

**La primera experiencia en
España en formación de
posgrado en Trabajo Social: la
Universidad Pública de
Navarra**

**The first formative experience
in Posgrate in Social Work in
Spain: the Public University of
Navarra**

Anaut-Bravo, S.

Universidad Pública de Navarra (España)

Anaut-Bravo, S.

Universidad Pública de Navarra (España)

Resumen

Con el EEES, cada universidad ha desarrollado diversas estrategias de especialización (grados y posgrados) y de *lifelong learning*. En esta última década, las trayectorias seguidas por cada ámbito disciplinar tampoco han sido siempre confluyentes. Para poder profundizar, este artículo evalúa los principales resultados alcanzados en la formación de posgrado/máster en Trabajo Social en la Universidad Pública de Navarra por ser la primera universidad en ponerlo en marcha y ser la que impulsó su introducción en la Educación Superior en España. Para ello, se ha recopilado la información cuantitativa facilitada por la sección de posgrado de la citada Universidad sobre el alumnado. Asimismo, se han analizado las encuestas

Abstract

With the EHEA, each university has developed varied specialization strategies (graduate and post-graduate) and *lifelong learning*. In this last decade, the followed paths by each discipline area have not always been converging, either. To be able to deepen, this article presents the main results obtained in the formation of post-graduate / Master's degree in Social Work in The Public University of Navarre for being the first university in setting it in motion and being the one which prompted its introduction in Higher Education in Spain. For it, quantitative information provided by the previously mentioned university post-graduate section- has been gathered about students. Likewise, intern satisfaction surveys about the Master's

internas de satisfacción del máster y, en el caso de docentes, los informes y autoinformes elaborados por petición de la ANECA (*Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación*).

Los resultados apuntan a que este máster es un instrumento idóneo para una mayor empleabilidad eficiente de sus egresados, sobre todo, por la flexibilidad de la oferta académica, las opciones de especialización y el reconocimiento socio-político. En su trayectoria ha alcanzado y mantenido un alto nivel de calidad formativa para el desempeño de labores investigadoras, académicas y/o profesionales.

Los resultados obtenidos ejemplifican una adecuada interrelación de los contenidos y estrategias didácticas con el interés por dar respuestas a los retos de un contexto socioeconómico complejo con perfiles profesionales con un alto grado de especialización y con capacidad para manejar un cuerpo teórico y práctico más diverso y multidimensional.

Palabras clave: máster, doctorado, trabajo social, estudios de posgrado, Navarra.

degree have been analysed and, in the case of professors, the reports and self reports submitted on ANECA request.

The outcomes point out this Master's degree is an ideal tool for a bigger efficient employment of its graduates, above all, for the flexibility of the academic offer, the specialization options and the socio-political acknowledgement. In its trajectory, it has reached and maintained a high formative quality level to carry out the realisation of investigation, academic and professional tasks.

The obtained results set an example of an adequate interrelation of contents and teaching strategies interested in responding to the challenges of a complex socio-economic context with professional profiles with a high specialization degree and with ability to deal with a more diverse and multidimensional theoretical and practical body.

Key words: master, doctorate, social work, postgraduate studies, Navarre.

Introducción

La formación en posgrados universitarios (máster y doctorado) cuenta con una trayectoria muy irregular en España. El doctorado o tercer ciclo ha tenido un amplio desarrollo en el ámbito de las licenciaturas más arraigadas en las universidades españolas. No ha sido ésta la trayectoria para las titulaciones del nivel de diplomatura (tres cursos académicos).

El contexto que arranca con el nuevo siglo se ha definido por importantes transformaciones en la estructura académica (grados y posgrados), en la organización de los agentes que interactúan (la calidad como objetivo y fin), el aumento de la diversidad y complejidad de la comunidad universitaria y en la forma en que se producen las interrelaciones entre la sociedad y la universidad. Están siendo, por tanto, unas décadas de profundos ajustes que requieren de un análisis algo más sosegado que evalúe lo alcanzado y los retos que se van definiendo.

El impulso inicial y más importante llegará de la mano del proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y las consiguientes modificaciones en el marco legal de España (ANECA, 2014) como de la Unión Europea (Parlamento Europeo, 2012). Este marco ha servido de referencia para que cada universidad despliegue diferentes trayectorias y tiempos de aplicación y consolidación del EEES, diversas estrategias de especialización y *lifelong learning* propias, así como propuestas formativas a “la carta”. La convergencia en el EEES ha dado paso, en la práctica, a un importante nivel de diversificación formativa y de oferta académica dentro de España y a un incompleto proceso de equiparación organizativo. Esta última limitación ha justificado nuevos reajustes de convergencia enmarcados, por ejemplo, en la aprobación de normativa como el Real Decreto¹ 43/2015, de 2 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre (ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales), y el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero (regulación de las enseñanzas oficiales de doctorado).

Las trayectorias seguidas por cada ámbito disciplinar tampoco han sido siempre confluyentes, por lo que parece oportuno centrarse en uno: Trabajo Social, y en su primera experiencia de posgrado oficial. El punto de partida en España era el grado de diplomatura en Trabajo Social, en tanto otros casos del entorno europeo habían apostado por una formación de licenciatura y de segundo ciclo (máster). En el Reino Unido, por ejemplo, se estaba impulsando una estrategia de promoción de la investigación entre profesionales de los servicios sociales y del trabajo social, así como “la cooperación entre universidades a escala nacional e internacional” (Martínez-Román y Campanini, 2011:110). Sus títulos de máster especializan en diferentes ámbitos del Trabajo Social y, además, se cuenta con programas formativos de postcualificación.

En Francia, por su parte, la formación también dispone de esas dos modalidades, aunque la formación post-diploma va más dirigida a formar jefes de equipo y de servicios. En Alemania existe, igualmente, experiencia en másteres en el ámbito del Trabajo Social como en la Universidad de Ciencias Aplicadas de Renania Baja y Katholische Fachhochschule Aachen de Aquisgrán. En general, se trata de un tipo de formación de especialización profesional en intervención y formación para la investigación aplicada, basada en la práctica profesional.

Estas experiencias han servido de referencia para abrir, en el marco del EEES, la posibilidad de continuar la formación de primer ciclo en Trabajo Social (Martín Estalayo y García Giráldez, 2008). Como en otras disciplinas, hoy es posible la consecución de los diferentes niveles académicos de grado, máster y doctorado (Rodríguez Martín, 2014). En estos años de rodaje, la formación de posgrado en Trabajo Social (máster, experto o especialista) ha priorizado la especialización profesional en ciertos ámbitos de intervención (género, migración, familia, etc.) y ciertas problemáticas emergentes (violencia intra-doméstica y en el entorno laboral y docente, conflictos interculturales, dependencia, etc.). La velocidad e intensidad con la que se están produciendo cambios sociales exige de cuantos profesionales actúan en ese escenario social una permanente actualización de su formación.

¹ Un Real Decreto es una norma que emana del Gobierno de España y que éste puede aprobar tras un Consejo de Ministros. Lo firma el Rey como jefe del Estado.

Existía, incluso antes de la crisis económico-financiera de 2007 en España, una demanda de ampliación de horizontes formativos que redundara en la calidad de las intervenciones y en hallar nuevas respuestas. Unas respuestas adaptadas a una nueva estructura por edad de la población y de su distribución territorial, a la creciente diversidad cultural y funcional, y a los novedosos cauces de comunicación y de interacción social. La crisis ha incrementado la complejidad y gravedad de las problemáticas emergentes y tradicionales:

La actual crisis económica, los altos niveles de paro, las reformas de los sistemas del Estado de Bienestar vienen provocando entre los ciudadanos tensión, alarma social, inseguridad, dificultades referenciales para enfocar soluciones a los problemas cotidianos. (Gutiérrez Resa, 2010:352)

Estos y otros procesos de cambios internos y externos al Trabajo Social impulsaron la puesta en marcha del primer posgrado oficial en Trabajo Social de España en el curso 2006-2007, ofertado por las Universidades Pública de Navarra (UPNa) y Complutense de Madrid (UCM) (Úriz Pemán, 2008). Un Posgrado de dos cursos (120 créditos ECTS²) que permitía acceder a dos títulos: Máster en Bienestar Social: intervención familiar, individual y grupal (UPNa), y Máster en Desarrollo Comunitario y en Organización y Evaluación de Servicios Sociales (UCM). De igual forma, estaba contemplado que al finalizar el Máster, el alumnado podía acceder al Doctorado de forma directa.

Coincidiendo con el nuevo marco normativo que introduce el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, se inicia una nueva etapa en la formación de posgrado. El inicial Posgrado Oficial Máster en Bienestar social: Intervención individual, familiar y grupal, se adapta a las exigencias del citado Decreto y pasa a denominarse Máster Universitario en Intervención social con individuos, familias y grupos, perdiendo su carácter interuniversitario y buscando un mejor ajuste en sus contenidos formativos a las nuevas realidades sociales. En el curso 2010-2011 comienza una segunda etapa con las adaptaciones en el número de créditos por materia/asignatura y en la oferta de optatividad, como se expondrán.

A la evaluación de esta experiencia formativa exitosa de posgrado se dedica el presente estudio. Por su trayectoria son reconocibles ciertos retos, tanto académicos y pedagógicos (intra-universitarios) como sociológicos. Estos últimos, sobre todo, reclaman una respuesta teórica y/o práctica desde el Trabajo Social, de mayor grado de complejidad analítica y de tecnificación de la intervención. Una complejidad que requiere la participación de perfiles profesionales con un alto grado de especialización y con capacidad para manejar un cuerpo teórico-práctico más rico, diverso y multidimensional. Todas estas cuestiones serán analizadas a partir del estudio de la estructura académica, el perfil del alumnado y profesorado, y en su vertiente de proyección socio-laboral.

Marco teórico

El amplio escenario de reforma educativa ha dejado su impronta en un ámbito que parecía muy estable: la universidad. La apuesta por la innovación docente, por la

² Créditos ECTS: *European Credit Transfer and Accumulation System* o Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos. Sistema que permite calcular la carga o el tiempo de dedicación al estudio por parte del estudiante. En el caso de España la equivalencia es: 1 crédito= 25 horas de estudio).

enseñanza-aprendizaje en todos los niveles educativos, por una verdadera interacción entre docencia e investigación o por un aprendizaje a lo largo de toda la vida centrado en el estudiante, han abierto debates sobre la pedagogía universitaria y su práctica. Estos debates se han visibilizado en congresos, jornadas y seminarios como en publicaciones científicas.

Han proliferado, desde entonces, congresos, jornadas y seminarios como los organizados por las asociaciones RED-U (Red Estatal de Docencia Universitaria) y AUFOP (Asociación Interuniversitaria de Formación del Profesorado), en los que se han tratado los temas de mayor actualidad. Entre los principales retos y temáticas han de destacarse: trabajar por competencias, el trabajo a partir de equipos docentes, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje servicio en las prácticas externas, la innovación docente multidisciplinar, las TICs como herramientas docentes y la educación inclusiva.

Estas y otras temáticas aparecen recogidas en diversas publicaciones en las que es visible el interés por la didáctica universitaria y, sobre todo, por la diversidad de focos de atención que se han abierto en la Educación Superior. Este es caso de los trabajos de Sanz de Acedo Lizarraga (2010), Maquilón Sánchez y Alonso Roque (2014) o García Sanz y Belmonte (2014) sobre la formación por competencias. Sobre enfoques y estrategias de aprendizaje trabajan Navaridas (2004), Gargallo *et al.* (2006), Pulido Martos *et al.* (2009) y Esteve Mon y Gisbert Cervet (2011). En cuanto a la metodología docente se pueden poner de ejemplo las publicaciones de Zabalza (2011) y De Miguel (2006). Las modalidades organizativas en la enseñanza, la planificación y coordinación en equipos docentes se tratan en trabajos como los de Osoro *et al.*, (2011) y Mirete Ruiz y Sánchez Martín (2014). Por último, ha habido especial interés por la innovación docente y por delimitar y hacer aportaciones en cuanto a enfoques de aprendizaje. Estudios como los de Tarabay y Perinat (2005), Michavila (2009), Duderstadt (2010) y Sanfabián *et al.*, (2014) son solo un ejemplo.

Otros estudios se han centrado más en los procesos de calidad. Con la constitución de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), se ha puesto el énfasis en los procesos de evaluación, certificación y acreditación de las titulaciones y del personal que compone la comunidad universitaria, en particular, el personal docente e investigador. Para ello se han desarrollado programas como el AUDIT (garantía interna de la calidad en las universidades) y el DOCENTIA (revisión y mejora de la calidad docente). Estos y otros sistemas de control de calidad se entienden como garante de su consecución ante la sociedad (Arribas Díaz y Martínez Mediano, 2015). La propia ANECA ha publicado informes con estos contenidos, destinados al Ministerio de Educación desde 2007.

A medida que han proliferado los estudios de posgrado en las universidades españolas, en concreto de máster, también se ha desplegado mayor producción investigadora en este nivel formativo. Un despliegue que ha optado por acotarse a la especificidad disciplinar. Así ha sucedido en Trabajo Social (Martín Estalayo y García Giráldez, 2008).

Desde el primer congreso de escuelas universitarias de Trabajo Social en Valencia (1996) hasta el que se celebrará en Logroño en 2016, un eje central ha sido la formación de titulados para el ejercicio profesional como para la investigación en todos los niveles universitarios: diplomatura/grado, máster, experto, especialista y doctorado. En las

comunicaciones recogidas en sus actas, los temas tratados son amplios, pero podrían agruparse en dos bloques. Por un lado aquellas comunicaciones que se adentran en la organización de la docencia, la actualización de los planes de estudio, la formación continuada y la formación *on-line*. Por otro lado, se encontrarían las comunicaciones que se centran más en la práctica docente: metodologías didácticas, las prácticas y supervisión, la investigación para la acción social, la relación docente-discente, la innovación docente y del conocimiento, la calidad y buenas prácticas en el ámbito universitario, experiencias formativas de éxito y los retos en un contexto de globalización y crisis.

De esta forma se ha de valorar la diferenciación entre los trabajos sobre la organización y estructura académica, muy sometida a la normativa de los diferentes niveles administrativos y de las oportunidades o limitaciones de la propia institución universitaria, y aquellos otros más centrados en los protagonistas de la formación. Alonso Alonso y Julve Negre (2006) abre esta interesante línea de trabajo sobre la organización y planificación del posgrado en Trabajo Social, centrándose en objetivos, competencias, habilidades de quienes se titulan con miras a su empleabilidad. En relación a este tema encontramos otros trabajos más centrados en la oferta académica (Martín y García, 2008; Úriz Pemán, 2008; Verde Diego, 2011; Ferreira, 2014; Rodríguez Martín, 2014; Oliva Marañón, 2015).

Menos atención han recibido los actores de la formación de posgrado-máster. Sobre el alumnado y profesorado en los Grados, si bien es posible encontrar algunos muy sugerentes como el de Cury (2008) sobre la experiencia de una estudiante de posgrado. Ciertamente muchas de las cuestiones que se tratan referidas al Grado en Trabajo Social son extensibles a los posgrados (másteres, expertos, especialistas y doctorado), entre otras razones porque la mayoría de docentes están presentes en ambos niveles académicos, manteniendo sus estrategias y metodologías docentes, y porque hay estudiantes que no cortan su carrera formativa entre ambos niveles.

Un rasgo a tener en cuenta también en la extensa producción de trabajos presentados a estos congresos bianuales es el diálogo entre los docentes del trabajo social y los docentes en los estudios del Trabajo Social (Miranda Aranda, 2014). Es un diálogo interdisciplinar que enriquece la formación de quienes cursan estudios de grado y posgrado en Trabajo Social, así como la de quienes se involucran en su formación.

Por lo expuesto se deduce que, en lo que llevamos de siglo, el interés por los estudios de posgrado se ha diversificado y especializado. En Trabajo Social, la actividad congresual ligada a las Escuelas/Facultades ha impulsado la reflexión sobre la formación en el ámbito de la Educación Superior y ha colaborado en la producción científica. Sirvan de ejemplo de monográficos de revistas los de 2007 de *Trabajo Social Hoy* y de 2014 de *Azarbe*, y de artículos como los de Báñez Tello (2004), Gómez García (2007), Martínez-Román y Campanini (2011) o López Peláez (2012).

Material y método

Para valorar la experiencia formativa del posgrado de Trabajo Social en la UPNa se ha procedido a revisar sus Planes de estudio y su aplicación. En el curso 1999-2000, comienza su andadura, en la UPNa, el primer programa de doctorado en España vinculado a una

Escuela o Departamento de Trabajo Social: Análisis del Estado de Bienestar: Estrategias de intervención social. Este primer programa se ajustaba al marco normativo del Real Decreto 778/1998, pero se verá modificado por el Real Decreto 56/2005 al quedar sustituidos los cursos del doctorado por un máster. Esta circunstancia abría el posgrado a dos niveles formativos: máster y doctorado, introduciéndose otras modificaciones con el Real Decreto 1393/2007, Real Decreto 861/2010 o Real Decreto 99/2011. Con esta revisión documental se estará en disposición de dar soporte temporal y de contenido al posgrado actual.

Asimismo, se han tomado variables cuantitativas, facilitadas por la sección de posgrado de la UPNa y referidas al número de estudiantes matriculados, tasas de graduación, abandono y rendimiento, y número de tesis doctorales inscritas y leídas. La información presenta limitaciones por cuanto la sección de posgrado de la UPNa recogía datos sin disponer de un sistema de garantía interna de calidad (SGIC) completo. A ello se ha sumado una estructura departamental que introduce mayor diversidad en la forma de recoger información. Los informes de la ANECA sobre el Grado y Posgrado en Trabajo Social apuntan esta carencia que se está subsanando.

Toda esta información se ve complementada por la cualitativa de las encuestas de satisfacción cumplimentadas por estudiantes en varios cursos: 2007-2014. Estas van a ser de carácter interno o departamental hasta el curso 2009-10, cuando el inicio de la aplicación de criterios de calidad exigirá encuestas elaboradas por la propia universidad. En las encuestas internas, el índice de participación alcanzaba el 80%, porcentaje que se reduce hasta el 5% al modificar el formato del procedimiento: del cuestionario en papel y con el docente supervisor en el aula a un cuestionario en la plataforma MiAulario en horario personal del estudiante en un periodo preestablecido. Actualmente, se está en fase de revisión del sistema de respuestas por las evidentes limitaciones en la recogida de información (no se supera el 25% de respuestas).

En la actualidad se dispone de otros documentos de interés para valorar las titulaciones por parte del conjunto de docentes que la imparten y de los responsables académicos de las mismas. Se trata de los informes de autoevaluación que requiere la ANECA.

Resultados

Hasta el curso 2005-2006 la Diplomatura de Trabajo Social proporcionaba, básicamente, una formación generalista y sustentada en diferentes disciplinas como la sociología, psicología, el derecho, la medicina, la filosofía y la antropología. A ello se sumaban asignaturas prácticas. Las asignaturas optativas posibilitaban un primer acercamiento a ciertos ámbitos en los que estaba presente la intervención desde el Trabajo Social como: personas mayores, mujeres, exclusión social, inmigración o salud mental. Quedaban fuera otras problemáticas emergentes como la mediación familiar, las realidades de la discapacidad y la dependencia o las situaciones de conflicto y violencia. Los estudios de Diplomatura estaban proporcionando, de esta forma, una visión general del amplio panorama del mundo de lo social. A esta perspectiva panorámica, generalista, se sumaba el poco énfasis mostrado por los profesionales sobre las posibilidades que ofrecía una

mejor orientación científica en el ejercicio profesional, tal y como se corrobora en el estudio realizado por Barbero en ese momento (2006).

Desde la Conferencia de directores de centros y departamentos de Trabajo Social se afirmaba, en 2004, que “la formación de los trabajadores sociales debe ser integral, que atienda tanto a contenidos disciplinares, competenciales y actitudinales, que contribuyan a generar profesionales que no sólo sepan hacer, sino que también conozcan el medio en el que trabajan y sean capaces de analizarlo críticamente” (2006). Este mensaje trasladaba la conveniencia de hacer reformas profundas en los nuevos Planes de estudio de los Grados y de acelerar la entrada en vigor de los másteres.

Hasta el momento de inflexión que plantea el EEES, la situación de la formación en Trabajo Social en Navarra era muy similar a la indicada. Es más, resultaba difícil elaborar un itinerario de especialización tanto dentro como fuera de la oferta de la UPNa o sus limitados títulos propios (Experto Universitario en Gerontología Clínica y Social, y Programa de Género). Pero se había detectado un hecho diferencial al de otras CCAA, destacando, en primer lugar, que el contexto universitario era propicio a la implantación de un Posgrado-Máster en Trabajo Social. Resultaba favorable porque ya existía un programa de doctorado propio, se contaba con suficiente profesorado doctor y destacada producción científica, además de contar con departamento propio y el respaldo del rectorado. Otras razones, no menos importantes, que llevaron a la implantación en la UPNa del primer posgrado-máster en Trabajo Social de España pueden sintetizarse en:

- Creciente diversificación de formas de vulnerabilidad y exclusión social.
- La complejidad de las políticas sociales requiere ampliar y flexibilizar las funciones de la profesión y reconocer su labor en los diferentes sistemas de protección social.
- Demanda explícita de estudios de posgrado/máster del Colegio Oficial de Asistentes Sociales y Trabajadores Sociales de Navarra.
- Consolidación real de la profesión de trabajador social en Navarra: alto porcentaje de inserción laboral y de demanda de estudios de 2º ciclo y de posgrado/máster, para lograr o mejorar la especialización.
- El Informe del Foro de reflexión sobre el Modelo Educativo de la UPNa en el EEES, de 2009, recogía que una de las cuatro titulaciones con mayor prestigio era Trabajo Social y era la quinta titulación más demandada en Navarra.
- La experiencia investigadora del departamento de Trabajo Social es un aval de la especialización del Máster: doctorado o Tercer Ciclo desde el curso 1999-2000 y consolidados grupos de investigación (ALTER, Antropología Social, Problemas actuales del Estado de Bienestar, Género, Efimec, e INSONA).

En el curso 2006-2007, comienza a impartirse el primer posgrado oficial en Trabajo Social de España (120 créditos ECTS), adscrito a las universidades Pública de Navarra (UPNA), Complutense (UCM) y Valencia (UV). El principal objetivo del Máster era proporcionar una formación especializada (académica, profesional e investigadora) y de calidad para personas que iban a desarrollar sus competencias en la intervención

social desde los ámbitos profesional e investigador. Se opta por un tipo de especialización vertebrado en módulos referidos a nueve áreas o sectores de población que se estiman emergentes y con un importante impacto social, además de responder a la demanda de las entidades públicas y privadas empleadoras. Estas nueve áreas (30 créditos ECTS cada una) no se impartirán en cada universidad adscrita, sino que se optará por aquellas que mejor respondan a su especialización:

- Género.
- Inmigración e Intervención Social.
- Intervención social con Familia, Infancia y Adolescencia.
- Investigación social aplicada.
- Envejecimiento y dependencia.
- Bioética y salud mental.
- Intervención social en contextos de precariedad social, pobreza y exclusión.
- Intervención social con la comunidad gitana.
- Espacio socio-sanitario.

El Programa interuniversitario se proponía dotar al alumnado de un conjunto de competencias profesionales básicas y especializadas. Entre las primeras destacaremos el ser capaz de integrar conocimientos y de enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos. En segundo lugar, el saber aplicar los conocimientos adquiridos y resolver problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos multidisciplinares. A ello se sumaba el potenciar habilidades de comunicación, toma de decisiones y de reflexión. En cuanto a las competencias específicas, cada materia establecerá aquellas que le son propias.

Por tanto, con la formación especializada que se ofertaba (2º curso) se ha de conocer y ser capaz de analizar situaciones, transformaciones y conflictos sociales que viven personas y grupos vulnerables y en los que es más necesaria la intervención social, bien sea ésta individual, familiar, grupal o comunitaria. Se adquiere, así, una formación versátil y multidisciplinar para poder actuar, desempeñar funciones, en diversas áreas/ámbitos sociales.

Una valoración de la aportación de la formación del Programa de posgrado-máster de la UPNa se obtiene del alumnado que lo está cursando. Según las encuestas internas de 2007-2010, la puntuación media alcanzada se sitúa entre el 3,25 y 3,75 puntos sobre 5. Están especialmente bien valoradas la materia/ asignatura, la metodología, la claridad expositiva y el interés que se despierta por parte del profesorado. Una consideración menos positiva la reciben los espacios en los que se imparten las sesiones, ya que el mobiliario es poco versátil y estático en su ubicación y no siempre las aulas se ajustan bien al número de estudiantes.

Hasta que el impacto de la crisis económica en Navarra no se hace muy evidente (segunda mitad del 2010), la empleabilidad del grupo de egresados era alta. Hasta 2014 no se implementa en la UPNa un procedimiento para el seguimiento del alumnado egresado, por lo que solo se ha dispuesto de aproximaciones cualitativas sobre niveles de empleabilidad de estudiantes y egresados. Según los miembros de la Comisión Académica del Máster:

- En torno al 20% del alumnado procede de países latinoamericanos (becas de sus países, Fundación Carolina o financiación propia). En muchos casos, la vuelta a sus países de origen se ha concretado en el acceso al profesorado universitario o en puestos de responsabilidad en programas sociales.
- Dependiendo de los cursos, entre el 25% y 35% del alumnado compagina estudios y actividad laboral en el ámbito de la intervención social. En estos casos, la formación adquirida les ha servido para mejorar y ampliar su actividad profesional.
- Un porcentaje que puede estimarse en torno al 10% de egresados por curso ha continuado sus estudios de doctorado.
- Una opción laboral para quienes cursan el itinerario de especialización en Género, ha sido la de "Agente de igualdad".
- Para el resto de alumnado del Máster ha sido habitual su inserción laboral en el ámbito de los servicios sociales, preferentemente en entidades del tercer sector.

Como se ha indicado, en el curso 2010-11 se inicia una nueva fase que coincide temporalmente con el impacto de la crisis económico-financiera en la Comunidad Foral de Navarra. En cuanto a objetivos, finalidad y empleabilidad se hace extensible lo ya expuesto a esta nueva etapa, por cuanto se introdujeron ajustes solo en aspectos que el Real Decreto 1393/2007 exigiera y pudieran ser mejorados. El título del posgrado se ve modificado en su enunciado por el actual: Máster Universitario en Intervención social con individuos, familias y grupos. Asimismo, se ajustan los créditos ECTS de manera que cada asignatura/materia tiene una carga mínima de 6 créditos y los nuevos expertos asociados al máster, como se explicará a continuación, estarán compuestos por cinco asignaturas.

Estructura de las enseñanzas

El plan de estudios del Posgrado-Máster se ha articulado, desde su origen, en una estructura modular con un segundo nivel compuesto por las unidades administrativas de matrícula o académicas de enseñanza-aprendizaje (materia/asignaturas). De esta forma, se entiende el módulo como una unidad académica y organizativa que incluye varias materias, siendo la materia otra unidad académica que puede o no incluir una asignatura. Esta opción facilita una organización más flexible y capaz de responder con mayor eficacia a los objetivos de formación previstos y a las expectativas formativas del alumnado. Asimismo, está posibilitando la incorporación de estudiantes con formaciones universitarias afines y la obtención de una especialización reconocida a través de títulos propios de experto.

La aplicación del Real Decreto 1393/2007 supuso la modificación de la carga de créditos cursados de los Posgrados Oficiales. En el caso que nos ocupa, se mantuvo el cómputo total de créditos de 120, pero se ajustaron por materia/asignatura al pasar de 7,5 a 6 créditos ECTS; se reordenaron los módulos para que posibilitaran una mayor especialización; y se aumentó la oferta de módulos de especialización (Inmigración e intervención social y Género) con dos más en el curso 2009-2010: Intervención social con familia, infancia y adolescencia e Investigación social aplicada. El objetivo era reforzar la optatividad y la flexibilidad formativa, además de clarificar mejor los itinerarios profesional e investigador con la incorporación del módulo metodológico.

El resultado visual de la estructura del Máster Universitario actual queda recogido en la figura 1. Un primer bloque de materias/asignaturas es obligatorio (48 créditos ECTS), con una modalidad de especialización por niveles de intervención, al que se suman las prácticas (12 créditos) como bisagra hacia la especialización por áreas/sectores de la población.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 1. Estructura del Máster Universitario en Intervención social con individuos, familias y grupos.

El segundo curso está compuesto por un conjunto de materias/asignaturas optativas (48 créditos ECTS) que pueden o no cursarse con la finalidad de obtener una especialización en aquellos módulos que se ofertan. Para concluir el Máster es preciso elaborar y defender públicamente un Trabajo Fin de Máster (18 créditos ECTS).

Este esquema permite obtener a cada estudiante el título de Máster y, si lo ha elegido, un título propio de experto en uno de los módulos de especialización ofertados. Esta posibilidad se aplicó desde el curso 2010-11 para que quienes concluyeran su formación pudieran justificar oficialmente su especialización en uno o dos módulos, lo que ha redundado en una mejora de la empleabilidad eficiente (Alonso Alonso, 2006).

Los ajustes en la estructura del Plan de estudios no han afectado sustancialmente a la metodología docente que confiere un amplio protagonismo en el proceso de aprendizaje a cada estudiante; se ha mantenido una alta implicación de docentes y discentes al trabajar en grupos pequeños; y se ha trabajado con el empleo de criterios de evaluación mucho más diversificados. Como afirmaba Cury “este hecho implica, sin duda, un esfuerzo y un desafío para los estudiantes”, porque implica la interiorización y elaboración propia de los contenidos (2008:206).

Con el Real Decreto 1393/2007, reformado por el Real Decreto 861/2010, se va a facilitar el tránsito a los estudios de doctorado desde másteres. La orientación creciente hacia la investigación del Máster en Intervención social con individuos, familias y grupos ha generado un aumento de egresados interesados en continuar su formación a través de los estudios de doctorado (Tabla 1).

Estudiantes	Cursos Doctorado	Tutela Académica	Tesis Inscritas
2000/01	25		
2001/02	19		
2002/03	19	2	
2003/04	21	3	3
2004/05	22	7	2
2005/06	22	7	2
2006/07	10	6	2
2007/08	6	3	3
2008/09	0	5	4
2009/10	0	9	13
2010/11	0	20	6
2011/12	0	17	5
2012/13	0	21	3
2013/14	0	19	1

Fuente: Información facilitada por la sección de posgrado de la UPNa.

*Según el RD 778/1998, de 30 de abril, por el que se regula el tercer ciclo de estudios universitarios (cursos de doctorado), se contabilizaban los estudiantes en los períodos de docencia (cursos) y de investigación (realizando trabajos) y, por separado, tesis. Según la sección de Posgrado de la UPNa, al desaparecer los cursos de doctorado previos, no se han contabilizado los de máster en su lugar desde 2007, por lo que se produce una reducción ficticia de su número.

Tabla 1. Número de estudiantes y tesis inscritas en los programas de doctorado en Trabajo Social (2000-2014).

Desde 2004 se han registrado 45 proyectos, compromisos y tesis. De este total se han leído 11 tesis, de las cuales 5 han sido defendidas en 2013. En 2014 también han sido defendidas otras 4 tesis más. Como se ha podido constatar en las últimas tesis doc-

torales leídas en el Departamento de Trabajo Social, el proceso desde una formación de nivel de diplomatura hacia uno de doctorado favorece el desarrollo de la disciplina como ciencia. Además, otorga a los profesionales del trabajo social un importante respaldo para realizar investigaciones propias y que cuenten con el rigor y la validez necesarios.

El alumnado

El número de plazas ofertadas fue de 50 en los dos primeros cursos. En los siguientes se adoptó el criterio de 35 estudiantes a los que se podían sumar, previo acuerdo académico, 3 de la Fundación Carolina, 1 con beca MAE y un máximo de 2 con otras becas internacionales. Este ajuste a la baja se justificará por la aplicación de metodologías docentes que requieren grupos de trabajo reducidos y por el interés en prestar una atención más personalizada.

DATOS DE ACCESO	2006/07*	2007/08	2008/09	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
Plazas ofertadas	100	88*	88*	35	35	35	35
Preinscripciones	232	194*	231*	84	89	82	37**
Matrículas nuevo ingreso	86	91*	85*	34	33	34	s.d.
Total matrículas	86	100	109	92	99	91	64

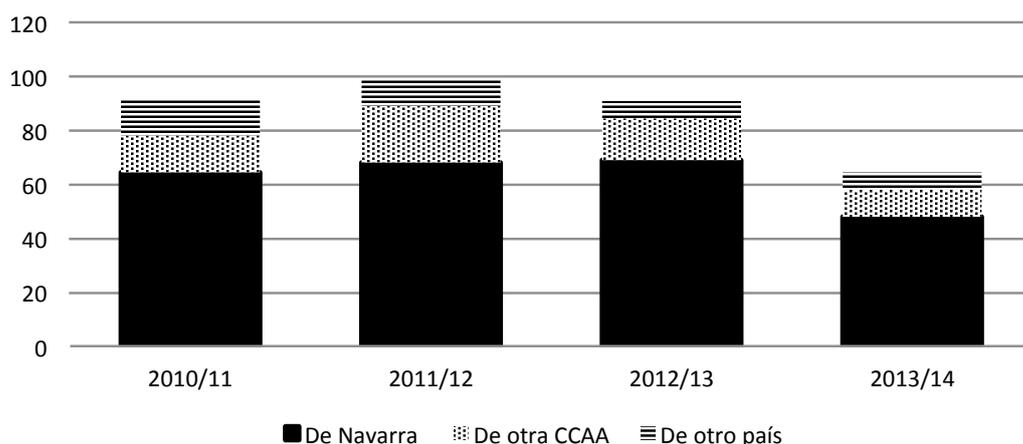
NOTA: * Datos conjuntos de la UPNA y UCM. No se han facilitado los últimos datos. ** La reducción de la matrícula se debe a que en el año 2013, en la UPNa, no había egresados de diplomaturas y tampoco de grados, con la excepción de Magisterio.

Fuente: Información facilitada por la sección de posgrado de la UPNa.

Tabla 2. Evolución del número de estudiantes matriculados en el Posgrado Oficial Máster en Bienestar Social: intervención social con individuos, familias y grupos (2006-09) y en el Máster Universitario en Intervención social con individuos, familias y grupos (2010-14).

El perfil del alumnado es heterogéneo en edad. Para el caso estudiado la edad media es de 25,8 años, algo inferior a la media que facilita el Ministerio de Educación de España (2015) que indica que un tercio de estudiantes de máster es menor de 25 años, otro tercio tiene entre 25 y 30 años y el último tercio lo componen personas mayores de 31 años.

De igual forma, el alumnado es diverso en cuanto a su formación inicial, intereses profesionales y formativos, así como por procedencia. En el período 2010-14, eran residentes en Navarra entre el 68% y 75%%; de otras CC.AA. (Comunidades Autónomas) se ha mantenido en torno al 15% y de otros países la tendencia ha sido descendente desde el 15,2% en 2010-11 al 9,4% de 2013-14 (Figura 2). Ello aporta diversidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, complementada con la interacción pedagógica entre el profesorado de la UPNa, de otras universidades y profesionales de diversos campos de la intervención social. Ese proceso de aprendizaje permite alcanzar a cada estudiante el nivel de formación que considera más oportuno, para lo cual contará siempre con la supervisión de uno o varios docentes.



Fuente: Información facilitada por la sección de posgrado de la UPNa.

Figura 2. Número de estudiantes por procedencia entre los cursos 2010-11 y 2013-14.

Estas cifras sitúan al colectivo de origen extranjero por encima de la media de estudiantes en España, que en el curso 2012-13 solo alcanzaba el 6% (Ministerio de Educación, 2015). Comparando el porcentaje con el dado para el conjunto Navarra por el Ministerio de Educación (33%), la presencia de estudiantes extranjeros en el máster en Intervención social, en cambio, es baja.

Un elemento del perfil del alumnado del máster estudiado, que no introduce ninguna novedad respecto a la Diplomatura y el Grado, es el sexo. Se mantiene la feminización, como se registra, por ejemplo, en el primer curso del año académico 2012-13: 6 hombres y 25 mujeres. Un punto de inflexión lo marcan los cursos 2013-14 y 2014-15. La reducción significativa del número de estudiantes en el primer curso ha afectado, en particular, al grupo de alumnas que, además, son las que cuentan con menor o ninguna experiencia profesional. Esta menor feminización se repite para el conjunto de España en el curso 2013-14: 53,7% mujeres y 46,3% hombres (Ministerio de Educación, 2015).

En cuanto a la titulación de referencia para el acceso, los datos recogidos en la Tabla 3 muestran el predominio de las diplomaturas (71%), en concreto Trabajo Social y Magisterio. En ambos casos se han formado mayoritariamente en la UPNa, aunque también proceden de otras universidades españolas como la del País Vasco, Zaragoza, Granada, Valencia, Castilla-La Mancha o Complutense de Madrid. Entre las licenciaturas afines destacan las de Sociología, Derecho, Psicología y Pedagogía.

Forma Acceso	Estudiantes	Procedencia	Estudiantes
Licenciaturas	4	UPNa	17
Diplomaturas	22	Otras SUE	9
Título Extranjero	5	Universidad Extranjera	5
Total	31	Total	31

Fuente: Información facilitada por la sección de posgrado de la UPNa.

Tabla 3. Forma de acceso según titulaciones y procedencia (curso 2012-13).

Las titulaciones extranjeras son licenciaturas, destacando el origen hispanoamericano hasta el curso 2011-12, cuando se reducen notablemente las becas de sus países de origen y las internacionales ofertadas desde España. En el curso 2012-13, un 10% tenía nacionalidad extranjera, siendo mayoría de Europa, lo que supone un cambio de tendencia.

Discusión y conclusiones

Se cuenta, en la actualidad, con suficiente experiencia desde el inicio de la andadura de la formación de posgrado en Trabajo Social en España. Algunos balances, como el de Rodríguez Martín (2014), se han reducido a recopilar la oferta de másteres existentes. Otros muestran el proceso de implantación (Úriz Pemán, 2008). Ha transcurrido el tiempo necesario para hacer un balance más detenido de un proceso ligado al EEES y del que se esperaban máximos niveles de calidad formativa y un impulso a la apuesta por el aprendizaje a lo largo de toda la vida. El caso del posgrado Máster universitario en Intervención social con individuos, familias y grupos de la UPNa puede considerarse el mejor ejemplo para realizar esta evaluación, ya que fue pionero y lideró los estudios de posgrado (máster y doctorado) en Trabajo Social en España. La presente valoración resulta interesante en este momento, porque coincide con los procesos de verificación y acreditación de los títulos de máster por parte de la ANECA, donde también ha sido piloto.

De los resultados recogidos se desprenden una serie de reflexiones iniciales. Una primera cuestión nos acerca al mantenimiento de la demanda de formación de posgrado/máster, a pesar de su reducción coincidiendo con la crisis económica internacional. En palabras de algunos estudiantes, la opción de cursar estos estudios no solo está relacionada con la percepción de limitación formativa del nivel de diplomatura en Trabajo Social, sino que adquiere más relevancia el interés por adquirir una formación que capacite para el mejor desempeño de una profesión que está experimentando reajustes en sus funciones, en los modelos de intervención, en el perfil de usuarios con los que se trabaja, etc., como efecto de lo que A. Gutiérrez Resa denomina “el fragor de lo cotidiano” (2010:352).

Una segunda reflexión parte del concepto de la interacción pedagógica para el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje (García-Cabrero, *et al.*, 2008). La formación académica no es solo una estructura de enseñanza y una metodología docente. Es también un grupo de personas, docentes y discentes, que construyen reflexivamente nuevos conocimientos, saberes teóricos y prácticos, así como una comunidad que colabora en la mejora de la calidad de vida de las personas y grupos con los que trabaja. De la universidad se espera que eduque, que conduzca al cambio, consiguiendo que el conocimiento se transforme en sabiduría (Duderstadt, 2010), y que asuma un papel clave en la búsqueda de respuestas a los retos del nuevo contexto mundial (Aznar Minguet *et al.*, 2014).

Tanto en el Posgrado Oficial Máster en Bienestar social como en el Máster Universitario en Intervención social de la UPNa, se ha realizado un importante esfuerzo por implicar al alumnado, por facilitar cauces para construir esa comunidad, por desarrollar estrategias de aprendizaje para encontrar, descubrir y generar los conocimientos. El

resultado es, como se desprende de las encuestas internas realizadas, una manifiesta satisfacción con la formación recibida (capacidad de aprender a aprender) y con las relaciones interpersonales entre iguales (estudiantes) y entre docentes y estudiantes. Todo apunta a que la experiencia previa de docentes en la formación de doctorado (desde 1999-2000) y la apertura de la opción de la formación continua en varias modalidades (títulos propios y doctorado) para egresados de la diplomatura y grado en Trabajo Social, han incidido positivamente en los resultados de satisfacción alcanzados.

Puede medirse también este éxito por la demanda de acceso al mismo, tanto de titulados de Navarra y España (en torno a 70 preinscripciones anuales hasta los momentos más duros de la crisis en 2010-12) como a nivel internacional. Lo mismo sucede con la estimación del rendimiento académico. Entre el curso 2006-07 y 2008-09, se ha estimado que solo el 10% no supera los 120 créditos. Tasa que puede ser inferior si se observara que quienes parecen abandonar sus estudios por motivos laborales o personales, los retoman posteriormente. Es así como desde el servicio de posgrado de la UPNa se ha matizado que dicha tasa de rendimiento, éxito y evaluación podría fluctuar entre el 85% y 95%.

Por tanto, los estudios ofertados generan interés dentro y fuera de la Comunidad Foral de Navarra. La diversificación del ámbito territorial de captación del alumnado y ponentes, tanto a nivel estatal como internacional, sigue enriqueciendo el título al aportar nuevos enfoques formativos y referenciales en la propia dinámica del aula. Todo ello redundando en una mayor interactividad interna y en un mayor potencial de competitividad nacional e internacional.

Ahora bien, las encuestas de satisfacción del alumnado recogen otras cuestiones no menos importantes. Entienden que el máster tiene una doble vertiente investigadora y profesionalizante, pero les preocupa que la mayoría de docentes privilegien el perfil investigador sobre el profesional y el alumnado valore, sobre todo, la aportación en lo profesional. Esta misma valoración aparece recogida en el Informe final de la evaluación para la renovación de la acreditación del Máster por parte de la ANECA (2015). Como apunta Da Cundha (2015), esta experiencia no es aislada, ya que los posgrados tienden a poner su énfasis en la formación de investigadores, cuando se debería insistir más en establecer puentes entre enseñar, investigar y aprender.

Esa disfunción entre los intereses de docentes y discentes, parece resuelta en el ámbito académico por el incremento del número de tesis doctorales vinculadas al Trabajo Social en los últimos años (Raya Díez y Caparrós Civera, 2014). Este dato se ha producido de forma desigual respecto al enfoque disciplinar, ya que en la última década se han hecho más visibles las tesis con otros enfoques distintos al Trabajo Social y los Servicios Sociales. Así, van en aumento las tesis en Trabajo Social con enfoques sociológicos, antropológicos, pedagógicos y psicológicos.

Desde el propio campo disciplinar del Trabajo Social se encuentra la vía para resolver tal disfunción entre investigación-profesión y teoría-práctica. La Práctica Basada en la Evidencia se presenta como un método que apunta al reconocimiento de la investigación como base de toda intervención (Pereñíguez Olmo, 2012). Es más, Raya Díez y Zalakain manifiestan que es "una cuestión de oportunidad para el sector, que permite crear comunidades de conocimiento, alianzas entre investigadores-técnicos y decisores, cuyos resultados trascienden la mejora individual de un programa o servicio y construyen

nuevos marcos para la acción, contrastados y evaluados, evitando la improvisación y el desgaste de recursos en acciones improvisadas o incontroladas” (2011:35).

Una segunda cuestión que aflora como mejora la apuntan, sobre todo, quienes no cuentan con experiencia profesional y han prolongado sus estudios de diplomatura/grado sin solución de continuidad. Esta hace referencia al cambio en las prácticas pedagógicas. La exigencia de una mayor autonomía en el aprendizaje y de un desarrollo de las capacidades críticas y creativas exige del alumnado un esfuerzo para el que no se sienten preparados. La diversidad del perfil del alumnado no solo por su procedencia geográfica y formativa, sino también por su experiencia profesional supone un reto para los docentes del Máster como para los propios estudiantes. Esta diversidad, en cambio, es valorada muy positivamente por quienes cuentan con experiencia profesional previa a cursar el Máster y por los propios docentes, aunque para estos últimos suponga un esfuerzo añadido de ajustes constantes de los contenidos y de las metodologías docentes.

De la experiencia adquirida en el máster universitario en Intervención social con individuos, familias y grupos de la UPNa, se extrae, igualmente, que sigue siendo central el apostar por una formación que atienda la complejidad de una intervención social que requiere la participación de perfiles profesionales con un alto grado de especialización y capacidad para manejar un cuerpo teórico-práctico más rico, diverso y multidimensional. De todo ello va a depender el fortalecimiento de la disciplina del Trabajo Social y su futura consideración oficial como profesión regulada.

Asimismo, es un buen ejemplo de la aplicación del *lifelong learning* como principio del desarrollo personal, profesional y social. El escenario universitario, en este punto, propicia la participación en procesos de interacción en los que intercambiar significados, conocimientos, estrategias o experiencias. Para ello se sirve de una visión multidimensional flexible en cuanto a los contenidos e instrumentos y técnicas de aprendizaje, intentando conectar con las experiencias, intereses y aprendizajes previos de la cada estudiante. A todo esto ha contribuido la estructura modular del Máster y la oportunidad de elegir “a la carta” la formación y especialización final (elección de 72 de los 120 créditos ECTS).

El reto inminente en este momento parece ser la apertura del Máster y títulos propios al formato *on-line* y semipresencial.

Referencias Bibliográficas

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación-ANECA (2014). *Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas 2013*. Madrid: ANECA.
- Alonso Alonso, R. (2006). Postgrado en trabajo social. Especialización eficiente y competencias emocionales, más allá del umbral de los conocimientos teórico-técnicos. *Acciones e investigaciones sociales*, 22, Especial, 363-378.
- Alonso Alonso, R. y Julve Negre, M. (2006). Especialización para la empleabilidad eficiente. Anotaciones para el postgrado en Trabajo Social. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 6(2), 165-187.

- Armengol, C. (coord.), Castro Ceacero, D., Duran Bellonch, M. M., Essomba Gelabert, M. A., Feixas Condom, M., Gairín Sallán, J., Navarro Casanoves, M. y Tomas Folch, M. (2009). La coordinación académica en la Universidad. Estrategias para una educación de calidad. *REIFOP*, 12(2), 121–144.
- Arribas Díaz, J. A. y Martínez Mediano, C. (2015). El programa AUDIT de la ANECA y las normas internacionales ISO 9000. Análisis comparativo. *Educación XX1*, 18(2), 375-395.
- Aznar Minguet, P., Ull, M. A., Piñero, A. y Martínez, M. P. (2014). La sostenibilidad en la formación universitaria: Desafíos y oportunidades. *Educación XX1*, 17(1), 133-158. <http://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10708>
- Báñez Tello, T. (2004). La innovación docente en la formación de Trabajo Social. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 4, 431-440.
- Barbero, J. M. (2006). La autogestión del Trabajo Social y la perspectiva del investigador. *Cuadernos de Trabajo Social*, 19, 43-54.
- Conferencia de directores de centros y departamentos de Trabajo Social (2006). Ficha técnica de propuesta de título universitario de Grado en Trabajo Social, V Congreso de Trabajo Social, ANECA.
- Cury, S. P. (2008). Experiencias y reflexiones de una alumna de Posgrado. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 203-216.
- Da Cunha, M^a I. (2015). Investigación y docencia: escenarios y senderos epistemológicos para la evaluación de la educación superior. *REDU, Revista de docencia universitaria*, 13(1), 79-94. <http://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6447/6512>
- De Miguel Díaz, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza.
- Duderstadt, J. (2010). *Una universidad para el siglo XXI*. Tomo 2. Buenos Aires: Universidad de Palermo, Colección Educación Superior.
- Esteve Mon, F.M. y Gisbert Cervet, M. (2011). El nuevo paradigma de aprendizaje y nuevas tecnologías. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, vol. 9(3), 55-73. <http://dx.doi.org/10.4995/redu.2011.6149>
- Ferreira, J.M.L. (2014). Estudos de Pós-graduação e de doutoramento em Serviço Social. A experiência Portuguesa. *Azarbe. Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, 3, 197-203.
- García-Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *REDIE*, 10,(n. espec.), 1-15. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006&lng=es&nrm=iso. [último acceso: 07 octubre de 2015]
- García Sanz, M^a P. y Belmonte Almagro, M^a L. (coord.) (2014). *Retos educativos actuales en la formación del profesorado*. Murcia: Edit. UM, Aufop.
- Gargallo, B., Garfella, P.R. y Pérez, C. (2006). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Bordón*, 58(3), 45-61.

- Gómez García, R. (2007). La formación de postgrado de los diplomados en Trabajo Social de Castilla y León. *Humanismo y Trabajo Social*, 6, 163-171.
- Gutiérrez Resa, A. (2010). *Orígenes y desarrollo del Trabajo Social*, Madrid: Ediciones Académicas-UNED.
- López Peláez, A. (2012). Profesión, ciencia y ciudadanía: retos para el Trabajo social y los Servicios Sociales en el Siglo XXI. *Azarbe. Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, 1, 61-72.
- Maquilón Sánchez, J.J., Alonso Roque, J.I. (coord.) (2014). *Experiencias de innovación y formación en educación*. Murcia: Edit. UM, Aufop.
- Martín Estalayo, M. y García Giráldez, T. (2008). Los másteres europeos: Espacios privilegiados para crecer en Trabajo Social. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 189-202.
- Martínez-Román, M^a A. y Campanini, A. M^a (2011). La educación en trabajo social en Europa: avances y propuestas. *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, 96, 101-114.
- Michavila, F. (2009). La innovación educativa. Oportunidades y barreras. *Arbor*, 185 (Extra), 3-8.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Datos básicos del sistema universitario español. Curso 2014-2015* [en línea], disponible en web: <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/estadisticas-informes/datos-cifras/Datos-y-Cifras-del-SUE-Curso-2014-2015.pdf> [Consulta: 01 jun. 2015].
- Miranda Aranda, M. (2014). Los congresos de facultades y escuelas de Trabajo Social en España. En Pastor Seller, E., Martínez-Román, M^a A., *Trabajo Social en el siglo XXI. Una perspectiva internacional comparada*. Madrid: Grupo 5.
- Mirete Ruiz, A.B. y Sánchez Martín, M. (coord.) (2014). *La formación del profesorado frente a los desafíos del siglo XXI*. Murcia: Edit.um, Aufop.
- Montesinos, P. (ed.) (2012). *El caso de la formación permanente. Guías de recomendaciones (casos de estudio y buenas prácticas) para la organización y desarrollo de la tercera misión universitaria en España*. Madrid: Conferencia de los Consejos sociales de las Universidades Públicas Españolas. Col. Experiencias y Resultados, nº 1.
- Navaridas, F. (2004). *Estrategias didácticas en el aula universitaria*. Logroño: Universidad de la Rioja.
- Oliva Marañón, C. (2015). Estudio contrastivo de la oferta académica de Grado y anterior al Plan Bolonia en las Universidades Públicas de la Comunidad de Madrid. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 231-256. <http://dx.doi.org/10.4995/redu.2015.6442>
- Osoro, J.M., Argos, J., Salvador, L., Ezquerro, P. y Castro, A. (2011). La implantación de las titulaciones de Grado de los estudios de Educación: algunas reflexiones y constataciones desde las miradas de docentes y estudiantes. *REIFOP*, 14(4), 23-30.

- Parlamento Europeo (2012). *Resolución del Parlamento Europeo, de 20 de abril de 2012, sobre la modernización de los sistemas de educación superior en Europa* (2011/2294 (INI)). (2013/C 258 E/08).
- Pereñíguez Olmo, M^a D. (2012). Trabajo Social e investigación: la práctica basada en la evidencia. *Revista de Trabajo Social de Murcia*, 17, 24-40.
- Pulido Martos, M., De la Torre Cruz, M.J, Luque Ramos, P.J. y Palomo Monereo, A. (2009). Estilos de enseñanza y aprendizaje en el EEES: un enfoque cualitativo. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 4(4), 127-139.
- Raya Díez, E. y Caparrós Civera, N. (2014). Del objeto de estudio para la intervención en Trabajo Social. *Azarbe. Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, 3, 173-179.
- Raya Díez, E. y Zalakain, J. (2011). Política por evidencias: la información en los procesos de toma de decisiones. En Raya Díez, E. (coor.). *Herramienta para el diseño de proyectos sociales*. Logroño: Universidad de la Rioja. Col. Material Didáctico, Trabajo Social, nº 1.
- Rodríguez Martín, V. (2014). El posgrado en Trabajo Social en la universidad pública española: máster universitario oficial y doctorado. En Pastor Seller, E. y Martínez-Román, M^a A. *Trabajo Social en el siglo XXI. Una perspectiva internacional comparada*. Madrid: Edit. Grupo 5.
- Sanfabián, J.L., Belver, J.L. y Álvarez, C. (2014). ¿Nuevas estrategias y enfoques de aprendizaje en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior? *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 249-280. <http://dx.doi.org/10.4995/redu.2014.5623>
- Sanz de Acedo Lizarraga, M^a L. (2010). *Competencias cognitivas en educación superior*. Madrid: Narcea.
- Tarabay, F. y Perinat, A. (2005). En torno a la innovación docente: competencia versus conocimiento. *Compendium. Revista de Investigación Científica*, 8(14), 81-91.
- Úriz Pemán, M^a J. (2008). El Programa Oficial de Posgrado de Trabajo Social: La experiencia de implantación del Master en Bienestar Social: intervención individual, familiar y grupal en la Universidad Pública de Navarra. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 175-188.
- Verde Diego, C. (2011). Formación e investigación: grado y postgrado en trabajo social, *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, 96, 37-54.
- Zabalza, M. A. (2011). Metodología Docente. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 75-98. <http://dx.doi.org/10.4995/redu.2011.6150>

Artículo concluido el 7 de Octubre de 2015

Anaut-Bravo, S. (2016). La primera experiencia en España en formación de posgrado en Trabajo Social: la Universidad Pública de Navarra. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 293-313.

<http://dx.doi.org/10.4995/redu.2016.5985>

Sagrario Anaut-Bravo

Universidad Pública de Navarra

Departamento de Trabajo Social

sanaut@unavarra.es

Doctora en Historia y contratada-doctor (acreditación TU) en la Universidad Pública de Navarra. Su investigación básica tiene como eje la Historia Social, centrándose en tres campos: Demografía histórica, Historia de la asistencia social y Medicina social/Sociología de la salud. La investigación aplicada se centra en la línea del Trabajo Social y los Servicios Sociales en: educación a lo largo de toda la vida, situación y atención de las personas mayores y personas con discapacidad, y exclusión social. Ha presentado varias comunicaciones sobre docencia universitaria en congresos de Trabajo Social y Relaciones Laborales. Entre 2008 y 2013 ha sido subdirectora del Departamento de Trabajo Social y responsable de calidad y directora del Máster Universitario en Intervención social con individuos, familias y grupos.