

La autopercepción competencial de los estudiantes del grado en Trabajo Social

María del Mar Fernández-Martínez, Rafaela Gutiérrez-Cáceres y
Carmen María Hernández-Garre

Universidad de Almería, Centro Universitario Adscrito de Trabajo Social (España)

En este trabajo se presentan y analizan resultados de una investigación llevada a cabo sobre la cuestión de las competencias específicas en las nuevas titulaciones de grado que el Espacio Europeo de Educación Superior ha promovido en el sistema universitario español. En particular, la cuestión planteada es la de estudiar el impacto que en la autopercepción competencial tiene el nuevo modelo de enseñanza aprendizaje propio de este escenario comprometido con la innovación curricular, y más específicamente en estudiantes de la titulación de Trabajo Social. La investigación se ha desarrollado mediante un método descriptivo, apoyado en una encuesta aplicada a una muestra de estudiantes del citado grado. Los resultados han evidenciado que entre estos estudiantes se ha producido una autopercepción de las competencias específicas de la carrera en la que predominan en atribuciones altas. Igualmente se ha encontrado que variables de interés como el devenir a través de los cursos académicos, el compatibilizar los estudios con la actividad laboral o la relación con el voluntariado en esta titulación no producen influencia, en términos generales, a la hora de percibir en sí mismos las competencias específicas que se les están pretendiendo enseñar.

Palabras clave: Competencias, espacio europeo de educación superior, Trabajo Social.

The competence self-perception of the students of the degree in social work. In this work, we presents and analyzes the results of a research carried out on the issue of specific competences in the new degree programs that the European Higher Education Area has promoted in the Spanish university system. In particular, the question is to study the impact that the new teaching-learning model of this scene committed to curricular innovation, and more specifically on students of the Social Work qualification. The research has been developed through a descriptive method, supported by a survey applied to a sample of students of the mentioned degree. The results have shown that among these students there has been a self-perception of the specific competences of the career in which they predominate in high attributions. It has also been found that variables of interest such as becoming through academic courses, the compatibility of studies with work activity or the relationship with volunteering in this degree does not produce influence, in general terms, at the time of perceiving in themselves the specific competences that they are trying to teach.

Key words: Competences, european higher education area, social work.

Señalaban Hernández-Pina, Martínez-Clares, Da Fonseca-Rosario y Rubio-Espín (2005) que “*en el contexto universitario actual, y en el nuevo currículum de la educación superior, el establecimiento de los perfiles profesionales formativos viene marcado por su integración en torno a competencias específicas*” (p.71). Sin duda uno de los elementos identitarios del proceso de reforma del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES) ha sido la apuesta por un modelo formativo que se base y desarrolle en torno al enfoque por competencias, ello desde una perspectiva en donde la profesionalización y capacidad de intervenir de forma eficaz en el medio sea eje esencial del proceso de formación en la universidad.

El concepto de competencias en el contexto de las instituciones de educación superior (González-González y Ramírez-Ramírez, 2011) en Europa se halla vinculado al objetivo de armonización y comparabilidad de titulaciones, y relaciona de forma directa la preparación en la universidad con el contexto laboral y con la movilidad del alumnado universitario. De otra parte, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) en el Informe DeSeCo (Rychen y Salganik, 2004; 2006; Salganik, Rychen, Moser y Konstant, 2000) nos conceptualiza la competencia entendida como habilidad para dar respuesta a demandas o de realización de tareas, tanto en dimensiones cognitivas como emocionales y motoras. Es una visión integral en la que confluyen la demanda, el contexto y el propio perfil personal, en donde el contexto social y profesional favorecedor, así como unas entidades y recursos adecuados permiten y facilitan la adquisición real de las competencias. Es necesario resaltar que la idea o noción de competencia está concebida como una referencia a capacidades, destrezas, habilidades o atributos funcionales internos. Este informe señala como cualidades básicas de las competencias el que contribuyan a valorar los aprendizajes, ayuden a los sujetos a afrontar los requerimientos clave de cada situación en diferentes escenarios, y que constituyan realmente un signo de valor más para las personas que para los expertos (Martínez-Sánchez, 2009; Rychen y Salganik, 2004).

Por su parte, Zabalza (2006; 2012b), señala que tal y como se está afrontando la cuestión de objetivos y competencias no está favoreciendo su aceptación y comprensión por parte de los docentes. Reina confusión y superficialidad en el manejo de los elementos curriculares, que de no hacerse con reflexión, se convierten nada más que en una piel de poco significado profesional para el docente universitario.

La irrupción de las competencias como aquello que es necesario que adquieran los estudiantes requiere el cambio en el rol de los docentes de las instituciones de educación superior. El profesor universitario tiene en este cambio un nuevo escenario, tiene que asumir nuevos roles, ya no será solo un investigador que enseña sobre la base de un modelo transmisivo (Corominas-Rovira et al., 2006; Pérez-Gómez y Sola-Fernández, 2005; Zabalza, 2013; 2012a), sino que debe asumir nuevos roles docentes incorporando como tarea fundamental la guía, ayuda y/o orientación del estudiante en el proceso de aprehensión de las competencias. Pero el estudiante también tiene que alterar

su estatus tradicional y su rol, su papel clásico en un modelo bancario, pasivo, de asimilación y reproducción de los saberes, tiene que evolucionar hacia un sujeto activo, agente principal de su propio proceso de aprendizaje, promotor y constructor de su propio currículo, asimilando competencias, desarrollando capacidades, todo desde un contexto de autonomía y participación.

Podemos afirmar que hablar de competencias en el escenario del EEES es un supuesto indispensable para comprender ese proceso y adoptar una postura frente a ese reto que supone esta reforma libremente asumida por los actores, entendidos estos como los responsables de los sistemas de educación superior. Ya hemos abordado el tema de la conceptualización, y solo reseñar que son innumerables y a veces repetidas, las que se hacen del término competencias tanto en documentos de referencia en el acervo de publicaciones institucionales, como es el caso, del Proyecto Tuning Educational Structures in Europe (González y Wagenaar, 2003), el Informe DeSeCo, Definition and Selection of Competencies: Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations de la OCDE (Salganik et al., 2000), Informe Delors (Delors, 1996) u otros de consumo más cercano como las Directrices para la elaboración de Títulos Universitarios de Grado y Máster (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006), o en aportaciones de investigadores (Cabero-Almenara et al., 2006; Cruz-Meléndez, Alfaro-Rivera y Ramírez-Montoya, 2012; Fernández-Martínez, 2016; Perrenoud, 2005; 2007; Rué y Martínez, 2005; Zabalza, 2006; 2012a; 2012b; 2012c; 2013).

Así el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003), caracteriza la competencia como aquello que la persona es capaz de hacer, ejecutar, para lo que está preparado o ante lo que siente que debe afrontar su responsabilidad, en palabras textuales aquello *“qué se espera que los graduados conozcan, comprendan o hagan”* (p.77), proponiendo una clasificación de las competencias en genéricas y específicas.

Estas han de considerarse la base de un modelo de enseñanza aprendizaje en donde las competencias sean el eje vertebrador de la sustancia del proceso formativo.

En este contexto surge un interés específico de carácter empírico, como es el de saber si este sistema curricular está produciendo en los agentes principales del proceso formativo, los estudiantes, una percepción de estar adquiriendo las competencias que le ha atribuido el sistema de educación superior como aquellas que le serán más necesarias y funcionales para el cumplimiento de las metas propias de la formación universitaria, o si por el contrario, los estudiantes no se sienten concernidos por estas competencias, y no se autovaloran como competentes.

A este respecto no hemos encontrado estudios que indaguen sobre esta cuestión, ni el más cercano conceptual y procedimentalmente como es el Martínez-Sánchez (2009), aborda el tema de la autopercepción competencial, por ello nos ha parecido interesante, no solo analizar cómo valoran y perciben aspectos de locus de control externo, a saber, la enseñanza o la evaluación de estas competencias, sino como se perciben en sí mismos con

respecto a las competencias que se les pretenden enseñar. En el caso de nuestro estudio focalizando la investigación en una titulación concreta como lo es el Grado en Trabajo Social.

MÉTODO

Nuestro objeto de investigación se concreta en las siguientes preguntas:

¿Qué percepción se tiene sobre las propias competencias como estudiantes del Grado en Trabajo Social con relación a las competencias específicas del título?

¿Se encuentran percepciones diferenciales con respecto a esta percepción competencial en función de variables como trabajo, curso o vinculación con las tareas de voluntariado?

Se ha llevado a cabo metodología de investigación descriptiva y no experimental. La especificación del método ha sido el de encuesta en línea con autores como Albert-Gómez (2007), Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio (2014), McMillan y Schumacher (2012) o Pagano (2011).

Participantes

La muestra ha estado constituida por 220 estudiantes universitarios de Trabajo Social. El número de mujeres ha sido de un 76.8% frente al 23.2% de hombres. Con respecto a la variable curso al que pertenecía cada estudiante al realizar la encuesta, los estudiantes que estudiaban 1º ó 2º es 67.3%, frente a un 27.3% que estudiaba 3º ó 4º.

En la variable voluntariado/ONG, nos hemos encontrado con que un 22.7% afirma estar vinculado activamente a alguna ONG, mientras que el 74.5% afirma no estarlo.

Finalmente con respecto a compartir estudios y trabajo, predomina el perfil del estudiante que no trabaja, el 65.9% frente a aquellos que compaginan su actividad de estudiantes con la de un trabajo remunerado que suponen el 33.6%.

Instrumentos

El instrumento que se ha utilizado ha sido un cuestionario construido sobre una escala tipo Likert (Hernández-Sampieri et al., 2014) en el cual se pedía a los estudiantes que valorasen su percepción de enseñanza de las 25 competencias específicas recogidas en su plan de estudios y que son casi universales en los planes de estudios del Grado en Trabajo Social de las universidades españolas a partir de la implantación del EEES (Tabla 1).

Tabla 1. Competencias específicas del Grado en Trabajo Social (UAL)

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

Se han planteado 25 ítem, uno para cada competencia en torno a la siguiente proposición: valora tu autopercepción sobre el grado de tu propia competencia personal en esta competencia.

El cuestionario ha sido validado a través de un proceso (Figura 1) que se ha sustentado a priori en un juicio de expertos (5 investigadores de los Departamentos de

Educación y Psicología de la Universidad de Almería), y a posteriori en la aplicación de la prueba de consistencia interna con un resultado estadístico en el Alfa de Cronbach excelente al ser .95.

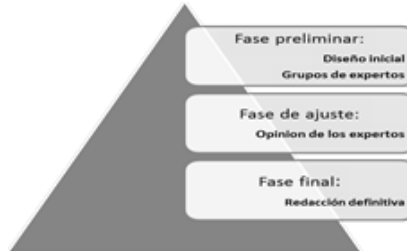


Figura 1. Proceso de validación (elaboración propia)

Procedimiento

Con relación al sistema de recogida de datos se ha realizado con aplicación colectiva y presencia física directa de la investigadora sin delegar esta tarea en ningún colaborador. Pasando a una descripción detallada del cuestionario aplicado este ha constado de una Presentación y unas breves normas de cumplimentación.

Análisis de datos

Se ha llevado a cabo un análisis estadístico esencialmente descriptivo, soportado en el paquete estadístico de IBM, SPSS 22, desarrollando dicho análisis con el estudio cruzado de los principales rasgos relativos a las variables sociodemográficas que pueden arrojar datos enriquecedores para la finalidad de conocer la autopercepción competencial de los estudiantes.

RESULTADOS

Seguidamente analizamos los datos para llegar a comprender la perspectiva de los estudiantes en cuanto a la percepción de su propio dominio personal con relación a las 25 competencias del plan de estudios que está siendo objeto de esta investigación.

Orden en autopercepción competencial

Las competencias específicas son autopercebidas por los estudiantes en un intervalo medio comprendido entre poco competente, puntuación 2, y competente, puntuación 3. No hay ninguna competencia que presente una media inferior a 2, y solo una de ellas supera el, 3.02, con la que podemos apreciar que la autopercepción competencial es preferentemente no alta.

Una segunda evidencia es que en una relación ordenada de la autopercepción competencial que hacen los estudiantes de las competencias en ellos mismos, la competencia en la que se autoperceben como menos competentes es la número 16. Minimización y gestión del riesgo, que presenta una media de 2.52, y en el extremo opuesto nos encontramos con la competencia número 02. Intervención con individuos y colectivos para ayudarles a tomar decisiones, que obtiene un 3.02 de media (Figura 2).

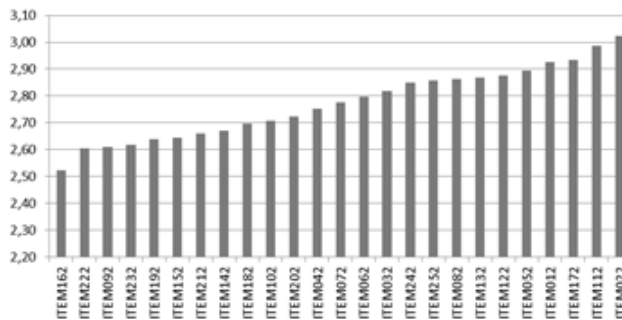


Figura 2. Valoración autopercebida en las competencias (medias)

Estudiando la bondad de ajuste de la distribución de las respuestas en esta cuestión de la autopercepción de la propia competencia, a través de la prueba de χ^2 , obtenemos un valor del estadístico χ^2 muy significativo, a 0.000, en las 25 competencias, al comparar la distribución observada en cada una de ellas con una distribución esperada basada en la hipótesis de la igualdad del reparto. Ello concuerda con las medias obtenidas desde el supuesto paramétrico. Todas las competencias específicas tienen una distribución de respuestas que ponen de relieve que son percibidas por los sujetos en sí mismos mayoritariamente en todas ellas entre el poco competente y el competente, alejándose de la percepción de muy competentes, valor 4, lo que le da al resultado plausibilidad dado el perfil de personas en proceso de adquisición de dichas competencias.

Influencia del curso

Esta variable es un referente de la experiencia y aprendizaje acumulado como estudiante de la carrera. Con respecto a su influencia en la autopercepción de la competencia en sí mismo de que se trate en cada momento, la posible valoración diferencial de las competencias en función de llevar más años cursando la carrera o menos, nos encontramos otra vez con algo que requeriría alguna reflexión en el diseño del título, solamente en una competencia se da esta circunstancia. La que presenta una diferencia significativa en el valor de χ^2 es la competencia 7. Apoyo del desarrollo de redes para hacer frente a las necesidades. En donde se puede apreciar una diferencia significativa en

el reparto competente de las respuestas entre ambos grupos de nivel académico con valor χ^2 ($p=.025$).

Analizando la tabla cruzada que se genera entre estas dos variables (Tabla 2) podemos apreciar que en este caso no resulta, desde una perspectiva empírico-intuitiva concluyente, pues excepto una diferencia muy relevante al distribuir las respuestas de nula competencia muy marcada entre ambos grupos, si agrupamos de una parte las dos categorías de no competencia, y de otra parte las dos categorías de si competencia, encontramos resultados muy cercanos en términos de porcentajes. Esta debilidad se confirma al aplicar la prueba U de Mann-Whitney en donde no se encuentra una diferencia de rangos medios entre ambos grupos significativa para esta competencia. Ello nos lleva a constatar que el devenir por la carrera, progresando en los cursos, y llevando más tiempo realizando los estudios de grado, no tiene impacto, en cuanto a la percepción de sentirse más competentes.

Tabla 2. Tabulación cruzada ITEM072*CURSO

		CURSO			
		Curso 1º-2º	Curso 3º-4º	Total	
ITEM0 72	nada	Recuento	16 _a	0 _b	16
		% dentro de CURSO	10.9%	0.0%	7.8%
	poco	Recuento	33 _a	21 _a	54
		% dentro de CURSO	22.4%	35.6%	26.2%
	competente	Recuento	75 _a	28 _a	103
		% dentro de CURSO	51.0%	47.5%	50.0%
	muy	Recuento	23 _a	10 _a	33
	competente	% dentro de CURSO	15.6%	16.9%	16.0%

Influencia de compartir estudios y dedicación laboral

Analizamos seguidamente si la consideración en sí mismos por parte de los estudiantes de las competencias específicas del título guarda alguna relación significativa con la compatibilización de sus estudios con la dedicación laboral. En el caso de la relación que pueda tener el trabajo con la autopercepción competencial solo se encuentra una competencia en la que se evidencie, dentro de los datos que nos aporta nuestro estudio, una relación significativa con la variable dedicación laboral. Así, en la competencia 13. Defensa de individuos y grupos, encontramos un reparto de respuestas significativamente diferente valorado con la prueba de χ^2 ($p=.01$) que apunta en la dirección de que los estudiantes que trabajan tienen una diferente valoración de su propia competencia. Los resultados que arroja la prueba U de Mann-Whitney (Tabla 3) es que el grupo de los estudiantes que no trabaja se siente más competente en este aspecto que los que trabajan.

A partir de los datos de esta muestra, el trabajo no supone una mejora de la capacidad de defensa de personas y grupos, o al menos, así es autopercebida por los estudiantes que se hallan en esta situación frente a los que se dedican solo a estudiar.

Tabla 3. Prueba U de Mann-Whitney : TRABAJO*ÍTEM 132

	TRABAJO	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Sig.
ITEM132	NO Trab	145	118.28	17151.00	4164.000	.004
	SÍ Trab	74	93.77	6939.00		
	Total	219				

Influencia del voluntariado

Cuando sometemos a análisis la autopercepción de cada una de las competencias en sí mismas con relación a la cuestión de la vinculación con actividades de voluntariado encontramos resultados en los que son muy pocas, solo dos, las competencias que se ven afectadas en su percepción competencial por los estudiantes de forma significativa. Estas son las competencias 11. Mediación para resolver conflictos y 19. Gestión de historias e informes sociales.

Así en la competencia 11 obtenemos un reparto de respuestas significativamente diferente entre los dos grupos generado a partir de esta cualidad. La prueba de χ^2 aporta un valor significativo ($p=.048$) que pone de manifiesto tal diferencia a la hora de distribuir la respuesta ambos grupos. Diferencia que no se consolida cuando se aplica la *U* de Mann-Whitney, lo que nos indica que los entornos de las ONG no representan necesariamente espacios de mejora de competencias conflictuales, a diferencia de lo que en ocasiones se dejar entrever en una especie de acervo social.

Con la competencia 19 ocurre una situación similar, la prueba de χ^2 aporta un valor significativo que pone de manifiesto la diferencia a la hora de distribuir la respuesta entre ambos grupos. Igualmente ese análisis con la prueba *U* de Mann-Whitney no se consolida, ya que las diferencias entre los dos grupos a la hora del reparto cuando sometemos la comparación a la prueba *U* de Mann-Whitney arroja unos resultados no significativos en las diferencias de rango entre los dos grupos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como conclusión general podemos afirmar que los estudiantes de grado expresan una puntuación moderada al valorar su propio nivel de dominio de las competencias del título, y ello en las 25 competencias específicas que se les proponen. Hemos encontrado un rango de respuestas que van desde una media de 3.02 en la que se perciben a sí mismos como más competentes hasta un 2.52 en la que se sienten menos competentes, lo que nos permite concluir que los estudiantes se sienten, se perciben a sí mismos, como competentes o poco competentes de forma muy mayoritaria en las competencias en las que se les pretende formar.

Con respecto a la influencia de las variables que perfilan la muestra de estudiantes de nuestro estudio, la conclusión es que la autopercepción competencial que de sí mismos tienen los estudiantes es, en términos generales, independiente de las

variables a las que hemos sometido a contraste en nuestro trabajo. Ahora bien, eso no significa que de forma absoluta no hayamos encontrado ninguna influencia o relación que matice dicha conclusión, con algunos resultados parciales que nos van a mostrar la relativa influencia de las variables sociodemográficas de la muestra sobre la valoración que los estudiantes atribuyen a las competencias.

La variable curso es de impacto muy limitado en la autopercepción competencial por parte de los estudiantes, afectando solo a una de ellas en la que el grupo de 3º-4º es el que produce la puntuación diferencial más alta. Esto abre un importante interrogante: ¿por qué el devenir por los estudios de grado no hace sentirse a los estudiantes con un mayor grado de dominio de las competencias en las que se centra el título de grado?. Competencias en nuestro caso, específicas, las más vinculadas a la profesión.

Con respecto a la variable trabajo, también se reitera como una variable de impacto mínimo en la autopercepción competencial por parte de los estudiantes de grado, afectando solo a una de ellas. El grupo que trabaja es el que produce la única puntuación diferencial con respecto a la autopercepción competencial, en el sentido de sentirse más competentes, no mostrándose en ninguna competencia como más competente el grupo que no trabaja.

En la variable que hemos denominado ONG, también se concluye que es una variable de impacto muy menor en autopercepción competencial de los estudiantes de grado objeto de nuestro estudio. Solo dos de ellas se ven afectadas. Que el grupo que sí está vinculado al voluntariado se perciba como más competente en cuestiones como la gestión de informes sociales, es un resultado plausible desde la perspectiva de la experiencia que pueden dar estas organizaciones, aunque tampoco apunta nada en la dirección de interpretar el proceso formativo. Sin embargo no podemos concluir nada con contingencia del hecho de que los que no están vinculados a estas organizaciones se sientan más capaces de mediar en conflictos, desde una lógica natural incluso podría resultar algo desconcertante.

REFERENCIAS

- Albert Gómez, M.J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cabero-Almenara, J., Morales-Lozano, J.A., Sánchez, F.M., Ballesteros-Regaña, C., Tena, R.R., Osuna, J.B., ... y de la Serna, M.C. (2006). Formación del profesorado universitario en estrategias metodológicas para la incorporación del aprendizaje en red en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, (27), 11-29.
- Corominas Rovira, E., Tesouro i Cid, M., Capell Castañer, D., Teixidó Saballs, J., Pèlach Busom, J., y Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de educación*, 2006(341), 301-336.

- Cruz Meléndez, A., Alfaro Rivera, J.A. y Ramírez Montoya, M.S. (2012). Objeto de aprendizaje abierto para la formación docente orientado a desarrollar competencias de pensamiento crítico con énfasis en habilidades cognitivas. *RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia*, 15(1), 103-125.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.-UNESCO.
- Fernández Martínez, M.M. (2016). *Estudio sobre las competencias específicas en el título de Grado en Trabajo Social de la Universidad de Almería* (Tesis doctoral). Universidad de Almería, Almería.
- González González, M. y Ramírez Ramírez, I. (2011). La formación de competencias profesionales: un reto en los proyectos curriculares universitarios. *Odiseo, Revista Electrónica de Pedagogía*, 8(16), 1-12.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educacional*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hernández Pina, F., Martínez Clares, P., Da Fonseca Rosario, P. y Rubio Espín, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento académico en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- Martínez Sánchez, A. (2009). *Las Competencias Específicas en el Título de Grado de Educación Infantil*. (Tesis doctoral) Universidad de Granada, Granada.
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2012). *Investigación Educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Educación.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2006). *Propuestas para la renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*. Madrid: Secretaria General Técnica-MEC.
- Pagano, R.R. (2011). *Estadística para las ciencias del comportamiento*. México D.F.: CENGAGE Learning.
- Pérez Gómez, A. y Sola Fernández, M. (Coord.) (2005). *Informe sobre la Innovación en la Docencia de las Universidades Andaluzas (Informe CIDUA)*. Málaga: Junta de Andalucía. <http://viceees.ujen.es/files/viceees/CIDUA.pdf> (14-mayo-2017).
- Perrenoud, P. (2005). La universitat entre la transmissió de coneixements i el desenvolupament de competències. *El debat sobre les competències a l'ensenyament universitari, ICE UB. Documents de Docència Universitària*, 5, 8-25.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Rué, J. y Martínez, M. (2005). *Les Titulacions UAB en l'Espai Europeu d' Educació Superior*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Rychen, D. y Salganik, L. (Eds.). (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida Proyecto DeSeCo*. Neuchatel: OCDE.
- Rychen, D. y Salganik, L. (Eds.). (2006). Las competencias clave para el bienestar personal, económico y social. *Proyecto DeSeCo*. Neuchatel: OCDE. <http://www.deseco.admin.ch> (10-abril-2017).
- Salganik, L., Rychen, D., Moser, U. y Konstant, J. (2000). *Proyectos sobre competencias en el contexto de la OECD: análisis de fundaciones teóricas y conceptuales* Neuchatel: OCDE. <http://www.deseco.admin.ch> (10-abril-2017).
- Zabalza, M.A. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea
- Zabalza, M.A. (2012a). LAS COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: de la teoría a las propuestas prácticas. *Tendencias pedagógicas*, 20, 5-32.
- Zabalza, M.A. (2012b). La universidad de las competencias. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 11-14.

- Zabalza, M.A. (2012c). Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 17- 48.
- Zabalza, M.A. (2013). Ser docente es más que ser enseñante. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 11-13.

Recibido: 7 de octubre de 2017

Recepción Modificaciones: 26 de octubre de 2017

Aceptado: 11 de noviembre de 2017