# ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN DE LOS TITULOS DE GRADO EN TRABAJO SOCIAL A NIVEL NACIONAL

Pilar Blanco Miguel (Coordinadora) Arza Porras, Javier Barahona Gomáriz, María José Blanco Miguel, Pilar Cosano Rivas, Francisco Inza Bartolomé Amaia Mestre Miquel Joana María Morgado Panadero, Purificación Mira Grau Francisco Javier Peñaranda Cólera, María del Carmen Royo Ruiz Isabel

## ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN DE LOS TÍTULOS DE GRADO EN TRABAJO SOCIAL A NIVEL NACIONAL

#### **EDICIÓN**

AUETS-2022

#### **AUTORAS/AUTORES**

Blanco Miguel Pilar (Coordinadora)
Arza Porras, Javier
Barahona Gomáriz, María José
Blanco Miguel, Pilar
Cosano Rivas, Francisco
Inza Bartolomé Amaia
Mestre Miquel Joana María
Morgado Panadero, Purificación
Mira Grau Francisco Javier
Peñaranda Cólera, María del Carmen
Royo Ruiz Isabel

## ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
2. RESEÑA METODOLÓGICA	6 9
Royo-Ruiz Isabel. Universitat de València.	
Blanco-Miguel Pilar. Universidad de Huelva.	
Cosano-Rivas Francisco. Universidad de Málaga	
4. ASIGNATURAS. ANÁLISIS DE ASIGNATURAS, LIBRO	
BLANCO TRABAJO SOCIAL	53
Arza-Porras Javier. Universidad Pública de Navarra	
Mestre-Miquel Joana María. Universitat Illes Balears	
Inza-Bartolomé Amaia. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Uni-	
bertsitatea	
5. PRÁCTICAS CURRICULARES EXTERNAS DEL GRADO	
EN TRABAJO SOCIAL	68
Mira-Grau Javier. Universidad de Alicante	
Morgado-Panadero Purificación. Universidad de Salamanca	
6. TRABAJO FIN DE GRADO	89
Barahona-Gomáriz María José. Universidad Complutense de Madrid.	
Peñaranda-Cólera María del Carmen. Universidad Complutense de	
Madrid	
7. BIBLIOGRAFÍA	100

#### 1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo: Análisis de la situación de los Títulos de Grado en Trabajo Social a nivel nacional muestra el resultado llevado a cabo por la Subcomisión de Grado, vinculada a la Comisión de Revisión del Libro Blanco, perteneciente a la Asociación Universitaria Española de Trabajo Social (AUETS). La AUETS fue creada en 2020 como Organismo que ostenta la representación institucional del Área de Conocimiento de Trabajo Social en España, dando forma jurídica a la Conferencia Nacional de Decanos/as y Directores/as de Trabajo Social. Esta investigación se enmarca dentro del ámbito de los fines de la Asociación y así queda recogido en el artículo 6 del Capítulo II de sus Estatutos: "Objeto de la Asociación". Concretamente, este trabajo ha intentado conjugar la promoción de la calidad de la docencia, la investigación y la organización de los estudios de Grado (art.6b), con la promoción de actividades científicas y publicaciones especializadas en Trabajo Social (art.6d) a través del fomento de la coordinación y el intercambio de información entre entidades universitarias relacionadas con el Trabajo Social (art.6a), ya que en su ejecución han participado veinticinco centros universitarios españoles, que entre su oferta de titulaciones universitarias, se encuentra la del Grado en Trabajo Social.

Con el objetivo específico de llevar a cabo un estudio/diagnóstico, lo más exhaustivo posible, que nos permitiera conocer cuál es la situación en la que actualmente se encuentran las Titulaciones de Grado en Trabajo Social a nivel nacional, se empezó a trabajar, desde

la AUETS, con el profesorado representante, tanto de las Facultades específicas de Trabajo Social, como las que imparten los estudios universitarios de Grado en Trabajo Social. No obstante, este trabajo no acabará aquí, ya que los resultados obtenidos, deben otorgarnos la capacidad de llevar a cabo una amplia valoración de la situación, que nos permita introducir todas las modificaciones necesarias en el Libro Blanco, que puedan ser trasladadas a los Planes de Estudio de la Titulación.

Actualmente la profesión del Trabajo Social tiene por delante muchos retos a los que debe de dar respuesta y para ello necesita una formación muy sólida. Ser un buen profesional de lo social, resulta muy difícil, ya que nuestra profesión está cada vez más exigida, cada vez más urgida de respuestas precisas y seguras, cada vez más necesitada de una permanente capacitación, cada vez más comprometida y cada vez más llena de un largo etcétera. Hoy por hoy, el Trabajo Social, se ha convertido en un fenómeno social en plena ebullición que va más allá del marco jurídico-político que formalmente le ampara. Socialmente nos encontramos ante un momento complejo caracterizado por una continua crisis económica, política, sanitaria y social, incapaz de dar soluciones eficaces al surgimiento de nuevas necesidades sociales, entre otras, las derivadas del envejecimiento de la población, el fenómeno migratorio, la nueva economía, los cambios en el mercado laboral, la identidad de género y la diversidad afectivo-sexual. De ahí la necesidad de llevar a cabo una profunda reflexión que nos permita analizar de forma crítica, tanto el modelo de Estado de Bienestar que tenemos, como el que gueremos, y cuál debe de ser el papel del Trabajo Social, ya que no podemos perder de vista que esta profesión no nació sólo como respuesta (resolver los problemas sociales), sino también como pregunta, mostrando a la sociedad que las cosas se pueden hacer de otra manera, ya que el Trabajo Social debe de ser concebido como una forma de construir democracia.

- Competencias/Género y Competencias
- Asignaturas
- Prácticas Curriculares Externas
- Trabajo Fin de Grado

Para completar la información obtenida en el cuestionario se procedió, tanto al revisado del Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT), como al de los Planes de Estudio de las Universidades participantes, a través del visionado de sus Páginas Web. Concretamente las Universidades que han participado en el estudio han sido:

#### 2. RESEÑA METODOLÓGICA

Para llevar a cabo el Estudio diagnóstico sobre la situación de la Titulación de Grado en Trabajo Social a nivel nacional, se diseñó un cuestionario online dirigido al universo completo de las universidades españolas que imparten la titulación de Grado en Trabajo Social en España. Según el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT), y a fecha de abril de 2022, hay registrados 37 títulos. La Encuesta Ad Hoc fue elaborada, por parte de los miembros que conforman la Subcomisión de Grado perteneciente a la Comisión del Libro Blanco de la Asociación Universitaria Española de Trabajo Social (AUETS), y puesta a disposición de los responsables de las Titulaciones de Grado de Trabajo Social (mediante enlace remitido por la Secretaria de la AUETS) a través de la Plataforma Google Forms (https://docs.google.com/forms/ d/1UU3qs\_oJD1XuLPmWdicEHrjz6QB8uhpaKdcTf-6JIE/edit). De cara al análisis estadístico, los datos recogidos en la encuesta fueron almacenados en Googlen Sheets, para posteriormente ser exportados y tratados en Excel y SPSS 22.

De los 37 Títulos de Grado en Trabajo Social registrados, han sido analizados 23 Títulos relativos a 25 Centros (2 Centros de la Universidad de Castilla la Mancha: Talavera de la Reina y Cuenca y la Universidad de DEUSTO: Bilbao y San Sebastián), quedándose conformada la tasa final de respuesta en el 62,16%. El diseño del cuestionario y la recogida de datos, fue llevado a cabo de -abril de 2021 a abril de 2022-. En él se recogió información relativa a:

#### TABLA NÚMERO 1

#### Universidades Españolas participantes que ofertan la Titulación de Grado en Trabajo Social

Universidad de Alicante

Universidad de Almería

Universidad de Cádiz

Universidad de Castilla-La Mancha

Universidad de Complutense de Madrid

Universidad de Deusto

Universidad de Girona

Universidad de Huelva

Universitat de les Illes Balears

Universidad de La Rioja

Universidad de Málaga

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Universidad de Oviedo

Universidad del País Vasco/Fuskal Herriko Unibersitatea

Universidad Pública de Navarra

Universidad Ramón Hull

Universidad Rovira i Virgilli

Universidad de Salamanca

Universidad de Santiago de Compostela Universitat de València Universidad de Valladolid Universidad de Vigo Universidad de Zaragoza

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en: Estudio/Diagnóstico sobre la situación de la Titulación de Grado en Trabajo Social en España (2021-22).

#### 3. COMPETENCIAS

GÉNERO Y COMPETENCIAS

Royo-Ruiz Isabel. Universitat de València.

Blanco-Miguel Pilar. Universidad de Huelva.

Cosano-Rivas Francisco. Universidad de Málaga

#### 3.1. Introducción

La Subcomisión de Competencias ha trabajado desde el alineamiento analítico con el *Libro Blanco del Título de Grado en Trabajo Social* y con las respuestas obtenidas en relación a cuatro competencias: básicas, generales, específicas y transversales. Mediante una batería significativa de preguntas incluidas en el cuestionario, al que respondieron 24 de los 37 títulos de grado en Trabajo Social activos en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT), hasta mayo de 2022.

La evolución del perfil profesional del Trabajo Social probablemente nos llevará a transitar también en la evolución y actualización conceptual de las competencias que han sido sometidas a revisión. Sin embargo, es preciso contextualizar el marco teórico referencial sobre el que se asientan las competencias analizadas para poder avanzar en una posible revisión de las mismas.

La idea de competencia aplicada a la educación tiene ya un largo recorrido, aun cuando en el espacio universitario no llegó hasta iniciada la primera década del siglo XXI. Se trata de un concepto polisémico, abordado desde diferentes análisis teórico conceptuales (Tardif, 2003, 36). En esta breve introducción sólo queremos referir algunos elementos centrales en la construcción del concepto de competencias, que dieron lugar a la asunción de la tipología referida en el RUTC, que recogen la mayoría de títulos de grado de Trabajo Social en tres o más categorías.

Tal como mostró Philippe Perrenoud (1995) la introducción de la formación en competencias, en los niveles de enseñanza formal de educación obligatoria, permitió una democratización de la educación que debía llegar a las universidades, aun cuando "la distinción entre conocimientos técnicos de bajo nivel (*habilidades*) y de alto nivel (*competencias*) es obviamente esquemáticas (...) El sistema educativo actual exige desarrollar habilidades de alto nivel como prioridad (...) y la mayoría de las habilidades humanas de alto nivel movilizan el conocimiento, pero no se reducen a él" (Perrenoud, 1995, 73-88). En nuestro caso, la transición de Diplomatura a Grado en Trabajo Social, fue un hito sobre el que se pudo transitar con *fluidez* dado el carácter práctico de los estudios y el perfil del alumnado que accedía a los mismos, tal como como muestra Gómez Goméz (2010).

Algo que señaló Perrenoud (1999: 17) en el tránsito a la implantación de los Títulos de Grado, enmarcados en el Espacio Europeo de Educación Superior, durante el avance del Proceso de Bolonia orientado por las Metodologías de Aprendizaje a lo Largo de la Vida (ALV) o Lifelong Learning (LLL), es que "los jóvenes que tienen éxito en estudios prolongados acumulan conocimientos y desarrollan habilidades. No es por ellos que hay que cambiar la escuela, sino por aquellos que, aún hoy, salen de ella despojados de muchas habilidades esenciales para vivir a fines del siglo XX".

La afirmación anterior resulta válida para la segunda década del siglo XXI, en la que el perfil profesional del Trabajo Social, impactado por la permanente incertidumbre del devenir social, ha ido abriendo nuevos espacios profesionales y ampliando otros. Por

ello, es necesario replantear cómo abordar los nuevos retos profesionales, con la mirada puesta en el análisis de las competencias y su despliegue de habilidades. Tal como afirman Vázquez et al. (2011) las competencias –generales y específicas- vinculadas al perfil profesional se instalaron en el ámbito universitario español para quedarse definitivamente. Buena muestra de ello ha sido el tránsito normativo de los títulos de grado y postgrado, que hemos recogido en el análisis posterior.

De forma general podemos definir competencia como "la habilidad para lidiar con un tipo de problema" (Perrenoud, 1995). Avanzado los ingredientes que luego fueron acompañando al concepto de competencia encontramos la definición de Lasnier (2000) como "un saber hacer complejo resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, habilidades y conocimientos utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común". Pero, si algo nos ha quedado asentado en este recorrido es que "una competencia corresponde a un saber actuar complejo a partir de la movilización y uso efectivo de una variedad de recursos" (Tardif, 2003).

Tal como señalan Michavila at al. (2018: 24) la competencia sigue entendiéndose como la combinación entre conocimientos, habilidades, capacidades, aptitudes y otras características personales. En definitiva, asimilan el concepto de competencia a competencias profesionales, que son aquellas que en el 2005 fueron claramente precisadas y desarrolladas en el *Libro Blanco del título de Grado en Trabajo Social*, trasladas al ámbito educativo como competencias específicas y genéricas: "Las primeras son las que están relacionadas directamente con un área de conocimiento o una determinada ocupación. Las segundas serían necesarias en todo tipo de puestos, empresas y sectores".

El desarrollo de Títulos de Grado basados en competencias para su implementación, implica también la incorporación de com-

petencias transversales que interpelan a todos los títulos de grado. Las competencias transversales son habilidades para formar profesionales especializados profesionalmente en un mundo globalizado. Siguiendo a Lesnier (2000), las competencias transversales son aquellas que dotan de complementariedad un programa formativo basado en la horizontalidad y las acciones de formación vertical propias. Las competencias transversales deben quedar reflejadas en cada nivel del programa formativo –curso- (Lesnier, 2000, como se citó en Alain Legault, 2008). Tal como concluyen Martínez Clares y González Morga (2018), se requiere incorporar algunas competencias transversales en los planes de estudio que consigan contrarrestar la percepción que alumnado ya egresado y empleadores tienen en relación a desviaciones entre la formación universitaria y las demandas del mercado laboral.

Una de las conclusiones sobre la que podemos avanzar es que no debemos virar en el futuro, en ningún caso, hacia un concepto reduccionista de competencia en relación a tomar la parte por el todo: saber (un conocimiento, tener información), o saber hacer (una habilidad o una capacidad), o desarrollar actitudes. Como ya han ido señalando los autores y las autoras especialistas en la materia, tener conocimientos o habilidades no implica ser competente. Abordar la competencia en sentido amplio e integrador nos invita a pensar una función de formación integral de las personas, más allá de la formación técnica o profesionalizada (Royo et al., 2012).

Tal como destacó el propio Consejo de la Unión Europea (CE) en las consideraciones previas, de la *Recomendación C189* (4), "en la actualidad han cambiado los requisitos en materia de competencias (...) las competencias emprendedoras, sociales y cívicas cobran más importancia para poder asegurar la resiliencia y la capacidad para adaptarse al cambio" (2018). Señala que una educación de alta calidad requiere de una perspectiva general

de desarrollo en competencias: resolución de problemas, pensamiento crítico, habilidad para cooperar, creatividad, pensamiento informático y digital o la autorregulación, como esenciales en una sociedad en rápido cambio. Introduciendo el concepto de *competencias clave* para indicar la necesaria revisión y actualización de las competencias en el ámbito de la educación, la formación y el aprendizaje no formal en Europa. La citada recomendación persigue una alineación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la agenda de educación en todos los niveles y tipologías.

En este contexto competencial, cobra especial relevancia la perspectiva de género como elemento vertebrador en la enseñanza del trabajo social. Como es sabido, el trabajo social surge y se desarrolla ligado a la lucha feminista. La formación desde una perspectiva de género es condición imprescindible para garantizar la incorporación de la misma en las prácticas de intervención social a partir de Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres que establece la inclusión, en los planes de estudio que proceda, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres (Raya y Montenegro, 2021). Por su parte, la Ley Orgánica 4/2007, por la que se modificaba la Ley Orgánica de Universidad 6/2001, pone en valor la institución de la universidad en su rol de transmisora de valores basados en la igualdad entre hombres y mujeres. Igualmente, el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, contiene entre sus principios generales que deberán inspirar el diseño de los nuevos títulos, el que los planes de estudios deberán tener en cuenta que cualquier actividad profesional debe realizarse desde el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debiendo incluirse, en los planes de estudios en que proceda, enseñanzas relacionadas con dichos derechos.

Este marco legal inspira y fundamenta la inclusión de la perspectiva de género en los planes de estudios, pero también la propia disciplina del trabajo social, en su devenir, ha ido incorporando la formación en igualdad entre géneros, bien de manera transversal, bien con la creación de asignaturas específicas, y tanto en el ámbito de grado como de posgrado. Por su parte, desde el ámbito profesional se ha puesto de manifiesto en numerosas ocasiones la vinculación del trabajo social con la defensa de la igualdad entre hombres y mujeres. Así, la Federación Internacional de Trabajo Social y la Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social aluden, de manera conjunta, a la responsabilidad de las personas profesionales del trabajo social de promover la justicia social, en relación con la sociedad en general, y con las personas con las que trabajan, lo que significa, desafiar la discriminación negativa. Así, los y las trabajadoras sociales tienen la responsabilidad de oponerse a la discriminación negativa basada en las características derivadas, entre otras, de la identidad de género u orientación sexual (FITS y AIETS, 2004).

Con estos antecedentes, es de esperar una fuerte presencia de la perspectiva de género en los programas formativos de trabajo social. Sin embargo, la realidad nos demuestra un débil reflejo competencial global en las memorias de verificación de los títulos de grado y posgrado de la disciplina, tal y como muestran diversos estudios (Agrela, Gutiérrez y Fernández, 2017; Tobías, 2018; Raya y Montenegro, 2021). En palabras de Lorente (2004, 89), "el Trabajo Social con base en perspectivas de género fundamenta una práctica pluralista, que tiene en sí misma intención política, la de reconocer como hecho social la diversidad". La formación en trabajo social debe enfocarse desde la evitación de la reproducción de patrones generadores de discriminación, y en esta tarea es esencial incluir competencias relacionadas con la igualdad efectiva entre hombres y mujeres. Si bien el Libro Blanco del Título de Grado en Trabajo So-

cial (Vázquez, 2005) contempla, dentro del catálogo de competencias específicas, la "capacidad para trabajar y valorar de manera conjunta con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades sus necesidades y circunstancias", en la que de manera implícita alude a actuaciones orientadas a la igualdad, la realidad social y el devenir de la disciplina y la profesión exigen una concreción mayor y una explicitación clara de las competencias que, en este ámbito, deben adquirir los futuros profesionales del trabajo social.

## 3.2. Revisión previa de los Títulos de Grado en Trabajo Social en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT)

Antes de abordar el análisis de competencias propuesto se ha realizado un rastreo en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) sobre los títulos de Grado en Trabajo Social. Hemos constatado que hay un total de 37 títulos en vigor, a fecha de abril de 2022. Por otra parte, además, hay 4 titulaciones en proceso de extinción y 2 más ya extinguidas. El RUCT registra cuatro tipos de competencias: Básicas, Generales, Transversales y Específicas:

- 1. Las **Competencias Básicas (CB)** están recogidas en el 100% de títulos en vigor (cumpliendo con la normativa hasta septiembre de 2021).
- 2. Las **Competencias Generales (CG)** están contempladas en 29 de los Títulos de Grado en Trabajo Social (78,4% del total). De los 32 títulos que tienen 3 de las 4 competencias que estamos analizando, encontramos que: 3 títulos no tienen CG; 2 sólo cuentan con 1 CG; en 16 títulos hay entre 5 y 10 CG; 6 títulos tienen entre 11 y 20 CG; y, por último, 5 títulos amplían sus CG por encima de 21 CG (algún título despliega hasta 32 competencias). Estos datos nos sitúan en una media de 10-11 CG, estableciéndose en 7 la mediana de CG de los títulos de Grado en Trabajo Social.

3. **Competencias Transversales (CT).** Por otra parte, 16 de los 37 títulos (el 43,3% del total) desarrollan CT. Los títulos que cuentan con CT se sitúan en una horquilla de entre 2 y 24 competencias. De los 16 títulos, 2 de ellos clarifican que se tratan de competencias transversales propias de la Universidad en las que se imparten. Otra respuesta se refiere exclusivamente a competencias lingüísticas.

De los 32 Títulos que tienen 3 de los 4 tipos de competencias analizadas, 16 de ellos no tienen de CT, de forma que el promedio de CT queda establecido en 4 CT.

La conclusión es que el 50% de los títulos tienen entre 2 y 24 CT, mientras que el otro 50% de títulos no las contemplan. De los 16 títulos que tienen CT, 3 de ellos no tienen CG y 13 despliegan los cuatro tipos de competencias. Esto muestra que el 18,7% de los títulos que han incorporado las CT han eliminado las CG de su desarrollo competencial.

- 4. **Competencias Específicas (CE)** no aparecen registradas en el RUCT para 5 de los 37 títulos. Para 32 títulos (86,5% del total), las CE se mantienen en una horquilla que va de 11 a 48 competencias. Un 68,75% de aquellos títulos que tienen competencias específicas, éstas se sitúan entre 21 y 40 competencias específicas. Concretamente:
  - 6 títulos tienen entre 10 y 20 CE.
  - 12 títulos tienen entre 21 y 30 CE.
  - 10 títulos tienen entre 31 y 40 CE.
  - 4 títulos tienen 41 o más CE.

En términos globales, tras la revisión sobre competencias realizada en el Registro de Universidades, Centros y Títulos, encontramos que:

- 5 títulos tienen publicadas en el RUCT sólo las cinco competencias básicas.
- 32 títulos tienen un cómputo total de competencias (que tienen al menos 3 de los cuatro tipos posibles) oscila entre 24 competencias y 72 competencias. La variabilidad de competencias mantiene una horquilla de hasta 48 competencias. De estas 32 titulaciones: 3 tienen menos de 30 competencias (9,375%); en 7 encontramos entre 30 y 39 competencias (21,875%); 7 tienen entre 40 y 49 competencias (otro 21,875%); 8 alcanzan entre 50 y 59 competencias (25%); 6 títulos despliegan entre 60 y 69 competencias (18,75); y, por último, 1 título tiene más de 70 competencias (3,125%).
- De forma que la media de competencias se sitúa en torno a 47-48. Afinando, el valor central son 46 competencias.

## 3.2. Análisis de Resultados Según La Tipología de Competencias de los Títulos de Grado en Las Universidades Españolas

A partir de aquí expondremos el análisis de los resultados obtenidos de un total de 24 títulos, recibidos a través de 25 Centros, por tanto, tenemos información en torno al 65% de Títulos de Grado en Trabajo Social.

#### 3.2.1. Competencias Básicas (CB)

El 100% los títulos de grado de Trabajo Social, sobre los que se ha recabado información, se ajustan a las competencias básicas recogidas en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre<sup>1</sup>,

<sup>1</sup> Norma derogada, con efectos de 19 de octubre de 2021. Nos referimos al Real Decreto 1393 de 2007 [Ministerio de Educación y Ciencia]. Por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. 29 de octubre de 2007.

que establecía en el ANEXO I, apartado 3 – subapartado 3.2 que las Competencias Básicas:

3.2. Se garantizarán, como mínimo las siguientes competencias básicas, en el caso del Grado, y aquellas otras que figuren en el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, MECES:

Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.

Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.

Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.

Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.

Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

El Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero<sup>2</sup>, que modificaba parcialmente el citado anteriormente, no contemplaba ninguna alteración en relación a las Competencias Básicas.

Podemos afirmar que las competencias básicas podrían haberse ampliado, tal como indicaba la normativa en vigor, pero ningún título optó por ello. En este diagnóstico preliminar debemos tener en cuenta que con la nueva normativa<sup>3</sup>, las competencias básicas están derogadas a nivel estatal.

#### 3.2.2.- Competencias Generales (CG)

Las competencias generales encuentran su referente en el Libro Blanco (Vázquez, 2005, 111-112) que sistematizó 6 competencias generales y que un 84% de los títulos han seguido en sus memorias de verificación. Destacar que el 84% de los Centros que han contestado el cuestionario, manifiestan no haber incorporado Competencias Generales nuevas en sus Títulos de Grado (véase gráfico número 1). Por otra parte, el 16% de la muestra recogida ha ampliado la batería de competencias generales.

Las Competencias Generales ampliadas pueden clasificarse, de forma sistematizada, como:

- Competencias lingüísticas
- Competencias en investigación

El análisis detallado de los despliegues de Competencias Generales nos permite comprobar que muchas de las Competen-

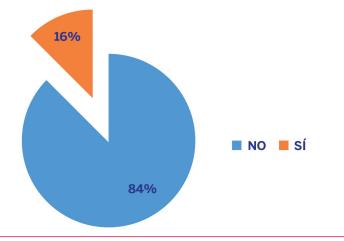
<sup>2</sup> Real Decreto 43 de 2015 [Ministerio de Educación, Cultura y Deporte]. Por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. 2 de febrero de 2015.

<sup>3</sup> Real Decreto 822 de 2021 [Ministerio de Universidades]. Por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. 28 de septiembre de 2021.

cias Generales ampliadas se recogen como Competencias Específicas o Transversales en otros de los Títulos de Grado que configuran la muestra. De hecho, podemos constatar que el 18,7%, de los 16 títulos que tienen adscritas CT en los títulos de grado de Trabajo Social a nivel estatal, han suprimido el 100% de las CG.

#### **GRÁFICO NÚMERO 1**

Además de las Competencias Generales propuestas en el Libro Blanco, ¿Su Título de Grado incorpora otras Competencias Generales?



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en: Estudio/Diagnóstico sobre la situación de la Titulación de Grado en Trabajo Social en España (2021-22).

Los Centros que responden a la encuesta se sitúan más próximos al valor de la media del total de títulos del Estado español (32 títulos), que cuentan con 3 de los 4 tipos de competencias analizadas, que al valor de la mediana. Esto nos muestra una media de 10-11 CG, alejándose de la mediana (7CG) que vendría representada por las 6 CG recogidas expresamente en el Libro Blanco.

Podemos concluir que algunas Competencias Generales podrían haberse tipificado en las Competencias Transversales y/o

en las Competencias Específicas, tal como muestran las respuestas obtenidas en esas categorías.

Como principio rector en el diseño de los planes de estudios de los títulos universitarios oficiales, transitamos, con la normativa en vigor, hacia el concepto de *competencias fundamentales* que demuestren la coherencia entre los objetivos formativos de los planes de estudio y los sistemas de evaluación que se apliquen. La distinción entre competencias generales y competencias específicas se diluye, basando la formación en *competencias fundamentales*<sup>4</sup>, trianguladas con los antes denominados resultados de aprendizaje y los sistemas de evaluación.

#### 3.2.3.- Competencias Transversales

Entre la redacción del Libro Blanco del Título de Grado (entre 2003 y 2004), la posterior elaboración de la *Ficha Técnica de propuesta de Títulos de Grado en Trabajo Social* (aprobada en 2006) y el documento de *Criterios para el diseño de planes de estudio de los títulos de Grado en Trabajo Social* (aprobado en septiembre del 2007) y la aprobación del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, encontramos una laguna, en relación a las Competencias Transversales, que se traslada al análisis de las evidencias recogidas para elaborar el diagnóstico en curso.

Producto de todas las novedades que venían aconteciendo ante la clara posibilidad de dimensionar las Diplomaturas en Grados, se hizo un uso concreto del concepto competencia transversal durante los trabajos sobre el estado de la cuestión previos a la publicación normativa reguladora. Por lo tanto, las discrepancias entre unos títulos de Grado y otros, pueden explicarse atendiendo

<sup>4</sup> Artículo 4.1.c sobre Principios rectores en el diseño de los planes de estudio de los títulos universitarios oficiales, recogido en el Real Decreto 822 de 28 de septiembre 2021 del Ministerio de Universidades.

a la regulación de cada Comunidad Autónoma y a la autonomía propia de cada una de las universidades que ofertan el título de grado.

Las Competencias Transversales aparecen en el Libro Blanco rotuladas como *Competencias Transversales (genéricas)*. Entre 2003 y 2004, el concepto de Competencia Transversal tenía diversas interpretaciones. La unificación de Competencia Transversal y Competencia Genérica, y la ausencia de especificación de Competencias Transversales en los Reales Decretos que establecen la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales ha dado como resultado lo que nos muestran las respuestas obtenidas.

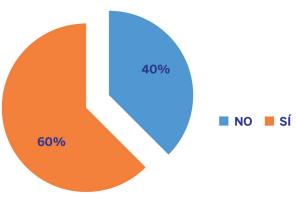
Según el Libro Blanco, las Competencias Generales del Título se identificaron con las seis Competencias Profesionales. La clave explicativa puede estar precisamente en un análisis que permita vincular los tres niveles en los que se desagregan las Competencias Profesionales: unidad de competencia, realizaciones profesionales y criterios de realización. Cuando el Libro Blanco clarifica el contenido de las Competencias Generales realmente permite un gran elenco de competencias, según las seis áreas profesionales<sup>5</sup>.

Lo que los resultados nos devuelven es que al hablar de Competencias Transversales las universidades pueden estar refiriéndose a: Competencias Básicas, Competencias Generales, Específicas e, incluso, Instrumentales.

Podemos concluir que las Competencias Transversales, dada la normativa que regulaba la organización de las enseñanzas universitarias hasta 2021, han sido definidas bajo el criterio de autonomía propio de cada centro y/o universidad.

Un 60% de títulos, que han contestado a la encuesta, afirman tener competencias transversales (véase gráfico número 2). Este porcentaje se aproxima al detectado en el RUCT, teniendo en cuenta que uno de los centros ha tomado como Competencias Transversales las cinco Competencias Básicas.





Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en: Estudio/Diagnóstico sobre la situación de la Titulación de Grado en Trabajo Social en España (2021-22).

Entendemos que en este caso se ha dado un error en la categorización, ya que el RUCT muestra claramente que todos los títulos contemplan las Competencias Básicas definidas normativamente para todos los títulos de grado en vigor.

Analizando las respuestas positivas dadas vemos que las Competencias Transversales definidas por universidades y/o centros, se agrupan claramente en las siguientes categorías:

- Competencias Lingüísticas: plurilingüismo
- Competencias Informacionales
- Competencias Informáticas/Digitales
- Competencias Instrumentales

<sup>5</sup> Las áreas profesionales a las que se refiere el Libro Blanco son: 1. Asistencial; 2. Preventiva; 3. Promocional-educativa; 4. Mediación; 5. Transformadora; 6. Planificación y Evaluación; 7. Rehabilitación; 8. Planificación, Análisis de procesos sociales y necesidades, y evaluación; 9. Gerencia y Administración; y, 10. Investigación y docencia (pp. 105-106)

- Competencias Éticas
- Competencias Personales
- Competencias Profesionales

En la actualidad, las Competencias Transversales siguen planteándose, como contenidos o como Competencias de carácter Transversal, según decidan las universidades y/o los propios centros que ofertan el Título de Grado en Trabajo Social. La diferencia está en que la normativa en vigor<sup>6</sup> sí que las recoge expresamente en el artículo 4. Una vez recogidas normativamente, su tipificación será mucho más sencilla por parte de los centros responsables de las enseñanzas universitarias.

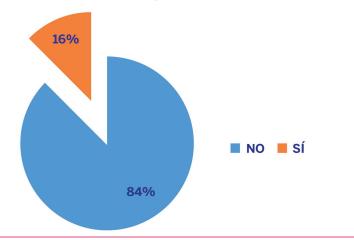
De hecho, el decreto en vigor explicita las Competencias Transversales como los referentes basados en principios y valores democráticos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (léanse entre otros: derechos humanos y derechos fundamentales; valores democráticos; igualdad de género, principio de igual de trato y no discriminación; principios de accesibilidad universal e inclusión social; sostenibilidad y cambio climático).

#### 3.2.4.- Competencias Específicas (CE)

A la hora de preguntar sobre si las Competencias Específicas están claramente definidas en relación a las Competencias Generales vemos que, el 84% de las respuestas obtenidas consideran que las competencias específicas están alineadas de forma clara con las competencias generales (véase gráfico número 3). De hecho, las respuestas esgrimidas en este sentido, si tenemos en cuenta que el desarrollo de las competencias específicas no queda restringido a las propuestas por el Libro Blanco, que se han

podido reformular a lo largo de estos años, transitando por las diferentes reformas. Podemos concluir que, para un número muy significativo de centros, las competencias específicas concretan las competencias generales. Además, las CE han permitido la flexibilidad suficiente para orientar cada competencia general hacia los intereses particulares de las materias y/o asignaturas en las que se adquieren.

## GRÁFICO NÚMERO 3 ¿Considera qué las competencias Específicas están claramente definidas en relación a las Competencias Generales?



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en: Estudio/Diagnóstico sobre la situación de la Titulación de Grado en Trabajo Social en España (2021-22).

Por otra parte, hay un 16% de Centros que apuntan una batería de motivos según los cuales la relación entre Competencias Generales y Competencias Específicas no es clara. Veámoslo:

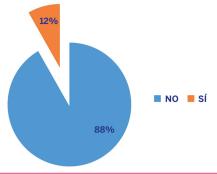
<sup>6</sup> Real Decreto 822 de 2021 [Ministerio de Universidades]. Por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. 28 de septiembre de 2021.

MOTIVOS	TABLA NÚMERO 1 ARGUMENTOS EXPLICATIVOS
Falta de concentración	Abarcan demasiadas áreas
	Difícilmente aplicables
	Mal redactadas
	Desconexión entre competencias gene-
	rales y específicas en el Libro Blanco

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en: Estudio/Diagnóstico sobre la situación de la Titulación de Grado en Trabajo Social en España (2021-22).

Si ponemos en relación las Competencias Específicas con la concreción de resultados de aprendizaje (ver gráfico número 4), se repite el escenario planteado para el análisis de las competencias específicas vinculas a las competencias generales. Es decir, para los Centros/Títulos que entienden que las Competencias Específicas no son lo suficientemente concretas, también valoran que no hay concreción en los resultados de aprendizaje (en este caso así lo refiere el 12% de la muestra).

## GRÁFICO NÚMERO 4 ¿El despliegue de Competencias Específicas se concreta en Resultados de Aprendizaje?



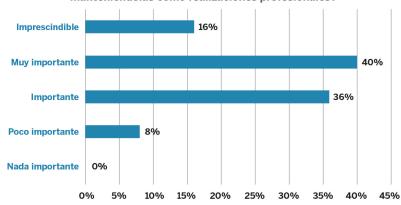
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en: Estudio/Diagnóstico sobre la situación de la Titulación de Grado en Trabajo Social en España (2021-22).

Entre los motivos razonados destacan que el Libro Blanco no concreta resultados de aprendizaje. Y, a la vez, manifiestan claramente que es un hecho comprensible, ya que permite la libertad para diseñar los resultados de aprendizaje, según el RD 2017/2011, como aquello que se espera que un estudiante conozca, comprenda o sea capaz de hacer (Art. 2.b)<sup>7</sup>.

## 3.2.5.- Alineamientos con el Libro Blanco del Título de Grado en Trabajo Social con la Tipología de Competencias

El 80% de los Centros que han remitido el cuestionario cumplimentado, proponen que es importante, y hasta imprescindible, ampliar y reelaborar las Competencias Generales como realizaciones profesionales, siguiendo la línea que el Libro Blanco dejó apuntadas (Vázquez, 2005: 113-139).

## GRÁFICO NÚMERO 5 ¿El libro blanco puede ampliar y reelaborar las C.G manteniéndolas como realizaciones profesionales?



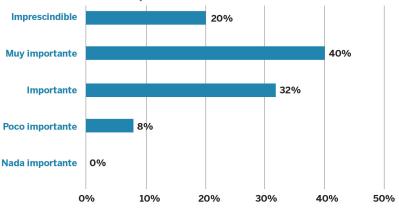
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en: Estudio/Diagnóstico sobre la situación de la Titulación de Grado en Trabajo Social en España (2021-22).

<sup>7</sup> Real Decreto 1027 de 2011 [Ministerio de Educación]. Por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. 15 de julio de 2011.

Concretar las realizaciones académicas de las Competencias Específicas también encuentra un amplio respaldo en los Centros, ya que el 92% (23 centros) de ellos lo considera entre importante, muy importante e imprescindible (véase gráfico número 6).

#### **GRÁFICO NÚMERO 6**

El Libro Blanco deberá desplegar y concretar en realizaciones académicas las C.E que se desarrollan en cada C.G:

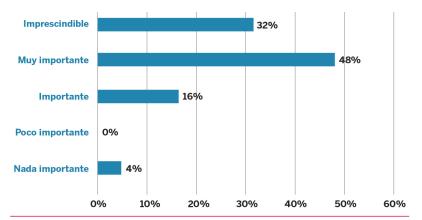


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en: Estudio/Diagnóstico sobre la situación de la Titulación de Grado en Trabajo Social en España (2021-22).

Encontrar la armonización terminológica de competencias con la legislación vigente, que regula los Títulos de Grado a nivel estatal (véase gráfico número 7), podría ser otra revisión a realizar desde el Libro Blanco, así lo consideran, en una escala entre importante e imprescindible, el 96% de los Centros que han contestado al cuestionario.

#### **GRÁFICO NÚMERO 7**

El Libro Blanco debería armonizar la terminología de competencias según la legislación vigente que regula los Títulos de Grado a nivel estatal:

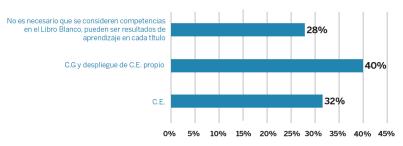


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en: Estudio/Diagnóstico sobre la situación de la Titulación de Grado en Trabajo Social en España (2021-22).

Las Competencias Informacionales y Digitales no deberían tener reflejo en el Libro Blanco para el 28% de los Centros (véase gráfico número 8). Mientras que el 32% de los Centros

#### **GRÁFICO NÚMERO 8**

Las Competencias Informacionales y Digitales deberían tener en el Libro Blanco el nivel de:



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en: Estudio/Diagnóstico sobre la situación de la Titulación de Grado en Trabajo Social en España (2021-22).

apuntan que el Libro Blanco debería incorporarlas como Competencias Específicas, e incluso como Competencia General y su despliegue en Competencias Específicas, como así lo ha especificado el 40% de los centros que han contestado al cuestionario.

En función del perfil profesional sobre el que se articula el análisis del Libro Blanco de Trabajo Social, la totalidad de los Centros muestran estar de acuerdo con sus despliegues competenciales (CB, CG, CT y CE). Sólo un Centro indica que, al menos, una de las Competencias Básicas debería desaparecer del Título (la que refiere la educación secundaria general).

GRÁFICO NÚMERO 9
En función del Perfil Profesional ¿propondría la elimianción de algunas de las siguientes Competencias?



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en: Estudio/Diagnóstico sobre la situación de la Titulación de Grado en Trabajo Social en España (2021-22).

## 3.2.6.- Proyecciones De Desarrollo Competencial en el Libro Blanco de Trabajo Social

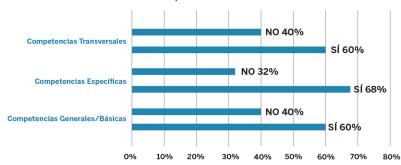
Al abordar *el actual perfil profesional* del Trabajo Social y su posible desarrollo competencial, se abre una brecha según la cual los cuatro niveles competenciales deben someterse a revisión, con más o menos relevancia según se trate de unas u otras competencias.

Para el 60% de los Centros que han contestado la encuesta (véase gráfico número 10), el *actual perfil profesional* podría mantener las mismas Competencias Básicas y Competencias Generales. Por tanto, se mantendrían las Competencias Básicas que figuran en el Anexo I del RD 1393/2007 y las Competencias Generales contempladas en cada uno de los Títulos que se imparten en los 15 Centros, no sólo a las Competencias Generales recogidas en el Libro Blanco de Trabajo Social.

Las Competencias Transversales también podrían mantenerse para el 40% de los Centros y las Competencias Específicas pueden permanecer igual para el 32% de los Centros.

Si focalizamos el análisis en si deben introducirse cambios en las Competencias Básicas y Generales, para actualizar el perfil profesional, a tenor de las respuestas, 10 centros plantean la necesidad. Cuando la respuesta se refiere a las competencias transversales, se elevan a 15 los centros que estiman que deberían actualizarse. Y, para 17 centros las competencias específicas deberían revisarse atendiendo a la evolución del perfil profesional.

GRÁFICO NÚMERO 10
¿Cree qué el actual perfil profesional implica la adquisición de nuevas competencias?



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en: Estudio/Diagnóstico sobre la Titulación de Grado en Trabajo Social en España (2021-22).

Para quienes contestaron que deberían revisarse y actualizarse, en un porcentaje u otro, las diferentes competencias, encontramos que las aportaciones transitan en sugerencias competenciales propiamente -sin especificar la tipología- véase tabla número 2), contenidos académicos específicos (véase tabla número 3), actualizaciones imprescindibles del Libro Blanco (véase tabla número 4) y clarificación de la tipología de competencias que desarrolla el Título de Grado.

#### **TABLA NÚMERO 2**

Sugerencias Competenciales del Trabajo Social de la Segunda Década del Siglo XXI

Segunda Decada dei Sigio AAI
Competencias Digitales
Competencias Informacionales
Competencias Informáticas
Competencias de Comunicación
Competencias Comunicación SAAC (Sistemas Aumentativos y Al-
ternativos de Comunicación) y Accesibilidad
Competencias en Sostenibilidad y Cambio Climático
Competencias en Igualdad de Género
Competencias en Reconocimiento de la Diversidad LGTBIQ+
Competencias de Inclusión Social de la Diversidad Funcional
Competencias sobre Multiculturalidad e Interculturalidad
Competencias de Análisis Crítico
Competencias Derechos Humanos y Derechos Fundamentales
Competencias en Internacionalización del Trabajo Social
Competencias Éticas

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en: Estudio/Diagnóstico sobre la situación de la Titulación de Grado en Trabajo Social en España (2021-22).

#### **TABLA NÚMERO 3**

#### **Contenidos Académicos Específicos**

Trabajo Social Clínico.

Enfoque de la Interseccionalidad y Multiculturalidad.

Perspectiva Feminista, Ecologista y Decolonial.

Análisis e Interpretación de Normativa en Servicios Sociales.

Diseño y Evaluación de Políticas.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en: Estudio/Diagnóstico sobre la situación de la Titulación de Grado en Trabajo Social en España (2021-22).

#### **TABLA NÚMERO 4**

#### Actualizaciones en el Libro Blanco

Revisar las Competencias teniendo en cuenta la definición del trabajo Social de la FITS de 2014.

Actualizar y ampliar el Análisis de las titulaciones de Grado de Europa central a Norteamérica, Australia, Sudáfrica, Norte de Europa, etc.

Concretar competencias Transversales diferenciadas de Competencias Generales.

Actualizar Competencias Específicas.

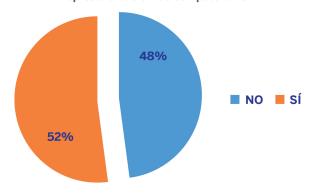
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en: Estudio/Diagnóstico sobre la situación de la Titulación de Grado en Trabajo Social en España (2021-22).

Por último, el cuestionario aborda la percepción que los diferentes Centros tienen sobre las áreas de intervención e investigación, teniendo como referente también el actual perfil profesional del Trabajo Social. Se trata de indagar sobre la percepción de las fallas que muestra la formación competencial de las y los profesionales del trabajo social de la segunda década del siglo XXI, en relación a la intervención y la investigación. En este caso, el 48% de los centros manifiestan que las áreas de intervención

e investigación están suficientemente representadas en las competencias que desarrollan sus títulos. De forma prácticamente paritaria, el 52% de los Centros valoran que las áreas de intervención e investigación no están suficientemente representadas a nivel competencial.

#### **GRÁFICO NÚMERO 11**

¿Considera usted que exiten áreas de intervención e investigación en el ámbito del Trabajo Social que no estén suficientemente representadas en las competencias?



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en: Estudio/Diagnóstico sobre la situación de la Titulación de Grado en Trabajo Social en España (2021-22).

En esta línea, han sido numerosas las aportaciones competenciales de intervención (véase tabla número 5) e investigación (véase tabla número 6) para el desempeño profesional de las/los Trabajadoras/es Sociales, señaladas por el 52% de los Centros. Éstas podrían ser agrupadas en:

#### **TABLA NÚMERO 5**

Competencias relativas a la Intervención Profesional

Intervención Comunitaria.

Intervención en Atención Primaria.

Intervención en las Políticas Nacionales y Autonómicas LGTBI+.

Intervención en Zonas Rurales.

Innovación y Emprendimiento: Ejercicio Libre de la Profesión.

Intervención en cooperación Internacional.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en: Estudio/Diagnóstico sobre la situación de la Titulación de Grado en Trabajo Social en España (2021-22).

#### TARI A NÚMERO 6

Competencias relativas a la Investigación

Competencias para el Análisis y Comprensión de los fenómenos Sociales.

Competencias para el Análisis y Comprensión de Ámbitos concretos de la Intervención.

Investigación Cualitativa.

Investigación Cuantitativa.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en: Estudio/Diagnóstico sobre la situación de la Titulación de Grado en Trabajo Social en España (2021-22).

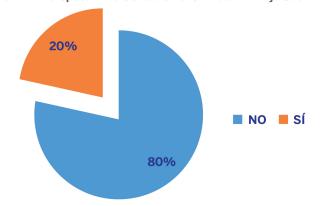
#### 3.3. Análisis de Resultados relativos al Género y Competencias

Dada la importancia que actualmente tiene el tema de género, y sobre todo para la Disciplina del Trabajo Social, se ha visto necesario introducir una serie de preguntas en el cuestionario que nos permitieran tener una visión lo más clara posible sobre este tema y así poder evaluar la necesidad e idoneidad de introducir cambios en el Libro Blanco.

Valorando los datos obtenidos (véase gráfico número 12) a la hora de preguntar si los Planes de Estudio del Grado de Trabajo Social deberían dar más importancia a la perspectiva de Género, nos hemos encontrado con que un gran número de centros (80%) considera que sí es importante que los planes de estudio recojan la Perspectiva de Género otorgándole la importancia que esta tiene para este tipo de estudios.

#### **GRÁFICO NÚMERO 12**

¿Considera que en los planes de estudio deberían dar más importancia a la Perspectiva de Género en el Grado en Trabajo Social?

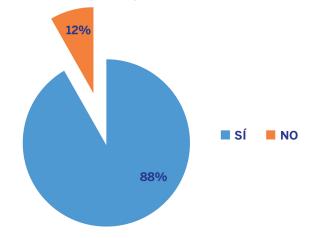


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en: Estudio/Diagnóstico sobre la situación de la Titulación de Grado en Trabajo Social en España (2021-22).

Idéntica situación nos hemos encontrado al preguntarles por la utilidad de introducir la Perspectiva de Género en los resultados de aprendizaje (véase gráfico número 13). En concreto, el 88% de los Centros encuestados han considerado que sería muy útil incorporar, como resultados de aprendizaje, la Perspectiva de Género en el Título de Grado en Trabajo Social.

#### **GRÁFICO NÚMERO 13**

¿Considera útil introducir la perspectiva de género en los resultados de aprendizaje del Título de Grado?



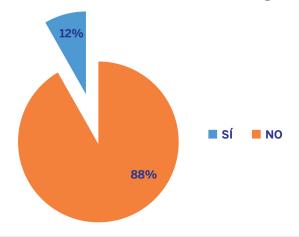
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en: Estudio/Diagnóstico sobre la situación de la Titulación de Grado en Trabajo Social en España (2021-22).

En la misma línea nos situamos cuando se les pregunta por el Libro Blanco (véase gráfico número 14). De hecho, no nos sorprende qué de nuevo, el 88% de los Centros participantes en el estudio, considere que el Libro Blanco no contempla de forma suficiente la formación del alumnado de Trabajo Social en materia de Género.

En aras de conocer un poco más la situación anteriormente descrita, se les preguntó a los Centros que, independientemente de la respuesta dada a la anterior pregunta, razonaran su respuesta, es decir, que trataran de explicar el por qué consideran que el Libro Blanco sí recoge o no recoge de forma suficiente la formación en materia de género. Analizando las respuestas positivas (12%) vemos que el único argumento esgrimido está centrado en el adecuado tratamiento que se hace de este tema en el Libro Blanco. Importancia que algún Centro, a través de su respectiva Comisión,

#### **GRÁFICO NÚMERO 14**

¿Cree que el Libro Blanco de Trabajo Social contempla de forma suficiente la formación del alumando en materia de género?



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en: Estudio/Diagnóstico sobre la situación de la Titulación de Grado en Trabajo Social en España (2021-22).

supo valorar, aprobar e implementar la perspectiva de género en el Plan de Estudios de la Titulación de Grado.

En lo que respecta a las respuestas negativas, es decir, aquellas que consideran que el Libro Blanco no recoge de forma suficiente la formación del alumnado en género (88%) nos hemos encontrado con unos resultados muy disímiles (véase tabla número 7). Diferencias que vienen marcadas por su contenido y que podrían ser categorizadas teniendo en cuenta los siguientes criterios de clasificación: el histórico, el de identidad disciplinar y profesional y el relativo a la conformación de la propia estructura competencial y modular (materias/asignaturas) que queda recogida en el Libro Blanco. De hecho, si tenemos en cuenta cada uno de los criterios por separado vemos que el que obtiene un porcentaje mayor (71,5%) es el relativo a la conformación de la estructura competencial y modular en el Libro Blanco (véase tabla número 7).

#### **TABLA NÚMERO 7**

#### Estructura competencial y modular recogida en el Libro Blanco

Hay muy pocas referencias a temas de género en el Libro Blanco en la propuesta que se hace de contenidos formativos mínimo del Grado en lo que respecta a las destrezas habilidades y competencias.

En el Libro Blanco la perspectiva de género aparece de forma soslayada y no explícita.

Las alusiones que se hacen al género en el Libro Blanco aparecen fuertemente vinculada a la violencia de género y existe una clara necesidad de ampliar esos conocimientos desde el Trabajo Social Feminista.

El Libro Blanco no contempla la materia de género dentro de su estructura modular

La formación en tema de género para el alumnado debería ser más explícita y actualizada.

El abordaje del género en el Libro de Trabajo Social es escaso y genérico.

Aparece con unos contenidos mínimos a impartir y se suma a otros criterios de realización en una unidad de competencia.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en: Estudio/Diagnóstico sobre la situación de la Titulación de Grado en Trabajo Social en España (2021-22).

En segundo lugar (con un 19%) se sitúan las respuestas que apelan a la identidad disciplinar y profesional del Trabajo Social como argumento de peso que debería tenerse en cuenta para que esta materia estuviese recogida en el Libro Blanco (Véase tabla número 8). Tanto es así que, no podemos perder de vista el hecho de que, la perspectiva de género debería vislumbrarse, o al menos considerarse, como un modelo de análisis ineludible para el estudio de la realidad social, no sólo desde el ámbito disciplinar, sino también desde la praxis profesional.

#### **TABLA NÚMERO 8**

#### Elementos de Identidad Disciplinar y Profesional

Las cuestiones de género son muy relevantes para la Disciplina, no sólo en cuestión de desigualdad de género, sino también, incorporar las perspectivas LGTBIQ+.

Es imprescindible conocer la identidad social(incluida la identidad de género) de los actores sociales que participan en los programas, proyectos o planes de intervención para obtener información sobre resultados, éxitos, fracasos, lecciones, y aprendizajes.

Se trata de un aspecto esencial tanto desde el punto de vista teórico como desde la perspectiva de la intervención.

La perspectiva de género es imprescindible para la intervención equitativa de la sociedad.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en: Estudio/Diagnóstico sobre la situación de la Titulación de Grado en Trabajo Social en España (2021-22).

En tercer lugar (con un 9,5%), se situaría el elemento histórico. De hecho, los Centros que han tenido en cuenta este factor, consideran la necesidad de este cambio, no sólo porque el Trabajo Social desde sus inicios está ligado a la mujer, sino también porque piensan que las cuestiones de género, hoy en día, están cambian-

#### **TABLA NÚMERO 9**

#### **Elemento Histórico**

Las cuestiones de género están cambiando la forma de percibir el mundo. Es una de las revoluciones del siglo XXI junto con las cuestiones medioambientales.

Es una profesión con participación mayoritariamente femenina desde sus inicios.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en: Estudio/Diagnóstico sobre la situación de la Titulación de Grado en Trabajo Social en España (2021-22).

do la forma de percibir el mundo, pudiendo ser catalogada como una de las revoluciones del siglo XXI.

Dando un paso más allá, se ha preguntado sobre qué Competencias Generales y/o Específicas deberían contemplarse desde la perspectiva de género, siendo escasas las respuestas que, bien consideran que no debería de ir ninguna competencia de esta materia (4%), o que no saben qué responder (8%). Centrándonos en las respuestas que sí valoran la necesidad de que existan Competencias de Género en los Planes de Estudio de Grado en Trabajo Social (88%), vemos que algunos Centros especifican que

#### **TABLA NÚMERO 10**

Contenidos de posibles Competencias Generales y/o Específicas deberían contemplarse desde la Perspectiva de Género

Perspectiva histórica, papel de la mujer. Capacidad de conocer la presencia de las mujeres referentes en la historia del Trabajo Social.

Construcción de la Identidad de género.

El género como uno de los ejes estructuradores de las desigualdad y discriminación social.

Abordar la intervención social feminista de manera integral, más allá de la violencia de género, atendiendo a la diversidad e interseccionalidad.

Enfoque de género aplicado a la investigación social.

Enfoque de género aplicado a la intervención social. Principalmente a nivel metodológico para su inclusión transversal en planes, programas y proyectos locales y sectoriales.

Incorporar la perspectiva de género como eje central en el desarrollo teórico de la disciplina.

Género y Competencia Parental; Género y Conciliación Familiar-Laboral; Género y Salud.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en: Estudio/Diagnóstico sobre la situación de la Titulación de Grado en Trabajo Social en España (2021-22).

más que competencias generales o específicas deberían adquirir el estatus de competencia transversal (9%) o estar incluida la materia de género en las realizaciones profesionales y/o criterios de realización (4,5%). De hecho, si echamos un vistazo a la tabla número 10, vemos que en ella se recogen, de forma agrupada, una gran variedad de contenidos relativos a la materia de género que, fácilmente, pueden ser formulados en clave competencial.

Independientemente, de la presencia o no, de las competencias de Género en el Libro Blanco, nos hemos dado cuenta que algún Centro, ya tiene incorporadas algunas Competencias relativas

#### **TABLA NÚMERO 11**

#### Perspectiva de Género: Competencias Generales y/o Específicas

Capacidad de comprender el marco teórico, conceptual y metodológico de la perspectiva de género y la perspectiva feminista y su aplicación en contextos de investigación y/o intervención.

Capacidad de detectar situaciones de desigualdad y exclusión social atravesadas por el género desde una perspectiva interseccional.

Capacidad de realizar análisis de la realidad social y de las relaciones sociales contemporáneas atendiendo a la variable género y a las situaciones de discriminación y violencia por razones de género.

Capacidad para conocer la presencia de mujeres referentes en la historia del Trabajo Social.

Capacidad para intervenir con individuos, familias, grupos y comunidades con perspectiva de género.

Capacidad para comprender la diversidad desde una perspectiva de género.

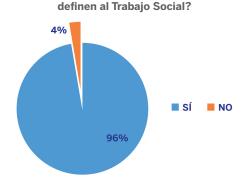
Capacidad para diseñar proyectos de intervención, sensibilización y programas de igualdad desde una perspectiva de género.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en: Estudio/Diagnóstico sobre la situación de la Titulación de Grado en Trabajo Social en España (2021-22).

al Género (véase tabla número 11) y que todas ellas se corresponden con los contenidos recogidos en la tabla anterior.

Por otro lado, preguntados por si el compromiso con la igualdad coincide con los valores del Trabajo Social, hemos obtenido que existe una clara opinión acerca de que el compromiso con la igualdad coincide con los valores que definen al Trabajo Social, ya que así lo han especificado el 96%, aunque una mayoría (64%) manifiesta que no existen competencias específicas de género en el título (véase gráfico número 15).

#### GRÁFICO NÚMERO 15 ¿El compromiso de la Igualdad coincide con los valores que

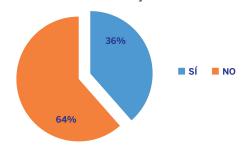


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en: Estudio/Diagnóstico sobre la situación de la Titulación de Grado en Trabajo Social en España (2021-22).

De hecho, quienes sí expresan que existen competencias en sus Títulos (36%), mencionan que éstas aparecen recogidas en asignaturas con un contenido específico de género (véase gráfico número 16).

**GRÁFICO NÚMERO 16** 

¿Existen Competencias Específicas de Género en el Título de Trabajo Social?



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en: Estudio/Diagnóstico sobre la situación de la Titulación de Grado en Trabajo Social en España (2021-22).

Teniendo en cuenta, tanto la información aportada por los Centros, en relación a la pregunta de si cuentan con asignaturas, por favor especifiquen el número y el nombre, como la información obtenida de sus Planes de Estudio, hemos podido confeccionar la tabla número 12, que nos permite ver, no sólo que universidades tienen asignaturas sobre esta materia, sino también, su nominación y el carácter (obligatorio/optativo) que éstas tienen dentro de su Plan de Estudios.

**TABLA NÚMERO 12** 

ASIGNATURA	BÁSICA/	OPTATIVA
	OBLIGATORIA	
No tiene asignaturas con		
este contenido		
Perspectiva de Género e	X	
lgualdad		
Intervención en violencia		Χ
contra la mujer		
	No tiene asignaturas con este contenido  Perspectiva de Género e Igualdad  Intervención en violencia	No tiene asignaturas con este contenido  Perspectiva de Género e X Igualdad Intervención en violencia

UNIVERSIDAD	ASIGNATURA	BÁSICA/ OBLIGATORIA	OPTATIVA
Cádiz	Perspectiva de Género en		Х
	el Trabajo Social		
-	Intervención Social en		Χ
	Violencia de Género		
Castilla-La Mancha	No tiene asignaturas con		
(Cuenca)	este contenido		
Castilla-La Mancha	Género y Trabajo Social		Χ
(Talavera)			
Complutense de Madrid	Trabajo Social desde la		
	Perspectiva de Género		
-	Relaciones de Género en la		
	Sociedad Contemporánea		
Deusto	Discriminación y Violencia		Χ
	de Género		
Girona	Intervención Social en		Х
	Violencias Machistas		
Huelva	Género e Igualdad en	Х	
	Trabajo Social		
Les Illes Balears	Igualdad de Género		X (no activa)
-	Tratamiento Jurídico de la		
	Violencia de Género		Χ
Lleida	Mujer y Sociedad		Χ
Oviedo	Género e Intervención		Χ
	Social		
País Vasco	Igualdad de Género		X
-	Violencias contra las		Χ
	mujeres: Prevención e		
	Intervención		

UNIVERSIDAD	ASIGNATURA	BÁSICA/ OBLIGATORIA	OPTATIVA
Ramón Llull	No tiene asignaturas con		
	este contenido		
Santiago de Compostela	Trabajo Social y Género		Χ
Navarra	Género y Trabajo Social		Х
_	Trabajo Social y Violencia		Х
	de Género		
	Igualdad de Género y No	Χ	
	Discriminación		
_	Psicología y Sistema Sexo/		Χ
	Género		
_	Trabajo Social con Mujeres		Χ
Vigo	Género, Violencia e Inter-		Χ
	vención Social		
Rovira e Virgilli	Espacios de Intervención		Χ
_	con Violencias de Género		
	Políticas de Igualdad de		Χ
	Género		
_	Los Roles de Género:		Χ
	Desigualdad Diferencia y		
	Diversidad		
La Rioja	No tiene asignaturas con		
	este contenido		
UNED	Sociología del Género		Χ
Salamanca	No tiene asignaturas con		
	este contenido		
Málaga	TS Género e Igualdad de	Χ	
	Oportunidades		
_	Intervención Social y Vio-		Χ
	lencia de Género		

UNIVERSIDAD	ASIGNATURA	BÁSICA/	OPTATIVA
		OBLIGATORIA	<u>l</u>
Valladolid	No tiene asignaturas con		
	este contenido		
Zaragoza	No tiene asignaturas con		
	este contenido		

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en: Estudio/Diagnóstico sobre la situación de la Titulación de Grado en Trabajo Social en España (2021-22).

Si desmenuzamos la información recogida en la tabla anterior, sorprende ver que el 28% de los Centros que imparten la Titulación de Trabajo Social, no tenga contemplada al menos una asignatura en materia de Género. No obstante, es importante destacar, que el 72% sí cuentan con ella. Si bien, el cincuenta por ciento de los Centros que han contestado que sí imparten asignaturas de Género, tienen tan solo implementada una, no podemos obviar el importante porcentaje de Centros que tienen dos asignaturas (38,9%), quedando reducido a un 11,1% las que tienen tres asignaturas. En cuanto a su carácter decir que, de forma mayoritaria (86,2%) éstas aparecen recogida en los Planes de Estudio como Asignaturas Optativas, siendo tan solo el 13,80% las que obtienen el valor de Básica u Obligatoria.

En referencia a la temática de las asignaturas impartidas por los diferentes Centros vemos que esta es muy heterogénea (véase tabla número 13), siendo mayoritarias las relacionadas con la Violencia de Género (34,6%) y las de Contenido Básico/Genérico en Género (34,6%) quedando muy diluida otras temáticas que serían de interés para la Titulación de Trabajo Social, como sería la de Políticas de Igualdad de Género (3,9%). Resaltar también el porcentaje exiguo que ha obtenido la temática de la Perspectiva de Género (11,5%), cuando este tema suele estar presente en la mayoría de los discursos y peticiones a nivel de materia en Género.

**TABLA NÚMERO 13** 

TEMÁTICA ASIGNATURAS	PORCENTAJES
Perspectiva de Género	11,5% (3)
Genérica Género	34,6% (9)
Violencia de Género	34,6% (9)
Políticas de Igualdad de Género	3,9% (1)
Psicología, Sexo y Género	3,9% (1)
Sociología y Género	11,5% (3)

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en: Estudio/Diagnóstico sobre la situación de la Titulación de Grado en Trabajo Social en España (2021-22).

Por otro lado, también se ha pedido que valoren la importancia que pueden tener los contenidos de Género en la formación de los Trabajadores Sociales. Para ello se les preguntó que especificaran su nivel de acuerdo o desacuerdo con respecto a los siguientes planteamientos: Evolución y aportaciones de la Teoría y el Movimiento Feminista, por los Derechos Sociales para la Igualdad de Género, uso del Lenguaje Inclusivo en Género, sobre la aplicación del análisis de las situaciones sociales desde la perspectiva de género y si es importante la aplicación de la perspectiva de género en la intervención social. Si tenemos en cuenta los datos recogidos en la tabla número14, podemos determinar que todos los contenidos planteados son muy importantes, dado que así lo ha considerado el 80% de los Centros participantes en el estudio. No obstante, obtienen una mayor consideración (el 60% está totalmente de acuerdo) los contenidos relativos a los Derechos Sociales para la Igualdad de Género y la Aplicación de la Perspectiva de Género en la Intervención Social. Por otro lado, destacar que si unimos los datos obtenidos para las valoraciones 4 y 5 el contenido que adquiere una mayor importancia para la formación del alumnado en Trabajo Social sería el enseñarles a Analizar las Situaciones Sociales desde la Perspectiva de Género (92%). En segundo lugar, con un porcentaje del 88% ambos, se situarían los contenidos formativos relativos a los Derechos Sociales para la Igualdad de Género y la Aplicación de la Perspectiva de Género en la Intervención Social.

#### **TABLA NÚMERO 14**

IMPORTANCIA CONTENIDOS FORMA-	1	2	3	4	5
CIÓN ALUMNADO TRABAJO SOCIAL					
Evolución y aportaciones de la teoría y el mo-		8%	12%	52%	28%
vimiento feminista					
Derechos Sociales para la igualdad de género		4%	8%	28%	60%
Uso del lenguaje inclusivo en género			20%	48%	32%
Análisis de las situaciones sociales desde la			8%	48%	44%
perspectiva de género					
Aplicación de la perspectiva de género en la		4%	8%	28%	60%
intervención social					

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en: Estudio/Diagnóstico sobre la situación de la Titulación de Grado en Trabajo Social en España (2021-22).

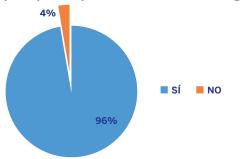
Por último (ver gráfico número 17), se les preguntó si el hecho de que el alumnado de Trabajo Social tuviera formación en Género podría tener un impacto positivo para los avances en igualdad, obteniéndose una respuesta positiva en la práctica totalidad de los Centros encuestados. En concreto el 96% manifiesta que este tipo de formación sería muy importante para obtener un mayor progreso social en igualdad.

#### 3.4.- Conclusiones Propositivas

Partiendo del análisis de los cuatro tipos de competencias, recogidas en el RUCT, básicas, generales, transversales y específicas, a lo largo del análisis hemos ido articulando algunas de las conclusiones que ahora trasladamos.

#### **GRÁFICO NÚMERO 17**

¿Considera que una formación en Género en Trabajo Social puede tener un impacto positivo para los avances sociales en igualdad?



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en: Estudio/Diagnóstico sobre la situación de la Titulación de Grado en Trabajo Social en España (2021-22).

En relación a las Competencias Básicas sólo habíamos considerado una pregunta en el cuestionario. A fecha de elaboración de este diagnóstico la pregunta no procede, ya que las competencias básicas han desaparecido de la normativa que regula los títulos de grado, quedando derogadas de facto normativamente. En próximas revisiones probablemente puedan eliminarse, mantenerse o reformularse.

Tras más de quince años de recorrido del Libro Blanco como soporte para la formulación de las competencias generales, podemos concluir que el esquema de trabajo que materializó la formulación de las mismas en base a las Competencias Profesionales (unidad de competencia, realizaciones profesionales y criterios de realización) adquiere relevancia con la nueva regulación. Como cita la nueva normativa en su parte introductoria: "se pretende robustecer las capacidades de empleabilidad que confiere la formación recibida en diferentes títulos, a partir de las competencias y conocimientos asumidos, así como mediante un amplio abanico de opciones académicas, con la voluntad de facilitar a los egresa-

dos universitarios una inserción laboral digna y de calidad" (Real Decreto 822, 2021, p. 6).

La orientación a la empleabilidad en condiciones óptimas reta a una revisión que actualice el elenco de competencias profesionales atendiendo a una tipificación de competencias armonizadas. El Libro Blanco puede ser el documento que establezca el marco común mínimo referencial, en términos de competencias y su clasificación, para todos los títulos de grado en Trabajo Social.

Si se mantiene la propuesta normativa en vigor, la distinción entre competencias generales y competencias específicas se diluye, basando la formación en *competencias fundamentales*, trianguladas con los objetivos formativos y los sistemas de evaluación del aprendizaje. Podemos leer el esquema en los términos que planteó el Libro Blanco: objetivos formativos de cada título (realizaciones profesionales) y sistemas de evaluación del aprendizaje (criterios de realización). La oportunidad de revisar los perfiles profesionales de empleabilidad que demanda esta segunda década del siglo XXI, nos lleva a la revisión actualizada de competencias profesionales. Revisión que no implica eliminar sino actualizar, lo que significa que incorporar las competencias instrumentales también puede tener cabida en el Libro Blanco, ya que quedaron sólo como recomendación general.

Redirigir la mirada a las Competencias Transversales, fundamentales e instrumentales puede ser una opción para reelaborar y consensuar un espacio común para todos los Títulos de Grado en Trabajo Social.

Misma situación podríamos aplicar al tema relacionado con el Género. Dado que la gran mayoría de los Centros que han participado en este estudio consideran, que el Libro Blanco de la Titulación de Grado de Trabajo Social no contempla de forma suficiente la formación del alumnado en materia de Género, se hace ineludible conmutar esta situación. Exigencia o necesidad que viene

justificada, no solo por la importancia que tiene este tema a nivel disciplinar, sino también, por la utilidad de aplicar la Perspectiva de Género a la praxis profesional.

Si bien, la formación en temas de igualdad de género está siendo, poco a poco, implementada en esta titulación, todavía queda bastante camino por recorrer, puesto que no todos los Títulos de Grado que se imparten a nivel nacional cuentan con competencias y asignaturas en esta materia. De hecho, esto sería una de las principales cuestiones a trabajar, ya que lo ideal sería que cada título contase, al menos, con una asignatura obligatoria y otra optativa.

Apostar por una formación integral de los profesionales del Trabajo Social implicaría introducir cambios en los planes de estudios que se vieran reflejados, no sólo en al ámbito competencial, sino también en la formulación de los objetivos de aprendizaje recogidos en cada uno de los Títulos. Al finalizar el período formativo el estudiantado deberá haber adquirido formación en materia de género, a través del aprendizaje de los distintos tipos de objetivos, que cada Título tiene recogido en su Memoria de Verificación. Más concretamente nos referimos a: los objetivos *disciplinares* (vinculados al saber), los relacionados con las *habilidades y destrezas* (vinculados a la formación práctica o al saber hacer), los objetivos *actitudinales* relacionados con la parte más compleja del aprendizaje, ya que conciernen al saber ser y estar en la vida profesional y los objetivos *cognitivos* que están relacionados con las habilidades para pensar, conocer y comprender.

#### 4. ASIGNATURAS

ANÁLISIS DE ASIGNATURAS, LIBRO BLANCO TRABAJO SOCIAI

Javier Arza Porras. Universidad Pública de Navarra

Joana María Mestre Miquel. Universitat Illes Balears

Amaia Inza Bartolomé. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko

Unibertsitatea

#### 1. Introducción

En el apartado correspondiente a la revisión y análisis de las asignaturas de aquellas universidades participantes en el cuestionario puesto en marcha por la AUETS que se desgrana en este documento, se han tenido en cuenta tanto los resultados de dicho cuestionario, como la información pública de las páginas web de dichas universidades, en aras de hacer una recopilación más exhaustiva de la información válida para el nuevo libro blanco.

Tomando como punto de partida el anterior libro blanco de la ANECA (2004: 224), en la investigación realizada para fundamentarlo, se consideró que los puntos débiles en la formación de las y los trabajadores sociales eran:

• El análisis de la realidad (41,3%), especialmente en lo que se refiere a la aplicación de la metodología y técnicas de investigación, y al diagnóstico de las situaciones sociales susceptibles de intervención.

- La puesta en práctica de habilidades y destrezas tanto personales como profesionales que deben articular en la actuación profesionales (39,1%).
- La disociación entre teoría y práctica (39,1%).
- El manejo de técnicas de Trabajo Social (34,8%): se conocen las técnicas, la teoría, sus objetivos, etc., pero no se tienen las destrezas suficientes para utilizarlas en la práctica profesional. Posiblemente, como se señala en el quinto punto débil, pueda ser debido a la escasa formación práctica (32,6%).

Por otro lado, las mejoras más demandadas eran las siguientes:

- El aumento de prácticas profesionales y en la formación que reciben en el campo de prácticas durante su periodo de formación universitaria (59,6%).
- El desarrollo de estrategias enfocadas a favorecer el aumento del contacto con la realidad social para poder realizar un mejor análisis de las situaciones y de los distintos fenómenos y/o problemáticas sociales (42,6%).
- La necesidad de una mayor profundización en las distintas materias que conforman el plan de estudios de Trabajo Social (42,6%), ya que se afirmaba que tres años de formación no son suficientes para una adecuada formación y capacitación teórico-práctica.
- Relacionado con el conocimiento y el manejo de las técnicas y herramientas de investigación social (40,4%), siendo éste un aspecto fundamental para poder llevar a cabo un adecuado análisis de la realidad (ANECA, 2004: 227).

En el mencionado documento de la ANECA (2004), se recogía que el perfil formativo detectado en los países del entorno europeo ponía de manifiesto que la formación de las y los futuros profesionales del Trabajo Social, recogía tanto una formación bási-

ca en Ciencias Sociales Aplicadas (Sociología, Antropología y Economía), Derecho y Psicología, y una formación teórico práctica en Trabajo Social. Establecía así "Contenidos comunes obligatorios", que se organizaban en dos grandes grupos:

- Trabajo Social (teoría y práctica): Trabajo Social (incluye prácticas de intervención profesional del Trabajo Social y Trabajo Fin de Grado); Servicios Sociales, Política Social, Métodos y Técnicas de investigación en Trabajo Social.
- Ciencias Sociales Aplicadas: Sociología, Antropología, Psicología, Derecho y Economía (ANECA, 2004: 290).

Por otro lado, en el apartado de "Contenidos instrumentales", se recomendaba a las universidades que incluyeran materias relacionadas con el dominio de otros idiomas, y que se pudieran otorgar créditos de libre configuración con contenidos relacionados con la adquisición del manejo de las tecnologías de la información y de la comunicación. Como "Porcentaje de contenidos propios de cada universidad", se consideraba que un 65% de las materias tenían que ser comunes, dejando un porcentaje del 35% la determinación de contenidos propios de la universidad, entre las que se recomendaba la inclusión de alguna materia relacionada con la salud pública. Así, la distribución sería: 156% Contenidos comunes obligatorios, 84% Contenidos propios de la universidad, en un total de 240 ECTS (ANECA, 2004: 290).

En la siguiente parte del documento, se analizarán los planes de estudio de las universidades participantes con el objetivo tanto de describir la situación actual con respecto a lo recomendado en el anterior libro blanco de 2004, así como detectar nuevas necesidades.

#### 4.2. Estructura General de los Planes de Estudio

#### 4.2.1. Distribución por tipo de asignaturas

TABLA NÚMERO 1
Créditos asignados por tipo de asignaturas

Tipo de asignaturas	Media de créditos ECTS asignados por las universidades analizadas	Recomendación del Libro Blanco (en créditos ECTS)
Básicas	60	No consta
Obligatorias	115,5	No consta
Optativas	31,1	No consta
Prácticas	26,1	18
Trabajo Fin de Grado	8,5	7

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de la información expuesta en la web por las universidades analizadas (2022).

Se observa unanimidad en cuanto al número de créditos de formación básica asignados en cada una de las universidades analizadas: 60 créditos ECTS. Sin embargo, en el resto de la tipología se detecta cierta variabilidad:

- Créditos obligatorios. Siendo la media de 115,5 créditos, el valor superior se sitúa en 138 créditos y en 90 créditos el valor menor de créditos obligatorios asignados. La mitad de las universidades analizadas se sitúa en el rango de 110-126 créditos obligatorios.
- Créditos optativos. Siendo la media de 31,1 créditos, el valor superior se sitúa en 84 créditos y en 18 créditos el valor menor de créditos optativos asignados. El 83% de las universidades analizadas se sitúa en el rango de 24-36 créditos optativos.
- Créditos de prácticas. Siendo la media de 26,1 créditos, el valor superior se sitúa en 48 créditos y en 12 créditos el valor menor de créditos prácticos asignados. El 83%

- de las universidades analizadas se sitúa en el rango de 18-32 créditos de prácticas.
- Créditos de TFG. Siendo la media de 8,5 créditos, el valor superior se sitúa en 12 créditos y en 6 créditos el valor menor de créditos de TFG asignados. El 42% de las universidades analizadas asigna 6 créditos al TFG, seguido del 25% que asigna 12 créditos.

En cuanto al grado de cumplimiento de las orientaciones aportadas por el Libro Blanco de la titulación, únicamente disponemos de información respecto a las prácticas y el TFG. La media de créditos asignados al TFG es muy similar a la recomendada por el Libro Blanco. Sin embargo, se observa una asignación de créditos a las prácticas superior a la prevista en el documento de orientaciones de la titulación.

#### 4.2.2. Distribución por materias

TABLA NÚMERO 2
Créditos asignados por tipo de materia

Materias	Media de créditos ECTS básicos u obligatorios	Recomendación del Li- bro Blanco (en créditos
	asignados por las uni-	ECTS)
	versidades analizadas	
Trabajo Social	60,7	71
Servicios Sociales	18,3	21
Política Social	12,9	12
Sociología	16,3	14
Técnicas de Investigación	13,2	5
Social		
Antropología	6,3	7
Psicología	16,4	14
Derecho	15,3	7
Economía	6,9	5

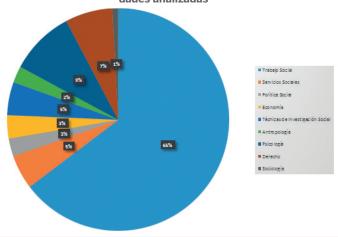
Fuente: elaboración propia a partir del análisis de la información expuesta en la web por las universidades analizadas (2022).

En la mayor parte de los casos se observa una tendencia hacia el cumplimiento de las recomendaciones del Libro Blanco respecto a la media de créditos asignados a cada tipo de materia. A continuación, se presentan algunas excepciones:

- **Trabajo Social.** La media asignada por el conjunto de universidades analizadas es 10 puntos inferior a la recomendada por el Libro Blanco. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que no se han contabilizado las asignaturas optativas. Si se hiciera, la media de asignación se incrementaría notablemente, ya que el 65% de los créditos optativos corresponden a la materia de Trabajo Social (ver gráfico 1).
- Técnicas de Investigación Social. Se asignan, como media, más del doble de los créditos recomendados por el Libro Blanco.
- Antropología. La media de créditos asignados es muy aproximada a la recomendada por el Libro Blanco. Sin embargo, se observa que tres de las universidades analizadas no incluyen ningún crédito de esta materia.
- **Derecho.** Se asignan, como media, más del doble de los créditos recomendados por el Libro Blanco. Por otro lado, se observa una gran variabilidad en cuanto al número de créditos asignados: desde una de las universidades analizadas que no asigna ninguno, hasta otra que asigna 37. Las universidades cuyo grado se ubica en facultades jurídicas, se encuentran entre las que más créditos asignan a esta materia,
- **Economía.** La media de créditos asignados es aproximada a la recomendada por el Libro Blanco. Sin embargo, se observa que 7 de las universidades analizadas no incluyen ningún crédito de esta materia.

#### **GRÁFICO NÚMERO 1**

Porcentaje de créditos optativos asignados a cada materia por las universidades analizadas



Fuente: elaboración propia a partir del análisis de la información expuesta en la web por las universidades analizadas (2022).

En cuanto a las asignaturas propias de cada universidad, sintetizaremos a continuación la información extraída de la web de las universidades analizadas:

#### · Asignaturas vinculadas con Educación:

- ) Instituciones educativas (básica).
- > Teoría y procesos educativos (básica).
- > Pedagogía social (obligatoria).
- > Educación permanente (optativa).
- > Tiempo libre, educativo, ocio y deporte (optativa).

#### Asignaturas vinculadas con Filosofía:

- › Filosofía y Trabajo Social (básica).
- Democracia solidaria y justicia social (optativa).

#### · Asignaturas vinculadas con Comunicación:

Tecnologías de la información y la comunicación (obligatoria).

- Medios y movimientos sociales (optativa).
- > Globalización y TIC (optativa).
- Minorías y medios de comunicación (optativa).
- > Comunicación social (optativa).
- Nuevas tecnologías aplicadas al Trabajo Social (optativa).

#### Asignaturas vinculadas con Historia:

- > Historia social y económica (básica).
- Historia política y social contemporánea de España (básica).

#### Asignaturas vinculadas con la cooperación internacional:

- > Cooperación internacional al desarrollo (optativa).
- Globalización, ciudadanía y competencia intercultural (optativa).
- Introducción a la ayuda humanitaria internacional (optativa).

#### Asignaturas relacionadas con la Salud:

- > Salud pública (obligatoria)
- > Salud mental en Trabajo Social (obligatoria)
- > Salud, enfermedad y cultura (optativa)

#### · Asignaturas vinculadas con Género:

\* Se observan diferentes asignaturas específicas sobre Trabajo Social con enfoque de género, pero también otras cuyo título parece referirse a un abordaje más global sobre género, igualdad de género, feminismos, etc.

#### Asignaturas vinculadas con Otras Temáticas:

- ) Idiomas (básica).
- Elaboración de textos académicos y profesionales (optativa).
- > Cultura de paz (optativa).

- Música y acción social (optativa).
- ) Diálogo interreligioso (optativa).

#### 2. Visibilidad del Trabajo Social en Departamentos y Facultades

#### TABLA NÚMERO 3

Ubicación institucional de los Grados de Trabajo Social en las universidades analizadas

Facultad responsable del	Departamento principal
Grado	
Facultad de Psicología	Psicología (Área de Trabajo
	social y Servicios Sociales)
Ciencias Humanas, Sociales	Sociología y Trabajo Social
y de la Educación	
Educación y Trabajo Social	Análisis e intervención psico-
	socioeducativa
Comercio, Turismo y Ciencias	Sociología
Sociales	
Facultad de Trabajo Social	Sociología, Trabajo Social y
	Salud Pública
Facultad de Ciencias Sociales	Psicología y Sociología (Área
y del Trabajo	de Trabajo Social y Servicios
	Sociales)
Facultad de Relaciones Labo-	Sociología y Trabajo Social
rales y Trabajo Social	
Facultad de Ciencias Econó-	Trabajo Social y Servicios
micas y Empresariales	Sociales
Facultad de Ciencias Jurídi-	Derecho (Área Trabajo Social
cas y Sociales	y Servicios Sociales)
Facultad de Ciencias Sociales	Derecho del Trabajo y Traba-
	jo Social
Facultad de Educación Social	Educación Social y Trabajo
y Trabajo Social Pere Tarrés	Social
	Facultad de Psicología  Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación  Educación y Trabajo Social  Comercio, Turismo y Ciencias Sociales  Facultad de Trabajo Social  Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo  Facultad de Relaciones Laborales y Trabajo Social  Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales  Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales  Facultad de Ciencias Sociales  Facultad de Ciencias Sociales  Facultad de Ciencias Sociales

Universidad	Facultad responsable del	Departamento principal
	Grado	
Deusto	Facultad de Ciencias Sociales	Trabajo Social y Sociología
	y Humanas	
UNED	Facultad de Derecho	Trabajo Social
Girona	Facultat d'Educació i psico-	Psicología
	logia	
Málaga	Facultad de estudios sociales	Psicología Social, Trabajo
	y del trabajo	Social y Servicios Sociales y
València	Facultat de Ciències Socials	Antropología Social
(Estudi General)		Treball Social i Serveis socials
Valladolid	Facultad de Educación y Tra-	Sociología y Trabajo Social
	bajo Social	
Castilla-La Mancha	Facultad de Trabajo Social	Derecho del Trabajo y Traba-
(Cuenca)		jo Social
Castilla-La Mancha	Facultad de Ciencias Sociales	Derecho del Trabajo y Traba-
(Talavera de la Reina)		jo Social
Illes Balears	Filosofía y Letras	Filosofía y Trabajo Social
Rovira i Virgili	Ciencias Jurídicas	Antropología, Filosofía y Tra-
		bajo Social
Cádiz	Ciencias del Trabajo	Derecho del Trabajo y de la
		Seguridad Social
UCM	Trabajo Social	Trabajo Social y Servicios
		Sociales
Santiago	Ciencias Sociales y Jurídicas	Escuela Universitaria adscri-
de Compostela		ta a la Universidad de Santia-
		go de Compostela

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de la información expuesta en la web por las universidades analizadas (2022).

Según la información recogida a través de la web de las universidades analizadas, actualmente existen tres facultades espe-

cíficas de Trabajo Social y otras cuatro en las que el término Trabajo Social aparece en su denominación. Las restantes universidades analizadas (17) no mencionan la disciplina de Trabajo Social en la denominación de la facultad responsable del grado (70% de las universidades analizadas). En cuanto a los departamentos, existe 1 específico de Trabajo Social y otros 16 en los que el término Trabajo Social aparece en su denominación. Existen por lo tanto 7 universidades que no mencionan la disciplina de Trabajo Social en ninguno de sus departamentos (29% de las universidades analizadas). Como dato final, se destaca que 6 de las universidades analizadas (el 25%) no incluyen el término Trabajo Social en la denominación de ninguna de sus facultades ni departamentos.

## 3. Asignaturas del área de conocimiento de Trabajo Social y Servicios Sociales que se considera que deben tener más peso o incluirse en el plan de estudios

Según los datos recopilados a través del cuestionario realizado, el término más repetido entre las universidades encuestadas con respecto a las asignaturas del área de conocimiento de Trabajo Social y Servicios sociales que se considera deben tener más peso o incluirse en el plan de estudios, es el de "intervención"; se menciona hasta en siete de las respuestas. Asimismo, se hace alusión a la necesidad de reforzar contenidos muy vinculados a la misma: en contextos de cambio, con colectivos específicos, diagnóstico y planificación, organización de entidades de intervención social, planificación y gestión de proyectos sociales.

Cuatro de las universidades creen que debe tener más peso o debe incluirse los servicios sociales (otras dos mencionan los servicios sociales especializados) y el Trabajo Social comunitario. Las siguientes más explicitadas, hasta tres veces cada una, fueron Historia y Fundamentos del Trabajo Social, Trabajo Social con individuos y familias, Trabajo Social con grupos.

Para varias universidades la metodología y la investigación son destacables en este sentido, reivindicando incluso que esta última sea asignada al área en uno de los casos. También se menciona la metodología y la resolución de casos, en dos ocasiones. Las prácticas aparecen en varias ocasiones y se mencionan hasta en un par de ocasiones el diagnóstico y la evaluación en Trabaio Social, o los métodos y teoría del Trabajo Social.

Las universidades encuestadas también explican la necesidad de incluir o dar más peso otras asignaturas como la mediación, la ética o el derecho aplicado al Trabajo Social, inclusión y discapacidad, género, inmigración y asignaturas en referencia al ámbito sociosanitario, sistemas de bienestar, comunicación profesional, administración social y prestaciones y digitalización del Trabajo Social.

#### 4. Principales modificaciones a introducir en el próximo Plan de Estudios, en cuanto a Materias y Asignaturas

Según las universidades encuestadas, el tipo de modificación que querrían insertar en sus asignaturas, pasa tanto por insertar nuevas asignaturas, ampliar y reforzar algunas, y reorganizar otras. A continuación, se detalla más pormenorizadamente cuáles son.

#### **TABLA NÚMERO 4**

Principales modificaciones a introducir en el próximo Plan de Estudios

#### TIPO DE **MODIFICACIÓN**

Necesidad de

insertar nuevas asignaturas:

Contenidos:

- Materia decolonial
- Economía orientada al Trabajo Social
- Sostenibilidad y ecologismo
- Diversidad LGTBIQ+
- Educación

- Nuevos ámbitos de intervención social
- Ética
- Género/Feminismo
- Salud mental
- Modelo de cuidados
- Intervención sociosanitaria
- Innovación social y tecnológica: utilización de las TIC
- El arte en Trabajo Social
- Historia de la disciplina

#### Colectivos:

- Inmigración
- Diversidad funcional
- Personas mayores
- Infancia
- Interculturalidad

Metodologías: investigación e intervención en Trabaio Social

#### **Ampliar y** reforzar

#### Temas:

- Aspectos de legislación
- Salud
- Diagnósticos de la realidad social
- Metodologías del Trabajo Social

#### Competencias transversales:

- Búsqueda e integración de fuentes de información
- Análisis crítico
- Dimensión ética de las intervenciones.
- Prácticas

#### Reorganización

- Optatividad: diversificar
- Investigación impartida por el área de Trabajo Social
- Refuerzo intervención profesional
- Revisar créditos asignados a otras áreas de conocimiento
- Pasar alguna asignatura a anual
- Más peso a asignaturas de Trabajo Social

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en: Estudio/Diagnóstico sobre la Titulación de Grado en Trabajo Social en España (2021-22).

#### 5. Conclusiones

En el mencionado documento de la ANECA (2004), entre los "Contenidos comunes obligatorios", los relativos al Trabajo Social (teoría y práctica), destaca que la oferta en Trabajo Social y Servicios Sociales es menor que la recomendada (60,7 de las 71 ECTS recomendados, y 18,3 de los 21 recomendados respectivamente). Por otro lado, la media de la oferta en Política Social y Sociología es superior a lo recomendado (sensiblemente superior en la primera, y 16,3 frente a los 14 recomendados en la segunda). A destacar el hecho de que, si bien eran 5 los ECTS recomendados en Técnicas de investigación social, la media ofertada por las universidades es de 13.2.

Dentro también de los contenidos comunes, entre las asignaturas englobadas como Ciencias Sociales Aplicadas, los créditos ofertados en Derecho duplican los recomendados, son sensiblemente inferiores en Antropología y algo superiores en Psicología y Economía.

En cuanto a la distribución global por tipo de asignatura, es destacable que todas las universidades encuestadas han dispuesto 60 ECTS para sus asignaturas básicas, superando la media con creces los ECTS para las prácticas (26'1 frente a los 18 recomendados en el libro blanco). Es interesante recordar que, en la investigación puesta en marcha para el anterior Libro Blanco, entre las mejoras demandadas estaba la del aumento de prácticas durante el periodo de formación. Las universidades han dedicado al TFG un creditaje superior al recomendado por la ANECA (8'5 frente a los 7 recomendados).

Por otro lado, entre las modificaciones a introducir en el próximo Plan de Estudios, algunas de las respuestas del cuestionario recogen la necesidad de introducir asignaturas que ya eran recomendadas en el anterior libro blanco, como la economía, las metodologías o las relacionadas con la intervención, pero se re-

cogen nuevos ámbitos o temáticas como la diversidad LGTBIQ+, sostenibilidad y ecologismo, la ética, la utilización de las TICS, el arte o la educación, así como poner atención en colectivos como la inmigración, la diversidad funcional, personas mayores, infancia o la interculturalidad.

En el apartado de "Contenidos instrumentales", se recomendaba a las universidades que incluyeran materias relacionadas con el dominio de otros idiomas, y dentro del "Porcentaje de contenidos propios de cada universidad", se recomendaba la inclusión de alguna materia relacionada con la salud pública (ANECA, 2004: 290). Sin embargo, entre las respuestas de cuestionario, se ha detectado que se considera necesario el ampliar y reforzar estos contenidos; además, entre las asignaturas propias de cada universidad, solamente dos universidades han incluido la salud pública como asignatura obligatoria, y una de ellas ha incluido Salud mental en Trabajo Social como obligatoria. Otra, como optativa: Salud, enfermedad y cultura.

Algo similar ocurre con la enseñanza de los idiomas, apenas dos de ellas los han insertado, una como asignatura básica-obligatoria (Idioma extranjero) y la otra, como optativa, francés e inglés profesional y académico.

#### 5.1. Propuestas

- Revisión de la implementación de las recomendaciones sobre materias comunes.
- Directrices para asignaturas propias de la universidad.
- Inserción de temas novedosos recopilados en el cuestionario.

## 5. PRÁCTICAS CURRICULARES EXTERNAS DEL GRADO EN TRABAJO SOCIAL

Francisco Javier Mira Grau. Universidad de Alicante
Purificación Morgado Panadero. Universidad de Salamanca

## **5.1.** La Ordenación de las Prácticas Externas Universitarias en la Normativa Española

En el ordenamiento jurídico español las prácticas externas de los estudiantes universitarios en entidades públicas o privadas ajenas o en la propia Universidad se regulan por primera vez en el Real Decreto 1497/1981, de 19 de junio, sobre Programas de Cooperación Educativa. Esta norma tenía como objetivo prioritario conseguir una formación integral del alumno universitario a través de programas de cooperación educativa con las empresas para la formación de los alumnos de los dos últimos cursos de la Titulación. En estos casos la relación que vinculaba a las partes era meramente académica, quedando fuera del Estatuto de los Trabajadores, y por lo tanto del contrato de trabajo.

Posteriormente, el sistema universitario institucionalizó el sistema de créditos como unidad de cómputo de las asignaturas de las titulaciones a través del Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecieron directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial. Como aplicación de este nuevo sistema, y referido en este caso a la organización y duración de las prácticas, como

desarrollo y complemento de la norma anterior, se aprobó el Real Decreto 1845/1994, de 9 de septiembre, que modificó el Real Decreto 1497/1981, y estableció en este sentido, que los programas de cooperación educativa se podrían establecer con las empresas para la formación de los alumnos que hubieran superado el 50% de los créditos necesarios para obtener el título universitario.

En la misma línea, la aprobación de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, y desarrollada por el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, ha supuesto nuevamente un impulso a la realización de las prácticas externas por parte de los estudiantes universitarios, ya que se recoge en su articulado que los planes de estudio contendrán «toda la formación teórica y práctica que el estudiante deba adquirir», entre la que se mencionan «las prácticas externas» (artículo 12.2), y que «si se programan prácticas externas, estas tendrán una extensión máxima de 60 créditos y deberán ofrecerse preferentemente en la segunda mitad del plan de estudios» (artículo 12.6).

Igualmente, el art. 8 del Estatuto del estudiante Universitario, aprobado por Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, reconoce a los estudiantes universitarios de Grado el derecho a «disponer de la posibilidad de realización de prácticas, curriculares o extracurriculares, que podrán realizarse en entidades externas y en los centros, estructuras o servicios de la Universidad, según la modalidad prevista y garantizando que sirvan a la finalidad formativa de las mismas» (apartado f) y a «contar con tutela efectiva, académica y profesional (...) en las prácticas externas que se prevean en el plan de estudios» (apartado g). Este mismo derecho es reconocido a los estudiantes de Master en el art. 9. Como complemento a lo dicho, hay que oponer de manifiesto la regulación de las prácticas académicas externas en el art. 24 de la citada norma que

las define como "una actividad de naturaleza formativa realizadas por los estudiantes y supervisada por las universidades, cuyo objetivo es permitir a los estudiantes aplicar y complementar los conocimientos adquiridos en su formación académica, favoreciendo la adquisición de competencias que le preparen para el ejercicio de actividades profesionales y faciliten su empleabilidad".

Actualmente el RD 822/2021 de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad, que ha venido de forma reciente a sustituir en nuestro ordenamiento jurídico al RD 1393/2007, de 29 de octubre, también hace referencia a las prácticas externas en su art. 11 específicamente. Asimismo, prevé en su art. 14 que las prácticas académicas externas curriculares tendrán una extensión máxima equivalente al 25 por ciento del total de los créditos del título de Grado, y no podrán superar un tercio de los créditos en los casos de Máster, como reza en este último supuesto el art. 17.

Pero si toda la normativa anterior está referida a la regulación general de las enseñanzas universitarias, la normativa específica de las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios está prevista en el RD 592/2914 de 11 de julio. En este sentido, en lo que podría ser la exposición de motivos de la norma, se afirma que surge para precisar y aclarar algunos aspectos referidos a las prácticas, "tales como los objetivos de las prácticas, las entidades colaboradoras y los destinatarios, requisitos, tutorías y contenidos de los convenios de cooperación educativa". Y además se apunta igualmente que esta normativa surge con el objetivo fundamental "de promover la incorporación de estudiantes en prácticas en el ámbito de las administraciones públicas y en el de las empresas privadas, impulsando la empleabilidad de los futuros profesionales, fomentando su capacidad de emprendimiento, creatividad e innovación y dando respuesta al compro-

miso con la transformación económica basada en la sociedad del conocimiento".

En este punto es conveniente distinguir entre prácticas académicas curriculares y extracurriculares. Así, de acuerdo con el art. 4 se consideran como prácticas curriculares las actividades académicas integrantes del Plan de Estudios de que se trate, es decir, aquellas que constituyan asignaturas específicas de la Titulación, a las que se les haya asignado un determinado número de créditos, y que, por lo tanto, deben ser cursadas por los estudiantes para la obtención del Título universitario. En este caso, la duración de las prácticas estará supeditada al número de horas exigidas de acuerdo con el número de créditos que tengan previstas estas asignaturas, como establece el art. 5.

Por otro lado, las prácticas extracurriculares, de acuerdo con el art. 4, son aquellas que los estudiantes podrán realizar con carácter voluntario durante su periodo de formación y que, no forman parte del correspondiente Plan de Estudios. El reconocimiento de las mismas se hará a través del Suplemento Europeo al Título. Por su parte, y según prevé el art. 5 la duración máxima no podrá ser superior al cincuenta por ciento del curso académico.

Visto lo anterior, conviene aclarar que en este artículo nos centraremos exclusivamente en las prácticas curriculares como contenido del Plan de Estudios, dado su carácter obligatorio para los estudiantes que lleven a cabo la Titulación de Grado en Trabajo Social.

## 5.2. Las Prácticas Curriculares del Grado en Trabajo Social: las previsiones en el Libro Blanco

En el Libro blanco del Grado en Trabajo Social, que se elabora por ANECA, se contempla que en las universidades del ámbito europeo cada vez más se produce un incremento del peso relativo de las prácticas en campos de intervención profesional, desde la perspectiva del conjunto del curriculum, dándose de forma más intensa en el último año del programa de estudios; y pueden incluir un último semestre intensivo o, incluso, un año completo al finalizar el programa.

Este impulso en el currículum de los estudiantes de las competencias prácticas y del desarrollo de estas asignaturas debe venir acompañado del reconocimiento a los tutores profesionales, principalmente trabajadores sociales, del rol docente que" ejercen en esos campos de prácticas y que se co-responsabilizan de la docencia práctica junto con el profesorado de la institución educativa". La otra cara de este reconocimiento es la exigencia, "a estos trabajadores sociales co-docentes de las prácticas, de obtener una acreditación docente y, complementariamente", de tal forma que también se exige "la responsabilidad de las instituciones educativas de proporcionar la formación adecuada para que cumplan los requisitos de dicha acreditación docente".

Continúa el Libro blanco señalando la "estrecha interrelación entre la formación académica teórica y la realidad de la práctica profesional (la evidencia de la práctica)". Y para ello proponen una serie de metodologías para conseguir esas relación tales como "la realización de proyectos; trabajo conjunto entre docentes y trabajadores sociales profesionales en proyectos de investigación sobre la práctica profesional del trabajo social, integrando a los estudiantes en los equipos; y la implicación de las instituciones docentes en convenios de colaboración o prestación de servicios con entidades públicas y privadas de su ámbito territorial, con participación de los estudiantes".

Centrándonos ya en la realidad universitaria española, el Libro blanco pone de manifiesto que "en todos los centros docentes de Trabajo Social existentes en España los alumnos realizan un período de formación en contacto con profesionales del trabajo social y bajo la supervisión de un profesor de la materia de Trabajo Social".

Estas prácticas de Trabajo Social tendrán la consideración de prácticas clínicas, con el máximo grado de experimentalidad posible.

Asimismo, y referido a las competencias específicas, el Libro blanco menciona aquellas que deben aparecer necesariamente en esta asignatura:

- Establecer relaciones profesionales al objeto de identificar la forma más adecuada de intervención.
- Valorar las necesidades y opciones posibles para orientar una estrategia de intervención.
- Interactuar con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades para conseguir cambios, promocionar el desarrollo de los mismos y mejorar las condiciones de vida a través 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.
- 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.
- Diseñar, implementar y evaluar proyectos de intervención social.
- 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.
- Administrar y ser responsable de su propio trabajo asignando prioridades, cumpliendo con las obligaciones profesionales y evaluando la eficacia del propio programa de trabajo.

- Contribuir a la administración de recursos y servicios colaborando con los procedimientos implicados en su obtención, supervisando su eficacia y asegurando su calidad.
- Gestionar, presentar y compartir historias e informes sociales manteniéndolos completos, fieles, accesibles y actualizados como garantía en la toma de decisiones y valoraciones profesionales.
- Trabajar de manera eficaz dentro de sistemas, redes y equipos interdisciplinares y "multiorganizacionales" 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 de desacuerdos existentes.
- 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.

Así, y referido ya a la propia organización de la asignatura en el ámbito del Título se propone pro el Libro blanco que las prácticas "debe estar vinculado a la materia de Trabajo Social y con una asignación de 18 créditos ECTS, lo que representa un total de formación entre 450 y 540 horas". Asimismo, se propone "la existencia de un programa específico de coordinación y colaboración entre el centro docente y los profesionales colaboradores de las prácticas debe ser tenido en cuenta como un criterio fundamental de calidad de la titulación".

Igualmente, en cuanto al momento temporal en el que debe ser cursada se recomienda Recomendamos a las universidades "que el período de prácticas profesionales se lleve a cabo al final del proceso formativo antes de la realización del trabajo final de grado, pudiéndose establecer entre ellos algún tipo de relación en la medida que el período de prácticas proporcione información y campos de estudio para la realización de esta última tarea", sin perjuicio de que se fijen otros periodos de prácticas a lo largo del Título.

Por otro lado, se proponen la existencia de asignaturas "llave", de tal forma "que la realización de las prácticas profesionales debe implicar la superación previa de las asignaturas relacionadas al menos con la materia de Trabajo Social estableciéndose por tanto algún tipo de filtro o incompatibilidad".

Finalmente, se recomienda que las Universidades realicen "un proceso de selección y formación, a modo de "acreditación", de los profesionales colaboradores de las prácticas a los que, en la medida de las posibilidades de cada universidad, se les podría compensar de algún modo su función docente (económica, formación, apoyo en la investigación...)".

#### 5.3. Análisis de los datos

#### a. Competencias

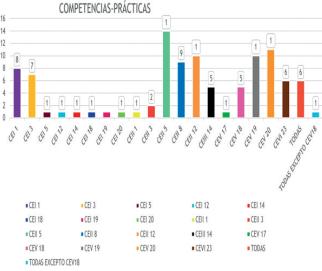
En un primer grupo de cuestiones se hizo referencia a las competencias que aparecen fijadas en la ficha de la asignatura en las distintas Universidades, con especial incidencia en las competencias específicas previstas de acuerdo con el Libro Blanco.

En este sentido se observa que en las Universidades que han contestado a la encuesta, la CE que más aparece es CEII 5.

Por otro lado, se les preguntó si suprimirían algunas competencias específicas, y sólo un 8% dijo que sí. Preguntados al respecto sobre cuáles serán las que se eliminarían el grupo mayoritario fue el que se refería a la CEV 17. Igualmente, también se respondió que deberían ser eliminadas las CEI·, la CEIII 14 y la CEII8.

## **GRÁFICO NÚMERO 1**



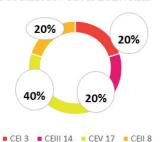


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en: Estudio/Diagnóstico sobre la situación de la Titulación de Grado en Trabajo Social en España (2021-22).

#### **GRÁFICO NÚMERO 2**

**Supresión Competencias** 

SUPRESIÓN COMPETENCIAS



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en: Estudio/Diagnóstico sobre la situación de la Titulación de Grado en Trabajo Social en España (2021-22).

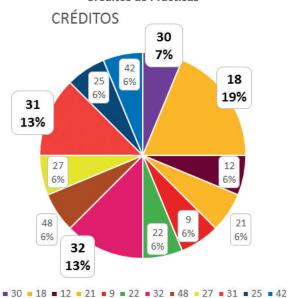
Asimismo, respecto a la pregunta de si creen necesario incorporar nuevas CE a las prácticas, la respuesta mayoritaria es que no, siendo el 80%, mientras que el 20% considera que sí, y posteriormente nos referiremos a cuáles son esas nuevas propuestas de CE.

## b. Las características de la asignatura de prácticas en los planes de estudio

Un segundo grupo de preguntas tienen que ver con la configuración de la asignatura de prácticas en el Plan de Estudios de las Universidades. En ese te sentido se preguntó por el número de créditos que tienen las asignaturas, y por ende, las horas totales que se realizan en los centros de prácticas.

#### **GRÁFICO NÚMERO 3**

Créditos de Prácticas



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en: Estudio/Diagnóstico sobre la situación de la Titulación de Grado en Trabajo Social en España (2021-22).

En este sentido se puede observar que nos encontramos con centros en los que la asignatura tiene 9 créditos hasta centros en los que tienen 48 créditos, siendo mayoritarios aquellos en los que se tienen 18 créditos, y seguidos por aquellos en los que se cursan algo más de 30 créditos en práctica. Téngase en cuenta que en este caso se hace referencia a las asignaturas de contenido más práctico, y no sólo aquellas que se cursan en entidades externas, es decir, aquellas que son consideradas propiamente como prácticas externas, sino que también quedan incluidas en esta pregunta asignaturas de gran contenido práctico que se cursan en el aula.

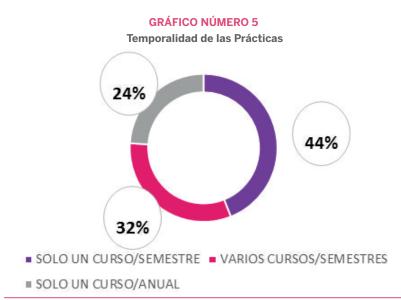
Por ello y como contrapeso a esta pregunta también se pidió que se pronunciaran los centros respecto al número de horas que se realizaban en las entidades externas de prácticas.

## **GRÁFICO NÚMERO 4** Horas Prácticas en los Centros HORAS EN CENTROS 2.5 1,5 **120** 240 **250 290 300 320 350 370 500 400 445 450 470** ■ NO MENOS DE 250

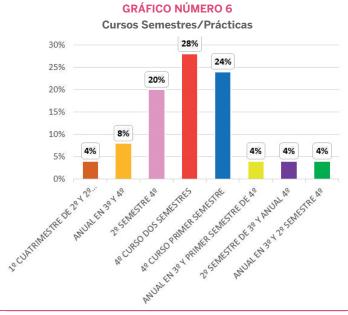
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en: Estudio/Diagnóstico sobre la situación de la Titulación de Grado en Trabajo Social en España (2021-22).

En este caso observamos que las horas realizadas por los estudiantes fuera de la Universidad oscilan desde las 120h hasta las 900 a lo largo de todo el Grado, siendo de mayor puntuación los centros en los que se realizan más de 240, e incluso en muchos casos hasta 500-525 horas.

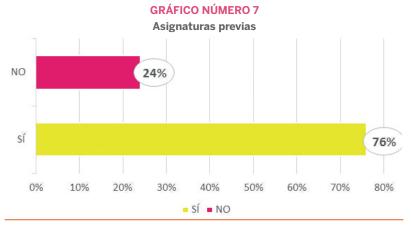
Por otro lado, y también referido al Plan de estudios, se preguntó por la temporalidad de las prácticas, es decir, en qué cuatrimestres y cursos se realizan. En este sentido, el 44% dijo que se realizaban en un solo curso y concretamente en un solo semestre, el 32% en varios cursos/semestres y el 24% en un solo curso, pero en estas respuestas predominaba que se realizaban principalmente en el 4º curso de la titulación.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en: Estudio/Diagnóstico sobre la situación de la Titulación de Grado en Trabajo Social en España (2021-22).



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en: Estudio/Diagnóstico sobre la situación de la Titulación de Grado en Trabajo Social en España (2021-22).



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en: Estudio/Diagnóstico sobre la situación de la Titulación de Grado en Trabajo Social en España (2021-22). Otra pregunta referida al Plan de estudios hace referencia a la exigencia a los estudiantes de haber cursado y superado asignaturas previas para la poder cursar estas asignaturas prácticas. En este sentido, el 76% lo exige, frente al 24 % que no.

Respecto a esta respuesta hay que destacar que en algunas Universidades se exige cursar determinadas asignaturas del plan de estudios, concretas. En otras por el contrario exige la superación de un número de créditos, que oscila entre el 40% y el 70%, sin especificar qué asignaturas concretas son las que habría que haber cursado; o incluso en algunos centros se exige que esos créditos sean o de asignaturas básicas o de asignaturas obligatorias, sin concretar las asignaturas, y en otros se exigen que se trate de asignaturas impartidas por el área de Trabajo social y servicios Sociales. Se trata por lo tanto de un maremágnum con diversos criterios, y en los que no hay unanimidad.

# 5.4 La organización y gestión de la asignatura de Prácticas Externas Curriculares

Centrándonos ya en las prácticas curriculares externas propiamente, es decir, aquellas que necesariamente se van a cursar fuera de la Universidad, en una entidad privada o pública, y en la que convergen un tutor académico de la propia Universidad, y un tutor profesional, ajeno a la misma, y cuya articulación se hace a través de la figura del proyecto formativo, y cuya articulación jurídica proviene del convenio de cooperación educativa existente entre la entidad colaboradora de prácticas y la propia Universidad, fueron varias las preguntas que se hicieron.

La primera cuestión tiene que ver con la relación entre entidades ofertadas y el número de estudiantes matriculados, con el fin de valorar si la oferta de prácticas es adecuada. En general, las Universidades que respondieron a la encuesta han determinado que la oferta es adecuada, pero la convergencia con otras titulaciones la ha dificultado en algún caso. Además, hay mayor colaboración por entidades privadas, principalmente del Tercer sector, más que las entidades públicas, e incluso las prácticas han tenido que desarrollarse no sólo en al CCAA, sino en las CCAA más cercanas o de residencia de los estudiantes.

En este sentido, hay que poner de manifiesto que en varios comentarios se subrayó las dificultades que en este sentido había supuesto la pandemia, ya que dado el perfil de entidades en los que son acogidos los estudiantes para la realización de prácticas, muchas de ellas habían rehusado esa posibilidad, por la existencia de personas de alto riesgo que conviven en sus instalaciones, llevando a cabo un sistema de "puertas cerradas" que no permitía el acceso de estudiantes de prácticas a sus instalaciones por el riesgo que eso podría suponer.

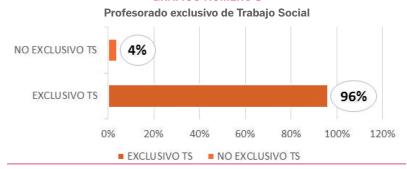
También se destacaron dificultades por la convergencia con otras titulaciones y sobre todo la dificultad para conseguir nuevos ámbitos de prácticas.

#### 5.4.1. La figura de los tutores: académico y profesional

Por otro lado, hay que poner de manifiesto que una pregunta en la que prácticamente hubo unanimidad era aquella que hace referencia a cuáles son las áreas de conocimiento de los profesores que actúan como tutores académicos de las prácticas externas curriculares. En este sentido, las mayorías de las Universidades contestaron que eran del área de Trabajo social y servicios Sociales (96%).

Igualmente es de destacar y por lo que respecta a la atención que debe prestarse a los estudiantes que están en ese periodo, otra cuestión que se planteó se refería al número de horas de tutoría que el tutor académico, profesor de la institución universitaria, tienen que realizar. Así, el 68% determinó que sí se había fijado un número determinado de horas de tutoría desde el inicio,

#### **GRÁFICO NÚMERO 8**

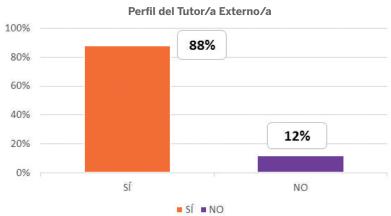


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en: Estudio/Diagnóstico sobre la situación de la Titulación de Grado en Trabajo Social en España (2021-22).

mientras que el 32% determinó que quedaba supeditado a la petición realizada por el propio alumnado en periodo de prácticas.

Por último, varias fueron las cuestiones referidas a los tutores externos. En primer lugar, el perfil profesional de los mismos,

### **GRÁFICO NÚMERO 9**



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en: Estudio/Diagnóstico sobre la situación de la Titulación de Grado en Trabajo Social en España (2021-22).

siendo la respuesta mayoritaria que se trataba de trabajadores sociales, y sólo en escasas ocasiones venían de otro perfil profesional lo que se sustentaba principalmente por el lugar en el que se desarrollaban las prácticas, por ejemplo en el caso del ámbito educativo donde es el equipo de orientación del centro educativo quien realiza al función de tutor profesional.

Igualmente se preguntó si a los tutores externos se les hacía algún tipo de reconocimiento. En este sentido, el 92% respondió que sí, siendo sólo el 8% de las Universidades las que no realizaban ningún reconocimiento a la labor de estos tutores profesionales. Además, las Universidades participantes en la Encuesta ya manifestaron algunos ejemplos de este reconocimiento:

- Certificado de Tutorización.
- Certificado Honorífico.
- Formación.
- Reconocimiento institucional en un acto a entidades con trayectoria de colaboración.
- Envío de información de interés.
- Acceso a servicios y recursos de la universidad (biblioteca, tiu, parking, actividades deportivas...).
- Descuentos en formación de posgrado (curso actual y siguiente a tutorizar).
- ventajas para el centro de prácticas.
- Posibilidad de adherirse a programa de amigos y antiguos alumnos de la universidad.
- Trabajo grupal y comunitario.
- Relaciones de calidad.
- Negociación con Vicerrectorado de compensación económica.

#### 5.5. Propuestas

Una vez analizados los datos de la encuesta, así como los comentarios realizados por las universidades participantes se realizan una serie de comentarios de mejora sobre esta asignatura.

**5.5.1. Por lo que respecta a las competencias** es de destacar que, una vez realizada la encuesta, se propone la introducción de nuevas competencias específicas a incluir en la ficha de la asignatura. Así hay que destacar las siguientes:

- Protección de datos.
- Nuevas tecnologías.
- Investigación y publicación desde experiencias prácticas.
- Ética y deontología profesional.
- Autoconocimiento y buen trato.
- Roles profesionales socioterapéuticos (eeuu).
- Trabajo grupal y comunitario.
- Relaciones de calidad.
- Gestionar y evaluar políticas públicas.
- · Conocer en profundidad los servicios sociales.
- Mediación.
- Análisis de necesidades y toma de decisiones de personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades.
- Autoconocimiento y buen trato.
- Gestión emocional y del (auto)cuidado. Prevención del estrés.
- Cura y feminización.

## 5.5.2. Las características de la asignatura de prácticas en los planes de estudio

En cuanto al número de créditos establecidos se recomienda que se establezca unos límites mínimos y máximos, superior a los 18 créditos que proponía el Libro Blanco, distinguiendo los créditos de las asignaturas de prácticas externas de aquellas otras que se realizan en el aula.

Igualmente, y respecto a las asignaturas "llave" se recomienda que haya uniformidad respecto a los criterios utilizados, determinando asignaturas más concretas, sobre todo de cara a favorecer a los estudiantes de movilidad y resolver los problemas que suponen en la práctica y que dificultan el reconocimiento de créditos en esos programas.

Respecto a la organización temporal de la asignatura, se propone como hacía el Libro blanco, que ésta se realice en la segunda parte del plan de estudios, entre tercero y cuarto del Grado.

## 5.5.3. La organización y gestión de la asignatura de prácticas curriculares externas

En este sentido, convienen buscar nuevos yacimientos de prácticas para favorecer un incremento de la oferta.

Igualmente, se aconseja buscar enclaves en zonas próximas, e incluso en el lugar de origen del estudiante.

Se pide también a las universidades que realicen gestiones con las entidades públicas del entorno que son en algunos casos reacias a acoger a estudiantes en prácticas. La colaboración pública es fundamental en este sentido.

### 5.5.4. La figura de los tutores: académico y profesional

Principalmente se realizan propuestas para favorecer la coordinación entre ambos tutores y también el establecimiento de medidas por parte de las Universidades tanto para la formación de tutores profesionales como para el reconocimiento de su labor.

- Coordinación interna.
- Seminarios y formación para los profesionales (actividades valiosas para supervisoras externas).
- · Visitas del tutor académico al campo de prácticas prác-

ticas (inicio-intermedia-final). e precisa más tiempo para ello.

- Reuniones con tutor/a externo/a (previas a incorporación, periódicas de seguimiento, reunión final).
- Contacto más directo con plataforma propia para comunicación.
- Reconocimiento de la universidad (en horas) para la tutorización que permita un contacto directo con los tutores y tutoras.
- Disminuir burocracia en la planificación de plazas de prácticas (entidades públicas).
- Apoyo colegios profesionales y campañas de divulgación/sensibilización.
- Mayor disposición por ambas partes para asumir que una de las responsabilidades de la docencia desempeñada es el contacto fluido y continuado.
- Reunión plenaria con ponencia sobre tema de interés profesional, sesión para intercambiar cuestiones relacionadas con las prácticas e invitación a almuerzo.
- Incorporación en espacios (comisión de prácticas, reuniones de coordinación y evaluación con tutores externos, académicos y estudiantado, etc.) de diseño y evaluación.
- Reconocer a nivel de administración en concurso-oposición los méritos como tutor/a de prácticas.
- Descuentos en la matrícula.
- Reconocimiento para las plazas de profesor/a asociado/a de la propia universidad.
- Reconocimiento docente digno (prácticamente es un voluntariado) a la preparación y la gestión de los campos de prácticas para el alumnado que es una cuestión esencial y básica.

- Visitas al centro de prácticas en el que participan estudiante, tutor externo y tutor académico.
- Evaluación intermedia (a mitad de las prácticas) del progreso del estudiante.
- Encuesta en que los tutores/as externos valoran su participación en el Prácticum.
- Participación en los informes que se elaboran de inserción laboral.
- Posibilidad que los tutores externos sean conferenciantes en el grado y docentes colaboradores en cursos de posgrado.

#### 6. TRABAJO FIN DE GRADO

Barahona Gomáriz, María José. Universidad Complutense de Madrid Peñaranda-Cólera, María del Carmen. Universidad Complutense de Madrid

#### 6.1. Introducción

El conocido como Proceso de Bolonia, que ha dado lugar al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), ha introducido muchos cambios en la formación universitaria. En España todo ello queda recogido en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

Uno de los cambios introducidos, y requisito para la obtención del título de Grado, es la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado (TFG, en adelante), como asignatura obligatoria, por cada alumna y alumno que, en una descripción generalista, queda recogido en el citado RD dentro del Capítulo III - Enseñanzas universitarias oficiales de Grado-, artículo 12 - Directrices para el diseño de títulos de Graduado-, en los apartados 3: Estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un trabajo de fin de Grado y 7: El trabajo de fin de Grado tendrá un mínimo de 6 créditos y un máximo del 12,5 por ciento del total de los créditos del título. Deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título.

De lo anteriormente señalado, podemos extraer que el TFG es un requisito para la obtención del título de Grado con una asignación entre un mínimo de 6 créditos medidos en el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS, en sus siglas en inglés) y un máximo del 12,5 por ciento del total de los créditos del título. Asimismo, está orientado a la evaluación de la adquisición de las competencias profesionales previstas en el Plan de Estudios y que cada alumna y alumno debe demostrar haber alcanzado en la elaboración y defensa de dicho TFG.

Se puede señalar que la evaluación de las competencias profesionales en el TFG mide la transformación de un/a estudiante de trabajo social en un/a trabajador/a social profesional. Por todo ello resulta necesario señalar qué son las competencias y, en este sentido, señalamos nuestro marco de referencia conceptual. Blomeke, Gustafsson, y Shavelson (2015) expresan que la competencia se refiere a la capacidad del individuo para realizar tareas relacionadas con situaciones de la vida real dentro de su profesión.

Así, señalamos que en trabajo social tenemos seis **competencias profesionales generales (CG)** y, cada una de ellas contiene tres dimensiones: conocimientos, valores y habilidades, que son las competencias específicas (CE) y representan los componentes observables de las competencias<sup>8</sup>:

- Dimensión conocimiento (saber) es el dominio del contenido sustantivo de la competencia. Es la dimensión cognitiva.
- Dimensión valores (saber ser) puede integrar la dimensión cognitiva, conocimientos (valores del trabajo social), así como la dimensión conductual, de desempeño

(comportamiento ético y toma de decisiones). Dimensión volitiva.

- Dimensión habilidades (saber hacer) es la capacidad para aplicar los conocimientos y valores del trabajo social en su práctica. Dimensión instrumental. Tiene, a su vez, tres subdimensiones asociados:
  - Pensamiento crítico: es la búsqueda abierta de la comprensión. Es un proceso centrado en explicar el "por qué". Es una proceso intelectual y disciplinado de conceptualizar, analizar, evaluar y sintetizar múltiples fuentes de información generadas por observación, reacción y razonamiento". Es un componente crucial de la competencia profesional ya que garantiza que la práctica del trabajo social sea razonada y reflexiva y no la aplicación memorizada de teorías y técnicas de trabajo social. Es un proceso interno y no es directamente observable, requiere de evaluaciones externas a la persona.
  - Reacciones afectivas: es el componente afectivo de la práctica del trabajo social. Es la respuesta emocional de la o el profesional ante el sistema cliente y las situaciones. La reacción afectiva es relevante para la competencia del trabajo social, ya que la práctica requiere una comprensión afectiva del cliente, así como de los propios sentimientos, emociones y reacciones. Es un proceso interno y no es directamente observable, requiere de evaluaciones externas a la persona.
  - Juicio profesional: se refiere a la toma de decisiones razonadas basadas en la evidencia, el conocimiento, el razonamiento analítico y la sabiduría de la práctica en la práctica profesional.

<sup>8</sup> Las CG y CE en este trabajo son las que aparecen en el texto *La formación universitaria*. *Criterios para el diseño de planes de estudios de títulos de Grado en Trabajo Social* (2007), conocida como Declaración de Barcelona.

Entendemos que las CG y las CE del trabajo social están interrelacionadas en la práctica profesional del trabajo social. Están interconectadas. No son independientes. Son bidireccionales y circulares, no son jerárquicas ni lineales. En la práctica del trabajo social convergen múltiples competencias en cada actividad profesional. Para ser un profesional del trabajo social competente debes ser capaz de aplicar múltiples competencias en una variedad de situaciones de práctica (Poulin & Matis, 2020), por ello apelamos a la competencia holística.

La Asociación Universitaria Española de Trabajo Social (AUETS) se constituye el 21 de junio de 2019 formalizando la Conferencia Estatal de Decanas, Decanos, Directoras y Directores de escuelas y departamentos universitarios en estudios de trabajo social creada en la década de los años 1990. Su constitución, como declara la AEUTS, supone un esfuerzo en la coordinación y el intercambio entre entidades universitarias para mejorar la calidad de los estudios e investigaciones en Trabajo Social, así como reforzar el papel de la disciplina académica en la sociedad.

Para dar respuesta a la mejora de la calidad de los estudios e investigación en trabajo social se han creado distintos grupos de trabajo y dentro de ellos el grupo para el análisis del TFG.

## 6.2. Resultados: Análisis descriptivo de los datos

Analizar *la situación actual de los TFG entre las entidades universitarias sociales de la* AUETS para conocer la realidad es el sustento para posteriormente, a medio plazo, y en relación con las conclusiones, dar respuesta a la *propuesta de mejora de los TFG.* 

La metodología empleada ha sido el diseño de un cuestionario *ad hoc* respondiendo al contenido del TFG en el Libro Blanco del Título de Grado en Trabajo Social de la Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) construido como instrumento para el diseño del título adaptado al EEES. El cuestionario ha sido administrado vía e-mail obteniendo respuesta de 25 universidades.

La sistematización y análisis de los datos ha sido complejo por la pluralidad de respuestas. En todo caso, la realidad nos aproxima al sentir previo, a la percepción sobre el TFG: diversidad de formatos, tipología de defensa, competencias específicas a las que responde, asignación de ECTS y, agentes evaluadores.

Respecto a la **correspondencia de las CE con el TFG**, los resultados muestran que existe disparidad en su agrupación, es decir, en asignación múltiple que sea coincidente. Un 18% de las respuestas afirman que todas las CE responden de forma directa a las distintas modalidades del TFG.

En un análisis porcentual de cada una de las competencias señaladas, se observa que hay cuatro CE con mayor presencia en la asignación al TFG, que están dentro de la CG1 y CG2. Estas cuatro CE se recogen en la tabla 1:

## TABLA NÚMERO 1

### Competencias específicas con mayor presencia en los TFG

CE2	Intervenir con personas, familias, grupos, organizaciones y co-
	munidades para ayudarles a tomar decisiones bien fundamentadas
	acerca de sus necesidades, circunstancias, riesgos, opciones prefe-
CE3	rentes y recursos.

Valorar las necesidades y opciones posibles para orientar una estrategia de intervención.

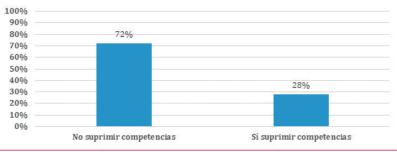
CE6 Preparar, producir, implementar y evaluar los planes de intervención con el sistema cliente y los colegas profesionales negociando el suministro de servicios que deben ser empleados y revisando la eficacia de los planes de intervención con las personas implicadas al objeto de adoptarlos a las necesidades y circunstancias cambiantes.

CE7 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.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en: Estudio/Diagnóstico sobre la situación de la Titulación de Grado en Trabajo Social en España (2021-22).

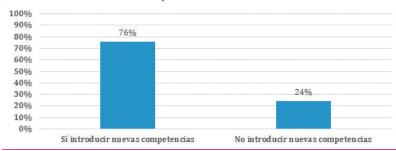
Tal y como se puede apreciar en el gráfico 1, a la necesidad de **suprimir alguna de las competencias señaladas en el Libro Blanco por no dar respuesta al concepto de TFG**, un 72% señalan que no suprimirían ninguna, frente a un 28% que sí suprimiría alguna de ellas.

GRÁFICO NÚMERO 1
Valoración sobre la necesidad de supresión de competencias del TFG



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en: Estudio/Diagnóstico sobre la situación de la Titulación de Grado en Trabajo Social en España (2021-22).

GRÁFICO NÚMERO 2
Valoración sobre la necesidad de introducir nuevas competencias en el TFG



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en: Estudio/Diagnóstico sobre la situación de la Titulación de Grado en Trabajo Social en España (2021-22).

Las tres CE que son más señaladas como susceptibles de ser eliminadas (CE5, CE4 y CE1) se corresponden con las menos vinculadas con las distintas modalidades del TFG.

Mayoritariamente no se manifiesta la necesidad de **introducir nuevas CE en la realización del TFG**, tal y como se observa en el gráfico 2: el 76% considera que no es necesario frente al 24% que considera que sí lo es.

De las 6 universidades que han respondido que **sí sería necesario introducir nuevas competencias**, se especifican las siguientes:

- 1. Mejorar la perspectiva crítica y analítica del estudiante.
- 2. Afianzar su capacidad escrita y de sistematización de la información.
- 3. Aplicar el método de investigación.
- 4. Mejorar la capacidad de análisis y de síntesis.
- 5. Búsqueda y gestión de la información.
- 6. Búsqueda de innovación.
- 7. Creación de conocimiento teórico.
- 8. Defensa oral del TFG.

La correspondencia entre las CE y el TFG está íntimamente ligada con la **modalidad del TFG**, como es coherente. Se han recogido hasta 11 modalidades distintas que no son puestas en práctica en todos los centros universitarios, explicación que justifica por un lado la ausencia de coincidencia grupal en la asignación de las CE a los TFG y, por otro, las necesidades observadas para introducir nuevas modalidades que es la expresión de un contexto concreto -centro universitario- más que una ausencia de posibilidad. La relación de modalidades distintas del TFG es amplia y se recoge en la tabla 2:

#### **TABLA NÚMERO 2**

#### Modalidades de TFG

Ensayo sobre un tema (teorías, modelos, técnicas, instrumentos técnicos o ámbitos de intervención).

Elaboración de un diagnóstico social y diseño de un proyecto de intervención social.

Diseño y/o implementación de un proyecto en un ámbito profesional. Investigación social empírica sobre un tema de Trabajo Social o Servicios Sociales.

Trabajo de investigación aplicada.

Evaluación de un programa/proyecto de intervención social.

Revisión bibliográfica y/o documental sistemático y meta-análisis.

Sistematización de una práctica profesional.

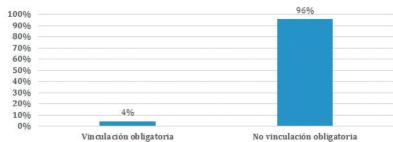
Proyecto de emprendeduría social.

Artículo de divulgación científica.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en: Estudio/Diagnóstico sobre la situación de la Titulación de Grado en Trabajo Social en España (2021-22).

En su análisis se observa que pueden ser reducidas dado que algunas pueden ser partes seleccionadas dentro de un mismo objeto de estudio y otras pueden ser medios para un fin.



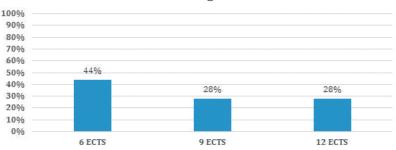


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en: Estudio/Diagnóstico sobre la situación de la Titulación de Grado en Trabajo Social en España (2021-22).

Tal y como se observa en el gráfico 3, el 96% de las universidades que han respondido al cuestionario señalan que **el TFG puede estar vinculado, pero sin ser obligatorio, a las Prácticas Externas**. Apenas un 4% señala que esta vinculación con las Prácticas Externas es obligatoria.

**Los créditos asignados al TFG** responden a la horquilla que se señala en el RD 1393/2007: un 44% tiene asignados 6 ECTS, un 28% 9 ECTS y un 28% asigna 12 ECTS, tal y como se aprecia en el gráfico 4:

## **GRÁFICO NÚMERO 4**Créditos ECTS asignados al TFG

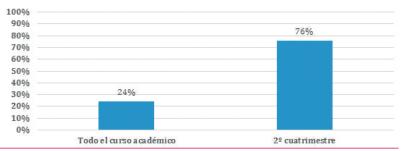


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en: Estudio/Diagnóstico sobre la situación de la Titulación de Grado en Trabajo Social en España (2021-22).

En **el periodo de elaboración y presentación del TFG,** que es en cuarto curso, existe una diferencia en la temporalidad. Como se observa en el gráfico 5, el 24% indica que el periodo es durante todo el año académico y en el 76% de los casos el periodo asignado es el 2º cuatrimestre.

De manera preferente, **el TFG es un trabajo individual** en el 88% mientras que el 12% restante manifiesta que puede realizarse indistintamente de manera individual, por parejas o grupal, tal y como se señala en el gráfico 6.

## GRÁFICO NÚMERO 5 Periodo de elaboración y presentación del TFG



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en: Estudio/Diagnóstico sobre la situación de la Titulación de Grado en Trabajo Social en España (2021-22).

#### **GRÁFICO NÚMERO 6**



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en: Estudio/Diagnóstico sobre la situación de la Titulación de Grado en Trabajo Social en España (2021-22).

**Sobre la evaluación del TFG**, la gran mayoría (84%) señalan que es realizada por dos evaluadores, el tutor o tutora y un tribunal externo, habiendo variaciones respecto al porcentaje de la calificación asignado a cada evaluador o el momento de participación en la evaluación, si ambos evaluadores participan conjuntamente en presentación del TFG o el tribunal externo tiene la potestad de otorgar, si procede, determinadas calificaciones a partir de la nota asignada por el tutor o tutora.

En la **composición del tribunal externo**, de forma general está formado por 2 o 3 personas, mostrando nuestros resultados heterogeneidad con respecto a la composición: profesorado del grado, un miembro o más deben pertenecer al área de trabajo social y servicios sociales, un miembro es el tutor o tutora del TFG que se defiende, un miembro es especialista en el tema del TFG, etc.

#### **6.3. Conclusiones y Propuestas**

De la información recogida y analizada sobre el TFG, mediante encuesta por cuestionario a las entidades socias de la AUETS, se puede extraer fundamentalmente una reflexión: la heterogeneidad del TFG en relación con su evaluación, ECTS asignados y modalidad propuesta. Lo que permite seguir profundizando para una propuesta amplia, inclusiva y de calidad.

Las propuestas de nuevas CE dan respuesta a las competencias clave recogidas en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea (2018/C 189/01) de 22-05-2018 –lectoescritura, ciencia, digital, personal, social y de aprender a aprender, emprendedora y en conciencia y expresión culturales— que integran capacidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, el trabajo en equipo, las capacidades de comunicación y negociación, las capacidades analíticas, la creatividad y las capacidades interculturales.

En cuanto a la incorporación de nuevas modalidades del TFG, se señala el estudio de caso ligado a las prácticas profesionales, la elaboración de un diagnóstico social o el diseño de un proyecto de intervención social. En este sentido, consideramos que este tipo de modalidades de TFG sí se están desarrollando en algunos de los Grados en Trabajo Social, por lo que el análisis que se está llevando a cabo desde la Asociación Universitaria Española de Trabajo Social en torno al Libro Blanco puede permitir no solo la identificación de diferentes prácticas en las universidades, sino también el fomento del intercambio de estas experiencias entre las mismas.

### 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agrela, B., Gutiérrez, C. y Fernández, T. (2017). Repensar la Ética en Trabajo Social desde una perspectiva de género, *Cuadernos de Trabajo Social*, 30(1), 51-64.
- Blomeke, S.; Gustafsson, J.E. y Shavelson, R.J. (2015). Beyond Dichotomies Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, *223*(1), 3-13.
- CE (2018). Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (DOCE C 189, de 4 de junio de 2018). <a href="https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CE-LEX:32018H0604(01)&from=SV">https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CE-LEX:32018H0604(01)&from=SV</a>
- Federación Internacional de Trabajadores Sociales (FITS) y Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social (AIETS) (2004). Declaración de principios éticos del trabajo social. Recuperado de <a href="https://www.iassw-aiets.org/wp-content/uploads/2018/04/Spanish-Global-Social-Work-State-ment-of-Ethical-Principles.pdf">https://www.iassw-aiets.org/wp-content/uploads/2018/04/Spanish-Global-Social-Work-State-ment-of-Ethical-Principles.pdf</a>
- Gómez Gómez, F. (2010). Competencias profesionales en Trabajo Social. *Portularia, X*(2), 51-63. <a href="http://rabida.uhu.es/ds-pace/bitstream/handle/10272/4310/b15970991.pdf?se-quence=2">http://rabida.uhu.es/ds-pace/bitstream/handle/10272/4310/b15970991.pdf?se-quence=2</a>
- Legault, A. (octubre de 2008). ¿Una enseñanza universitaria basada en competencias? ¿Por qué? ¿Cómo? [Conferencia

- plenaria en CIDU 2008- Actas Congreso Iberoamericano de Didáctica Universitaria-Universidad Politécnica de Valencia, 55-70] Disponibles en: <a href="https://www.aidu-asociacion.org/los-saberes-en-la-docencia-universitaria-cidu-2008/">https://www.aidu-asociacion.org/los-saberes-en-la-docencia-universitaria-cidu-2008/</a>
- Lorente Molina, B. (2004). Perspectivas de género y trabajo social. Construyendo un método desde el paradigma intercultural. *Portularia, 3,* 33–47.
- Martínez Clares, P. y González Morga, N. (2018). Las competencias transversales en la Universidad: propiedades psicométricas de un cuestionario. *Revista Educación XX1, 21*(1), 231-261. https://doi.org/10.5944/educxx1.21.1
- Michavila, F., Martínez, J. M., Martín-Gonzáles, M., García-Peñalvo, F. J. y Cruz-Benito, J. (2018). Empleabilidad de los titulados universitarios en España. Proyecto OEEU. *Education in the Knowledge Society (EKS), 19*(1), 21-39. <a href="https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/eks2018191213">https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/eks2018191213</a>
- Perrenoud, Ph. (1995). Enseigner des savoirs ou developer des compétences: l'école entre deux paradigmes. In A. Bentolila (dir.), *Savoirs et savoir-faire* (73-88). Nathan Editions Paris. <a href="https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\_main/php\_1995/1995\_02.html">https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\_main/php\_1995/1995\_02.html</a>
- Perrenoud, Ph. (1999). Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs? *Pédagogie collégiale, 12*(3), 14-17. https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/20996/ perrenoud\_12\_3.pdf?sequence=1
- Poulin, J. y Matis, S. (2020). *Social Work Practice. A Competen-cy-Based Approach.* Springer Publishing Company.
- Raya Diez, E. y Montenegro Leza, S. (2021). Perspectiva de género y Trabajo Social: Actuaciones de Grado y Posgrado en las Universidades del G-9, *Revista de Investigaciones Feministas*, 12(2), 343-357.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se estable-

- ce la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE núm. 260, de 30 de octubre de 2007).
- Recomendación del Consejo de la Unión Europea (2018/C 189/01) de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (Diario Oficial de la Unión Europea, del 4 de junio de 2018).
- Royo, I., Sánchez, S., Lacomba, J., Marí, E. y Benlloch, C. (2012). Trabajo Social Comunitario y desarrollo competencial. La experiencia docente de Inmodels Comunitats. *RTS.Revista de Treball Social*, 196, 95-106. <a href="https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/317702">https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/317702</a>
- Tardif, J. (2003). Développer un programme par compétences: de l'intention à la mise en oeuvre. *Pédagogie collégiale, 16* (3), 36-44.
- Tobías, E. (2018). La aplicación del enfoque de género en Trabajo Social: debilidades y fortalezas. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work*, 10, 141-154.
- Vázquez-Aguado, O. (Coord.). (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Trabajo Social*. Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación-ANECA. <a href="http://www.aneca.es/var/media/150368/libroblanco\_farmacia\_def.pdf">http://www.aneca.es/var/media/150368/libroblanco\_farmacia\_def.pdf</a>
- Vázquez, O., Álvarez, P. y Mora, N. G. (2011). Las competencias profesionales en los títulos de grado en trabajo social. *Revista Servicios Sociales y Política Social*, 96, 21-36. <a href="https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/296907">https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/296907</a>
- VV.AA. (2007). La formación universitaria. Criterios para el diseño de planes de estudios de títulos de Grado en Trabajo Social.

  Documento aprobado por Conferencia de Directores/as de Centros y Departamentos de Trabajo Social (Barcelona, 14 de septiembre de 2007) y la Junta de Gobierno del Consejo General de Colegios de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales (Madrid, 28 de octubre de 2007).