

Percepciones subjetivas: diálogo y reflexión de dos profesoras sobre los estudiantes del Grado de Trabajo Social

Subjective perceptions: dialogue and reflection of two lecturers on students reading the Bachelor's Degree in Social Work

Belén Parra Ramajo¹ y Leila Nomen Martín²

Resumen

La dimensión de las competencias referidas a las actitudes de los estudiantes, futuros profesionales del trabajo social, son las de mayor dificultad de evaluación, si bien se distingue que su incorporación en la práctica profesional es de suma importancia. La educación de trabajo social basada en competencias se creó precisamente para ofrecer a los estudiantes herramientas competenciales básicas en su futuro profesional. Las propuestas formativas de grado incorporan el aprendizaje basado en competencias desde una perspectiva holística, pues en el ejercicio profesional estas competencias deben mostrarse en conocimientos, procedimientos cognitivos, habilidades y valores. La evaluación de los diferentes objetivos de aprendizaje ha de proporcionar evidencias de que los estudiantes están capacitados para el desarrollo competente profesional. Sin embargo, si nos atenemos a las competencias relacionadas con los componentes de actitud, aquellos que podrían englobar también la identificación y comprensión de los valores fundamentales del trabajo social y la aplicación de estos, así como igualmente la identificación y la comprensión de la influencia de los propios valores en los juicios profesionales, y la responsabilidad que de estos se deriva; estas son de difícil medición e incluso pareciera que se ha ido produciendo una dejación progresiva por lo que respecta a su aprendizaje y evaluación. Las competencias se reconocen imprescindibles en el aprendizaje y el desarrollo profesional, pero se observa que en su adquisición se priman las cognitivas e instrumentales sobre las referidas a actitudes y valores.

El presente artículo tiene como objetivo principal ofrecer una visión subjetiva de un diálogo organizado en el que dos profesoras exponen una visión acerca de estas competencias actitudinales a lo largo del desarrollo del grado.

Palabras clave: Grado de Trabajo Social, aprendizaje por competencias, saber ser, ética de la virtud, cambio generacional.

¹ Trabajadora social y doctora por la Universitat de Barcelona. Profesora del Grado de Trabajo Social de la Universitat de Barcelona.

² Trabajadora social y licenciada en Psicología. Profesora del Grado de Trabajo Social de la Universitat de Barcelona.

Abstract

The skills dimension relating to the attitudes of students –future social work professionals– shows that attitudes are the most difficult aspect to assess, even though it is pointed out that their incorporation into professional practice is of paramount importance. Skills-based social work education was set up specifically to offer basic skills-related tools to students for their future career. The educational proposals at bachelor's level incorporate skills-based learning from a holistic standpoint because these skills must manifest themselves in knowledge, cognitive procedures, skills and values within professional practice. The assessment of the various learning outcomes must provide evidence to show students are able to competently conduct the profession. Nevertheless, if we look at skills relating to attitude-based components, those components that could also encompass the identification and understanding of the fundamental values of social work and their application, and indeed the identification and understanding of the influence of these values in professional judgments, along with the responsibility stemming from such judgment, these skills are difficult to gauge and it would even appear that the learning and assessment of them has gradually slipped into decline. Skills are acknowledged as essential for learning and professional development; however, when it comes to acquiring skills, it has been observed that cognitive and instrumental skills take precedence over those relating to attitudes and values.

The primary purpose of this paper is to set out a subjective overview of an organised dialogue in which two lecturers present a perspective on these attitude-based skills as the bachelor's degree programme unfolds.

Key words: Bachelor's degree in Social Work, skills-based learning, soft skills, virtue ethics, generational change.

Para citar el artículo: PARRA RAMAJO, Belén y NOMEN MARTÍN, Leila. Percepciones subjetivas: diálogo y reflexión de dos profesoras sobre los estudiantes del Grado de Trabajo Social. *Revista de Treball Social. Col·legi Oficial de Treball Social de Catalunya*, diciembre 2018, n. 214, p. 55-70. ISSN 0212-7210.

Introducción

El presente artículo nace como un ejercicio de compartir una serie de percepciones y reflexiones, por lo tanto subjetivas y guiadas por la relatividad. Se trata de un diálogo llevado a cabo por dos profesoras del grado de trabajo social, que desencadenan una serie de percepciones compartidas sobre algunos cambios actitudinales y de motivación en los estudiantes de trabajo social en la última época. Desde hace tiempo las dos profesoras compartimos informalmente la preocupación sobre los cambios en las formas de aprender de los estudiantes y en ciertas conductas y rasgos de carácter, bastante generalizados, que influyen también en las relaciones que se establecen entre docentes y estudiantes. Estas preocupaciones confrontan a las autoras con la responsabilidad adquirida de formar profesionales competentes que puedan hacerse cargo de la multidimensionalidad de la complejidad de la intervención social.

Vivimos en una sociedad intensamente globalizada y sustentada por valores económicos en los que prevalece la individualidad, en la que las relaciones colectivas están marcadas por lo ligero y percedero; en esta época *hipermoderna*, en la que la vida de los individuos está caracterizada por la inestabilidad, entregada al cambio perpetuo, a lo momentáneo, “los individuos desatados, desligados, funcionan como átomos en estado de flotación social” (LIPOVETSKY, 2016: 12). Se trata de una sociedad de la *hiperinformación*, de la transmisión instantánea y efímera de datos en la que no es necesaria la trascendencia. Esto ha supuesto que los seres humanos hayan sustituido la lógica de la moralidad –la creencia en los grandes valores– por la lógica de la necesidad –o la utilización de lo que se requiere en un momento preciso– (COLOM, 1997). Todas estas características transforman las relaciones sociales, y por ende, la acción del trabajo social y la enseñanza de los futuros profesionales.

¿Cómo conjugar el sistema de creencias y de valores que guían las relaciones de la hipermodernidad con los valores fundamentales del trabajo social? Las conductas propias de los estudiantes de trabajo social nacidos en esta época ¿se deben incorporar simplemente en las relaciones de la docencia del trabajo social? o, por el contrario, ¿se deben intentar modificar? ¿Es necesaria una formación moral para incorporar los valores éticos de la profesión, para identificar los que ya sostienen y modificar los no congruentes?

Algunos signos nos hacen entrever las consecuencias que algunas de las características anteriormente citadas ejercen sobre las relaciones de la enseñanza del trabajo social y por ende sobre los futuros profesionales. En un reciente y amplio estudio (CLEARY, 2018) se examinan los cambios en el clima universitario del Reino Unido desde que se produjo la mer-

cantilización del sistema de financiación universitario basado en estándares. El estudio se centra en las experiencias de noventa y seis académicos de Trabajo Social. Los resultados ponen de relieve la preocupación sobre los cambios en las relaciones profesores/estudiantes, identificando un mayor uso de los procesos de quejas, y actitudes de los estudiantes como la dispersión tecnológica en el aula, y también en modo de charla entre estudiantes en clases y en conferencias; y un sistema de evaluación acreditativa que les impele, en opinión de muchos, a aprobar para evitar las evaluaciones negativas de los estudiantes, o para cumplir los estándares, hipotecando de esta forma la competencia profesional. Los cambios de esta época hipermoderna afectan al aprendizaje, en las relaciones y las actitudes de los futuros trabajadores sociales.

El perfil de los estudiantes de trabajo social

Los datos que se presentan a continuación corresponden al curso 2017-2018, aportados por el área de soporte académico-docente de la Universidad de Barcelona (UB) del Grado en Trabajo Social. Estos datos ofrecen una imagen de ciertas características del alumnado, ofreciéndose a continuación algunos indicadores subjetivamente categorizados que dan cuenta de los elementos característicos de los estudiantes, y que a nuestro parecer influyen en la profesionalización de trabajadores sociales.

En el Grado de Trabajo Social la mayoría de estudiantes son mujeres (83,54%), frente al 16,46% de hombres. De hecho, la feminización de la profesión en la historia del trabajo social está descrita y estudiada con intensidad, así como la influencia de dicha feminización sobre el desarrollo de la profesión y las características de la intervención (AZPEITIA, 1998; DOMINELLI y MCLEOD, 1999; FOMBUENA, 2006; BERASALUZE, 2009; BÁÑEZ, 2012; ARANGUREN, 2014; RODRÍGUEZ-MIÑÓN, 2017). Estos estudios son coincidentes “en señalar que esta presencia mayoritaria de mujeres en la profesión es su rasgo más destacado; debido a su permanencia en el tiempo, pero también a las consecuencias que su carácter feminizado tiene para la profesión, los profesionales y el ejercicio profesional” (BÁÑEZ, 2012: 90).

Rodríguez-Miñón realiza un extenso trabajo de análisis documental del papel de la mujer en la profesión del trabajo social, señalando que “las tareas vinculadas al trabajo social han contado con escaso prestigio social, porque se relacionan como tareas naturales, de obligado cumplimiento e innatas que siempre han realizado las mujeres en el ámbito privado” (RODRÍGUEZ-MIÑÓN, 2017: 39). Una profesión, históricamente de mujeres, que va incorporando e interesando al género masculino, y que debería aumentar a un mayor ritmo si se

desarrollan procesos de desfeminización, pues no debería ser tarea natural solo de mujeres asistir a las personas.

Con respecto a la edad, la media se sitúa en un rango entre 18-23 años, en el que estaría el 85,61% de los alumnos matriculados en la universidad. La pirámide de edad culmina en los 55 años. Esto indica que la etapa formativa sigue siendo camino y tarea en la juventud, coincidiendo con radiografías sobre estudiantes universitarios de diferentes estamentos. “El porcentaje de jóvenes entre 18 y 24 años que están matriculados en la universidad se ha incrementado en 8,4 puntos en los últimos diez años” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, 2017: 1). Los jóvenes siguen un proceso formativo organizado que avanza desde la finalización de sus estudios secundarios hasta los grados.

Si nos detenemos en el rango de la procedencia los datos indican la presencia en las aulas de una minoría de estudiantes extranjeros (4,12%), provenientes mayoritariamente de América del Sur (Colombia, Perú y Uruguay) y de África (Maruecos).

La situación socio laboral remite a alumnos que no trabajan en su mayoría (51,44%) frente al 40,74% que trabaja más de 15 horas semanales y el 7,82% que trabaja menos de 15 horas semanales. Las estadísticas señalan que la mitad del alumnado no trabaja y la otra mitad sí, probablemente derivado de circunstancias familiares. El periódico *El País*, en fecha 23 de abril del 2018, señala que “el paro juvenil es un drama que no cesa” aludiendo a las bajas tasas de actividad, cifras de desempleo y precarias condiciones laborales (CERCAS, 2018). La situación laboral responde a dos realidades que se dan de forma simultánea en el entorno universitario. Por un lado, los datos refuerzan la premisa de un elevado paro juvenil, pero por otro, se va observando que aumenta la necesidad de tener un trabajo para poder pagar los estudios. Las consecuencias en el grado son que el paro produce bajas en las matrículas por falta de pago de algunos alumnos –aunque estos son casos puntuales– y, en el segundo caso, las dificultades de compatibilizar las tareas laborales con la asistencia a clase y el seguimiento de las asignaturas.

La familia del alumnado está compuesta mayoritariamente por padres y madres con estudios primarios, hasta bachillerato o formación profesional de segundo grado, con una minoría de progenitores con estudios universitarios (12% de padres y 19% de madres). La dedicación a estudios universitarios vendrá de padres que promocionan la educación de sus hijos con la finalidad de mejorar la situación formativa de los padres.

A nivel general, no se puede hablar de un perfil concreto de estudiantes universitarios sino de estudiantes universitarios con diferentes perfiles, variados en las vías de acceso o en la edad, por ejemplo. Esta heterogeneidad muestra la emergencia de itinerarios alternativos a los tradicionales y se relaciona

estrechamente con la duración de los estudios y la dedicación que requieren (DÍAZ, MARTÍNEZ y PONS, 2015). Por lo que respecta a los estudiantes de trabajo social de la Universidad de Barcelona, las vías de acceso al grado son básicamente dos, las PAU o asimilados y los CFGS (ciclos de grado superior). La elección de estudios en primera preferencia se da en el 89,71%, siendo esta decisión debida: *a*) vocación (62,55%), *b*) influencia del entorno familiar (13,17%), *c*) interés por el contenido de los estudios (12,76%), y *d*) expectativas profesionales.

A título informativo, para finalizar con los indicadores objetivos, el 81,07% afirma no tener conocimiento de ningún idioma extranjero y el 100% se incorpora con conocimientos en nuevas tecnologías de información y comunicación (familiarizados con el moodle o en buscadores de información, por ejemplo).

Hasta aquí se han listado los datos objetivos que nos ofrecen un mapa general de las principales características de los estudiantes, a continuación resaltamos algunas de las cuestiones que a nuestro parecer configuran los elementos que definen a los estudiantes de la última década.

La asistencia a clase es un elemento esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues se traduce en la correcta recepción de la información, el conocimiento y la relación entre iguales y, el feedback con el profesor o profesora, planteándose así clases de mayor participación y, por lo tanto, de aprendizaje compartido.

Desde hace tiempo se hace palpable una progresiva disminución de la asistencia continuada a las clases, sin que el absentismo reiterado conlleve un abandono de los estudios. La asistencia se muestra irregular, acudiendo a clases en momentos puntuales. Inicialmente, el grupo, en las asignaturas troncales, empieza con un tamaño medio-grande, alrededor de 50-60 alumnos; el número se reduce considerablemente después de las primeras clases y paulatinamente más tarde, hasta conformarse un grupo pequeño, de 10 a 20 alumnos, cuya asistencia es regular y permanente hasta el final del cuatrimestre (diciembre –primer cuatrimestre- y mayo –segundo cuatrimestre-). Las consecuencias del absentismo a clase van desde la necesidad cíclica de ser puestos al día o el contar exclusivamente con la información del campus virtual o de los apuntes de compañeros. Se generan frecuentemente fenómenos complejos de transmisión de informaciones parciales, e incluso en ocasiones no veraces sobre lo que ha dicho o hecho el profesor o profesora. El absentismo se presenta no solo en las clases en las que se asientan los aspectos teóricos de las materias, sino también en las clases prácticas, conferencias y exposiciones de experiencias impartidas por profesionales del ámbito y usuarios.

El fenómeno del absentismo universitario está ampliamente estudiado, porque los elevados niveles de inasistencia generan una gran preocupación debido al impacto que tiene en el

Desde hace tiempo se hace palpable una progresiva disminución de la asistencia continuada a las clases, sin que el absentismo reiterado conlleve un abandono de los estudios

aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes. Existe un acuerdo en señalar una relación estadística positiva entre la asistencia y el rendimiento académico (PÉREZ Y GRAELI, 2004; ALVAREZ Y LÓPEZ, 2011; CRESPO, PALOMO y MÉNDEZ, 2012). El marco de educación europeo (EEES) estipula un tiempo de aprendizaje autónomo de los estudiantes, así como también establece una mayor proporción de materias de asistencia obligatoria y/o evaluación de esta. Sin embargo, la percepción es que la no asistencia es mayor desde la implementación del grado.

En nuestra reflexión, se nos plantean diferentes interrogantes. ¿Por qué de forma generalizada se muestran niveles de absentismo tan elevados? ¿Cómo podemos entender que un porcentaje tan alto de alumnos abandone las asignaturas desde el primer día? ¿No les interesa aprender? ¿Perciben que tienen las mismas posibilidades de aprobar? ¿Por qué la inasistencia se extiende también a las clases con metodologías activas y prácticas? ¿Por qué los alumnos no asisten a las conferencias, clases y jornadas impartidas por profesionales del ámbito social? ¿Son los profesores, que utilizan una metodología inapropiada, o que los fundamentos teóricos del trabajo social son complejos y aburridos, o quizás que existe una desmotivación intrínseca?

Estudios que recogen el punto de vista del profesorado en relación a las variables con mayor incidencia en el bajo rendimiento académico, como el de Tejedor y García-Valcárcel (2007), con una muestra compuesta por 508 profesores, opinan que las variables que mayor incidencia tienen sobre el rendimiento son: la falta de autoexigencia, de autocontrol y responsabilidad por parte de los estudiantes, destacando también el estilo de aprendizaje inadecuado.

Estas cuestiones están en relación con otras de las categorías definitorias del perfil de estudiantes actuales, el enfoque de aprendizaje o procesamiento de la información y la capacidad de esfuerzo.

El progreso de la humanidad viene determinado por la forma en que el ser humano procesa la información. Carr (2011) señala que la lectura y la escritura promueven el pensamiento profundo, pues supone una *carga cognoscitiva complementaria*. Actualmente, difícilmente se observan alumnos tomando apuntes, generando así dispersión, pensamiento superficial y dificultad para incorporar el conocimiento. El profesorado debe adaptar continuamente sus explicaciones, repitiendo los mensajes y buscando fórmulas para superar la falta de atención o la atención dispersa. Son representativas las reiteradas demandas para que se publiquen en el campus virtual las presentaciones utilizadas por el profesor como soporte en el aula, y las quejas sobre los profesores que no utilizan soportes visuales, como si hubiera la necesidad de tener siempre una imagen presente. Investigaciones sobre enfoques de aprendizaje como las de Hernández Pina et al. (2006) ponen el énfasis

en conocer cómo los estudiantes utilizan el conocimiento para interpretar y transformar la realidad. Todas ellas coinciden en señalar que los enfoques de aprendizaje están formados por dos componentes: las motivaciones que revelan las intenciones que mueven al estudiante a estudiar (por qué un estudiante adopta unas estrategias determinadas) y unas estrategias coherentes con dichas intenciones. De esta forma se identifican dos estrategias “cualitativamente diferentes de los estudiantes para enfrentarse a tareas específicas de aprendizaje: el enfoque superficial y el enfoque profundo” (HERNÁNDEZ PINA et al., 2006: 617).

El enfoque de aprendizaje superficial constituye un intento de reproducir la información para satisfacer las exigencias educativas percibidas, y el enfoque profundo implica un intento de reconstrucción del conocimiento a través de la atribución de un significado personal a la información. Según Hernández Pina, “un enfoque superficial de aprendizaje está claramente en contradicción con los objetivos y principios de lo que debe ser la educación universitaria” (HERNÁNDEZ PINA et al., 2006: 627).

Los valores de estudio mostrados son los de inmediatez y la falta de esfuerzo. La inmediatez hará referencia a la necesidad en la base de la sociedad capitalista de conseguir solucionar las propias necesidades en el momento presente. Extrapolado al entorno académico se traduce en la necesidad de recibir los resultados de las pruebas de evaluación de forma inmediata, o en una baja tolerancia a la frustración ante el pensamiento complejo, lo que lleva a la necesidad de entender sin esfuerzo cognitivo, pareciera que es obligación del profesor reducir los mensajes hasta los niveles de más fácil comprensión. La falta de esfuerzo se ha ido extendiendo, disminuyendo significativamente la implicación de los alumnos en el aula, así como también realizándose solo las tareas mínimas. Por ejemplo, de las lecturas expuestas solo se abordan, y someramente, las obligatorias, las complementarias no son consultadas habitualmente por la mayoría de estudiantes.

La motivación en relación con la decisión de estudiar el grado se mantiene, demostrada por la estabilidad en los niveles de matriculación a lo largo de las décadas. La motivación por el aprendizaje profesional de calidad ha disminuido considerablemente, señalando los propios alumnos la falta de ejercicios o contenidos prácticos o que la teoría muestre disciplinas de las que no se comprenda su aplicabilidad en el futuro entorno laboral. También ha disminuido la motivación laboral futura, planteando una imagen del ejercicio laboral poco elaborada o expectativas difusas sobre el futuro profesional.

La mínima movilización social acompaña a la categoría motivacional. Existen pocas ganas de generar cambios, pues las iniciativas de acción social son puntuales, en el entorno universitario, el sindicalista o el ejercicio político.

Existen pocas ganas de generar cambios, pues las iniciativas de acción social son puntuales, en el entorno universitario, el sindicalista o el ejercicio político

El uso de las TIC se muestra generalizado en las encuestas de entrada al grado, aunque se observa que esta competencia no se materializa en la consulta y profundización del material bibliográfico, ni en un adecuado uso de plataformas de relación entre el alumnado (como los grupos de Whatsapp, por ejemplo). La consulta de material bibliográfico se realizará en el punto en el que deban presentarse trabajos o lecturas específicas. Concurren trabajos con bibliografía mínima y poco especializada, como por ejemplo información obtenida únicamente de Wikipedia. Se genera una dependencia excesiva del material del campus, lo cual provoca insatisfacción si no se publica el correspondiente material de forma inmediata. Las plataformas de relación, como ocurre en otros entornos, ofrecen mucha información pero hay poca que resulte de utilidad y provocan ansiedad ante las interpretaciones de los mensajes, muchas veces contradictorios y otras falsos.

El trabajo en grupo se manifiesta a partir de patrones de individualismo, relaciones puntuales y comportamientos no colaborativos. No suele producirse un trabajo de calidad en equipo, en tanto que este se realiza mediante la repartición de tareas (o partes del trabajo) sin discusión de contenidos, como resultado los trabajos quedan fragmentados, poco coordinados y discutidos.

En conclusión, constatamos que hay elementos que se mantienen a lo largo de los años –el perfil en género y edad de los estudiantes–, aspectos que cambian –origen familiar de los estudiantes, asistencia a clases, etc.– y otros que están sufriendo una profunda transformación –formas de abordar los estudios y el uso de la información–. Todo ello se sitúa como un reto para los profesionales de la comunidad universitaria, que deberán adaptarse a tales procesos, y para los estudiantes, que deberán adoptar nuevas fórmulas en su proceso académico.

Hay que destacar igualmente que esta reflexión se basa en generalizaciones no siempre comprobadas empíricamente, en las aulas se forman también estudiantes que sobresalen por su compromiso e interés, dedicación, autorregulación, capacidad de espera, juicio sensato, y altos niveles de autogestión exitosa de su proceso formativo.

¿Ética de la virtud, ética del cuidado o competencias del saber ser?

Creemos que hoy en día es imperante que la formación del trabajo social dedique tiempo y esfuerzo para investigar y construir elementos sólidos para entender y actuar en algunas de las características relacionales anteriormente señaladas, que difícilmente son acordes con el abordaje de la complejidad social, la confianza en el otro, el respeto a las diferencias, la promoción de los derechos humanos y la justicia social, y la

Los problemas sociales son complejos e inciertos en su naturaleza, y lo que marca la competencia de los profesionales del trabajo social es su capacidad para entender y abordar la complejidad y la incertidumbre del contexto

complejidad moral de la práctica, todos ellos aspectos que constituyen los ejes fundamentales del trabajo social. Así como también deviene fundamental la incorporación curricular de competencias relacionadas con valores y actitudes que fomenten relaciones profesionales éticas.

La perspectiva de la reflexión sobre la práctica y la cultura de la ética profesional son reconocidas como claves para garantizar que los estudiantes de trabajo social puedan estar preparados para abordar las complejidades, las incertidumbres y los desafíos del mundo social en el que se desarrollaran (WILSON, 2013; PARRA, IANNITELLI Y LÓPEZ, 2012). Los problemas sociales son complejos e inciertos en su naturaleza, y lo que marca la competencia de los profesionales del trabajo social es su capacidad para entender y abordar la complejidad y la incertidumbre del contexto (MARTÍNEZ BRAWLEY y ZORITA, 2007). La preparación para la complejidad y las tensiones del campo social presupone una madurez emocional y una serie de actitudes que son difíciles de enseñar y por lo tanto también de evaluar (O'CONNOR, CECIL y BOUDIONI, 2008).

En el trabajo social siempre se ha considerado que las acciones profesionales están guiadas por algo más que la eficacia y la competencia instrumental, porque actúa a partir de imperativos morales y éticos prescritos de manera consensuada en la socialización profesional. Es por eso que el aula debería de entenderse también como un lugar para la adquisición de valores y de disposiciones actitudinales y de carácter conducentes a la consecución de los imperativos éticos (MILLER, 2013). El desarrollo de un yo profesional moral es un componente esencial que vincula la enseñanza y el aprendizaje con la calidad del ejercicio profesional (LARRISON y KORR, 2013).

Miller (2013), en un estudio con estudiantes de grado a punto de graduarse y dos cohortes de ex estudiantes (1 año y 5 años), cuya finalidad era identificar la adhesión de los estudiantes a los valores fundamentales de la profesión, identifica correlaciones entre la edad de los estudiantes y la forma de relacionarse con los valores profesionales, y los motivos por los cuales deciden cursar los estudios. ¿Se podría entonces pensar que cierta maduración cronológica podría producir espontáneamente un cambio de las actitudes y los comportamientos contrarios a los parámetros de los valores primordiales del trabajo social? O'Connor, Cecil y Boudioni (2008) aseveran que la preparación para las complejidades y tensiones de la práctica del trabajo social presuponen una madurez emocional, cuya consecución debe ser trabajada explícitamente en los planes de estudio.

Es interesante también para futuras investigaciones el hallazgo del estudio de Miller (2013), que correlaciona positivamente a los estudiantes con experiencias personales y familiares de exclusión y estigma social y el compromiso mayor de estos con los valores primordiales del trabajo social.

¿Cómo se construye entonces un ser profesional competente en su multidimensionalidad? ¿Qué significa pensar y actuar como un trabajador social? Un trabajador social capacitado es algo más que una persona que ha adquirido conocimientos, técnicas y competencias instrumentales. En la capacitación se conjugan también los componentes del “ser” profesional (LARRISON y KORR, 2013). Un profesional debe aprender a intervenir con integralidad, reconociendo la responsabilidad sobre lo que significa ser y qué significa este ser en la relación profesional. La enseñanza del trabajo social se encuentra comprometida cuando todas las dimensiones de la práctica –la intelectual, la técnica y la moral– no están en equilibrio (LARRISON y KORR, 2013).

Algunos autores identifican la denominada ética de la virtud o ética del cuidado como la dimensión imprescindible a enseñar en la formación del trabajo social (MCBEATH y WEBB, 2002; PULLEN-SANSFACON, 2010; HOLMSTRÖM, 2014). Los estudiantes de trabajo social tienen que confrontar y “desaprender” algunos de sus valores o creencias personales, así como aprender a actuar moral y éticamente (HOLMSTRÖM, 2014: 451). Sin embargo, Pullen-Sansfacon (2010) y Houston (2003) señalan algunos problemas en relación con su definición y a la falta de claridad, problemas que dificultan la operacionalización de la enseñanza y evaluación del rango de virtudes necesarias para el trabajo social.

Sin embargo, otros autores (MCBEATH y WEBB, 2002; HOLMSTRÖM, 2014; DURON y GIARDINA, 2018) informan que dichas virtudes se pueden aprender y desarrollar en los planes de estudio a través de la reflexión y la autoconciencia. Banks (2006) ya sugería la necesidad de incorporar en los planes de estudio de trabajo social oportunidades para explorar e incorporar valores tales como la honestidad y la veracidad, y la importancia de prestar atención al desarrollo del carácter. Sumándose también a esta propuesta, Gray (2010) añade que las virtudes del trabajo social no provienen del cumplimiento prescriptivo de las reglas, sino del entrenamiento y la práctica reflexionada. No se trata tanto de la enseñanza de los códigos éticos y deontológicos, sino de un enfoque mediante el cual promover el desarrollo y el aprendizaje moral. En esta misma línea se destaca el creciente interés en enfoques éticos como la ética feminista del cuidado y la renovación de la ética de la virtud aristotélica (MARTÍNEZ BRAWLEY y ZORITA, 2017). Se considera que la virtud es la ética puesta en acción mediante la cual se forja un sujeto.

Aunque para Pullen-Sansfacon (2010), la reflexión sobre la práctica en las aulas de trabajo social no sería una condición suficiente para estimular el crecimiento moral y ayudar al desarrollo de las virtudes que garanticen la práctica ética de los futuros profesionales, sí que aboga por una combinación de teorías éticas y el aprendizaje del razonamiento moral. Más

allá de comulgar con esta autora, también nos interrogamos sobre la concreción de una ética de la moral en las aulas: ¿cómo se enseña?, ¿disponemos de herramientas pedagógicas para transmitir valores y generar cambios de actitudes? Desafortunadamente, se dedica un tiempo escaso al estudio sobre las posibilidades de la incorporación de las competencias que están relacionadas con la reflexión sobre las acciones profesionales y sus consecuencias, y la dimensión de la ética de la relación de ayuda.

Una revisión, realizada sin ánimos de exhaustividad, nos informa que en los planes docentes de las asignaturas del Grado de Trabajo Social de la Universidad de Barcelona, las competencias relativas a la ética aparecen consignadas en el rango de las competencias transversales comunes de la Universidad de Barcelona con el siguiente enunciado: compromiso ético (capacidad crítica/capacidad de mostrar actitudes coherentes con las concepciones éticas y deontológicas) en 22 de las 49 asignaturas que componen el currículo del grado. De la misma forma, la operacionalización de los objetivos referidos a actitudes, valores y normas se especifica en 16 asignaturas, habiendo desaparecido de la mayoría de los planes docentes, que solo consignan los objetivos de aprendizaje referidos a conocimientos y los referidos a habilidades y técnicas. Creemos que su desaparición puede deberse a la dificultad de evaluación de estos aprendizajes.

No deseamos ser demasiado escépticas sobre el valor del aprendizaje basado en competencias cuya revisión ha llevado a diversos autores a ciertas críticas controvertidas. Las críticas al aprendizaje basado en competencias en el trabajo social resaltan algunas limitaciones de este marco de aprendizaje, como la presencia de ciertos sesgos instrumentales que enfatizan el aprendizaje de técnicas y habilidades superficiales obviando el aprendizaje moral y las competencias relacionadas con el ser (HOLMSTRÖM, 2014).

La reforma universitaria iniciada hace más de una década instauró un modelo de formación basado en competencias. Partiendo del proyecto Tuning Educational Structures in Europe (GONZÁLEZ y WAGENAAR, 2003), en el que se define la competencia como aquello que el profesional es capaz de hacer y para lo que está preparado; clasificando las competencias en genéricas y específicas de cada titulación. El libro blanco de los estudios de grado de Trabajo Social explicita los parámetros requeridos para el ejercicio de la profesión. Las competencias se estructuran en tres dimensiones, las relacionadas con el saber hacer, las referidas al saber disciplinar y las actitudinales, también denominadas competencias de saber ser. Nos detendremos en estas últimas. Se indica que al finalizar los estudios de grado los estudiantes deberán demostrar el dominio en los siguientes aspectos, considerándose los más relevantes: 1) Favorecer el desarrollo social,

mostrando interés por conocer los problemas sociales así como su prevención y potenciando la capacidad de los individuos para ser autónomos e independientes en el logro de su bienestar, 2) Promover la justicia social y el desarrollo sostenible, defendiendo y facilitando el acceso a la población de los recursos sociales disponibles, 3) Valorar críticamente las posibilidades reales de intervención de los trabajadores sociales, 4) Reflexionar sobre las relaciones existentes entre el ejercicio del trabajo social, las políticas sociales y los contextos orgánicos donde se desarrolla su labor, 5) Promover el respeto de la dignidad personal, del valor y singularidad de todos los seres humanos, 6) Apreciar, respetar y valorar la diversidad social creciente (cultural, étnica, religiosa, orientación sexual...) en nuestro entorno inmediato.

Se necesitaría, a nuestro parecer, una mayor concreción y operacionalización de estas competencias del saber ser para que pueda ser efectiva su materialización tanto en el aprendizaje de las mismas como para su evaluación. Pareciera que hay un consenso en la bibliografía especializada de trabajo social respecto a esta necesidad. Bogo et al., (2006), en un interesante estudio cualitativo sobre la creencia de los profesionales que se encargan de la formación de las prácticas en relación con las competencias imprescindibles, describen la importancia que estos formadores adjudican a una constelación de cualidades y características personales, una gama de metacompetencias relacionadas con las virtudes morales de los estudiantes en formación. La investigación pone de manifiesto que los profesionales tutores de las prácticas son más proclives a minimizar los déficits de las competencias teóricas y de las instrumentales, evaluando con mayor precisión las competencias referidas a las actitudes y valores.

También se reconoce una creciente necesidad de que los estudiantes de trabajo social aprendan a manejar la incertidumbre, la ambigüedad y el “no saber” porque en los contextos sociales en los que van a desarrollar la práctica profesional las reglas no proporcionan demasiadas certezas y la competencia profesional se equipara con el conocimiento y la acción obviando el “ser” (HOUSTON, 2003; MARTÍNEZ BRAWLEY y ZORITA, 2007; PARRA, IANNITELLI y LÓPEZ, 2012; HOLMSTRÖM, 2014), por lo que un fuerte andamiaje moral será la condición más importante para el ejercicio de la profesión. Para Smith (2011), los códigos de ética no son suficientes en el paradigma social y económico actual, que sitúan los valores centrales del trabajo social en una posición precaria ante la cuantificación y la instrumentalización. Se trata de una moral basada en la economía y no en las personas, que Smith (2011) propone reconceptualizar para el trabajo social mediante la preeminencia de una moral basada en la responsabilidad hacia las personas y la consecución de la justicia social.

...reconceptualizar para el trabajo social mediante la preeminencia de una moral basada en la responsabilidad hacia las personas y la consecución de la justicia social

¿Cómo seguimos?

De acuerdo con Hernández Pina (2005), si asumimos el compromiso de formar individuos íntegros que ejerzan una labor profesional, nos tenemos que responsabilizar en cometidos tales como despertar y crear la iniciativa, el espíritu crítico y la resolución de problemas. Para ello, es primordial ofrecer oportunidades docentes para comprender y asumir habilidades y virtudes intelectuales, técnicas y morales. Desde nuestro punto de vista uno de los desafíos que tiene la formación actual del trabajo social es el de formar profesionales integrales, lo que conlleva dotar también de un dominio competencial en la dimensión de los valores y actitudes. La formación del trabajo social necesita modificarse para dar una mayor relevancia a la vertiente moral en lugar de dárselo a la instrumental. Creemos necesario realizar modificaciones curriculares en los estudios de trabajo social para incorporar acciones formativas que desarrollen las actitudes congruentes con los principios y valores básicos del trabajo social, conformes con la responsabilidad social de este. Los principios éticos de responsabilidad social, flexibilidad de pensamiento y de acción, e igualmente de compromiso crítico y autoconocimiento deben guiar la planificación docente de las materias de trabajo social (PARRA y MESQUIDA, 2016). Pensamos que las actitudes y los valores son el eje que vertebra tanto al ser como al hacer, por lo que la formación competencial y la consecuente evaluación de las competencias relacionadas con el saber ser no deberían ser residuales. Por ello sería necesario aceptar el desafío, dado que las virtudes pueden desarrollarse a través de la educación, y establecer la manera de incluir en los programas de formación una especial atención al desarrollo moral y del carácter para formar profesionales que puedan ejercer de forma sabia el arte del trabajo social.

Bibliografía

- ÁLVAREZ, Pedro R.; LÓPEZ, David. El absentismo en la enseñanza universitaria: un obstáculo para la participación y el trabajo autónomo del estudiante. *Bordón*, 2011, vol. 63, núm. 3, 43-56. ISSN: 0210-5934.
- ARANGUREN, Edurne. Empoderamiento profesional e intelectual en Trabajo Social. Retos de futuro. *Azarbe, Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, 2014, núm. 3, 139-147. ISSN: 2255-4955.
- AZPEITIA, María Concepción. Mujer y Trabajo Social. En L. Vila y M. Serrano (ed.). *Escuelas Universitarias de Trabajo Social: II Congreso. Globalización y Trabajo Social*. Madrid: Ed. Escuela Universitaria de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid, 1998, 202-209.
- BANKS, Sarah. *Ethics and values in Social Work*. Basingstoke: Palgrave, 2006. ISBN-10: 140399420X.

Bibliografía

- BÁÑEZ, Tomasa. El trabajo social como profesión feminizada. *Revista de Treball Social*, 2012, núm. 195, 89-97. ISSN: 0212-7210.
- BERASALUZE, Ainhoa. El devenir del Trabajo Social en clave de género. *Zerbitzuan. Revista de Servicios sociales*, 2009, núm. 46, 133-140. ISSN: 1134-7147.
- BOGO, Marion et al. Beyond Competencies: Field Instructors' Descriptions of Student Performance. *Social Work Education*, 2006, vol. 42, núm. 3, 579-593 doi: 10.5175/JSWE.2006.200404145. ISSN: 1470-1227.
- CARR, Nicholas. *Superficiales. ¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes?* Madrid: Taurus, 2011. ISBN: 978-958-758-075-4.
- CERCAS, Alejandro. El paro un drama que no cesa. *El País*, 23 de abril de 2018. Recuperado de: <https://elpais.com/internacional/2018/04/20/actualidad/1524235548_969134.html>.
- CLEARY, Teresa. Social Work Education and the Marketisation of UK Universities. *The British Journal of Social Work*, 2018. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcx158>. EISSN: 1468-263x.
- COLOM, Antonio, J. Postmodernidad y educación. Fundamentos y perspectivas. *Educació i Cultura: Revista mallorquina de pedagogia*, 1997, núm. 10, 7-18. ISSN: 0212-3169
- CRESPO, Natividad; PALOMO, M.^a Teresa; MÉNDEZ, Mariano. El efecto del absentismo universitario en el expediente académico y en la percepción de sus causas. *Educade*, 2012, núm. 3, 47-65. ISSN: 2173-478X.
- DÍAZ, Amelia; MARTÍNEZ, Miquel; PONS, Ernest. La dedicació dels estudiants i l'eficiència del sistema universitari. En Josep M. VILALTA (dir.). *Reptes de l'educació a Catalunya*. Anuari. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2015, 539-570. ISBN:978-84-945264-8-0.
- DOMINELLI, Lena; MCLEOD, Eileen. *Trabajo social feminista*. Madrid: Ed. Cátedra; Universitat de Valencia, Instituto de la Mujer, 1999. ISBN: 84-376-1702-2.
- DURON, Jacquelynn F; GIARDINA, Traber. Teaching philosophies and practices in social work education: do the core competencies influence our consciousness?. *Social Work Education*, 2018, vol. 37, núm. 5, 603-616. DOI: 10.1080/02615479.2018.1450371. ISSN:1470-1227.
- FOMBUENA, Josefa. La influencia de la dimensión de género en el Trabajo Social. *Cuadernos de Trabajo Social*, 2006, núm. 19, 133-154. ISSN: 0214-0314.
- GONZÁLEZ, Julia; WAGENAAR, Robert. *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2003. ISBN: 978-84-9830-642-2.
- GRAY, Mel. Moral Sources and Emergent Ethical Theories in Social Work. *British Journal of Social Work*, 2010, 40, 1794-1811. doi:10.1093/bjsw/bcp104. EISSN: 1468-263x.
- HERNÁNDEZ PINA, Fuensanta. Enseñar y aprender en la Universidad: una adaptación necesaria de las titulaciones al Espacio Europeo de Educación Superior. *Circunstancia: revista de ciencias sociales del Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset*, 2005, núm. 8, 1696-1277. ISSN-e 1696-1277.
- HERNÁNDEZ PINA, Fuensanta et al. Promoción del aprendizaje estratégico y competencias de aprendizaje en estudiantes de primero de universidad: Evaluación de una intervención. *Revista de Investigación Educativa*, 2006, vol. 24, núm. 2, 615-631. ISSN-e: 1989-9106.
- HOLMSTRÖM, Cath. Suitability for Professional Practice: Assessing and Developing Moral Character in Social Work Education. *Social Work Education*, 2014, vol. 33, núm. 4, 451-468. DOI: 10.1080/02615479.2013.847914. ISSN: 1470-1227
- HOUSTON, Stan. Establishing the virtue in social work: a response to McBeath and Webb. *British Journal of Social Work*, 2003, núm. 33, 819-824. EISSN: 1468-263x.

Bibliografía

- LARRISON, Tara Earls; KORR, Wynnes S. Does Social Work Have a Signature Pedagogy? *Social Work Education*, 2013, vol. 49, núm. 2, 194-206, DOI: 10.1080/10437797.2013.768102. ISSN: 1470-1227.
- LIPOVETSKY, Gilles. *De la ligereza*. Barcelona: Anagrama, 2016. ISBN: 978-84-339-6404-5.
- MARTÍNEZ BRAWLEY, Emilia; ZORITA, Paz M.-B. “Se sabe más de lo que se expresa”: crítica a la enseñanza del trabajo social en los Estados Unidos de América. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, SOCIOTAM, 2007, vol. XVII, núm. 2, 105-124. ISSN-L: 1405-3543.
- MARTÍNEZ BRAWLEY, Emilia; ZORITA, Paz M.-B. Contemporary Social Work practice and education: a call for a re-examination of virtue ethics. *Cuadernos de Trabajo Social*, 2017, vol. 30, núm. 1, 109-118. <http://dx.doi.org/10.5209/CUTS.49446>. ISSN: 0214-0314.
- MCBEATH, Graham; WEBB, Stephen. A Virtue Ethics and Social Work: Being Lucky, Realistic, and not Doing ones Duty. *British Journal of Social Work*, 2002, vol. 32, núm. 8, 1015-1036. <https://doi-org.sire.ub.edu/10.1093/bjsw/32.8.1015>. EISSN: 1468-263x.
- MILLER, Shari. Professional Socialization: A Bridge Between the Explicit and Implicit Curricula. *Social Work Education*, 2013, vol. 49, núm. 3, 368-386, DOI: 10.1080/10437797.2013.796773. ISSN: 1470-1227.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. *Avance de la estadística de estudiantes. Curso 2016-2017*, 2017. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/estadisticas/alumno-2016-2017/Avance-de-la-Estadistica-de-estudiantes-Curso-2016_2017.pdf>
- O'CONNOR, Louise; CECIL, Bob; BOUDIONI, Markella. Preparing for Practice: An Evaluation of an Undergraduate Social Work 'Preparation for Practice' Module'. *Social Work Education*, 2008, 1-19. <http://dx.doi.org/10.1080/02615470701634311>. ISSN: 1470-1227.
- PARRA, Belén; IANNITELLI, Silvia; LÓPEZ, José Antonio. Reflexividad y epistemología en la enseñanza del grado de Trabajo Social. En Emma Sobremonte (ed.). *Epistemología, teoría y modelos de intervención en trabajo social. Reflexión sobre la construcción disciplinar en España*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2012. ISBN: 978-84-9830-359-9.
- PARRA, Belén; MESQUIDA, Josep María. El autoconocimiento en la formación profesional del trabajo social. En Esther Raya y Enrique Pastor Seller (coord.). *Trabajo social, derechos humanos e innovación social*. Zizur Menor: Editorial Aranzadi, 2016. ISBN: 978-84-9135-057-6.
- PÉREZ, Jorge; GRAELL, Sara. Asistencia a clase y rendimiento académico en estudiantes de medicina. La experiencia de la UAB. *Educación médica*, 2004, vol. 7, núm. 2. ISSN: 1575-1813.
- PULLEN-SANSFACON, Annie. Virtue Ethics for Social Work: A New Pedagogy for Practical Reasoning. *Social Work Education*, 2010, vol. 29, núm. 4, 402-415. ISSN: 1470-1227.
- RODRÍGUEZ-MIÑÓN, Elena. La mujer como profesional del Trabajo Social. *Trabajo Social Hoy*, 2017, núm. 80, 23-44. ISSN: 1134-0991.
- SMITH, Mark. Reading Bauman for social work. *Ethics and Social Welfare*, 2011, vol. 5, núm. 1, 2-17. ISSN: 1749-6543.
- TEJEDOR, Francisco Javier; GARCIA-VALCÁRCEL, Ana. Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 2007, núm. 342, 443-473. ISSN: 1988-592X 0034-8082.
- WILSON, George. Evidencing Reflective Practice in Social Work Education. *British Journal of Social Work*, 2013, 43, 154-172. doi:10.1093/bjsw/bcr170. EISSN: 1468-263x.