

Percepcions subjectives: diàleg i reflexió de dues professores sobre els estudiants del Grau de Treball Social

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

Belén Parra Ramajo¹ i Leila Nomen Martín²

Resum

La dimensió de les competències que fan referència a les actituds dels estudiants futurs professionals del treball social és la més difícil d'avaluar, i en canvi és evident que la seva incorporació a la pràctica professional és de suma importància. L'educació de treball social basada en competències es va crear precisament per oferir als estudiants eines competencials bàsiques per al seu futur professional. Les propostes formatives de grau incorporen l'aprenentatge basat en competències des d'una perspectiva holística, perquè en l'exercici professional aquestes competències s'han de traduir en coneixements, procediments cognitius, habilitats i valors. L'avaluació dels diferents objectius d'aprenentatge ha de proporcionar evidències del fet que els estudiants estan capacitats per al desenvolupament competent professional. No obstant això, si ens atenim a les competències relacionades amb els components d'actitud, aquells que podrien englobar també la identificació i comprensió dels valors fonamentals del treball social i la seva aplicació, així com igualment la identificació i la comprensió de la influència dels propis valors en els judicis professionals, i la responsabilitat que se'n deriva; aquestes són difícils de mesurar i fins i tot podria semblar que s'ha anat caient en una deixadesa progressiva el que fa al seu aprenentatge i avaluació. Les competències es reconeixen imprescindibles en l'aprenentatge i el desenvolupament professional, però s'observa que en la seva adquisició es prioritzen les cognitives i instrumentals per davant de les que fan referència a actituds i valors.

Aquest article té com objectiu principal oferir una visió subjectiva d'un diàleg organitzat en què dues professores exposen una visió sobre aquestes competències actitudinals al llarg del desenvolupament del grau.

Paraules clau: Grau de Treball Social, aprenentatge per competències, saber ser, ètica de la virtut, canvi generacional.

¹ Treballadora social i doctora per la Universitat de Barcelona. Professora del Grau de Treball Social de la Universitat de Barcelona.

² Treballadora social i llicenciada en Psicologia. Professora del Grau de Treball Social de la Universitat de Barcelona.

Abstract

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

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

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

Per citar l'article: PARRA RAMAJO, Belén i NOMEN MARTÍN, Leila. Percepcions subjectives: diàleg i reflexió de dues professores sobre els estudiants del Grau de Treball Social. *Revista de Treball Social*. Col·legi Oficial de Treball Social de Catalunya, desembre 2018, n. 214, p. 55-70. ISSN 0212-7210.

Introducció

Aquest article neix com un exercici per compartir un seguit de percepcions i reflexions, per tant subjectives i guiades per la relativitat. Es tracta d'un diàleg dut a terme per dues professores del Grau de Treball Social, que desencadena una sèrie de percepcions compartides sobre alguns canvis actitudinals i de motivació en els estudiants de Treball Social en l'última època. Des de fa temps les dues professores compartim informalment la preocupació sobre els canvis en les formes d'aprendre dels estudiants i en certes conductes i trets de caràcter, bastant generalitzats, que influeixen també en les relacions que s'estableixen entre docents i estudiants. Aquestes preocupacions confronten les autores amb la responsabilitat adquirida de formar professionals competents que puguin fer-se càrrec de la multidimensionalitat de la complexitat de la intervenció social.

Vivim en una societat intensament globalitzada i sustentada per valors econòmics en els quals preval la individualitat, en la qual les relacions col·lectives estan marcades pel que és lleuger i perible; en aquesta època *hipermoderna*, en la qual la vida dels individus està caracteritzada per la inestabilitat, abocada al canvi perpetu, al que és momentani, "els individus deslligats funcionen com a àtoms en estat de flotació social" (LIPOVETSKY, 2016: 12). Es tracta d'una societat de la *hiperinformació*, de la transmissió instantània i efímera de dades en la qual no és necessària la transcendència. Això ha suposat que els éssers humans hagin substituït la lògica de la moralitat –la creença en els grans valors– per la lògica de la necessitat –o la utilització del que es requereix en un moment precís– (COLOM, 1997). Totes aquestes característiques transformen les relacions socials i, per tant, l'acció del treball social i l'ensenyament dels futurs professionals.

Com es poden conjugar el sistema de creences i de valors que guien les relacions de la hipermodernitat amb els valors fonamentals del treball social? Les conductes pròpies dels estudiants de treball social nascuts en aquesta època s'han d'incorporar simplement en les relacions de la docència del treball social?, o, per contra, s'han d'intentar modificar? Cal una formació moral per incorporar els valors ètics de la professió, per identificar els que ja sostenen i modificar els que no són congruents?

Alguns signes ens fan entreveure les conseqüències que algunes de les característiques que acabem d'esmentar exerceixen sobre les relacions de l'ensenyament del treball social i, per tant, sobre els futurs professionals. En un estudi recent i ampli (CLEARLY, 2018) s'examinen els canvis en el clima universitari del Regne Unit des que es va produir la mercantilització del sistema de finançament universitari basat en estàndards. L'estudi se centra en les experiències de noranta-

sis acadèmics de Treball Social. Els resultats posen en relleu la preocupació sobre els canvis en les relacions entre professors i estudiants; identifiquen un augment dels processos de queixes, i actituds dels estudiants com la dispersió tecnològica a l'aula i també xerrant a les classes i en conferències, i un sistema d'avaluació acreditatiu que els empeny, en opinió de molts, a aprovar els alumnes per evitar les avaluacions negatives o per complir els estàndards, hipotecant d'aquesta manera la competència professional. Els canvis d'aquesta època hipermoderna afecten l'aprenentatge, en les relacions i les actituds dels futurs treballadors socials.

El perfil dels estudiants de treball social

Les dades que es presenten a continuació corresponen al curs 2017-2018, aportats per l'àrea de suport acadèmic-docent de la Universitat de Barcelona (UB) del Grau en Treball Social. Aquestes dades ofereixen una imatge de certes característiques de l'alumnat i també, a continuació, alguns indicadors subjectivament categoritzats que donen compte dels elements característics dels estudiants i que al nostre parer influeixen en la professionalització dels treballadors socials.

En el Grau de Treball Social la majoria d'estudiants són dones (83,54%), davant del 16,46% d'homes. De fet, la feminització de la professió en la història del treball social està descrita i estudiada amb intensitat, així com la influència d'aquesta feminització sobre el desenvolupament de la professió i les característiques de la intervenció (AZPEITIA, 1998; DOMINELLI i MCLEOD, 1999; FOMBUENA, 2006; BERASALUZE, 2009; BÁÑEZ, 2012; ARANGUREN, 2014; RODRÍGUEZ-MIÑÓN, 2017). Aquests estudis coincideixen "a assenyalar que aquesta presència majoritària de dones en la professió n'és seu tret més destacat; a causa de la seva permanència en el temps, però també a les conseqüències que el seu caràcter feminitzat té per a la professió, els professionals i l'exercici professional" (BÁÑEZ, 2012: 90).

Rodríguez-Miñón fa un extens treball d'anàlisi documental del paper de la dona en la professió del treball social, assenyalant que "les tasques vinculades al treball social han comptat amb un prestigi social escàs, perquè es relacionen com a tasques naturals, de compliment obligatori i innates, que sempre han fet les dones en l'àmbit privat" (RODRÍGUEZ-MIÑÓN, 2017: 39). Una professió, històricament de dones, que va incorporant i interessant al gènere masculí, i que hauria d'augmentar a un ritme més alt si es desenvolupen processos de desfeminització, perquè l'assistència a les persones no hauria de ser una tasca natural només de dones.

Pel que fa a l'edat, la mitjana (el 85,61% dels alumnes matriculats a la universitat) se situa en un rang entre 18-23 anys.

La piràmide d'edat culmina en els 55 anys. Això indica que l'etapa formativa continua sent una camí i una feina en la joventut, coincidint amb radiografies sobre estudiants universitaris de diferents estaments. "El percentatge de joves entre 18 i 24 anys que estan matriculats a la universitat s'ha incrementat en 8,4 punts en els últims deu anys" (MINISTERI D'EDUCACIÓ, CULTURA I ESPORT, 2017: 1). Els joves segueixen un procés formatiu organitzat que avança des de la finalització dels seus estudis secundaris fins als graus.

Si ens aturem en el rang de la procedència les dades indiquen la presència a les aules d'una minoria d'estudiants estrangers (4,12%), provinents majoritàriament d'Amèrica del Sud (Colòmbia, el Perú i l'Uruguai) i d'Àfrica (el Marroc).

La situació sociolaboral remet a alumnes que majoritàriament no treballen (51,44%) davant del 40,74% que treballa més de 15 hores setmanals i el 7,82% que en treballa menys de 15. Les estadístiques assenyalen que la meitat de l'alumnat no treballa i l'altra meitat sí, probablement arran de circumstàncies familiars. El diari *El País* (23 d'abril del 2018) assenyalava que "l'atur juvenil és un drama que no s'atura", al·ludint a les baixes taxes d'activitat, xifres de desocupació i precàries condicions laborals (CERCAS, 2018). La situació laboral respon a dues realitats que es donen de simultàniament en l'entorn universitari. D'una banda, les dades reforcen la premissa d'un atur juvenil elevat, però per l'altra, s'observa que augmenta la necessitat de tenir una feina per poder pagar els estudis. Les conseqüències en el grau són que l'atur produeix baixes en les matrícules per falta de pagament d'alguns alumnes -encara que són casos puntuals- i, en el segon cas, les dificultats de compatibilitzar les tasques laborals amb l'assistència a classe i el seguiment de les assignatures.

La família de l'alumnat està composta majoritàriament per pares i mares amb estudis primaris, fins a batxillerat o formació professional de segon grau, amb una minoria de progenitors amb estudis universitaris (12% de pares i 19% de mares). La dedicació als estudis universitaris prové de pares que promocionen l'educació dels seus fills amb la finalitat de millorar la seva pròpia situació formativa.

En general, no es pot parlar d'un perfil concret d'estudiants universitaris sinó d'estudiants universitaris amb diferents perfils, diversos pel que fa a les vies d'accés o a l'edat, per exemple. Aquesta heterogeneïtat mostra l'emergència d'itineraris alternatius als tradicionals i es relaciona estretament amb la durada dels estudis i la dedicació que requereixen (DÍAZ, MARTÍNEZ i PONS, 2015). Pel que fa als estudiants de treball social de la Universitat de Barcelona, les vies d'accés al grau són bàsicament dues, les PAU o assimilats i els CFGS (cicles de grau superior). L'elecció d'estudis en primera preferència es dona en el 89,71%, una decisió fruit de: a) vocació (62,55%), b) influència de l'entorn familiar (13,17%),

c) interès pel contingut dels estudis (12,76%), i d) expectatives professionals.

A títol informatiu, per finalitzar amb els indicadors objectius, el 81,07% afirma no tenir coneixement de cap idioma estranger i el 100% s'incorpora amb coneixements en noves tecnologies d'informació i comunicació (familiaritzats amb el moodle o cercadors d'informació, per exemple).

Fins aquí s'ha fet una llista de les dades objectives que ens ofereix un mapa general de les principals característiques dels estudiants; a continuació destaquem algunes de les qüestions que al nostre parer configuren els elements que defineixen els estudiants de l'última dècada.

L'assistència a classe és un element essencial del procés d'ensenyament- aprenentatge, perquè es tradueix en la correcta recepció de la informació, el coneixement i la relació entre iguals i, el *feedback* amb el professor o professora, amb la qual cosa es plantegen classes amb més participació i, per tant, d'aprenentatge compartit.

Des de fa temps, es fa palpable una disminució progressiva de l'assistència continuada a les classes, sense que l'absentisme reiterat comporti un abandonament dels estudis. L'assistència es mostra irregular, acudint-hi en moments puntuals. Inicialment, el grup, en les assignatures troncal, comença amb una mida mitjana-gran, al voltant de 50-60 alumnes; el nombre es redueix considerablement després de les primeres classes i gradualment més tard, fins a conformar-se un grup petit, de 10 a 20 alumnes, l'assistència dels quals és regular i permanent fins al final del quadrimestre (desembre -primer quadrimestre- i maig -segon quadrimestre-). Les conseqüències de l'absentisme a classe van des de la necessitat cíclica de ser posats al dia o l'explicació exclusiva amb la informació del campus virtual o dels apunts de companys. Es generen sovint fenòmens complexos de transmissió d'informacions parcials, i fins i tot, de vegades, no veraces sobre el que ha dit o fet el professor o professora. L'absentisme es presenta no només a les classes on s'assenten els aspectes teòrics de les matèries, sinó també a les classes pràctiques, conferències i exposicions d'experiències impartides per professionals de l'àmbit i usuaris.

El fenomen de l'absentisme universitari està àmpliament estudiat, perquè els elevats nivells d'inassistència generen una gran preocupació a causa de l'impacte que té en l'aprenentatge i el rendiment dels estudiants. Hi ha un acord a assenyalar una relació estadística positiva entre l'assistència i el rendiment acadèmic (PÉREZ i GRAELI, 2004; ALVAREZ i LÓPEZ, 2011; CRESPO, COLOM i MÉNDEZ, 2012). El marc d'educació europeu (EES) estipula un temps d'aprenentatge autònom dels estudiants, i estableix igualment estableix una proporció més gran de matèries d'assistència obligatòria i la seva avaluació. No obstant això, la percepció és

Des de fa temps, es fa palpable una disminució progressiva de l'assistència continuada a les classes, sense que l'absentisme reiterat comporti un abandonament dels estudis

que la no assistència és més alta des de la implementació del grau.

En la nostra reflexió, se'ns plantegen diferents interrogants. Per què de manera generalitzada es mostren nivells d'absentisme tan elevats? Com hem entendre que un percentatge tan alt d'alumnes abandoni les assignatures des del primer dia? No els interessa aprendre? Perceben que tenen les mateixes possibilitats d'aprovar? Per què la inassistència s'estén també a les classes amb metodologies actives i pràctiques? Per què els alumnes no assisteixen a les conferències, classes i jornades impartides per professionals de l'àmbit social? Són els professors, que utilitzen una metodologia inadequada, o que els fonaments teòrics del treball social són complexos i avorrits, o bé que existeix una desmotivació intrínseca?

Alguns estudis que recullen el punt de vista del professorat en relació amb les variables amb més incidència en el baix rendiment acadèmic, com el de Tejedor i García-Valcárcel (2007), amb una mostra composta per 508 professors, opinen que les variables que tenen més incidència sobre el rendiment són: la falta d'autoexigència, d'autocontrol i de responsabilitat per part dels estudiants, i destaquen també l'estil d'aprenentatge inadequat.

Aquestes qüestions es relacionen amb altres de les categories definitòries del perfil d'estudiants actuals, l'enfocament d'aprenentatge o processament de la informació i la capacitat d'esforç.

El progrés de la humanitat ve determinat per la forma en què l'ésser humà processa la informació. Carr (2011) assenyalava que la lectura i l'escriptura promouen el pensament profund, perquè implica una càrrega cognoscitiva complementària. Actualment, és difícil veure alumnes prenent apunts, la qual cosa genera dispersió, pensament superficial i dificultat per incorporar el coneixement. El professorat ha d'adaptar contínuament les seves explicacions, repetint els missatges i buscant fórmules per superar la falta d'atenció o l'atenció dispersa. Les demandes reiterades perquè es publiquin al campus virtual les presentacions utilitzades pel professor com a suport a l'aula i les queixes sobre els professors que no utilitzen suports visuals, com si hi hagués la necessitat de tenir sempre una imatge present, són representatives d'això. Recerques sobre enfocaments d'aprenentatge com les d'Hernández Pina et al. (2006) posen l'èmfasi a descobrir com els estudiants utilitzen el coneixement per interpretar i transformar la realitat. Totes coincideixen a assenyalat que els enfocaments d'aprenentatge estan formats per dos components: les motivacions, que revelen les intencions que mouen a l'estudiant a estudiar (per què un estudiant adopta unes estratègies determinades), i unes estratègies coherents amb aquestes intencions. D'aquesta manera s'identifiquen dues

estratègies “qualitativament diferents dels estudiants per enfrontar-se a tasques específiques d’aprenentatge: l’enfocament superficial i l’enfocament profund” (HERNÁNDEZ PINA et al., 2006: 617).

L’enfocament d’aprenentatge superficial constitueix un intent de reproduir la informació per satisfer les exigències educatives percebudes, i l’enfocament profund implica un intent de reconstrucció del coneixement a través de l’atribució d’un significat personal a la informació. Segons Hernández Pina, “un enfocament superficial d’aprenentatge està clarament en contradicció amb els objectius i principis del que ha de ser l’educació universitària” (HERNÁNDEZ PINA et al., 2006: 627).

Els valors d’estudi mostrats són els de immediatesa i la falta d’esforç. La immediatesa fa referència a la necessitat a la base de la societat capitalista d’aconseguir solucionar les pròpies necessitats en el moment present. Extrapolat a l’entorn acadèmic, això es tradueix en la necessitat de rebre els resultats de les proves d’avaluació immediatament, o en una baixa tolerància a la frustració davant del pensament complex, que porta a la necessitat d’entendre sense esforç cognitiu, per la qual cosa podria semblar que és obligació del professor reduir els missatges fins als nivells de més fàcil comprensió. La falta d’esforç s’ha anat estenent, amb una disminució significativa de la implicació dels alumnes a l’aula, així com també de la realització únicament de les tasques mínimes. Per exemple, de les lectures exposades només s’aborden, i succintament, les obligatòries, les complementàries no són consultades habitualment per la majoria d’estudiants.

La motivació en relació amb la decisió d’estudiar el grau es manté, cosa que és demostra amb l’estabilitat en els nivells de matriculació al llarg de les dècades. La motivació per l’aprenentatge professional de qualitat ha disminuït considerablement, i els mateixos alumnes assenyalen la falta d’exercicis o continguts pràctics, o que la teoria mostra disciplines de les quals no es comprèn l’aplicabilitat en el futur entorn laboral. També ha disminuït la motivació laboral futura, plantejant una imatge de l’exercici laboral poc elaborada o expectatives difuses sobre el futur professional.

La mobilització social mínima acompanya la categoria motivacional. Hi ha poques ganes de generar canvis, perquè les iniciatives d’acció social són puntuals, en l’entorn universitari, el sindicalista o l’exercici polític.

L’ús de les TIC és generalitzat en les enquestes d’entrada al grau, encara que s’observa que aquesta competència no es materialitza en la consulta i l’aprofundiment del material bibliogràfic, ni en un ús adequat de plataformes de relació entre l’alumnat (com els grups de Whatsapp, per exemple). La consulta de material bibliogràfic es fa només quan s’han de presentar treballs o lectures específiques. Els treballs són amb

Hi ha poques ganes de generar canvis, perquè les iniciatives d’acció social són puntuals, en l’entorn universitari, el sindicalista o l’exercici polític

bibliografia mínima i poc especialitzada, com per exemple informació obtinguda únicament de Viquipèdia. Es genera una dependència excessiva del material del campus, la qual cosa provoca insatisfacció si no es publica el corresponent material de manera immediata. Les plataformes de relació, com passa en altres entorns, ofereixen molta informació però n'hi ha poca que sigui útil i provoquen ansietat davant les interpretacions dels missatges, moltes vegades contradictoris i d'altres falsos.

El treball en grup es manifesta a partir de patrons d'individualisme, relacions puntuals i comportaments no col·laboratius. No se sol donar un treball de qualitat en equip, i són treballs que es duen a terme mitjançant la repartició de tasques (o parts del treball) sense discussió de continguts; com a resultat els treballs queden fragmentats, poc coordinats i discutits.

En conclusió, constatem que hi ha elements que es mantenen al llarg dels anys –el perfil en gènere i edat dels estudiants–, aspectes que canvien –origen familiar dels estudiants, assistència a classes, etc.– i uns altres que estan sofrint una transformació profunda –formes d'abordar els estudis i l'ús de la informació–. Tot això se situa com un repte per als professionals de la comunitat universitària, que hauran d'adaptar-se a aquests processos, i per als estudiants, que hauran d'adoptar noves fórmules en el seu procés acadèmic.

Cal destacar igualment que aquesta reflexió es basa en generalitzacions no fonamentades empíricament, a les aules també s'hi formen estudiants que sobresurten pel seu compromís i interès, dedicació, autorregulació, capacitat d'espera, judici assenyat i alts nivells d'autogestió reeixida del seu procés formatiu.

Ètica de la virtut, ètica de la cura o competències del saber ser?

Creiem que avui dia és imperant que la formació del treball social dediqui temps i esforç per investigar i construir elements sòlids per entendre i actuar en algunes de les característiques relacionals assenyalades anteriorment, que difícilment van d'acord amb l'abordatge de la complexitat social, la confiança en l'altre, el respecte per les diferències, la promoció dels drets humans i la justícia social, i la complexitat moral de la pràctica, aspectes que constitueixen els eixos fonamentals del treball social. Així com també esdevé fonamental la incorporació curricular de competències relacionades amb valors i actituds que fomentin relacions professionals ètiques.

La perspectiva de la reflexió sobre la pràctica i la cultura de l'ètica professional són reconegudes com a claus per garantir que els estudiants de treball social puguin estar preparats per

Els problemes socials són complexos i incerts en la seva naturalesa, i el que determina la competència dels professionals del treball social és la capacitat per entendre i abordar la complexitat i la incertesa del context

abordar les complexitats, les incerteses i els desafiaments del món social en què s'hauran de desenvolupar (WILSON, 2013; PARRA, IANNITELLI i LÓPEZ, 2012). Els problemes socials són complexos i incerts en la seva naturalesa, i el que determina la competència dels professionals del treball social és la capacitat per entendre i abordar la complexitat i la incertesa del context (MARTÍNEZ BRAWLEY i ZORITA, 2007). La preparació per a la complexitat i les tensions del camp social presuposa una maduresa emocional i un seguit d'actituds que són difícils d'ensenyar i, per tant, també d'avaluar (O'CONNOR, CECIL i BOUDIONI, 2008).

En el treball social sempre s'ha considerat que les accions professionals estan guiades per alguna cosa més que l'eficàcia i la competència instrumental, perquè actua a partir d'imperatius morals i ètics prescrits de manera consensuada en la socialització professional. És per això que l'aula s'hauria d'entendre també com un lloc per a l'adquisició de valors i de disposicions actitudinals i de caràcter que portessin a la consecució dels imperatius ètics (MILLER, 2013). El desenvolupament d'un jo professional moral és un component essencial que vincula l'ensenyament i l'aprenentatge amb la qualitat de l'exercici professional (LARRISON i KORR, 2013).

Miller (2013), en un estudi amb estudiants de grau a punt de graduar-se i dues colles d'exestudiants (1 any i 5 anys), la finalitat del qual era identificar l'adhesió dels estudiants als valors fonamentals de la professió, identifica correlacions entre l'edat dels estudiants i la manera de relacionar-se amb els valors professionals, i els motius pels quals decideixen cursar els estudis. Es podria pensar, llavors, que una certa maduració cronològica podria produir espontàniament un canvi de les actituds i els comportaments contraris als paràmetres dels valors primordials del treball social? O'Connor, Cecil i Boudioni (2008) asseveren que la preparació per a les complexitats i tensions de la pràctica del treball social pressuposen una maduresa emocional que per aconseguir-la s'ha de treballar explícitament en els plans d'estudi.

És interessant també per a futures recerques la troballa de l'estudi de Miller (2013), que correlaciona positivament els estudiants amb experiències personals i familiars d'exclusió i estigma social i el compromís més gran d'aquests estudiants amb els valors primordials del treball social.

Com es construeix, aleshores, un professional competent en la seva multidimensionalitat? Què significa pensar i actuar com un treballador social? Un treballador social capacitat és una mica més que una persona que ha adquirit coneixements, tècniques i competències instrumentals. En la capacitació es conjuguen també els components del "ser" professional (LARRISON i KORR, 2013). Un professional ha d'aprendre a intervenir amb integritat, reconeixent la responsabilitat sobre

el que significa ser i què significa aquest ser en la relació professional. L'ensenyament del treball social es troba compromesa quan totes les dimensions de la pràctica -la intel·lectual, la tècnica i la moral- no estan en equilibri (LARRISON i KORR, 2013).

Alguns autors identifiquen l'anomenada ètica de la virtut o ètica de la cura com la dimensió imprescindible que cal ensenyar en la formació del treball social (MCBEATH i WEBB, 2002; PULLEN-SANSFACON, 2010; HOLMSTRÖM, 2014). Els estudiants de treball social han de confrontar i "desaprendre" alguns dels seus valors o creences personals, així com aprendre a actuar moralment i ètica (HOLMSTRÖM, 2014: 451). No obstant això, Pullen-Sansfacon (2010) i Houston (2003) assenyalen alguns problemes en relació amb la seva definició i a la falta de claredat, problemes que dificulten l'operacionalització de l'ensenyament i l'avaluació del rang de virtuts necessàries per al treball social.

No obstant això, altres autors (MCBEATH i WEBB, 2002; HOLMSTRÖM, 2014; DURON i GIARDINA, 2018) informen que aquestes virtuts es poden aprendre i desenvolupar en els plans d'estudi a través de la reflexió i l'autoconsciència. Banks (2006) ja suggeria la necessitat d'incorporar en els plans d'estudi de treball social oportunitats per explorar i incorporar valors com l'honestat i la veracitat, i la importància de parar atenció al desenvolupament del caràcter. Afegint-se també a aquesta proposta, Gray (2010) afegeix que les virtuts del treball social no provenen del compliment prescriptiu de les regles, sinó de l'entrenament i la pràctica reflexionada. No es tracta tant de l'ensenyament dels codis ètics i deontològics, sinó d'un enfocament mitjançant el qual promoure el desenvolupament i l'aprenentatge moral. En aquesta mateixa línia es destaca l'interès creixent en enfocaments ètics com l'ètica feminista de la cura i la renovació de l'ètica de la virtut aristotèlica (MARTÍNEZ BRAWLEY i ZORITA, 2017). Es considera que la virtut és l'ètica posada en acció mitjançant la qual es forja un subjecte.

Encara que per Pullen-Sansfacon (2010) la reflexió sobre la pràctica a les aules de treball social no seria una condició suficient per estimular el creixement moral i ajudar el desenvolupament de les virtuts que garanteixin la pràctica ètica dels futurs professionals, sí que advoca per una combinació de teories ètiques i l'aprenentatge del raonament moral. Més enllà de combregar amb aquesta autora, també ens interroguem sobre la concreció d'una ètica de la moral a les aules: com s'ensenyaria?, disposem d'eines pedagògiques per transmetre valors i generar canvis d'actituds? Desafortunadament, es dedica un temps escàs a l'estudi sobre les possibilitats de la incorporació de les competències que estan relacionades amb la reflexió sobre les accions professionals i les seves conseqüències, i la dimensió de l'ètica de la relació d'ajuda.

Una revisió, realitzada sense ànim d'exhaustivitat, ens informa que en els plans docents de les assignatures del Grau de Treball Social de la Universitat de Barcelona, les competències relatives a l'ètica apareixen consignades en el rang de les competències transversals comunes de la Universitat de Barcelona amb el següent enunciat: compromís ètic (capacitat crítica/capacitat de mostrar actituds coherents amb les concepcions ètiques i deontològiques) en 22 de les 49 assignatures que componen el currículum del grau. Igualment, l'operacionalització dels objectius referits a actituds, valors i normes s'especifica en 16 assignatures, hi ha desaparegut de la majoria dels plans docents, que només consignen els objectius d'aprenentatge referits a coneixements i a habilitats i tècniques. Creiem que la seva desaparició es pot explicar per la dificultat d'avaluació d'aquests aprenentatges.

No desitgem ser massa escèptiques sobre el valor de l'aprenentatge basat en competències, la revisió de les quals ha portat a diversos autors a certes crítiques controvertides. Les crítiques a l'aprenentatge basat en competències en el treball social destaquen algunes limitacions d'aquest marc d'aprenentatge, com la presència de certs biaixos instrumentals que emfatitzen l'aprenentatge de tècniques i habilitats superficials obviant l'aprenentatge moral i les competències relacionades amb el ser (HOLMSTRÖM, 2014).

La reforma universitària iniciada fa més d'una dècada va instaurar un model de formació basat en competències. Partint del projecte Tuning Educational Structures in Europe (GONZÁLEZ i WAGENAAR, 2003), es defineix la competència com allò que el professional és capaç de fer i per al que està preparat; i es classifiquen les competències en genèriques i específiques de cada titulació. El llibre blanc dels estudis de grau de Treball Social explicita els paràmetres requerits per a l'exercici de la professió. Les competències s'estructuren en tres dimensions, les relacionades amb el saber fer, les que fan referència a saber disciplinar i les actitudinals, també denominades competències de saber ser. Ens aturarem en aquestes últimes. S'indica que en finalitzar els estudis de grau els estudiants han de demostrar el domini en un seguit d'aspectes, els més rellevants dels quals són els següents: 1) Afavorir el desenvolupament social, mostrant interès per conèixer els problemes socials així com la seva prevenció i potenciant la capacitat dels individus per ser autònoms i independents en l'assoliment del seu benestar; 2) Promoure la justícia social i el desenvolupament sostenible, defensant i facilitant l'accés a la població dels recursos socials disponibles; 3) Valorar críticament les possibilitats reals d'intervenció dels treballadors socials; 4) Reflexionar sobre les relacions existents entre l'exercici del treball social, les polítiques socials i els contextos orgànics on es desenvolupa la seva tasca; 5) Promoure el respecte de la dignitat personal, del valor i singularitat de tots els éssers hu-

mans; 6) Apreciar, respectar i valorar la diversitat social creixent (cultural, ètnica, religiosa, orientació sexual...) en el nostre entorn immediat.

A parer nostre, caldria més concreció i operacionalització d'aquestes competències del saber ser perquè en pugui ser efectiva la materialització, tant pel que fa a l'aprenentatge d'aquestes competències com pel que fa a l'avaluació. Sembla que hi ha un consens en la bibliografia especialitzada de treball social respecte a aquesta necessitat. Vogo et al., (2006), en un interessant estudi qualitatiu sobre la creença dels professionals que s'encarreguen de la formació de les pràctiques en relació amb les competències imprescindibles, descriuen la importància que aquests formadors adjudiquen a una constel·lació de qualitats i característiques personals, una gamma de meta-competències relacionades amb les virtuts morals dels estudiants en formació. La recerca posa de manifest que els professionals tutors de les pràctiques són més proclius a minimitzar els dèficits de les competències teòriques i de les instrumentals, avaluant amb més precisió les competències que fan referència a les actituds i valors.

També es reconeix una creixent necessitat que els estudiants de treball social aprenguin a manejar la incertesa, l'ambigüitat i el "no saber" perquè en els contextos socials en què desenvoluparan la pràctica professional les regles no proporcionen gaires certes i la competència professional s'equipara amb el coneixement i l'acció obviant el "ser" (HOUSTON, 2003; MARTÍNEZ BRAWLEY i ZORITA, 2007; PARRA, IANNITELLI i LÓPEZ, 2012; HOLMSTRÖM, 2014), per la qual cosa un esquelet moral fort serà la condició més important per a l'exercici de la professió. Per a Smith (2011), els codis d'ètica no són suficients en el paradigma social i econòmic actual, que situen els valors centrals del treball social en una posició precària davant la quantificació i la instrumentalització. Es tracta d'una moral basada en l'economia i no en les persones, que Smith (2011) proposa de reconceptualitzar per al treball social mitjançant la preeminència d'una moral basada en la responsabilitat cap a les persones i la consecució de la justícia social.

...reconceptualitzar per al treball social mitjançant la preeminència d'una moral basada en la responsabilitat cap a les persones i la consecució de la justícia social

Com continuem?

D'acord amb Hernández-Pina (2005), si assumim el compromís de formar individus íntegres que exerceixin una tasca professional, ens hem de responsabilitzar en comeses tals com despertar i crear la iniciativa, l'esperit crític i la resolució de problemes. Per això, és primordial oferir oportunitats docents per comprendre i assumir habilitats i virtuts intel·lectuals, tècniques i morals. Des del nostre punt de vista un dels desafiaments que té la formació actual del treball social és el de formar

professionals integrals, la qual cosa comporta dotar també d'un domini competencial en la dimensió dels valors i les actituds. La formació del treball social necessita modificar-se per donar més rellevància al vessant moral en lloc de donar-l'hi a l'instrumental. Creiem necessari fer modificacions curriculars en els estudis de Treball Social per incorporar accions formatives que desenvolupin les actituds congruents amb els principis i valors bàsics del treball social, conformes amb la responsabilitat social d'est. Els principis ètics de responsabilitat social, flexibilitat de pensament i d'acció, i igualment de compromís crític i autoconeixement han de guiar la planificació docent de les matèries de treball social (PARRA i MESQUIDA, 2016). Pensem que les actituds i els valors són l'eix que vertebrava tant en el ser com en el fer, per la qual cosa la formació competencial i la conseqüent avaluació de les competències relacionades amb el saber ser no haurien de ser residuals. Per això seria necessari acceptar el desafiament, atès que les virtuts poden desenvolupar-se a través de l'educació, i establir la manera d'incloure als programes de formació una atenció especial al desenvolupament moral i del caràcter per formar professionals que puguin exercir de manera sàvia l'art del treball social.

Bibliografia

- ÁLVAREZ, Pedro R.; LÓPEZ, David. El absentismo en la enseñanza universitaria: un obstáculo para la participación y el trabajo autónomo del estudiante. *Bordón*, 2011, vol. 63, núm. 3, 43-56. ISSN: 0210-5934.
- ARANGÜREN, Edurne. Empoderamiento profesional e intelectual en Trabajo Social. Retos de futuro. *Azarbe, Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, 2014, núm. 3, 139-147. ISSN: 2255-4955.
- AZPEITIA, María Concepción. Mujer y Trabajo Social. En L. Vila y M. Serrano (ed.). *Escuelas Universitarias de Trabajo Social: II Congreso. Globalización y Trabajo Social*. Madrid: Ed. Escuela Universitaria de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid, 1998, 202-209.
- BANKS, Sarah. *Ethics and values in Social Work*. Basingstoke: Palgrave, 2006. ISBN-10: 140399420X.
- BÁÑEZ, Tomasa. El trabajo social como profesión feminizada. *Revista de Treball Social*, 2012, núm. 195, 89-97. ISSN: 0212-7210.
- BERASALUZE, Ainhoa. El devenir del Trabajo Social en clave de género. *Zerbitzuan. Revista de Servicios sociales*, 2009, núm. 46, 133-140. ISSN: 1134-7147.

Bibliografia

- BOGO, Marion et al. Beyond Competencies: Field Instructors' Descriptions of Student Performance. *Social Work Education*, 2006, vol. 42, núm. 3, 579-593 doi: 10.5175/JSWE.2006.200404145. ISSN: 1470-1227.
- CARR, Nicholas. *Superficiales. ¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes?* Madrid: Taurus, 2011. ISBN: 978-958-758-075-4.
- CERCAS, Alejandro. El paro un drama que no cesa. *El País*, 23 de abril de 2018. Recuperado de: <https://elpais.com/internacional/2018/04/20/actualidad/1524235548_969134.html>.
- CLEARY, Teresa. Social Work Education and the Marketisation of UK Universities. *The British Journal of Social Work*, 2018. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcx158>. EISSN: 1468-263x.
- COLOM, Antonio, J. Postmodernidad y educación. Fundamentos y perspectivas. *Educació y cultura: Revista mallorquina de pedagogia*, 1997, núm. 10, 7-18. ISSN 0212-3169.
- CRESPO, Natividad; PALOMO, M.^a Teresa; MÉNDEZ, Mariano. El efecto del absentismo universitario en el expediente académico y en la percepción de sus causas. *Educade*, 2012, núm. 3, 47-65. ISSN: 2173-478X.
- DÍAZ, Amelia; MARTÍNEZ, Miquel; PONS, Ernest. La dedicació dels estudiants i l'eficiència del sistema universitari. En Josep M. VILALTA (dir.). *Reptes de l'educació a Catalunya*. Anuari. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2015, 539-570. ISBN:978-84-945264-8-0.
- DOMINELLI, Lena; MCLEOD, Eileen. *Trabajo social feminista*. Madrid: Ed. Cátedra; Universitat de Valencia, Instituto de la Mujer, 1999. ISBN: 84-376-1702-2.
- DURON, Jacquelynn F; GIARDINA, Traber. Teaching philosophies and practices in social work education: do the core competencies influence our consciousness?. *Social Work Education*, 2018, vol. 37, núm. 5, 603-616. DOI: 10.1080/02615479.2018.1450371. ISSN: 1470-1227.
- FOMBUENA, Josefa. La influencia de la dimensión de género en el Trabajo Social. *Cuadernos de Trabajo Social*, 2006, núm. 19, 133-154. ISSN: 0214-0314.
- GONZÁLEZ, Julia; WAGENAAR, Robert. *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2003. ISBN: 978-84-9830-642-2.
- GRAY, Mel. Moral Sources and Emergent Ethical Theories in Social Work. *British Journal of Social Work*, 2010, 40, 1794-1811. doi:10.1093/bjsw/bcp104. EISSN: 1468-263x.
- HERNÁNDEZ PINA, Fuensanta. Enseñar y aprender en la Universidad: una adaptación necesaria de las titulaciones al Espacio Europeo de Educación Superior. *Circunstancia: revista de ciencias sociales del Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset*, 2005, núm. 8, 1696-1277. ISSN-e 1696-1277.
- HERNÁNDEZ PINA, Fuensanta et al. Promoción del aprendizaje estratégico y competencias de aprendizaje en estudiantes de primero de universidad: Evaluación de una intervención. *Revista de Investigación Educativa*, 2006, vol. 24, núm. 2, 615-631. ISSN-e: 1989-9106.
- HOLMSTRÖM, Cath. Suitability for Professional Practice: Assessing and Developing Moral Character in Social Work Education. *Social Work Education*, 2014, vol. 33, núm. 4, 451-468. DOI: 10.1080/02615479.2013.847914. ISSN: 1470-1227
- HOUSTON, Stan. Establishing the virtue in social work: a response to McBeath and Webb. *British Journal of Social Work*, 2003, núm. 33, 819-824. EISSN: 1468-263x.
- LARRISON, Tara Earls; KORR, Wynnes S. Does Social Work Have a Signature Pedagogy? *Social Work Education*, 2013, vol. 49, núm. 2, 194-206, DOI: 10.1080/10437797.2013.768102. ISSN: 1470-1227.
- LIPOVETSKY, Gilles. *De la ligereza*. Barcelona: Anagrama, 2016. ISBN: 978-84-339-6404-5.

Bibliografia

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