personal y la irreflexión todavía son propias de la edad (Papalia et al., 2012). Palacios y Medrano (2007) y Abella et al. (2017) también encontraron el “Hedonismo” como valor principal en su investigación con adolescentes.

El “Logro” podría encontrar su explicación en la necesidad de mejorar las propias habilidades y en el valor instrumental de la carrera para mejorar su accesibilidad al mercado de trabajo. Así, aquellas personas que han realizado un Grado de Formación Profesional mejorarían sus oportunidades laborales; acceso, estabilidad, promoción.

En cuanto a los valores menos representados, el de “Poder” podría estar infraestimado por ser contrario a la “Deseabilidad Social”. En efecto, socialmente está mal visto el desear dirigir a otros o enriquecerse (Morales, 2006).

El valor “Seguridad”, también con muy baja presencia, se da principalmente en personas que ya trabajan y desean mantener el puesto de trabajo mediante la obtención del Grado y en aquellos que toman esta carrera como una forma de mantenimiento del orden social.

El valor “Benevolencia” representa el 14.8% de los casos y el de “Universalismo” el 12.5%. Como hemos analizado en el apartado 1.5 (ver página 19), estos dos valores parecen los más adecuados y necesarios para quienes quieran dedicarse a esta profesión. Y es que, están ligados, por una parte, a la ayuda y al acompañamiento socioeducativo y, por otra, a la defensa de los Derechos Humanos y la denuncia de las desigualdades e injusticias sociales.

Tabla 11.*Valores de Schwartz según el año de acceso.*

Valor	Año de acceso															Total % (n)	
	2002	2003	2004	2005	2006	2008	2010	2012	2013	2015	2016	2017	2018	2019	2020		2021
Poder	3.6*	2.2	2.2	0.0	0.0	4.3*	0.0	0.0	0.0	0.0	3.8*	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.0 (6)
Logro	8.9	8.9	17.8	22.2	24.1*	0.0	14.5	18.4	14.9	11.4	23.1	20.0	19.4	32.3*	23.8*	3.2	15.9 (96)
Hedonismo	17.9	37.8*	20.0	28.9*	13.8	13.0	21.8	39.5	25.5	13.6	3.8	14.3	12.9	3.2	19.0	25.8	20.6 (124)
Estimulación	3.6	4.4	4.4	4.4	3.4	4.3	7.3*	0.0	2.1	9.1*	3.8	2.9	6.5	6.5	9.5*	6.5	4.8 (29)
Autodirección	1.8	0.0	4.4*	0.0	0.0	0.0	1.8	2.6	0.0	4.5*	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	9.7*	1.7 (10)
Universalismo	16.1	4.4	8.9	6.7	3.4	30.4*	5.5	5.3	12.8	18.2	7.7	28.6*	22.6*	22.6*	9.5	6.5	12.5 (75)
Benevolencia	10.7	11.1	11.1	4.4	27.6*	8.7	21.8*	7.9	19.1	18.2	34.6*	8.6	12.9	12.9	19.0	16.1	14.8 (89)
Tradición	1.8	2.2	2.2	0.0	0.0	0.0	0.0	2.6*	2.1	2.3*	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	3.2*	1.2 (7)
Conformidad	14.3*	11.1*	0.0	8.9*	10.3	4.3	1.8	5.3	4.3	4.5	0.0	8.6	6.5	3.2	0.0	0.0	5.6 (34)
Seguridad	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.8	2.6*	0.0	2.3*	0.0	0.0	0.0	0.0	4.8*	0.0	0.7 (4)
Indiferenciado	16.1	15.6	28.9*	24.4*	17,2	26.1	20.0	10.5	14.9	9.1	7.7	2.9	6.5	16.1	9.5	22.6*	15.9 (96)
Usuarix	5.4	2.2	0.0	0.0	0.0	8.7	3.6	5.3	4.3	6.8	15.4*	14.3*	12.9*	3.2	4.8	6.5	5.3 (32)
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0 (602)

a. Hito nuevo Plan de Estudios.

b. Hito pandemia de Covid-19.

Nota. Elaboración propia.

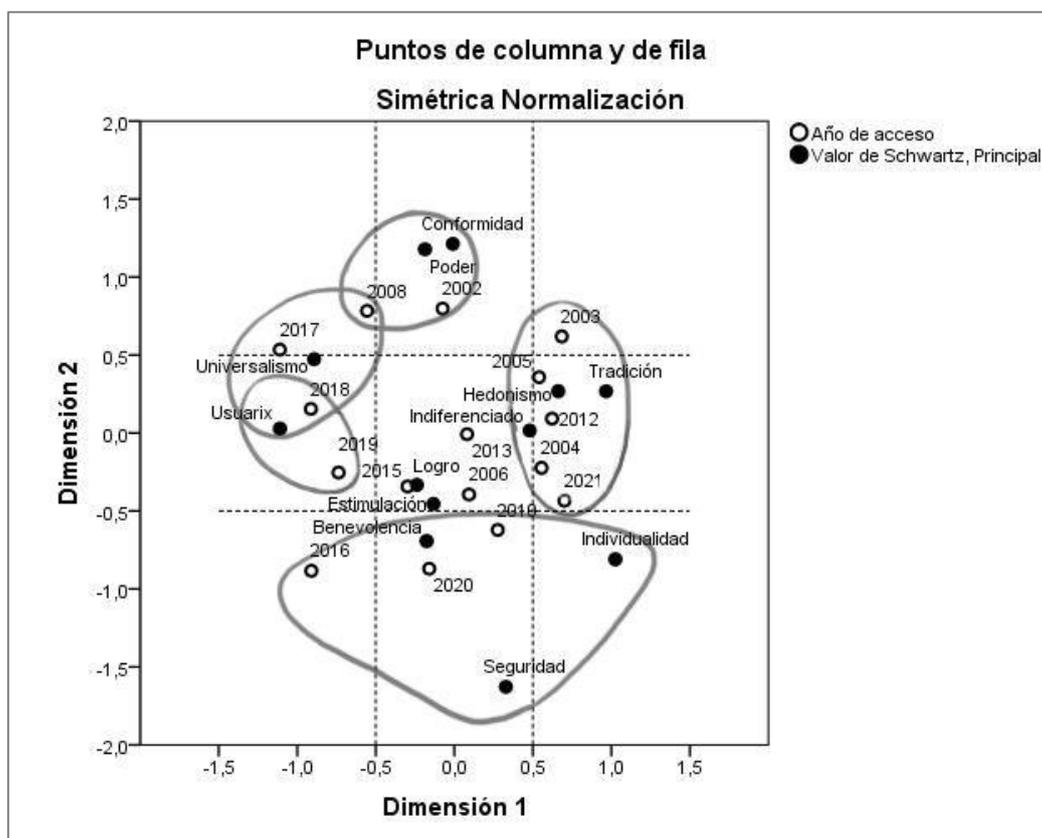
Llama la atención la existencia de un 5.3% de respuestas catalogadas como “Usuarix”, que agrupa diferentes respuestas relacionando el interés por la carrera con experiencias previas, directas o vicarias. Este tipo de respuestas son, sobre todo, más comunes en los últimos años previos a la pandemia de Covid-19. También, cabría resaltar las fluctuaciones que tienen muchos de los valores. Por ejemplo, el valor de “Hedonismo” tiene fuertes fluctuaciones llegando a valores altos en los años 2003 (37.8%), 2005 (28.9%) y 2012 (39.5%) y otros extremadamente bajos en 2016 (3.8%) y 2019 (3.2%). Como vemos, el valor más bajo coincide con el año de la pandemia mundial por Covid-19.

El valor de “Logro” parece tomar el relevo a “Hedonismo” en 2019, siendo el valor predominante en dicho año. Este valor también tiene grandes fluctuaciones, rondando entre el 10% y el 20%, aunque existen años en los que se desploma hasta el 0.0% (2008) y al 3.2% (2021).

“Universalismo” fluctúa mucho también, pero destaca en 2008 (30.4%) y 2017 (28.6%). En los años 2018 y 2019, antes y durante la pandemia, alcanza y mantiene el 22.6%. Sin embargo, los años posteriores sufre una bajada que llama especialmente la atención, alcanzando el 9.5% en 2020 y el 6.5% en 2021.

Figura 3.

Relaciones entre los valores de Schwartz y el año de acceso.



Nota. Elaboración propia.

Este gráfico nos permite representar las relaciones aparecidas entre los valores y el año de acceso. Prescindimos de las categorías que se encuentran en el cuadrado central del Diagrama dado que no presentan asociaciones y oposiciones relevantes. Por el contrario, las categorías representadas fuera de la centralidad sí implican relaciones relevantes.

Así, encontramos conjunción entre los años 2017 y 2008 y el valor “Universalismo”, siendo este el valor predominante en dicha cohorte. También la cohorte de 2018 se

encuentra próxima al valor de “Universalismo” pero en menor medida. Esta cohorte aparece más relacionada con el valor “Usuario”. La Cohorte 2019 también se relaciona con “Usuario”. La Cohorte 2020 parece tener conjunción con el valor “Benevolencia” y a una mayor distancia con el valor “Seguridad”. En la parte superior del gráfico, se agrupan los valores de “Conformidad” y “Poder”, mostrando conjunción con las Cohortes 2002 y 2008. En la parte derecha del gráfico aparece conjunciones débiles entre el año 2005 y el valor “Hedonismo” y el año 2012 y el valor “Indiferenciado”.

Tabla 12.

Frecuencia de los valores de Schwartz según el sexo.

Valor de Schwartz Principal	Sexo (% en col.)		Total % (n)
	Hombre	Mujer	
Poder	0.9	1.0	1.0 (6)
Logro	22.1*	14.5	15.9 (95)
Hedonismo	20.4*	20.9*	20.8 (124)
Estimulación	3.5	5.0	4.7 (28)
Autodirección	0.0	2.1	1.7 (10)
Universalismo	13.3	12.2	12.4 (74)
Benevolencia	15.9*	14.7*	14.9 (89)
Tradición	0.0	1.4	1.2 (7)
Conformidad	3.5	6.2	5.7 (34)
Seguridad	0.0	0.6	0.5 (3)
Indiferenciado	15.0	16.1*	15.9 (95)
Usuarix	5.3	5.4	5.4 (32)
Total	100.0	100.0	100.0 (597)

Nota. Elaboración propia.

El valor que aparece con mayor frecuencia en los hombres es el de “Logro” (22.1%), seguido de “Hedonismo” (20.4%) y “Benevolencia” (15.9%). En el caso de las mujeres, el valor predominante es el de “Hedonismo” (20.9%), seguido de Indiferenciado (16.1%) y “Benevolencia” (14.7%). En cuanto a la comparación en los valores manifestados según el sexo, observamos que las mayores diferencias las encontramos en el valor de “Logro”. Mientras que entre los hombres representa el 22.1%, entre las mujeres es sensiblemente menor (14.5%). Parece que ellos prefieren mejorar sus habilidades o destacar profesionalmente y ellas, sin embargo, manifiestan respuestas más relacionadas con la gratificación personal. Aunque con diferencias menores, el valor de “Conformidad” está más presente entre las mujeres (6.2%) que entre los hombres (3.5%). En el resto de valores las diferencias de género son menores.

Por último, cabe señalar la existencia de tres valores que únicamente aparecen en respuestas femeninas, siendo los de “Autodirección” (2.1%), “Tradición” (1.4%) y “Seguridad” (0.6%).

Tabla 13.

Frecuencia de los valores de Schwartz según la edad.

Valor de Schwartz Principal	Edad en tramos (% en col.)			Total % (n)	
	19-21	22-25	26-		
Poder	0.9	1.0	1.8	1.0 (6)	
Logro	9.5	21.0*	28.6*	15.5 (90)	
Hedonismo	22.5*	19.5*	12.5*	20.4 (119)	
Estimulación	4.7	5.7	1.8	4.8 (28)	
Autodirección	2.2	1.4	0.0	1.7 (10)	
Universalismo	13.0	11.9	12.5*	12.5 (73)	
Benevolencia	18.0*	11.0	12.5*	14.9 (87)	
Tradición	1.3	1.0	0.0	1.0 (6)	
Conformidad	6.3	6.2	1.8	5.8 (34)	
Seguridad	0.0	0.5	5.4	0.7 (4)	
Indiferenciado	15.5*	16.2*	19.6*	16.2 (94)	
Usuarix	6.0	4.8	3.6	5.3 (31)	
Total	(n) (%)	316 100.0	210 100.0	56 100.0	582 100.0

Nota. Elaboración propia.

El valor predominante entre las personas más jóvenes es el Hedonismo (22.5%). Este valor es seguido por el de Benevolencia (18.0%) e “Indiferenciado” (15.5%). Como se ha adelantado al comienzo de los resultados, la aparición del Hedonismo como valor predominante entre los jóvenes no resulta sorprendente, y tiene una explicación lógica en el desarrollo psicológico y social de esta etapa vital.

Entre los 22 y 25 años el valor predominante es el de “Logro” (21.0%), seguido por “Hedonismo” (19.5%) e Indiferenciado (16.2%). En el caso de las personas más mayores, aquellos y aquellas que tienen más de 26 años, también aparece el Logro como valor predominante (28.6%), seguido de Indiferenciado (19.6%) y con la misma frecuencia Hedonismo (12.5%), Universalismo (12.5%) y Benevolencia (12.5%).

La explicación del Logro como valor principal en estas dos franjas de edad puede estar en la necesidad de mejorar las habilidades y destrezas ya adquiridas tras la realización de un Grado Superior antes de entrar en la carrera. Serían personas que ya han tenido cierta actividad en el sector y creen que el Grado les va aportar mayores conocimientos. También, puede haber quien encuentre un valor instrumental en el estudio de esta carrera, como forma de mejorar las oportunidades laborales posteriormente.

Tabla 14.*Frecuencia de los valores de Schwartz según la actividad profesional.*

Valor de Schwartz Principal	Actividad profesional actual (% en col.)		Total % (n)
	Sí	No	
Poder	1.5	0.6	1.0 (6)
Logro	17.2*	14.9*	15.9 (96)
Hedonismo	18.7*	22.1*	20.6 (124)
Estimulación	5.6	4.2	4.8 (29)
Autodirección	0.7	2.4	1.7 (10)
Universalismo	12.7	12.2	12.5 (75)
Benevolencia	15.0*	14.6	14.8 (89)
Tradición	1.1	1.2	1.2 (7)
Conformidad	4.5	6.6	5.6 (34)
Seguridad	1.1	0.3	0.7 (4)
Indiferenciado	15.0*	16.7*	15.9 (96)
Usuarix	6.7	4.2	5.3 (32)
Total	100.0	100.0	100.0 (602)

Nota. Elaboración propia.

Al comparar la frecuencia de los valores con el desarrollo de una actividad profesional ligada a los estudios, el “Hedonismo” es valor con mayor presencia en ambos colectivos. En el caso de las personas que han respondido con un “No” el “Hedonismo” representa el 22.1% de las respuestas, y en el caso de las que han respondido con un “Sí” un 18.7%. Entre las personas que sí desarrollan una actividad profesional el segundo valor predominante es el “Logro” (17.2%). Este hecho podría estar relacionado con las ganas de obtener el grado para mejorar sus habilidades y destrezas y progresar en la empresa en la que están.

En el caso de las personas que no desarrollan actividad profesional la “Seguridad” (0.3%) y el “Poder” (0.6%) son los valores menos representados. En el caso de las personas que ya desarrollan una actividad profesional la “Autodirección” (0.7%), la “Tradición” (1.1%) y la “Seguridad” (1.1%) son los que aparecen en menor medida.

A la pregunta de si recomendarían estos estudios a un amigo o amiga, el 74.7% de los y las encuestadas responde afirmativamente y recomienda este centro, frente al 21.7% que responde que sí también, pero recomendando cursar los estudios en otro Centro/Universidad. El 3.6% no recomendaría cursar este Grado.

Si analizamos los datos según el año de acceso, en el año 2010 el 91.2% de las personas encuestadas recomendaría este Grado en esta Universidad, seguido por el año 2016 (88.5%) y el año 2019 (83.9%). Por el contrario, en el año 2015 el 52.3% de los y las encuestadas sí recomendaría este Grado pero optarían por cursarlo en otro Centro.

Tabla 15.*Relación de alumnado según el año de acceso y su recomendación sobre estos estudios.*

Año de acceso (Nota de Corte)	¿Recomendarías a un amigo estos estudios? (% en col.)			Total (n)
	Sí y en este Centro	Sí pero en otro Centro/Universidad	No	
2010 (5,702)	91.2*	8.8	0.0	57
2012 (6,942)	73.0	24.3	2.7	37
2013 (6,908)	67.4	28.3*	4.3	46
2015 (7,251)	43.2	52.3*	4.5	44
2016 (7,498)	88.5*	11.5	0.0	26
2017 (8,788)	80.0	14.3	5.7	35
2018 (9,104)	67.7	25.8*	6.5*	31
2019 (9,060)	83.9*	9.7	6.5*	31
2020 (9,531)	76.2	23.8	0.0	21
2021 (9,726)	80.6	12.9	6.5*	31
Total	(n) 268	78	13	359
	(%) 74.7	21.7	3.6	100.0

a. Hito nuevo Plan de Estudios.

b. Hito pandemia de Covid-19.

Nota. Elaboración propia.

Resulta de mucho interés observar ese 91.2% en el primer año de la puesta del nuevo Plan de Estudios. En dicho Curso el grupo de estudiantes de castellano superó las 70 personas y fue ubicado en barracones con mesas corridas atornilladas al suelo. Es posible que el celo del liderazgo del nuevo Plan compensara esta situación. Más interesante aun es la progresiva bajada en dicha aceptación observada entre los años 2012 y 2015, llegando al extremo de un 43.2%. En el año 2016 se produce una gran subida hasta el 88.5% que se mantiene alrededor de 80.0% hasta la actualidad.

Sorprenden estos datos, pues el estudiantado suele manifestar quejas respecto al Grado y la forma en la que se imparten las asignaturas en esta Facultad; sin embargo, parece que sí recomendarían estos estudios y este centro de enseñanza. Nos preguntamos, si lo recomiendan como una opción de aprendizaje real o, por el contrario, creen que este centro es una opción fácil y cómoda en la que conseguir el título. En cualquier caso, esta respuesta escapa a este estudio.

4. Discusión y conclusiones

Hemos discutido en apartados anteriores la importancia para la profesión de la Relación de Ayuda y sus componentes: escucha activa, aceptación incondicional y autenticidad. En el apartado 1.5 (ver página 19), hemos identificado que el perfil valórico más adecuado para la profesión de la Educación Social sería aquel que integra la “Benevolencia” y el “Universalismo”. Por el contrario, el perfil valórico más contraproducente para la profesión sería aquel que combina “Poder”, “Tradición” y “Seguridad”. Bajo estos criterios pasamos a presentar e interpretar los principales resultados encontrados.

No se han encontrado tendencias o variabilidades temporales que muestren una evolución estable de los valores, sino variaciones en forma de diente de sierra, en algunos casos bastante llamativas. Hemos de tener en cuenta que en 2010 y luego en 2020 acontecen dos sucesos importantes: el nuevo Plan de Estudios y el Covid-19. Estos dos hitos podrían haber alterado alguna tendencia emergente. También, otros elementos como es la crisis económica en el País Vasco entre los años 2010-2017 o el cambio de Campus de la Facultad podrían haber interferido.

Tomando en consideración la totalidad de las cohortes, el valor predominante en la muestra es el de “Hedonismo” (20.6%), seguido por “Logro” (15.9%) e “Indiferenciado” (15.9%). Teniendo en cuenta que la muestra está mayormente compuesta por personas entre 18 y 25 años esto no resulta sorprendente. Hablamos, por tanto, de la adultez emergente, una etapa en la que todavía no se ha desarrollado suficientemente un pensamiento crítico y reflexivo (Papalia et al., 2012). Palacios y Medrano (2007) y Abella et al. (2017) también encontraron el “Hedonismo” como valor predominante en su muestra con adolescentes. Los valores de “Benevolencia” (14.8 %) y “Universalismo” (12.5%), si bien no son los más presentes, si tiene una presencia notable en el total de la muestra.

Existen diferencias en cuanto al sexo. En el caso de los hombres el valor predominante es el de “Logro” (22.1%), seguido por el de “Hedonismo” (20.4%) y Benevolencia (15.9%). En las mujeres el “Hedonismo” (20.9%) es el valor con mayor frecuencia, seguido de “Benevolencia” (14.7%) e “Indiferenciado” (16.1%). Parece que, mientras ellos tienden a valorar un poco más su propio desarrollo profesional, ellas prefieren las gratificaciones personales.

El valor “Benevolencia” es uno de los que venimos destacando como propios de la Educación Social y aparece tanto en hombres (15.9%) como en mujeres (14.7%), entre los tres primeros puestos. El valor de “Universalismo” aparece también ligeramente más representado en hombres (13.3%) que en las mujeres (12.2%). Pareciera por estos datos que son los hombres los que más se acercan al perfil valórico de la Educación Social. Sin embargo, entre sus valores más presentes también encontramos el “Hedonismo”, superior al 20% tanto en hombres como en mujeres. Respecto al “Logro” (hombres 22.1%; mujeres 14.5%) vemos una apreciable diferencia de género aunque los niveles son altos. Asimismo, cabe comentar que la “deseabilidad social” puede haber infraestimado el valor de “Poder” y que una parte de quienes desean “Poder” pueden haber escondido sus verdaderos deseos en un valor socialmente aceptable como es el “Logro” dentro de una cultura de la voluntad y el esfuerzo. Es más, también el “Logro” puede ser entendido de forma competitiva reflejando la búsqueda del propio interés y no del interés comunitario. Estos dos elementos de análisis no nos permiten asegurar que dicho valor de “Logro” sea compatible con las necesidades de la “Relación de Ayuda”. El “Hedonismo”, por su parte, puede conllevar a que este trabajo sea entendido como una fuente de gratificación, es decir, que el acompañamiento solo busque el bienestar de quien lo lleva a cabo, olvidándose de que nuestra labor se orienta a la mejora de quienes acompañamos y siempre pensando en un bien común. La Relación de Ayuda implica necesariamente ser capaces de pensar en el otro, de escuchar, aceptar y empatizar, y de estar dispuestos a acompañar a la otra persona en su proceso.

Las personas que quieren dedicarse a esta profesión pero manifiestan mayormente valores “Hedonistas”, podrían presentar actitudes prosociales, pero probablemente no serían de tipo altruista. Tal y como se ha explicado en el apartado 1.3 (ver página 14), las conductas altruistas son conductas prosociales, pero requieren de una actitud clara e inequívoca de querer ayudar y de estar dispuestos a asumir el coste que ello conlleva, para ser consideradas altruistas. En este caso, no sabemos si quienes responden de manera hedonista están dispuestas a asumir dicho coste o evitarán aquellas situaciones complicadas que se les presenten en su quehacer profesional.

También encontramos diferencias notables en cuanto a la edad. El “Hedonismo” (22.5%) es el valor más presente en las personas más jóvenes. En el caso de quienes se encuentran entre los 22 y 25 años destaca el “Logro” (21.0%). En el caso de las más mayores el “Logro” se dispara hasta el 28.6%. Estas personas pueden encontrar en la carrera una

manera de mejorar sus habilidades y destrezas adquiridas a través de otros estudios anteriores o por su práctica laboral. Además, pueden encontrar en esta titulación una manera de mejorar sus oportunidades laborales. Esta necesidad podría ser más notable en las personas más mayores, pudiendo explicar estos datos.

Algunos valores como son los de “Poder”, “Tradición”, “Conformidad” y “Seguridad” podrían estar infraestimados debido al sesgo de la deseabilidad social (Morales, 2006). En cualquier caso, resulta llamativo que los valores de “Tradición” y “Seguridad” únicamente aparecen entre las mujeres. Analizados los datos más exhaustivamente, quienes hablan de “Seguridad” son mujeres mayores de 26 años, refiriéndose a la necesidad de asegurar su puesto de trabajo. Vemos en este caso una búsqueda de seguridad en la esfera laboral que favorece en una seguridad vital. Los estudios de Educación Social están muy feminizados, al igual que la profesión. Las condiciones laborales del Sector suelen ser precarias y lo son aún más para las mujeres dado que en determinados ámbitos demandan hombres.

Las respuestas ligadas a “Tradición” aglutinan, entre otras, aquellas que no tienen visión integradora de la Educación Social y profesan deseos de “ayudar a los más desfavorecidos”, más desde una perspectiva caritativa que emancipadora. Esta visión, queda alejada de los valores propios de la Educación Social, que buscan el desarrollo personal y social de aquellas a quienes acompaña. Difícilmente se puede establecer una Relación de Ayuda si no se establece una relación de aceptación incondicional con la persona a la que se acompaña. A la hora de hablar de “querer ayudar a los más desfavorecidos” o de “querer integrar a quienes están marginados”, inequívocamente se está estableciendo una relación jerárquica, de poder, en la que una de las personas evidencia su dominio impidiendo una verdadera relación de ayuda emancipadora.

Cabe reseñar también que son las mujeres las únicas que presentan el valor de “Autodirección”, siendo este el valor asociado con el establecimiento de metas propias y la vocación auténtica. Este valor aparece especialmente entre las más jóvenes y entre aquellas que todavía no ejercen actividad profesional en el sector de la intervención social.

La categoría “Indiferenciado” emerge de las dudas compartidas por los jueces/pares respecto al significado real de respuestas como “vocación”, “me gusta”, “me satisface”. Es evidente que muchas de estas respuestas son socialmente deseables, por lo que

pensamos que esconden otro tipo de valores o son simplemente irreflexivas. Estudios en profundidad podrían discernir el significado real de estas respuestas que tienen una presencia relevante.

Existe otra categoría, la cual hemos denominado “Usuarix”, que llama especialmente la atención a quien realiza este estudio. Esta nueva categoría recoge las respuestas de personas que han tenido experiencias previas con la Educación Social, ya sea de manera directa o indirecta. Son, por tanto, personas que han sido usuarias o han estado cerca de usuarios de los servicios socioeducativos. Este contacto directo o indirecto parece ser el motivo que explicitan para elegir estos estudios. Es decir, habrían decidido convertirse en profesionales debido a sus experiencias vitales. Si bien no son muchos casos, se hacen más evidentes en los últimos años, sobre todo, en los previos a la pandemia.

Nos preguntamos hasta qué punto estas personas están preparadas para acompañar a otras que necesitan ayuda. Hablamos de la capacidad de mantener un vínculo socioeducativo sano, a través de la Relación de Ayuda, en el que sepan mantener la distancia educativa entre la persona usuaria y la persona profesional. Nos cuestionamos también si el Grado de Educación Social proporciona estas personas las competencias necesarias para poder formular juicios críticos basados en la evidencia, no dejándose llevar por la intuición, las emociones o las experiencias personales. La realidad es que las personas que parecen mostrar un perfil de persona usuaria, progresan a lo largo de la carrera y acaban consiguiendo el título que les habilita profesionalmente. La observación directa y participante de estudiantes y profesores testimonian que algunas de estas personas no muestran las capacidades necesarias para desenvolverse profesionalmente utilizando las destrezas y habilidades propias de esta profesión.

En cuanto al perfil de acceso del estudiantado, parece que cada vez son más los y las estudiantes que acceden únicamente desde Grados o Ciclos Superiores. También aumenta el número de quienes han estudiado primero Bachillerato y, al no haber tenido nota suficiente para acceder a la carrera, han decidido hacer un Grado Superior como forma de subir su nota de acceso. El profesorado consultado, parece indicar que estos grupos de estudiantes muestran mayores dificultades académicas a la hora de desarrollar ciertas competencias, tales como son la comprensión lectora y la expresión escrita (lenguaje). Una posible explicación la encontraríamos en las diferencias a la hora de trabajar estas dos competencias en Bachillerato respecto a los Ciclos Formativos, siendo en el primero donde hay una mayor exigencia en este aspecto. El hecho de que en los últimos años haya

subido la nota de corte, y cada vez más personas accedan desde Grados Superiores, puede suponer una brecha competencial entre unos y otros.

También, parecería acertado estudiar si a lo largo del Grado se desarrolla el interés por aprender. Es decir, si existe una actitud profesional por parte del estudiantado. En efecto, hablamos del desarrollo de la competencia “Aprender a Aprender”, una de las competencias clave en la reforma de los Planes de Estudios, y que habla de la capacidad para la gestión autónoma y autorregulada del aprendizaje (Yániz y Villardón, 2015). Esta competencia también encuentra su lugar en los valores de Schwartz. Podríamos relacionarla con el valor de “Logro”, siempre y cuando no sea entendido de manera competitiva, sino como una necesidad de mejora de las habilidades y destrezas propias para ser mejor profesional. Con todo ello, encontramos un mejor encaje en el valor de “Autodirección”, al relacionarlo con la capacidad de establecer metas propias y de regular y orientar la motivación para alcanzarlas. Sin embargo, la realidad palpable es que el estudiantado pasa a lo largo del Grado con un interés bastante cuestionable. Si bien desde la institución se ofrecen actividades complementarias a los estudios, como pueden ser charlas y talleres, el interés suscitado por estas actividades es mínimo. De igual manera, cuando se le ofrece al estudiantado organizar actividades con la ayuda del centro, tampoco hay interés por autogestionar actividades que puedan ser de su propio interés.

Como propuestas de futuro se podría plantear la implantación de un cuestionario al comienzo y al final de los estudios (pretest y postest), que permita conocer si las enseñanzas que se reciben en el Grado en Educación Social consiguen transformar los valores más individualistas (Hedonismo, Logro, Poder) en otros más comunitarios, tales como la Benevolencia y el Universalismo. Desde un enfoque de la pedagogía crítica y emancipadora, la educación se presupone como una fuente de valores en pro del bien común. También parecería adecuado conocer si se consigue transformar el “Logro” desde un punto de vista únicamente individualista, a un punto de vista profesionalizador, que consiga desarrollar actitudes de querer aprender a lo largo de la vida para ser un mejor profesional en aras de poder hacer mejores intervenciones socioeducativas que redunden en la mejora y emancipación social.

5. Referencias

- Abella, V., Lezcano, F. y Casado, R. (2017). Evaluación de la jerarquía de los valores humanos de Schwartz en la adolescencia: diferencias de género e implicaciones educativas. *Revista Brasileira de Educação*, 22(68), 123-146.
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226807>
- Alderfer, C. P. (1969). An empirical test of a new theory of human needs. *Organizational Behavior & Human Performance*, 4(2), 142-175.
[https://doi.org/10.1016/0030-5073\(69\)90004-X](https://doi.org/10.1016/0030-5073(69)90004-X)
- Alderfer, C. P. (1972). *Existence, relatedness and growth: Human needs in organizational settings*. Free Press.
- Apodaca, P. (2002). *Cuestionario Perfil del estudiante: Evaluación diagnóstica al comienzo del módulo*. Documento no publicado.
- Apodaca, P. (2023). *Cuestionario Perfil del estudiante: Evaluación diagnóstica al comienzo del módulo*. Documento no publicado.
- Arciniega, L. M. y González, L. (2000). Desarrollo y validación de la escala de valores hacia el trabajo EVAT 30. *Revista de Psicología Social*, 15(3), 281-296.
<http://hdl.handle.net/10366/125407>
- ASEDES. (2007). *Documentos profesionalizadores*.
<http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143>
- Barceló, T. (2012). Las actitudes básicas rogerianas en la entrevista de relación de ayuda. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 70(136), 123-160.
- Baudrit, A. (2014). *La relation d'aide dans les organisations. Santé, Education, Travail social*. De Boeck.
- Bermejo, J. C. (1998). *Apuntes de Relación de Ayuda*. Sal Terrae.
- Bilsky, W., Janik, M., y Schwartz, S. H. (2011). The structural organization of human values-evidence from three rounds of the European Social Survey (ESS). *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42(5), 759-776.
<https://doi.org/10.1177/0022022110362757>
- Cánovas, M. A. (2008). *La relación de ayuda en enfermería. Una lectura antropológica sobre la competencia relacional en el ejercicio de la profesión*. [Tesis de doctorado, Universidad de Murcia].
<https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/3562>
- Castillo, A. (2016). *La enseñanza y el aprendizaje de la empatía para el trabajo social*.

[Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid].

<https://docta.ucm.es/entities/publication/b6e964ed-c9e2-47f5-ae6a-821079834242>

Cibanal, L. (1991). *Interrelación del profesional de enfermería con el paciente*. Doyma.

Cohen, J. (1960). A Coefficient of Agreement for Nominal Scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46.

<http://doi.org/10.1177/001316446002000104>

Davidov, E. (2010). Testing for comparability of human values across countries and time with the third round of the European Social Survey. *International Journal of Comparative Sociology*, 51(3), 171-191.

<https://doi.org/10.1177/0020715210363534>

Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS. Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10(85), 1-17.

Deci, E. L. y Ryan R. M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Delfino, G. I. y Muratorio, M. (15-17 de noviembre de 2011). *Análisis factorial confirmatorio de la escala de valores de Schwartz* [Resumen de presentación de la conferencia]. 3er Congreso Internacional de Investigación, Buenos Aires, Argentina.

Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata SL.

Giordani, B. (1997). *La relación de ayuda: de Rogers a Carkhuff*. Desclée De Brouwer.

Landis, J. R. y Koch, G. G. (1977) The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174.

<https://doi.org/10.2307/2529310>

Llena, M. A., Parcerisa, A. y Úcar, X. (2009). *10 Ideas Clave. La acción comunitaria*. Grao.

Lobato, C. (2017). *La relación de ayuda*. Documento no publicado.

López, F. (Ed.). (1994). *Para comprender la conducta altruista*. Editorial Verbo Divino.

Madrid, J. (2005). *Los procesos de la relación de ayuda*. Desclée de Brouwer.

Marroquín, M. (1991). *La relación de ayuda en Robert R. Carkhuff*. Mensajero.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-

396.

<https://doi.org/10.1037/h0054346>

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harpers.

McClelland, D. (1961). *The Achieving Society*. A Free Press Paperback.

McClelland, D. y Winter, D. (1969). *Motivating Economic Achievement*. The Free Press

McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise*. McGraw-Hill.

McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson

Morales, P. (2006). *Medición de actitudes en psicología y educación: construcción de escalas y problemas metodológicos*. Universidad Pontificia Comillas.

Moya-Albiol, L. (2014). *La empatía: entenderla para entender a los demás*. Plataforma actual.

Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. Oxford Univ. Press.

Palacios, S. y Medrano, M. C. (2007). Elaboración y validación de la escala de dominios de valores televisivos (EDVT). *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 403-420.

<https://revistas.um.es/rie/article/view/96931>

Papalia, D. E., Feldman, R. D., Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano* (12ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.

Pérez-Albéniz, A., de Paúl, J., Montes, M. P. y Torres, E. (2003). Adaptación de Interpersonal Reactivity Index (IRI) al español. *Psicothema*, 15(2), 267-272.

Rogers, C. (1986). *El proceso de convertirse en persona*. Paidós.

Salanova, M., Hontangas, P.M. y Peiró, J. M. (1996). Motivación laboral. En J.M. Peiró y F. Prieto (Eds.) *Tratado de psicología del trabajo I: la actividad laboral en su contexto* (pp. 215-249). Síntesis.

Sanz, M. T., Menéndez, F. J., Rivero M. P. y Conde, M. (2013). *Psicología de la motivación: Teoría y práctica*. Editorial Sanz y Torres.

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65.

[https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60281-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6)

Schwartz, S., y Boehnke, K. (2004). Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis. *Journal or research in personality*, 38, 230-255.

[https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(03\)00069-2](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(03)00069-2)

Sierra, R. (1985). *Técnicas de Investigación Social: Teoría y ejercicios*. Paraninfo.

UPV/EHU. (2014). *Memoria de verificación del Título Oficial de Grado en Educación Social de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea*.

Winter, D. G. (1973). *The power motive*. Free Press.

Yániz, C. y Villardón, L. (2015). Competencia para aprender: Qué es la competencia para aprender. Estrategias y técnicas para aprender a aprender. Aprendizaje experiencial. Una propuesta metodológica para aprender a aprender: Aprendizaje basado en Investigación. Conclusiones. en L. Villardón. (Ed.), *Competencias genéricas en educación superior: metodologías específicas para su desarrollo*. Narcea Universitaria

Zaltman G. y Burger P.C. (1980). *Investigación de mercados: principios y dinámica*. Tomo I. Ed. Hispano europea

A N E X O S

Anexo 1.

Competencias de la Educadora y del Educador social según ASEDES.

<p>1. COMPETENCIAS RELATIVAS A CAPACIDADES COMUNICATIVAS</p> <p>1.1. Capacidad para expresarse de forma satisfactoria y para comprender distintos códigos referentes a los diferentes contextos socioculturales y profesionales.</p> <p>1.2. Conocimiento y manejo de las tecnologías de información y comunicación, con la finalidad de incrementar las posibilidades de 44 codificar y ampliar el conocimiento y la información necesaria en el ejercicio profesional, enriqueciendo las formas de expresión y comunicación.</p>
<p>2. COMPETENCIAS RELATIVAS A CAPACIDADES RELACIONALES</p> <p>2.1. Capacidad de relacionarse con otras personas o grupos a través de una escucha activa y formas de expresión clara, sirviéndose para ello de los diferentes medios y canales de la comunicación de los que dispone el contexto social donde se desarrolla la práctica profesional, así como de las pericias y destrezas necesarias para poner grupos en relación y movilizarlos para el desarrollo de acciones de promoción de la cultura y la participación ciudadana.</p>
<p>3. COMPETENCIAS RELATIVAS A CAPACIDADES DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS</p> <p>3.1. 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.</p>
<p>4. COMPETENCIAS RELATIVAS A CAPACIDADES CRÍTICO - REFLEXIVAS</p> <p>4.1. Capacidad para el estudio y la comprensión de los contextos sociales, políticos, económicos, educativos, así como de los significados, interpretaciones y acciones que se produce en ellos.</p> <p>4.2. Capacidad para contrastar las causas y los efectos de las diferentes lógicas puestas en juego en esos contextos, con la finalidad de tomar decisiones basadas en criterios y principios reconocidos y avalados por la profesión.</p> <p>4.3. Pericia para auspiciar prácticas socioeducativas construidas desde lecturas personales y colectivas de la realidad social e institucional en las que se desarrolla.</p> <p>4.4. Sensibilidad y destreza de los Educadores y Educadoras Sociales para reflexionar sobre el conocimiento práctico, el saber estratégico y las decisiones a tomar, posibilitando nuevas realidades y significados 45 más acordes a las aspiraciones de justicia y equidad de las profesiones sociales.</p>
<p>5. COMPETENCIAS RELATIVAS A CAPACIDADES PARA LA SELECCIÓN Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO Y LA INFORMACIÓN</p> <p>5.1. Capacidad para seleccionar, en el continuo flujo de informaciones que producen nuestras sociedades, aquellas que resulten más relevantes y decisivas para la institución u organismo en los que trabajan los educadores y Educadoras sociales.</p> <p>5.2. Habilidad para distinguir, priorizar y otorgar sentido a las informaciones y verbalizaciones que los Educadores y Educadoras Sociales reciben de parte de los sujetos de la educación u otros profesionales, con la finalidad de objetivar en lo posible el trabajo educativo a realizar y/o la derivación a otros profesionales.</p>

Nota. ASEDES (2007).

Anexo 2.*Competencias del Grado en Educación Social en la UPV/EHU.*

BÁSICAS	
CB1	Que los estudiantes 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, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.
CB2	Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.
CB3	Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
CB4	Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
CB5	Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.
GENERALES	
CG1	Que los estudiantes demuestren conocer y comprender los fundamentos teóricos (psicológicos, sociológicos y pedagógicos) de la intervención socioeducativa y de sus ámbitos de actuación profesional, así como la legislación y políticas sociales, educativas y culturales que sustentan dichos procesos.
CG2	Que los estudiantes sepan diseñar, desarrollar y evaluar planes, proyectos y programas socioeducativos que respondan a las necesidades percibidas, con especial atención a los grupos en situaciones de riesgo y/o de exclusión y a las necesidades de acompañamiento y capacitación de los propios profesionales.
CG3	Que los estudiantes sean capaces de generar contextos que posibiliten el establecimiento de relaciones educativas y redes sociales, promoviendo el desarrollo personal, grupal y comunitario.
CG4	Que los estudiantes sean capaces de dinamizar, organizar y gestionar grupos, recursos, servicios y entidades, creando y utilizando las estrategias y técnicas más adecuadas para la resolución de problemas y dificultades detectadas.
CG6	Que los estudiantes demuestren capacidades de análisis y evaluación de la realidad social y de los diferentes entornos de intervención socioeducativa, con objeto de emitir juicios que incluyan reflexiones sobre temas profesionales.
CG7	CG7 - Que los estudiantes sean capaces de interpretar la información de distintas investigaciones y sepan diseñar y desarrollar procesos de innovación vinculados a la acción socioeducativa, que posibiliten la resolución de problemas socio-educativos.
3.2 COMPETENCIAS TRANSVERSALES	
CG5	Que los estudiantes desarrollen la intervención socioeducativa desde claves éticas y de respeto a la deontología de la profesión.
CG8	Que los estudiantes sepan expresar oralmente a públicos diversos ideas, argumentos, problemas y soluciones sobre temáticas socio-educativas.
CG9	Que los estudiantes demuestren capacidad para redactar documentos profesionales en diferentes contextos y adaptados a públicos diversos.
CG10	Que los estudiantes mantengan una actitud positiva hacia la formación permanente que contribuya a la mejora de la intervención socioeducativa y al desarrollo profesional.

M011C4	Comunicar oralmente en público ideas, argumentos, sobre temáticas socioeducativas apoyándose en recursos didácticos dirigidos al desarrollo personal y grupal.
M011C5	Elaborar informes escritos con criterios formales establecidos sobre el análisis de la realidad social.
M011C7	Trabajar de una manera cooperativa, responsable y ética dentro de los equipos de trabajo orientándose hacia la detección y la resolución de las dificultades que comporta.
M022C5	Comunicar oralmente en público ideas, argumentos,... sobre temáticas socioeducativas apoyándose en recursos didácticos.
M033C6	Comunicar oralmente en público ideas, argumentos integrantes, etc, sobre temáticas socioeducativas.
M033C7	Elaborar informes escritos respetando los criterios formales establecidos.
M033C8	Mostrar una disposición positiva a la realización de las actividades y tareas de aprendizaje tanto individuales como grupales.
M055C2	Analizar e interpretar, en contextos reales, el desarrollo de redes y proyectos sociales, desde una perspectiva integradora y articuladora de agentes, procesos y recursos sociales y educativos.
M055C3	Utilizar las habilidades sociales requeridas para el desarrollo del trabajo colaborativo, para el impulso de la participación social y del desarrollo comunitario y hacerlo desde claves éticas y de respeto a la deontología de la profesión y desde la perspectiva de género y la responsabilidad profesional.
M066C1	Comprender el entramado institucional, organizacional y educativo propio de los ámbitos de intervención integrantes de este módulo, ubicando, además, las funciones profesionales del educador y educadora social.
M066C3	Identificar situaciones de intervención, detectando necesidades y priorizándolas para generar una propuesta concreta de intervención socioeducativa, siguiendo criterios éticos y deontología profesional y teniendo en cuenta la dimensión de género.
M066C4	Utilizar las estrategias de intervención propias de cada uno de los ámbitos que integra este módulo, con una actitud reflexiva y crítica.
M077C2	Construir colaborativamente conocimiento sobre el ser y el hacer profesional de la educación social, a través de la investigación y el análisis de la práctica, contribuyendo a generar un interés hacia la mejora continua.
M077C3	Comunicar de forma argumentada, tanto por escrito como de forma oral, cualquier tipo de tarea que configura el quehacer profesional de los educadores y educadoras sociales (intervención, formación, investigación e innovación).
M077C5	Analizar la realidad educativa de una forma reflexiva, metódica y sistemática, teniendo en cuenta, entre otras, la perspectiva de género.
M044C2	Determinar necesidades, planificar y evaluar programas de intervención, según diferentes modelos y en función de contextos diversos, utilizando herramientas adecuadas al efecto y desde el respecto a códigos profesionales éticos.
M044C7	Mostrar una actitud positiva hacia la realización de las actividades y tareas de aprendizaje del módulo.
M044C6	Saber comunicar oralmente ideas, argumentos, etc. sobre temáticas socioeducativas, de modo presencial o utilizando la Web 2.0, así como plasmar esta información en informes escritos.
3.3 COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	
M011C1	Conocer y comprender los fundamentos teóricos (psicológicos, sociológicos, culturales y pedagógicos) de la intervención socioeducativa en diferentes contextos.

M011C2	Interpretar la realidad compleja (lingüística, social, cultural y de género), de una manera básica, mediante herramientas y procedimientos diversos (estadísticas, método histórico, sociológico, etc.) y utilizando programas informáticos básicos.
M011C3	Seleccionar y procesar información pertinente para la producción de conocimiento educativo (análisis de contexto y situaciones problema).
M011C6	Mostrar una disposición positiva a la realización de las actividades y tareas de aprendizaje.
M022C1	Conocer y comprender los fundamentos pedagógicos y normativos de la intervención socioeducativa y de sus ámbitos de actuación profesional desde una perspectiva comparada.
M022C2	Determinar las características fundamentales del educador/educadora en relación con las profesiones educativas en el mundo actual.
M022C3	Producir juicios educativos basados en principios éticos y deontológicos, ligados a los derechos humanos, la perspectiva de género y la responsabilidad profesional.
M022C4	Identificar los elementos básicos de la comunicación, en contextos grupales, para establecer una relación educativa satisfactoria y aprender estrategias comunicativas eficaces para el desarrollo personal, grupal y profesional.
M022C6	Elaborar informes escritos debidamente argumentados y utilizando los criterios formales establecidos.
M022C7	Mostrar una disposición positiva a la realización de las actividades y tareas de aprendizaje.
M022C8	Trabajar de una marea responsable y ética dentro de los equipos de trabajo, incidiendo en la potencialidad del mismo, y en la detección y la resolución de dificultades.
M033C1	Analizar personas, grupos, contextos e instituciones educativas que operan y actúan en los procesos educativos, con objeto de ser interpretados en el marco del conocimiento teórico.
M033C2	Analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en los contextos formales y no formales, utilizando perspectivas inclusivas y de superación de las desigualdades.
M033C3	Describir los supuestos teóricos- prácticos y dimensiones básicas de los procesos de orientación educativa y social.
M033C4	Determinar los fundamentos psicológicos y psicopedagógicos de los procesos socio-educativos.
M033C5	Interpretar la estructura y dinámica de las organizaciones educativas y su influencia en los procesos educativos en clave de desarrollo humano.
M044C1	Conocer los fundamentos teóricos de la planificación, gestión y evaluación socioeducativa implicados en los procesos de intervención, así como las aportaciones a este ámbito de la investigación socioeducativos.
M044C3	Seleccionar los procedimientos y las técnicas de mayor incidencia sobre los contextos específicos de intervención, al objeto de elaborar propuestas metodológicas.
M044C4	Diferenciar modelos de investigación en educación y utilizar la información que de su aplicación se derive en la resolución de tareas de planificación, gestión y evaluación en contextos reales.
M044C5	Utilizar los recursos tecnológicos para el desarrollo de la planificación, gestión y evaluación de la intervención socioeducativa, desde su comprensión como herramientas facilitadoras y flexibles.
M055C1	Conocer y comprender los fundamentos teóricos (psicológicos, sociológicos y pedagógicos) de la intervención socioeducativa.
M055C4	Interpretar la realidad desde el punto de vista de la problemática social y ambiental para poder identificar necesidades reales y hacer propuestas educativas en clave de sostenibilidad.

M066C2	Analizar los diferentes modelos de diagnóstico, valoración e intervención que funcionan en los distintos ámbitos de trabajo integrantes de este módulo.
M077C1	Intervenir profesionalmente en contextos de la educación social, sobre las bases teórico-prácticas de la educación social, desde claves éticas y de respeto a la deontología profesional, con perspectiva de género y responsabilidad profesional.
M077C4	Trabajar en grupos interdisciplinarios e interinstitucionales.
M077C6	Comprender de forma global, textos básicos propios del ámbito de la Educación Social, en las lenguas oficiales y en una lengua extranjera.

Nota. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) (2014).

8. En la actualidad, ¿desarrollas algún tipo de actividad profesional en el área propia de tu carrera de Educación Social?:

1. SI
2. NO

9. En caso de responder afirmativamente a la pregunta 8; ¿Qué tipo de actividad profesional desarrollas?:

1. Voluntariado
2. Trabajo remunerado a tiempo parcial.
3. Trabajo remunerado a tiempo completo
4. Colaboraciones temporales y esporádicas (verano, vacaciones,...)
5. Otra situación (Escribir:).

10. Durante los estudios previos al inicio de la carrera que estas estudiando, recibiste algún tipo de información sobre la misma?:

1. Si
2. No

11. ¿Que grado de prestigio social crees que tiene la carrera que estas realizando?:

1. Mucho prestigio
2. Bastante prestigio
3. Neutral, ni prestigio ni desprestigio
4. Poco prestigio
5. Nada prestigio

12. ¿La carrera que estas cursando es la que, a la hora de hacer la solicitud de ingreso en la universidad, elegiste en primer lugar?

1. Si
2. No

13. Describe en menos de 10 palabras el motivo principal para realizar estos estudios:
(Escribir)

.....

14. ¿Quién o qué te motivó en la elección de la carrera que llevas a cabo?:

1. Familiares
2. Amigos
3. Orientadores
4. Decisión propia
5. Otros.

15. ¿Conoces las posibles salidas profesionales de la carrera que estudias?:

1. Muy poco
2. Poco
3. Algo, ni poco ni mucho
4. Bastante
5. Mucho

16. ¿Esperas aprobar todas las asignaturas de este curso en la primera convocatoria?:

1. Muy poco probable
2. Poco probable
3. Algo probable
4. Bastante probable

5. Muy probable

17. ¿Crees que será difícil que al finalizar la carrera encuentres un trabajo relacionado con los estudios que estás llevado a cabo?:

1. Muy difícil
2. Difícil
3. Neutral, ni difícil ni fácil
4. Fácil
5. Muy fácil

18. ¿Estás motivada/o para trabajar de Educador Social al finalizar tus estudios?:

1. Muy desmotivada/o
2. Bastante desmotivada/ol
3. Neutral, ni fú ni fá
4. Bastante motivada/o
5. Muy motivada/o

19. ¿Qué grado de dificultad crees que tienen los estudios que estás realizando?:

1. Muy difíciles
2. Difíciles
3. Neutral, ni difíciles ni fáciles
4. Fáciles
5. Muy fáciles

20. A la hora de estudiar, cual de los siguientes aspectos es el que mas te motiva?:

1. La presión de los padres u otros familiares
2. Obtener buenas calificaciones
3. Los beneficios económicos que obtendré en el trabajo posterior
4. El prestigio social de la carrera
5. La vocación
6. El interés personal
7. El agrado por la carrera

21. En general, ¿qué nivel de competencia profesional crees que tienen tus profesores universitarios?:

1. Nada competentes
2. Poco competentes
3. Algo competentes
4. Bastante competentes
5. Muy competentes

22. En general, ¿te gusta la carrera que estás realizando?

1. Nada
2. Poco
3. Algo
4. Bastante
5. Mucho

23. Cuál fue la nota de acceso con la cual ingresaste en estos estudios (escribir): _ , _

Anexo 4.

Cuestionario Perfil del estudiante del curso 2022-2023 (Apodaca, 2023).

CUESTIONARIO DE OPINIÓN (2023)
Investigación Socioeducativa – 2º E.S.

Instrucciones

<p>A continuación se presentan una serie de cuestiones sobre la opinión que tú tienes, como estudiante de esta carrera universitaria. Por favor, para cada una de las preguntas escoge una única opción de respuesta. No existen contestaciones peores o mejores. Se trata de que expreses tu realidad u opinión libremente. Ten en cuenta que la respuesta a este cuestionario es anónima.</p>

0. Código de identificación personal (4 dígitos numéricos):

--	--	--	--

1. Sexo: 1. Hombre
 2. Mujer

2. ¿Cuántos años tienes?:
 1. entre 19 y 21 años
 2. entre 22 y 25 años
 3. 26 o más años

**3. Indica los estudios previos con los que accedes al Grado de Educación Social:
 (AQUÍ SÍ PUEDES ELEGIR MÁS DE UNA RESPUESTA)**

1. Bachillerato: Científico-tecnológica
 2. Bachillerato: Biosanitaria (Ciencias de la Salud)
 3. Bachillerato: Ciencias Sociales
 4. Bachillerato: Humanidades
 5. Bachillerato: Arte
 6. Módulo profesional- Integración Social
 7. Módulo profesional- Animación sociocultural y turística
 8. Módulo profesional- Atención personas situación dependencia
 9. Módulo profesional- Educación Infantil
 10. Módulo profesional-
- Otros-escribir: _____

4. Antes de comenzar el grado que estás cursando, ¿has tenido alguna experiencia profesional relacionada con la misma?:

1. No
2. Si, hasta 3 meses
3. Entre 3 meses y 6 meses
4. Entre 6 meses y un año
5. Mas de 1 ano

5. En la actualidad, ¿desarrollas algún tipo de actividad en el área propia de la Educación Social?:

1. SI
2. NO

6. En caso de responder afirmativamente a la pregunta 5; ¿Qué tipo de actividad desarrollas principalmente? (ELIGE UNA SOLA ALTERNATIVA):

1. Voluntariado
2. Trabajo remunerado a tiempo parcial.
3. Trabajo remunerado a tiempo completo
4. Colaboraciones temporales y esporádicas (verano, vacaciones,...)
5. Otra situación (Escribir:).

7. ¿La carrera que estas cursando es la que, a la hora de hacer la solicitud de ingreso en la universidad, elegiste en primer lugar?

1. Si
2. No

8. Describe en menos de 10 palabras el motivo principal para realizar estos estudios: (Escribir):

.....

9. ¿Conoces las posibles salidas profesionales de la carrera que estudias?:

1. Muy poco
2. Poco
3. Algo, ni poco ni mucho
4. Bastante
5. Mucho

10. ¿Esperas aprobar todas las asignaturas de este módulo en la primera convocatoria?:

1. Muy poco probable
2. Poco probable
3. Algo probable
4. Bastante probable
5. Muy probable

11. Después de tu experiencia en este Grado de Educación Social, ¿recomendarías a un amigo o compañero estos estudios?

1. Sí y en este Centro
2. Sí pero en otro Centro/Universidad
3. No

13. ¿Qué grado de prestigio social crees que tiene la carrera que estas realizando?:

1. Mucho prestigio
2. Bastante prestigio
3. Neutral, ni prestigio ni desprestigio
4. Poco prestigio
5. Nada prestigio

17. ¿Crees que será difícil que al finalizar el grado encuentres un trabajo relacionado con los estudios que estás llevando a cabo?:

1. Muy difícil
2. Difícil
3. Neutral, ni difícil ni fácil
4. Fácil
5. Muy fácil

18. ¿Estás motivada/o para trabajar de Educador Social al finalizar tus estudios?:
1. Muy desmotivada/o
 2. Bastante desmotivada/ol
 3. Neutral, ni fú ni fá
 4. Bastante motivada/o
 5. Muy motivada/o
19. ¿Qué grado de dificultad crees que tienen los estudios que estás realizando?:
1. Muy difíciles
 2. Difíciles
 3. Neutral, ni difíciles ni fáciles
 4. Fáciles
 5. Muy fáciles
20. A la hora de estudiar, ¿cuál de los siguientes aspectos es el que más te motiva? (**ELIGE UNA SOLA ALTERNATIVA**):
1. La presión de los padres u otros familiares
 2. Obtener buenas calificaciones
 3. Los beneficios económicos que obtendré en el trabajo posterior
 4. El prestigio social de la carrera
 5. La vocación
 6. El interés personal
 7. El agrado por la carrera
21. En general, ¿qué nivel de competencia profesional crees que tienen tus profesores universitarios?:
1. Nada competentes
 2. Poco competentes
 3. Algo competentes
 4. Bastante competentes
 5. Muy competentes
22. En general, ¿te gusta la carrera que estás realizando?
1. Nada
 2. Poco
 3. Algo
 4. Bastante
 5. Mucho
23. Cuál fue tu nota promedio el **Curso pasado** (escribir): _ , _
24. Cuál ha sido tu nota promedio en el **Módulo 3** (escribir): _ , _
12. En la siguiente Tabla escribe hasta tres aspectos positivos del **Módulo 3** que acabas de realizar en el Grado de Educación Social y hasta tres aspectos negativos POR ORDEN DE IMPORTANCIA. Puedes referirte a aspectos relativos a los profesores, a los compañeros, a la infraestructura, a la organización de los estudios...:

Anexo 5.*Frecuencia de valores según el año de acceso y el sexo.*

Sexo	Año de acceso	Valor de Schwartz, Principal (% en col.)											Total		
		Pod.	Log.	Hed.	Est.	Aut.	Uni.	Ben.	Tra.	Con.	Seg.	Ind.		Usu.	
Hombre	2002			42.9	14.3*		14.3					28.6		7	
	2003	9.1*	9.1	18.2	9.1					9.1		36.4	9.1	11	
	2004			100.0*										2	
	2005		20.0				20.0	20.0				40.0*		5	
	2006		28.6	14.3				14.3		14.3		28.6		7	
	2008						66.7			33.3*				3	
	2010		18.8	18.8	6.2		6.2	18.8				31.2		16	
	2012			42.9	57.1									7	
	2013			33.3			33.3	16.7				16.7		6	
	2015			25.0	16.7	8.3	16.7	25.0						12	
	2016			60.0				20.0					20.0	5	
	2017				33.3		33.3						33.3*	6	
	2018			66.7*			33.3							3	
2019			42.9			28.6	28.6*						7		
2020			22.2	11.1		11.1	33.3*				11.1	11.1	9		
2021				42.9			42.9*					14.3	7		
Total	(n) (%)	1 0.9	25 22.1	23 20.4	4 3.5	0 0.0	15 13.3	18 15.9	0.0 0.0	4 3.5	0 0.0	17 15.0	6 5.3	113 100.0	
Mujer	2002		4.1	10.2	14.3	2.0	2.0	16.3	12.2	2.0	16.3*	14.3	6.1	49	
	2003			8.8	44.1	2.9		5.9	14.7	2.9	11.8	8.8		34	
	2004		2.3	18.6	16.3	4.7	4.7	9.3	11.6	2.3		30.2*		43	
	2005			22.5	32.5*	5.0		5.0	2.5		10.0	22.5		40	
	2006			22.7	13.6	4.5		4.5	31.8		9.1	13.6		22	
	2008			5.3*		15.8	5.3	26.3	10.5			26.3	10.5	19	
	2010			10.5	23.7	7.9	2.6	5.3	23.7		2.6	2.6	15.8	5.3	38
	2012			12.9	35.5		3.2	6.5	9.7	3.2	6.5	3.2	12.9	6.5	31
	2013			12.2	29.3	2.4		9.8	19.5	2.4	4.9		14.6	4.9	41
	2015			6.7	13.3	10.0	6.7	16.7	16.7	3.3*	3.3		13.3	10.0	30
	2016		4.8	14.3	4.8	4.8		9.5	38.1*				9.5	14.3	21
	2017			24.1	10.3	3.4		27.6*	10.3		10.3		3.4	10.3	29
	2018			14.8	14.8	3.7		22.2	14.8		7.4		7.4	14.8*	27
2019			29.2*	4.2	8.3		20.8	8.3		4.2		20.8	4.2	24	
2020			25.0	25.0	16.7*		8.3	8.3			8.3*	8.3		12	
2021			4.2	20.8	8.3	12.5*	8.3	8.3	4.2			29.2	4.2	24	
Total	(n) (%)	5 1.0	70 14.5	101 20.9	24 5.0	10 2.1	59 12.2	71 14.7	7 1.4	30 6.2	3 0.6	78 16.1	26 5.4	484 100.0	
Total	2002		3.6	8.9	17.9	3.6	1.8	16.1	10.7	1.8	14.3	16.1	5.4	56	
	2003		2.2	8.9	37.8	4.4		4.4	11.1	2.2	11.1	15.6	2.2	45	
	2004		2.2	17.8	20.0	4.4	4.4	8.9	11.1	2.2		28.9		45	
	2005			22.2	28.9	4.4		6.7	4.4		8.9	24.4		45	
	2006			24.1	13.8	3.4		3.4	27.6		10.3	17.2		29	
	2008		4.5		13.6	4.5		31.8	9.1		4.5	22.7	9.1	22	
	2010			13.0	22.2	7.4	1.9	5.6	22.2		1.9	1.9	20.4	3.7	54
	2012			18.4	39.5		2.6	5.3	7.9	2.6	5.3	2.6	10.5	5.3	38
	2013			14.9	25.5	2.1		12.8	19.1	2.1	4.3		14.9	4.3	47
	2015			11.9	14.3	9.5	4.8	16.7	19.0	2.4	4.8		9.5	7.1	42
	2016		3.8	23.1	3.8	3.8		7.7	34.6				7.7	15.4	26
	2017			20.0	14.3	2.9		28.6	8.6		8.6		2.9	14.3	35
	2018			20.0	13.3	3.3		23.3	13.3		6.7		6.7	13.3	30
2019			32.3	3.2	6.5		22.6	12.9		3.2		16.1	3.2	31	
2020			23.8	19.0	9.5		9.5	19.0			4.8	9.5	4.8	21	
2021			3.2	25.8	6.5	9.7	6.5	16.1	3.2			22.6	6.5	31	
Total	(n) (%)	6 1.0	95 15.9	124 20.8	28 4.7	10 1.7	74 12.4	89 14.9	7 1.2	34 5.7	3 0.5	95 15.9	32 5.4	597 100.0	

a. Hito nuevo Plan de Estudios.

b. Hito pandemia de Covid-19.

Nota. Elaboración propia.

Anexo 6.

Frecuencia de valores según el año de acceso y la edad en tramos.

Edad en tramos	Año de acceso	Valor de Schwartz, Principal (% en col.)												Total	
		Pod.	Log.	Hed.	Est.	Aut.	Uni.	Ben.	Tra.	Con.	Seg.	Ind.	Usu.		
19-21	2002	2.9	2.9	2	2.9	2.9	17.1	17.1		11.4		20.0	2.9	35	
	2003		4.0	48.0*	8.0			16.0	4.0	4.0		12.0	4.0	25	
	2004	3.1	9.4	18.8	3.1	6.2	6.2	15.6	3.1			34.4*		32	
	2005		13.8	31.0	34		6.9	6.9		10.3		27.6		29	
	2006		23.5		5.9		5.9	35.3			17.6*	11.8		17	
	2008			9.1	9.1		36.4*			9.1		18.2	18.2*	11	
	2010		3.7	29.6	3.7	3.7	7.4	29.6		3.7		14.8	3.7	27	
	2012			33.3			16.7	16.7		16.7			16.7	12	
	2013			35.7			7.1	35.7*				7.1	14.3	14	
	2015		8.3*	11.1	22.2	11.1	5.6	16.7	5.6	5.6*	5.6	5.6	11.1	18	
	2016			16.7	8.3				50.0				16.7	12	
	2017			22.2	16.7			33.3	11.1		5.6		11.1	18	
	2018			18.8	6.2			31.2	12.5		125	6.2	12.5	16	
	2019			6.2	12.5			31.2	18.8		6.2		18.8	6.2	16
	2020			33.3*	16.7	16.7*		8.3	16.7				8.3	12	
	2021			4.5	31.8	4.5	9.1*	4.5	13.6	4.5		22.7	4.5	22	
	Total	(n) 3 (%) 0.9	30	9.5	22.5	4.7	2.2	13.0	18.0	1.3	6.3	0.0	15.5	6.0	100.0
	22-25	2002	6.7	20.0	13.3	6.7		6.7		6.7	26.7*		6.7	6.7	15
		2003		13.3	26.7			13.3	6.7		20.0		20.0		15
		2004		27.3	27.3	9.1		18.2					18.2		11
		2005		27.3	27.3	9.1					9.1		27.3		11
2006			20.0	40.0*				10.0				30.0*		10	
2008		14.3*		28.6			28.6	14.3				14.3		7	
2010			25.0	20.0	15.0*		5.0	15.0				15.0	5.0	20	
2012			14.3	50.0		7.1		7.1	7.1*			14.3		14	
2013			22.2	18.5	3.7		11.1	14.8		7.4		22.2		27	
2015			10.0	10.0	10.0	5.0	20.0	25.0*		5.0		15.0		20	
2016			22.2		11.1		22.2	22.2				11.1	11.1	9	
2017			13.3	6.7	6.7		26.7*	6.7		13.3		6.7	20.0*	15	
2018			23.1	23.1	7.7		15.4	7.7				7.7	15.4	13	
2019			88.9*									11.1		9	
2020			14.3	14.3			14.3	14.3			14.3*	14.3	14.3	7	
2021						14.3*	14.3	28.6				28.6	14.3	7	
Total		(n) 2 (%) 1.0	44	21.0	41	12	3	25	23	2	13	1	34	10	210
26-		2002		16.7	16.7			33.3					16.7	16.7	6
		2003	20.0*	20.0	20.0						20.0		20.0		5
		2004		100.0											2
		2005		60.0	20.0			20.0							5
	2006							100.0*						1	
	2008							50.0				50.0*		2	
	2010		25.0					12.5			12.5	50.0*		8	
	2012		33.3	16.7							16.7	33.3		6	
	2013		25.0	25.0			50.0*							4	
	2015						33.3	33.3			33.3*			3	
	2016		40.0					20.0				20.0	20.0*	5	
	2017		50.0	50.0*										2	
	2018							100.0*						1	
	2019		33.3				33.3					33.3		3	
	2020			50.0*				50.0						2	
	2021				100.0									1	
	Total	(n) 1 (%) 1.8	16	28.6	12.5	1.8	0.0	7	7	0	1	3	11	2	56
	Total	2002	3.6	8.9	17.9	3.6	1.8	16.1	10.7	1.8	14.3		16.1	5.4	56
		2003	2.2	8.9	37.8	4.4		4.4	11.1	2.2	11.1		15.6	2.2	45
		2004	2.2	17.8	20.0	4.4	4.4	8.9	11.1	2.2			28.9		45
		2005		22.2	28.9	4.4		6.7	4.4		8.9		24.4		45
2006			21.4	14.3	3.6		3.6	28.6		10.7		17.9		28	
2008		5.0		15.0	5.0		30.0	10.0		5.0		20.0	10.0	20	
2010			14.5	21.8	7.3	1.8	5.5	21.8		1.8	1.8	20.0	3.6	55	
2012			12.5	37.5		3.1	6.2	9.4	3.1	6.2	3.1	12.5	6.2	32	
2013			15.6	24.4	2.2		13.3	20.0		4.4		15.6	4.4	45	
2015			9.8	14.6	9.8	4.9	19.5	17.1	2.4	4.9	2.4	9.8	4.9	41	
2016		3.8	23.1	3.8	3.8		7.7	34.6				7.7	15.4	26	
2017			20.0	14.3	2.9		28.6	8.6		8.6		2.9	14.3	35	
2018			20.0	13.3	3.3		23.3	13.3		6.7		6.7	13.3	30	
2019			32.1	3.6	7.1		21.4	10.7		3.6		17.9	3.6	28	
2020			23.8	19.0	9.5		9.5	19.0			4.8	9.5	4.8	21	
2021			3.3	23.3	6.7	10.0	6.7	16.7	3.3			23.3	6.7	30	
Total		(n) 6 (%) 1.0	90	119	28	10	73	87	6	34	4	94	31	582	
			15.5	20.4	4.8	1.7	12.5	14.9	1.0	5.8	0.7	16.2	5.3	100.0	

a. Hito nuevo Plan de Estudios.

b. Hito pandemia de Covid-19.

Nota. Elaboración propia.

Anexo 7.

Frecuencia de valores según el año de acceso y si realizan alguna actividad laboral.

Actividad Profesional	Año de acceso	Valor de Schwartz, Principal (% en col.)											Total	
		Pod.	Log.	Hed.	Est.	Aut.	Uni.	Ben.	Tra.	Con.	Seg.	Ind.		Usu.
Sí	2002	6.1	9.1	24.2	3.0	3.0	6.1	15.2	3.0	6.1		15.2	9.1	33
	2003	4.5	9.1	31.8			9.1	4.5		4.5		31.8*	4.5	22
	2004		16.7	25.0	8.3		16.7	16.7				16.7		24
	2005		37.5	12.5	6.2		6.2	6.2		12.5*		18.8		16
	2006		12.5	6.2			6.2	37.5*		12.5*		25.0		16
	2008				7.7		46.2*	7.7		7.7		15.4	15.4	13
	2010		22.2	16.7	16.7			22.2			5.6	16.7		18
	2012		25.0	31.2		6.2*	6.2	6.2	6.2	6.2	6.2*		6.2	16
	2013		5.3	31.6			10.5	21.1		5.3		21.1	5.3	19
	2015		9.5	9.5	9.5		19.0	19.0		4.8	4.8	9.5	14.3	21
	2016	7.7*	30.8		7.7		15.4	30.8					7.7	13
	2017		15.4	15.4			23.1	7.7		7.7			30.8*	13
	2018		35.7	21.4	7.1		7.1	7.1				14.3	7.1	14
	2019		41.7*		8.3		25.0	8.3				16.7		12
	2020		12.5	50.0*				12.5				12.5	12.5	8
2021		11.1	11.1	22.2*		22.2	11.1	11.1*			11.1		9	
Total	(n)	4	46	50	15	2	34	40	3	12	3	40	18	267
	(%)	1.5	17.2	18.7	5.6	0.7	12.7	15.0	1.1	4.5	1.1	15.0	6.7	100.0
No	2002		8.7	8.7	4.3		30.4	4.3		26.1*		17.4		23
	2003		8.7	43.5	8.7			17.4	4.3	17.4				23
	2004	4.8	19.0	14.3		9.5		4.8	4.8*			42.9*		21
	2005		13.8	37.9	3.4		6.9	3.4		6.9		27.6		29
	2006		38.5*	23.1	7.7			15.4		7.7		7.7		13
	2008	10.0*		30.0			10.0	10.0				40.0		10
	2010		10.8	24.3	2.7	2.7	8.1	21.6		2.7		21.6	5.4	37
	2012		13.6	45.5*			4.5	9.1		4.5		18.2	4.5	22
	2013		21.4	21.4	3.6		14.3	17.9	3.6	3.6		10.7	3.6	28
	2015		13.0	17.4	8.7	8.7	17.4	17.4	4.3	4.3		8.7		23
	2016		15.4	7.7				38.5*				15.4	23.1*	13
	2017		22.7	13.6	4.5		31.8	9.1		9.1		4.5	4.5	22
	2018		5.9	5.9	5.9		35.3*	17.6		11.8			17.6	17
	2019		26.3	5.3	5.3		21.1	15.8		5.3		15.8	5.3	19
	2020		30.8		15.4*		15.4	23.1			7.7	7.7		13
2021			31.8		13.6*		18.2				27.3	9.1	22	
Total	(n)	2	50	74	14	8	41	49	4	22	1	56	14	335
	(%)	0.6	14.9	22.1	4.2	2.4	12.2	14.6	1.2	6.6	0.3	16.7	4.2	100.0
Total	2002	3.6	8.9	17.9	3.6	1.8	16.1	10.7	1.8	14.3		16.1	5.4	56
	2003	2.2	8.9	37.8	4.4		4.4	11.1	2.2	11.1		15.6	2.2	45
	2004	2.2	17.8	20.0	4.4	4.4	8.9	11.1	2.2			28.9		45
	2005		22.2	28.9	4.4		6.7	4.4		8.9		24.4		45
	2006		24.1	13.8	3.4		3.4	27.6		10.3		17.2		29
	2008	4.3		13.0	4.3		30.4	8.7		4.3		26.1	8.7	23
	2010		14.5	21.8	7.3	1.8	5.5	21.8		1.8	1.8	20.0	3.6	55
	2012		18.4	39.5		2.6	5.3	7.9	2.6	5.3	2.6	10.5	5.3	38
	2013		14.9	25.5	2.1		12.8	19.1	2.1	4.3		14.9	4.3	47
	2015		11.4	13.6	9.1	4.5	18.2	18.2	2.3	4.5	2.3	9.1	6.8	44
	2016	3.8	23.1	3.8	3.8		7.7	34.6				7.7	15.4	26
	2017		2	14.3	2.9		28.6	8.6		8.6		2.9	14.3	35
	2018		19.4	12.9	6.5		22.6	12.9		6.5		6.5	12.9	31
	2019		32.3	3.2	6.5		22.6	12.9		3.2		16.1	3.2	31
	2020		23.8	19.0	9.5		9.5	19.0			4.8	9.5	4.8	21
2021		3.2	25.8	6.5	9.7	6.5	16.1	3.2			22.6	6.5	31	
Total	(n)	6	96	124	29	10	75	89	7	34	4	96	32	602
	(%)	1.0	15.9	20.6	4.8	1.7	12.5	14.8	1.2	5.6	0.7	15.9	5.3	100.0

a. Hito nuevo Plan de Estudios.

b. Hito pandemia de Covid-19.

Nota. Elaboración propia.