

Resumen

La educación social, entendida como profesión, adquiere entidad a través de la formación universitaria, pero no existe un perfil competencial consensuado entre lo académico y lo profesional con el que los educadores sociales se sientan identificados. El estudio presentado se ha llevado a cabo a partir de un análisis documental comparativo de los diferentes planes de estudio de las universidades españolas en las que se imparte la titulación de Educación Social y tiene por objetivo identificar y analizar los perfiles que se derivan con la finalidad de examinar si la formación universitaria se aproxima a la práctica socioeducativa, concluyendo con la elaboración de una taxonomía de competencias profesionales del grado. Analizada y discutida la diversidad competencial, se propone un perfil compuesto por veinticuatro competencias: las competencias básicas, que desde un enfoque integrador aúnan aquellos conocimientos, procedimientos y actitudes que se consideran imprescindibles para la aplicación de los saberes adquiridos; y las competencias profesionales, relativas a la función que desempeña el educador social en los escenarios de acción socioeducativa (saber hacer), así como unas competencias que aluden a la identidad profesional del educador social (saber ser).

Palabras clave

Educación social, competencias profesionales, formación inicial, análisis documental comparativo.

La professió de l'educació social a Espanya. Una mirada universitària

L'educació social, entesa com a professió, adquireix entitat a través de la formació universitària, però no hi ha un perfil competencial consensuat entre allò acadèmic i allò professional amb el qual els educadors socials se sentin identificats. Aquest estudi s'ha dut a terme a partir d'una anàlisi documental comparativa dels diferents plans d'estudi de les universitats espanyoles en què s'imparteix la titulació d'Educació Social i té com a objectiu identificar i analitzar els perfils que se'n deriven amb la finalitat d'examinar si la formació universitària s'aproxima a la pràctica socioeducativa, conclouent amb l'elaboració d'una taxonomia de competències professionals del grau. Analitzada i discutida la diversitat competencial, es proposa un perfil format per vint-i-quatre competències: les competències bàsiques, que des d'un enfocament integrador uneixen aquells coneixements, procediments i actituds que es consideren imprescindibles per a l'aplicació dels sabers adquirits; i les competències professionals, relatives a la funció que exerceix l'educador social en els escenaris d'acció socioeducativa (saber fer), així com unes competències que al·ludeixen a la identitat professional de l'educador social (saber ser).

Paraules clau

Educació social, competències professionals, formació inicial, anàlisi documental comparativa.

The social education profession in Spain. The view from the university

Social education, as a profession, is validated through university training, but no profile of competencies has been agreed between the academic and the professional that social educators can identify with. This study was based on documentary comparative analysis of the different curricula at Spanish universities where Social Education is taught as a degree subject. The purpose is to identify and analyse the profiles generated in this way in order to determine whether university training is aligned with socio-educational practice, and the paper concludes by presenting a taxonomy of professional competencies for the degree. After studying and discussing the diversity of competencies, a profile is proposed, consisting of thirty-four competencies. These include: the basic competencies, the knowledge, procedures and attitudes considered essential for to apply the competencies acquired in an integral way; professional competencies, relating to the role played by social educators in socio-educational action scenarios (knowing how to do); and competencies pertaining to the professional identity of the social educator (knowing how to be).

Keywords

Social education, professional competencies, initial training, documentary comparative analysis

Cómo citar este artículo:

Eslava Suanes, M. D.; de León Huertas, C.; González López, I. (2020). La profesión de la educación social en España. Una mirada universitaria. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 76, p. 109-128.



▲ Introducció

La inexistència de una ley específica que regule la educació social com a professió ha derivat en condicions d'inseguretat laboral, falta de reconeixement professional, intrusisme laboral, desconeixement de les funcions i competències de les educadores socials, així com dificultats a l'hora de delimitar conceptualment funcions, competències i àrees d'acció socioeducatives (López Jiménez, Navarro-Segura y Torras Genís, 2017). Com a senyala Vilar (2018), el afiançament de la identitat de la educació social com a professió ha de passar per la creació d'una ley que regule la pràctica socioeducativa, sent un dels elements clau sobre els que se ha de reflexionar arribant a acords compartits entre l'àmbit acadèmic i el professional, la formació competencial bàsica de les educadores socials.

La identitat del educador social i del títol que el habilita se deuen construir a través de competències que capaciten al professional per a la intervenció socioeducativa en una realitat social molt diversa (Caride, 2008; Sáez, 2009 y Ledesma 2009). En aquest sentit, com a senyalen Amador, Esteban, Cárdenas y Terrón (2014), la implantació del grau en Educació Social suposa una formació universitària que ha de proporcionar els coneixements, capacitats i destreses necessàries per al desenvolupament professional. Sense embarg, els professionals de la educació social perceben que la adaptació dels plans d'estudi al Espacio Europeo de Educació Superior (EEES) suposà un canvi estructural sense incidència en el reconeixement identitari i social de les seves competències, així com en la disposició d'aquestes com a mecanisme d'enllaç entre l'àmbit acadèmic i el professional (Gómez Sánchez y Rumbo Arcas, 2018).

Continúa siendo una necesidad definir el rol profesional bajo la finalidad de favorecer la incorporación al mercado laboral mediante el desempeño eficaz de sus funciones

Hoy en día, continúa siendo una necesidad definir el rol profesional bajo la finalidad de favorecer no solo la consolidación de la profesión, como señalan Ruíz-Corbella, Martín-Cuadrado y Cano-Ramos (2015), sino también la incorporación al mercado laboral mediante el desempeño eficaz de sus funciones. No obstante, a pesar de los avances producidos en los últimos años en la formación inicial, los profesionales siguen demandando la renovación y el reciclaje formativo como estrategia para hacerse con los recursos necesarios para satisfacer las necesidades de la diversidad social a la que atienden (Rebolledo, 2018).

Teniendo en cuenta el afán por converger lo pragmático y lo teórico, o por cómo aproximar la formación inicial universitària en competències a la realitat laboral, el interès de aquest treball reside en la descripció que se fa sobre com les diferents universitats espanyoles en plena autonomia universitària defineixen el perfil competencial del educador social al amparo del disseny del títol universitàri de graduat en Educació Social, sense obligada supeditació a un catàleg prèviament establert, tal i com recull el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, per el que se estableix l'ordena-

ción de las enseñanzas universitarias oficiales, no siendo un fin en sí mismo, sino el acercamiento de estos perfiles competenciales a lo establecido por los profesionales de la educación social.

La profesionalización de estos agentes supone la formación en competencias profesionales para que sean capaces de poner en acción una relación entre conocimientos, procedimientos y actitudes que los lleven a saber hacer, a saber estar capacitados y ser aptos para el desempeño profesional. Sin embargo, hay que tener en cuenta que el saber hacer o el saber estar no son un fin en sí mismo, sino que dependerán de su puesta en acción, en ejercicio, para poder entenderse como competencia para desempeñar una acción. Como señalan García Molina y Sáez Carreras (2011), el alumnado de educación social es un actor cuyas “habilidades y competencias no son irradiadas desde una estructura individual, sino que se ponen en juego en la acción desplegada en entornos de participación y tránsito colectivo” (p. 8-9).

La definición de la educación social nos adentra en un sistema complejo de aportaciones que dificulta poder establecer una evolución en el tiempo al ser una profesión que nace y se consolida en la práctica real como una manera de dar respuesta a las necesidades educativas y sociales (ASEDES, 2011; Losada, Muñoz y Espiñeira, 2015; Ruiz, Martín y Cano, 2015 y Castro, Espiga y Pérez, 2015), y cuya teoría ha sido desarrollada a través de la práctica, nutriéndose de la pedagogía social, ya que ésta le aporta un marco científico, teórico y normativo (Vallés, 2011).

Al consolidarse como una profesión cuyo origen se circunscribe a la práctica, se concibe como un tipo de intervención educativa y social (García, 2011; Saéz Carreras y García Molina, 2014). En esta línea se encuentran las aportaciones de Quintana (1994), Caride (1998) y Ortega (1999), que recogen la esencia de la profesión, como es la intención educativa tanto en el individuo como en colectivos para la transformación social en cuanto a la eliminación de desigualdades e inclusión social se refiere.

Coincidiendo con Ruiz, Martín y Cano (2015), la educación social es una profesión con una larga trayectoria ya que el educador ha desarrollado sus funciones independientemente de que estas se consideraran parte o no de una profesión específica. Actualmente, la educación social es una profesión legitimada, como destaca Álvarez (2017), en la medida en que dispone de un título universitario, un marco normativo y una regulación legal.

Su reconocimiento comienza en la comunidad universitaria, como indican Chamseddine (2013) y Duta, Forés y Novella (2015), con la creación de la diplomatura en Educación Social y los campos de intervención dentro del ámbito de la educación no formal (la educación de adultos, la inserción social de personas desadaptadas y con diversidad funcional y la acción socio-educativa) (Boletín Oficial del Estado de 10 de noviembre de 1991). Sin embargo, no es hasta 1999, tras la firma de la Declaración de Bolonia,



La educación social es una profesión que nace y se consolida en la práctica real como una manera de dar respuesta a las necesidades educativas y sociales

cuando comienza a hablarse de competencias definitorias de perfiles profesionales (Caride, 2008). La posterior recogida de estas competencias en la nueva titulación de Grado en Educación Social crea la conciencia de que es la institución universitaria la que debe proporcionar las herramientas, entendidas en términos de conocimientos, los procedimientos y las actitudes que capaciten al profesional de la educación social (Chamseddine, 2013 y Silva, Castro, Espiga y Pérez, 2015).

La mayoría de las iniciativas en torno a la concreción de la formación en competencias que el educador social debe poseer sientan sus bases en los resultados del Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003), documento que recoge las competencias transversales y específicas de cada disciplina, así como en la información recogida por la ANECA (2005) para el título de grado en Pedagogía y Educación Social, donde aparecen diferenciadas las competencias transversales –que incluyen competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas– y las competencias específicas –que incluyen los conocimientos disciplinarios (saber) y las competencias profesionales (saber hacer)– y no tanto en los documentos profesionalizadores dispuestos por la Asociación Estatal de Educadores Sociales (ASEDES) que definen en 2007 la profesión, instaurando el código deontológico del educador social, así como el catálogo de funciones y competencias, donde establece una serie de competencias profesionalizadoras distribuidas en competencias básicas y funciones singulares. Las competencias básicas son un total de diez y están asociadas a cinco bloques que hacen referencia a la capacidad comunicativa, de relación, de análisis y síntesis, crítico-reflexivas, así como a la capacidad de selección y gestión de la información. Las competencias singulares o específicas, un total de treinta y cinco, dan cuenta de la acción socioeducativa del educador social. Estas competencias se organizan en torno a seis bloques, de modo que las competencias específicas que definen el perfil de este profesional hacen referencia a la transmisión, desarrollo y promoción de la cultura; la capacidad para generar vínculos sociales y promover redes a través de la generación de recursos educativos y sociales; el desarrollo de conocimientos sobre la mediación social, educativa y cultural, así como el procedimiento para llevarla a cabo; la capacidad de analizar, investigar y evaluar los contextos sociales y educativos; la capacidad para diseñar, implementar y evaluar los programas y proyectos educativos llevados a cabo; y la capacidad para gestionar, dirigir, coordinar y organizar las instituciones y los recursos disponibles.

Metodología

El trabajo realizado tiene por objetivo delimitar el perfil profesional del educador social a partir de un estudio documental comparativo de los diferentes planes de estudio de las universidades españolas. Para ello, se contemplan las siguientes metas:

- Identificar y analizar los perfiles competenciales definidos por cada institución universitaria para el educador social.
- Elaborar una taxonomía de competencias profesionales del grado en Educación Social tomando como referencia los documentos profesionalizadores de ASEDES (2007).

La investigación llevada a cabo responde a un estudio documental comparativo que supone, como advierten Massot, Dorio y Sabariego (2004), una actividad sistemática y planificada en la que se realiza un análisis pormenorizado del contenido del documento escrito bajo la finalidad, como destacan Del Rincón, Latorre, Arnal y Sans (1995, p. 342), “de obtener información retrospectiva y referencial sobre un fenómeno o programa concreto” garantizando así la respuesta al objetivo propuesto.

La metodología o conocimiento del método implica dominar las fases para la descripción, análisis o predicción del fenómeno objeto de estudio (Jurado, 2002). Así pues, siguiendo las fases necesarias para la implementación de la investigación documental como técnica, en este trabajo se distinguieron las siguientes etapas:

- Se rastreó y se creó un inventario de los documentos existentes y disponibles que definían el perfil competencial del educador social en España. Se accedió al catálogo de funciones y competencias propuesto por ASEDES, así como a las diferentes memorias de grado en Educación Social de las universidades españolas en las que se imparte esta titulación.
- Se llevó a cabo una lectura en profundidad del contenido de los planes de estudios y se extrajeron los diferentes elementos que configuran los perfiles profesionales y competenciales definidos por cada institución universitaria para el educador social.
- Se identificaron patrones en los diferentes planes de estudio: número de competencias, tipología de competencias y módulos formativos.
- Se realizó una lectura cruzada y comparativa de los diferentes planes de estudio atendiendo a los patrones hallados.
- Se elaboraron fichas de contenido con cada una de las memorias de grado en Educación Social en las que se recoge la universidad de procedencia, los módulos formativos, el tipo de competencias y el número de competencias atribuido a cada módulo. Se recoge también el número total de competencias según la tipología, un apartado de observaciones en el que se define el perfil profesional del educador social y la referencia bibliográfica.
- Se seleccionaron las competencias específicas de las memorias de grado en Educación Social.
- Se construyó la primera síntesis del perfil competencial del educador social en base a las dimensiones dispuestas por ASEDES, es decir, las capacidades expresadas por ASEDES como básicas para el desempeño de la profesión y las funciones singulares.



Resultados obtenidos

Los resultados expuestos siguen un orden lógico y temporal en base a cada una de las fases de la investigación planteadas previamente.

Fase 1: Rastreo e inventariado de documentación

Se accede a los documentos profesionalizadores donde ASEDES (2007) recoge la definición de educación social, el código deontológico del educador social y presenta el catálogo de funciones y competencias de estos profesionales.

Además de la institución profesional y teniendo en cuenta que es en la universidad donde profesionales de la educación social reciben la formación inicial, se accedió de manera directa a 33 memorias de grado en Educación Social verificadas de las 37 universidades españolas, con un porcentaje de éxito del 89%. La información de las cuatro universidades restantes se logró a través de la página web de cada universidad.

Se comprueba, siguiendo la huella digital, que el título de graduado en Educación Social es impartido en 38 universidades españolas y tiene una duración de cuatro cursos académicos, en los que se distribuyen 240 créditos, que contienen toda la formación teórica y práctica pertinente. Los primeros títulos inscritos en el Registro Universitario de Centros y Títulos (RUCT) se corresponden con la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad de las Islas Baleares y la Universidad de Deusto, mientras que las últimas incorporaciones han sido realizadas por la Universidad de Córdoba y la Universidad de Jaén.

Treinta y seis de estas universidades se reparten entre trece comunidades autónomas, siendo cuatro las comunidades en cuyas universidades no se recoge esta titulación: La Rioja, Cantabria, Comunidad Foral de Navarra y Aragón. La Universidad Nacional de Educación a Distancia, que tiene competencias académicas en todo el territorio español, imparte el título de Educación Social en sus diferentes sedes.

Esta primera fase culmina con el acopio documental del catálogo de funciones y competencias propuesto por ASEDES y el perfil competencial de todas las universidades españolas que imparten esta titulación.

Fase 2, 3 y 4: Lectura, identificación y cruce de patrones en la documentación procedente de las memorias de grado

La tipología de competencias halladas en los planes de estudio de cada universidad desvela el uso de diferentes nomenclaturas para cada nivel competencial (tabla 1): básicas o generales, transversales o genéricas, específicas y propias de cada universidad (con carácter genérico o transversal).

Tabla 1. Tipología y número de competencias contemplado en cada memoria de grado en Educación Social

Universidades	Básicas (B)		Transversales (T)		Específicas	Propias de cada universidad	Total
	Generales (G)		Genéricas (g)				
	B	G	T	g			
Andalucía, Ceuta y Melilla	Almería	5		10	8		23
	Córdoba	5	3		9	3	20
	Granada		7	14	29		50
	Huelva	8 (g)		4	25		37
	Jaén	5	8	20	26		59
	Málaga	5	1		8		14
	Pablo de Olavide	5	4	5	11		25
Canarias	Las Palmas de Gran Canaria			5	20		25
Castilla-La Mancha	Castilla-La Mancha		8	6	13		27
Castilla y León	Burgos	6		19	27		52
	León		5		43	16	64
	Salamanca	4	20		30		54
	Valladolid		20		43		63
	Pontificia de Salamanca	5		20	20	4	49
Cataluña	Autónoma de Barcelona	5		8	6		19
	Barcelona		6		13		19
	Girona			16	11		27
	Lleida		5		10		15
	Oberta de Catalunya			11	12	2	25
	Ramon Llull	5			31		31
	Rovira i Virgili		6	8	11		25
Vic	5	11		21		37	
Comunidad de Madrid	Autónoma de Madrid			5	20	5	30
	Alcalá		6		18		24
	Complutense de Madrid		28	11	71		110



Comunidad Valenciana	Católica de Valencia	5	20		22	47
	Valencia	5	22		31	58
Extremadura	Extremadura	5		20	20	45
Galicia	La Coruña	8	6		21	35
	Santiago de Compostela		6	4	12	22
	Vigo	5	6	20	22	53
Islas Baleares	Las Islas Baleares			16	11	27
País Vasco	Deusto		21		31	51
	País Vasco	5	6	22	26	59
Principado de Asturias	Oviedo	5	21		20	46
Región de Murcia	Murcia	5	4	7	9	25
La Rioja	Internacional de la Rioja	5	10	2	21	38
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte	Nacional de Educación a Distancia				20	8 28

Fuente: Elaboración propia.

Respecto al número de competencias recogidas en cada plan de estudios, se puede observar que es la Universidad de Málaga la que menos competencias incluye ($N=14$), mientras tanto, en el polo opuesto, se sitúa la Universidad Complutense de Madrid con el máximo, 110 competencias, cuando la media se corresponde con 38. Con un recorrido de 96 y una desviación típica de 19 se observa la disparidad en el número de competencias propuestas para cada título de Educación Social.

Si centramos la atención en las competencias específicas, por ser estas las que son propias y exclusivas de una formación determinada como indican Montero (2010) y Guzmán (2012), se observa que existe un rango de 65 competencias entre las 37 universidades, siendo la Universidad Autónoma de Barcelona la que menos competencias específicas atribuye al título de Educación Social, con un total de 6, mientras que el máximo de competencias específicas encontradas en el título lo tiene la Universidad Complutense de Madrid con 71. La media de número de competencias específicas es de 21, mientras que la desviación típica, con una puntuación de 12, ratifica la dispersión de los datos en cuanto a la carencia de analogía entre las diferentes universidades.

Analizando el perfil profesional del educador o a través del perfil competencial (tabla 2) definido por las diferentes universidades, se observa que 30 de las 37 universidades españolas que imparten la titulación (81%) muestran un perfil competencial dimensionado por módulos formativos. La Universidad de Jaén, la Universidad de Girona y la Universidad de La Coruña dimensionan el perfil competencial por materias, mientras que la Universidad de

Santiago de Compostela lo hace por asignaturas. No se tienen datos al respecto de la Universidad Pontificia de Salamanca, la Universidad Autónoma de Barcelona y la Universidad de Deusto.

Tabla 2. Perfil competencial dimensionado por módulos

Módulos	Número de universidades	Número de competencias específicas
Intervención-acción en contextos y ámbitos socio-educativos	18	158
Formación básica	17	181
Formación específica	15	235
Diseño, desarrollo, evaluación e innovación de planes, programas y proyectos de educación social	13	107
Bases conceptuales y contextuales de la educación social	12	81
Análisis, evaluación e investigación de la realidad socioeducativa	10	55
Dirección, gestión y coordinación de organizaciones socioeducativas. Acción socioeducativa	7	50
Técnicas, medios y recursos en la intervención socioeducativa	4	36
Fundamentos metodológicos e instrumentales de la educación social	3	20
Desarrollo profesional de los educadores sociales	2	16
Habilidades personales y de comunicación	1	5
Aprendizaje a lo largo de la vida y desarrollo comunitario	1	11
Antropología y deontología profesional	1	7
Las personas y el derecho a la educación	1	15
Los contextos en la educación	1	4
Las profesiones educativas	1	6
Dinamización social y perspectiva comunitaria	1	2
Mediación socioeducativa	1	6

Fuente: Elaboración propia.



Fase 5: Descripción de las fichas de contenido

La información recogida a través de las fichas de contenido muestra que las competencias básicas (B) contempladas por la mayoría de las universidades se corresponden explícitamente con las cinco competencias básicas para grado recogidas en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales; competencias que no fueron modificadas por el Real Decreto 861/2010 ni por el Real Decreto 43/2015. Las fichas de contenido reflejan cómo en cada módulo se contribuye al desarrollo de una o varias competencias básicas.

Algunas particularidades se han hallado en la Universidad de Huelva, cuyas competencias recogidas en la memoria de la titulación como básicas o genéricas no se corresponden con las competencias básicas establecidas en el Real Decreto 1393/2007, así como tampoco son genéricas puesto que no son transversales a cualquier profesión, sino que son competencias propias del educador social, ya que, redactadas de manera más global, recogen competencias específicas de este profesional.

La Universidad de Deusto señala 21 competencias básicas o generales (G), que, analizadas semánticamente, se corresponden con las competencias transversales al ser comunes a diferentes titulaciones.

La Universidad Rovira i Virgili, así como la Universidad de La Coruña, acuñan unas competencias denominadas nucleares, sin embargo, son competencias que también muestran un carácter transversal.

Finalmente, la Universidad Pablo de Olavide aúna las cinco competencias básicas establecidas por el Real Decreto 1393/2007 con las cuatro competencias generales establecidas por la propia universidad para el título de Educación Social y con las cinco competencias de carácter transversal y común a todos los títulos, competencias aprobadas por el Consejo Andaluz de Universidades (2009).

La mayoría de las universidades contemplan en sus planes de estudios unas competencias transversales (T). Estas se corresponden en mayor o menor medida, dependiendo de cada universidad, con las establecidas por la ANECA (2005).

Respecto a las competencias específicas (E), todas las universidades contemplan en sus planes de estudios este tipo de competencias. Así pues, la mayoría hacen referencia implícita o explícita a las establecidas por la ANECA (2005), o suponen una adaptación de las mismas. Según sus componentes, a pesar de figurar competencias disciplinarias y actitudinales, la mayoría poseen carácter procedimental.

La Universidad de Valladolid, junto a la Universidad de León, presentan exactamente el mismo perfil competencial. La Universidad de Almería, la Universidad de Málaga y la Universidad Pablo de Olavide también recogen un perfil competencial parecido tanto en número de competencias como en el contenido de las mismas. Por otro lado, la Universitat Oberta de Catalunya, Alcalá de Henares, Extremadura, La Coruña, León, Pablo de Olavide, Pontificia de Salamanca, Salamanca, Valencia, Valladolid, Vigo y la Universidad Nacional de Educación a Distancia, a pesar de mostrar un número de competencias para cada perfil muy diferente entre unas y otras, tienen muchas competencias como elemento común. Finalmente, la Universidad Autónoma de Barcelona es la que menos competencias expresa para definir el perfil profesional y estas no tienen ningún nexo de unión con las competencias específicas presentadas por el resto de universidades.

Fase 6: Selección y categorización de las competencias específicas de las memorias de grado en Educación Social

Una vez realizadas las fases anteriores, se seleccionaron las competencias específicas de las diferentes memorias de grado en Educación Social para realizar un análisis semántico. Haciendo uso del programa NVIVO10, se introdujo como recurso el perfil competencial de cada universidad, tomando como unidad de análisis cada una de las competencias. Las categorías de análisis fueron establecidas a priori de acuerdo con el marco teórico y la necesidad de tener como referente la práctica profesional, optando por tomar como eje temático acorde al cual se realizarían las categorías de contenido del perfil competencial diseñado por la Asociación Estatal de Educadores Sociales (ASEDES, 2007). A continuación, se realizó la codificación y se generaron las categorías expuestas en la siguiente fase como dimensiones y subdimensiones de análisis concretadas en las diferentes competencias.



Fase 7: Esbozo del primer perfil competencial

Fruto de la fase anterior, se esboza el primer perfil competencial del educador social que aúna los esfuerzos tanto de ASEDES como de las instituciones universitarias por definir un perfil consensuado y acorde a los nuevos yacimientos de acción socioeducativa.

Al tener como referente las competencias profesionalizadoras de ASEDES, nos remitimos a Zabalza (2008) para esclarecer el paso de unas competencias específicas universitarias a un modelo profesionalizador que contempla competencias básicas y profesionales. El desarrollo de competencias está vinculado al desarrollo integral del individuo durante su estancia en la universidad: a través de aprendizajes relacionados con el desarrollo personal y social, la adquisición de conocimientos disciplinares y el aprendizaje práctico ligado al ejercicio profesional. González y González (2008) indican que la formación integral hacia el desempeño profesional precisa tanto el entrenamiento de competencias básicas y comunes a todas las titulaciones como de las competencias específicas propias de una determinada profesión. En todo caso todas ellas son consideradas como específicas, las propias de cada titulación y las que están orientadas a la consecución de un perfil profesional concreto.

La formación integral hacia el desempeño profesional precisa tanto del entrenamiento de competencias básicas y comunes como de las competencias específicas propias

Dicho esto, se trabajó con un total de 918 referencias, de las cuales 301 están vinculadas a las competencias básicas y 617 a las competencias profesionales.

De este perfil (tabla 3) se desprenden cinco subdimensiones de análisis vinculadas a las competencias básicas, de las que se derivan 13 competencias. Respecto a la dimensión competencias profesionales, son 2 las subdimensiones contempladas y a las que a su vez se circunscriben 8 competencias.

Tabla 3. Dimensiones y subdimensiones de análisis

Dimensión	f	%	Subdimensión	f	%	Competencias	f	%			
Competencias básicas	301	33	Capacidades comunicativas	23	2,5%	Comunicación mediática	11	1,2%			
						Uso y dominio de una lengua extranjera	12	1,3%			
			Capacidades crítico-reflexivas	41	4,5%	Capacidades relacionales	30	3,3%	Comprensión de los referentes teóricos y contextuales de la educación	20	2,2%
									Pensamiento crítico	21	2,3%
			Valores sociales	30	3,3%	Capacidad para la selección y gestión de la información	6	0,7%	Empatía	8	0,9%
									Respeto	8	0,9%
									Solidaridad	7	0,8%
									Confianza	7	0,8%
			Conocimientos disciplinares	201	21,9%	Competencias funcionales	580	63,2%	Selección y gestión de la información	6	0,7%
									Teoría de la educación	69	7,5%
									Historia de la educación	32	3,5%
									Orientación educativa	2	0,2%
									Atención a la diversidad	2	0,2%
Psicología del desarrollo	34	3,7%									
Sociología de la educación	27	2,9%									
Antropología	35	3,8%									
Competencias profesionales	617	67	Identidad profesional	37	4%	Promoción de la cultura	81	8,8%			
						Generación de redes sociales	66	7,2%			
						Creación de recursos socioeducativos	40	4,4%			
						Mediación social, cultural y educativa	39	4,2%			
						Evaluación de contextos sociales y educativos	101	11%			
						Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos educativos	155	16,9%			
						Gestión de instituciones	98	10,7%			
Total	918	100									

Fuente: Elaboración propia.

Atendiendo a las subdimensiones, se observa que en las competencias básicas el mayor peso recae en los conocimientos disciplinares, aquellos contenidos constituidos con características comunes y que delimitan cada una de las disciplinas científicas al poseer un conocimiento científico-técnico diferenciado con un peso del 21,9%, y especialmente en Teoría de la educación, con un 7,5%, comprensible al ser la disciplina que analiza la evolución del conocimiento existente sobre la educación, según sea el enfoque que el hombre le haya dado en un contexto determinado a esa transmisión del saber (Rodríguez, 2006; Sáez, 2007 y Tourián, 2008).



El componente más relevante en la formación del educador social son los procedimientos

Los planes de estudio reflejan que el componente más relevante en la formación del educador social son los procedimientos. Cabe destacar que un 63,2% de las referencias recabadas se corresponden con competencias funcionales, entendidas como aquellas necesarias para desempeñar las funciones que se derivan de una actividad profesional (Mayev *et al.*, 2014). Dentro de estas competencias destacan las siguientes funciones:

- “Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos educativos”, lo que implica la acción socioeducativa que se lleva a cabo en las instituciones hecha explícita a través de actividades, programas y proyectos.
- “Evaluación de contextos sociales y educativos”, un proceso de investigación, análisis de la realidad y reflexión sobre lo acontecido, sobre un contexto, sobre políticas sociales y educativas, etc. (Moyano, 2012).
- “Gestión de instituciones”, un proceso sistemático de planificación que pretende la armonización de todas las actividades que se llevan a cabo en la institución, es decir, desde la planificación hasta la evaluación, pasando por un proceso reflexivo (Barrigüete y Pena, 2011).
- “Promoción de la cultura”, identificado por Moyano (2012) como un saber hacer fundamentado en el conocimiento de unos contenidos culturales.
- “Generación de redes sociales”, entendido como el contacto y la vinculación con instituciones y colectivos, lo que produce esquemas de colaboración (ASEDES, 2007).

Conclusiones

La educación social es un “derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico” (ASEDES, 2007, p. 12), una práctica educativa intencionada e institucionalizada cuya finalidad es acompañar a las personas a través de su intervención al máximo nivel de socialización y a lo largo de la vida (Juliá, 2011).

Se aprecia mayor intencionalidad en incorporar un listado de posibles competencias, que un perfil competencial factible

Las enseñanzas universitarias deben ofrecer una formación profesionalizadora que no parta únicamente de los conocimientos teóricos sino de los problemas que acontecen en la práctica real (García, 2011 y Caride, 2016). Como indica Rebolledo (2018), los profesionales siguen demandando la renovación de los planes de estudio para que exista mayor transferibilidad a la práctica socioeducativa. Esto supone un procedimiento de abstracción que va de la práctica a la teoría, donde se promueve el desarrollo de competencias del alumnado. No obstante, la autonomía académica de las universidades, amparada en el Real Decreto 1393/2007, de la mano de la incorporación de una formación basada en competencias y junto a la falta de regulación de la profesión, ha provocado, atendiendo a los resultados expuestos, que las competencias que los profesionales de la educación social deben haber adquirido tras su paso por la universidad no estén muy consensuadas, como se refleja tanto en la tipología de competencias que manifiestan, como en el número de competencias que cada universidad se compromete a desarrollar. Aprobando la percepción de López Gómez (2016), se aprecia mayor intencionalidad en incorporar un listado de posibles competencias, que un perfil competencial factible y vinculado al desempeño de unas funciones propias de la titulación.

Como consecuencia de esta circunstancia y siguiendo a Gómez Sánchez y Rumbo Arcas (2018), los educadores sociales perciben que la modificación de los planes de estudios al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto un cambio fundamentalmente estructural; sin tener mayor repercusión en el conocimiento de las competencias, ni en la disposición de estas como vehículo conector entre el ámbito académico y el ámbito laboral, razón por la cual determinan necesaria una definición más exhaustiva del perfil competencial de este colectivo.

No solo los educadores sociales no perciben que la estructura de un plan de estudios en competencias favorezca la incorporación al mercado laboral, sino que de acuerdo con Gómez Sánchez y Rumbo Arcas (2018), Rodríguez-Izquierdo (2017) y Moreno (2018), los perfiles profesionales existentes no garantizan la formación suficiente para que el egresado pueda desenvolverse de manera eficaz en previsibles o emergentes áreas de acción socioeducativa.

Este hecho podría estar motivado, entre otros aspectos, por el principio de parsimonia, recogido por Zabalza (1998), que indica que lejos de prescindir de aquellos procesos formativos menos relevantes, se opta por el acopio e inclusión de los mismos para no romper el *status quo* y mantener los propios intereses del profesorado al imponer su propia disciplina, considerada “imprescindible” para la formación de los educadores (Sáez, 2011). Esto permite el despliegue de competencias observado en el diseño de los planes de estudio.

Por otro lado, se encuentra la diversidad de nomenclaturas para referirse a las diferentes tipologías de competencias. Se podría considerar que el profesorado universitario no se encontraba lo suficientemente capacitado para embarcarse en la ardua tarea de diseñar el proceso de enseñanza y aprendi-

zaje por competencias (Rodríguez *et al.*, 2011). No obstante, la falta de regulación de la profesión ha propiciado que no existan unos referentes teóricos consolidados sobre los que reflexionar desde la academia. De ahí la falta de un criterio académico que aúne la teoría y la práctica.

La realización del trabajo aquí expuesto recoge la primera taxonomía de competencias que definen el perfil profesional, un total de 24, que capacitan a un profesional polivalente para la acción socioeducativa (tabla 4).

Tabla 4. Perfil competencial del educador social

Dimensión	Subdimensión	Competencias	Descripción
Competencias básicas	Capacidades comunicativas	Comunicación mediática	Conocer y hacer un uso efectivo de las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y a la comunicación en los procesos de gestión, organización e intervención socioeducativa.
		Uso y dominio de una lengua extranjera	Conocer una segunda lengua a nivel de usuario independiente, haciendo uso de las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas aplicadas a un contexto con el fin de favorecer la comunicación y las relaciones al trabajar en entornos multiculturales y plurilingüísticos.
	Capacidades crítico-reflexivas	Comprensión de los referentes teóricos y contextuales de la educación	Comprender los referentes teóricos, históricos, culturales, comparados, políticos, ambientales y legales que constituyen al ser humano como protagonista de la educación y su aplicación a los distintos ámbitos y grupos de intervención.
		Pensamiento crítico	Identificar y emitir juicios razonados sobre problemas socioeducativos para mejorar la práctica profesional, así como responsabilizarse de las tareas encomendadas y tomar decisiones fundamentadas teniendo en cuenta las consecuencias para todas las partes implicadas.
	Competencias para la selección y gestión de la información	Selección y gestión de la información	Interpretar, analizar y sintetizar la información que proporciona el trabajo cotidiano y los medios de información y comunicación social con la finalidad de verificar la información relevante y mejorar las estrategias profesionales de intervención.
	Capacidades relacionales	Valores sociales	Desarrollar una actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia las personas e instituciones objeto de la intervención socioeducativa.
	Conocimientos disciplinares	Teoría de la educación	Conocer la evolución del conocimiento educativo al amparo de las teorías y enfoques pedagógicos y bases legislativas que a lo largo del quehacer educativo se han ido construyendo.
		Historia de la educación	Conocer la evolución histórica de la educación social a nivel comunitario, estatal, europeo e internacional para comprender la configuración de su campo e identidad profesional.
		Orientación educativa	Conocer las características, sentido y estrategias de la acción tutorial y de los servicios de orientación valorando su importancia para la sociedad.
		Atención a la diversidad	Conocer los principios y fundamentos de la atención a la diversidad para dar una respuesta socioeducativa adecuada.
		Psicología del desarrollo	Conocer los estadios evolutivos y el desarrollo madurativo en las diferentes áreas: motora, cognitiva, comunicativa y socioafectiva, con la finalidad de adecuar la acción socioeducativa de la población con la que se trabaja.
			Sociología de la educación



La falta de regulación de la profesión ha propiciado que no existan unos referentes teóricos consolidados sobre los que reflexionar

		Antropología	Conocer los supuestos antropológicos de la intervención socioeducativa y ser capaz de distinguir la multiculturalidad en el proceso de globalización mundial actual y aplicar la mirada antropológica en el desarrollo de su profesión a través del uso crítico del relativismo cultural en normas sociales, políticas, filosóficas y religiosas.
Competencias profesionales	Competencias funcionales	Promoción de la cultura	Reconocer los valores culturales desde el respeto a la diversidad para dinamizar la generación y promoción de actividades que permitan la transformación sociocultural de la realidad como base para que el profesional de la educación social pueda llevar a cabo la promoción de la cultura.
		Generación de redes sociales	Conocer y saber aplicar las distintas estrategias metodológicas y técnicas de intervención individual, grupal y comunitaria.
			Diseñar, desarrollar y promover procesos de dinamización, participación social y cultural y desarrollo comunitario a través de la organización y gestión de proyectos.
		Creación de recursos socioeducativos	Elaborar, utilizar y evaluar recursos educativos e instrumentos de recogida de información para enriquecer y mejorar los procesos y contextos educativos y sociales.
		Mediación social, cultural y educativa	Conocer y aplicar técnicas de resolución de conflictos para mediar e intervenir, asesorando, acompañando y promocionando a personas y grupos en contextos de exclusión social.
		Evaluación de contextos sociales y educativos	Analizar, diagnosticar e investigar los contextos sociales, culturales y educativos para detectar los elementos de intervención en escenarios socioeducativos.
		Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos socioeducativos	Elaborar, aplicar y supervisar planes, programas y proyectos de acción socioeducativa en diversos contextos.
		Gestión de instituciones socioeducativas	Conocer distintos sistemas de gestión de organizaciones.
	Gestionar y coordinar centros, instituciones y asociaciones de acuerdo con los diferentes contextos y necesidades en los ámbitos de intervención socioeducativa		
Competencias definitorias de la identidad profesional	Identidad profesional	Preocuparse por el desarrollo profesional desde los aspectos éticos y deontológicos, desde los elementos profesionalizadores corporativos y desde la generación de nuevo conocimiento a través de la investigación, la innovación y la formación permanente.	
		Incrementar el conocimiento de sí mismo (autoconocimiento, autocontrol, equilibrio emocional, manejo del estrés y control de la incertidumbre durante la intervención socioeducativa) favoreciendo un proceso de crecimiento, integración y actualización de las potencialidades profesionales.	

En el perfil expuesto se ponen de manifiesto dos dimensiones: las competencias básicas, que desde un enfoque integrador aúnan aquellos conocimientos, procedimientos y actitudes que se consideran imprescindibles para la aplicación de los saberes adquiridos; y las competencias profesionales, relativas a la función que desempeña el educador social en los escenarios de acción socioeducativa (saber hacer), así como unas competencias que aluden a la identidad profesional del educador social (saber ser). De estas dimensiones emanan siete subdimensiones, cinco relacionadas con las competencias básicas –donde se recoge un total de trece, definidas a través de competencias cognitivas o disciplinares, técnicas y actitudinales–; y dos subdimensiones propias de las competencias profesionales –que acogen a once competencias, aquellas que el profesional de la educación social debe adquirir para desempeñarse profesionalmente en cualquier área de intervención.



A partir de aquí, se puede afirmar que la educación social es entendida como una acción social y educativa al amparo de una formación inicial universitaria generalista que capacita al profesional para el desarrollo de unas labores profesionales dentro de las diferentes áreas de acción socioeducativa. Se entiende, al igual que ocurre en el estudio de Gómez Sánchez y Rumbo Arcas (2019), que el modelo formativo basado en competencias contribuye tanto a la empleabilidad del alumnado como a la definición de su identidad profesional. Al mismo tiempo, se ha de insistir en que la formación universitaria es inicial y de carácter generalista, por lo que, dadas las exigencias de acceso al mercado laboral, la formación del educador social debe ser permanente y no ceñirse a un diseño curricular (Montes, Seoane y Bermúdez, 2016). Trasladando las palabras de Caride (2020) a la propia educación y formación del educador social, la formación de estos profesionales debe darse a lo largo de la vida y sin discernir entre educación formal, no formal e informal. Así mismo, para garantizar su efectividad, debe ser asumida con libertad de elección; ser innovadora y consecuente adecuándose a la realidad social; y debe haber un compromiso con la cualificación que se está dispuesto a recibir (Tourrián, 2019).

María Dolores Eslava Suanes
 Universidad de Córdoba
 Miembro del Grupo de Investigación SEJ-049
 (Evaluación Educativa e Innovación) de la Junta de Andalucía
 mdolores.eslava@uco.es

Carlota de León Huertas
 Profesora contratada - Doctora
 Área de Didáctica y Organización Escolar
 Universidad de Córdoba
 Miembro activo del Grupo de Investigación SEJ-049
 (Evaluación Educativa e Innovación) de la Junta de Andalucía
 ed1lehuc@uco.es

Ignacio González López

Catedrático de Universidad
 Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
 Universidad de Córdoba
 Coordinador del Grupo de Investigación SEJ-049
 (Evaluación Educativa e Innovación) de la Junta de Andalucía
 ignacio.gonzalez@uco.es

Bibliografía

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación** (2005). *Libro Blanco. Título de grado en Pedagogía y Educación Social. Volumen I*. Madrid: ANECA.
- Álvarez, A.** (2017). *El desempeño profesional del educador y la educadora social: funciones, competencias y creencias de autoeficacia*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Amador, L. V.; Esteban, M.; Cárdenas, M. R.; Terrón, M. T.** (2014). Ámbitos de profesionalización del educador/a social: perspectivas y complejidad. *Revista de Humanidades*, 21, 51-70. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/rdh.21.2014.13928>.
- Asociación Estatal de Educación Social** (2007). *Documentos profesionalizadores*. Recuperado de: <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143>.
- Asociación Estatal de Educación Social** (2011). La gestación del título de Grado, desde la mirada del colectivo profesional. *Revista de Educación Social*, 13. Recuperado de: http://www.eduso.net/res/pdf/13/asedes_res_13.pdf.
- Asociación Internacional de Educadores Sociales** (2005). *Marco competencial de las competencias del educador social*. Recuperado de: http://www.redligare.org/IMG/pdf/marco_competencias_educador_social.pdf.
- Barrigüete, L. M.; Pena, M.** (2011). *Organización y gestión de instituciones y programas educativos*. Madrid: Catarata.
- Caride, J. A.** (1998). Educación social, ciudadanía y pobreza: o la construcción de una sociedad activa, no discriminatoria. En Universidad de Granada. *Políticas sociales y educación social. Actas del XIII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social* (p. 138-139). Granada: Universidad de Granada.
- Caride, J. A.** (2008). El grado en educación social en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 11, 103-131. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.11.0.311>
- Caride, J. A.** (2016). La pedagogía social en el diálogo de las universidades con la educación popular y la educación social. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 38, 85-106.
- Caride, J. A.** (2020). A leveza (in)suportável da educação não formal e as realidades diárias da educação social. *Laplage Em Revista*, 6(2), 37-58. Recuperado de: <https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/504>.

Chamseddine, M. H. (2013). Aproximación histórica a una de las profesiones sociales: la educación social. *Revista de Educación Social*, 17. Recuperado de: http://www.eduso.net/res/pdf/17/aprox_res_%2017.pdf.

Consejo Andaluz de Universidades (2009). *Anexo I. Acuerdos adoptados por el consejo andaluz de universidades en relación con la implantación de enseñanzas oficiales conforme al espacio europeo de educación superior. Recopilación de los acuerdos adoptados por el Consejo Andaluz de Universidades relativos a la implantación de Titulaciones de Grado y de Máster*. Recuperado de: http://www.uco.es/grados/archivos/documentos/normativa_planes/RA_acuerdos_CAU_titulaciones_grado.pdf.

Del Rincón, D.; Latorre, A.; Arnal, J.; Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.

Duta, N.; Forés, A.; Novella, A. M. (2015). Challenges of Social Education of Catalonia to Romania. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 1086-1093. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.213>

García, J. (2011). Educación Social: ¿Qué formación para qué profesional? *Revista de Educación Social*, 13. Recuperado de: http://www.eduso.net/res/pdf/13/esforpro_res_13.pdf.

Gómez Sánchez, T. F.; Rumbo Arcas, M. B. (2018). Qué piensan los actores sociales sobre las competencias: el Grado de Educación Social. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 35-52.

Gómez Sánchez, T. F.; Rumbo Arcas, M. 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).

González, J.; Wagenaar, J. (eds.). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.

González, V.; González, R. M. (2008). Competencias Genéricas y Formación Profesional: Un Análisis desde la Docencia Universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 185-209.

Julià, A. (2011). El Educador Social: Una figura profesional surgida de diversas prácticas e identidades profesionales. *Revista de Educación Social*, 12. Recuperado de: http://www.eduso.net/res/pdf/12/tj_murcia%20res_12.pdf.

Jurado, Y. (2002). *Técnicas de investigación documental. Manual para la elaboración de tesis, monografías, ensayos e informes académicos*. México: Thomson.

Ledesma, N. (2009) La educación social y la formación universitaria de las educadoras y educadores sociales. En Aparisi y Romero, J. A. y Marhuenda, F. (Coords.). *La educación que no es noticia: voces desde la práctica educativa* (p. 23-58). Barcelona: Tirant lo Blanch.

López Gómez, E. (2016). En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes.

Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado, 20(1), 311-322.



López Jiménez, P.; Navarro-Segura, L.; Torras Genís, I. (2017). Las escenas temidas de los estudiantes y el desarrollo de competencias para afrontar situaciones profesionales en educación social. *Revista de Educación Social*, 24, 845-856.

Losada, L.; Muñoz, J. M.; Espiñeira, E. V. (2015). Perfil, funciones y competencias del educador social a debate: análisis de la trayectoria de la formación de profesionales de la educación social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 60, 59-76.

Massot, I.; Dorio, I.; Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra Alzina (coord.). *Metodología de la investigación educativa* (p. 329-366). Madrid: La Muralla.

Mayev, I.; Dautova, O.; Dicheva, D.; Andreyev, D.; Goncharenko, A.; Kucheryavy, Y.; Aleksandrova, K. (2014). Stages in the Making of the Competence Approach and Its Significance to Teaching Medical Disciplines at Institutions of Higher Medical Learning. *European Journal of Contemporary Education*, 7(1), 4-10.

Montero, M. (2010). El proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Tejuelo*, 9, 19-37.

Montes, C. P.; Seoane, M. J. F.; Bermúdez, B. L. (2016). Perfiles de empleabilidad: de las competencias a las identidades. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 11(11), 771-794.

Moreno, R. (2018). *Competencias profesionales en educación social. Análisis de la formación e inserción de jóvenes desde una perspectiva profesionalizadora*. (Tesis doctoral). Universidad de Castilla-La Mancha, Talavera de la Reina.

Moyano, S. (2012). *Acción educativa y funciones de los educadores sociales*. Barcelona: UOC.

Ortega, J. (coord.) (1999). *Educación social especializada*. Barcelona: Ariel.

Quintana, J. M. (1994). *Educación social*. Barcelona: Ariel.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (Boletín Oficial del Estado número 260, de 30 de octubre de 2007).

Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél (Boletín Oficial del Estado número 243, de 10 de octubre de 1991).

Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado (Boletín Oficial del Estado número 29, de 3 de febrero 2015).

Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (Boletín Oficial del Estado número 161, de 3 de julio 2010).