

Desarrollo y Evaluación de Competencias en Trabajo Social

Un Enfoque en las Estrategias Didácticas en el ámbito universitario

Sonia Rivera Valderrama

IDEOs
Centro de Investigación y Producción Científica

Desarrollo y evaluación de competencias en trabajo social

Un enfoque en las estrategias didácticas en el ámbito universitario

Editor

IDEOs
Centro de Investigación
y Producción Científica

Desarrollo y evaluación de competencias en trabajo social
Un enfoque en las estrategias didácticas en el ámbito universitario

Sonia Rivera Valderrama

Editado por

CENTRO DE INVESTIGACIÓN & PRODUCCIÓN CIENTÍFICA IDEOS E.I.R.L

Dirección: Calle Teruel 292, Miraflores, Lima, Perú.

RUC: 20606452153

Primera edición digital, Agosto 2024

Libro electrónico disponible en www.tecnohumanismo.online

ISBN: 978-612-5166-06-7

Registro de Depósito legal N°: 2024-08144





Sonia Rivera Valderrama

https://orcid.org/0000-0002-9008-7407

sriveraval@gmail.com

Este libro científico se ha originado de la tesis de maestría denominada:

"DISEÑO DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y COMPETENCIAS GENÉRICAS DEL TERCER AÑO DE TRABAJO SOCIAL DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA, LIMA – 2023"

Presentada por Sonia Rivera Valderrama para optar el Grado de Maestra en Docencia Universitaria en la Universidad César Vallejo, Lima - Perú el año 2023

https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/122197

Dedicatoria

A mi familia, por ser mi soporte.

Agradecimiento

A mis diversos maestros que son mis guías.

ÍNDICE

Reseña....10
INTRODUCCIÓN....11
CAPÍTULOI....16
INTRODUCCIÓN AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN TRABAJO SOCIAL....16
CONTEXTO Y RELEVANCIA DEL DESARROLLO DE COMPETENCIAS....17
JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN....20
OBJETIVOS DEL ESTUDIO....22
CAPÍTULOII....25
FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL DESARROLLO DE COMPETENCIAS....25
DEFINICIÓN Y CONCEPTUALIZACIÓN DE COMPETENCIAS GENÉRICAS....26
MARCO TEÓRICO SOBRE LA EDUCACIÓN EN TRABAJO SOCIAL....30
TEORÍAS DEL APRENDIZAJE APLICADAS AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS....33
MODELOS DE COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR....41
CAPÍTULOIII....48
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA....48
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO....48
MÉTODOS DIDÁCTICOS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS....52
INNOVACIÓN PEDAGÓGICA EN LA ENSEÑANZA DEL TRABAJO SOCIAL....56
CAPÍTULOIV....59
DISEÑO METODOLÓGICO DE LA....59
ENFOQUE Y TIPO DE INVESTIGACIÓN....59
DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN: CUALITATIVO, CUANTITATIVO Y MIXTO....60
DEFINICIÓN DE VARIABLES Y OPERACIONALIZACIÓN....61
POBLACIÓN Y MUESTRA: SELECCIÓN Y CARACTERÍSTICAS....63
INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS....65
PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS DE DATOS....68
CONSIDERACIONES ÉTICAS EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA....69
CAPÍTULOV....71
RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS....71
PERFIL DE COMPETENCIAS EN ESTUDIANTES DE TRABAJO SOCIAL....72
EVALUACIÓN DE LA EFECTIVIDAD DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS IMPLEMENTADAS....74
RESULTADOS....76
INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS....85
CAPÍTULOVI....91
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES....91
PRINCIPALES HALLAZGOS....91

RESPUESTA A LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN 94
CONTRIBUCIONES AL CAMPO DEL TRABAJO SOCIAL Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR ... 95
RECOMENDACIONES PARA LA PRÁCTICA DOCENTE Y LA POLÍTICA EDUCATIVA 97
PROPUESTAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES 99

Reseña

El libro titulado "Desarrollo y Evaluación de Competencias en Trabajo Social: Un Enfoque en las Estrategias Didácticas en el ámbito universitario" aborda un tema crucial en la formación académica de los estudiantes de Trabajo Social: la relación entre el diseño de estrategias didácticas y el desarrollo de competencias genéricas.

El estudio se enfoca en una población específica, los estudiantes de tercer año de Trabajo Social de una universidad pública en Lima durante el año 2023. Con un enfoque cuantitativo y un diseño no experimental, el trabajo busca explorar y describir cómo las estrategias didácticas influyen en el desarrollo de competencias genéricas entre los estudiantes. La muestra, compuesta por 61 estudiantes, fue cuidadosamente seleccionada, y los instrumentos utilizados fueron validados por expertos, alcanzando altos índices de confiabilidad (Alfa de Cronbach de 0,961 para estrategias didácticas y 0,940 para competencias genéricas).

Los resultados del estudio son reveladores: se encontró una relación moderada entre las estrategias didácticas y las competencias genéricas instrumentales (sig. 0,001, Rho 0,419) y sistémicas (sig. 0,000, Rho 0,596). Aunque la relación con las competencias interpersonales fue baja (sig. 0,019, Rho 0,300), el estudio concluye que, en general, existe una relación significativa entre el diseño de las estrategias didácticas y el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes, con una correlación moderada (Rho de Spearman 0,497, sig. 0,000).

Este libro es una contribución valiosa para el campo de la educación en Trabajo Social, ya que proporciona evidencia empírica sobre la importancia del diseño de estrategias didácticas en la formación de competencias para los futuros profesionales. Es una lectura esencial para educadores y académicos interesados en mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en este ámbito.

INTRODUCCIÓN

El campo del Trabajo Social ha experimentado transformaciones significativas en las últimas décadas, impulsadas por cambios sociales, económicos y políticos que demandan profesionales cada vez más capacitados y competentes. En este contexto, la formación académica en Trabajo Social juega un papel crucial en la preparación de futuros profesionales capaces de abordar de manera efectiva y ética los desafíos que enfrentan las comunidades y los individuos.

El desarrollo de competencias en los estudiantes de Trabajo Social es una tarea compleja que requiere de un enfoque pedagógico integral, orientado no solo a la transmisión de conocimientos teóricos, sino también a la adquisición de habilidades prácticas y actitudes que les permitan desempeñarse con éxito en su vida profesional. Las estrategias didácticas utilizadas en el ámbito universitario son, por tanto, fundamentales para garantizar que los estudiantes no solo comprendan los conceptos que forman parte del Trabajo Social, sino que también desarrollen las competencias necesarias para aplicar estos conocimientos en contextos reales.

Este libro, titulado *Desarrollo y Evaluación de Competencias en Trabajo Social: Un Enfoque en las Estrategias Didácticas en el Ámbito Universitario*, tiene como objetivo explorar y analizar las diversas estrategias didácticas que pueden emplearse en la formación de competencias en Trabajo Social a nivel universitario. A través de una revisión exhaustiva de las teorías pedagógicas actuales y un análisis crítico de experiencias prácticas, se busca ofrecer a los educadores y responsables de programas académicos herramientas y enfoques innovadores que contribuyan a mejorar la calidad de la educación en Trabajo Social.

La importancia de este tema radica en la necesidad de adaptar la enseñanza del Trabajo Social a las exigencias del entorno profesional actual. En un mundo cada vez más interconectado y diverso, los trabajadores sociales deben estar preparados para enfrentar situaciones complejas, tomar decisiones informadas y actuar con un alto grado de sensibilidad cultural y ética. Para lograr esto, es esencial que las instituciones educativas desarrollen y evalúen de manera efectiva las competencias de sus estudiantes, utilizando estrategias didácticas que promuevan un aprendizaje significativo y aplicado.

A lo largo de este libro, se examinarán diversas metodologías y técnicas de enseñanza que han demostrado ser eficaces en el desarrollo de competencias en Trabajo Social, así como

los desafíos y oportunidades que surgen en su implementación. También se abordarán aspectos clave relacionados con la evaluación de competencias, proporcionando un marco conceptual y práctico para medir el impacto de las estrategias didácticas en el aprendizaje y la formación profesional de los estudiantes.

Con esta obra, se espera contribuir al enriquecimiento del debate académico y profesional sobre la enseñanza del Trabajo Social, ofreciendo perspectivas novedosas y basadas en la evidencia que puedan ser aplicadas en diferentes contextos educativos.

El libro se estructura en siete capítulos que guiarán al lector a través de un recorrido comprensivo sobre el desarrollo y evaluación de competencias en Trabajo Social, con un enfoque especial en las estrategias didácticas empleadas en el ámbito universitario. A continuación, se presenta un resumen de los contenidos abordados en cada capítulo.

Capítulo I: Introducción al desarrollo de competencias en Trabajo Social

Este primer capítulo ofrece un panorama general sobre la importancia del desarrollo de competencias en el ámbito del Trabajo Social. Se discute el contexto en el que surge la necesidad de fortalecer las competencias profesionales de los estudiantes y la relevancia de esta tarea en la formación universitaria. Además, se justifica la investigación presentada en este libro, detallando los objetivos del estudio y la estructura del mismo. Este capítulo sienta las bases para la comprensión del enfoque adoptado y proporciona al lector una visión clara de lo que puede esperar en las secciones subsiguientes.

Capítulo II: Fundamentos teóricos del desarrollo de competencias

En el segundo capítulo, se profundiza en los conceptos teóricos que sustentan el desarrollo de competencias, comenzando con una definición clara y la conceptualización de las competencias genéricas y específicas en el contexto educativo. Se revisa el marco teórico relacionado con la educación en Trabajo Social, incluyendo las teorías del aprendizaje que han sido aplicadas al desarrollo de competencias en la educación superior. Además, se analizan diversos modelos de competencias que han sido implementados en la formación universitaria, proporcionando un marco conceptual sólido para los capítulos que siguen.

Capítulo III: Estrategias didácticas en la formación universitaria

Este capítulo explora las estrategias didácticas más efectivas en la formación

universitaria, enfocándose en cómo estas pueden ser aplicadas para el desarrollo de

competencias en Trabajo Social. Se revisan las principales estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas en el ámbito universitario, así como los métodos didácticos que han demostrado ser más eficaces para este propósito. También se discute la innovación pedagógica, destacando enfoques y prácticas emergentes que pueden enriquecer la enseñanza del Trabajo Social y mejorar los resultados de aprendizaje.

Capítulo IV: Diseño metodológico de la investigación

En el cuarto capítulo, se describe en detalle el enfoque metodológico adoptado para llevar a cabo la investigación. Se presentan las decisiones tomadas en cuanto al tipo de investigación (cualitativa, cuantitativa o mixta), el diseño de la investigación, la definición y operacionalización de variables, y la selección de la población y muestra. También se discuten los instrumentos de recolección de datos y los procedimientos utilizados para el análisis de los mismos. Este capítulo incluye una reflexión sobre las consideraciones éticas que guiaron la investigación educativa realizada.

Capítulo V: Resultados y análisis de datos

El quinto capítulo se centra en la presentación y análisis de los resultados obtenidos de la investigación. Se describe el perfil de competencias de los estudiantes de Trabajo Social, y se evalúa la efectividad de las estrategias didácticas implementadas. A través de un análisis comparativo, se examinan las competencias desarrolladas antes y después de la intervención, proporcionando una interpretación detallada de los resultados y su relevancia en el contexto educativo.

Capítulo VI: Implicaciones teóricas y prácticas

Este capítulo ofrece una revisión crítica de los hallazgos de la investigación en relación con la literatura existente en el campo. Se discuten las implicaciones teóricas que los resultados tienen para el desarrollo de competencias en Trabajo Social y su impacto en la práctica profesional. Además, se identifican las limitaciones del estudio y se proponen áreas de mejora para futuras investigaciones. Las conclusiones derivadas de esta revisión crítica aportan valiosas perspectivas tanto para los académicos como para los profesionales del Trabajo Social.

Capítulo VII: Conclusiones y recomendaciones

El libro concluye con un resumen de los principales hallazgos y una respuesta a las preguntas de investigación planteadas al inicio del estudio. Se destacan las contribuciones de la investigación al campo del Trabajo Social y la educación superior, y se ofrecen recomendaciones prácticas para la docencia y la política educativa. Finalmente, se presentan propuestas para futuras investigaciones que puedan continuar explorando y mejorando las estrategias didácticas en la formación de competencias en Trabajo Social.

Referencias bibliográficas

El libro cierra con una extensa lista de referencias bibliográficas, que incluye todas las fuentes consultadas y citadas a lo largo del texto. Esta sección es esencial para aquellos lectores interesados en profundizar en los temas discutidos y en explorar más a fondo la literatura existente en el campo del desarrollo de competencias y la educación en Trabajo Social.

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN TRABAJO SOCIAL

Este capítulo ofrece una visión general del concepto de competencias, explorando su evolución histórica y relevancia en el ámbito educativo. Se examina cómo estas han sido incorporadas en los currículos de Trabajo Social, orientando la formación de futuros profesionales hacia la adquisición de habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para intervenir eficazmente en diversas situaciones sociales.

Asimismo, se resalta la necesidad de un enfoque didáctico que no solo transmita conocimientos teóricos, sino que también fomente el desarrollo de competencias prácticas, preparando a los estudiantes para su desempeño profesional. Se discutirán las implicaciones de este enfoque en la calidad formativa y en la preparación de profesionales capacitados para atender las necesidades de las comunidades que servirán.

Este capítulo establece los fundamentos de los temas que se explorarán en los siguientes, donde se abordarán las estrategias didácticas más efectivas para el desarrollo y evaluación de competencias en Trabajo Social. El objetivo es ofrecer un marco integral que guíe tanto a docentes como a estudiantes en el proceso formativo, un aspecto esencial para el bienestar social.

La educación universitaria enfrenta desafíos crecientes, no solo en el aprendizaje, sino también en la capacidad de responder a las demandas del mercado laboral. En este contexto, resulta crucial que los catedráticos diseñen estrategias didácticas efectivas para fomentar competencias genéricas en los estudiantes, como destacan Paredes de Ríos y Velázquez (2020). Sin embargo, como indica Tejada (2022), estos aspectos aún están poco trabajados en muchos casos. Países con sistemas educativos avanzados como Canadá, Finlandia y Corea del Sur han realizado esfuerzos significativos para innovar en el desarrollo de estas competencias, según la Unesco (2021). Estos ejemplos subrayan la necesidad de una educación superior que se adapte a las exigencias del entorno global.

Persisten, no obstante, deficiencias en la formación integral que dificultan la inserción laboral de los graduados, como señala la ONU (2022). La falta de competencias genéricas impacta negativamente en la empleabilidad, limitando las oportunidades profesionales, según advierte la Cepal (2020). Las estadísticas reflejan un panorama

preocupante: solo el 40% de los estudiantes que requieren educación universitaria están matriculados, y apenas el 20% culmina sus estudios. Esto se traduce en un elevado número de jóvenes con dificultades para adaptarse al mercado laboral, según la Unesco (2022).

En respuesta a esta realidad, las universidades han comenzado a enfocarse en diseñar estrategias didácticas que promuevan el desarrollo de competencias genéricas, como afirman Crespí y García (2020). Sin embargo, este enfoque representa un desafío para los docentes, quienes deben innovar y adaptar sus estrategias a las necesidades de la sociedad actual, según Ovalle (2021). A pesar de los avances, el 56% de los estudiantes aún se encuentra en las primeras fases de adquisición de competencias genéricas, según Oseda et al. (2020), y al menos el 50% del personal docente no participa activamente en su diseño, como señala Casasola (2020). Además, el 59.8% de las competencias genéricas en algunos sectores no han sido completamente desarrolladas, según Ojeda et al. (2021).

En definitiva, el diseño de estrategias didácticas y el desarrollo de competencias genéricas son aspectos fundamentales para mejorar la educación universitaria y preparar mejor a los estudiantes para enfrentar los retos del mercado laboral. Su implementación efectiva requiere la colaboración de docentes, instituciones educativas y políticas públicas para garantizar una formación adecuada y relevante.

CONTEXTO Y RELEVANCIA DEL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

En el contexto actual, marcado por dinámicas sociales cada vez más complejas y cambiantes, el Trabajo Social enfrenta la necesidad urgente de formar profesionales que no solo comprendan profundamente las problemáticas que afectan a las comunidades, sino que también posean las competencias necesarias para intervenir de manera efectiva y ética. La globalización, los avances tecnológicos y la diversificación de las necesidades sociales han creado un entorno donde las competencias tradicionales deben ser complementadas con nuevas habilidades y conocimientos que permitan a los trabajadores sociales enfrentar los desafíos contemporáneos.

Históricamente, la enseñanza del Trabajo Social en la universidad se ha enfocado en la transmisión de conocimientos teóricos. Sin embargo, en las últimas décadas, ha surgido una creciente preocupación por integrar un enfoque más amplio que promueva el desarrollo de competencias específicas. Estas no se limitan al dominio técnico, sino que

incluyen habilidades críticas como el análisis, la resolución de problemas, la comunicación efectiva, el trabajo en equipo y la adaptabilidad. Según la Asociación de Juntas de Trabajo Social (ASWB), la evaluación de competencias ha sido revisada para reflejar mejor las demandas actuales del campo, utilizando investigaciones que han permitido desarrollar esquemas de evaluación más completos para medir las competencias esenciales para una práctica segura y ética (ASWB, 2024).

Este libro se enmarca en esta reflexión, con el objetivo de proponer estrategias didácticas que faciliten el desarrollo y evaluación de competencias en la formación universitaria de Trabajo Social. Además de mejorar la calidad de la enseñanza, busca contribuir a la formación de profesionales capaces de generar un impacto positivo en las comunidades a las que sirven. La relevancia de este enfoque radica en su capacidad para formar trabajadores sociales que, además de un sólido bagaje teórico, estén preparados para resolver los desafíos de su profesión con creatividad, ética y eficacia.

La obra responde no solo a una necesidad académica, sino también a una demanda social: la de formar profesionales del Trabajo Social capaces de afrontar los retos del presente y el futuro.

En Latinoamérica, la educación superior ha experimentado diversas reformas para mejorar su accesibilidad y calidad. Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal, 2022), la tasa de acceso universitario en la región aumentó de 49% a 54,1%. Sin embargo, persisten brechas y desafíos que impactan tanto la calidad de la educación como la empleabilidad de los egresados. A pesar del incremento en la matrícula, la implementación de estrategias didácticas innovadoras no ha avanzado al mismo ritmo, lo que impide preparar a los estudiantes adecuadamente para los retos del mundo laboral. La Cepal subraya la necesidad urgente de reformar los sistemas educativos para adaptarse mejor a las demandas del mercado y a los cambios sociales y tecnológicos.

El estudio de Maury et al. (2018) aborda esta problemática, destacando que los estudiantes universitarios enfrentan dificultades para aplicar el conocimiento teórico en situaciones prácticas. Esta brecha entre teoría y práctica revela que muchas estrategias didácticas siguen enfoques tradicionales, poco conectados con las necesidades actuales. Según Martínez (2019), alrededor del 50% de las competencias genéricas que deberían desarrollarse durante la formación universitaria no son adecuadamente trabajadas. Estas

competencias, como el trabajo en equipo, la resolución de problemas y la adaptabilidad, son cruciales para el éxito profesional en un entorno laboral cada vez más dinámico.

En Perú, la situación es aún más crítica. El Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) informó en 2022 que solo el 28% de los egresados universitarios consigue un empleo adecuado, lo que evidencia una crisis en la formación universitaria. Esto podría estar relacionado con la falta de desarrollo de competencias complementarias necesarias para la inserción en el mercado laboral. Zavala y Zavala (2021) señalaron importantes deficiencias en la formación de competencias genéricas y en el diseño de estrategias didácticas, destacando que al menos el 50% de las estrategias diseñadas para promover el trabajo en equipo no son efectivas. Además, la integración de tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la enseñanza alcanza solo el 57,9%, lo que limita la capacidad de los estudiantes para desenvolverse en un entorno laboral digital. Las actividades de coevaluación, fundamentales para desarrollar habilidades críticas, también resultan deficientes, con más del 40% de ellas mal implementadas.

En un centro universitario público en Lima, la situación refleja una resistencia notable por parte de los docentes a adoptar nuevas tecnologías y metodologías pedagógicas. Gkrimpizi et al. (2023) identifican como uno de los principales obstáculos para la transformación digital la falta de confianza de los profesores en el uso de estas tecnologías, sumado a la escasa infraestructura tecnológica en muchas instituciones. Esta resistencia, más pronunciada entre docentes con mayor experiencia, perpetúa un sistema educativo que no responde a las necesidades actuales, como también lo reflejan estudios en la región MENA, donde se observa una preferencia por métodos tradicionales sobre herramientas digitales (Hamlaoui, 2021; Cox et al., 2000).

Las dificultades en el desarrollo de competencias genéricas, especialmente en áreas como el trabajo en equipo y la toma de decisiones, ponen de manifiesto una deficiencia en el proceso de formación. Aunque el discurso académico sobre competencias genéricas está presente, en la práctica estas habilidades no se desarrollan de manera efectiva. Esto no solo limita el desarrollo profesional de los estudiantes, sino que también reduce su capacidad para adaptarse a un mercado laboral diverso y complejo.

A partir de esta problemática, surge el siguiente problema de investigación: ¿Cuál es la relación entre el diseño de estrategias didácticas y el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes del tercer año de Trabajo Social de una universidad pública

en Lima durante el año 2023? Para abordarlo, se plantean tres preguntas de investigación, centradas en cómo el diseño de estrategias didácticas influye en el desarrollo de competencias genéricas instrumentales, interpersonales y sistémicas. Estas preguntas buscan comprender el impacto de las estrategias didácticas en la formación de competencias que son determinantes no solo para el éxito académico, sino también para el futuro profesional de los estudiantes.

Este estudio pretende identificar áreas de mejora en el proceso de enseñanza y proponer recomendaciones que permitan equilibrar la formación en competencias específicas y genéricas, asegurando así una educación más integral y pertinente para los desafíos del mundo contemporáneo.

JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El Trabajo Social, como disciplina académica y práctica profesional, ha experimentado un constante desarrollo y transformación en las últimas décadas. Este crecimiento no solo ha ampliado su campo de acción, sino también la complejidad y profundidad de las competencias necesarias para ejercerlo de manera efectiva. La formación de futuros profesionales del Trabajo Social requiere un enfoque integral que abarque tanto el desarrollo de habilidades técnicas como el cultivo de competencias éticas, sociales y personales fundamentales para la práctica en contextos diversos y dinámicos.

En este contexto, la educación universitaria enfrenta el desafío de ofrecer una formación que, además de alinearse con los estándares profesionales y las demandas del mercado laboral, promueva el pensamiento crítico, la capacidad de adaptación y el compromiso social. Las estrategias didácticas empleadas en este proceso juegan un papel crucial en el desarrollo y la evaluación de estas competencias a lo largo de la formación de los estudiantes.

La presente investigación se justifica por la necesidad de explorar, analizar y evaluar las diferentes estrategias didácticas utilizadas en el ámbito universitario para el desarrollo de competencias en Trabajo Social. Su propósito es ofrecer una comprensión profunda de cómo estas estrategias pueden contribuir de manera efectiva al aprendizaje y la preparación de los estudiantes, proporcionando herramientas valiosas a las instituciones educativas para mejorar sus planes de estudio y métodos de enseñanza.

Al centrar la atención en la evaluación de competencias, esta investigación también aborda una de las áreas más críticas en la educación superior actual: la medición del impacto real de la formación en la capacidad de los graduados para enfrentar los retos del mundo laboral. En un momento en que la calidad educativa y la rendición de cuentas son temas prioritarios en la agenda académica global, este estudio se presenta como una contribución significativa al debate sobre cómo optimizar la formación en Trabajo Social para hacerla más efectiva y relevante.

La justificación de esta investigación proporciona una visión profunda sobre el diseño de estrategias didácticas y el desarrollo de competencias genéricas en el ámbito universitario. Al analizar estos aspectos, se contribuye a una comprensión más sólida de cómo las estrategias didácticas pueden influir en la adquisición y aplicación de competencias esenciales para los estudiantes. Este análisis no solo ofrece un marco de referencia para la formulación de nuevas estrategias, sino que también aporta una base sólida para futuras investigaciones en el campo. De esta manera, el estudio se convierte en un recurso valioso para otros investigadores que buscan un propósito similar, estableciendo un precedente importante para investigaciones futuras.

Desde un punto de vista metodológico, el estudio introduce nuevos procedimientos y métodos científicos que garantizan la validez y confiabilidad de los resultados. La aplicación de estos métodos rigurosos ha permitido el diseño de instrumentos específicos para medir cada variable involucrada en la investigación. Estos instrumentos, elaborados con cuidado, facilitan una evaluación precisa y objetiva de las competencias y estrategias didácticas en cuestión, asegurando que los hallazgos sean sólidos y replicables.

En cuanto al aspecto práctico, el objetivo del estudio es generar una nueva praxis educativa que responda a las necesidades identificadas a partir de los datos recolectados. Los resultados han evidenciado debilidades en el diseño de estrategias didácticas y en el desarrollo de competencias genéricas entre los estudiantes universitarios. Esta información resulta fundamental para elaborar estrategias mejoradas y planificar intervenciones educativas más efectivas. Al basarse en los resultados de la investigación, es posible diseñar intervenciones más específicas y ajustadas a las necesidades reales de los estudiantes, lo que contribuirá a una mejora continua en el ámbito educativo y promoverá un enfoque más adaptado y eficiente para la formación de competencias en el contexto universitario.

OBJETIVOS DEL ESTUDIO

En este estudio, el objetivo general es comprender la relación entre el diseño de estrategias didácticas y el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes del tercer año de la carrera de Trabajo Social en una universidad pública de Lima durante el año 2023. Este objetivo general se centra en examinar cómo las estrategias didácticas utilizadas en el proceso educativo influyen en la adquisición y perfeccionamiento de habilidades genéricas esenciales para la práctica profesional en Trabajo Social.

Para alcanzar este objetivo general, se han definido varios objetivos específicos que permiten desglosar el enfoque de la investigación en áreas más concretas y manejables. El primer objetivo específico es identificar la relación entre el diseño de estrategias didácticas y las competencias genéricas instrumentales de los estudiantes. Las competencias instrumentales se refieren a habilidades prácticas y técnicas que son fundamentales para el ejercicio eficiente de la profesión. Estas competencias incluyen, entre otras, la capacidad para aplicar métodos y técnicas de intervención, el uso de herramientas y recursos profesionales, y la habilidad para gestionar información y realizar tareas de forma efectiva. La investigación buscará determinar cómo las estrategias didácticas contribuyen al desarrollo de estas habilidades prácticas y si existe una correlación significativa entre el tipo de estrategias empleadas y el nivel de competencia alcanzado por los estudiantes.

El segundo objetivo específico de la investigación es identificar la relación entre el diseño de estrategias didácticas y las competencias genéricas interpersonales. Las competencias interpersonales son cruciales en el ámbito del Trabajo Social, ya que involucran habilidades relacionadas con la comunicación efectiva, la empatía, el trabajo en equipo, y la capacidad para establecer relaciones constructivas con individuos y grupos. La investigación explorará cómo las estrategias didácticas empleadas en el currículo afectan estas habilidades interpersonales, evaluando si las metodologías y enfoques pedagógicos utilizados facilitan el desarrollo de capacidades para interactuar de manera efectiva con otras personas en contextos profesionales.

El tercer objetivo específico busca identificar la relación entre el diseño de estrategias didácticas y las competencias genéricas sistémicas. Estas competencias están relacionadas

con la capacidad de comprender y gestionar las interrelaciones dentro de sistemas complejos. En el ámbito del Trabajo Social, esto incluye la habilidad para analizar situaciones desde una perspectiva global, entender las dinámicas de los sistemas sociales y organizacionales, y abordar problemas teniendo en cuenta múltiples factores y relaciones. La investigación se centrará en evaluar cómo las estrategias didácticas influyen en el desarrollo de estas competencias sistémicas y si existe una relación significativa entre las estrategias pedagógicas aplicadas y la capacidad de los estudiantes para manejar situaciones y problemas de manera integral.

Para guiar la investigación, se han formulado varias hipótesis. La hipótesis general plantea que el diseño de estrategias didácticas tiene una relación significativa con el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes del tercer año de Trabajo Social en la universidad pública de Lima durante 2023. Esta hipótesis subyacente se basa en la premisa de que las estrategias didácticas bien diseñadas y adecuadamente implementadas tienen el potencial de mejorar significativamente el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes.

En cuanto a las hipótesis específicas, la primera sugiere que existe una relación significativa entre el diseño de estrategias didácticas y las competencias genéricas instrumentales. Esta hipótesis explora la posibilidad de que un diseño de estrategias didácticas cuidadosamente estructurado y orientado a la práctica tenga un impacto positivo en el desarrollo de habilidades técnicas y prácticas esenciales para la profesión.

La segunda hipótesis específica plantea que el diseño de estrategias didácticas se relaciona de manera significativa con las competencias genéricas interpersonales. Esto implica que las metodologías pedagógicas que fomentan la interacción, la comunicación y la colaboración pueden tener un efecto positivo en el desarrollo de habilidades interpersonales en los estudiantes.

La tercera hipótesis específica establece que el diseño de estrategias didácticas tiene una relación significativa con las competencias genéricas sistémicas. Esta hipótesis sugiere que un enfoque pedagógico que promueva una comprensión holística y sistémica puede contribuir al desarrollo de habilidades para analizar y gestionar contextos complejos.

En conjunto, estos objetivos y hipótesis proporcionan una estructura sólida para la investigación, permitiendo una evaluación integral de cómo las estrategias didácticas afectan el desarrollo de competencias genéricas en el ámbito del Trabajo Social.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

En el ámbito de la educación universitaria en Trabajo Social, el desarrollo y la evaluación de competencias son elementos clave que determinan la capacidad de los futuros profesionales para desempeñarse eficazmente en su labor. Este capítulo profundiza en los fundamentos teóricos que sustentan el desarrollo de competencias, proporcionando una visión integral sobre los principios y modelos que orientan este proceso.

Primero, se explorarán los conceptos relacionados con el desarrollo de competencias, desglosando las teorías que subyacen a este enfoque educativo. Se analizará cómo estas teorías han evolucionado a lo largo del tiempo y de qué manera se aplican específicamente en el campo del Trabajo Social.

A continuación, se examinarán los principales modelos teóricos que destacan en la literatura académica y que ofrecen un marco conceptual sólido para la implementación de estrategias didácticas. Estos modelos no solo iluminan el diseño de currículos efectivos, sino que también guían la práctica pedagógica en la formación de competencias.

El capítulo también abordará la relación entre el desarrollo de competencias y las prácticas evaluativas, subrayando la importancia de una evaluación coherente y alineada con los objetivos de aprendizaje. Se discutirá cómo las teorías y los modelos planteados influyen en la construcción de herramientas de evaluación que reflejen adecuadamente el progreso de los estudiantes y la efectividad de las estrategias didácticas.

Este análisis busca proporcionar una base sólida para comprender cómo los enfoques teóricos y las estrategias didácticas se integran en el desarrollo de competencias en Trabajo Social. De este modo, se contribuirá a una formación universitaria que responda de manera efectiva a las demandas y desafíos del entorno profesional contemporáneo.

DEFINICIÓN Y CONCEPTUALIZACIÓN DE COMPETENCIAS GENÉRICAS

Las competencias genéricas se han consolidado como un componente esencial en la formación académica y profesional en diversas disciplinas. Estas competencias no se limitan a un campo específico, sino que abarcan habilidades y conocimientos aplicables en múltiples contextos. En el ámbito del Trabajo Social, su relevancia es aún más significativa debido a la naturaleza compleja y multifacética de la práctica profesional.

Las competencias genéricas comprenden un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que facilitan la adaptación y el desempeño en diversos entornos profesionales y sociales. Entre estas competencias destacan la comunicación efectiva, el trabajo en equipo, la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la adaptabilidad (Rojas-Quirós et al., 2022).

En el contexto del Trabajo Social, la capacidad para comunicarse de manera efectiva es crucial para interactuar con individuos, familias y comunidades, así como para mediar en situaciones de conflicto. Asimismo, el trabajo en equipo es esencial, ya que los trabajadores sociales colaboran frecuentemente con otros profesionales para ofrecer un enfoque integral a las necesidades de sus clientes (González y González, 2008).

Por su parte, el pensamiento crítico y la resolución de problemas son competencias fundamentales para enfrentar los desafíos complejos que surgen en la práctica del Trabajo Social. La adaptabilidad, a su vez, permite a los profesionales ajustarse a contextos diversos y responder a las necesidades cambiantes de los individuos y comunidades con los que trabajan (Shier, 2011).

Según Kourgiantakis et al. (2019), "el desarrollo de competencias holísticas a través de simulaciones permite a los estudiantes de trabajo social integrar tanto conocimientos teóricos como habilidades prácticas, promoviendo una preparación más completa para enfrentar las diversas situaciones que encontrarán en la práctica profesional". Este enfoque es particularmente valioso en el Trabajo Social, donde la capacidad de adaptación y el pensamiento crítico son fundamentales para abordar los problemas complejos de las personas y comunidades.

Las competencias genéricas en el Trabajo Social son cruciales porque permiten a los profesionales enfrentarse a los retos variados y complejos de su práctica cotidiana. La

habilidad para manejar situaciones diversas y la capacidad para interactuar eficazmente con individuos y comunidades son vitales para el éxito en esta profesión. Según Hussain y Ashcroft (2022), las competencias de liderazgo en el Trabajo Social, como la colaboración, la conexión y el aprendizaje compartido, son esenciales para apoyar a individuos y comunidades, especialmente en tiempos de crisis como pandemias, desastres naturales o crisis sociopolíticas.

Estas competencias no solo mejoran la eficacia de la práctica del Trabajo Social, sino que también preparan a los profesionales para adaptarse y responder a situaciones de emergencia y estrés elevado, lo cual es fundamental para promover la justicia social y el bienestar comunitario en una variedad de contextos, incluyendo atención de salud y salud mental.

1. **Comunicación efectiva**: La comunicación efectiva es esencial en la práctica del Trabajo Social, ya que facilita el establecimiento de relaciones de confianza y la realización de intervenciones adecuadas a las necesidades de los clientes. Según Lishman (2020), "la habilidad para comunicarse de manera efectiva no solo implica la transmisión de información, sino también la capacidad de escuchar activamente y responder de manera empática a las necesidades de los clientes" (p. 32). Este enfoque integral es crucial para manejar conflictos y promover soluciones que sean sensibles a las circunstancias únicas de cada individuo.

2. **Trabajo en equipo**: El Trabajo Social rara vez se realiza de manera aislada. A menudo, los profesionales deben colaborar con otros trabajadores sociales, psicólogos, médicos, educadores y miembros de la comunidad. La competencia para trabajar en equipo incluye habilidades de cooperación, negociación y resolución de conflictos, que son esenciales para desarrollar enfoques integrales y efectivos en la intervención y el apoyo a los clientes. Además, la capacidad de trabajar en equipo facilita la integración de diferentes perspectivas profesionales, lo que enriquece la calidad de las intervenciones (González y González, 2008).

3. **Resolución de problemas**: Los trabajadores sociales enfrentan una amplia gama de problemas y desafíos en su práctica. La capacidad para identificar problemas, analizar causas y desarrollar soluciones efectivas es crucial. La resolución de problemas requiere pensamiento crítico y creatividad, así como la capacidad de tomar decisiones

informadas basadas en un análisis exhaustivo de la situación (Shier, 2011).

4. **Pensamiento crítico**: El pensamiento crítico es la habilidad para evaluar información, argumentos y situaciones de manera objetiva y reflexiva. En el Trabajo Social, esto implica cuestionar supuestos, analizar evidencias y considerar diferentes perspectivas antes de tomar decisiones. El pensamiento crítico permite a los profesionales diseñar intervenciones más efectivas y evaluar su impacto de manera rigurosa, lo que es crucial para asegurar que las estrategias adoptadas beneficien verdaderamente a los clientes (González y González, 2008).

5. **Adaptabilidad**: El entorno en el que operan los trabajadores sociales está en constante cambio, desde nuevas políticas hasta variaciones en las necesidades de los clientes. La adaptabilidad es la habilidad para ajustarse a estos cambios y enfrentar nuevas situaciones con flexibilidad. Esta competencia permite a los profesionales del Trabajo Social mantenerse efectivos y relevantes en un contexto en constante evolución, asegurando que sus intervenciones continúen siendo apropiadas y efectivas (Shier, 2011).

IMPORTANCIA EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

La integración de competencias genéricas en el currículo universitario es esencial para preparar a los estudiantes de Trabajo Social para enfrentar los desafíos del mundo real. Incorporar estas competencias en el proceso educativo no solo mejora la formación técnica de los estudiantes, sino que también les proporciona habilidades interpersonales y de pensamiento crítico necesarias para una práctica profesional exitosa. Según Bridgstock y Jackson (2019), las estrategias didácticas que fomentan el desarrollo de competencias genéricas, como el uso de simulaciones, el aprendizaje basado en proyectos y la participación en experiencias prácticas y de campo, son fundamentales para desarrollar habilidades transferibles y aumentar la empleabilidad de los graduados. Estas estrategias no solo promueven el aprendizaje activo y la reflexión crítica, sino que también ayudan a los estudiantes a aplicar el conocimiento teórico en situaciones prácticas, lo cual es crucial en la formación de profesionales capaces de adaptarse a los entornos laborales cambiantes.

DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS GENÉRICAS

El desarrollo de competencias genéricas no es un proceso lineal; requiere una planificación y evaluación continua. Las instituciones educativas deben implementar métodos efectivos para evaluar el progreso de los estudiantes en estas competencias, utilizando herramientas como la retroalimentación constructiva, evaluaciones de desempeño y autoevaluaciones. Además, es fundamental ofrecer oportunidades para que los estudiantes practiquen y refuercen estas competencias en contextos reales o simulados. Según el informe de la UNESCO (2021), la evaluación del aprendizaje es esencial para comprender, medir y mejorar la calidad y la equidad de la educación. Se utilizan métodos variados, desde evaluaciones formativas hasta sumativas, para garantizar que los estudiantes desarrollen competencias críticas necesarias para su vida profesional y personal. Este enfoque de evaluación continua permite a los educadores ajustar sus métodos pedagógicos para satisfacer mejor las necesidades de los estudiantes y promover un aprendizaje más inclusivo y efectivo.

Las competencias genéricas son esenciales para el desarrollo integral de los profesionales del Trabajo Social. Al enfocarse en habilidades transferibles y adaptables, las instituciones educativas pueden preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos del entorno profesional con eficacia y confianza. La adecuada conceptualización y desarrollo de

estas competencias son cruciales para garantizar una práctica profesional de alta calidad y adaptada a las necesidades cambiantes de la sociedad.

MARCO TEÓRICO SOBRE LA EDUCACIÓN EN TRABAJO SOCIAL

En el ámbito internacional, el análisis de las estrategias didácticas en la educación en trabajo social ha aportado conocimientos significativos para mejorar las competencias profesionales en esta área. Rodríguez (2023) llevó a cabo un estudio en un centro universitario de Ecuador con el objetivo de investigar la relación entre las competencias genéricas y las habilidades sociales de los catedráticos. El estudio, de enfoque cuantitativo y diseño no experimental descriptivo correlacional, incluyó una muestra de 100 participantes. Los resultados arrojaron un coeficiente de fiabilidad de 0,883 para las competencias genéricas y de 0,906 para las habilidades sociales, lo que sugiere una alta confiabilidad en las mediciones utilizadas. En cuanto a las competencias genéricas, el 45% de los participantes se ubicaron en un nivel medio, el 35% en un nivel bajo y el 20% en un nivel alto. Respecto a las habilidades sociales, el 48% obtuvo un valor moderado, el 32% un valor bajo y el 20% un valor alto. Los análisis estadísticos indicaron una correlación positiva significativa entre las competencias genéricas y las habilidades sociales, con un coeficiente Rho de Spearman de 0,883, lo que refleja una estrecha relación entre ambas variables.

En otro estudio, Ojeda et al. (2021) evaluaron las estrategias didácticas y las competencias genéricas que se consideran fundamentales para los profesionales del campo del trabajo social. Este estudio, de naturaleza cuantitativa y diseño descriptivo comparativo, incluyó una muestra de 133 personas y reportó un Alfa de Cronbach de 0,869, lo que garantiza un nivel aceptable de confiabilidad. Los resultados señalaron que el 59% de los encuestados demostraron habilidades efectivas para el trabajo en equipo y valoraron la diversidad. Asimismo, el 59,1% mostró una capacidad destacada para sistematizar y analizar datos provenientes de diversas fuentes. No obstante, el estudio identificó áreas de mejora, como el uso de tecnologías de la información y la comunicación, con un 28,3%, y la capacidad de comunicarse en otros idiomas, con un porcentaje bajo de solo 9,4%.

Por su parte, Ccama (2021) llevó a cabo una investigación centrada en el diseño y aplicación de estrategias didácticas basadas en la teoría del dominó, con el objetivo de mejorar la competencia genérica del pensamiento crítico. Este estudio, de enfoque cuantitativo y diseño experimental descriptivo, incluyó una muestra de 32 estudiantes,

logrando un Alfa de Cronbach de 0,852, lo que indica una adecuada fiabilidad. Antes de la implementación de las estrategias didácticas, el 62,5% de los estudiantes presentaba limitaciones en el desarrollo del pensamiento crítico. Sin embargo, tras la aplicación de dichas estrategias, el nivel de desarrollo de esta competencia aumentó al 70%. A pesar de la mejora, el estudio subrayó que el 30% de los estudiantes seguían requiriendo la implementación de nuevas estrategias para lograr un desarrollo óptimo de la competencia. Este hallazgo resalta la necesidad de revisar y adaptar continuamente las estrategias didácticas para asegurar un avance constante en las competencias de los estudiantes.

García et al. (2019) realizaron una investigación exhaustiva con el fin de determinar la relación entre el diseño de estrategias didácticas por parte de los docentes y las competencias genéricas desarrolladas por los estudiantes. Este estudio, de enfoque cuantitativo y diseño descriptivo, incluyó una muestra considerable de 2275 personas y empleó un instrumento estandarizado cuya confiabilidad fue confirmada. Los resultados indicaron que existe una relación significativa entre las estrategias instruccionales y las competencias genéricas de los estudiantes, con un valor p = 0,001 y un coeficiente de correlación de 0,891. Además, las estrategias de procesos presentaron una correlación aún mayor con las competencias genéricas, con un valor p = 0,001 y una correlación de 0,929. En cuanto a la dimensión social, también se encontró una relación significativa, con una correlación de 0,756. Estos resultados evidencian que las metodologías didácticas empleadas por los docentes tienen un impacto considerable en el desarrollo de las competencias genéricas de los estudiantes, subrayando la importancia de un diseño de calidad en las estrategias didácticas para mejorar el aprendizaje.

Por otro lado, en el ámbito nacional, Muñoz (2022) analizó la relación entre la eficacia académica del diseño didáctico y las competencias genéricas en un estudio realizado en una universidad de Lima. Este trabajo empleó un enfoque cuantitativo y un diseño no experimental correlacional. Se aplicaron dos encuestas a 178 participantes, con Alfas de Cronbach de 0,920 y 0,850 respectivamente. Los resultados demostraron que las competencias instrumentales están significativamente relacionadas con el desempeño laboral, con un valor p = 0,000 y un coeficiente de Rho de Spearman de 0,473. Además, se identificó una relación significativa entre las competencias genéricas y las expectativas de los estudiantes en distintas dimensiones: expectativas de situación (Rho = 0,734, p = 0,000), expectativas personales (Rho = 0,586, p = 0,000) y expectativas de resultados (Rho = 0,525, p = 0,000). Este estudio concluyó que existe una relación positiva y moderada entre la práctica académica y las competencias genéricas de los estudiantes (Rho = 0,511, p =

0,000), destacando la importancia de un diseño didáctico eficaz para el desarrollo de estas competencias.

En un estudio orientado a evaluar las competencias genéricas de los estudiantes de posgrado, Moreno y Valverde (2022) llevaron a cabo una investigación en una universidad privada de Lima. La muestra estuvo compuesta por 33 discentes y se utilizó un cuestionario como instrumento de medición, con un Alfa de Cronbach de 0,856, considerado adecuado para garantizar la precisión de los datos. Los resultados indicaron que la capacidad para trabajar en equipo fue evaluada como buena en el 45,5% de los casos, el conocimiento sobre el área de estudio fue bastante bueno en un 49%, la capacidad investigativa fue considerada buena en un 58%, y las habilidades de comunicación verbal y escrita fueron evaluadas como moderadas en un 49%. Además, la capacidad para resolver problemas fue calificada como buena en un 52%, la creatividad en un 49%, la adaptación a nuevas situaciones en un 43%, y la habilidad para procesar información en un 46%. Las habilidades interpersonales se valoraron en un 37% y la toma de decisiones en un 33,5%. El estudio concluyó que las competencias genéricas representan un conjunto integral de habilidades, actitudes, aptitudes y conocimientos esenciales para el desempeño profesional efectivo. Este análisis proporcionó una visión detallada sobre las áreas en las que los estudiantes de posgrado necesitan mejorar para alcanzar un nivel óptimo de competencia.

Por último, Zavala y Zavala (2021) abordaron la relación entre las estrategias didácticas y las competencias genéricas en un contexto universitario. Este estudio, de enfoque cuantitativo, diseño no experimental-correlacional y de corte transversal, incluyó una muestra de 280 estudiantes. Se aplicaron encuestas a través de dos cuestionarios, y los Alfas de Cronbach obtenidos fueron de 0,911 y 0,815, lo que sugiere una alta fiabilidad de los instrumentos para medir las variables de interés. Los resultados mostraron que el 57,5% de las estrategias didácticas se clasificaron como regulares, el 26,4% como óptimas, y el 16,1% fueron evaluadas como insatisfactorias. En relación con las competencias genéricas, el 69,3% de los estudiantes presentaron un nivel regular, el 17,1% alcanzó un nivel óptimo y el 13,6% mostró un desempeño deficiente. Aunque se encontró una correspondencia positiva entre las estrategias didácticas y las competencias genéricas, el coeficiente de correlación fue de r=0,186, lo que sugiere una relación débil. Esto indica que, además de las estrategias didácticas, existen otros factores que podrían estar influyendo en el desarrollo de las competencias genéricas.

TEORÍAS DEL APRENDIZAJE APLICADAS AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

En el contexto educativo, el constructivismo juega un papel fundamental en la formación de competencias al enfatizar que el aprendizaje es un proceso activo de construcción del conocimiento. Esta teoría destaca la importancia de la interacción entre docentes y estudiantes, facilitando un aprendizaje significativo y profundo. Al adoptar un enfoque constructivista, el proceso educativo se centra en la colaboración y la contextualización del conocimiento, permitiendo que este se construya de manera conjunta y adaptada a las experiencias de los estudiantes (Lakha, 2023).

Esta teoría subraya la importancia de la interacción entre el docente y el estudiante, donde ambos participan en un intercambio dialéctico de ideas y conocimientos. Este enfoque no solo facilita la transmisión de información, sino que también fomenta un aprendizaje significativo y profundo. El constructivismo, por tanto, se convierte en el marco teórico que guía la implementación de estrategias didácticas en el proceso educativo, permitiendo que el conocimiento se construya de manera colaborativa y contextualizada. Como destaca Lantolf (2020), "la interacción social en el aula no solo refuerza la adquisición del conocimiento, sino que también desarrolla habilidades cognitivas avanzadas a través de un proceso colaborativo" (p. 45).

El constructivismo se basa en la idea de que el aprendizaje es una actividad constructiva en la que los estudiantes no son receptores pasivos de información, sino participantes activos en la creación de su propio conocimiento. Esta teoría se manifiesta en la práctica pedagógica a través de estrategias metodológicas que promueven la exploración, la reflexión y la resolución de problemas. Las estrategias didácticas enmarcadas en el constructivismo permiten a los estudiantes interactuar con el contenido de manera significativa, utilizando recursos y técnicas que facilitan la comprensión y aplicación del conocimiento. Según Ortiz (2018), estas prácticas pedagógicas se diseñan para fomentar la participación activa de los estudiantes, proporcionando oportunidades para que construyan y reestructuren sus ideas a medida que interactúan con su entorno y con otros participantes en el proceso educativo.

Una figura central en la teoría constructivista es Jean Piaget, cuyas ideas sobre el desarrollo cognitivo han tenido un impacto profundo en la educación. Piaget argumenta que el conocimiento se construye a través de un proceso dinámico en el que los individuos interactúan con su entorno y transforman sus experiencias en estructuras cognitivas. Según

Saldarriaga y Bravo (2020), Piaget sostiene que el conocimiento no es simplemente adquirido de manera pasiva, sino que resulta de una serie de procesos de construcción activa en los que los individuos integran y reorganizan sus experiencias previas para desarrollar nuevas comprensiones. Este proceso de construcción del conocimiento es continuo y está sujeto a la interacción constante con el entorno y con otros, lo que implica que el aprendizaje es un fenómeno en evolución permanente.

En el enfoque piagetiano, el aprendizaje se entiende como un proceso de adaptación y ajuste de las estructuras cognitivas del individuo en respuesta a nuevas experiencias. Esta perspectiva destaca la importancia de la interacción entre los factores sociales y cognitivos en la construcción del conocimiento (Miller, 2016). El aprendizaje, en este sentido, no es un evento estático, sino un proceso dinámico en el que los individuos adaptan y reconfiguran sus esquemas mentales a medida que enfrentan nuevos desafíos y situaciones. Este enfoque resalta la necesidad de proporcionar a los estudiantes oportunidades para explorar, experimentar y reflexionar sobre sus experiencias, lo que les permite desarrollar competencias y habilidades de manera más efectiva (Kolb, 2015).

La aplicación de las teorías del aprendizaje al desarrollo de competencias destaca la importancia de enfoques como el constructivismo en la formación educativa. Estas teorías proporcionan un marco para entender cómo los estudiantes construyen su conocimiento y desarrollan habilidades a través de la interacción activa con su entorno y con otros (Schunk, 2019). Así, al implementar estrategias didácticas basadas en estos enfoques teóricos, los educadores pueden facilitar un aprendizaje más significativo y profundo, promoviendo el desarrollo integral de las competencias necesarias para el éxito académico y profesional.

El diseño de estrategias didácticas es un componente esencial en la estructura educativa que busca facilitar el aprendizaje y el desarrollo de competencias específicas en los estudiantes. Estas estrategias se fundamentan en una serie de procedimientos lógicos y sistemáticos destinados a guiar la secuencia formativa de manera efectiva. Cada estrategia didáctica está compuesta por una serie de fases y procedimientos que permiten a los estudiantes consolidar sus conocimientos y habilidades. En este contexto, las estrategias no solo sirven para introducir a los estudiantes al tema en cuestión, sino que también actúan como mecanismos para mantener su atención y fomentar la integración del nuevo conocimiento con su experiencia previa (Blanquiz y Villalobos, 2018).

Además de su función introductoria, las estrategias didácticas se consideran recursos valiosos que los docentes emplean para promover un aprendizaje significativo. Su objetivo principal es facilitar una asimilación más consciente y profunda del contenido nuevo. Este enfoque no solo busca la transferencia de conocimientos, sino también la construcción de un entendimiento sólido y duradero (Fraile et al., 2018). Las estrategias deben estar diseñadas para maximizar la eficacia del proceso educativo, asegurando que los estudiantes puedan conectar la teoría con la práctica y desarrollar una comprensión integral del material.

En la educación superior, el diseño de estrategias didácticas debe adaptarse a las nuevas formas de incentivar el aprendizaje. Tremblay et al. (2021) destacan que estas estrategias deben centrarse en la motivación de los estudiantes y en el dominio de nuevas áreas de conocimiento. La implementación de estas estrategias al inicio de las clases es crucial para establecer expectativas claras y motivar a los estudiantes a comprometerse con el aprendizaje. Esto también implica que las estrategias deben ser flexibles y adaptarse a las necesidades cambiantes del entorno educativo.

Guedes et al. (2018) subrayan que el diseño de estrategias didácticas debe estar alineado con las demandas específicas de cada carrera. En algunos casos, esto puede implicar un enfoque particular en habilidades como el trabajo en equipo y la autonomía, que son esenciales para el desarrollo profesional. La adaptación de las estrategias a las exigencias del campo de estudio asegura que los estudiantes adquieran las competencias necesarias para su futuro desempeño laboral.

Por otro lado, Puello (2023) señala que el diseño adecuado de estrategias didácticas promueve el aprendizaje autónomo y la retroalimentación, alentando a los estudiantes a reflexionar críticamente, sintetizar información y aplicar el contenido a situaciones reales. Esto fomenta una comprensión más profunda y aplicable del material, lo que es fundamental para el desarrollo de habilidades prácticas y teóricas.

Sin embargo, la aplicación incorrecta de estrategias didácticas puede dar lugar a debilidades que obstaculicen el logro de los objetivos educativos. Núñez et al. (2020) advierten que estas debilidades pueden afectar la calidad del aprendizaje, subrayando la importancia de una planificación y ejecución cuidadosa de las estrategias. En relación con las competencias genéricas, Huaiquilaf et al. (2021) destacan que la falta de desarrollo en estas competencias puede resultar en limitaciones significativas en el ámbito laboral, afectando la capacidad de los estudiantes para enfrentar desafíos profesionales con eficacia.

El diseño de estrategias didácticas es un proceso complejo y multifacético que requiere una planificación cuidadosa y una implementación efectiva. Estas estrategias deben estar orientadas a facilitar el aprendizaje significativo, promover habilidades prácticas y teóricas, y adaptarse a las demandas específicas del campo de estudio y del entorno educativo. La eficacia de estas estrategias impacta directamente en la preparación de los estudiantes para su futura carrera profesional, haciendo de su diseño y aplicación un aspecto crucial en la educación superior.

Existen múltiples estrategias que ayudan a los estudiantes articular la teoría con la práctica dentro de las cuales se pueden mencionar la metodología para la planificación estratégica situacional, talleres, seminarios, charlas y otros tipos de interacciones y diálogos. Así como también diseñar estrategias didácticas que contribuyan en el sistema formativo del aprendizaje universitario, evidenciando dicho logro desde la puesta en práctica de cada estudiante (Lázaro, 2020). Según Sologuren et al. (2019) las estrategias didácticas aplicadas en educación superior son determinantes para el logro del aprendizaje.

Para las dimensiones, se seleccionaron aspectos relacionados con el momento de aplicación de las estrategias didácticas: La primera dimensión, estrategia preinstruccional, para Blanquiz y Villalobos (2018) estas estrategias alertan y preparan al estudiante en función de cómo aprender y qué aprender, incentivando la generación de conocimientos previos. Como estrategias más utilizadas están la lluvia de ideas, cuadro T, organizadores gráficos, ilustraciones e inferencias. En el contexto universitario el diseño de las estrategias adecuadas permite el logro de los objetivos educativos (Rodríguez y Alarcón, 2020).

Sobre la segunda dimensión, estrategias coinstruccionales, para Puello (2023) estas estrategias están relacionadas con la consolidación del conocimiento, permite al estudiante procesar la información, construirla, adaptarla y reconstruirla en diversas situaciones y problemas. Es importante que se consideren diversas estrategias que ayuden al estudiante a interactuar de forma efectiva con el conocimiento, dentro de las más relevantes se tiene procesamiento de la información, debates, entrevistas, oratorias y ensayos.

La tercera dimensión estrategia posinstruccionales, esta se presenta al finalizar el proceso de enseñanza, ayudan a contar con una mirada sintética y crítica del contenido. Puede ser utilizada como reflexión final, se destacan la idea principal de los contenidos abordados. Este tipo de estrategias debe aplicarse en el transcurso de cierre de cada sesión curricular (Blanquiz y Villalobos, 2018).

La teoría de las competencias en educación, que respalda la variable de competencias genéricas se fundamenta en la visión de David McClelland, citado por Incháustegui (2019), quien enfatiza la necesidad de entender cómo la motivación influye en el desempeño laboral. McClelland (1973) introdujo una nueva variable para comprender la motivación: Performance/Quality. Aquí, el término "Performance" se refiere a la necesidad de logro, mientras que "Quality" se asocia con la calidad del trabajo. Basado en este enfoque, McClelland exploró las posibles conexiones entre estas necesidades y el éxito profesional. Argumentó que, al identificar los mecanismos o el nivel de necesidades que impulsan a los empresarios más exitosos, sería posible seleccionar a individuos con un nivel adecuado de necesidad de logro, formarlos en estas actitudes, y ayudarlos a desarrollarlas para avanzar en sus proyectos.

McClelland (1973) subraya que el éxito no depende únicamente de las competencias técnicas o académicas, sino también de habilidades y atributos personales que faciliten una integración efectiva en el ámbito profesional. De esta manera, proporciona una perspectiva que va más allá de la simple adquisición de conocimientos, promoviendo una formación más completa que abarque las competencias necesarias para el ejercicio profesional efectivo.

En línea con esta perspectiva, las competencias genéricas se entienden como una combinación integral de habilidades, conocimientos y capacidades que se manifiestan en contextos tanto personales como profesionales. Estas competencias se dividen en tres grandes categorías: instrumentales, que se refieren a habilidades técnicas y cognitivas; sistémicas, que involucran la capacidad de entender y manejar sistemas complejos; e interpersonales, que engloban habilidades para interactuar y comunicarse efectivamente con otros. El desarrollo de estas competencias no solo facilita el crecimiento profesional, sino que también promueve un desarrollo personal equilibrado (Vélez et al., 2018).

Además de estas categorías, las competencias genéricas también incorporan características individuales que influyen en el desempeño. Elementos como la autoconciencia, la motivación, los rasgos de personalidad, los valores, las creencias y los intereses juegan un papel crucial en cómo un estudiante o profesional se desenvuelve en diferentes contextos. Estos atributos individuales pueden ser medidos y tienen una relevancia significativa para el desarrollo y la evaluación de las competencias (Asún et al., 2020). La autoconciencia permite a los individuos reconocer sus propias fortalezas y debilidades, mientras que la motivación impulsa el deseo de superación y éxito. Los rasgos de

personalidad, los valores y las creencias, a su vez, configuran la manera en que las personas abordan sus responsabilidades y desafíos.

Por lo tanto, las competencias genéricas no solo abarcan conocimientos y habilidades técnicas, sino que también incluyen aspectos esenciales del desarrollo personal que son necesarios para un desempeño efectivo en el ámbito profesional. Estas competencias son fundamentales para el éxito en diversos roles, ya que proporcionan las herramientas necesarias para enfrentar desafíos, adaptarse a cambios y colaborar eficazmente con otros. En resumen, el desarrollo de competencias genéricas implica un enfoque integral que considera tanto las habilidades técnicas como las características personales, promoviendo un equilibrio entre el conocimiento académico y las habilidades prácticas que son esenciales para el éxito en el entorno laboral (Burgos, 2017).

Evidentemente, es crucial abordar tanto las competencias específicas como las genéricas en el ámbito educativo, ya que estas últimas actúan como un complemento esencial para el desarrollo integral de la persona. Según Villa (2020), las competencias genéricas no solo complementan las competencias específicas, sino que también desempeñan un papel clave en la formación general del individuo. Estas competencias son fundamentales para el adecuado desenvolvimiento en diversos contextos, ya sean laborales, académicos o sociales (Rojas y Mendoza, 2019). Castillo y Portilla (2020) argumentan que, al incorporar y evaluar las competencias genéricas, es posible alcanzar un nivel de excelencia en el desempeño profesional y personal. La investigación realizada indica que estas competencias son determinantes para la capacidad de adaptación a diferentes entornos, evidenciando su importancia en el desarrollo de habilidades versátiles y transferibles.

En un sentido similar, Crespí y García (2020) destacan que el propósito de la universidad ha sido, desde hace décadas, proporcionar un proceso formativo integral para los estudiantes. Este enfoque integral se basa en una combinación de formación profesional y humanística, sustentada en el desarrollo de competencias que abarcan no solo conocimientos técnicos específicos, sino también habilidades y valores que preparan a los estudiantes para enfrentar diversos desafíos. En este contexto, las competencias genéricas se definen como aquellas cualidades y habilidades que los egresados universitarios deben adquirir, y que no están directamente vinculadas con las competencias específicas de cada carrera. En lugar de enfocarse exclusivamente en conocimientos técnicos, estas competencias se centran en habilidades, capacidades y destrezas que se desarrollan a lo largo del proceso educativo.

Estas competencias emergen de la interacción con la experiencia universitaria, tal como sostienen López y Parra (2018). Desde una perspectiva empirista, el desarrollo de competencias no siempre se basa en la razón pura, sino que también se nutre de la experiencia directa y de la interacción con el entorno. Por lo tanto, es fundamental que estas competencias se desarrollen a través de la praxis y de la inmersión en contextos reales (Maury et al., 2018). Esta perspectiva resalta la importancia de un aprendizaje experiencial y contextualizado, que permite a los estudiantes aplicar y adaptar sus habilidades en situaciones prácticas.

Ojeda et al. (2021) subrayan la relevancia del trabajo en equipo como una de las competencias genéricas más destacadas, ya que facilita el desarrollo de habilidades colaborativas y de interacción efectiva en entornos grupales. Esta competencia es esencial para el éxito en contextos profesionales y académicos donde la colaboración y la cooperación son fundamentales. Herodotou et al. (2019) refuerzan esta idea al señalar que los docentes tienen la responsabilidad de fomentar diversas competencias dentro del aula, siendo las competencias interpersonales especialmente importantes para la construcción de relaciones duraderas y efectivas. Estas competencias incluyen la capacidad para expresar sentimientos de manera constructiva, la autoevaluación y el desarrollo de habilidades de comunicación que contribuyen al éxito tanto en el ámbito personal como profesional.

Por otro lado, Amor y Serrano (2018) identifican que dentro de las competencias genéricas se encuentran también las habilidades cognitivas, como la capacidad para gestionar el pensamiento de manera efectiva. Estas habilidades incluyen la destreza lingüística, que abarca tanto la comunicación escrita como la oral, y es fundamental para la transmisión y recepción de información de manera clara y efectiva. Además, las competencias sistémicas juegan un papel crucial al permitir una aproximación a la realidad desde una perspectiva integral, en la cual se observa la complejidad del entorno como un todo interconectado, en lugar de analizarlo de manera aislada. Esta capacidad para ver la totalidad y entender las interrelaciones entre los diferentes componentes de una situación es esencial para una comprensión completa y para la toma de decisiones informadas.

Se estima que las competencias genéricas abarcan una amplia gama de atributos, valores, habilidades y cualidades que resultan esenciales para la vida profesional y personal, independientemente del rol específico que cada individuo desempeñe (Salazar et al., 2019). Esta caracterización de “genéricas” se debe a que estas competencias no están ancladas a un

contexto particular de aprendizaje, sino que tienen una aplicación universal en diversas situaciones (Jabeen et al., 2020). Según Vargas et al. (2023), el proceso educativo debe integrar el desarrollo de estas competencias para asegurar una formación integral. Este enfoque implica no solo la adquisición de conocimientos teóricos, sino también la interacción con el entorno real, motivaciones personales y experiencias que permiten una formación más profunda y significativa.

Alvarado y Morales (2019) sostienen que las competencias genéricas, tales como la capacidad de análisis, la toma de decisiones, el compromiso ético, la habilidad para trabajar en equipo, la adaptabilidad y la creatividad e innovación, deben ser fomentadas activamente en el aula. Este desarrollo se logra a través de actividades didácticas y curriculares que desafíen a los estudiantes a aplicar y fortalecer estas habilidades en contextos prácticos. La formación de estas competencias no solo mejora el rendimiento académico, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar los retos de un entorno laboral dinámico y cambiante.

Respecto a las dimensiones de las competencias, Vélez et al. (2018) identifican tres categorías principales. La primera dimensión, las competencias instrumentales, engloba el dominio de capacidades cognitivas, metodológicas, técnicas y lingüísticas esenciales para el desempeño académico y profesional. Estas competencias incluyen habilidades fundamentales como el análisis crítico, la síntesis de información, la planificación estratégica, la organización personal y la gestión de la información. Ojeda et al. (2021) amplían esta definición al incluir la capacidad para tomar decisiones informadas y resolver problemas de manera efectiva, destacando la importancia de una base sólida en estas competencias para el éxito en diversas áreas.

La segunda dimensión se centra en las competencias interpersonales, que son cruciales para el desarrollo de habilidades sociales y la capacidad de interactuar de manera efectiva con otros. Estas habilidades abarcan la comunicación efectiva, la empatía, la cooperación y el trabajo en equipo, permitiendo a los individuos colaborar de manera constructiva en entornos sociales y profesionales (Vélez et al., 2018). El fortalecimiento de estas competencias facilita la integración en equipos multidisciplinarios y contribuye a un ambiente de trabajo armonioso y productivo.

La tercera dimensión, las competencias sistémicas, se refiere a la capacidad de entender y manejar sistemas globales complejos. Esta competencia requiere una combinación de sensibilidad, comprensión y conocimiento sobre cómo interactúan las diversas partes

dentro de un sistema. Según Vélez et al. (2018), es fundamental que los individuos adquieran primero las competencias instrumentales e interpersonales antes de desarrollar una visión sistémica. Además, las competencias sistémicas incluyen habilidades tecnológicas y digitales esenciales para un aprendizaje y trabajo efectivos en entornos modernos (Aguilar et al., 2020). Ojeda et al. (2021) destacan que una visión sistémica también implica la habilidad para liderar, innovar y adaptarse a nuevas situaciones, lo cual es crucial para enfrentar los desafíos en un mundo en constante cambio.

MODELOS DE COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La formación en Trabajo Social en la educación superior debe responder a un entorno en constante cambio y a las crecientes expectativas profesionales. Los modelos de competencias ofrecen una guía valiosa para estructurar y evaluar el aprendizaje en este campo, asegurando que los futuros trabajadores sociales estén preparados para enfrentar los desafíos de su profesión. Según Damron-Rodriguez et al. (2019), los modelos de competencias en gerontología han demostrado ser efectivos para establecer un consenso sobre las habilidades necesarias en este campo especializado.

En particular, estos modelos han sido fundamentales para identificar las competencias más relevantes que los trabajadores sociales deben desarrollar para abordar de manera integral las necesidades físicas, emocionales y sociales de las personas mayores. Así, se asegura que los profesionales estén preparados para brindar un apoyo adecuado y especializado en esta área, contribuyendo a una atención más holística y efectiva.

Esta metodología, entonces, no solo mejora las habilidades técnicas de los estudiantes, sino también su capacidad para manejar situaciones complejas y éticamente desafiantes, lo cual es esencial en la práctica del trabajo social.

MODELO DE COMPETENCIAS BÁSICAS

El Consejo Nacional de Educación en Trabajo Social [CSWE] (2015) en el documento Educational Policy and Accreditation Standards define el modelo de competencias básicas en Trabajo Social como un conjunto de habilidades, conocimientos y valores que los estudiantes deben adquirir y demostrar para ejercer de manera eficaz y ética en el campo. Estas competencias abarcan áreas como la comunicación eficaz, la empatía, la resolución de problemas, y la gestión del tiempo, y son esenciales para que los trabajadores

sociales puedan responder de manera efectiva a las necesidades de sus clientes y comunidades.

Según Opačić (2020), el enfoque de competencias profesionales en el Trabajo Social implica un marco integral que combina el conocimiento, las habilidades y los valores necesarios para la práctica social efectiva. Este enfoque se centra no solo en la adquisición de conocimientos técnicos, sino también en el desarrollo de competencias emocionales y sociales, como la empatía y la capacidad de establecer relaciones interpersonales efectivas, que son fundamentales para el trabajo con poblaciones vulnerables. Opačić (2020) también resalta la importancia de la autonomía y la gestión del tiempo, destacando que los trabajadores sociales deben ser capaces de tomar decisiones éticas y administrar su carga de trabajo de manera eficiente para proporcionar un servicio de alta calidad.

- **Comunicación eficaz:** Los trabajadores sociales deben ser capaces de comunicarse claramente tanto verbalmente como por escrito. La capacidad de escuchar de manera activa y de transmitir información de manera comprensible es crucial para la interacción con clientes y equipos multidisciplinarios (Hepworth et al., 2016).

- **Empatía y relación interpersonal:** La empatía permite a los profesionales comprender y conectar con las experiencias y sentimientos de las personas con las que trabajan. La habilidad para establecer relaciones de confianza y respeto es fundamental en el trabajo social (Gerdes y Segal, 2011).

- **Resolución de problemas y toma de decisiones:** Los trabajadores sociales a menudo enfrentan situaciones complejas que requieren habilidades de resolución de problemas y toma de decisiones basadas en la ética y el conocimiento profesional (Sheafor y Horejsi, 2015).

- **Autonomía y gestión del tiempo:** La capacidad de trabajar de manera independiente y gestionar eficazmente el tiempo y los recursos es esencial para cumplir con las responsabilidades profesionales y académicas (Payne, 2015).

En la educación superior, estas competencias se integran a través de un currículo que combina teoría y práctica. Los estudiantes deben participar en actividades como simulaciones, estudios de caso y prácticas supervisadas que les permitan desarrollar y perfeccionar estas habilidades. La evaluación se realiza mediante exámenes prácticos,

proyectos y retroalimentación continua de profesores y supervisores.

MODELO DE COMPETENCIAS TÉCNICAS Y ESPECIALIZADAS

El Modelo de Competencias Técnicas y Especializadas en Trabajo Social se centra en el desarrollo de habilidades avanzadas que son esenciales para abordar los aspectos específicos de la práctica profesional. Estas competencias incluyen áreas como la investigación y el análisis de políticas sociales, intervención en crisis, planificación y evaluación de programas, y trabajo en redes y colaboración interdisciplinaria.

De acuerdo con las guías curriculares recientes de la Council on Social Work Education (CSWE), los trabajadores sociales deben poseer una variedad de competencias técnicas y especializadas que les permitan intervenir de manera efectiva con individuos, familias, grupos, organizaciones y comunidades. Estas competencias abarcan la capacidad de utilizar métodos basados en evidencia para alcanzar los objetivos de los clientes y de las comunidades, así como la habilidad para colaborar interprofesionalmente y coordinar esfuerzos a través de múltiples disciplinas para obtener resultados beneficiosos en la práctica social (CSWE, 2022).

Asimismo, la evaluación continua es fundamental en la práctica del trabajo social, ya que permite a los profesionales analizar críticamente y aplicar conocimientos de teorías del comportamiento humano y del entorno social, para mejorar la efectividad de las intervenciones y los programas a nivel micro, mezzo y macro. Esto incluye el uso de métodos cualitativos y cuantitativos para evaluar resultados y la aplicación de estos hallazgos para mejorar la práctica (University of Texas at San Antonio - UTSA, 2023).

- **Investigación y análisis de políticas sociales:** Los trabajadores sociales deben ser capaces de llevar a cabo investigaciones rigurosas, analizar datos y comprender el impacto de las políticas sociales en los individuos y comunidades. Esto requiere habilidades en métodos de investigación cualitativos y cuantitativos (Grinnell et al. 2019).

- **Intervención en crisis:** La capacidad de intervenir eficazmente en situaciones de crisis es crucial. Esto implica habilidades en evaluación de riesgo, manejo de crisis y apoyo emocional inmediato (Roberts, 2019).

- **Planificación y evaluación de programas:** Los profesionales deben tener la

capacidad de diseñar, implementar y evaluar programas de intervención y servicios sociales. Esto incluye la elaboración de planes de acción, la gestión de recursos y la evaluación de resultados (Kettner et al. 2016).

- **Trabajo en redes y colaboración interdisciplinaria:** Los trabajadores sociales frecuentemente colaboran con otros profesionales y agencias. La habilidad para trabajar en redes y coordinar esfuerzos con otros sectores es esencial para ofrecer una atención integral (Bronstein, 2003).

Los programas de educación superior deben proporcionar formación técnica avanzada a través de cursos especializados, talleres y proyectos colaborativos. La implementación de prácticas en entornos profesionales y la participación en proyectos de investigación son fundamentales para el desarrollo de estas competencias.

MODELO DE COMPETENCIAS BASADAS EN RESULTADOS

El Modelo de Competencias Basadas en Resultados pone énfasis en los logros y resultados específicos que los estudiantes deben alcanzar. Este modelo incluye:

- **Definición de resultados de aprendizaje:** Los programas deben establecer resultados claros y medibles que reflejen las competencias que los estudiantes deben adquirir. Estos resultados deben alinearse con las necesidades y expectativas del entorno profesional (Biggs y Tang, 2011).

- **Evaluación de desempeño:** La evaluación se centra en medir si los estudiantes han alcanzado los resultados deseados. Esto se realiza mediante evaluaciones prácticas, estudios de caso, y proyectos que reflejen situaciones reales (Boud, 2010).
- **Retroalimentación continua y ajustes curriculares:** La retroalimentación de los estudiantes y del campo profesional debe utilizarse para realizar ajustes en el currículo y en las estrategias didácticas. Esto asegura que el programa siga siendo relevante y eficaz en la preparación de los futuros profesionales (Gibbs, 2013).

Según Kellogg (2020), "la educación basada en competencias requiere una reorientación hacia la evaluación del desempeño del estudiante y la alineación del currículo con las necesidades del mercado laboral", destacando la importancia de una retroalimentación continua para asegurar la relevancia del programa educativo.

MODELO DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES

Las Competencias Transversales abarcan habilidades que son aplicables en una variedad de contextos profesionales y personales. En el contexto del Trabajo Social, estas incluyen:

- **Pensamiento crítico y reflexión:** La capacidad de analizar situaciones desde diferentes perspectivas y reflexionar sobre la propia práctica es crucial para el desarrollo profesional continuo. Como señalan Rubene et al. (2024), "el desarrollo de competencias transversales, en interacción con las competencias profesionales, es esencial para que los individuos se adapten al cambio y vivan vidas significativas y productivas" (p. 677).

- **Trabajo en equipo y colaboración:** La habilidad para trabajar eficazmente en equipos multidisciplinarios y colaborar con diversos actores es esencial para ofrecer un servicio integral (Cohen y Bailey, 2014).

- **Adaptabilidad y flexibilidad:** Los trabajadores sociales deben adaptarse a cambios en las circunstancias y a nuevas demandas profesionales, manteniendo la capacidad de responder eficazmente a diversos contextos (Pulakos et al., 2019).

- **Gestión del estrés y cuidado personal:** La capacidad para manejar el estrés y mantener el bienestar personal es fundamental para una práctica profesional saludable y sostenible (Labrague et al., 2017).

Estos aspectos deben ser promovidos a través de actividades que simulen entornos colaborativos y situaciones dinámicas. Los programas académicos deben incorporar actividades interactivas, debates y proyectos grupales para desarrollar estas habilidades.

MODELO DE COMPETENCIAS ÉTICAS Y CULTURALES

El Modelo de Competencias Éticas y Culturales destaca la importancia de la ética profesional y la sensibilidad cultural en el Trabajo Social. Este modelo incluye:

- **Ética profesional y responsabilidad:** Los trabajadores sociales deben actuar con integridad y adherirse a los principios éticos de la profesión. Esto incluye la confidencialidad, el respeto por la dignidad de las personas y la justicia social (Banks, 2016).

- **Sensibilidad cultural y competencia intercultural:** La capacidad de comprender y respetar las diferencias culturales y sociales es esencial. Los profesionales deben ser conscientes de sus propios prejuicios y trabajar para brindar un servicio inclusivo y respetuoso (Sue et al. 2012).

- **Práctica reflexiva y responsabilidad social:** Los trabajadores sociales deben reflexionar sobre su práctica y asumir la responsabilidad de su impacto en la comunidad. Esto incluye la promoción de la equidad y la justicia en sus intervenciones (Fook y Gardner, 2016).

En la educación superior, este modelo se implementa a través de la enseñanza de principios éticos, la discusión de dilemas éticos y la exposición a diversas realidades culturales. Las prácticas en comunidades diversas y la participación en programas de formación continua son cruciales para el desarrollo de estas competencias.

El Modelo de Competencias Éticas y Culturales en Trabajo Social resalta la necesidad de que los trabajadores sociales desarrollen habilidades y conocimientos que les permitan actuar con ética y sensibilidad cultural en sus prácticas profesionales. Según la Asociación Nacional de Trabajadores Sociales (NASW, 2015), la competencia cultural implica una conciencia elevada sobre cómo las poblaciones culturalmente diversas experimentan su singularidad y enfrentan sus diferencias y similitudes en un contexto social más amplio. Además, la competencia cultural requiere que los trabajadores sociales utilicen un enfoque de interseccionalidad en su práctica, examinando formas de opresión, discriminación y dominación a través de componentes de diversidad como la raza, la etnia, el estatus de inmigrante y refugiado, la religión, la orientación sexual, la identidad y expresión de género, la clase social y las habilidades.

Este modelo subraya la importancia de la humildad cultural como una postura orientadora frente a las diferencias culturales y de la responsabilidad de los trabajadores sociales para desafiar la opresión estructural e institucional, fomentando instituciones y comunidades diversas e inclusivas (NASW, 2015).

Los modelos de competencias en la educación superior para el Trabajo Social proporcionan un marco integral para el desarrollo profesional de los estudiantes. Al abordar competencias básicas, técnicas, basadas en resultados, transversales y éticas, los programas educativos pueden preparar a los futuros trabajadores sociales para enfrentar los desafíos del

campo con eficacia y sensibilidad. La implementación de estos modelos en el currículo universitario no solo enriquece la formación académica, sino que también contribuye a la creación de profesionales capacitados para promover el bienestar social y la justicia en diversas comunidades. A medida que el campo del Trabajo Social continúa evolucionando, estos modelos seguirán siendo una guía esencial para garantizar una educación de alta calidad y una práctica profesional efectiva.

CAPÍTULO III

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

En la búsqueda de una formación académica integral y eficaz en el campo del Trabajo Social, resulta fundamental comprender cómo las estrategias didácticas y los enfoques pedagógicos influyen en el desarrollo y la evaluación de competencias de los futuros profesionales. Según Vitello y Greatorex (2022), "la competencia se define como la capacidad de integrar y aplicar conocimientos, habilidades y factores psicosociales apropiados al contexto para desempeñarse con éxito en un dominio específico". Este enfoque resalta la necesidad de adaptar las técnicas de enseñanza y aprendizaje para optimizar la adquisición de competencias clave, tales como el pensamiento crítico, la intervención efectiva y la capacidad de trabajar en entornos diversos (Vitello y Greatorex, 2022).

La investigación también sugiere que tener una comprensión clara de las competencias es crucial para mejorar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Precisar la definición de competencia permite diseñar y aplicar métodos didácticos que promuevan un aprendizaje eficaz y pertinente, lo cual es esencial en la formación de Trabajadores Sociales capacitados para responder a las complejas demandas de la práctica profesional (Vitello y Greatorex, 2022).

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

En el ámbito universitario, las estrategias de enseñanza y aprendizaje desempeñan un papel esencial en la formación de competencias específicas en los estudiantes de Trabajo Social. Según un estudio reciente, los métodos creativos en la educación de Trabajo Social, como talleres creativos y enfoques participativos, son altamente efectivos para fomentar el pensamiento crítico y la resolución de problemas en los estudiantes. Estos métodos permiten a los estudiantes explorar diferentes perspectivas y desarrollar soluciones innovadoras en un entorno de aprendizaje inclusivo y colaborativo (IntechOpen, 2021).

MÉTODOS BASADOS EN LA PROBLEMÁTICA REAL

Una de las estrategias más destacadas en la enseñanza del Trabajo Social es el enfoque basado en la resolución de problemas reales. Este enfoque no solo facilita la comprensión de conceptos abstractos, sino que también fomenta el desarrollo de habilidades críticas y analíticas. Según Maiden y Weiss (2023), la incorporación de este método en la educación de trabajo social prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos profesionales al situarlos en contextos que simulan la realidad del campo laboral.

Estudios de caso

Los estudios de caso permiten a los estudiantes analizar situaciones específicas, discutir posibles intervenciones y reflexionar sobre las implicaciones éticas y prácticas de sus decisiones. Estos estudios deben estar cuidadosamente seleccionados para representar una variedad de contextos y problemas, desde intervenciones individuales hasta políticas comunitarias (Yin, 2018).

Simulaciones y juegos de rol

Las simulaciones y los juegos de roles son herramientas valiosas para experimentar la dinámica de situaciones de trabajo social. Al asumir roles en escenarios simulados, los estudiantes pueden practicar habilidades de comunicación, negociación y toma de decisiones, mientras reciben retroalimentación en tiempo real sobre su desempeño (Gordo et al. 2017).

APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se ha consolidado como una estrategia pedagógica que promueve la investigación activa, la colaboración entre estudiantes y la aplicación práctica del conocimiento adquirido. En el ámbito del Trabajo Social, la implementación de proyectos puede enfocarse en atender necesidades reales de la comunidad, como el diseño de programas de intervención o la evaluación de servicios existentes. Este enfoque permite a los estudiantes desarrollar habilidades esenciales para la práctica profesional, tales como la capacidad de trabajar en equipo, la creatividad, y la gestión eficaz de proyectos (Rodríguez, 2021).

Diseño e implementación de proyectos

Los proyectos deben ser diseñados para abordar problemas significativos en la comunidad, permitiendo a los estudiantes colaborar con organizaciones sociales y clientes reales. La implementación y evaluación de estos proyectos proporcionan una experiencia práctica invaluable, que prepara a los estudiantes para enfrentar desafíos profesionales con confianza.

ENSEÑANZA PARTICIPATIVA Y COLABORATIVA

El aprendizaje participativo y colaborativo es fundamental en el Trabajo Social, ya que refleja el enfoque de trabajo en equipo y la cooperación que caracteriza a la profesión. Este enfoque puede incluir actividades como debates, grupos de discusión y talleres interactivos, donde los estudiantes comparten sus experiencias, conocimientos y perspectivas (Gillies, 2016).

Debates y discusiones

Los debates y discusiones en clase permiten a los estudiantes explorar diferentes puntos de vista sobre temas complejos y controversiales en el Trabajo Social. Estas actividades fomentan la reflexión crítica y el desarrollo de habilidades argumentativas, necesarias para la práctica profesional (Duschl y Grandy, 2008).

Talleres y seminarios

Los talleres y seminarios colaborativos ofrecen oportunidades para la formación práctica y la discusión profunda de temas específicos. Estos eventos pueden incluir la participación de profesionales invitados, proporcionando a los estudiantes una visión actualizada y aplicada del campo (Henderson y Linder, 2020).

USO DE TECNOLOGÍA Y RECURSOS DIGITALES

"La integración de tecnología en la enseñanza del Trabajo Social no solo facilita el acceso a una amplia gama de recursos educativos, sino que también promueve la interactividad y la colaboración entre los estudiantes a través de plataformas en línea y herramientas de simulación" (Faux y Black-Hughes, 2000, p. 210).

Recursos multimedia

El uso de videos, podcasts y otros recursos multimedia puede ayudar a ilustrar conceptos y mostrar ejemplos reales de práctica profesional. Estos recursos pueden ser utilizados para complementar la teoría y proporcionar una perspectiva más dinámica del Trabajo Social (Mayer, 2019).

Simulaciones virtuales

Las simulaciones virtuales permiten a los estudiantes practicar habilidades en un entorno controlado y seguro, donde pueden experimentar diferentes escenarios y recibir retroalimentación instantánea. Estas herramientas son especialmente útiles para practicar habilidades de intervención y gestión de casos (Gee, 2020).

EVALUACIÓN CONTINUA Y RETROALIMENTACIÓN

La evaluación continua es esencial para monitorear el progreso de los estudiantes y ajustar las estrategias de enseñanza según sea necesario. La retroalimentación regular y constructiva ayuda a los estudiantes a identificar sus fortalezas y áreas de mejora, facilitando un aprendizaje más efectivo y personalizado.

Evaluación formativa

La evaluación formativa, a través de actividades como autoevaluaciones, evaluaciones entre pares y revisiones de proyectos, proporciona una visión constante del desarrollo de las competencias de los estudiantes. Esta información permite realizar ajustes en tiempo real y adaptar las estrategias didácticas a las necesidades individuales (Black y Wiliam, 2018).

Retroalimentación constructiva

La retroalimentación constructiva es necesaria para el aprendizaje y desarrollo profesional. Debe ser específica, orientada a los objetivos de aprendizaje y ofrecer sugerencias claras para la mejora. La retroalimentación debe ser un proceso bidireccional, donde los estudiantes también puedan expresar sus inquietudes y reflexiones sobre su propio proceso de aprendizaje (Hattie y Timperley, 2007).

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje en el ámbito universitario para el Trabajo Social deben ser variadas y adaptativas, reflejando la complejidad y la naturaleza práctica del

campo. Al combinar métodos basados en problemas reales, proyectos prácticos, enseñanza participativa, tecnología y evaluación continua, se puede proporcionar una educación integral que prepare a los estudiantes para enfrentar los desafíos de la profesión con competencia y confianza. La implementación efectiva de estas estrategias no solo mejora el aprendizaje académico, sino que también fomenta el desarrollo de competencias para una práctica profesional exitosa en el Trabajo Social.

MÉTODOS DIDÁCTICOS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

En el ámbito del Trabajo Social, el desarrollo de competencias no solo implica adquirir conocimientos teóricos, sino también habilidades prácticas que permiten a los estudiantes enfrentarse de manera efectiva a los retos profesionales. Por ello, es esencial que los métodos didácticos utilizados en la formación universitaria sean variados, dinámicos y adaptados a las necesidades específicas de la profesión. A continuación, exploraremos algunos de los métodos didácticos más efectivos para el desarrollo de competencias en Trabajo Social.

APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP)

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es una metodología que se centra en la resolución de problemas reales y complejos, fomentando el pensamiento crítico y la capacidad de análisis (Barrows y Tamblyn, 1980). En el contexto del Trabajo Social, el ABP permite a los estudiantes abordar situaciones típicas que podrían enfrentar en su práctica profesional, como casos de intervención comunitaria o situaciones de crisis en el ámbito familiar. De acuerdo al autor citado previamente se identifican:

- **Características**:
    - **Casos reales**: Utilización de casos reales o simulados que reflejen desafíos auténticos del Trabajo Social.
    - **Trabajo en equipo**: Promueve la colaboración entre estudiantes para buscar soluciones.
    - **Desarrollo de competencias**: Enfatiza el desarrollo de habilidades analíticas y de resolución de problemas.

- **Ventajas**:
    - Facilita la integración de teoría y práctica.
    - Fomenta habilidades de trabajo en equipo y comunicación.
    - Permite a los estudiantes desarrollar estrategias de intervención efectivas.

SIMULACIONES Y JUEGOS DE ROL

Las simulaciones y los juegos de rol son métodos interactivos que permiten a los estudiantes experimentar situaciones prácticas en un entorno controlado, proporcionando una experiencia valiosa sin las consecuencias de errores reales (Vasquez, 2019). En el Trabajo Social, estos métodos pueden simular entrevistas con clientes, reuniones de equipo o la gestión de crisis.

- **Características**:
    - **Escenarios simulados**: Representación de situaciones profesionales en un entorno controlado.
    - **Interacción activa**: Participación activa de los estudiantes en la resolución de problemas.
    - **Retroalimentación inmediata**: Oportunidad de recibir feedback en tiempo real sobre el desempeño.
- **Ventajas**:
    - Facilita la comprensión de roles y responsabilidades.
    - Permite a los estudiantes practicar habilidades de comunicación y resolución de conflictos.
    - Proporciona una experiencia práctica sin las consecuencias de errores reales.

ESTUDIO DE CASOS

El estudio de casos es un método tradicional en el campo del Trabajo Social que implica el análisis detallado de situaciones específicas. Los estudiantes examinan casos

detallados, discuten posibles intervenciones y analizan los resultados (Yin, 2018).

- **Características**:
    - **Análisis detallado**: Estudio exhaustivo de casos individuales o colectivos.
    - **Discusión y reflexión**: Debate sobre diferentes enfoques y estrategias de intervención.
    - **Aplicación teórica**: Conexión de la teoría con la práctica mediante el análisis de casos.
- **Ventajas**:
    - Mejora la capacidad de análisis crítico.
    - Fomenta el desarrollo de habilidades de reflexión y evaluación.
    - Permite la aplicación práctica de conceptos teóricos.

APRENDIZAJE SERVICIO

El Aprendizaje Servicio combina la educación académica con el servicio comunitario, facilitando el aprendizaje significativo y el compromiso social (Jacoby, 2015). Este método, como lo explica el autor, permite a los estudiantes aplicar sus conocimientos en situaciones reales mientras contribuyen a la comunidad.

- **Características**:
    - **Proyectos comunitarios**: Implementación de proyectos que benefician a la comunidad.
    - **Reflexión académica**: Reflexión sobre la experiencia práctica y su conexión con el contenido académico.
    - **Desarrollo de competencias sociales**: Mejora de habilidades interpersonales y de trabajo en equipo.
- **Ventajas**:
    - Facilita el aprendizaje significativo y contextualizado.

- Promueve el compromiso social y la responsabilidad comunitaria.
- Ofrece una experiencia práctica valiosa para la futura carrera profesional.

MÉTODO DE PROYECTOS

El método de proyectos implica la realización de trabajos en los que los estudiantes planifican, ejecutan y presentan proyectos relacionados con el Trabajo Social. Este enfoque permite a los estudiantes abordar problemas reales y desarrollar soluciones innovadoras (Thomas, 2018).

- **Características**:
  - **Desarrollo de proyectos**: Creación y ejecución de proyectos específicos.
  - **Colaboración**: Trabajo en equipo para lograr los objetivos del proyecto.
  - **Evaluación de resultados**: Presentación y evaluación de los resultados obtenidos.
- **Ventajas**:
  - Fomenta la creatividad y la innovación.
  - Desarrolla habilidades de planificación y gestión de proyectos.
  - Permite la aplicación práctica de conocimientos y habilidades.

El uso de métodos didácticos variados y adaptados a las necesidades específicas del Trabajo Social es crucial para el desarrollo integral de las competencias de los estudiantes. Estos métodos no solo enriquecen la experiencia educativa, sino que también preparan a los futuros profesionales para enfrentar de manera efectiva los desafíos de su carrera. Al implementar estas estrategias, se fomenta un aprendizaje activo y contextualizado que fortalece tanto las habilidades teóricas como prácticas necesarias para una práctica profesional exitosa.

INNOVACIÓN PEDAGÓGICA EN LA ENSEÑANZA DEL TRABAJO SOCIAL

En el campo del Trabajo Social, la innovación pedagógica no solo representa una adaptación a las nuevas realidades educativas y sociales, sino también una oportunidad para reconfigurar la forma en que se forman los futuros profesionales. Este enfoque renovado busca no solo actualizar los contenidos, sino también transformar las metodologías y estrategias de enseñanza para que sean más efectivas y pertinentes. A continuación, exploramos cómo la innovación pedagógica está influyendo en la enseñanza del Trabajo Social y qué implicaciones tiene para el desarrollo de competencias en este campo.

METODOLOGÍAS ACTIVAS Y PARTICIPATIVAS

La enseñanza tradicional, a menudo centrada en el modelo expositivo, está siendo complementada y a veces reemplazada por metodologías activas y participativas. El aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en problemas y el estudio de casos son algunas de las estrategias que están ganando terreno. Estas metodologías permiten a los estudiantes involucrarse de manera más directa en el proceso de aprendizaje, promoviendo una comprensión más profunda y una mayor capacidad de aplicar los conocimientos en situaciones reales (Bell, 2010).

Por ejemplo, el aprendizaje basado en proyectos anima a los estudiantes a trabajar en problemas reales o simulados que enfrentan los trabajadores sociales, lo que les permite desarrollar habilidades de resolución de problemas, trabajo en equipo y comunicación. Este enfoque también fomenta una mayor motivación y compromiso, ya que los estudiantes pueden ver el impacto concreto de su trabajo.

INTEGRACIÓN DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS

La incorporación de tecnologías educativas está revolucionando la forma en que se enseña el Trabajo Social. Las herramientas digitales, como las plataformas de e-learning, los simuladores de casos y las aplicaciones móviles, ofrecen nuevas formas de interacción y aprendizaje. Estas tecnologías no solo facilitan el acceso a recursos educativos de calidad, sino que también permiten una mayor flexibilidad en el proceso de aprendizaje (Dede, 2016).

Las simulaciones virtuales, por ejemplo, pueden recrear escenarios complejos que los trabajadores sociales pueden enfrentar en su práctica profesional. Esto permite a los

estudiantes experimentar y aprender en un entorno controlado antes de enfrentarse a situaciones reales. Además, las herramientas de colaboración en línea fomentan el trabajo en equipo y el intercambio de ideas entre estudiantes de diferentes ubicaciones.

APRENDIZAJE EXPERIENCIAL Y PRÁCTICAS PROFESIONALES

El aprendizaje experiencial, que incluye prácticas profesionales y pasantías, es fundamental en la formación de los trabajadores sociales. La innovación pedagógica en este ámbito se manifiesta en la integración de prácticas más reflexivas y estructuradas que permiten a los estudiantes conectar la teoría con la práctica. Los convenios con instituciones y organizaciones sociales ofrecen a los estudiantes la oportunidad de trabajar en entornos reales y enfrentar desafíos auténticos (Kolb, 2014).

Las prácticas profesionales se están enriqueciendo con componentes de evaluación continua y retroalimentación, lo que facilita un proceso de aprendizaje más dinámico y adaptativo. Los estudiantes pueden recibir orientación y apoyo mientras aplican sus conocimientos en situaciones reales, lo que fortalece sus competencias y les prepara mejor para el ejercicio profesional.

ENFOQUES INCLUSIVOS Y DIVERSIDAD

La innovación pedagógica en el Trabajo Social también se centra en promover un enfoque inclusivo y diverso en la enseñanza. Reconocer y valorar la diversidad cultural, social y económica es crucial para formar profesionales capaces de intervenir eficazmente en contextos variados. Los programas de formación están incorporando contenidos y estrategias que abordan cuestiones de desigualdad, justicia social y derechos humanos. El uso de materiales y casos que reflejan la diversidad de las poblaciones a las que los trabajadores sociales sirven contribuye a una formación más completa y consciente. Además, los enfoques pedagógicos inclusivos fomentan una mayor empatía y comprensión entre los estudiantes, preparándolos mejor para trabajar en entornos multiculturales y multifacéticos (Sue y Sue, 2016).

EVALUACIÓN INNOVADORA

La evaluación del aprendizaje en Trabajo Social está evolucionando hacia métodos más integrales y formativos. En lugar de depender exclusivamente de exámenes tradicionales, se están implementando evaluaciones basadas en competencias, portafolios y

autoevaluaciones. Estas prácticas permiten una visión más holística del progreso del estudiante y promueven una mayor autorreflexión y autoevaluación (Huba y Freed, 2000).

Las evaluaciones basadas en competencias, por ejemplo, se centran en medir la capacidad de los estudiantes para aplicar conocimientos y habilidades en contextos reales, en lugar de simplemente recordar información. Esto asegura que los futuros trabajadores sociales estén realmente preparados para enfrentar los desafíos de su práctica profesional (Stiggins, 2005).

La innovación pedagógica en la enseñanza del Trabajo Social está transformando la forma en que se forman los profesionales en este campo. A través de metodologías activas, el uso de tecnologías educativas, el aprendizaje experiencial, el enfoque en la diversidad y las evaluaciones innovadoras, los programas de formación están mejorando la preparación y competencia de los futuros trabajadores sociales. Estas innovaciones no solo enriquecen la experiencia de aprendizaje, sino que también aseguran que los estudiantes estén mejor equipados para enfrentar las complejidades del trabajo social en el mundo contemporáneo (Hattie, 2009; Koehler y Mishra, 2005).

CAPÍTULO IV

DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

En el contexto del desarrollo y evaluación de competencias en el campo del Trabajo Social, el diseño metodológico se erige como una piedra angular esencial para construir un conocimiento sólido y aplicable. Este capítulo se centra en la estructura y las estrategias metodológicas necesarias para abordar de manera efectiva la investigación en el ámbito universitario, específicamente en lo relacionado con las estrategias didácticas.

El diseño metodológico no solo define el camino a seguir para obtener datos relevantes y fiables, sino que también establece los criterios bajo los cuales se evaluarán las competencias adquiridas por los estudiantes. A lo largo de este capítulo, exploraremos los diversos enfoques y técnicas que se pueden emplear para llevar a cabo una investigación rigurosa y sistemática en el contexto del Trabajo Social.

A través de una exposición detallada, se abordarán aspectos clave como la formulación de hipótesis, el diseño de instrumentos de recolección de datos y los métodos de análisis que permitirán interpretar los resultados de manera adecuada. Asimismo, se discutirá la importancia de la validez y la fiabilidad en la investigación, así como las estrategias para garantizar la calidad y relevancia de los datos obtenidos.

Este capítulo no solo servirá como una guía práctica para investigadores y educadores en el ámbito del Trabajo Social, sino que también ofrecerá una perspectiva crítica sobre cómo el diseño metodológico puede influir en la eficacia de las estrategias didácticas empleadas en la formación universitaria. La intención es proporcionar una base sólida para el desarrollo de competencias y la implementación de enfoques pedagógicos innovadores que respondan a las demandas y desafíos contemporáneos del campo.

ENFOQUE Y TIPO DE INVESTIGACIÓN

El enfoque y tipo de investigación seleccionados para el presente estudio han sido meticulosamente diseñados para lograr una comprensión profunda y detallada de la relación entre el diseño de estrategias didácticas y las competencias genéricas en el ámbito del trabajo social. Esta investigación se clasifica como básica, con el propósito

fundamental de identificar y entender cómo las estrategias didácticas pueden influir en el desarrollo de competencias genéricas. Según Carrasco (2019), los estudios básicos están destinados a ampliar el conocimiento existente en un área específica y a contribuir con nuevos aportes que enriquezcan los conocimientos previos. En este sentido, el estudio busca no solo enriquecer la comprensión del tema, sino también proporcionar una base sólida para futuras investigaciones y prácticas en el campo del trabajo social.

El enfoque adoptado es de tipo cuantitativo, que, de acuerdo con Hernández y Mendoza (2018), implica una medición numérica rigurosa, la contrastación de hipótesis y un análisis estadístico exhaustivo. Este enfoque permite establecer patrones y comportamientos a partir de los datos recolectados, lo que facilita una evaluación objetiva y precisa de las relaciones entre las variables estudiadas. Al aplicar métodos cuantitativos, el estudio puede ofrecer una visión clara y respaldada por datos sobre cómo las estrategias didácticas afectan el desarrollo de las competencias genéricas.

En términos de nivel, el estudio se clasifica como descriptivo correlacional. Este enfoque permite detallar y registrar los diversos hallazgos emergentes del análisis. Según Carrasco (2019), la investigación descriptiva se centra en registrar los datos de manera sistemática e interpretar los procesos subyacentes que originan el fenómeno en estudio. Este tipo de investigación no solo valida y profundiza en los aspectos más relevantes del tema, sino que también ofrece una visión exhaustiva de las características del fenómeno observado. Además, el estudio presenta características correlacionales, conforme a Hernández y Mendoza (2018), lo que permite definir y analizar las relaciones entre las variables. Estos estudios correlacionales pueden revelar la existencia de relaciones positivas, negativas o la falta de correspondencia entre las variables en cuestión.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN: CUALITATIVO, CUANTITATIVO Y MIXTO

El diseño de la investigación ha sido no experimental, siguiendo el criterio de Hernández y Mendoza (2018), quienes indican que este tipo de diseño se utiliza en investigaciones donde las variables no se manipulan de forma intencional. En lugar de ello, el estudio se basa en la observación del fenómeno tal como ocurre de manera natural. Este diseño no experimental es adecuado para el análisis de fenómenos en contextos reales,

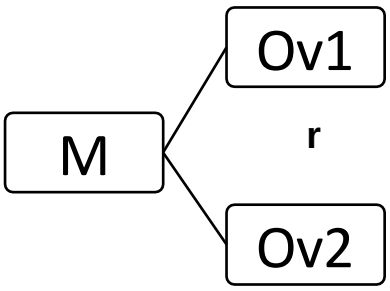
proporcionando una perspectiva auténtica y sin sesgos sobre el impacto de las estrategias didácticas en las competencias genéricas.

Además, el estudio ha adoptado un diseño transversal transaccional, lo que significa que la recopilación de datos se realizó en un momento específico determinado, proporcionando una instantánea precisa del fenómeno en ese punto del tiempo. Este enfoque es esencial para captar una visión detallada y actualizada del impacto de las estrategias didácticas en el desarrollo de competencias genéricas, permitiendo así una evaluación más exacta y relevante de los efectos observados.

A continuación, se presentará el diagrama de correlación que se utilizará para ilustrar las relaciones entre las variables estudiadas, ofreciendo una representación visual de los datos y facilitando la interpretación de los resultados obtenidos.

***Figura** 1*

Correlación entre variables



M= Muestra

Ov1= Estrategias didácticas (observación)

Ov2= Competencias genéricas (observación)

DEFINICIÓN DE VARIABLES Y OPERACIONALIZACIÓN

La variable en cuestión, **estrategias didácticas**, se refiere a las acciones sistemáticas y planificadas que los educadores utilizan para guiar y estructurar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas estrategias están orientadas a facilitar el desarrollo de competencias específicas en los estudiantes y a asegurar la efectividad del proceso educativo. En términos conceptuales, las estrategias didácticas son un conjunto de procedimientos y etapas que

buscan lograr el aprendizaje de los estudiantes mediante una secuencia lógica y organizada (Blanquiz y Villalobos, 2018, p.362). Estas estrategias no solo son fundamentales para la planificación educativa, sino que también juegan un papel crucial en la adaptación y respuesta a las necesidades de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje.

Desde una perspectiva operacional, las estrategias didácticas se pueden evaluar a través de tres dimensiones principales: preinstruccional, coinstruccional y postinstruccional. La dimensión preinstruccional se enfoca en las estrategias utilizadas antes de la instrucción directa, y se mide mediante indicadores como lluvia de ideas, cuadros T, organizadores gráficos, ilustraciones e inferencias. Estas técnicas están diseñadas para preparar a los estudiantes para el contenido que se abordará, activar conocimientos previos y facilitar la organización de la información.

La dimensión coinstruccional se refiere a las estrategias implementadas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los indicadores para esta dimensión incluyen blogs, líneas de tiempo, debates, entrevistas, oratoria y ensayo. Estas actividades buscan involucrar a los estudiantes activamente en el proceso educativo, fomentando la interacción, el pensamiento crítico y la aplicación práctica de los conceptos aprendidos.

Por último, la dimensión postinstruccional se centra en las estrategias empleadas al finalizar la instrucción. Los indicadores asociados a esta dimensión incluyen estrategias de cierre, mapas conceptuales, mapas mentales, organizadores gráficos, ilustraciones y cuadros sinópticos. Estas técnicas están destinadas a consolidar el aprendizaje, facilitar la revisión y promover la reflexión sobre el contenido abordado.

Cada una de estas dimensiones y sus respectivos indicadores se evalúa en función de una escala ordinal, permitiendo medir la intensidad y la eficacia de las estrategias didácticas implementadas. En general, el tiempo destinado a la aplicación de estas estrategias varía entre 15 y 20 minutos, proporcionando un marco temporal adecuado para su evaluación.

Las competencias genéricas representan un conjunto integral de habilidades, conocimientos y capacidades que se manifiestan tanto a nivel personal como profesional. Estas competencias se estructuran en tres dimensiones principales: competencias instrumentales, sistémicas e interpersonales, las cuales contribuyen al desarrollo holístico del individuo. Según Vélez et al. (2018), las competencias instrumentales abarcan habilidades

cognitivas, capacidades metodológicas, destrezas tecnológicas y lingüísticas. Estas competencias permiten a los individuos abordar problemas y tareas con eficacia, utilizando técnicas y herramientas adecuadas para el contexto en el que se encuentran.

Por otro lado, las competencias interpersonales se refieren a la capacidad de interactuar de manera efectiva con los demás. Esto incluye la expresión de emociones, la habilidad crítica y autocrítica, así como la interacción social y la cooperación. Estas competencias son cruciales para la colaboración y la comunicación en entornos profesionales y personales. La habilidad para expresar y gestionar emociones de manera adecuada, junto con la capacidad para evaluar y reflexionar sobre las propias acciones y las de los demás, facilita una mejor interacción en diversos contextos sociales y laborales. Por otro lado, las competencias sistémicas engloban la capacidad de planificar, generar nuevas ideas y tener iniciativa emprendedora. Estas competencias permiten a los individuos no solo adaptarse a situaciones cambiantes, sino también anticiparse a ellas mediante la planificación estratégica y la innovación. La habilidad para idear soluciones nuevas y tomar la iniciativa es fundamental para el desarrollo y la adaptación en entornos dinámicos (Goleman, 1995; Mulder, 2014).

Para la medición de estas competencias genéricas, se seleccionaron indicadores específicos para cada dimensión. En el caso de las competencias instrumentales, se consideraron habilidades cognitivas, capacidades metodológicas, destrezas tecnológicas y lingüísticas. Para las competencias interpersonales, se evaluaron la expresión de emociones, la habilidad crítica, la habilidad autocrítica, la interacción social y la cooperación. En lo que respecta a las competencias sistémicas, se midieron la habilidad para planificar, la capacidad para generar nuevas ideas y la iniciativa emprendedora. La evaluación de estas competencias se realizó en un tiempo de entre 15 a 20 minutos, permitiendo así una valoración detallada y efectiva de cada dimensión (Goleman, 1995).

POBLACIÓN Y MUESTRA: SELECCIÓN Y CARACTERÍSTICAS

La **población** objeto de estudio se define como el grupo total de individuos que cumplen con los criterios establecidos para la investigación. En este caso, la población se compone de estudiantes matriculados en el tercer año del programa de Trabajo Social en la universidad en cuestión. La selección de esta población se basó en parámetros específicos

que incluyeron tanto criterios de inclusión como de exclusión, siguiendo las directrices de Hernández y Mendoza (2018).

Los **criterios de inclusión** establecen que solo aquellos estudiantes que están inscritos en el programa de Trabajo Social en el tercer año académico durante el año formativo en curso fueron considerados para el estudio. Esto garantiza que los participantes tengan un nivel de formación y experiencia adecuado para proporcionar información relevante y válida para la investigación. Adicionalmente, se incluyó a aquellos estudiantes que manifestaron su interés en participar en el estudio, asegurando así una mayor disposición y compromiso con el proceso investigativo.

Por otro lado, los **criterios de exclusión** especificaron que no se incluyeron en el estudio a los estudiantes que estaban ausentes el día de la aplicación del instrumento de recolección de datos, aquellos que no estaban matriculados en el programa, los que presentaban un alto nivel de inasistencias, los que se habían retirado del curso o aquellos que expresaron su decisión de no participar en el estudio. Estas exclusiones aseguran que los datos recogidos provengan de una muestra homogénea y representativa del grupo en cuestión.

La **muestra** para este estudio consistió en 61 estudiantes del tercer año del programa de Trabajo Social. Esta muestra se seleccionó como un subconjunto representativo de la población total, lo cual permite obtener información significativa y relevante para los objetivos de la investigación. Al elegir esta muestra, se busca garantizar que los resultados obtenidos sean aplicables y generalizables a la población estudiada en su totalidad, tal como lo señalan Hernández y Mendoza (2018).

En cuanto al **muestreo**, se optó por un muestreo probabilístico simple, en el cual cada miembro de la población tiene la misma oportunidad de ser seleccionado. Este enfoque metodológico asegura que la muestra es representativa y que los resultados obtenidos reflejan fielmente las características y opiniones del grupo total. Para determinar el tamaño de la muestra de manera adecuada, se aplicó una operación para poblaciones finitas, tal como se describe en los trabajos de Hernández y Mendoza (2018), garantizando así la precisión y validez de los datos recogidos.

n= Tamaño de muestra.

N= Tamaño de la población.

Z= Valor de confianza.

E= Error muestral.

p= Características determinadas de elementos.

q= Proporción de elementos que no cuentan con la característica, p+q=1.

Figura 2

Fórmula de la muestra

$$n = \frac{N.Z^2\ p.q}{(N-1).e^2 + Z^2.p.q}$$

Al sustituir los datos en la fórmula, N= 72, e= 5%, Z = 1,96 y p = 50%, se determinará que n= 61 estudiantes.

La **unidad de análisis** para esta investigación fueron los discentes de tercer año del programa de Trabajo Social en una universidad pública ubicada en la ciudad de Lima. Este enfoque permite centrarse específicamente en un grupo académico dentro de un contexto geográfico y educativo determinado, lo que facilita la obtención de datos precisos y relevantes para la evaluación de las competencias en el ámbito del Trabajo Social.

INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Para la recolección de datos en este estudio, se optó por el desarrollo de cuestionarios específicos, siguiendo la metodología propuesta por Carrasco (2019). Los cuestionarios están diseñados para abordar diferentes variables del estudio, con el fin de obtener información precisa y relevante para la investigación. Cada cuestionario se estructura en torno a una variable específica y contiene 18 ítems, cada uno con cinco opciones de respuesta basadas en una escala de Likert. Esta escala permite a los participantes indicar con qué frecuencia

experimentan o observan un determinado fenómeno, utilizando las siguientes categorías: siempre (5), casi siempre (4), a veces (3), casi nunca (2) y nunca (1).

La elección de la escala de Likert para la evaluación de respuestas busca facilitar una medición detallada y matizada de las percepciones y actitudes de los participantes en relación con cada variable. De esta manera, se pretende captar no solo la presencia o ausencia de ciertos comportamientos o actitudes, sino también la intensidad con que estos se manifiestan. Esta metodología permite una mejor comprensión de los datos recolectados y un análisis más fino de los resultados obtenidos.

Además del cuestionario, se diseñó un baremo para la calificación de las respuestas. El baremo se presenta a continuación y se utiliza para asignar puntuaciones a las respuestas dadas por los participantes, facilitando así la cuantificación y comparación de los datos. Este sistema de puntuación estandarizado ayuda a asegurar la consistencia en la interpretación de las respuestas y la comparabilidad de los resultados a lo largo del estudio.

Tabla 1

Baremos para el instrumento estrategias didácticas

Variable: estrategias didácticas	D1: Preinstruccionales	D2: Coinstruccionales	D3: Postinstruccionales
Bajo 18-42	Bajo 6-14	Bajo 6-14	Bajo 6-14
Medio 43-66	Medio 15- 22	Medio 15-22	Medio 15-22
Alto 67-90	Alto 23-30	Alto 23-30	Alto 23-30

Tabla 2

Baremos para el instrumento de competencias genéricas

Variable: competencias genéricas	Competencias instrumentales	Competencias interpersonales	Competencias sistémicas
Bajo 18-42	Bajo 6-14	Bajo 6-14	Bajo 6-14
Medio 43-66	Medio 15-22	Medio 15-22	Medio 15-22
Alto 67-90	Alto 23-30	Alto 23-30	Alto 23-30

Es importante mencionar también que el instrumento contó con la validación, de acuerdo con Mendoza y Hernández (2018) la validación externa consistió en la revisión de pertinencia, coherencia metodológica y redacción por parte del juicio de expertos. Para este estudio se solicitó la validación de tres especialistas con nivel mínimo de Maestría y conocimientos en relación a los temas de estudio, obteniéndose que tienen un nivel alto (4) en promedio, en los aspectos de pertinencia, claridad y relevancia para ambos instrumentos.

Tabla 3

Validez de los instrumentos de recolección de datos

Experto	Instrumento Diseño de estrategias didácticas			Instrumento Competencias genéricas		
	Claridad	Coherencia	Relevancia	Claridad	Coherencia	Relevancia
Dra. Orfelinda García Camacho	4	4	4	4	4	4
Mg. Angélica Orrego Vásquez	4	4	4	4	4	4
Dra. Carmen Flores Sánchez	4	4	4	4	4	4
Total	4	4	4	4	4	4

Respecto a la confiabilidad según Ñaupas et al. (2018) hace referencia y posibilidad que tiene el instrumento aplicarse en diferentes oportunidades dando los mismos resultados. Para este cálculo usó el Alfa de Cronbach y determinar la confiabilidad con muestra piloto de 15 encuestados, antes de aplicarlo a la muestra calculada. Ambos instrumentos arrojaron una confiabilidad de excelente.

Tabla 4

Confiabilidad de los instrumentos de recolección de datos con muestra piloto

Variable	Número de elementos	Alfa de Cronbach

Diseño de estrategias didácticas	18	Coeficiente 0.961, considerado como excelente	>.90
Competencias genéricas	18	Coeficiente 0.940, considerado como excelente	>.90

PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS DE DATOS

Para llevar a cabo los procedimientos de análisis de datos en esta investigación, se comenzó con un proceso formal de solicitud de permiso a la dirección de la universidad donde se iba a realizar el estudio. En esta solicitud, se detalló de manera clara y precisa el objetivo de la investigación, así como el grupo específico de estudiantes que sería objeto de estudio. Esta comunicación inicial permitió a las autoridades universitarias evaluar y aprobar el inicio del proceso de investigación, asegurando que se cumplieran todos los requisitos éticos y administrativos necesarios.

Una vez obtenida la autorización, se procedió a solicitar el asentimiento informado a los discentes que participarían en el estudio. Este consentimiento les ofreció la oportunidad de conocer los detalles de la investigación y decidir si deseaban participar o no. Se garantizó que los estudiantes comprendieran completamente la naturaleza del estudio, así como sus derechos, incluyendo el derecho a retirarse en cualquier momento sin repercusiones negativas. Este proceso es fundamental para asegurar que la participación sea voluntaria y ética.

El siguiente paso consistió en seleccionar una fecha específica para la aplicación del instrumento de recolección de datos. En esta fecha, se explicó a los estudiantes el propósito del instrumento y se les informó sobre la duración estimada del proceso, que fue de entre 15 y 20 minutos. La explicación detallada ayudó a los estudiantes a entender la importancia de su participación y a prepararse adecuadamente para completar el cuestionario o la encuesta.

Con la información recabada, se procedió a organizar los datos en una hoja de cálculo de Excel. Este formato permitió una gestión eficiente y ordenada de la información, facilitando el análisis posterior. Una vez organizada, se realizaron los cálculos necesarios para analizar los datos. Este proceso incluyó la codificación y tabulación de las respuestas, así como el uso de herramientas estadísticas para identificar patrones y tendencias relevantes.

Este análisis detallado fue crucial para interpretar los resultados y extraer conclusiones significativas en relación con los objetivos de la investigación.

Toda la información de datos fue agregada cuando los resultados de ambos instrumentos estuvieron disponibles y se procedió a realizar el cálculo descriptivo representando la tabla con frecuencia y porcentaje. Posteriormente, se empleó la prueba de normalidad de Kolmogórov – Smirtnov; ya que dicha muestra sobrepasó cincuenta individuos. Este cálculo permitió al investigador seleccionar el proceso estadístico más adecuado, en relación a la normalidad de los datos, pudiendo seleccionar entre Pearson y Spearman.

Tabla 5

Métodos de análisis de datos

Tipo de análisis	Descripción de análisis y estadístico a utilizar
Análisis descriptivo	Frecuencias representado en tablas y gráficos
Normalidad de datos	Aplicación de prueba de Kolmogórov – Smirnov
Análisis inferencial	Estadístico de Pearson ó Spearman

CONSIDERACIONES ÉTICAS EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

En el ámbito de la investigación educativa, es fundamental que el actuar del investigador se adhiera a principios éticos rigurosos, los cuales aseguran la integridad y el respeto hacia los participantes del estudio y la validez de los resultados obtenidos. En este contexto, es relevante considerar el enfoque ético delineado por la Universidad César Vallejo (2020), que establece normas claras para guiar el comportamiento de los investigadores.

En primer lugar, la beneficencia es un principio que se refleja en la intención de la investigación de abordar y comprender una problemática específica. La investigación se diseñó con el propósito de generar conocimientos que aporten valor y profundicen la comprensión sobre el tema en cuestión. Los datos e información recabados tienen el objetivo de contribuir positivamente al campo de estudio, beneficiando así tanto a la comunidad académica como a los participantes del estudio.

El principio de no maleficencia asegura que la investigación no cause daño a los sujetos involucrados. En este sentido, se ha tomado especial cuidado en evitar cualquier daño

psicológico o físico a los participantes del estudio. Se implementaron medidas de protección para garantizar que los sujetos colaboradores no experimentaran ningún tipo de perjuicio durante el proceso de investigación.

La autonomía de los participantes se respeta mediante la solicitud de autorización tanto al personal de la Universidad como a los encuestados. En cada caso, se les dio la oportunidad de participar voluntariamente o de negarse a hacerlo, garantizando así que su participación fuera plenamente consciente y libre de coacción.

Por último, el principio de justicia se refleja en la manera objetiva e imparcial en que se presentan los resultados del estudio. Se ha hecho un esfuerzo consciente para evitar la manipulación o alteración de los datos, y se han respetado las ideas de los autores y las fuentes consultadas. La fidelidad en la presentación de la información asegura que los textos referidos no hayan sido distorsionados y que se mantenga la integridad del contenido básico.

Estos principios éticos son esenciales para mantener la credibilidad y la validez de la investigación educativa, asegurando que se realice de manera respetuosa y responsable.

CAPÍTULO V

RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS

En el desarrollo y evaluación de competencias en el ámbito del Trabajo Social, la recopilación y análisis de datos son fundamentales para validar la eficacia de las estrategias didácticas implementadas. Este capítulo se dedica a presentar los resultados obtenidos de la investigación realizada, así como a un análisis detallado de los mismos.

La primera sección introduce los aspectos esenciales del perfil de competencias en estudiantes de Trabajo Social, para luego evaluar la efectividad de las estrategias didácticas aplicadas. En este segundo momento, se describe el contexto en el que se llevaron a cabo las evaluaciones y se recopilaron los datos, proporcionando una visión clara sobre los métodos y herramientas utilizados para el análisis. A continuación, se presentan los resultados que emergen de los datos recopilados, abarcando tanto los aspectos cualitativos como cuantitativos que evidencian el impacto de las estrategias pedagógicas en la formación de competencias en los estudiantes de Trabajo Social.

El análisis de estos resultados no solo permite una comprensión más profunda de la efectividad de las prácticas educativas implementadas, sino que también ofrece una base sólida para futuras investigaciones y ajustes en las estrategias didácticas. La sección final del capítulo incluye una discusión crítica de los hallazgos, identificando patrones, tendencias y áreas que requieren mejoras, así como recomendaciones basadas en la evidencia para optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el campo del Trabajo Social.

Este capítulo, por lo tanto, es fundamental para la validación empírica del enfoque propuesto y para la mejora continua de la calidad educativa en el ámbito universitario. Su objetivo es ofrecer una perspectiva integral sobre cómo los datos recolectados pueden influir en el perfeccionamiento de las competencias y en la formulación de estrategias didácticas más efectivas.

PERFIL DE COMPETENCIAS EN ESTUDIANTES DE TRABAJO SOCIAL

En el campo del Trabajo Social, la formación de estudiantes competentes es fundamental para asegurar la calidad y efectividad de las intervenciones en el ámbito social. Este perfil de competencias se define como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los estudiantes deben desarrollar durante su formación académica para desempeñar con éxito su labor profesional (Terziev et al. 2017). A continuación, exploramos en detalle las competencias más relevantes que conforman este perfil, enfocándonos en el contexto universitario y las estrategias didácticas que facilitan su adquisición.

COMPETENCIAS TÉCNICAS

Conocimientos teóricos y prácticos: Los estudiantes de Trabajo Social deben adquirir una sólida base teórica en áreas como psicología, sociología, derecho y políticas sociales. Esta base les proporciona una comprensión profunda de los problemas sociales, las dinámicas de poder y las políticas que afectan a los individuos y comunidades con los que trabajan. Además, deben desarrollar habilidades prácticas en técnicas de intervención, evaluación y planificación de servicios (Trevithick, 2008).

Metodología de investigación: De acuerdo a Castro et al. (2017) la capacidad para realizar investigaciones rigurosas es esencial. Los estudiantes deben aprender a diseñar y ejecutar estudios que evalúen la efectividad de las intervenciones y proporcionen datos útiles para la mejora continua de las prácticas profesionales. Esto incluye habilidades en recolección de datos, análisis cuantitativo y cualitativo, y elaboración de informes.

COMPETENCIAS INTERPERSONALES

Empatía y comunicación: La habilidad para establecer relaciones efectivas con individuos y grupos es crucial en Trabajo Social (Gerdes y Segal, 2011). Los estudiantes deben desarrollar la capacidad de escuchar activamente, comunicarse con claridad y demostrar empatía en sus interacciones. Estas habilidades les permiten comprender mejor las necesidades y perspectivas de sus clientes y colaborar de manera efectiva con otros profesionales y organizaciones.

Trabajo en equipo: Los futuros trabajadores sociales a menudo deben colaborar con otros profesionales, como psicólogos, médicos y educadores. La capacidad para trabajaren equipo y coordinar esfuerzos en el marco de un equipo interdisciplinario es esencial para lograr resultados positivos en las intervenciones sociales (Correa et al. 2018).

COMPETENCIAS ÉTICAS Y PROFESIONALES

Ética profesional: Los estudiantes deben estar profundamente conscientes de los principios éticos que guían la práctica del Trabajo Social. Esto incluye el respeto por la dignidad y los derechos de los clientes, la confidencialidad y la imparcialidad. La formación debe enfatizar la importancia de tomar decisiones éticas y responsables en situaciones complejas (Parrot, 2006).

Responsabilidad profesional: La capacidad para manejar casos con responsabilidad y mantener un alto nivel de profesionalismo es crucial. Los estudiantes deben aprender a gestionar su tiempo, recursos y carga de trabajo de manera efectiva y a asumir la responsabilidad de sus decisiones y acciones en la práctica profesional (Luckasson et al. 2022).

COMPETENCIAS REFLEXIVAS Y CRÍTICAS

Reflexión crítica: Los estudiantes deben ser capaces de reflexionar críticamente sobre su propia práctica, identificar áreas de mejora y ajustar sus enfoques según sea necesario. Esto implica la habilidad para analizar y cuestionar las prácticas y políticas existentes y considerar nuevas formas de intervención y solución de problemas (García y Tobón, 2009).

Adaptabilidad e innovación: El campo del Trabajo Social está en constante evolución, y los estudiantes deben estar preparados para adaptarse a cambios en las políticas, tecnologías y enfoques de intervención. Fomentar una mentalidad abierta a la innovación y el aprendizaje continuo es esencial para el éxito en el entorno profesional (Guo et al., 2014).

COMPETENCIAS RELACIONADAS CON EL ENTORNO

Conocimiento del contexto sociocultural: Entender el contexto sociocultural en el que se desarrollan las intervenciones es vital. Los estudiantes deben adquirir habilidades para analizar y responder a las necesidades específicas de las comunidades y grupos con los

que trabajan, respetando sus contextos culturales y sociales (Mendoza y Flores, 2021).

Capacidad de incidencia y abogacía: Los futuros trabajadores sociales deben desarrollar la capacidad de abogar por los derechos y necesidades de sus clientes a nivel comunitario, institucional y político. Esto incluye habilidades para influir en políticas y prácticas que afectan a las poblaciones vulnerables (Soto et al., 2024).

El perfil de competencias en estudiantes de Trabajo Social debe ser integral y multidimensional, abarcando desde conocimientos teóricos y habilidades prácticas hasta actitudes éticas y reflexivas. La formación universitaria juega un papel crucial en el desarrollo de estas competencias, y las estrategias didácticas deben estar diseñadas para fomentar un aprendizaje profundo y significativo que prepare a los estudiantes para enfrentar los desafíos de la práctica profesional con eficacia y empatía.

EVALUACIÓN DE LA EFECTIVIDAD DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS IMPLEMENTADAS

La evaluación de la efectividad de las estrategias didácticas es un componente crucial en la formación de los futuros profesionales del Trabajo Social. Este proceso no solo permite medir el impacto de las estrategias implementadas, sino que también proporciona información valiosa para su ajuste y mejora continua (García y Tobón, 2009). A continuación, exploramos los principales aspectos y enfoques para llevar a cabo esta evaluación de manera efectiva.

DEFINICIÓN DE CRITERIOS DE EVALUACIÓN

El primer paso en la evaluación de estrategias didácticas es establecer criterios claros y específicos. Estos criterios deben alinearse con los objetivos de aprendizaje y las competencias que se pretenden desarrollar en los estudiantes (Pérez et al. 2018). De acuerdo a la fuente previa, algunos criterios incluyen la relevancia y aplicabilidad, la eficiencia, y la satisfacción del estudiante:

- **Relevancia y aplicabilidad:** ¿Las estrategias didácticas permiten a los estudiantes adquirir conocimientos y habilidades relevantes para el campo del Trabajo Social?
- **Eficiencia:** ¿Las estrategias implementadas optimizan el tiempo y los recursos disponibles para el aprendizaje?
- **Satisfacción del estudiante:** ¿Cómo perciben los estudiantes la utilidad y

efectividad de las estrategias aplicadas?

MÉTODOS DE EVALUACIÓN

La elección de métodos de evaluación adecuados es esencial para obtener una visión precisa de la efectividad de las estrategias didácticas. Entre los métodos más comunes se encuentran (Hernández y Mendoza, 2018):

- **Encuestas y cuestionarios:** Permiten recolectar opiniones y percepciones de los estudiantes sobre las estrategias didácticas empleadas. Las encuestas pueden abordar aspectos como la claridad de los objetivos, la interacción con el contenido y la aplicabilidad práctica.

- **Entrevistas:** Las entrevistas en profundidad con estudiantes y docentes pueden proporcionar información cualitativa sobre la efectividad de las estrategias y sugerencias para su mejora.

- **Análisis de desempeño académico:** Evaluar los resultados de las evaluaciones y tareas puede ofrecer una perspectiva sobre si las estrategias didácticas contribuyen al logro de los objetivos de aprendizaje.

- **Observación directa:** La observación de las dinámicas de aula y la interacción entre estudiantes y docentes puede ayudar a identificar aspectos de las estrategias didácticas que están funcionando bien o necesitan ajustes.

RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Una vez definidos los métodos de evaluación, es crucial recolectar y analizar los datos de manera sistemática. La recolección de datos debe ser rigurosa y considerar diversas fuentes para obtener una visión completa. El análisis de datos debe centrarse en identificar patrones, áreas de mejora y puntos fuertes de las estrategias didácticas (Hernández y Mendoza, 2018).

- **Cuantitativo:** El análisis de datos cuantitativos, como resultados de encuestas y desempeño académico, permite medir el impacto de manera objetiva.

- **Cualitativo:** El análisis cualitativo, a partir de entrevistas y observaciones, proporciona una comprensión más profunda de las experiencias y percepciones de los participantes.

RETROALIMENTACIÓN Y AJUSTES

La evaluación no termina con el análisis de datos. Es fundamental utilizar los resultados para proporcionar retroalimentación a los diseñadores de estrategias didácticas y realizar ajustes necesarios. La retroalimentación debe ser constructiva y orientada a mejorar la calidad del proceso educativo. Los ajustes pueden incluir la modificación de contenidos, métodos de enseñanza o recursos didácticos (Kourgiantakis et al. 2019).

IMPACTO EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Finalmente, la evaluación de estrategias didácticas debe considerar su impacto en la formación profesional de los estudiantes. Esto incluye evaluar cómo las estrategias contribuyen al desarrollo de competencias específicas para el Trabajo Social y su preparación para enfrentar desafíos en el ámbito profesional. La alineación entre las estrategias didácticas y las demandas del entorno laboral es esencial para garantizar que los estudiantes estén bien preparados para su futura carrera (Esteban y Fernández, 2017).

La evaluación de la efectividad de las estrategias didácticas en el Trabajo Social es un proceso dinámico y multifacético. Requiere una combinación de métodos cuantitativos y cualitativos para proporcionar una visión integral y precisa. Al adoptar un enfoque sistemático y basado en datos, las instituciones educativas pueden optimizar sus estrategias didácticas y mejorar la calidad de la formación en Trabajo Social.

RESULTADOS

Estadísticos descriptivos

Objetivo general: Identificar la relación del diseño de estrategias didácticas y competencias genéricas del tercer año de Trabajo Social de una universidad Pública, Lima-2023.

Tabla 6

Tabla cruzada entre diseño de estrategias didácticas y competencias genéricas.

			Competencias genéricas		
			Medio	Alto	Total
Estrategias didácticas	Medio	Recuento	40	12	52

		% del total	65,6%	19,7%	85,2%
	Alto	Recuento	1	8	9
		% del total	1,6%	13,1%	14,8%
Total		Recuento	41	20	61
		% del total	67,2%	32,8%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Como muestra la tabla seis, se observan diferentes resultados sobre cómo identificar la relación del diseño de estrategias didácticas y competencias genéricas del tercer año de Trabajo Social de una universidad Pública, Lima-2023. Mostrándose que 85,2% (52) de entrevistados consideran que existe estrategias didácticas de nivel medio, el 65,6% (40) de ellos opinan que existe un nivel medio para las competencias genéricas y 19,7% (12) opinan que existe un nivel alto para las competencias genéricas. El 14,8% (9) de los sujetos del estudio consideran que existe un nivel alto de las estrategias didácticas, 1,6% (1) de ellos opina que existe un nivel medio para las competencias genéricas y 13,1% (8) opinan que existe un nivel alto para las competencias genéricas. Posteriormente al análisis y observación de estos datos, se puede mencionar la existencia de una asociación media como de tipo directa entre las variables estudiadas.

Objetivo específico 1: Identificar la relación entre el diseño de estrategias didácticas y las competencias genéricas instrumentales del tercer año de Trabajo Social de una universidad Pública, Lima-2023.

Tabla 7

Tabla cruzada entre estrategias didácticas y competencias genéricas instrumentales.

			Competencias genéricas instrumentales		
			Medio	Alto	Total
Estrategias didácticas	Medio	Recuento	40	12	52
		% del total	65,6%	19,7%	85,2%
	Alto	Recuento	2	7	9
		% del total	3,3%	11,5%	14,8%
Total		Recuento	42	19	61

	% del total	68,9%	31,1%	100,0%

Fuente elaboración propia.

En relación con la tabla siete, basada en los resultados referidos a cómo identificar la relación del diseño de estrategias didácticas y competencias genéricas instrumentales del tercer año de Trabajo Social de una universidad Pública, Lima-2023. Se puede apreciar que el 85,2% (52) entrevistados que consideran que existe un nivel medio en las estrategias didácticas, el 65,6% (40) de ellos opinan que existe un nivel medio para las competencias genéricas instrumentales y 19,7% (12) opinan que existe un nivel alto para las competencias genéricas instrumentales. El 14,8% (9) estudiantes estiman la existencia de una asociación entre las estrategias didácticas, el 3,3% (2) de los participantes mencionan el nivel moderado para las competencias genéricas instrumentales y 11,5% (7) opinan que existe un nivel alto para las competencias genéricas instrumentales. Una vez analizado y observado los datos se puede definir que existe una asociación media y de nivel directo entre la variable y la primera dimensión.

Objetivo específico 2: Identificar la relación entre el diseño de estrategias didácticas y competencias genéricas interpersonales del tercer año de Trabajo Social de una universidad Pública, Lima-2023.

Tabla 8

Tabla cruzada entre estrategias didácticas y competencias genéricas interpersonales.

			Competencias genéricas interpersonales		
			Medio	Alto	Total
Estrategias didácticas	Medio	Recuento	38	14	52
		del total %	62,3%	23,0%	85,2%
	Alto	Recuento	3	6	9
		total %	4,9%	9,8%	14,8%
Total		Recuento	41	20	61
		total %	67,2%	32,8%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Según se aprecia en la tabla ocho, relacionada con cómo identificar la relación del diseño de estrategias didácticas y competencias genéricas interpersonales del tercer año de Trabajo Social de una universidad Pública, Lima-2023. Se observó que el 85,2% (52) de entrevistados que mencionan la existencia el nivel medio para las estrategias didácticas, el 62,3% (38) de ellos opinan que existe un nivel medio para las competencias genéricas interpersonales y 23% (14) opinan hay un nivel alto de acuerdo a las competencias genéricas interpersonales. El 14,8% (9) de los participantes en el estudio estiman un valor alto de las estrategias didácticas, el 4,9% (3) de ellos opinan hay un valor medio en relación a las competencias genéricas interpersonales y 9,8% (6) opinan que la competencia genérica interpersonales encuentran en un nivel alto. Evidentemente, después del análisis de los datos se puede deducir presencia de asociación media entre la variable y dimensión dos.

Objetivo específico 3: Identificar la relación entre el diseño de estrategias didácticas y competencia genérica sistémicas del tercer año de Trabajo Social de una universidad Pública, Lima-2023.

Tabla 9

Tabla cruzada entre estrategias didácticas y competencias genéricas sistémicas.

			Competencias genéricas sistémicas		
			Medio	Alto	Total
Estrategias didácticas	Medio	Recuento	41	11	52
		% del total	67,2%	18,0%	85,2%
	Alto	Recuento	0	9	9
		% del total	0,0%	14,8%	14,8%
Total		Recuento	41	20	61
		% del total	67,2%	32,8%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Según la tabla nueve, concerniente al cómo identificar la relación del diseño de estrategias didácticas y competencias genéricas sistémicas del tercer año de Trabajo Social de una universidad Pública, Lima-2023. Se puede apreciar que el 85,2% (52) entrevistados consideran que existe un nivel medio en las estrategias didácticas, el 67,2% (41) de ellos opinan que existe un nivel medio para las competencias genéricas sistémicas y 18% (11)

opinan que existe un nivel alto para las competencias genéricas sistémicas. El 14,8% (9) participantes estiman que se evidenció un nivel alto en las estrategias didácticas, el 14,8% (9) de los discentes opinaron que las estrategias didácticas se encuentran en un nivel alto para las competencias genéricas sistémicas. Es importante resaltar la presencia de una relación media concerniente a la variable y la dimensión tres.

Análisis inferencial

Prueba de normalidad

Esta prueba se calcula como paso preliminar elección del estadístico que se debe utilizar para el contraste de las hipótesis en la investigación. Debe mencionarse también, que se selecciona en función de la muestra para este estudio con más de 50 personas se utiliza Kolmogórov Smirtnov, estableciéndose 5% de error equivalente ,05.

Regla de decisión,

H_0= No existe una distribución normal en los datos.

H_1= Existe una distribución normal en los datos.

Se plantea la siguiente, si p < ,05 (5%) se procede a rechazar H_0.

Tabla 10

Prueba de normalidad de estrategias didácticas y competencias genéricas.

	Kolmogórov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
Estrategias didácticas	,126	61	,017
Competencias genéricas	,177	61	,000

a. Correlación de significancia de Liliefors dos

Elaboración propia con SPSS versión 25.

Después de observar la tabla número diez, perteneciente a la prueba de normalidad, se apreció que para las estrategias didácticas la Sig. = 0,017, igualmente para las competencias genéricas la Sig. = 0,000, siendo en ambos casos < ,05 determinándose existía una

distribución no normal de los datos, lo que implica que se estableció que el estadístico a aplicar es el Rho de Spearman.

Hipótesis general.

Se redacta la presente hipótesis estadística.

H_0 = El diseño de estrategias didácticas no se relaciona en forma significativa con las competencias genéricas del tercer año de Trabajo Social de una universidad Pública, Lima-2023.

H_1 = El diseño de estrategias didácticas se relaciona en forma significativa con las competencias genéricas del tercer año de Trabajo Social de una universidad Pública, Lima-2023.

Considerando que ,05 sería el error muestral, para el rechazo de H_0.

Tabla 11

Hipótesis general

			Estrategias didácticas	Competencias genéricas
Rho de Spearman	Estrategias didácticas	Coeficiente de correlación sig. Bilateral	1,000	,497**
			.	,000
		N	61	61
	Competencias genéricas	Coeficiente de correlación	,497**	1,000
		Sig. bilateral	,000	.
		N dos	61	61

**. Dos La correlación es significativa en el nivel ,01 bilateral

Elaboración propia con SPSS 25.

De acuerdo con la tabla once perteneciente a la hipótesis general, evidenciando un sig. p= ,000 < ,05, permitiendo rechazar H0, entonces existe una asociación de relación entre las estrategias didácticas y las competencias genéricas del tercer año de Trabajo Social de una universidad Pública, Lima-2023. También se realizó el cálculo del Rho con ,497 siendo una correlación moderada entre la variable independiente y dependiente.

Hipótesis específica 1

Se plantean la siguiente hipótesis estadística.

H_0 = El diseño de las estrategias didácticas no se relaciona en forma significativa con las competencias genéricas instrumentales del tercer año de Trabajo Social de una universidad Pública, Lima-2023.

H_1 = El diseño de las estrategias didácticas se relaciona en forma significativa con las competencias genéricas instrumentales del tercer año de Trabajo Social de una universidad Pública, Lima-2023.

Se plantea nivel de error en 5% o igual ,05, estableciendo que al ser p < ,05 se rechaza H0.

Tabla 12

Hipótesis específica 1.

			Estrategias didácticas	Competencias genéricas instrumentales
Rho de Spearman	Estrategias didácticas	Coeficiente de correlación	1,000	,419**
		sig. Bilateral	.	,001
		N	61	61
	Competencias genéricas instrumentales	Coeficiente de correlación	,419**	1,000
		Sig.- Bilateral	,001	.
		N dos	61	61

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Elaboración propia con SPSS versión 25.

De acuerdo con la tabla doce perteneciente a la hipótesis específica 1, se evidencia la sig. o p valor de ,001, permitiendo tomar la decisión estadística de rechazar H_0, destacando presencia de una asociación importante entre estrategias didácticas y competencias genéricas instrumentales del tercer año de Trabajo Social de una universidad Pública, Lima-2023. Al realizar el cálculo del Rho dando un valor de ,419 lo que indica correspondencia moderada entre dimensión y la variable en estudio.

Hipótesis específica 2.

Se establecen las siguientes hipótesis estadísticas.

H_0 = El diseño de las estrategias didácticas no se relaciona en forma significativa con las competencias genéricas interpersonales del tercer año de Trabajo Social de una universidad Pública, Lima-2023.

H_1 = El diseño de las estrategias didácticas se relaciona en forma significativa con las competencias genéricas interpersonales del tercer año de Trabajo Social de una universidad Pública, Lima-2023.

Seleccionando el nivel de error de 5% es ,05, p< ,05 se procederá al rechazo de H_0.

Tabla 13

Hipótesis específica 2.

			Estrategias didácticas	Competencias genéricas interpersonales
Rho de Spearman	Estrategias didácticas	Coeficiente de correlación	1,000	,300*
		Sig. Bilateral	.	,019
		N	61	61

	Competencias genéricas interpersonales	Coeficiente de correlación	,300*	1,000
		Sig. Bilateral	,019	.
		N	61	61

Elaboración propia SPSS-25

De acuerdo con la tabla trece perteneciente a la hipótesis específica 2, mostrando una sig. p= ,019 < ,05, permitiendo tomar la decisión de rechazar H0, evidenciando la asociación representativa entre estrategias didácticas y competencias genéricas interpersonales del tercer año de Trabajo Social de una universidad Pública, Lima-2023. En relación al cálculo de Rho de ,300 mostrando una asociación de nivel bajo entre la variable principal del estudio y la segunda dimensión.

Hipótesis específica 3.

Se redacta una hipótesis estadística.

H_0 = El diseño de las estrategias didácticas no se relaciona en forma significativa con las competencias genéricas sistémicas del tercer año de Trabajo Social de una universidad Pública, Lima-2023.

H_1 = El diseño de las estrategias didácticas se relaciona en forma significativa con las competencias genéricas sistémicas del tercer año de Trabajo Social de una universidad Pública, Lima-2023.

Estableciendo un error de,05 (5 %) es decir, cuando p < ,05 se puede tomar la decisión de rechazar H_0.

Tabla 14

Hipótesis específica 3

			Estrategias didácticas	Competencias genéricas sistémicas
Rho de Spearman	Estrategias didácticas	Coeficiente de correlación	1,000	,596**
		Sig. Bilateral	.	,000
		N	61	61
	Competencias genéricas sistémicas	Coeficiente de correlación	,596**	1,000
		Sig. Bilateral	,000	.
		N	61	61

**. La correlación es significativa a nivel ,01 bilateral

Elaboración propia EPSS-25

De acuerdo con la tabla catorce perteneciente a la hipótesis específica 3, se puede observar p valor de ,000< ,05, lo cual permite rechazar H0, resaltando que existe una vinculación de relación de nivel moderado entre estrategias didácticas y competencias genéricas sistémicas del tercer año de Trabajo Social de una universidad Pública, Lima-2023. Cuando se realizó el Rho de Spearman se obtuvo ,596 demostrando una relación de nivel moderado entre las competencias didácticas y la dimensión abordada.

INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En la interpretación de los resultados, el objetivo principal se centró en analizar la relación entre las estrategias didácticas y las competencias genéricas. Los resultados descriptivos revelan una tendencia media en las estrategias didácticas, alcanzando un 85,5%, mientras que las competencias genéricas presentan una tendencia moderada con un 67,2%. Estos datos sugieren que, en general, la implementación y el diseño de estrategias didácticas adecuadas favorecen significativamente el desarrollo de las competencias genéricas. Esta relación es especialmente relevante, ya que indica un impacto positivo de las estrategias didácticas en la formación de competencias genéricas.

Desde la perspectiva de la estadística inferencial, se evaluó la hipótesis general sobre la asociación entre el diseño de estrategias didácticas y las competencias genéricas.

Los resultados obtenidos, con un valor de significancia de 0,000 y un coeficiente de correlación Rho de Spearman de 0,497, demuestran una vinculación moderada e importante entre ambas variables. Esta asociación sugiere que existe una relación considerable entre las estrategias didácticas y el desarrollo de competencias genéricas, aunque el nivel de asociación es moderado.

Estos hallazgos coinciden con estudios previos, como el de García et al. (2019), que también destacan una asociación significativa entre las estrategias didácticas y las competencias genéricas. En el estudio de García et al., se reporta un p=0,001 y una correlación de 0,929, lo que indica una alta asociación entre las variables estudiadas. Esto refuerza la idea de que la aplicación adecuada de estrategias didácticas impacta considerablemente en el desarrollo de competencias genéricas, subrayando la importancia de diseñar e implementar estrategias metodológicas eficaces en el ámbito educativo.

Por otro lado, los datos convergen con Salazar et al. (2019), quienes señalan la existencia de una vinculación entre el diseño de estrategias didácticas y el desarrollo de competencias genéricas, resaltando que estas deben ser trabajadas en las universidades para fomentar su dominio. Se requiere fortalecer las diversas competencias que demandan los estudiantes en el ámbito universitario, a través de la selección de estrategias adecuadas que permitan mejorar su perfil profesional. Dentro de la finalidad universitaria, es fundamental establecer un diagnóstico que identifique las necesidades de los discentes, ofreciendo respuestas explícitas a temas emergentes como las competencias genéricas.

También concuerdan con los datos encontrados por Muñoz (2022), quien enfatiza la relación relevante entre las diferentes prácticas académicas aplicadas por el docente y el desarrollo de diversas competencias genéricas en los discentes, con un Rho de 0,511. Adicionalmente, se observaron valores significativos en relación con las expectativas personales, los resultados y las competencias instrumentales. Es necesario considerar aspectos académicos, pero también la educación debe orientarse hacia el fortalecimiento de otras destrezas que se requieren poner en práctica a lo largo de la vida, destacando el papel trascendental de la formación en el ámbito universitario.

Es importante señalar que, en algunos casos, estas competencias no se han desarrollado de manera específica en el entorno universitario, lo que representa un déficit evidente, especialmente en la competencia relacionada con el afrontamiento de diversas situaciones basado en el compromiso, la motivación y la autoconfianza.

Teóricamente, las estrategias didácticas se fundamentan en el constructivismo,

que enfatiza la interacción entre el docente y el estudiante, así como el intercambio de conocimientos. Esta relación debe ser beneficiosa para ambos, sustentada en las prácticas pedagógicas seleccionadas por el docente para fomentar la producción de nuevo conocimiento. Por ello, es esencial considerar la importancia de la selección oportuna de procedimientos adecuados a implementar en el aula, los cuales deben tener objetivos bien definidos, no solo en el ámbito académico, sino también en la formación de otras competencias (Ortiz, 2018).

Cabe mencionar que las estrategias implican una serie de procedimientos y fases destinadas a introducir al estudiante en un tema específico, permitiendo la combinación de conocimientos previos con aquellos nuevos que se incorporan (Blanquiz y Villalobos, 2018). Estas estrategias pueden considerarse como procedimientos que el personal docente pone en práctica para desarrollar un aprendizaje significativo. Su fin último es facilitar la asimilación del contenido de manera más profunda y consciente por parte del estudiante. Se estima que al utilizar las estrategias adecuadas en el momento correcto, es más factible la generación de nuevo conocimiento (Fraile et al., 2018). En virtud de lo anteriormente mencionado, se puede afirmar que la didáctica es de gran relevancia en el proceso educativo en todos los niveles, considerándose una herramienta indispensable para el logro del conocimiento del estudiante y la estimulación de la adquisición de nuevos aprendizajes.

De acuerdo con el objetivo específico uno, que se refiere a la identificación de la relación entre el diseño de estrategias didácticas y las competencias genéricas instrumentales, se evidenció que las estrategias didácticas alcanzaban un nivel moderado del 85,2%, mientras que las competencias genéricas instrumentales mostraron un valor medio del 68,9%. Se observó que el uso de estrategias didácticas a un nivel medio mejora significativamente la competencia genérica. Estos datos concuerdan con lo señalado por Rodríguez (2023), quien destaca un nivel moderado de competencias genéricas y estrategias didácticas con un 45%, indicando que existen aspectos que deben mejorarse para incrementar el uso efectivo de estas estrategias. Respecto a los resultados inferenciales, se observó que el diseño de las estrategias didácticas se vincula significativamente con las competencias genéricas instrumentales, con un valor p de 0,001 y un Rho de 0,419, evidenciando una relación moderada entre la variable y la dimensión estudiada.

Tales resultados coinciden con lo expresado en el estudio de Ccama (2021), que señala la existencia de una relación importante entre el diseño de diversas competencias

didácticas y la aplicación de competencias genéricas. Se menciona también que la mayoría de los encuestados tenía limitaciones en relación con el pensamiento crítico; sin embargo, después de aplicar estas estrategias, se incrementó significativamente el dominio de estas habilidades cognitivas. Además, se mostraron diferentes valores que evidencian que el diseño de estrategias basadas en la teoría, en la mayoría de los casos, mejora el pensamiento crítico de los discentes. En este mismo contexto, Moreno y Valverde (2022), en su investigación sobre la determinación de diversas competencias en estudiantes, resaltan la asociación entre estas habilidades y el desarrollo de diferentes estrategias aplicadas por el docente. Se evidencian valores moderados en relación con habilidades cognitivas, investigativas, destrezas lingüísticas, expresión comunicativa escrita y verbal, así como la capacidad resolutiva ante problemas y la adaptación a entornos tecnológicos. Todas estas destrezas son imprescindibles para que el estudiante se desenvuelva en el ámbito laboral.

Asimismo, Zavala y Zavala (2021) encontraron en su estudio una vinculación al evaluar los resultados diferenciales, estableciendo una correspondencia positiva y débil entre las dos variables abordadas, con un p=0,002 y un Rho=0,186. Es preciso señalar que las estrategias didácticas presentaron valores regulares o moderados y que más del 70% de las competencias genéricas fueron de nivel moderado. Es fundamental resaltar la necesidad de implementar mejoras en ambos aspectos para lograr el desarrollo óptimo que requiere el estudiante para la incorporación de conocimientos y su rol profesional, adaptándose así al entorno y poniendo en práctica todo lo aprendido. También es importante destacar la relación existente entre estas competencias, la toma de decisiones y la capacidad para trabajar en equipo.

Por su parte, la competencia genérica se asume como una representación que vincula los conocimientos, capacidades y habilidades que el estudiante aplica tanto en el ámbito profesional como en el personal. Involucra diferentes tipos, como las instrumentales, interpersonales y sistémicas, que forman un todo integral para la adaptación al entorno laboral (Vélez et al., 2018). Adicionalmente, se pueden mencionar capacidades como la síntesis, planificación, organización y análisis, así como la resolución de problemas y la toma de decisiones efectivas (Ojeda et al., 2021).

Respecto al objetivo específico dos, relacionado con la identificación de la relación entre el diseño de estrategias didácticas y las competencias genéricas interpersonales, se muestra que las estrategias didácticas tienen un nivel moderado de 85,2%, y las competencias genéricas interpersonales presentan un valor medio de 67,2%.

Al interpretar los datos, se observó que el uso moderado de estrategias didácticas incide a nivel medio en el desarrollo de competencias genéricas interpersonales. Estos resultados concuerdan con Ojeda et al. (2021), quienes señalaron niveles moderados en relación con las relaciones interpersonales, como la capacidad de comunicarse y el trabajo en equipo, con un 59%. Asimismo, los datos inferenciales resaltaron que el diseño de la estrategia didáctica se relaciona con las competencias genéricas interpersonales, con un p=0,019 y un Rho=0,300, mostrando una correlación importante y de nivel bajo en relación a la segunda dimensión. Estos datos coinciden con lo señalado por Rodríguez (2023) en su estudio sobre competencias genéricas, destacando la existencia de una correlación significativa entre las competencias genéricas y las habilidades personales o sociales, con un Rho de Spearman de 0,883. Se resalta la existencia de un nivel medio de dominio de esta competencia social, mientras que las habilidades de comunicación presentaron un nivel regular con un 60%.

En la presente investigación, los resultados concuerdan con los de Ponce (2022), que evidenció una vinculación significativa entre el diseño de estrategias didácticas y las competencias genéricas interpersonales, destacando que estas habilidades son fundamentales en la vida cotidiana del estudiante, ya que se necesita interactuar con otros y desarrollar habilidades de comunicación, trabajo en equipo y liderazgo. A partir de esta revisión, se concluye que tanto las estrategias didácticas como las competencias interpersonales son indispensables para la formación del estudiante en la actualidad, lo que resalta la necesidad de integrar estas prácticas en el aula, promoviendo su importancia y garantizando su desarrollo.

Por último, en relación con el objetivo específico tres, que busca identificar la relación entre el diseño de estrategias didácticas y las competencias genéricas sistémicas, los resultados reflejan que las estrategias didácticas alcanzaron un nivel moderado de 85,2%, mientras que las competencias genéricas sistémicas se presentan con un valor medio de 68,1%. La interpretación de estos datos indica que el uso de estrategias didácticas a nivel medio también favorece el desarrollo de las competencias genéricas sistémicas. En este contexto, se evidencia que, a pesar de que se alcanzan niveles regulares, las competencias son consideradas necesarias para lograr un perfil profesional integral, que permita la formación de un profesional competente, crítico y reflexivo.

Los resultados inferenciales demuestran que el diseño de estrategias didácticas se relaciona significativamente con las competencias genéricas sistémicas, con un valor p=0,000 y un Rho=0,575. Estas cifras sugieren una correlación importante y alta entre

ambas variables, indicando que el diseño y la implementación de estrategias adecuadas favorecen significativamente el desarrollo de competencias genéricas sistémicas. Estos hallazgos coinciden con las investigaciones de Salazar (2018) y Salazar y Salazar (2021), quienes destacan la importancia de fomentar competencias como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la gestión del conocimiento a través del uso de estrategias didácticas.

En conclusión, se ha demostrado que existe una relación significativa entre las estrategias didácticas y el desarrollo de competencias genéricas. Esta relación es particularmente evidente en las competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas, lo que subraya la necesidad de integrar prácticas pedagógicas efectivas en la educación superior. La implementación de estrategias didácticas adecuadas no solo promueve un aprendizaje significativo, sino que también contribuye a la formación integral del estudiante, preparándolo para enfrentar los desafíos del mundo laboral y personal. A medida que se continúan realizando investigaciones en este ámbito, se fortalecerá la comprensión sobre cómo las estrategias didácticas impactan el desarrollo de competencias genéricas, lo que permitirá mejorar la calidad de la educación superior y responder a las demandas del entorno actual.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En el contexto de este libro, hemos llevado a cabo una exhaustiva exploración sobre el desarrollo y la evaluación de competencias en el ámbito del trabajo social, enfocándonos especialmente en las estrategias didácticas empleadas en el entorno universitario. A lo largo de los capítulos anteriores, hemos abordado desde la fundamentación teórica hasta la práctica educativa, evaluando el impacto de estas estrategias en la formación de los futuros profesionales del trabajo social.

Este capítulo final se dedica a consolidar los hallazgos obtenidos durante el estudio, resumiendo las conclusiones más relevantes y proponiendo recomendaciones prácticas para la mejora continua en la enseñanza y evaluación de competencias en esta disciplina. Las conclusiones presentadas aquí se fundamentan en un análisis detallado de los datos recopilados y en una reflexión crítica sobre las estrategias didácticas examinadas.

Además, las recomendaciones expuestas tienen como objetivo ofrecer orientaciones útiles tanto para académicos como para responsables de la formación en trabajo social, con el fin de optimizar los procesos educativos y adaptarlos a las necesidades cambiantes del ámbito profesional. Así, este capítulo no solo cierra el ciclo de investigación, sino que también abre un camino hacia futuras investigaciones y mejoras en la educación en trabajo social.

PRINCIPALES HALLAZGOS

Relación positiva entre estrategias didácticas y competencias genéricas: Los resultados descriptivos y estadísticos inferenciales indican una asociación significativa entre el diseño de estrategias didácticas y el desarrollo de competencias genéricas. Las estrategias didácticas mostraron un valor medio del 85,5%, mientras que las competencias genéricas alcanzaron un 67,2%, sugiriendo que estrategias bien diseñadas favorecen significativamente el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes.

Correlación moderada significativa: El análisis inferencial reveló una correlación moderada entre las estrategias didácticas y las competencias genéricas, con un valor p de

0,000 y un coeficiente Rho de Spearman de 0,497. Esto confirma una relación importante pero moderada, consistente con estudios previos que también destacan una asociación significativa.

Coincidencia con estudios previos: Los hallazgos están en línea con estudios previos que muestran una asociación positiva entre estrategias didácticas y competencias genéricas. Por ejemplo, el estudio de García et al. (2019) y Salazar et al. (2019) corroboran la importancia de estrategias didácticas efectivas para el desarrollo de competencias en el ámbito universitario.

Impacto moderado en competencias genéricas instrumentales: La relación entre el diseño de estrategias didácticas y las competencias genéricas instrumentales mostró una correlación moderada con un valor p de 0,001 y un Rho de 0,419, indicando que las estrategias didácticas a nivel medio tienen un impacto positivo en el desarrollo de competencias instrumentales.

Desarrollo de competencias genéricas interpersonales y sistémicas: Para las competencias genéricas interpersonales, la relación con las estrategias didácticas fue moderada, con un p valor de 0,019 y un Rho de 0,300. En cuanto a las competencias sistémicas, se observó una correlación moderada y significativa con un valor p de 0,000 y un Rho de 0,596, lo que destaca la relevancia de las estrategias didácticas en el desarrollo de estas competencias.

Necesidad de mejora en habilidades específicas: Aunque se observó una asociación positiva, los resultados sugieren áreas de mejora, especialmente en habilidades específicas como el pensamiento crítico, comunicación y adaptación a nuevas tecnologías, que aún presentan niveles moderados de desarrollo.

Importancia de la didáctica en el proceso educativo: Los hallazgos subrayan la importancia de la didáctica y su influencia en el aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias genéricas. La implementación de estrategias adecuadas es crucial para facilitar un aprendizaje más profundo y consciente.

Limitaciones y áreas para futuras investigaciones: Se identificó una carencia de estudios que relacionen directamente el diseño de estrategias didácticas con competencias genéricas a nivel universitario. Se recomienda la realización de investigaciones adicionales

para explorar estas relaciones en profundidad y abordar las limitaciones identificadas en el estudio.

Se identificó una relación significativa entre el diseño de la estrategia didáctica y las competencias genéricas. Este hallazgo se fundamenta en el hecho de que la significancia obtenida fue menor que el margen de error predefinido. Además, el cálculo del coeficiente de correlación Rho de Spearman respaldó esta relación, indicando un nivel moderado de asociación entre ambos elementos. Esta evidencia sugiere que el diseño de estrategias didácticas puede tener un impacto notable en el desarrollo de competencias genéricas, contribuyendo así a la eficacia del proceso educativo en el ámbito del trabajo social.

En cuanto a las competencias genéricas instrumentales, el análisis reveló una asociación o correlación con el diseño de estrategias didácticas. La significancia bilateral obtenida fue inferior al margen de error establecido, lo que confirma la robustez de la correlación observada. El cálculo del Rho de Spearman corroboró esta asociación, revelando una relación moderada. Esto indica que la implementación de estrategias didácticas bien diseñadas tiene el potencial de mejorar las competencias instrumentales, que son cruciales para el desempeño efectivo en el campo del trabajo social.

Asimismo, se identificó una relación entre el diseño de estrategias didácticas y las competencias genéricas interpersonales. El valor de significancia obtenido fue inferior al nivel de error establecido, lo que refuerza la validez de los resultados. Sin embargo, el Rho de Spearman calculado mostró una correlación baja, lo que sugiere que, aunque existe una relación, esta es menos pronunciada en comparación con otras competencias. Esto podría implicar que las estrategias didácticas, aunque influyen en las competencias interpersonales, pueden necesitar ajustes específicos para mejorar su efectividad en este ámbito.

Finalmente, se observó una relación entre el diseño de estrategias didácticas y las competencias genéricas sistémicas. Los resultados de la prueba de significancia indicaron valores por debajo del margen de error establecido, lo que valida la existencia de esta relación. Además, el cálculo del Rho de Spearman mostró valores que sugieren una relación moderada. Este hallazgo sugiere que el diseño de estrategias didácticas puede influir significativamente en el desarrollo de competencias sistémicas, las cuales son esenciales para la comprensión y el abordaje de problemas complejos en el campo del trabajo social.

RESPUESTA A LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

La investigación revela que el diseño de estrategias didácticas está positivamente relacionado con el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes. Los resultados descriptivos indican una tendencia favorable en el diseño de estas estrategias (85,5%) y en el desarrollo de competencias genéricas (67,2%). El análisis estadístico inferencial muestra una correlación moderada y significativa entre las estrategias didácticas y las competencias genéricas, con un coeficiente de correlación de Rho de Spearman de 0,497 y un valor de significancia de 0,000. Esto sugiere que las estrategias didácticas implementadas tienen un impacto positivo en el desarrollo de competencias genéricas, aunque el nivel de asociación es moderado. Estos hallazgos coinciden con estudios previos que también han encontrado una asociación significativa entre las estrategias didácticas y las competencias genéricas, subrayando la importancia de diseñar e implementar metodologías efectivas para fomentar estas competencias.

El análisis específico de las competencias genéricas instrumentales muestra que el diseño de estrategias didácticas se asocia moderadamente con estas competencias. El nivel de estrategias didácticas alcanza un 85,2%, mientras que las competencias genéricas instrumentales presentan un valor medio de 68,9%. Los resultados inferenciales indican una relación significativa entre el diseño de estrategias didácticas y las competencias instrumentales, con un valor de p de 0,001 y un Rho de Spearman de 0,419. Esto sugiere que las estrategias didácticas utilizadas contribuyen significativamente al desarrollo de habilidades prácticas y técnicas fundamentales para el ejercicio profesional del Trabajo Social. Estos resultados son coherentes con estudios que han demostrado una mejora en las competencias instrumentales tras la implementación de estrategias didácticas adecuadas.

Asimismo, los datos muestran que las estrategias didácticas ejercen una influencia moderada en el desarrollo de competencias genéricas interpersonales. El nivel de estrategias didácticas es del 85,2%, mientras que las competencias interpersonales tienen un valor medio de 67,2%. El análisis inferencial revela una correlación significativa, aunque de bajo nivel, con un valor de p de 0,019 y un Rho de Spearman de 0,300. Estos resultados indican que, aunque existe una asociación positiva entre el diseño de estrategias didácticas y las competencias interpersonales, el impacto es menos pronunciado en comparación con las competencias instrumentales. Esto coincide con estudios que han encontrado niveles moderados de desarrollo en habilidades personales y sociales, sugiriendo la necesidad de implementar estrategias más específicas para mejorar estas competencias.

En cuanto a las competencias genéricas sistémicas, el análisis indica una relación significativa y moderada con el diseño de estrategias didácticas. El nivel de estrategias didácticas se sitúa en el 85,2%, y las competencias sistémicas presentan un valor medio de 67,2%. Los resultados inferenciales muestran una correlación significativa, con un valor de p de 0,000 y un Rho de Spearman de 0,596. Esto sugiere que las estrategias didácticas tienen un impacto importante en el desarrollo de competencias sistémicas, que incluyen la capacidad de analizar y gestionar sistemas complejos. Estos hallazgos están alineados con estudios previos que han destacado la importancia de las estrategias didácticas en la mejora de competencias sistémicas, resaltando la necesidad de enfoques pedagógicos que fomenten el pensamiento sistémico y la capacidad de manejar situaciones complejas.

En general, el estudio confirma que el diseño de estrategias didácticas influye significativamente en el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes de Trabajo Social. Aunque la relación es moderada en todas las dimensiones evaluadas, es evidente que la implementación adecuada de estas estrategias contribuye de manera positiva al desarrollo de competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas. La investigación resalta la importancia de diseñar estrategias didácticas efectivas y adaptadas a las necesidades específicas del currículo para maximizar el desarrollo de competencias genéricas en el ámbito educativo.

CONTRIBUCIONES AL CAMPO DEL TRABAJO SOCIAL Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Los hallazgos de este estudio presentan valiosas contribuciones tanto al campo del trabajo social como a la educación superior, especialmente en la interacción entre estrategias didácticas y el desarrollo de competencias genéricas. A continuación, se detallan las principales aportaciones:

1. **Impacto positivo de las estrategias didácticas en el desarrollo de competencias genéricas**: Los resultados evidencian que la implementación de estrategias didácticas adecuadas tiene un impacto significativo en el desarrollo de competencias genéricas. Esta relación positiva subraya la importancia de diseñar y aplicar estrategias didácticas efectivas para promover habilidades esenciales en los

estudiantes, como el pensamiento crítico, la comunicación y la capacidad para resolver problemas. Esta contribución es crucial para la formación de profesionales en trabajo social, quienes deben poseer competencias amplias para enfrentar diversos desafíos en su práctica profesional.

2. **Confirmación de la correlación moderada**: La confirmación de una correlación moderada entre el diseño de estrategias didácticas y las competencias genéricas, con un coeficiente de correlación de Rho de Spearman de 0,497, refuerza la idea de que las estrategias didácticas no solo influyen, sino que también son esenciales para el desarrollo integral de las competencias. Este hallazgo se alinea con estudios previos, proporcionando una base sólida para la implementación de estrategias metodológicas en el ámbito universitario.

3. **Relevancia de la teoría constructivista**: El estudio reafirma la importancia del constructivismo en la educación, destacando que la interacción y el intercambio de conocimientos entre docentes y estudiantes son fundamentales para el aprendizaje significativo. Este enfoque teórico guía la selección de estrategias didácticas, enfatizando que su correcta aplicación puede facilitar una comprensión más profunda y consciente de los contenidos, así como el desarrollo de competencias profesionales y personales.

4. **Mejora de competencias genéricas específicas**: La investigación muestra que el uso moderado de estrategias didácticas puede mejorar significativamente las competencias genéricas instrumentales, interpersonales y sistémicas de los estudiantes. Esto implica que el diseño y la aplicación de estrategias deben considerar no solo el contenido académico, sino también las habilidades que los estudiantes necesitan para su futura carrera profesional en trabajo social y otras áreas.

5. **Identificación de áreas de mejora**: A pesar de los resultados positivos, se identificaron áreas de mejora en el desarrollo de competencias genéricas, especialmente en las competencias interpersonales y sistémicas. Esto destaca la necesidad de ajustes en las estrategias didácticas para abordar de manera más efectiva estas competencias, asegurando que los estudiantes adquieran habilidades completas y equilibradas.

6. **Desarrollo de competencias a lo largo de la vida**: El estudio subraya la importancia de desarrollar competencias que no solo sean útiles en el ámbito académico, sino que también preparen a los estudiantes para su vida profesional y personal. Esto incluye habilidades como el trabajo en equipo, la capacidad de adaptación y el uso de tecnologías, todas cruciales para el éxito en el entorno laboral contemporáneo.

7. **Aporte a la práctica docente y políticas educativas**: Los resultados del estudio ofrecen recomendaciones prácticas para docentes y diseñadores de políticas educativas, sugiriendo la necesidad de integrar estrategias didácticas que promuevan el desarrollo de competencias genéricas en los programas académicos. Esto puede contribuir a la mejora de la calidad educativa y a la preparación más efectiva de los estudiantes para el campo profesional.

8. **Consolidación del conocimiento académico**: Finalmente, los hallazgos del estudio aportan al conocimiento académico al confirmar y expandir los resultados de investigaciones previas, proporcionando una base más robusta para futuras investigaciones en el área de estrategias didácticas y competencias genéricas. Esto fortalece el marco teórico y metodológico para el desarrollo de estudios posteriores y para la mejora continua de las prácticas educativas en el ámbito universitario.

Estas contribuciones destacan la importancia de un enfoque sistemático y bien fundamentado en la aplicación de estrategias didácticas para el desarrollo de competencias genéricas, y ofrecen una base sólida para avanzar en la mejora de la educación superior y la práctica profesional en trabajo social.

RECOMENDACIONES PARA LA PRÁCTICA DOCENTE Y LA POLÍTICA EDUCATIVA

Para enriquecer aún más las propuestas para futuras investigaciones, es fundamental adoptar un enfoque integral que abarque diversas dimensiones de la enseñanza y el aprendizaje en trabajo social. A continuación, se presentan ideas ampliadas y detalladas en relación con las propuestas previamente mencionadas.

En primer lugar, el personal directivo de la universidad pública debe enfocarse en la creación y promoción de un entorno que valore y fomente la implementación de estrategias didácticas efectivas en todas sus fases: preinstruccional, coinstruccional y postinstruccional.

La fase preinstruccional, que incluye la planificación y diseño de actividades educativas, debe incorporar un análisis detallado de las competencias que se desean fortalecer en los estudiantes, asegurando que estén alineadas con las necesidades del campo laboral del trabajo social. Esto puede incluir la identificación de competencias y la integración de recursos didácticos adecuados, como materiales de lectura, casos prácticos y simulaciones.

En la fase coinstruccional, donde se lleva a cabo la enseñanza, es crucial implementar estrategias activas y participativas que promuevan un aprendizaje significativo y la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos. Finalmente, la fase postinstruccional debe centrarse en la evaluación y retroalimentación, enfatizando la reflexión sobre el proceso de aprendizaje y la identificación de áreas de mejora para ajustar las estrategias didácticas en función de los resultados obtenidos.

En segundo lugar, es esencial capacitar y apoyar al personal docente en el diseño de estrategias didácticas innovadoras que fortalezcan las competencias genéricas instrumentales de los estudiantes. Esto puede incluir la implementación de métodos que fomenten habilidades cognitivas superiores, como la formulación de preguntas abiertas y el desarrollo de mapas conceptuales que faciliten una comprensión profunda de los temas. También es importante fomentar capacidades metodológicas avanzadas, como el análisis crítico y la participación en discusiones en foros en línea. Las destrezas tecnológicas deben integrarse en el currículo, incluyendo actividades prácticas que utilicen herramientas TIC para la creación de presentaciones digitales, investigación en línea y colaboración en entornos virtuales. Además, se deben promover habilidades lingüísticas que incluyan técnicas de comunicación efectiva y la producción de contenido audiovisual, como videos educativos, que enriquezcan las presentaciones orales y escritas de los estudiantes. Estas estrategias ofrecerán una variedad de alternativas para el desarrollo de competencias instrumentales, permitiendo a los estudiantes integrar conocimientos y habilidades de manera efectiva en su futura práctica profesional.

En tercer lugar, es esencial que los docentes diseñen e implementen estrategias que incentiven el desarrollo de competencias genéricas interpersonales. Estas estrategias pueden incluir actividades que promuevan la gestión de emociones y el autoconocimiento, tales como ejercicios de reflexión y autoevaluación sobre las experiencias emocionales antes y durante las actividades curriculares. También se deben incorporar dinámicas grupales y actividades colaborativas que fomenten la cooperación y el trabajo en equipo, promoviendo proyectos

integradores que requieran la colaboración entre estudiantes y la resolución conjunta de problemas. Además, se recomienda utilizar enfoques constructivistas que permitan a los estudiantes construir su conocimiento a través de la interacción social y el intercambio de ideas. Las actividades que desarrollen habilidades críticas y autocríticas, así como la capacidad para ofrecer y recibir retroalimentación constructiva, son fundamentales para mejorar las habilidades de relación interpersonal y preparar a los estudiantes para enfrentar desafíos en entornos profesionales colaborativos.

Finalmente, es crucial que el personal docente elabore y promueva el uso de estrategias que faciliten el desarrollo de habilidades para la planificación y la generación de ideas innovadoras. Esto puede incluir la enseñanza y aplicación de herramientas de planificación como diagramas de GANTT y diagramas PERT, que permiten a los estudiantes visualizar y gestionar proyectos de manera estructurada. Asimismo, se deben fomentar técnicas creativas y de pensamiento divergente, tales como la lluvia de ideas y la elaboración de mapas mentales, que estimulan la generación de nuevas ideas y soluciones. La incorporación de metodologías creativas, como los "6 sombreros para pensar" de Edward De Bono, puede ser particularmente útil para desarrollar la capacidad de los estudiantes para considerar diferentes perspectivas y enfoques en la resolución de problemas. Estas estrategias contribuirán al desarrollo de competencias genéricas sistémicas, permitiendo a los estudiantes ver el conjunto en su totalidad y comprender la interacción entre las diferentes partes de un proyecto. La capacidad para pensar de manera creativa y sistémica es esencial para abordar los complejos desafíos que los profesionales del trabajo social enfrentarán en su carrera.

PROPUESTAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

En primer lugar, sería valioso investigar cómo diferentes tipos de estrategias didácticas específicas, como el aprendizaje activo, el aprendizaje colaborativo y el uso de tecnologías educativas, influyen en el desarrollo de competencias genéricas. Realizar estudios que se enfoquen en enfoques metodológicos particulares para mejorar competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas podría proporcionar una comprensión más profunda sobre cuáles resultan más eficaces en el desarrollo de estas habilidades.

Además, se recomienda llevar a cabo investigaciones longitudinales para evaluar el impacto de las estrategias didácticas en las competencias genéricas a lo largo del tiempo. Este enfoque permitiría observar la evolución del desarrollo de competencias en

diferentes etapas del proceso educativo y cómo las estrategias didácticas influyen en este proceso a lo largo del tiempo.

Otro aspecto relevante sería realizar estudios comparativos internacionales que analicen la eficacia de las estrategias didácticas en distintos contextos culturales y sistemas educativos. Identificar las mejores prácticas y las adaptaciones necesarias en diferentes países ofrecería una perspectiva global sobre cómo implementar estrategias didácticas efectivas en diversos entornos educativos.

También es importante investigar cómo la formación y el desarrollo profesional de los docentes afectan la implementación efectiva de estrategias didácticas para el desarrollo de competencias genéricas. Explorar diferentes modelos de formación docente y su relación con la aplicación práctica de estrategias en el aula podría proporcionar valiosos insights sobre cómo mejorar la capacitación docente para maximizar el impacto de estas metodologías.

Adicionalmente, sería útil llevar a cabo investigaciones centradas en la percepción de los estudiantes sobre las estrategias didácticas aplicadas y su influencia en el desarrollo de competencias genéricas. Este enfoque ofrecería información valiosa sobre la eficacia de las estrategias desde la perspectiva de los estudiantes, quienes son los beneficiarios directos de estas prácticas educativas.

Desarrollar y validar instrumentos de medición específicos para evaluar el desarrollo de competencias genéricas en diferentes contextos educativos es otra propuesta importante. La creación de herramientas precisas y fiables para medir el impacto de las estrategias didácticas podría mejorar la evaluación y el ajuste de las metodologías aplicadas en el aula.

Otra línea de investigación podría enfocarse en analizar cómo el desarrollo de competencias genéricas impacta en el éxito profesional y la adaptación al mercado laboral. Este estudio podría explorar cómo las competencias adquiridas en el ámbito académico se transfieren a situaciones laborales reales y su relevancia en el desempeño profesional.

Asimismo, sería interesante investigar intervenciones basadas en el enfoque constructivista para el desarrollo de competencias genéricas. Examinar cómo las prácticas pedagógicas fundamentadas en el constructivismo afectan el desarrollo de competencias

podría proporcionar valiosos insights sobre la aplicación práctica de estos principios educativos.

Además, se debería explorar cómo las estrategias didácticas empleadas en entornos de educación en línea impactan el desarrollo de competencias genéricas. Dado el crecimiento de la educación virtual, entender los desafíos y oportunidades que presenta esta modalidad para el desarrollo de competencias es crucial para mejorar las prácticas educativas en este contexto.

Finalmente, investigar la relación entre estrategias didácticas y motivación estudiantil podría ofrecer información sobre cómo la motivación influye en el desarrollo de competencias genéricas. Analizar de qué manera las estrategias didácticas afectan la motivación de los estudiantes para adquirir y aplicar competencias lo que podría ayudar a diseñar métodos más efectivos y motivadores para el aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, W., Díaz, L., & Revelo, E. (2020). Estrategias didácticas en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje universitarios. *Opuntia Brava, 12*(4), 68–83. https://doaj.org/article/472223fc5f3e4a4485f7252cd2f82981

Alvarado, N., & Morales, B. (2019). *Formación en competencias genéricas de las personas graduadas 2014-2015 de cuatro carreras de la Universidad Nacional de Costa Rica* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Costa Rica]. https://repositorio.una.ac.cr/items/4f5d8f9c-17ff-4888-ac05-8df8fd7a5876

Amor, M., & Serrano, R. (2018). Análisis y Evaluación de las Competencias Genéricas en la Formación Inicial del Profesorado. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 44(2), 9–19. https://doi.org/10.4067/s0718-07052018000200009

Association of Social Work Boards (ASWB). (2024). *Reenvisioning competence assessment: Looking forward to 2024*. Recuperado de https://www.aswb.org.

Asún, S., Chivite, M., & Romero, M. (2020). Perceptions of Professional Competences in Physical Education Teacher Education (PETE). *Sustainability*, 12(9), 3812. https://www.mdpi.com/2071-1050/12/9/3812

Banks, S. (2012). *Ethics and values in social work* (4th ed.). Palgrave Macmillan. https://www.researchgate.net/publication/271854589_Ethics_and_Values_in_Social_Work

Barrows, H.S. & Tamblyn, R.M. (1980). *Problem-based learning: An approach to medical education*. Springer. https://books.google.com.pe/books?id=9u-5DJuQq2UC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(2), 39-43. https://doi.org/10.1080/00098650903505415

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (4th ed.). McGraw-Hill Education. https://books.google.com.pe/books?id=XhjRBrDAESkC&printsec=frontcover&

hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Black, P., & Wiliam, D. (2018). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Phi Delta Kappan. https://understandinghowpeoplelearn.weebly.com/uploads/6/8/9/5/68950655/inside_the_black_box.pdf

Blanquiz, Y., & Villalobos, M. (2018). Estrategias de Enseñanza y Creatividad del Docente en el área de Ciencias Sociales de Instituciones Educativas de Media de San Francisco 1. Telos Revista de Estudios Interdisciplinarios En Ciencias Sociales, 20(2), 356–375. https://doi.org/10.36390/telos202.07

Boud, D. (2010). *Assessment 2020: Seven propositions for assessment reform in higher education.* Australian Learning and Teaching Council. https://www.kpu.ca/sites/default/files/Teaching%20and%20Learning/Assessment_2020_final%5B1%5D.pdf

Bridgstock, R., & Jackson, D. (2019). Strategic institutional approaches to graduate employability: navigating meanings, measurements and what really matters. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 41(5), 468–484. https://doi.org/10.1080/1360080X.2019.1646378

Bronstein, L. R. (2003). A Model for Interdisciplinary Collaboration Get access Arrow. *Social Work*, 48(3), pp. 297–306. https://doi.org/10.1093/sw/48.3.297

Burgos, F. (2017). Las competencias desde el proyecto Tunning en el programa de Educación Física de la Universidad del Atlántico. *CEDOTIC Revista de Ciencias de La Educación, Docencia, Investigación Y Tecnologías de la Información*, 2(1), 110–127. https://portal.amelica.org/ameli/journal/381/3811804006/

Carrasco, S. (2019). *Metodología de la investigación*. Editorial San Marcos. https://biblioteca.unp.edu.pe/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=19340

Casasola, W. (2020). El papel de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios. *Revista Comunicación*, 29 (1-2020), 38–51. https://www.scielo.sa.cr/pdf/com/v29n1/1659-3820-com-29-01-38.pdf

Castillo, R., & Portilla, M. (2020). Prácticas de enseñanza en competencias genéricas y

resultados en pruebas nacionales en Colombia. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), 161–182. https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100161

Castro, M., Reyna, C. & Méndez, J. (2017) *Metodología de Intervención en Trabajo Social.* Academia Nacional de Investigación en Trabajo Social. https://www.acanits.org/assets/img/libros/Metodologia%20TS.pdf

Ccama, G. (2021). *Diseño y aplicación de estrategias didácticas sustentadas en la teoría por descubrimiento de Bruner, para la mejora del pensamiento crítico de los estudiantes de la Especialidad de Educación Primaria del Programa de Licenciatura en Educación Modalidad Mixta (LEMM) – Oficina de Extensión de Lima, Los Olivos – FACHSE – UNPRG* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. https://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/9852

Cohen, S. G., & Bailey, D. E. (2014). What makes teams work: Group effectiveness research from the shop floor to the executive suite. *Journal of Management*, 40(3), 828-856. https://doi.org/10.1016/S0149-2063(97)90034-9

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2020). *Comunicado La CEPAL y la UNESCO publican documento que analiza los desafíos para la educación que ha traído la pandemia en América Latina y el Caribe.* Cepal.org. https://comunidades.cepal.org/desarrollosocial/es/grupos/noticia/la-cepal-y-la-unesco-publican-documento

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe*. Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030. https://www.cepal.org/es/publicaciones/48153-la-encrucijada-la-educacion-america-latina-caribe-informe-regional-monitoreo

Consejo Nacional de Educación en Trabajo Social. (2015). *Educational policy and accreditation standards.* Council on Social Work Education. https://www.cswe.org/getmedia/23a35a39-78c7-453f-b805-b67f1dca2ee5/2015-Educational-Policy-and-Accreditation-Standards-(EPAS).pdf

Correa, M.E., Corena, A., Chavarriaga, C., García, K. y Usme, S. (2018). Funciones de los trabajadores sociales del área de la salud en los hospitales y clínicas de tercero y cuarto nivel de la ciudad de Medellín, Colombia. *Revista Eleuthera*, 20, 199-

217. https://doi.org/10.17151/eleu.2019.20.11

Council on Social Work Education (CSWE). (2022). *Educational Policy and Accreditation Standards (EPAS).* Recuperado de https://www.cswe.org/accreditation/policies-process/2022epas/

Crespí, P., & García, J. (2020). Competencias genéricas en la universidad. Evaluación de un programa formativo. *Educación XX1*, 24(1), 297–327. https://doi.org/10.5944/educxx1.26846

Damron-Rodriguez, J., Frank, J. C., Maiden, R. J., Abushakrah, J., Jukema, J. S., Pianosi, B., & Sterns, H. L. (2019). Gerontology competencies: Construction, consensus and contribution. *Gerontology & Geriatrics Education*, 40(4), 409–431. https://doi.org/10.1080/02701960.2019.1647835

De Armas, D., Sabater, C., y Cabezas, P. (2015). Análisis y adquisición de competencias por los trabajadores sociales en su formación y en el mercado laboral. Trabajo Social Hoy, 75, 69-88. http://dx.doi.org/10.12960/TSH.2015.0010

Dede, C. (2016). The Role of Digital Technologies in Deeper Learning. Students at the Center: Deeper Learning Research Series. *Jobs for the Future*. https://eric.ed.gov/?id=ED561254

Duschl, R.A. & Grandy, R.E. (2008). *Teaching Scientific Inquiry*. Brill. https://doi.org/10.1163/9789460911453

Esteban, B. & Fernández, P. (2017) Las competencias para el desempeño profesional en Trabajo Social dentro de la formación: del burnout al engagement a través del manejo de las emociones. Trabajo Social Global. *Revista de Investigaciones en Intervención Social*, 7(13): 142-168 http://hdl.handle.net/10481/48814

Faux, T. L., & Black-Hughes, C. (2000). A Comparison of Using the Internet versus Lectures to Teach Social Work History. *Research on Social Work Practice*, 10(4), 454-466. https://doi.org/10.1177/104973150001000406

Flores, I. (2021). *Competencias genéricas y emprendimiento en estudiantes de una universidad nacional de Sullana, 2021* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/70302

Fook, J. (2022). *Social Work: A Critical Approach to Practice*. Sage Publications. https://www.torrossa.com/en/resources/an/5409542

Fraile, A., Aparicio H, Asún, S., & Romero, R. (2018). La Evaluación Formativa de las Competencias Genéricas en la Formación del Profesorado de Educación Física. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 44(2), 39–53. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6844686

García, J., García, J., Inciarte, A., Marín, F., Sánchez, E., & Conde, M. (2019). *Sistemas de evaluación y metodologías docentes y su incidencia en las competencias genéricas (EMICOG - ESTUDIANTES)* [Tesis, Universidad de Extremadura, Asociación INFAD]. http://hdl.handle.net/10662/11088

García, J.A., & Tobón, L. (2009). Estrategias didácticas para la formación por competencias. *Cuadernos unimetanos*, 20(10), 16-18. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3999353.pdf

Gee, J. P. (2020). *How to survive and thrive in the virtual world: The role of simulations in education.* MIT Press.

Gerdes, K. E., & Segal, E. A. (2011). Importance of empathy for social work practice: Integrating new science. *Social Work*, 56(2), 141-148. https://doi.org/10.1093/sw/56.2.141

Gibbs, G. (2013). *Learning by doing.* Oxford Centre for Staff and Learning Development. https://stephenp.net/wp-content/uploads/2015/12/learning-by-doing-graham-gibbs.pdf

Gillies, R. M. (2016). Cooperative Learning: Review of Research and Practice. *Australian Journal of Teacher Education,* 41(3). https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3

Girón, O. (2021). Estrategias didácticas virtuales acogidas por el docente universitario en tiempos de COVID-19. *Revista Docencia Universitaria*, 2(2), 41–51. https://www.researchgate.net/publication/353696761_Estrategias_didacticas_virtuales_acogidas_por_el_docente_universitario_en_tiempos_de_COVID-19

Gkrimpizi, T., Peristeras, V., & Magnisalis, I. (2023). Classification of Barriers to Digital Transformation in Higher Education Institutions: Systematic Literature Review.

Education Sciences, 13(7), 746. https://doi.org/10.3390/educsci13070746

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books. https://asantelim.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/05/daniel-goleman-emotional-intelligence.pdf

González, V., & González, R. M. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana De Educación*, 47, 185–209. https://doi.org/10.35362/rie470710

Gordo, M.L.; Fernández, D.M.; Alarcón, F.; Boza, A. (2017). Simulación y Juegos de rol como herramienta de innovación en la asignatura Deontología y Profesionalismo. En *In-Red 2017. III Congreso Nacional de innovación educativa y de docencia en red.* Editorial Universitat Politècnica de València. 807-816. https://doi.org/10.4995/INRED2017.2017.6791

Grinnell, R. M., Williams, M., & Unrau, Y. A. (2019). *Research methods for social workers: An introduction* (12th ed.). Pair Bond Publications.

Guedes, J., Bittencourt, C., Vieira, F., Sebold, L., Silveira, S., & Da Costa, G. (2018). Didactic strategies in the teaching-learning process of nursing management. *Texto & Contexto - Enfermagem*, 27(2), 1–11. https://doi.org/10.1590/0104-070720180001980016

Guo, Y., Guan, Y., Yang, X., Xu, J., Zhou, X., She, Z., … Fu, M. (2014). Career adaptability, calling and the professional competence of social work students in China: A career construction perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 85(3), 394–402. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.09.001

Hamlaoui, S. (2021). Teachers' Resistance to Educational Change and Innovations in the Middle East and North Africa: A Case Study of Tunisian Universities. In: Ouaissa, R., Pannewick, F., Strohmaier, A. (eds) *Re-Configurations. Politik und Gesellschaft des Nahen Ostens. Springer VS, Wiesbaden.* https://doi.org/10.1007/978-3-658-31160-5_11

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* Routledge. https://inspirasifoundation.org/wp-

content/uploads/2020/05/John-Hattie-Visible-Learning_-A-synthesis-of-over-800-meta-analyses-relating-to-achievement-2008.pdf

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Henderson, C., & Linder, K. E. (2020). *Teaching and learning in the digital age: A guide for educators*. Routledge.

Hepworth, D. H., Rooney, R. H., Rooney, G. D., Strom-Gottfried, K., & Larsen, J. A. (2016). *Direct social work practice: Theory and skills* (10th ed.). Cengage Learning.

Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.* (1a. ed.). McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A.

Herodotou, C., Rienties, B., Boroowa, A. et al. (2019) A large-scale implementation of predictive learning analytics in higher education: the teachers' role and perspective. *Education Tech Research Dev*, 67, 1273–1306. https://doi.org/10.1007/s11423-019-09685-0

Huaiquilaf, S., Illesca, M., González, L., & Godoy, J. (2021). Competencias genéricas: opinión de egresados de Kinesiología. *FEM: Revista de La Fundación Educación Médica*, 24(4), 191. https://dx.doi.org/10.33588/fem.244.1135

Hussain, A., & Ashcroft, R. (2022). Social Work Leadership Competencies for Practice amid Crisis: A Scoping Review. *Health & Social Work*, 47(3), 205-214. https://doi.org/10.1093/hsw/hlac016

Incháustegui, L. (2019). La base teórica de las competencias en educación. *Educere*, 23(74),57–67. https://www.redalyc.org/journal/356/35657597006/35657597006.pdf

Instituto Nacional de Estadística e Informática (2022). *Población ocupada de Lima Metropolitana alcanzó las 4 millones 878 mil personas en el trimestre diciembre2021-enero-febrero 2022*. https://m.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/noticias/nota-de-prensa-no-043-

2022-inei.pdf

IntechOpen. (2021). *Teaching Innovations in Social Work Education*. Recuperado de https://www.intechopen.com.

Jabeen, M., Sarwar, M., & Ahmad, A. (2020). Exploring the Gap Analysis of Generic Competences of Pre-Service Teachers in Pakistan. *International Journal of Innovation in Teaching and Learning (IJITL),* 6(1). https://doi.org/10.35993/ijitl.v6i1.866

Jacoby, B. (2015). *Service-learning in higher education: Concepts and practices*. Jossey-Bass.

Kellogg, S. E. (2020). *Competency-Based Education: Best Practices and Implementation Strategies for Institutions of Higher Education*. Concordia University. https://core.ac.uk/download/pdf/235302572.pdf

Kettner, P. M., Moroney, R. M., & Martin, L. L. (2016). *Designing and managing programs: An effectiveness-based approach* (5th ed.). SAGE Publications.

Koehler, M. J., & Mishra, P. (2005). What Happens When Teachers Design Educational Technology? The Development of Technological Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Educational Computing Research*, 32(2), 131-152. https://doi.org/10.2190/0EW7-01WB-BKHL-QDYV

Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson Education.

Kourgiantakis, T., Bogo, M., & Sewell, K. M. (2019). Practice Fridays: Using Simulation to Develop Holistic Competence. *Journal of Social Work Education*, 55(3), 551–564. https://doi.org/10.1080/10437797.2018.1548989

Labrague, L. J., McEnroe–Petitte, D. M., Leocadio, M. C., Van Bogaert, P., & Cummings, G. G. (2017). Stress and ways of coping among nurse managers: A review of the literature. *Journal of Nursing Management*, 25(1), 1-17. https://doi.org/10.1111/jocn.14165

Lakha, S. (2023). *Constructivism: Exploring the Theory of Learning*. Educasciences.

https://www.educasciences.org/learning-theories-constructivism

Lantolf, J. P. (2020). *Sociocultural theory and second language development*. Oxford University Press.

Lázaro, Y. (2020). *Competencias genéricas y calidad de prácticas pre profesionales de estudiantes del ciclo XII de una universidad privada, Lima Norte 2020* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. https://hdl.handle.net/20.500.12692/50842

Lishman, J. (1994). *Communication in Social Work. Springer*. https://link.springer.com/book/10.1007/978-1-349-23219-2

López, M., & Parra, K. (2018, septiembre). *Desarrollo de competencias genéricas durante la etapa básica. Una mirada de estudiantes universitarios. Debates en evaluación y Currículum.* Congreso Internacional de Educación Currículum, México. https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/publicacion/pdf2017/E168.pdf

Luckasson, R., Tassé, M. & Schalock, R. (2022) Professional Responsibility in the Field of Intellectual and Developmental Disabilities: Its Definition, Application, and Impacts. *Intellect Dev Disabil*, 60(3), pp. 183–198. https://doi.org/10.1352/1934-9556-60.3.183

Macías-Catagua, O. W. (2018). El desarrollo de competencias genéricas en el docente universitario. *Dominio De Las Ciencias*, 4(3), 240–252. https://doi.org/10.23857/dc.v4i3.806

Maiden, R. P., & Weiss, E. L. (2023). *Social Work Education and the Grand Challenges Approaches to Curricula and Field Education*. American Academy of Social Work and Social Welfare.

Martínez, L. (2019). *Estrategias didácticas y procesos didácticos en el área de comunicación en los estudiantes del v ciclo de las instituciones educativas integradas de la zona urbana del distrito de Huancayo* [Tesis de postgrado, Universidad Nacional del Centro del Perú]. http://hdl.handle.net/20.500.12894/6481

Maury, S., Marín, J., Ortiz, M., & Gravini, M. (2018). Competencias genéricas en

estudiantes de educación superior de una universidad privada de Barranquilla Colombia, desde la perspectiva del Proyecto Alfa Tuning América Latina y del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). *Revista Espacios*, 39(15), 1–12. http://hdl.handle.net/20.500.12442/1976

Mayer, R. E. (2019). *Multimedia learning* (3rd ed.). Cambridge University Press.

McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". *American Psychologist*, 28(1), 1–14. https://doi.org/10.1037/h0034092

Mendoza, J., & Flores, R. (2021). Contexto sociocultural y Trabajo Social: Estrategias de intervención. *Revista de Intervención Social*, 7(3), 120-135.

Miller, P. H. (2016). *Theories of developmental psychology* (6th ed.). Worth Publishers. https://www.macmillanlearning.com/college/us/product/Theories-of-Developmental-Psychology/p/1429278986

Moreno, V, & Valverde D. (2018). *Competencias profesionales genéricas de los estudiantes de posgrado en gestión del talento humano de una universidad privada del Perú* [Tesis de Maestría, Universidad Privada del Norte]. https://hdl.handle.net/11537/13028

Mulder, M. (2014). *Competence-based education and training: A concise introduction*. Routledge.

Muñoz, L. (2022). Autoeficacia académica y competencias genéricas en estudiantes de Educación de una universidad nacional de Lima. *Revista de Investigación En Psicología*, 25(1), 23–39. https://doi.org/10.15381/rinvp.v25i1.21696

National Association of Social Workers (NASW). (2015). *Standards and Indicators for Cultural Competence in Social Work Practice*. Recuperado de https://www.socialworkers.org.

Núñez, L., Gallardo, D., Aliaga, A., & Diaz, J. (2020). Estrategias didácticas en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación básica. *Revista Eleuthera*, 22(2), 31–50. https://doi.org/10.17151/eleu.2020.22.2.3

Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., & Romero, H. (2018). *Metodología de la*

investigación Cuantitativa – Cualitativa y Redacción de la Tesis. Ediciones de la U. http://www.biblioteca.cij.gob.mx/archivos/materiales_de_consulta/drogas_de_abuso/articulos/metodologiainvestigacionnaupas.pdf

Ojeda, R., Carter, B., López, V., Fuentes, T., & Gallardo, F. (2021). Evaluación de competencias genéricas en profesores de Educación Física. *Retos*, 43(5), 521–532. https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88796

Opačić, A. (2020). *Social Work in the Frame of a Professional Competencies Approach*. Springer. https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-031-13528-6

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *Educación superior*. https://www.unesco.org/es/education/higher-education

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021). *Perfil del estudiante universitario latinoamericano*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378123

Organización de Naciones (2023). *Educación superior*. https://www.un.org/es/impacto-acad%C3%A9mico/educaci%C3%B3n-superior#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20superior%20permite%20a,sus%20 comunidades %20y%20del%20mundo.

Ortiz, D. (2018). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophía*, 1(19), 93. https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.04

Oseda, D., Mendivel, R., & Angoma, M. (2020). Estrategias didácticas para el desarrollo de competencias y pensamiento complejo en estudiantes universitarios. *Sophía*, 29, 235–259. https://doi.org/10.17163/soph.n29.2020.08

Paredes de Ríos, Z. R., & Velázquez, D. E. (2020). Nuevo papel de la didáctica implementada en las aulas universitarias. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 4(2), pp. 1111-1122. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v4i2.142

Parrott, L. (2006). *Values and ethics in social work practice*. Exeter: Learning Matters. http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/50058/1/26.Lester%20Parrott.pdf

Payne, M. (2015). *Modern social work theory* (4th ed.). Oxford University Press.

Pérez, A. F., Méndez, C. J., Pérez, P. P. A., & Yris, H. M. (2018). Los Criterios de Evaluación del Aprendizaje en la Educación Superior. *Perspectivas Docentes*, 28(63). https://doi.org/10.19136/pd.a28n63.2639

Puello, C. (2023). Incidencia de los estilos de aprendizaje en las estrategias de enseñanza en la Institución Educativa Enrique Olaya Herrera. *Revista Científica Saperes Universitas*, 6(1), 60–74. https://doi.org/10.53485/rsu.v6i1.338

Pulakos, E. D., Arad, S., Donovan, M. A., & Plamondon, K. E. (2019). Adaptability in the workplace: Development of a new tool to measure and assess adaptability. *Journal of Applied Psychology*, 104(6), 743-761. https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.4.612

Ramos, C. (2020). *Estrategias didácticas y pensamiento crítico en el tercer ciclo de la especialidad de inglés en el instituto de educación superior pedagógico privado Charles Dickens, Huancayo 2020* [Tesis de Maestría, Universidad Peruana Los Andes]. https://hdl.handle.net/20.500.12848/2776

Roberts, A. R. (2019). *Crisis intervention handbook: Assessment, treatment, and research* (4th ed.). Oxford University Press. https://global.oup.com/academic/product/crisis-intervention-handbook-9780190201050?cc=pe&lang=en&

Rodríguez, E., & Alarcón, P. (2020). Estrategias didácticas para efectivizar procesos de enseñanza en la educación superior. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7, 1-24. https://doi.org/10.46377/dilemas.v35i1.2233

Rodríguez, M. (2023). *Competencias genéricas y habilidades sociales de los docentes de una universidad pública de Ecuador-Guayas, 2022* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/106613

Rodríguez, P. (2021). *Aprendizaje basado en proyectos en la educación superior: Metodologías activas para el desarrollo de competencias profesionales*. Editorial

Académica Española.

Rojas, W., & Mendoza, J. (2019). *Relevancia de las competencias genéricas identificadas en el contexto laboral y vivencial de los estudiantes*. https://doi.org/10.22490/ecacen.3479

Rubene, Z., Dimdins, G., & Miltuze, A. (2024). Sustainable growth of transversal competencies: Exploring the competence relationships among university students. *Education Sciences*, 14(7), 677. https://doi.org/10.3390/educsci14070677

Salazar, C., Olguinn, E., & Muñoz, A. (2019). Competencias genéricas en la educación superior: Una experiencia en la Universidad del Bío-Bío, Chile. *Revista Venezolana de Gerencia*, 24(87), 807–825. https://www.redalyc.org/journal/290/29060499011/html/

Saldarriaga, B., & Bravo, C. (2020). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las ciencias Revista en línea*, 2 (3), 15-25. http://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/298

Schunk, D. H. (2019). *Learning theories: An educational perspective* (8th ed.). Pearson.

Sheafor, B. W., & Horejsi, C. R. (2015). *Techniques and guidelines for social work practice* (10th ed.). Pearson.

Shier, M.L. (2011). Problem solving and social work. In F. J. Turner (Ed.). *Social work treatment: Interlocking theoretical approaches* (5th Edition) (pp. 364-373). Oxford University Press.

Stiggins, R. J. (2005). From formative assessment to assessment for learning: A path to success in the classroom. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 78(6), 245-252. DOI:10.1177/003172170508700414

Soto, R., Alcázar, R., & Villegas, E. (2024). El trabajo social y sus intervenciones de apoyo a la capacidad jurídica de las personas, tras la Ley 8/2021. *Siglo Cero*, 55(1), 29–47. https://doi.org/10.14201/scero.31667

Sue, S., Cheng, J. K. Y., Saad, L., & Rivera, D. P. (2012). Racial microaggressions and the Asian American experience. *American Psychologist*, 67(7), 532-544. doi: 10.1037/1099-9809.13.1.72.

Sue, S., & Sue, D. W. (2016). *Counseling the culturally diverse: Theory and practice*. Wiley.

Terziev, V., Latyshev, O. & G, Marin, (2017) Building Competencies for Social Work through Continuing Vocational Training. *IJAEDU - International E-Journal of Advances in Education*, Vol. III, Issue 9. https://ssrn.com/abstract=3138031

Thomas, J. W. (2018). *A review of research on project-based learning*. Autonomy Publications.

Tremblay, É., Raby, C., Ménard, L., & Plante, I. (2021). The use of diversified teaching strategies by four university teachers: what contribution to their students' learning motivation? *Teaching in Higher Education*, 26(1), 97–114. https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1636221

Trevithick, P. (2008) Revisiting the Knowledge Base of Social Work: A Framework for Practice. *The British Journal of Social Work*, Volume 38, Issue 6, pp. 1212–1237, https://doi.org/10.1093/bjsw/bcm026

UNESCO. (2021). *Assessment for improved learning outcomes*. Recuperado de https://www.unesco.org.

Universidad César Vallejo [UCV]. *Resolución de Consejo Universitario N° 0262-2020/UCV Código de ética en investigación*. Artículo 4. 28-08-2020, Perú

University of Texas at San Antonio (UTSA). (2023). *Social Work Competencies*. https://hcap.utsa.edu/social-work-competencies

Vargas, J., Vargas, O., Castañeda, S., & Kariyev, A. (2023). Meaningful Learning Didactic Strategies in Higher Education. *IGI Global EBooks*, 30 (5), 54–72. https://doi.org/10.4018/978-1-6684-6076-4.ch004

Vasquez, A. (2019). *Simulation and role-playing in education: A guide to active learning*. Routledge.

Vélez, Á., Delgado, L., & Sánchez, W. (2018). Análisis prospectivo de las competencias genéricas Tuning-Alfa en la ciudad de Medellín al 2032. *Agora U.S.B.*, 18(1), 131. https://doi.org/10.21500/16578031.3446

Villa, A. (2020). Aprendizaje Basado en Competencias: desarrollo e implantación en el ámbito universitario. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 19–46. https://doi.org/10.4995/redu.2020.13015

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.

Zavala, F., & Zavala, L. (2021). *Estrategias didácticas y desarrollo de las competencias genéricas de los estudiantes de un centro de formación profesional técnica, San Juan de Lurigancho, 2018* [Tesis de Maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. https://hdl.handle.net/20.500.12866/9759