



La percepción de los estudiantes de trabajo social sobre la enseñanza de las competencias específicas del grado

The perception of social work students on the teaching of specific competencies

José Juan Carrión Martínez
Universidad de Almería
jcarrion@ual.es

María del Mar Fernández Martínez
Universidad de Almería
mfm386@ual.es

Carmen María Hernández Garre
Universidad de Almería
cmhgarre@ual.es

Antonio Luque de la Rosa
Universidad de Almería
aluque@ual.es

RESUMEN.

La innovación que subyace en el proceso del Espacio Europeo de Educación Superior se sustancia, entre otros aspectos, en que la formación de los futuros egresados de la universidad se centre en la adquisición de competencias. Nuestra labor investigadora aborda el interés por la percepción de la enseñanza de las competencias específicas del título de Trabajo Social que tienen sus estudiantes. Hemos desarrollado una investigación descriptiva, con respeto al escenario natural de organización de los estudios. El método ha sido el de encuesta. Los estudiantes de grado tienen una baja valoración sobre la enseñanza que están recibiendo de sus competencias específicas. La influencia de las variables sociodemográficas, en general denota una percepción de la enseñanza por los estudiantes, en términos generales, independiente de éstas.

PALABRAS CLAVE.

Enseñanza de competencias específicas, Innovación curricular, Espacio europeo de educación superior, Planes de estudio, Trabajo social

ABSTRACT.

The innovation underlying the process of the European Higher Education Area involves, among other aspects, that future university graduates are trained in skills acquisition. Our research focuses on how Social Work students perceive the teaching of specific competences. We have developed a descriptive research with respect to the natural setting for the organization of the studies. The method to carry out this investigation has been the survey. Undergraduate students have a low valuation on the teaching received about specific skills. In general terms, students' perception of teaching is independent of sociodemographic variables.



**KEY WORD.**

Teaching of specific competences, Curricular innovation, european higher education area, study plans, social work

1. Introducción.

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES) en la enseñanza universitaria alcanza ya su etapa de madurez. El llamado proceso de Bolonia¹, ya tiene varias promociones de egresados. En ese marco espacio temporal cabe preguntarse cómo se ha desarrollado un proceso que pretendía, entre otras cuestiones, una revisión del modelo didáctico de enseñanza aprendizaje en la educación superior, especialmente en los referentes estructurales de contenido, que en el proyecto de reforma universitaria suponía la inmersión curricular en un enfoque por competencias. Se trataba de un cambio no solo cuantitativo, sino cualitativo y conceptual acerca de los contenidos profesionales, con un direccionamiento claro hacia un enfoque competencial a la hora de perfilar los currículos de las titulaciones universitarias (Martínez Sánchez, 2009; Ministerio de Educación y Ciencia, 2006; Benito y Cruz, 2005; Comisión Europea, 2003). En este nuevo paradigma educativo-curricular, hay un reto fundamental, el tránsito hacia un modelo de estudios universitarios centrado en los procesos de aprendizaje que faciliten el desarrollo de competencias (López López, 2007).

La innovación que subyace en el proceso de construcción del EEES, no sólo se refiere al propósito de conseguir la transparencia e intercambiabilidad de los títulos, o a la movilidad del alumnado y del profesorado, sino sobre todo en lo que aquí nos concierne, que la formación de los futuros profesionales egresados de la universidad se centre en la adquisición de competencias (Dutton y Kholi, 1996; Brunner y Uribe, 2007; Martínez Sánchez, 2009; Northen y Kurland, 2013).

Cabe resaltar que dicho proceso de implantación de un nuevo modelo integral de educación superior ha sido zigzagueante y heterogéneo (De Rider, 2000; Lymbery, Charles, Christopherson y Eadie, 2000; Sandström, 2007, tanto si se pone el foco en los Estados, como si lo ponemos en las propias universidades, que como instituciones con un alto grado de autonomía, han configurado sus currículos universitarios con gran libertad, aunque compartiendo el fin de poner a disposición de los profesionales que egresen de sus instituciones una innovadora formación en donde las competencias sean uno de los principales vértices a la hora de conformar el perfil formativo de sus egresados (Brunner y Uribe, 2007; Martínez Sánchez, 2009).

El tránsito al currículo por competencias ha generado preocupaciones y derivado de ello el interés de investigaciones (Alonso, Fernández y Nyssen, 2009). Existe una preocupación por el resultado final, ya que se pueden haber implantado planes de estudios internacionales demasiado uniformes o estandarizados, que no tengan en cuenta las peculiaridades y diferencias socioculturales entre países, con la consiguiente pérdida de autonomía universitaria y pérdida de identidad de las culturas nacionales. Por otro lado, también les inquieta que se pierda la dimensión social de la educación, como un deber y servicio público esencial, para pasar a ser una carga social que debe ser mantenida por razones de competencia y rendimiento.





Parece que podemos percibir un cierto acuerdo sobre la idea de que una enseñanza basada en un modelo formativo referenciado en las competencias, implica una modificación muy importante en la manera de concebirse la enseñanza en la universidad. Ese planteamiento supone una exigencia para la enseñanza universitaria de reforma de los currículos universitarios, tanto en su diseño como en su desarrollo, lo que supone una profunda acción de cambio en la práctica docente. Parece claro que la introducción del enfoque basado en competencias en la educación superior no afecta únicamente a la reformulación de los planes de estudio de cada carrera, sino que además implica una reconstrucción de los programas, de cada módulo o asignaturas integrantes y una profunda redefinición del proceso de enseñanza-aprendizaje convencional en las instituciones universitarias.

Desde nuestro punto de vista, debería representar un verdadero cambio en la enseñanza universitaria, en la medida que supone caminar desde una enseñanza centrada en el docente y en la transmisión de contenidos organizados en un catálogo de asignaturas académicas alejadas del contexto y deshilvanadas entre sí, a una enseñanza con el foco puesto en el alumnado y con la meta vertebrada en torno a la adquisición de competencias. Se nos presenta una visión llena de complejidad, donde el currículo universitario emerge desde una perspectiva ecosistémica y plural tanto en los elementos sustanciales como en los elementos técnico-didácticos. La revisión de esta situación a la luz del enfoque curricular por competencias, exige una reflexión de pertinencia entre los elementos competenciales y los contenidos curriculares. No podemos proponer unos contenidos en función de una visión academicista y disciplinar, enciclopédica, de imposible cabida en la dimensión espaciotemporal de los planes de estudio, es importante y necesaria esa reflexión de pertinencia social, teórica, axiológica que el enfoque de competencias nos debe alumbrar.

Así, nuestra labor investigadora se centra en el interés por analizar la percepción de la enseñanza de las competencias específicas de los actuales estudiantes del Grado en Trabajo Social. Por tanto, se puede afirmar que la presente investigación se centra en uno de los componentes básicos de todo el proceso de reforma que promueve el EEES, en una de sus dimensiones más controvertidas, las competencias específicas, pero sobre todo en analizar si ello ha tenido impacto en la percepción de su enseñanza en los estudiantes.

Como antecedente directo de esta propuesta, de la que ahora investigamos su impacto en el proceso de enseñanza en las aulas universitarias, ejerce un importante papel configurador el Informe de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación –ANECA– (2005) a partir del trabajo realizado en torno a los estudios de la Diplomatura en Trabajo Social, y la consiguiente propuesta de un perfil competencial para los futuros titulados de grado en estos estudios. Este estudio constituye uno de los primeros trabajos empíricos (aunque no teóricos: Perrenoud, 2007; Tudela, Bajo, Maldonado, Moreno y Moya, 2005; Monereo, 2005) sobre las competencias específicas de los trabajadores sociales como elementos de su propuesta formativa.

El perfil formativo del Grado en Trabajo Social responde, sobre la base de la propuesta del Libro Blanco de la ANECA (2005), a un esquema que se ajusta a los acuerdos adoptados por el conjunto de universidades españolas y recogidos en el Libro Blanco de la ANECA (ANECA, 2005), las que se recogen en la Tabla I.



Fecha de recepción: 19-09-2017 Fecha de aceptación: 26-10-2017

Carrión, J. J., Fernández, M. M., Hernández, C. M., & Luque, A. (2018). La percepción de los estudiantes de trabajo social sobre la enseñanza de las competencias específicas del grado *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 9, 157-171

ISSN: 2386-4303





Una vez establecidas las competencias específicas en el Libro Blanco del Título de Grado en Trabajo Social (Ibid.), nos basaremos en un análisis de la percepción de enseñanza de las competencias del plan de estudios de esta titulación. En ese marco vamos a presentar los resultados de una investigación que ha tenido como meta adentrarse en la percepción de los propios universitarios sobre la puesta en marcha real y efectiva de ese nuevo modelo de enseñanza en lo que se refiere a centrarse en las competencias como constituyente básico de la cultura curricular implicada, en su percepción de si realmente el proceso de enseñanza les enseña competencias.

2. Metodología.

Desde la perspectiva expuesta la indagación y obtención de información girarán alrededor de interrogantes como:

- ¿La enseñanza de las competencias específicas es realizada de forma expresa durante el proceso de enseñanza aprendizaje?
- ¿Se encuentran percepciones diferenciales con respecto a la enseñanza en función de variables como género, curso o vinculación con las tareas de voluntariado?

Ello desemboca en que el objetivo sea descubrir la percepción de los estudiantes sobre la enseñanza de las competencias específicas del Grado en Trabajo Social y verificar si existen diferencias en dichas apreciaciones en función de determinados rasgos o perfiles sociales de los estudiantes, a fin de orientar, en su caso, la revisión del perfil competencial de los estudios universitarios de Trabajo Social.

Hemos desarrollado una investigación descriptiva y no experimental. Con las referencias obligadas de respetar el escenario natural de organización de las enseñanzas y a sus actores para la búsqueda de la información necesaria para esta investigación. La concreción del método ha sido el de encuesta, ampliamente aceptado tanto en el mundo de las ciencias sociales, y dentro de estas en las ciencias de la educación (Albert Gómez, 2007; McMillan y Schumacher, 2012; Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014; Pagano, 2011; Campoy Aranda, 2016).

2.1. Muestra.

Apoyándonos, entre otros, en Goetz y LeCompte (2010) o McMillan y Schumacher (2012) la selección de los estudiantes se lleva a cabo a partir de un conjunto de universitarios del Grado en Trabajo Social pertenecientes a varias cohortes, sin perder de vista la realidad del acceso a estos estudiantes, en lo que denominan muestra de oportunidad (Ibid). La muestra estuvo compuesta por 220 estudiantes universitarios de Trabajo Social (Tabla 1).





Tabla 1
Muestra

CURSO	POBLACIÓN	MUESTRA
1º-2º (COHORTES: 2012-14)	216	148
3º-4º (COHORTES: 2010-12)	242	60
CASOS PERDIDOS (Incompletos)		12
TOTAL	458	220

Con relación a algunos rasgos sociodemográficos, en primer lugar, respecto al *género* la proporción de mujeres es superior a la de hombres, constatándose que el número de mujeres triplica al de varones, un 76.8% de mujeres frente al 23.2% de hombres. Ello no resulta una sorpresa pues diversos autores (Bañez Tello, 2005; Berasaluce Correa, 2009; Morales Villena, 2010; Roldán-García, Leyra-Fatou y Contreras-Martínez, 2012; Palacios Gómez, 2007; Green, 2015) han descrito el perfil de la estructura de la población de profesionales del trabajo social en términos similares.

La variable *curso* al que pertenecía cada estudiante al realizar la encuesta también ha sido objeto de estudio. Con relación al curso, los datos se han agrupado de una parte los estudiantes que cursaban los dos primeros cursos del plan de estudios, y de otra, los que se encontraban cursando los dos últimos cursos del plan de estudios. Los datos recogidos arrojan que la proporción de estudiantes que estudiaban 1º ó 2º es del 67.3%, frente a un 27.3% que estudiaba 3º ó 4º.

Por último, referimos la variable *voluntariado/ONG*, que se interesa por conocer si el estudiante desarrolla alguna actividad de voluntariado o tiene vinculación con alguna ONG, rasgo que en la carrera de Trabajo Social podrá considerarse exponente de un posicionamiento social. En esta cuestión nos hemos encontrado con que solo una parte menor de los estudiantes lleva a cabo acciones o actividades como voluntario. Un 22.7% afirma estar vinculado activamente a alguna ONG, mientras que el 74.5% afirma no estarlo.





Tabla 2

Competencias específicas del Grado en Trabajo Social (UAL)

- C.E.1. Establecer relaciones profesionales al objeto de identificar la forma más adecuada de intervención.
- C.E.2. Intervenir con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades para ayudarles a tomar decisiones bien fundamentadas acerca de sus necesidades, circunstancias, riesgos, opciones preferentes y recursos.
- C.E.3. Valorar las necesidades y opciones posibles para orientar una estrategia de intervención.
- C.E.4. Responder a situaciones de crisis valorando la urgencia de las situaciones, planificando y desarrollando acciones para hacer frente a las mismas y revisando sus resultados.
- C.E.5. Interactuar con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades para conseguir cambios, para promocionar el desarrollo de los mismos y para mejorar sus condiciones de vida por medio de la utilización de los métodos y modelos de Trabajo Social, haciendo un seguimiento con regularidad de los cambios que se producen al objeto de preparar la finalización de la intervención.
- C.E.6. Preparar, producir, implementar y evaluar los planes de intervención con el sistema cliente y los colegas profesionales negociando el suministro de servicios que deben ser empleados y revisando la eficacia de los planes de intervención con las personas implicadas al objeto de adaptarlos a las necesidades y circunstancias cambiantes.
- C.E.7. Apoyar el desarrollo de redes para hacer frente a las necesidades y trabajar a favor de los resultados planificados examinando con las personas las redes de apoyo a las que puedan acceder y desarrollar.
- C.E.8. Promover el crecimiento, desarrollo e independencia de las personas identificando las oportunidades para formar y crear grupos, utilizando la programación y las dinámicas de grupos para el crecimiento individual y el fortalecimiento de las habilidades de relación interpersonal.
- C.E.9. Trabajar con los comportamientos que representan un riesgo para el sistema cliente identificando y evaluando las situaciones y circunstancias que configuran dicho comportamiento y elaborando estrategias de modificación de los mismos.
- C.E.10. Analizar y sistematizar la información que proporciona el trabajo como cotidiano como soporte para revisar y mejorar las estrategias profesionales que deben dar respuesta a las situaciones sociales emergentes.
- C.E.11. Utilizar la mediación como estrategia de intervención destinada a la resolución alternativa de conflictos.
- C.E.12. Diseñar, implementar y evaluar proyectos de intervención social
- C.E.13. Defender a las personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades y actuar en su nombre si la situación lo requiere.
- C.E.14. Preparar y participar en las reuniones de toma de decisiones al objeto de defender mejor los intereses de las personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades.
- C.E.15. Establecer y actuar para la resolución de situaciones de riesgo previa identificación y definición de la naturaleza del mismo.
- C.E.16. Establecer, minimizar y gestionar el riesgo hacia uno mismo y los colegas a través de la planificación, revisión y seguimiento de acciones para limitar el estrés y el riesgo.
- C.E.17. Administrar y ser responsable de su propio trabajo asignando prioridades, cumpliendo con las obligaciones profesionales y evaluando la eficacia del propio programa de trabajo.
- C.E.18. Contribuir a la administración de recursos y servicios colaborando con los procedimientos implicados en su obtención, supervisando su eficacia y asegurando su calidad.
- C.E.19. Gestionar, presentar y compartir historias e informes sociales manteniéndolos completos, fieles, accesibles y actualizados como garantía en la toma de decisiones y valoraciones profesionales.
- C.E.20. Trabajar de manera eficaz dentro de sistemas, redes y equipos interdisciplinares y «multiorganizativos» con el propósito de colaborar en el establecimiento de fines, objetivos y tiempo de duración de los mismos contribuyendo igualmente a abordar de manera constructiva los posibles desacuerdos existentes.
- C.E.21. Participar en la gestión y dirección de entidades de bienestar social.
- C.E.22. Investigar, analizar, evaluar y utilizar el conocimiento actual de las mejores prácticas del Trabajo Social para revisar y actualizar los propios conocimientos sobre los marcos de trabajo.





C.E.23. Trabajar dentro de estándares acordados para el ejercicio del Trabajo Social y asegurar el propio desarrollo profesional utilizando la asertividad profesional para justificar las propias decisiones, reflexionando críticamente sobre las mismas y utilizando la supervisión como medio de responder a las necesidades de desarrollo profesional.

C.E.24. Gestionar conflictos, dilemas y problemas éticos complejos identificando los mismos, diseñando estrategias de superación y reflexionando sobre sus resultados.

C.E.25. Contribuir a la promoción de las mejores prácticas del Trabajo Social participando en el desarrollo y análisis de las políticas que se implementan.

2.2. Instrumento.

El instrumento que se ha utilizado ha sido un cuestionario construido sobre una escala tipo Likert (Hernández Sampieri et al., 2014) en el cual se pedía a los estudiantes que valorasen su percepción de enseñanza de las 25 competencias específicas de recogidas en su plan de estudios y que son casi universales en los planes de estudios del Grado en Trabajo Social de las universidades españolas a partir de la implantación del EEES (Tabla 2).

Ha sido validado a través de un proceso que se ha sustentado a priori en un juicio de expertos (5 investigadores de los Departamentos de Educación y Psicología de la Universidad de Almería), y a posteriori en la aplicación de la prueba de consistencia interna con un resultado en el Alfa de Cronbach de .95. La escala de valoración ha sido 1 al 4:

- 1.No me las han enseñado nunca en ninguna asignatura;
- 2.Me las han enseñado ocasionalmente en alguna asignatura;
- 3.Me las han enseñado frecuentemente en la mayor parte de las asignaturas;
- 4.Me las han enseñado con regularidad en todas las asignaturas

2.3. Procedimiento.

Se aplicó la encuesta en situación de salón de clase solicitando a los docentes del centro universitario la correspondiente autorización para emplear una pequeña parte del tiempo de su clase (30 minutos) para la aplicación del cuestionario. Para el análisis se ha empleado el paquete estadístico SPSS 22.

El procedimiento de análisis se abordado de la siguiente forma:

- En una primera etapa se ha realizado el análisis estadístico descriptivo de las 25 competencias.
- Comparación a partir de prueba no paramétricas de Chi cuadrado acerca de la distribución de frecuencias obtenidas para cada valor de respuesta con respecto a las frecuencias esperadas, y su significación.
- Estudio de la jerarquización ordinal de las competencias a partir de las medias de puntuación obtenida por cada competencia.
- Estudio de posibles diferencias de los resultados obtenidos en cada competencia en función de las variables género, curso y vinculación con ONG de los encuestados, tanto con la prueba de Chi cuadrado, como con la prueba no paramétrica de comparación de rangos U de Mann Whitney.





3. Resultados.

Seguidamente analizamos los datos para llegar a conocer la opinión de los estudiantes en cuanto a la enseñanza explícita de las 25 competencias específicas ya referenciadas.

3.1. Grado o nivel de enseñanza explícita de las competencias específicas percibido.

En opinión de los estudiantes ninguna de las competencias específicas alcanza en términos de media la puntuación de 3, es decir que la mayor parte de ellos consideran que las competencias específicas de su carrera o no se les enseñan nunca o solo ocasionalmente.

3.2. Las que menos se enseñan.

Al identificar las competencias que en apreciación de los estudiantes son las que menos se enseñan, nos encontramos con una agrupación de cinco competencias con el criterio de incluir a aquellas que en términos de medias obtienen una puntuación que no se aleja significativamente de la menos valorada de todas. Así tenemos las siguientes (Tabla 3), en donde se aprecia que la mayoría de los estudiantes se ubican con valoraciones en las que predominan las respuestas *nunca* u *ocasionalmente*. En el 20% de las competencias el porcentaje de estudiantes que considera son enseñadas con regularidad no alcanza el 10%, mientras que los que afirman nunca, se aproximan al 30%.

Tabla 3
Competencias específicas menos enseñadas explícitamente

Competencia	\bar{x}
16. Minimización y gestión del riesgo	2,13
21. Gestión y dirección de entidades de bienestar social	2,14
14. Preparación y participación en las reuniones de toma de decisiones	2,24
19. Gestión de historias e informes sociales	2,24
22. Actualización de los propios conocimientos sobre los marcos de trabajo	2,24

3.3. Las que más se enseñan.

Partiendo de la base de que todas son apreciadas como escasamente enseñadas, en torno a la competencia con mayor puntuación a la hora de valorar si es enseñada explícitamente, que es la competencia 3. *Orientación de una estrategia de intervención*, solo se agrupa otra competencia (Tabla 4).

Tabla 4
Competencias específicas más enseñadas explícitamente

Competencia	\bar{x}
12. Diseño, implementación y evaluación de proyectos de intervención social	2,63
03. Orientación de una estrategia de intervención	2,69





La señalada como la que más se enseña, la citada competencia 03, con una media de 2,69, aún distribuye un 40,8% de las respuestas en *nunca u ocasionalmente*, mientras que sigue teniendo solo un 17,7% en el regularmente.

3.4. Influencia del género.

En la apreciación de que la enseñanza explícita de las competencias es débil, no se constata ninguna diferencia de opinión significativa en función de la variable género, excepto en la competencia 11. *Mediación para resolver conflictos*. Constatamos que la mejor opinión de la mujer en la competencia señalada, se sustenta fundamentalmente por la categoría de respuesta *regularmente*, en donde las mujeres acumulan un 16,6% de las respuestas, mientras que los hombres tienen un 0%. Sin embargo, al aplicar la prueba de U de Mann Whitney se constata que las diferencias obtenidas en esta prueba entre los dos grupos que se configuran a partir de la variable género solo alcanzan un resultado significativo en la competencia 25. *Promoción de las mejores prácticas del Trabajo Social*, a favor del grupo de los varones, que puntúan mejor la enseñanza de esta competencia que las mujeres (Tabla 5).

Tabla 5

Prueba U de Mann-Whitney: GÉNERO*Enseñanza de la competencia 25

	GEN	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Sig.
ITEM253	mujer	168	105,40	17706,50	3510,500	,041
	varón	51	125,17	6383,50		
	Total	219				

3.5. Influencia de compartir los estudios con el voluntariado.

Hemos analizado si la opinión que los estudiantes tienen de la enseñanza explícita de las competencias que están recibiendo refleja diferencias entre los que tienen alguna vinculación con el voluntariado, movimientos asociativos, etc. y aquellos que no la tienen. En esta variable, solo dos competencias arrojan diferencias significativas entre el grupo de los estudiantes que se hallan vinculados al voluntariado y los que no. Se trata de las competencias:

- 01. *Establecimiento de relaciones profesionales.*
- 07. *Apoyo del desarrollo de redes para hacer frente a las necesidades.*

Los valores de significación de χ^2 obtenidos en estas dos competencias (Tabla 6) nos indican que al menos el reparto que hacen ambos grupos no se distribuye de manera equivalente por las diferentes categorías de respuesta.

Tabla 6

Prueba de χ^2 ITEM(013-073)*ONG

Competencia	Valor	Sig.
ITEM013	8,943	,030
ITEM073	8,333	,040





Sus respectivas de tablas cruzadas evidencian la imagen empírica de dónde y en qué sentido se generan las diferencias de distribución significativas en la Prueba de χ^2 . En la competencia 01. *Establecimiento de relaciones profesionales*, nos deja una tabla cruzada (Tabla 7) en la que se observa que el porcentaje de estudiantes que opinan que la competencia es enseñada frecuentemente o con regularidad en los que no tienen vínculos con ONG es de 56,5%, frente al 40,0% en los que tienen vínculos con el voluntariado. Tratándose de la capacidad de establecer relaciones profesionales, esto hace plausible pensar que estos últimos perciben más la ausencia de tal componente formativo.

Tabla 7

Tabulación cruzada de la enseñanza de la competencia 01*ONG

			ONG		Total
			no ong	sí ong	
ITEM013	nunca	%	10,4%	4,0%	8,9%
	ocasionalmente	%	33,1%	56,0%	38,5%
	frecuentemente	%	44,8%	32,0%	41,8%
	regularmente	%	11,7%	8,0%	10,8%

Por el contrario, en la competencia 07. *Apoyo del desarrollo de redes para hacer frente a las necesidades*, nos deja una tabla cruzada en la que se observan unos resultados que apuntan en la dirección opuesta (Tabla 8). En esta competencia el porcentaje de estudiantes que opinan que es enseñada frecuentemente o regularmente es superior entre los que sí tienen vínculos con ONG, del 54,0%, frente al 41,7% entre los que no tienen vínculos con el voluntariado.

Tabla8

Tabulación cruzada de la enseñanza de la competencia 07*ONG

			ONG		Total
			no ong	sí ong	
ITEM073	nunca	%	15,3%	16,0%	15,5%
	ocasionalmente	%	42,9%	30,0%	39,9%
	frecuentemente	%	33,7%	32,0%	33,3%
	regularmente	%	8,0%	22,0%	11,3%

3.6. Influencia del curso.

A priori esta es una variable especialmente interesante, pues nos pudiera dejar resultados en los que veamos si el avance en los cursos hace que los estudiantes opinen de forma diferente en algo que es constitutivo del propio proceso formativo, la enseñanza explícita de las competencias específicas. Nos encontramos con una agrupación de competencias que





Tabla 9

Prueba de χ^2 Enseñanza de las competencias(013-033-063-073-083-193)*Curso

Competencia	Valor	Sig
ITEM013. Establecimiento de relaciones profesionales	14,108 ^a	,003
ITEM033. Orientación de una estrategia de intervención	8,369 ^a	,039
ITEM063. Preparación, producción, implementación	9,681 ^a	,021
ITEM073. Apoyo del desarrollo de redes para hacer frente a las necesidades y evaluación de planes de intervención	9,723 ^a	,021
ITEM083. Promoción del crecimiento, desarrollo e independencia de las personas	8,850 ^a	,031
ITEM193. Gestión de historias e informes sociales	6,976 ^a	,073

si presentan una diferencia significativa en términos de la prueba χ^2 con relación a la variable curso. Con unos valores de significación que recogemos en la Tabla 9.

Algunos resultados sorprenden, el primero por mayoritario y extenso, es que en 19 de las 25 competencias no hay diferencias significativas en el reparto de opiniones entre los que llevan 1 ó 2 cursos y los que cursan 3^o o 4^o, lo cual no deja de ser llamativo con respecto al proceso de enseñanza aprendizaje pues en la mayoría de las competencias se mantiene la percepción de debilidad en la enseñanza explícita.

Es más, en las competencias en la que se da una diferencia significativa ésta es solo en el reparto, pues en la comparación de rangos medios que realizamos con la U de Mann Whitney, encontramos resultados no significativos, de una *igualdad extrema* y sin tendencia definida.

4. Conclusiones.

En la cuestión investigada son muy pocos los trabajos, tanto por su reciente implantación, como por su muy escaso desarrollo investigador, por lo que la propia discusión de resultados se ve limitada. Como señalan recientemente Villaño Murga y Ovejas Lara (2013) “se están realizando avances, pero aún no son suficientes, es necesario el desarrollo de la investigación en los procesos de formación de trabajadores y trabajadoras sociales”(p.10). No obstante, encontramos algunos estudios sobre el asunto de competencias como los de Escarbajal y Morales (2016), Mira (2017) o García-Mauricio y García-Martínez (2015). Adquisición de competencias mediante talleres pedagógicos en el proceso enseñanza-aprendizaje dentro del Espacio Europeo de Educación Superior International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI), 3, 94-104. La situación se hace más aguda cuando se restringe el tema a la enseñanza de las competencias específicas del grado universitario, donde los estudios más contingentes lo son por analogía, como es el caso del estudio llevado a cabo para los grados de maestro por Martínez Sánchez (2009), o bien estando dentro del marco del Trabajo Social, se centran en otra dimensión profesional (Quiroga Raimúndez, Mena García, Porlán Juy, Morales Martínez y Márquez Sánchez, 2014; Farias Olavarría y Rodríguez Romero, 2010; Sánchez-Serrano, Mora y Vallejo, 2016).





Como conclusión general podemos señalar que los estudiantes de grado tienen una baja valoración sobre la enseñanza que están recibiendo de sus competencias específicas, siendo muy mayoritarios los que consideran que están recibiendo una enseñanza nula u ocasional de ellas. Esto contrasta con lo que habría de esperarse de un modelo educativo, el del EEES, que se ha transformado teniendo como base paradigmática el enfoque de competencias.

Las competencias en las que indican que son menos enseñadas con un peso enorme de las valoraciones nunca y ocasionalmente, son las siguientes:

- 16. *Minimización y gestión del riesgo*
- 21. *Gestión y dirección de entidades de bienestar social*
- 14. *Preparación y participación en las reuniones de toma de decisiones*
- 19. *Gestión de historias e informes sociales*
- 22. *Actualización de los propios conocimientos sobre los marcos de trabajo*

Con relación a las más enseñadas se concluye que sólo pueden destacarse significativamente:

- 12. *Diseño, implementación y evaluación de proyectos de intervención social*
- 03. *Orientación de una estrategia de intervención*

Lo cual solo nos permite una conclusión meramente descriptiva en ambos extremos, en el sentido de no apreciar en este elenco de seis y dos competencias, las menos y más valoradas respectivamente, un denominador común ni académico ni profesional, pues se distribuyen por casi todas las capacidades siguiendo el trabajo de Vázquez-Aguado, Álvarez-Pérez y Mora-Quiñones (2011).

Con respecto a la influencia de las variables sociodemográficas, la conclusión general es que la percepción de la enseñanza que tienen los estudiantes es, en términos generales, independiente de éstas. No obstante, eso no implica que de forma absoluta no hayamos encontrado ninguna relación que matice dicha conclusión general.

- La variable género solo influye de manera significativa en la competencia 11. *Mediación para resolver conflictos*, señalando más la enseñanza explícita de esta competencia las mujeres.
- La variable curso es la de mayor influencia en valoración de la presencia de la enseñanza explícita de las competencias a lo largo de su proceso académico, si bien no con una lógica lineal, entendiéndose por esta aquella en la que cabría esperar que el alumnado de cursos avanzados perciba una mayor enseñanza explícita de las competencias como podría esperarse.
 - El grupo de 3^o-4^o es el que produce valoración diferencial más alta en un mayor número de ellas, en total en cuatro:
 - 06. *Preparación, producción, implementación y evaluación de planes de intervención.*
 - 07. *Apoyo del desarrollo de redes para hacer frente a las necesidades.*
 - 08. *Promoción del crecimiento, desarrollo e independencia de las personas.*
 - 19. *Gestión de historias e informes sociales.*





- Pero el grupo de 1º-2º también produce puntuación diferencial más alta en lo que a frecuencia de la enseñanza en dos de ellas:
 - 01. *Establecimiento de relaciones profesionales.*
 - 03. *Orientación de una estrategia de intervención.*

Es una conclusión que merece una reflexión, ya que el paso por la carrera parece tener débil influencia a la hora de percibir si las competencias específicas están más o menos explícitamente presentes en el proceso de enseñanza. En nuestro estudio, una aproximación básicamente descriptiva, no alcanzamos a poder establecer una respuesta, pero resulta claro que queda abierta la ventana para una indagación.

La variable que hemos denominado ONG también se proyecta como una variable de impacto muy menor en la valoración de la enseñanza por parte de los estudiantes, solo dos de ellas se ven afectadas significativamente: la competencia 01. *Establecimiento de relaciones profesionales* que la perciben como más enseñada los estudiantes sin vínculos con el voluntariado, y la competencias 07. *Apoyo del desarrollo de redes para hacer frente a las necesidades* que es percibida como más enseñada por el grupo si vinculado a ONG.

Resumiendo puede concluirse que solo el curso tiene una influencia relativamente reseñable, dentro de la conclusión principal que nos que señala que todos tienen una percepción de la enseñanza baja, de lo cual se puede inferir una mala valoración de la enseñanza de las competencias específicas, al menos en los términos investigados, es decir, no en los de factores cualitativos o de calidad del proceso de didáctico, sino en la presencia deliberada, y así percibida por los estudiantes, de elementos curriculares que denoten su presencia consciente y explícita en el proceso de enseñanza.

5. Referencias bibliográficas.

- Alonso, L. E., Fernández, C. J. y Nyssen, J. M. (2009). *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España.* Madrid: ANECA.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Trabajo Social.* Madrid: ANECA.
- Albert Gómez, M.J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas.* Madrid: McGraw-Hill.
- Bañez Tello, T. (2005). Del trabajo de apostolado a la profesionalización. Análisis de la profesión de Trabajo Social en Aragón. *Cuadernos de trabajo social*, 18, 79-98.
- Benito, A. y Cruz, A. (Coords.) (2005). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior.* Madrid: Narcea.
- Berasaluce Correa, A. (2009). El devenir del Trabajo Social en clave de género. *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria- Revista de servicios sociales*, 46, 133-140.
- Brunner, J.J. y Uribe, D. (2007). *Mercados Universitarios: el nuevo escenario de la Educación Superior.* Chile: Universidad Diego Portales.
- Comisión Europea (2003). *Tuning Educational Structures in Europe.* Bilbao: Universidad de Deusto.





- De Rider, G. (2000). Les professions sociales en France: Du modèle de la qualification au modèle de la compétence? *European Journal Of Social Work*, 3, (2), 139-150. <http://dx.doi.org/10.1080/714052820>.
- Dewey, J. (1998). *Como pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Dutton, J. y Kholi, R. (1996). The core skills of social work. En A.A. Vass, (Ed.), *Social work competences: core knowledge, values and skills* (Vol. 2). London: Sage.
- Escarbajal, A., & Morales, A. (2016). Estudio de las competencias interculturales del profesorado en Educación Secundaria. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 6, 146-161.
- Farias Olavarría, F. y Rodríguez Romero, O. (2010). Evaluación de las competencias genéricas de los trabajadores sociales en el ejercicio directo de la profesión. *Cuadernos de trabajo social*, 6, 31-43, <http://www.tscuadernosdetrabajosocial.cl/revista-6/pdf/ts6-3.pdf>.
- García-Mauricio, J.C. & García-Martínez, M. T. (2015). Adquisición de competencias mediante talleres pedagógicos en el proceso enseñanza-aprendizaje dentro del Espacio Europeo de Educación Superior. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 3, 94-104.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (2010) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educacional*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Green, M. D. (2015). An analysis of the attitudes and perceptions of social work students regarding political participation and three historically black colleges and universities. (Dissertations). In *ETD Collection for AUC. Robert W. Woodruff Library*. Atlanta University Center, Atlanta.
- Hall, R. E. (2011). The feminization of social services: Implications for black male youth. *Children and Youth Services Review*, 33(5), 741-746.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- López López, M.C. (2007). *Evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad y su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Lymbery, M., Charles, M., Christopherson, J. y Eadie, T. (2000). The control of British social work education: European comparisons. *European Journal Of Social Work*, 3, (3), 269-282. <http://dx.doi.org/10.1080/714052830>.
- Martínez Sánchez, A. (2009). *Las Competencias Específicas en el Título de Grado de Educación Infantil* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2012). *Investigación Educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Educación.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2006). *Propuestas para la renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*. Madrid: Secretaria General Técnica-MEC.
- Monereo, C. (Coord) (2005). *Internet y competencias básicas*. Barcelona: Graó.





- Mira, M. (2017). Evaluación de la competencia intercultural a través de las TIC: e-PEL para el aprendizaje de idiomas. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 7, 103-117.
- Morales Villena, A. (2010). *Género, mujeres, trabajo social y sección femenina. Historia de una profesión feminizada y con vocación feminista. (Tesis doctoral)*. Repositorio institucional Universidad de Granada (en línea), file:///D:/Users/usuario/Downloads/1878785x.pdf.
- Northen, H. y Kurland, R. (2013). *Social work with groups*. New York (USA): Columbia University Press.
- Palacios Gómez, J. L. (2007). Características sociodemográficas y perfiles de motivación del alumnado en la elección de los estudios de Trabajo Social: análisis comparado de las encuestas de 2000 y 2006 en la Escuela de Trabajo Social de la UCM. *Cuadernos de trabajo social*, (20), 7-23.
- Pagano, R. R. (2011). *Estadística para las ciencias del comportamiento*. México D.F.: CENGAGE Learning.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Quiroga Raimúndez, V., Mena García, E., Porlán Juy, J., Morales Martínez, E. y Márquez Sánchez, L. (2014). La evaluación continua en el Grado de Trabajo Social de la Universidad de Barcelona. *Cuadernos de Trabajo Social*, 27(2), 353-363.
- Roldán-García, E., Leyra-Fatou, B. y Contreras-Martínez, L. (2012). Segregación laboral y techo de cristal en trabajo social: análisis del caso español. *Portularia XII (2)*, 43-56. DOI:10.5218/prts.2012.0043.
- García-Mauricio, J.C. & García-Martínez, M. T. (2015). Adquisición de competencias mediante talleres pedagógicos en el proceso enseñanza-aprendizaje dentro del Espacio Europeo de Educación Superior. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 3, 94-104.
- Sandström, G. (2007). Higher Education for Social Work in Sweden. *Australian Social Work*, 60 (1), 56-67. <http://dx.doi.org/10.1080/03124070601166711>.
- Tudela, P., Bajo, T., Maldonado, A., Moreno, S. y Moya, M. (2005). *Las competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa*. Granada: Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación de la Universidad de Granada.
- Vázquez Aguado, O., Álvarez Pérez, P. y Mora Quiñones, N. G. (2011). Las competencias profesionales en los títulos de grado en Trabajo social. *Servicios Sociales y Política Social*, 96, 21-36.
- Villaño Murga, G. y Ovejas Lara, C. (2013). Prólogo. En Olalde Altarejos, A.J. y López Ruiz de Azúa, I.(Coord.), *Investigación y Trabajo Social. Dialogando desde la intervención*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

ⁱ Así se conoce en el argot el proceso de reforma denominada EEES.

