

# Competencias sistémicas que predicen la empleabilidad en Educación Social

## *Systemic skills that predict employability in social education*

Beatriz Ricci Caballo <sup>1\*</sup>   
Laura Alonso Díaz <sup>1</sup>   
Santiago Mendo Lázaro <sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Universidad de Extremadura, Spain

\* Autor de correspondencia. E-mail: [bearicci7@gmail.com](mailto:bearicci7@gmail.com)

### Cómo referenciar este artículo/ How to reference this article:

Ricci Caballo, B., Alonso Díaz, L., & Mendo Lázaro, S. (2022). Competencias sistémicas que predicen la empleabilidad en Educación Social [Systemic skills that predict employability in social education]. *Educación XX1*, 25(2), 201-221. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31538>

**Fecha de recepción:** 17/09/2021  
**Fecha de aceptación:** 06/01/2022  
**Publicado online:** 29/06/2022

### RESUMEN

En la actualidad, las competencias sistémicas se han convertido en un aspecto diferenciador y motor de empleabilidad. Por ello, la presente investigación tiene como objetivo principal analizar la capacidad predictiva de las competencias sistémicas sobre la empleabilidad de los egresados en Educación Social, estudiando las asociaciones entre empleabilidad y competencias sistémicas. La muestra es no probabilística de conveniencia y está compuesta por 608 egresados de Educación Social de 29 universidades españolas. Utilizando el Cuestionario de Evaluación de Competencias Transversales de Grado (CECTGRA), se han analizado tres dimensiones clave: el Desarrollo de las competencias sistémicas durante los estudios universitarios, su Dominio o adquisición actual y la Relevancia que les otorgan para su desarrollo profesional. El análisis realizado muestra que cuando durante los estudios se

desarrolla la competencia motivacional, se favorece la empleabilidad. Asimismo, influyen el alto dominio de las competencias motivacionales, de trabajo autónomo, de adaptación a nuevas situaciones e investigadoras, así como que los Educadores Sociales consideren relevantes la motivación, la adaptación a nuevas situaciones, el saber investigar y la actitud emprendedora. Se ha observado que la probabilidad más alta de encontrar empleo de los egresados en Educación Social (93.4%) se da en aquellos que dan más importancia a la aptitud emprendedora, que durante sus estudios desarrollaron la competencia de trabajo autónomo y cuyo dominio de la motivación es alto. Finalmente, el estudio realizado permite hacer una propuesta real de formación para los Educadores Sociales desde la perspectiva de las competencias sistémicas, en el que se priorizan planes de estudios con períodos de prácticas extensos y variados y metodologías que fomenten la motivación y la adaptación al cambio, el trabajo autónomo del alumnado y la investigación.

**Palabras clave:** competencia, educación social, egresado, empleabilidad, educación superior

## ABSTRACT

At present, systemic skills have become a differentiating aspect and engine of employability. Therefore, the main objective of this research is to analyze the predictive capacity of systemic skills on the employability of graduates in Social Education, studying the associations between employability and systemic skills. The sample is non-probabilistic of convenience and is made up of 608 Social Education graduates from 29 Spanish universities. Using the Transversal Degree Competences Assessment Questionnaire (CECTGRA), three key dimensions have been analyzed: the Development of systemic skills during university studies, their current Domain or acquisition; and the Relevance they give them for their professional development. The analysis carried out shows that when motivational competence develops during studies, employability is favored. Likewise, the high mastery of motivational, autonomous work, adaptation to new situations and research competences influences, as well as the fact that Social Educators consider motivation, adaptation to new situations, knowledge of research and entrepreneurial attitude to be relevant. It has been observed that the highest probability of finding a job among Social Education graduates (93.4%) occurs in those who give more importance to entrepreneurial aptitude, who during their studies developed self-employment competence and whose mastery of motivation is high. Finally, the study carried out makes it possible to make a real training proposal for Social Educators from the perspective of systemic skills, in which curricula with long and varied internships and methodologies that promote motivation and adaptation to change are prioritized, the autonomous work of students and research.

**Keywords:** skills, social education, graduate, employability, higher education

## INTRODUCCIÓN

La pandemia de COVID-19 ha acelerado el cambio hacia las nuevas formas de trabajo, impulsando a las empresas a imaginar cómo, dónde y quién hace el trabajo (World Economic Forum y Watson, 2020). Actualmente, en la sociedad tan compleja e incierta en la que nos encontramos, los jóvenes se ven afectados por el desempleo (Organización Internacional del Trabajo, 2020) y se enfrentan continuamente a desafíos estructurales para encontrar un empleo estable y de calidad (European Youth Forum, 2020), afectando esto a la necesidad de facilitar el paso entre la educación y el empleo. En esta línea, la Agenda 2030 apuesta por el trabajo decente y el crecimiento económico, mejorando progresivamente el empleo pleno y productivo, apostando por un trabajo de calidad e igualitario (United Nations, 2015). El informe de la Estrategia de la Unión Europea para la Juventud 2019-2027 ya relata los retos presentes y futuros que tiene que afrontar la juventud en Europa, pretendiendo el desarrollo personal y profesional, relacionando el concepto de empleabilidad con la autonomía, resiliencia y dotación de competencias para la vida (European Union, 2018).

Bajo este panorama, coincidimos con Martínez (2011) en que la empleabilidad ha pasado de ser considerada un simple regulador entre la oferta y la demanda de trabajo a caracterizarse, por cimentar una competencia personal, estar vinculada a una carrera, ser una responsabilidad individual y social y tener una mayor riqueza de contenido, proceso y relación. Es más, son diversos los estudios que indican que la empleabilidad está directamente vinculada a los conocimientos, habilidades y actitudes que se poseen, además de la forma en que se utilizan estos componentes y se presentan a los empleadores. Este argumento, defendido ya por Hillage y Pollard (1998), es reforzado posteriormente por Vrat (2013), quien propone varios parámetros importantes para calcular el potencial de empleabilidad, basados en el resultado de los conocimientos, habilidades y actitudes de la persona.

Para Suárez (2014), la noción de empleabilidad es más dinámica y trasciende los aspectos personales anteriormente descritos, es decir, va más allá del individuo y debe incorporar aspectos económicos, laborales y educativos. Por tanto, incide en la responsabilidad de los agentes sociales, las organizaciones, gobiernos e instituciones educativas. Especialmente relevantes son aquellas instituciones relacionadas con la Educación Superior, pues las continuas demandas de adaptación a un mercado laboral en permanente evolución, no solo hacen que incremente el protagonismo del concepto empleabilidad, sino que también, siguiendo a Thoilliez (2014), se convierten en un fuerte elemento de presión sobre las estructuras y tradiciones de las instituciones universitarias.

Si bien la empleabilidad, tal y como defendemos, no es responsabilidad única de la Universidad, cierto es que esta debería considerar una oferta formativa

que dé respuesta a las necesidades de un mercado laboral flexible y que cambia con rapidez (Vieira, 2009). Una iniciativa creada recientemente de empleabilidad incorpora el pensamiento de empleabilidad en los planes de estudios, centrándose en un enfoque metacognitivo basado en la incorporación de no expertos, dentro del plan de estudio existente, donde enseñan sus fortalezas (Bennett, 2018). Esta iniciativa puede proporcionar profesionales con recursos y apoyo para integrar la empleabilidad en los planes de estudios existentes (Rowe, Clark y Bilgin, 2016). Por ello, hay autores que consideran esencial la figura del orientador profesional en la educación superior, los cuales deben dispensar las estrategias y recursos necesarios para que el alumnado analice y seleccione quién quiere llegar a ser, a través de la precisión de objetivos realistas y coherentes, siendo esto un ejercicio de planificación, toma de decisiones y reflexión sobre los intereses, talentos, competencias... (González-Lorente y Martínez-Clares, 2020).

En España, el Educador Social es el profesional de la educación no formal por excelencia, tal y como lo reflejan las diferentes normativas respecto a esta titulación universitaria. Así se puede observar, ya sea cuando se trata de una diplomatura (Real Decreto 1420/1991) o posteriormente en el Libro Blanco tras la creación del Grado en Educación Social (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación [ANECA], 2004). Hay autores que fundamentan el uso del concepto de educación social y educación no formal como sinónimos, hablando de esta propuesta de educación social cuando se tratase de una educación que tiene como objetivo una educación no formal dirigida a personas en situación de conflicto social (Trilla, 1996). Se trata de una profesión que recoge un amplio y heterogéneo catálogo de diferentes procesos educativos que están fuera del sistema de enseñanza (Trilla, 2009).

Algunos de los ámbitos destacados de intervención de la Educación Social o educación no formal (Caride, 2004, asimila ambos conceptos) son: drogodependencia, personas con discapacidad, salud mental, tercera edad, infancia, inmigración, adultos, adolescencia, violencia de género, atención sociocomunitaria, animación sociocultural, integración laboral, violencia infantil, etc. (Vazquez, Fernández y López, 2017).

Dada la variedad de ámbitos a los que se dirige, la profesión del Educador Social requiere unas competencias profesionales y un talento que deben de ser valoradas mediante la calidad demostrada en los trabajos educativos y de acompañamiento hacia personas con dificultades, a través de destrezas y la aplicación de instrumentos y técnicas que vayan más allá de aspectos teóricos aprendidos (Vallés, 2015). Así es percibido por la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES) y el Consejo General de Colegios de Educadores y Educadoras Sociales (GG.CES), en su código deontológico (ASEDES, 2007). Este código es un punto de amarre de la propia profesión, en el cual se define la Educación Social y sus respectivas funciones y competencias (Rio, 2018).

Un buen profesional de la Educación Social precisa del desarrollo de habilidades y técnicas cognitivas, sociales, culturales y emocionales que están continuamente actualizándose y acopladas a la aptitud de resiliencia (Días y Bonifácio, 2019). El profesional de la Educación Social se caracteriza por una combinación de los diferentes componentes que constituyen una competencia, como es el contacto directo y acompañamiento, el compromiso social, la capacidad de gestión de herramientas disponibles... elaborando la autonomía de las personas (Eslava-Suanes, González-López y De-León-Huertas, 2018). Y es que, tal y como venimos enfatizando desde el comienzo de este estado del arte, el modelo de aprendizaje por competencias es una ventana para la empleabilidad, y en este caso particular, tal y como indican Gómez y Rumbo (2019) para la empleabilidad del profesional de la Educación Social. El propio Marco de aprendizaje 2030 de la OECD ya encapsula un concepto complejo: la movilización de habilidades, conocimientos, actitudes y valores a través de un proceso de reflexión, acción y anticipación, con el objetivo de desarrollar la relación de competencias necesarias para adaptarse al mundo (OECD, 2018).

Las competencias son consideradas a grandes rasgos como la agrupación enredada de actitudes, conocimientos, valores, emociones y motivaciones que las personas defienden en un momento específico para enfrentarse a las demandas que contempla cada momento o situación (Bermejo, 2013). Las competencias son clasificadas en específicas y genéricas o transversales, dividiéndose a su vez, en el caso de las transversales, en las competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas (Solanes, Núñez y Rodríguez-Martín, 2008). Las competencias transversales son aquellas características de una persona que le permite actuar de manera efectiva con los demás y son fundamentales para acceder y desempeñarse en el mundo laboral (Vallejo-Trujillo y Aguilar, 2019). Macías, Rodríguez-Sánchez y Aguilera (2017) afirman que el dominio de las competencias transversales, por su carácter genérico, son muy útiles en cualquier profesión. El desarrollo de estas competencias se ha convertido en el nuevo mantra para la supervivencia de las personas en este entorno competitivo, dando como resultado una nueva definición de competencias transversales como el conjunto de herramientas sociales para el éxito en la vida cotidiana en diferentes contextos (Simeon-Fayomi, Cheatan y Oludeyi, 2018).

Centrándonos en el concepto de competencias transversales sistémicas, son aquellas que se relacionan directamente con las destrezas y habilidades, suponiendo una mezcla entre conceptos como la comprensión, el conocimiento y la sensibilidad que hacen que una persona observe cómo las partes de un todo se relacionan y agrupan (Macías-Catagua, 2018, p.245). Entre las competencias transversales sistémicas se encuentran algunas como la actitud emprendedora, adaptación a los cambios, la proactividad, la investigación y el trabajo autónomo (Martínez y González, 2018). Se podría decir que según algunos informes de competencias clave para la empleabilidad, este tipo de competencias y su definición son las

más cercanas o por lo menos algunas de ellas coinciden con las más valoradas por los empleadores, siendo la adaptación al cambio una de las más destacadas (Junta de Extremadura y CENTRHO, 2020). Investigaciones como las de Lanzo et al. (2015) afirman que los empleadores valoran, principalmente, las competencias genéricas, en concreto, las interpersonales y sistémicas y, en menor medida, las instrumentales. Incluso, coincidiendo con el estudio anterior y concretando más, Freire, Teijeiro y Pais (2011) sostienen a las competencias sistémicas como las más valoradas en el mercado. Además, las competencias sistémicas no son únicamente las más valoradas en el mercado por los empleadores, sino que también son las más entrenadas y valoradas por el alumnado (Foronda-Robles, 2017).

Para Peiró y Yeves (2017) es clave potenciar las competencias de trabajo autónomo y emprendimiento para incrementar la empleabilidad del trabajador y la creación de empleo para otros. A su vez, Fernández (2020) considera que la competencia de capacidad de adaptación es fundamental en el desarrollo general de la carrera profesional, pues permite adaptarse a los cambios relacionados con su entorno laboral (la capacidad de adaptación como elemento esencial para el éxito profesional). Martínez y González (2017) por su parte, insisten en la consideración de la motivación como la competencia indispensable en el desarrollo profesional.

Además, para los profesionales de la educación no formal, la competencia investigadora resulta imprescindible para avanzar en una educación de evaluación que les hace adoptar métodos y técnicas de investigación, y no se centra únicamente en la intervención (Arnau, Jariot y Roca, 2021). De este modo, podrán adquirir un perfil doble donde poder aplicar instrumentos y realizar procesos de evaluación e investigación, con el objetivo de generar contribuciones a la reflexión crítica.

Es por todo lo anteriormente mencionado que formar a los profesionales de la Educación Social en competencias transversales sistémicas es un reto que debe trabajarse desde un inicio en las universidades, ya que la empleabilidad afecta de forma directa al sector educativo (Martínez y González, 2017). Hay estudios que hallan en su investigación la necesidad de que las universidades se centren más en el desarrollo de competencias genéricas a lo largo de sus programas (Lan, 2020). Incluso se propone una renovación de los currículos para reflejar más un enfoque en las competencias clave para la empleabilidad de los estudiantes, en lugar de procesos demasiado orientados o técnicamente inclinados hacia el examen (FitzPatrick, 2015). Aun así, muchos empleadores muestran descontento y perciben desajustes en la formación de sus empleados universitarios y los requerimientos profesionales (Humburg, Van der Velden y Verhagen, 2013). Esto muchas veces es influido por la existencia de brechas entre la educación superior y los empleadores como el desajuste cultural entre la estrategia empresarial y el lenguaje académico (Suleman, Videira y Araújo, 2021). Para la garantía de una empleabilidad activa, la educación, la formación y el empleo han de ir siempre unidas y de la mano (Bermúdez, 2020, p.

81). Hay incluso estudios que demuestran que para los responsables políticos y las universidades debería ser una prioridad la incorporación de las competencias clave o de empleabilidad en la educación superior (Cheng Yoke, Abdul Ghani y Abdul Jali, 2021).

La empleabilidad de los Educadores Sociales, al igual que de otros muchos profesionales, tiene, en su origen, tres aspectos fundamentales que conectan entre sí: la adaptación entre la formación recibida y la demandada por el mercado laboral, la inserción laboral o condiciones de trabajo y la adquisición de competencias para la búsqueda de empleo (Suarez, 2016).

En el Grado de Educación Social y en el acceso al mercado laboral de Educadores Sociales, hay estudios que manifiestan la tendencia común entre graduados en el desarrollo medio-bajo de competencias para la empleabilidad, la escasa visibilidad de competencias claves y la demanda de una formación más integral con un mayor desarrollo de competencias para acceder a un empleo (Saban et al., 2020). Hay trabajos que afirman que en la actualidad hay profesionales que aún no conocen la dedicación, el oficio o funciones que desarrollan los Educadores Sociales, de ahí la necesidad de informar sobre los beneficios de la contratación de esta figura, pues se trata de un profesional polifacético preparado para trabajar en contextos educativos y sociales multidisciplinares (Ferreya y Tortell, 2016). Este desconocimiento tiene repercusiones en la contratación, y algunos autores concluyen afirmando que los recién egresados tienen escasas oportunidades de acceso al mercado laboral, siendo algunas de las principales causas la inexperiencia laboral unida a los conocimientos académicos de los estudiantes (Morales, Lobato, Algreto y Rodríguez, 2018).

En este contexto, la pregunta de investigación que se plantea es si las competencias sistémicas son realmente un motor de empleabilidad de los Educadores Sociales. De ahí, se plantea como objetivo principal analizar la capacidad predictiva de las competencias sistémicas sobre la empleabilidad de los egresados en Educación Social. Así, se pretende estudiar las asociaciones de la empleabilidad y de las competencias sistémicas en tres dimensiones clave: Desarrollo, Dominio y Relevancia.

## **MÉTODO**

### **Diseño**

El diseño metodológico se sustenta en un estudio no experimental que partiendo de un enfoque cuantitativo, implementa un estudio correlacional de tipo transversal, en el que con el objetivo de identificar variables asociadas a la

probabilidad de empleabilidad los egresados del grado/diplomatura en Educación Social se recoge información en una única encuesta.

### **Instrumento de recogida de información y variables**

Para este estudio se ha empleado el Cuestionario de Evaluación de Competencias Transversales de Grado (CECTGRA) (Martínez-Clares y González-Morga, 2018). El cuestionario analiza tres dimensiones clave (Desarrollo, Dominio y Relevancia) de las competencias instrumentales, personales y sistémicas: el Desarrollo de las competencias transversales en las aulas universitarias, el Dominio o adquisición que presenta el estudiante y la Relevancia que le otorga el estudiante para su desarrollo profesional. Las respuestas se realizan a través de una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta (1=nada-5=mucho) para cada una de las tres dimensiones.

En el presente estudio se han medido únicamente las cinco competencias sistémicas: 1) Trabajo Autónomo (4 ítems, p. ej. Aprender de forma autónoma), competencia que hace referencia al grado de intervención de una persona en el establecimiento de sus objetivos; 2) Actitud emprendedora (5 ítems, p. ej. Ser creativo e innovador) competencia o cualidad necesaria para liderar cambios, tanto en entorno profesional, como personal, liderando la confianza en uno mismo; 3) Adaptación a nuevas situaciones (3 ítems, p. ej. Tolerar el cambio y la incertidumbre) competencia que concibe la capacidad de asumir cambios sin alterar los objetivos propuestos; 4) Motivación (4 ítems, p. ej. Actitud positiva hacia el trabajo) competencia sistémica directamente relacionada con un estado interno e impulso que guía la conducta de una persona hacia un objetivo; 5) Competencia investigadora (4 ítems, p. ej. Examinar e interpretar información por dimensión) competencia sistémica que recluta saberes (conocimientos, valores, actitudes...) para solucionar problemas mediante el método científico. Con relación a la fiabilidad, los índices de Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ), muestran que tanto las tres dimensiones (desarrollo de  $\alpha = 0.910$ , dominio  $\alpha = 0.881$  y relevancia  $\alpha = 0.917$ ), como las cinco competencias (Trabajo autónomo  $\alpha = 0.926$ , Actitud Emprendedora  $\alpha = 0.930$ , Adaptación a Nuevas Situaciones  $\alpha = 0.864$ , Motivación  $\alpha = 0.952$ , Competencia Investigadora  $\alpha = 0.929$ ) presentan una buena consistencia interna.

### **Procedimiento**

El CECTGRA fue administrado on-line a través de la aplicación Google Forms, herramienta de Google Drive. Todos los participantes dieron su consentimiento, siendo informados antes de cumplimentarlo, a través del formulario, de la



confidencialidad de los datos obtenidos y del uso de estos, exclusivamente para fines de investigación.

La difusión del cuestionario se realizó con la colaboración del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) de España y de los colegios provinciales. La cumplimentación de los cuestionarios fue anónima, garantizando la confidencialidad de los datos obtenidos y su utilización exclusiva para fines de investigación. Respecto al consentimiento informado de los participantes, seguimos las directrices éticas de la American Psychological Association (APA, 2009).

## Análisis y resultados

Los análisis estadísticos fueron realizados con el paquete estadístico SPSS versión 21.0. Comprendieron análisis de fiabilidad del instrumento, análisis de regresión logística binomial y medidas de asociación odds ratio (OR) y, por último, se crea un modelo de clasificación mediante la técnica estadística árbol de decisión, utilizando como método de división CHAID (Chi-square automatic interaction detector).

Con el objetivo de establecer la capacidad predictiva de las competencias sistémicas de Desarrollo, Dominio y Relevancia, sobre la empleabilidad de los egresados del Grado en Educación Social, se lleva a cabo el análisis de regresión logística binomial, utilizando como variable dependiente la experiencia laboral como Educadores Sociales de los egresados como variable dicotómica (Sin experiencia/ Con experiencia) y se incluyen como variables predictoras las competencias: 1) Trabajo autónomo, 2) Actitud emprendedora, 3) Adaptación a nuevas situaciones, 4) Motivación y 5) Competencia investigadora, agrupadas como variables tricotómicas mediante un criterio de percentiles (Baja competencia  $P \leq 33$ ; Media competencia  $P > 33$  y  $< 66$  y Alta competencia  $P \geq 66$ ) (Tabla 1).

**Tabla 1**

*Distribución y estadísticos de los grupos de competencia Alta, Media y Baja de Desarrollo, Dominio y Relevancia*

Competencia	Dimensión	Baja			Media			Alta			Total	
		N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT	M	DT
Trabajo Autónomo	Desarrollo	180	8.90	1.81	216	13.43	1.10	212	17.67	1.41	13.57	3.80
	Dominio	172	11.47	2.17	224	16.15	.83	212	19.00	.83	15.82	3.28
	Relevancia	226	13.07	2.80	218	18.12	.79	164	20.00	.01	16.75	3.42
Actitud Emprendedora	Desarrollo	190	10.44	2.24	192	15.75	1.06	226	20.71	2.20	15.93	4.65
	Dominio	182	13.29	2.65	232	18.59	1.11	194	22.72	1.48	18.32	4.13
	Relevancia	216	15.19	3.21	198	21.65	1.15	194	24.64	.48	20.31	4.48

Competencia	Dimensión	Baja			Media			Alta			Total	
		N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT	M	DT
Adaptación a Nuevas Situaciones	Desarrollo	212	5.62	1.24	214	8.93	.80	182	12.45	1.25	8.83	2.96
	Dominio	232	7.56	1.38	158	10.58	.49	218	13.19	1.06	10.37	2.66
	Relevancia	190	8.22	1.58	236	12.23	.79	182	14.51	.50	11.66	2.71
Motivación	Desarrollo	186	10.43	2.33	196	15.61	1.08	226	19.19	.83	15.36	3.90
	Dominio	216	13.01	2.71	148	17.57	.50	244	19.63	.48	16.78	3.35
	Relevancia	182	12.97	2.81	176	18.18	.84	250	20.00	.01	17.37	3.38
Competencia Investigadora	Desarrollo	214	8.49	2.06	174	12.95	.83	220	16.86	1.72	12.80	3.91
	Dominio	222	10.78	1.98	204	15.10	.82	182	18.44	1.11	14.52	3.44
	Relevancia	226	11.94	2.66	162	16.86	.86	220	19.71	.46	16.06	3.77

Finalmente, se crean tres modelos predictivos de empleabilidad; el primero para la dimensión de Dominio, el segundo para la dimensión de Desarrollo, y un tercer modelo para la dimensión de Relevancia (Tabla 2). El género y la edad de los participantes se incluyeron como variables de control. El modelo predictivo para las competencias de Desarrollo permite una estimación correcta del 80.3% de los casos ( $\chi^2 = 240.959(12)$ ,  $p < 0.001$ ), el modelo para las competencias de Dominio permite una estimación correcta del 81.6 % de los casos ( $\chi^2 = 261.503(12)$ ,  $p < 0.001$ ) y el modelo para las competencias de Relevancia permite una estimación correcta del 74.7% de los casos ( $\chi^2 = 159.541(12)$ ,  $p < .001$ ). El valor de ajuste de los modelos se situó entre un 32.7% y un 45.6% para el modelo de competencias de Desarrollo ( $R^2$  de Cox y Snell = 0.327;  $R^2$  de Nagelkerke = 0.456), entre un 35% y un 48.8% para las competencias de Dominio ( $R^2$  de Cox y Snell = 0.350;  $R^2$  de Nagelkerke = 0.488) y entre un 23.1% y un 32.2% para las competencias de Relevancia ( $R^2$  de Cox y Snell = 0.231;  $R^2$  de Nagelkerke = 0.322).

El análisis de los Modelos muestra la capacidad predictiva para la empleabilidad de las competencias Motivación de Desarrollo, Dominio y Relevancia, Trabajo Autónomo de Dominio, Adaptación a Nuevas Situaciones de Dominio y Relevancia, Competencias Investigadora de Dominio y Relevancia y Actitud Emprendedora de Relevancia. Concretamente las OR de los modelos logísticos (Tabla 2) informan que, en comparación con los egresados de los grupos de baja competencia: 1) la probabilidad de empleabilidad es 3.2 veces mayor para los del grupo Motivación de Desarrollo Media y 6.7 veces mayor para los del grupo Motivación de Desarrollo Alta. 2) la probabilidad de empleabilidad es 2.6 veces mayor para los del grupo Trabajo Autónomo de Dominio Alta, 4.1 veces mayor para los del grupo Adaptación a Nuevas Situaciones Alta, 2.3 veces mayor para los del grupo Motivación de Dominio Alta, 2.3 para los del grupo Competencia Investigadora de Dominio Media, y 3 veces mayor para los del grupo Competencia Investigadora de Dominio Alta. 3) la probabilidad de empleabilidad es 2.1 veces

mayor para los del grupo Actitud Emprendedora de Relevancia Media; 2.4 veces mayor para los del grupo Actitud Emprendedora de Relevancia Alta; 2.4 para los del grupo Adaptación a Nuevas Situaciones de Relevancia Alta; 2.5 veces mayor para los del grupo Motivación de Relevancia Alta; 2.6 veces mayor para los del grupo Competencia Investigadora de Relevancia Media; y 2.1 veces mayor para los del grupo Competencia Investigadora de Relevancia Alta.

**Tabla 2**

*Resultados de los análisis de regresión logística para la predicción de la empleabilidad del grado de competencia*

Dimensión	Competencia**	Empleabilidad*						
		B	S.E.	Wald	Sig.	Exp(B)	95% C.I. Exp(B)	
						Inferior	Superior	
Desarrollo	TA (Media)	-.338	.405	.695	.405	.713	.22	1.579
	TA (Alta)	.665	.417	2.538	.111	1.944	.858	4.407
	AE (Media)	.048	.407	.014	.907	1.049	.472	2.331
	AE (Alta)	.825	.425	3.762	.052	2.281	.991	5.250
	NS (Media)	-.022	.349	.004	.950	.978	.494	1.937
	NS (Alta)	.698	.373	3.510	.061	2.010	.968	4.172
	MO (Media)	1.161	.434	7.159	<b>.007</b>	3.195	1.364	7.480
	MO (Alta)	1.900	.460	17.076	<b>.000</b>	6.687	2.715	16.469
	IN (Media)	-.335	.368	.827	.363	.715	.348	1.472
	IN (Alta)	.353	.386	.836	.360	1.424	.668	3.035
Dominio	TA (Media)	.389	.387	1.013	.314	1.476	.691	3.151
	TA (Alta)	.965	.416	5.386	<b>.020</b>	2.624	1.162	5.926
	AE (Media)	-.097	.403	.058	.809	.907	.412	1.999
	AE (Alta)	.598	.457	1.714	.191	1.819	.743	4.453
	NS (Media)	.123	.339	.131	.717	1.131	.582	2.196
	NS (Alta)	1.418	.339	17.527	<b>.000</b>	4.130	2.126	8.022
	MO (Media)	-.496	.387	1.641	.200	.609	.285	1.300
	MO (Alta)	.841	.363	5.366	<b>.021</b>	2.318	1.138	4.723
	IN (Media)	.852	.354	5.798	<b>.016</b>	2.344	1.172	4.688
	IN (Alta)	1.085	.387	7.863	<b>.005</b>	2.960	1.386	6.320

Dimensión	Competencia**	Empleabilidad*						
		B	S.E.	Wald	Sig.	Exp(B)	95% C.I. Exp(B)	
						Inferior	Superior	
Relevancia	TA (Media)	-.119	.313	.143	.705	.888	.481	1.641
	TA (Alta)	.128	.363	.125	.724	1.137	.558	2.315
	AE (Media)	.755	.361	4.366	<b>.037</b>	2.127	1.048	4.319
	AE (Alta)	.855	.417	4.202	<b>.040</b>	2.352	1.038	5.327
	NS (Media)	.197	.386	.260	.610	1.218	.571	2.595
	NS (Alta)	.856	.433	3.901	<b>.048</b>	2.353	1.007	5.501
	MO (Media)	.006	.408	.000	.989	1.006	.452	2.237
	MO (Alta)	.932	.422	4.881	<b>.027</b>	2.539	1.111	5.801
	IN (Media)	.963	.336	8.187	<b>.004</b>	2.619	1.354	5.065
	IN (Alta)	.773	.387	3.987	<b>.046</b>	2.167	1.014	4.630

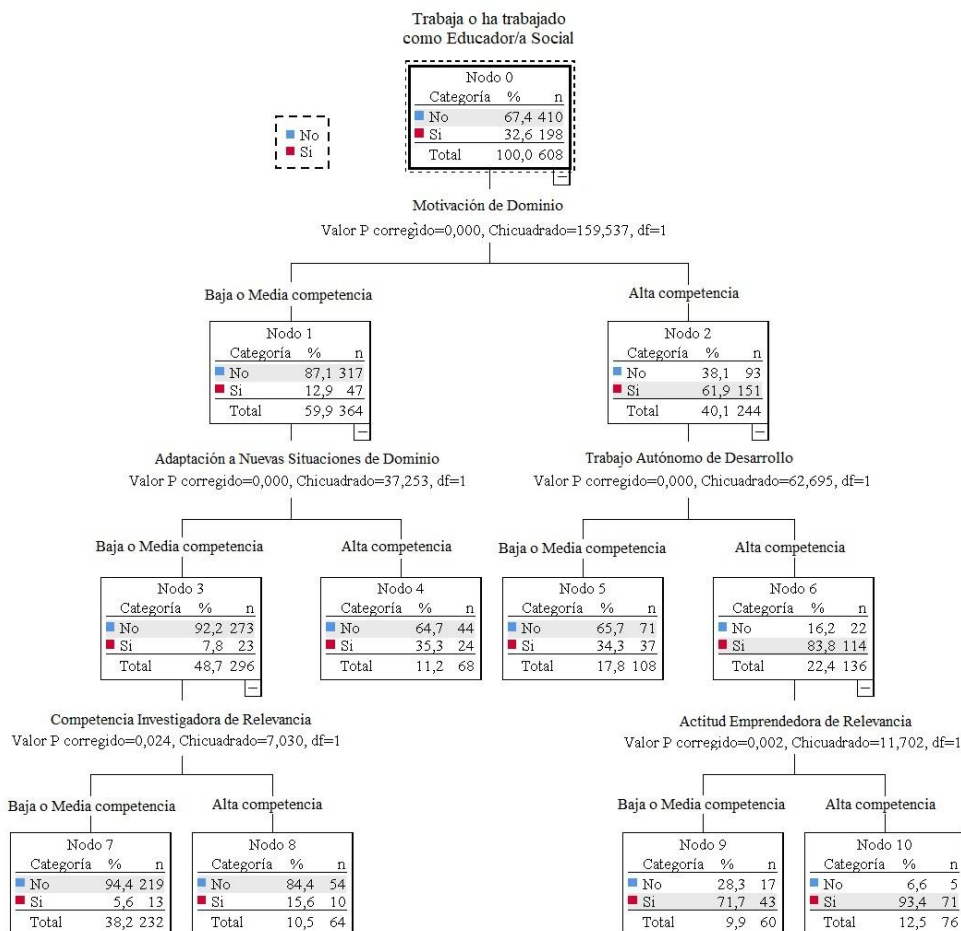
\*Categoría de referencia: Con experiencia laboral.

\*\*Grupo de comparación: Baja Competencia. TA = Trabajo Autónomo; AE = Actitud Emprendedora; NS = Adaptación a nuevas situaciones; MO = Motivación; IN = Competencia investigadora.

Por último, con la intención de facilitar la interpretación de las asociaciones significativas encontradas y buscar subgrupos específicos y relaciones que tal vez no se observan en el análisis de regresión binomial, se realiza un árbol de clasificación mediante el método Chaid Exhaustivo (Figura 1), introduciendo como variable dependiente la empleabilidad (con/sin experiencia laboral) y como independientes los grupos Baja, Media y Alta competencia (Trabajo Autónomo, Actitud Emprendedora, Adaptación a nuevas situaciones, Motivación, Competencia investigadora) de Desarrollo, Dominio, y Relevancia.

El árbol clasifica de forma correcta al 82.6% (Risk =.174; SE=.015) de los participantes. En la figura 1 se observa que la probabilidad más alta de encontrar empleo de los egresados en Educación Social (93.4%) se da en aquellos agrupados como alta competencia en *Aptitud Emprendedora de Relevancia, Trabajo Autónomo de Desarrollo* y *Motivación de Dominio* (Nodo 10), mientras que la probabilidad más baja encontrar empleo como Educador Social (5.6%) se da entre los egresados agrupados como Baja o Media Competencia *Investigadora de Relevancia, Adaptación a Nuevas Situaciones de Dominio* y *Motivación de Dominio* (Nodo 7).

**Figura 1**  
Árbol de clasificación para la empleabilidad



## DISCUSIÓN

Tal y como hemos comprobado a lo largo de los resultados, la probabilidad de empleabilidad aumenta en la medida que las personas consideran que su motivación hacia la empleabilidad se desarrolló de manera importante a lo largo de sus estudios universitarios. Por lo tanto, la competencia motivacional resulta

clave en la empleabilidad de los Educadores Sociales y su desarrollo en las aulas universitarias debe ser un elemento a contemplar en los planes de estudio. Las asignaturas de prácticas se caracterizan por ser altamente motivadoras en relación con la empleabilidad, tal y como indica Morales (2013), los centros de prácticas son destacables y poseen una vinculación objetiva hacia la mejora del proceso de prácticas y de empleabilidad, lo que aumenta el grado de motivación o interés de los alumnos universitarios. Por ello, apoyamos a Cuba (2009) cuando señala que la mayor empleabilidad de los jóvenes que están por egresar de las instituciones educativas no es debido al desarrollo de sus capacidades básicas y competencias para el trabajo, sino que la motivación es el principal factor causal que hace que aumente su empleabilidad.

También se ha podido comprobar que el dominio o, lo que es lo mismo, la adquisición de los Educadores Sociales de las competencias de trabajo autónomo, motivación, adaptación de nuevas situaciones, y competencia investigadora, son elementales para que aumente la probabilidad de empleabilidad, siendo las últimas las que más valor tienen. La motivación vuelve a estar entre las competencias fundamentales, pues ya nos decían Formichella y London (2012) que cuanto mayor es esta en la búsqueda de empleo, más grande es la posibilidad de reinsertarse en el mercado de trabajo.

La adaptación a situaciones nuevas implica la capacidad que el estudiante tiene para ser flexible y versátil ante las vicisitudes del mercado laboral. En este sentido, Álvarez (2017) asegura que la Educación Social como profesión es dinámica y se encuentra en constante adaptación a la realidad y al momento, redefiniendo los perfiles profesionales que demandan los empleadores y ampliando los campos de acción.

Uno de los resultados más interesantes, a nuestro juicio, es que el dominio de la competencia investigadora aumenta considerablemente la probabilidad de estar empleado. Esta competencia lleva aparejada una serie de características del Educador Social, como es la curiosidad. Estas características son de gran importancia según Payá et al. (2018) en las profesiones educativas, pues están “al servicio del diagnóstico, sistematización y evaluación de la práctica educativa y la innovación desde una dimensión individual y colectiva” (p.17). Arnau et al. (2021), por su parte, apuestan por una cultura evaluativa que les proporcione a los educadores aplicar no únicamente métodos y técnicas de intervención, sino también de investigación, gozando de un doble perfil profesional.

El hecho de que los educadores consideren relevantes las competencias de actitud emprendedora, adaptación a nuevas situaciones y motivación, aumenta la probabilidad de empleabilidad. Sin embargo, nos gustaría destacar que a pesar de que el dominio de la competencia investigadora sí nos confirma el aumento de la empleabilidad, los educadores no consideran que sea una competencia tan

relevante. Por tanto, es importante dominar la competencia investigadora, a pesar de que no seamos conscientes de la relevancia que esta tiene para la empleabilidad.

Respecto al perfil del Educador Social empleado, se ha observado que es aquel que considera relevante la actitud emprendedora, es capaz de trabajar de manera autónoma y se siente altamente motivado hacia el empleo. A pesar de estas afirmaciones, Gómez y Rumbo (2019) indican que los estudiantes del grado de Educación Social le dan una importancia escasa a la competencia emprendedora como factor que influye en la empleabilidad. Además, siguiendo a Gargallo, Morera y García (2015), habrá que tener en consideración no solo el trabajo cooperativo, sino el trabajo autónomo del estudiante, que enriquece las estrategias de aprendizaje, los resultados académicos de los universitarios y su posterior acceso al mercado laboral.

## CONCLUSIÓN

Si bien es cierto que la empleabilidad es un concepto dinámico en el que intervienen factores de carácter contextual, como son la economía, la política, los agentes sociales y la educación, entre otros, a lo largo de esta investigación se ha comprobado que además existe una asociación directa entre las competencias sistémicas y la empleabilidad de los Educadores Sociales. El desarrollo, dominio y relevancia de las competencias sistémicas son elementos claves a tener en cuenta en la empleabilidad de los egresados de Educación Social.

Es importante destacar que la competencia de motivación es una de las principales influyentes en la empleabilidad de los egresados, tanto en su desarrollo durante el trayecto de estudio en el grado, como su dominio posterior, tal y como consideraban en su estudio Martínez y González (2017). Un adecuado desarrollo de la motivación durante los estudios universitarios implica otorgar un papel esencial a las prácticas externas que se cursan a lo largo de los mismos. La oportunidad de vivir la experiencia real de su futura profesión, llegando a conocer, de forma cercana, las funciones que debe desarrollar como profesional del ámbito se convierte en algo principal. El desarrollo de la motivación, resulta un factor fundamental a la hora de enfrentarse a los desafíos del mercado laboral en la búsqueda de un empleo de calidad, más aún tras los cambios en las formas de trabajo y en la incertidumbre provocada por la pandemia de la COVID-19. Se recomienda que en los planes de estudio se aborde en profundidad el aprendizaje de la motivación como una competencia más, de modo que el Educador Social tenga la habilidad de automotivarse hacia la empleabilidad una vez egresado en el mercado laboral.

Resulta, además, de extremo interés conocer que, a pesar de que los egresados de la Educación Social no consideran lo suficientemente relevante la competencia investigadora, la mayoría de los profesionales empleados dominan dicha competencia. Si bien el planteamiento de esta investigación no permite definir si

son los empleadores quienes directamente valoran esta competencia a la hora de contratar a un profesional de la Educación Social, lo cierto es que los educadores que la dominan, son mayormente empleables. Al igual que en la investigación de Arnau, Jariot y Roca (2021) la competencia investigadora, en este sentido, define como más empleable a aquel educador social capaz de realizar diagnósticos, evaluar, analizar contextos y establecer conclusiones.

Algo que ha demostrado ser crucial para la incorporación a las nuevas formas de trabajo es el dominio de la competencia de adaptación a nuevas situaciones, y más en la etapa en la que el mercado laboral se encuentra en proceso de actualización y cambio. En un mundo cambiante, como el actual, el mercado parece ofrecer mejores oportunidades a aquellos que se adaptan y son versátiles. Sin embargo, los estudios universitarios en los que la planificación de la docencia cada vez es más rígida y estructurada, hacen que esta competencia sea de difícil adquisición. Por ello, habrá que buscar metodologías que en el aula promuevan el cambio de estructuras, de roles, incluso de ideas, para moldear a un profesional que no tema al cambio, centrándose más en el desarrollo de competencias genéricas a lo largo de los programas educativos tal y como Lan (2020) afirmaba en su estudio. Ya relataba esto la UE (2018) en el Informe sobre la Estrategia de la Unión Europea para la Juventud 2019-2027, donde su principal foco se concentra en los retos que tiene que afrontar este grupo social y, con ello, diferentes instituciones, pretendiendo el desarrollo personal y profesional de las personas jóvenes.

Además de lo anteriormente mencionado, se concluye que el perfil del Educador Social empleado es aquel que considera relevante la actitud emprendedora, es capaz de trabajar de manera autónoma y se siente altamente motivado hacia el empleo.

Dadas las conclusiones obtenidas, el estudio permite realizar una propuesta real de formación para los Educadores Sociales desde la perspectiva de las competencias sistémicas. Por ello, como en el estudio de Morales (2013), se recomienda a las Universidades contemplar en sus planes de estudios períodos de prácticas extensos y variados y metodologías que fomenten la motivación y la adaptación al cambio (que huyan de estructuras excesivamente rígidas). Asimismo, se insta a incentivar el trabajo autónomo del alumnado y su emprendimiento a través del desarrollo de la curiosidad y la innovación, y ofreciendo estrategias que permitan asumir competencias investigadoras, que sin duda son de extremo interés en las organizaciones sociales. Surge la necesidad de que las universidades, en sus programas de estudio, centren su foco de atención en el desarrollo de competencias, proponiendo la renovación de sus procesos orientados hacia los contenidos de examen.

Finalmente, las limitaciones del estudio se convierten en propuestas de investigación de futuro. Por ello, se pretende dotarlo de metodologías cualitativas



complementarias, que permitan profundizar en aspectos no contemplados en el instrumento seleccionado. Asimismo, se prevé ampliar la investigación incluyendo a los empleadores. También se considera importante abordar parámetros más sistémicos de la empleabilidad del educador social, que vayan más allá de las competencias sistémicas del educador social.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, A. (2017). *El desempeño profesional del Educador y la Educadora Social: Funciones, Competencias y Creencias de Autoeficacia* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Autónoma de Madrid.
- ANECA. (2004). *Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Agenda Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Arnau, L., Jariot, M., & Roca, J. S. (2021). Instrumentos de evaluación e investigación en Pedagogía Social. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 2(37), 17-19.
- Bennett, D. (2020). Embedding employABILITY thinking across higher education. *Australian Government Department of Education and Training*, 1, 3-72. [https://ltr.edu.au/resources/FS16-0274\\_Bennett\\_Report\\_2020.pdf](https://ltr.edu.au/resources/FS16-0274_Bennett_Report_2020.pdf)
- Bermejo, L. (2013). *Documento de consenso sobre Competencias Comunes de los Profesionales de la Gerontología*. Sociedad Española de Geriátría y Gerontología.
- Bermúdez, E. A. (2020). *Estudio longitudinal de la influencia que ejerce la orientación profesional para mejorar la empleabilidad* [Tesis doctoral, Universidad de Jaén]. RUJA: Repositorio Institucional de Producción Científica. <https://ruja.ujaen.es/jspui/handle/10953/1041?locale=en>
- Caride, J. A. (2004). No hi ha educació no formal. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, (28), 6-8.
- Cheng, T., Abdul, A., & Abdul Jalil, A. (2021). Soft skills integration for inspiring critical employability skills in private higher education. *Eurasian Journal of Educational Research*, 92, 23-40.
- Cuba, J. (2009). Índice de empleabilidad de los jóvenes. *Avances de Investigación*, 32, 1-57.
- Días, E., & Bonifácio, E. (2019). O iceberg do educador social: Contributos reflexivos de futuros profissionais. *Revista de Educação Social (RES)*, (28), 238-254.
- Eslava, M. D., González, I., & De-León-Huertas, C. (2018). La identidad profesional del educador social a través de su perfil competencial. *Education in the Knowledge Society*, 19(1), 53-76. <http://doi.org/10.14201/eks20181915376>
- European Union (2018). Resolution of the Council of the European Union and the Representatives of the Governments of the Member States meeting within the Council on a framework for European cooperation in the youth field: The

- European Union Youth Strategy 2019-2027. Official Journal of the European Union. [shorturl.at/qtP04](http://shorturl.at/qtP04)
- European Youth Forum. (2020). *European quality charter on internships and apprenticeships*. <http://qualityinternships.eu/>
- Fernández, D. (2020). *Efectos en la relación de la carrera profesional organizacional mobility preference y la empleabilidad interna y externa* [Trabajo de fin de Grado no publicado]. Universidad Pontificia Comillas.
- Ferreira, M., & Tortell, M. F. (2016). Educador y Educadora social: acceso al mundo laboral. *Revista de Educación Social (RES)*, (23), 133-146.
- FitzPatrick, P. (2015). Reinventing Singapore: Education and the mindset. *International Higher Education*, (31), 22-23.
- Formichella, M. M., & London, S. (2012). Empleabilidad, educación y equidad social. *Revista de Estudios Sociales*, (47), 79-91. <https://doi.org/10.7440/res47.2013.06>
- Foronda-Robles, C. (2017). *Competencias transversales: el discurso hacia la sostenibilidad* [Comunicación]. VIII Jornadas de Innovación e Investigación Docente. Sevilla.
- Freire, M. J., Teijeiro, M., & Pais, C. (2011). Políticas educativas y empleabilidad: ¿cuáles son las competencias más influyentes? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 19(28), 1-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275019735028>
- Gargallo, B., Morera, I., & García, E. (2015). Metodología innovadora en la universidad. Sus efectos sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Anales de Psicología*, 31(3), 901-915.
- González-Lorente, C., & Martínez-Clares, P. (2020). Hacia un modelo de empleabilidad en educación superior. *Diálogos Pedagógicos*, 18(35), 47-66. [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2020.18\(35\)04](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2020.18(35)04)
- Gómez, T. F., & Rumbo, B. (2019). Valoración de las competencias de la titulación de educación social para la inserción laboral. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(2), 1-17.
- Hillage, J., & Pollard, E. (1998). *Employability: developing a framework for policy analysis*. Sudbury: Department for Education and Employment.
- Humburg, M., Van der Velden, R., & Verhagen, A. (2013). *The employability of higher education graduates: The employers' perspective*. European Union. <http://doi.org/10.2766/54258>
- Aedipe. (2020). *Estudio de identificación de competencias clave, impulsando la Sociedad del Aprendizaje como estrategia de desarrollo económico y social de la comunidad autónoma de Extremadura*. <https://bit.ly/3uvXHZI>
- Lan, M.T.Q (2020). Graduate generic competences from the perspective of VNU employers. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, 11(1), 131-145.

- Lanzo, N. C., López, M. C. L., & Vidiella, M. C. P. (2015). La percepción de los empleadores acerca de las competencias de los graduados y su evaluación. Una aproximación a distintos sectores profesionales. *Formación y evaluación por competencias en educación superior*, 9, 185-213.
- Macías-Catagua, O. W. (2018). El desarrollo de competencias genéricas en el docente universitario. *Dominio de las Ciencias*, 4(3), 240-252.
- Macías, E., Rodríguez-Sánchez, M., & Aguilera, J. L. (2017). *La cuestión universitaria. Adquisición de competencias transversales a través de tutoría en la universidad*. Universidad Complutense de Madrid.
- Martínez, J. A. (2011). La empleabilidad como una competencia personal y una responsabilidad social. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 1-4. <http://www.eumed.net/rev/cccss/15/jamg.html>
- Martínez, P., & González, N. (2017). *Satisfacción de los estudiantes de grado con la formación en competencias transversales*. AIDIPE2017, XVIII Congreso Internacional de Investigación Educativa y AIDIPE Asociación.
- Martínez, P., & González, N. (2018). Las competencias transversales en la universidad: propiedades psicométricas de un cuestionario. *Educación XX1*, 21(1), 231-262. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20194>
- Morales, S. (2013). Evaluando el Practicum en Educación Social: acciones de mejora ante la puesta en práctica de los nuevos grados. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 349-364.
- Morales, L. A., Lobato, M., Algreto, I., & Rodríguez, H. (2018). Identificación de los factores adversos que influyen en los jóvenes egresados para incorporarse al campo laboral. *Pistas Educativas*, 39(128), 1158-1173.
- OECD. (2018). *The future of education and skills, Education 2030*. OECD Publishing.
- Organización Internacional del Trabajo (2020). *Informe Mundial sobre el Empleo Juvenil 2020*. <https://bit.ly/3LdRd8G>
- Payá, M., Ayuste, A., Cano-Hila, A. B., Gros, B., Escofet, A., Piqué, B., Rubio, L., Sabariego, M., Masgrau, M., Sansalbadora, M. T., Pérez, J. N., Comas, A., & Jouannet, C. (2018). *Guía para la formación de la competencia investigadora*. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona, INNOVADOC.
- Peiró, J. M., & Yeves, J. (2017). Análisis de la empleabilidad, sus antecedentes y consecuencias. *Acti del Convegno "Work in progress" for a better quality of life*, 23-32. <http://doi.org/10.1285/9788883051289p23>
- Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el Título Universitario Oficial de Diplomado de Educación Social. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de octubre de 1991.
- Rio, A. (2018). *La educación social y su función normalizadora* [Trabajo de fin de Grado no publicado]. Universidad del País Vasco.

- Rowe, A., Clark, L., & Bilgin, A. (2016). Evaluation of a three-year study investigating staff workload associated with CWIE delivery: Implications for research and practice. En K. E. Zegwaard, M. Ford y N. McRae (Eds.), *Refereed Proceedings of the 2nd International Research Symposium on Cooperative and Work-Integrated Education* (pp.181-188). World Association for Cooperative Education.
- Saban, M. D. C., Gómez, I., Gonzalo, V., Abuin, N., Barrigüete, L. M., & Tejada, E. F. (2020). *Proyecto de innovación y mejora de calidad docente. Búsqueda de empleo activo y mejora de la empleabilidad en el Grado en Educación Social*. Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/61040/>
- Simeon-Fayomi, B. C., Cheatan, B. S., & Oludeyi, O. S. (2018). Soft skills for young adults: Circuit In the formal, non-formal and informal models. *Issues and Ideas in Education*, 6(1), 99-112. <https://doi.org/10.15415/iee.2018.61006>
- Solanes, A., Núñez, R., & Rodríguez-Martín, J. (2008). Un cuestionario para la evaluación de competencias. *Apuntes de Psicología*, 26(1), 35-49.
- Suarez, B. (2014). La universidad española ante la empleabilidad de sus graduados: estrategias para su mejora. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 25(2), 90-110. [10.5944/reop.vol.25.num.2.2014.13522](https://doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.2.2014.13522)
- Suarez, B. (2016). Empleabilidad: análisis del concepto. *Revista de Investigación en Educación*, 14(1), 67-84.
- Suleman, F., Videira, P., & Araújo, E. (2021). Higher Education and employability skills: barriers and facilitators of employer engagement at local level. *Education Sciences*, 11(51), 1-14. <https://doi.org/10.3390/educsci11020051>
- Thoilliez, B. (2014). Las universidades frente a la empleabilidad. Algunos elementos para el análisis. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 139, 79-86. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.029>.
- Trilla, J. (1996). Aire de Familia de la pedagogía social. *Temps d'Educació*, (15), 39-57.
- Trilla, J. (2009). "La Educación no Formal", Aportes a las prácticas de Educación No Formal desde la Investigación educativa. *Dirección Educativa del Ministerio de Educación y Cultura*, Montevideo.
- United Nations. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development, resolution approved by the General Assambly on September 25, 2015*. [https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1\\_es.pdf](https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf)
- Vallejo-Trujillo, S., & Aguilar, J. A. H. (2019). Preferencias de competencia transversales: enfoque de la alta dirección. *Administración Y Organizaciones*, 22(42), 53-72. <https://doi.org/10.24275//uam/xoc/dcsh/rayo/2019v22n42/Vallejo>
- Vallés, J. (2015). ¿El Educador/a social nace o se hace? *Revista de Educación Social*, 20, 237-242.
- Vazquez, E., Fernández, E. & López, E. (2017). Los ámbitos de intervención de los profesionales de la Educación Social. Un estudio con mapas conceptuales

- multimedia. *RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(2), 206-222. <http://doi.org/10.17398/1695-288X.16.2.205>
- Vieira, M.J. (2009). *El análisis de la demanda formativa del mercado laboral en el diseño de los nuevos planes de estudio*. Programa de Estudios y Análisis, MEC.
- Vrat, P. (2013). A model for employability of graduates in technical education system. *The Journal of Engineering Education*, 102(2), 11-20.
- World Economic Forum & Watson, W. T. (2020). *Human capital as an asset: An accounting framework to reset the value of talent in the new world of work*. <https://bit.ly/3wDUuKz>

