

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL**  
Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales



**TESIS DOCTORAL**

**La inclusión de los Derechos Humanos en la agenda del  
Trabajo Social.**  
**Una aproximación a la Educación en Derechos Humanos  
(EDH) en la formación académica**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

**Carla Cubillos Vega**

Directores

**Blanca Rodríguez López**  
**Magdalena Ferrán Aranz**

Madrid  
Ed. electrónica 2019

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL

Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales



**TESIS DOCTORAL**

**La inclusión de los Derechos Humanos en la agenda del Trabajo Social.  
Una aproximación a la Educación en Derechos Humanos (EDH) en la  
formación académica**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

**Presentada por**

**Carla Cubillos Vega**

**Bajo la dirección de:**

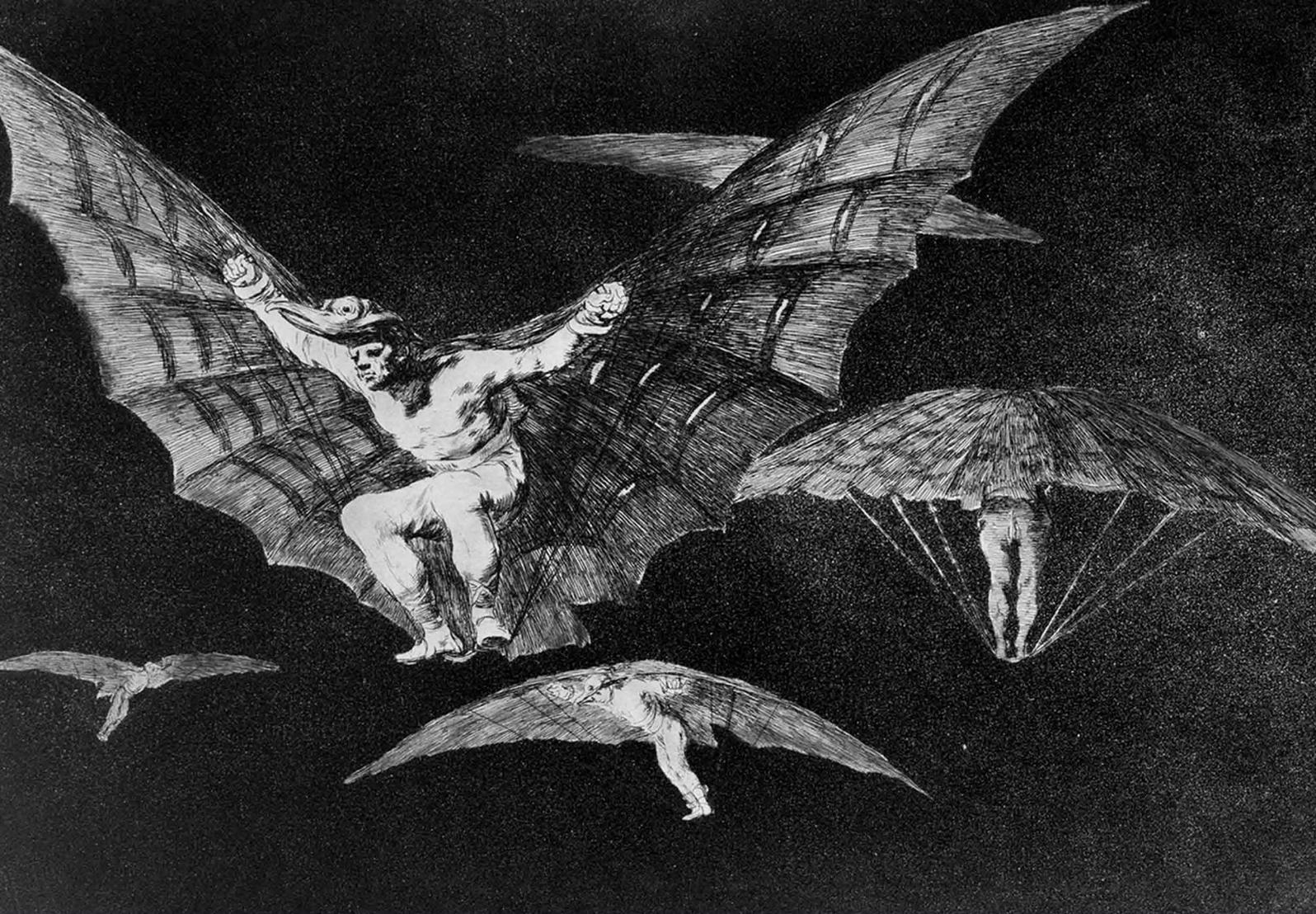
Blanca Rodríguez López

Magdalena Ferrán Aranaz

**Tutora:**

Marta Blanco Carrasco

**Madrid, 2018**



# La inclusión de los Derechos Humanos en la agenda del Trabajo Social

Una aproximación a la Educación en Derechos Humanos (EDH)  
en la formación académica

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

Presentada por

**Carla Cubillos Vega**

Bajo la dirección de:

**Blanca Rodríguez López**

**Magdalena Ferrán Aranaz**



UNIVERSIDAD  
COMPLUTENSE  
MADRID

FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL

Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales

Imagen: Modo de volar.  
GOYA Y LUCIENTES, FRANCISCO DE.  
Copyright de la imagen ©Museo Nacional del Prado



**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL

Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales



**La inclusión de los Derechos Humanos en la agenda del Trabajo Social. Una aproximación a la Educación en Derechos Humanos (EDH) en la formación académica**

Memoria para optar al grado de Doctora

**Presentada por**  
**Carla Cubillos Vega**

**Bajo la dirección de:**  
Blanca Rodríguez López  
Magdalena Ferrán Aranaz

**Tutora:**  
Marta Blanco Carrasco

**Madrid, 2018**

**Autora**

Carla Cubillos Vega

**Título**

La inclusión de los Derechos Humanos en la agenda del Trabajo Social. Una aproximación a la Educación en Derechos Humanos (EDH) en la formación académica

**Directoras**

Blanca Rodríguez López  
Magdalena Ferrán Aranz

**Programa**

Programa de Doctorado en Trabajo Social  
Facultad de Trabajo Social  
Universidad Complutense de Madrid

**Depositada**

Septiembre de 2018

## **Agradecimientos**

Quiero agradecer a todas las personas que hicieron posible la elaboración de esta Tesis y a quienes me apoyaron durante este proceso. A mis directoras, Blanca Rodríguez y Magdalena Ferrán, así como a mi tutora Marta Blanco. A Marta por guiar mis primeros pasos en este proyecto y por su permanente disponibilidad. A Blanca, por acompañarme desde que inicié el recorrido en la investigación sobre ética y posteriormente derechos humanos. Gracias por haber creído en mí y haberme permitido desarrollar este proyecto con la libertad necesaria, así como por la confianza que me has transmitido en todo momento. A Magdalena, por enseñarme la cara amable de la estadística al punto de divertirme, lo cual antes me resultaba algo inconcebible. Gracias por tu soporte constante y por todo el ánimo que siempre me has dado. Así mismo, agradezco a Elena Roldán quien me acompañó desde el inicio de este proceso y a quien debo gran parte de su desarrollo. Gracias, Elena, por tu inmensa generosidad.

Gracias a Concha Vicente, Enrique Pastor, Esther Mercado, Gregoria Hernández y María Victoria de las Heras, por facilitarme el desarrollo del trabajo de campo, así como a Virginia Jiménez por las orientaciones metodológicas. Agradezco muy especialmente a Maribel Martín por impartir al alumnado el módulo de derechos humanos. Maribel, tu ayuda fue, sin duda, un pilar fundamental para desarrollar mi trabajo. Doy gracias también a todas y todos los alumnos que participaron en el estudio, en especial a quienes se apuntaron para participar en los grupos focales. Así mismo, gracias a Teresa García y Luis Nogués por sus críticas y observaciones que contribuyeron a ampliar mi mirada; y a todos y todas las compañeras de doctorado por aquellos intensos y ricos debates.

Gracias a mi familia, principalmente a mi padre, por su amor y comprensión. Gracias a Camila y Fer, igualmente, por arroparme en los momentos difíciles. Gracias, Nené, por tu amor incondicional; tu apoyo siempre ha sido y será vital. Y a Rob, quien ha tenido que sufrir mis largas ausencias y aunque no entiende de estos asuntos humanos, ha estado siempre a mi lado haciéndome más grato el trabajo.

## INDICE

Resumen.....	5
Abstract .....	7
PRESENTACIÓN .....	9
PRIMERA PARTE: MEMORIA.....	13
INTRODUCCIÓN.....	15
I. Las publicaciones (y trabajos no publicados) que integran esta Tesis .....	20
II. Estado de la cuestión.....	23
II.I. Publicaciones asociadas a esta Sección.....	30
III. Justificación.....	31
I. FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA, TEÓRICO-CONCEPTUAL Y METODOLÓGICA .....	35
Capítulo 1. La teoría de los derechos humanos .....	37
1.1. Introducción.....	37
1.2. Noción y fundamentos.....	37
1.3. Origen y evolución histórica .....	46
1.4. Los derechos humanos «como guion emancipatorio».....	52
Capítulo 2. Derechos humanos y trabajo social ¿Aliados naturales?.....	57
2.1. Introducción.....	57
2.2. La colaboración del trabajo social en el ámbito de los derechos humanos en perspectiva histórica .....	61
2.3. El enfoque de derechos humanos (EnDH) en el trabajo social .....	64
2.4. Publicaciones asociadas a este Capítulo.....	66

Capítulo 3. La educación en derechos humanos y su marco conceptual.....	67
3.1. Introducción.....	67
3.2. El concepto de Educación <i>sobre, en y para</i> los derechos humanos .....	67
3.3. Surgimiento y evolución de la EDH: el contexto latinoamericano y europeo.....	68
3.4. De la Teoría Crítica a las Pedagogías Críticas: el marco conceptual de la EDH....	71
3.5. El marco metodológico de la EDH .....	73
3.6. Publicaciones asociadas a este Capítulo.....	80
Capítulo 4. La evaluación de acciones formativas en materia de derechos humanos ..	81
4.1. Introducción.....	81
4.2. La evaluación de la EDH: propuestas metodológicas .....	83
4.3. Instrumentos para la evaluación de la EDH. Experiencias en trabajo social .....	85
Capítulo 5. Método de investigación.....	91
5.1. Introducción.....	91
5.1.1. Objetivos.....	91
5.1.2. Hipótesis de resultados .....	93
5.2. Diseño de la investigación empírica.....	95
5.2.1. Consideraciones éticas.....	100
5.2.2. Población objeto de estudio.....	101
5.2.3. Fases de la investigación.....	103
5.3. Planificación del Programa de EDH.....	103
5.3.1. Planificación y programación didáctica .....	109
5.4. Diseño de la evaluación e instrumentos de recogida de información.....	114
5.4.1. Escalas para medidas pre y post: Test con escala tipo Likert .....	115

5.4.2. Viñetas con casos y Rúbrica.....	119
5.4.3. Grupos focales.....	123
5.5. Estrategia para el análisis de datos .....	125
5.6. Publicaciones asociadas a este Capítulo.....	127
II. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	129
Capítulo 6. Discusión de resultados.....	131
6.1. La formación en materia de derechos humanos en trabajo social .....	133
6.2. Análisis de la situación de los derechos humanos en el alumnado de Trabajo Social .....	137
6.3. Los efectos de la intervención: medidas pretest y postest.....	140
6.4. Las pedagogías críticas en la EDH: pensamiento crítico y compromiso .....	142
6.5. Percepciones del alumnado: el efecto a medio plazo .....	146
6.6. Publicaciones asociadas a este Capítulo.....	149
CONCLUSIONES .....	151
SEGUNDA PARTE: PUBLICACIONES.....	159
1. Trabajos publicados.....	161
1.1. Análisis de la producción científica sobre Derechos Humanos en Trabajo Social: perspectiva internacional (2000-2015).....	161
1.2. Incorporar los derechos humanos al Trabajo Social. El enfoque de derechos: un marco de referencia .....	172
1.3. Pedagogía de la memoria y escritura performativa en la educación en derechos humanos .....	191
1.4. Nociones y compromiso con los derechos humanos en estudiantes de Trabajo Social en España.....	208
1.5. Bringing human rights to social work: Validating culturally-appropriate instruments to measure rights-based practice in Spain.....	238

1.6. Diseño y validación de una Rúbrica para valorar la resolución de casos prácticos relativos a Derechos Humanos.....	254
2. Trabajos en proceso de evaluación.....	271
2.1. Bienestar social: un objetivo compartido. Sobre la alianza entre los derechos humanos y el Trabajo Social.....	271
2.2. La formación en derechos humanos en el Trabajo Social. Evolución, propuestas y retos.....	283
2.3. Efectos de una intervención educativa en materia de derechos humanos con alumnado de trabajo social: valoración de las nociones y el compromiso.....	301
2.4. La educación en derechos humanos (EDH) a partir de las pedagogías críticas en la educación superior.....	313
REFERENCIAS.....	329
ANEXOS.....	359
1. Programa didáctico: desarrollo de unidades.....	361
2. Programa didáctico: trabajo final.....	365
3. Escala NDHTS.....	372
4. Escala CDHTS.....	373
5. Rúbrica para valorar la resolución de casos prácticos relativos a Derechos Humanos.....	374
6. Guía de tópicos para grupos focales.....	375

## Resumen

La Federación Internacional de Trabajo Social y la Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social señalan que los principios de los derechos humanos y la justicia social son fundamentales para el trabajo social, incluyéndolos en la definición de la profesión, en su misión y entre los principios del código deontológico. El trabajo social es, sin duda, una profesión crucial para la protección y promoción de los derechos humanos, tal como lo vienen a ratificar una serie de documentos publicados por diversas instituciones, tales como el Consejo de Europa o Naciones Unidas.

No obstante, a nivel internacional, los derechos humanos no están incorporados de pleno en la formación académica del trabajo social. Por ello, en esta Tesis se explora la educación en derechos humanos en el ámbito del trabajo social y, en concreto, las posibilidades para la enseñanza de los derechos humanos en esta disciplina, para su incorporación como una asignatura orientada a la comprensión reflexiva y crítica de sus valores, que favorezca su incorporación en la práctica.

El objetivo de esta Tesis es promover la inclusión de la educación en materia de derechos humanos (EDH) en la agenda académica del trabajo social, visibilizando su importancia y contribuyendo a mejorar y actualizar el conocimiento sobre la enseñanza de los mismos en el ámbito del trabajo social. Para abordar los distintos objetivos específicos planteados se ha realizado una investigación fundamentada en una perspectiva interpretativa, a partir de una estrategia multimétodo, siguiendo para el estudio empírico un diseño cuasi-experimental de grupo de control no equivalente.

Las personas que participaron en el estudio formaban parte del alumnado de primer año del Grado en Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid (n=200), conformando una muestra caracterizada por un perfil feminizado (83 % mujeres), con edades comprendidas entre los 17 y 20 años, y de nacionalidad española (95,5%). El grupo de intervención recibió formación en materia de derechos humanos a través de un Programa diseñado *ad hoc*. Entre los instrumentos de recogida de información, se recurrió a (1) la traducción, adaptación cultural y validación de dos escalas tipo Likert que medían, respectivamente, las nociones sobre derechos humanos (NDHTS) y el compromiso hacia los mismos (CDHTS); (2) el diseño y validación de una Rúbrica para valorar la resolución de casos prácticos relativos a Derechos Humanos; y (3) la realización de dos grupos focales. Respecto al análisis de los datos, este se realizó a partir de las perspectivas cualitativa (análisis de contenido y discurso) y cuantitativa (análisis descriptivo y estadístico), según cada instrumento, articulando los resultados obtenidos mediante la complementación.

Los datos derivados de la investigación apuntaron a dos tipos de resultados: (1) Respecto al estado de la formación en materia de derechos humanos en el Grado en

Trabajo Social, se pudo apreciar que, en la práctica, la formación en materia de derechos humanos en esta titulación dista considerablemente de las prescripciones institucionales sobre la materia. (2) Respecto a la investigación empírica, los resultados obtenidos permitieron concluir que: (a) en el alumnado que ingresa a estudiar Trabajo Social las actitudes hacia los derechos humanos, en concreto el compromiso hacia estos, es bastante elevado, pese a presentar unas puntuaciones bajas en las nociones sobre los mismos. (b) Tras una intervención educativa en materia de derechos humanos, se aprecia un aumento significativo de las nociones en el grupo que recibe la formación; sin embargo, en lo que respecta al compromiso, los resultados no permiten apreciar un aumento significativo de esta variable en dicho grupo, aunque sí una marcada disminución en aquel que no la recibió. Ello permite concluir, por una parte, que el alumnado que ingresa en trabajo social, inicia sus estudios con un elevado grado de compromiso con los derechos humanos, lo cual es propicio para su enseñanza; y, por otra, que este compromiso (que no aumenta significativamente por ya ser alto de partida), no obstante, decae en el tiempo, con lo cual la formación en esta materia actuaría como un factor que favorece su mantenimiento. (c) Los análisis de las rúbricas y del contenido de los materiales escritos permiten apreciar un mayor nivel de comprensión y aplicación crítica, coherente y comprometida del enfoque de derechos humanos en el grupo que recibió la formación frente al que no la tuvo. (d) Por último, quienes tuvieron dicha formación, reconocieron una estrecha relación entre los fundamentos de los derechos humanos y los principios recogidos en el código deontológico del trabajo social, identificando, así mismo, a los derechos humanos en la base de todo problema social.

De este modo se evidencia el valor de incorporar la formación en materia de derechos humanos en la formación de las y los futuros trabajadores sociales, tanto para educar en dicha materia como para elevar las actitudes favorables hacia los mismos.

En síntesis, la presente Tesis doctoral cumple con su objeto de promover la inclusión de la formación en materia de derechos humanos en la agenda académica del trabajo social, visibilizando su importancia y contribuyendo a mejorar y actualizar el conocimiento sobre la enseñanza de los mismos en el ámbito del trabajo social.

## Abstract

The Social Work International Federation and the International Association of Social Work Schools point out that the principles of the human rights and the social justice are fundamental for the social work, including them in the job description, in their mission and amongst other principles of the deontological code. Social work is, without doubt, a crucial job in the protection and promotion of human rights, just as confirmed by a series of documents published by many institutions such as the European Council or the United Nations.

Nevertheless, in an international level, the human rights are not fully incorporated in the academic training of the social work. For that reason, in this thesis it is to be explored the education on human rights in social work and, specifically, the possibilities of the teaching of human rights in this subject, to their incorporation as a subject faced towards the reflexive and critical comprehension of their values, which favours their incorporation in a practical manner.

The goal of this thesis is to promote the inclusion of the education in the matter of human rights (HRE) in the academic agenda of the social work, taking into account its importance and contributing to improve and to update the knowledge about their teaching in social work. To address the different specific goals, a research based on an interpretative perspective has been carried out, based on a multi-method strategy, followed by a quasi-experimental design of a non-equivalent control group for the empirical study.

The people who participated in the study were part of the student body of the first year of the Degree in Social Work of the Complutense University of Madrid (n=200), conforming a sample characterized by a feminized profile (83% women), with ages between 17 and 20 years, and of Spanish nationality (95.5%). The intervention group received training on human rights through an *ad hoc* designed program. Among the instruments for collecting information, there were (1) the translation, cultural adaptation and validation of two Likert-type scales that measured, respectively, the notions of human rights (NDHTS) and the commitment towards them (CDHTS); (2) the design and validation of a Rubric to assess the resolution of practical cases related to Human Rights; and (3) the realization of two focus groups. Concerning the data analysis, this was made from the qualitative (discourse and content analysis) and the quantitative (statistic and descriptive analysis), according to each instrument, articulating the results obtained through complementation.

The data derived from the research pointed to two types of results: (1) With regard to the state of training in human rights in the Degree in Social Work, it was found that, in practice, training in human rights in this degree it is far from the institutional

prescriptions on the subject. (2) With regard to the empirical investigation, with the obtained results it was possible to conclude that: (a) In the student body that studies Social Work the attitudes towards human rights, specifically the compromise towards these, is very high, despite presenting low scores in the notions about them. (b) After an educative intervention in the matter of human rights, an improvement in the notions of the group which receives the training is perceivable; however, in what concerns the compromise, the results do not allow to perceive an improvement in this variable in said group, but it was perceivable a great decrease in the group that did not receive it. That allows to conclude, on the one hand, that the student body which enters the Degree in Social Work, starts the studies with a great level of compromise to the human rights, which is conducive to its teaching; and on the other hand, that this compromise (which does not improve because it is already high to begin with), nevertheless, decreases with time, meaning that the training in this matter would work as a factor which favours its maintenance. (c) The analysis of the rubrics and the content of the written materials allow to perceive a greater level of comprehension and critical, coherent and committed application of the human rights approach in the group that received the training compared to the group that did not have it. (d) Last and not least, the ones who received said training, recognised a close relationship between the foundations of human rights and the principles in the deontological code of social work, identifying the human rights at the base of every social problem.

Thereby it is possible to understand the importance of incorporating training in the matter of human rights in the teaching of future social workers, to both educate in said matter and increase positive attitudes towards them.

In summary, the present doctoral thesis fulfills its goal of promoting the inclusion of the education in the matter of human rights (HRE) in the academic agenda of the social work, taking into account its importance and contributing to improve and to update the knowledge about their teaching in social work.

## **PRESENTACIÓN**

La memoria que a continuación presento no la he elaborado siguiendo el proceso tradicional de una Tesis doctoral, esto es, una memoria más o menos extensa cuya posterior defensa suele dar origen a una serie de publicaciones. Al contrario, desde las primeras etapas del proceso de investigación he ido difundiendo los resultados obtenidos, ya fueran teóricos, metodológicos o producto de la propia investigación empírica, en revistas especializadas, bien del área de Trabajo Social, bien de otras áreas relacionadas con el objeto de este estudio. Es así como la presente Tesis se articula como un compendio de publicaciones –o en términos coloquiales en “formato publicaciones”- siguiendo lo dispuesto en el artículo 10.3 del Acuerdo del Consejo de Gobierno de fecha 6 de noviembre de 2012, por el que se aprueba la Normativa de desarrollo del Real Decreto 99/2011, de 28 de enero (BOE 10/02/2011) que regula los estudios de Doctorado en la Universidad Complutense de Madrid (UCM).

En consecuencia, durante el proceso de investigación que inicié en octubre de 2015, a medida que he avanzado en la misma he ido enviando manuscritos con resultados parciales a diversas revistas académicas para su revisión por pares. De este modo he acudido a diversas áreas relacionadas con el objeto de este estudio, como Trabajo Social, Educación, Derechos Humanos, o Documentación Científica, para informar del estado de la cuestión. Esta Memoria tiene el objeto de presentar dichas publicaciones, articulándolas en un texto único que dé cuenta de la globalidad de la investigación que he realizado, configurando así una Tesis Doctoral.

De lo anterior se desprende que esta Memoria tiene una extensión más reducida que la habitual en las Tesis tradicionales del área de las ciencias sociales, porque varios de los contenidos/resultados ya están desarrollados en el cuerpo de cada publicación (o, en su caso, manuscrito en proceso de revisión) y porque las propias normas de publicación de cada revista (de)limitan dicha extensión.

Dado que a la fecha de presentación de esta Memoria solo algunos de los trabajos elaborados han sido aceptados o publicados y otra gran porción se encuentra en proceso de evaluación, he incluido: (I) artículos publicados o aceptados, cumpliendo así con los requisitos del Programa de Doctorado en Trabajo Social de la UCM para presentar la Tesis mediante este formato y (II) manuscritos que aún no están aceptados, sino que se encuentran en fase de evaluación de doble ciego por pares de expertos externos, en revistas arbitradas, cuya inclusión he considerado indispensable para dar sentido a esta Tesis y, por qué no decirlo, para hacer justicia a todo el trabajo que he realizado.

Todos los artículos van a ir apareciendo a lo largo del texto, pues cada uno (o más de uno) se corresponderá con distintas fases de la investigación y, por ende, con distintos

capítulos de esta Memoria. Sin embargo, con el ánimo de dotar a este texto de un sentido de mayor unidad, iré señalando al final de cada capítulo, cuando proceda, los artículos relacionados, presentándolos luego en su versión original en la Segunda Parte titulada «Publicaciones».

Dichos trabajos, según su estado de publicación, son los siguientes.

## I. Artículos publicados

1. Cubillos-Vega, C. (2017a). **Análisis de la producción científica sobre Derechos Humanos en Trabajo Social: perspectiva internacional (2000-2015)**. *Revista española de Documentación Científica*, 40(1). doi: 10.3989/redc.2017.1.1387
  - ▶ Área de conocimiento: Ciencias de la información y documentación.
  - ▶ Revista indizada en: Web of Science, WoS (Q3, JCR); Scopus (Q2, SJR).
2. Cubillos-Vega, C. (2017b). Incorporar los derechos humanos al Trabajo Social. El enfoque de derechos: un marco de referencia. *Sociedade em Debate*, 24(1), 41-58.
  - ▶ Área de conocimiento: Trabajo Social.
  - ▶ Revista indizada en: Latindex; DOAJ.
3. Cubillos, C., Ferrán, M., Mercado, E. y Pastor, E. (2017). Nociones y compromiso con los derechos humanos en estudiantes de Trabajo Social en España. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1047-1075.
  - ▶ Área de conocimiento: Educación.
  - ▶ Revista indizada en: Scopus (Q2, SJR).
4. Cubillos, C., Ferrán, M. y McPherson, J. (2018). Bringing human rights to social work: Validating culturally-appropriate instruments to measure rights-based practice in Spain. *International Social Work*. doi: 10.1177/0020872818777799
  - ▶ Área de conocimiento: Trabajo Social.
  - ▶ Revista indizada en: Web of Science, WoS (Q4, JCR); Scopus (Q2, SJR).

5. Cubillos-Vega, C. y Llanán, J. (en prensa). Pedagogía de la memoria y escritura performativa en la educación en derechos humanos. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 29(1).
  - ▶ Área de conocimiento: Estudios interdisciplinarios en humanidades; Derecho.
  - ▶ Revista indizada en: ERIH PLUS; Latindex; DOAJ.
  
6. Cubillos, C. y Ferrán, M. (2018). Diseño y validación de una Rúbrica para valorar la resolución de casos prácticos relativos a Derechos Humanos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, RIEE*, 11(2), (en prensa).
  - ▶ Área de conocimiento: Educación.
  - ▶ Revista indizada en: Ebsco; Latindex, DOAJ.

## **II. Artículos en proceso de evaluación**

1. Cubillos, C. (No publicado, a). Bienestar social: un objetivo compartido. Sobre la alianza entre los derechos humanos y el Trabajo Social [*Arbor*]
2. Cubillos, C. (No publicado, b). La formación en derechos humanos en el Trabajo Social. Evolución, propuestas y retos. [*Comunitania*]
3. Cubillos, C. y Ferrán, M. (No publicado). Efectos de una intervención educativa en materia de derechos humanos con alumnado de trabajo social: valoración de las nociones y el compromiso. [*Cuadernos de Trabajo Social*]
4. Cubillos, C. y Rodríguez, B. (No publicado). Educación en derechos humanos y pedagogías críticas. Promoviendo el compromiso con los derechos humanos y el pensamiento crítico: un estudio de caso. [*Revista Complutense de Educación*]



# **PRIMERA PARTE: MEMORIA**



## INTRODUCCIÓN

Las dos partes que conforman esta Memoria reflejan el resultado del proceso que emprendí hace cuatro años cuando decidí comenzar esta Tesis doctoral. En aquel momento no habría imaginado la orientación que esta tomó, pues si bien mi idea original se situaba en el ámbito de la ética en estrecha relación con los derechos humanos, estaba lejos de aludir a ellos expresamente y estaba mucho más alejada aún del ámbito educativo. Continuando con la línea de investigación desarrollada en mi Trabajo de Fin de Máster, la ética en el marco la intervención social, las primeras aproximaciones al objeto de estudio se inclinaban al análisis del respeto de la autonomía de las personas y la práctica profesional de las/los trabajadores sociales; no obstante, en la medida en que fui abordando las primeras lecturas exploratorias me di cuenta de dos cosas:

- (1) La autonomía es uno de los valores fundamentales de los derechos humanos, en palabras de Griffin (2009) uno de sus pilares, junto a la libertad, la igualdad y las provisiones mínimas, que se deben entender como todos aquellos elementos mínimos que nos permiten disfrutar los tres anteriores (autonomía, libertad e igualdad) en plenitud, lo cual asimilo con los derechos sociales, esto es, aquellos elementos básicos que permiten vivir una vida buena (alimentación, agua, salud, vivienda, trabajo, educación, ocio...), cuyo corolario es la noción de dignidad.
- (2) En tanto pilar de los derechos humanos, me pregunté ¿en qué medida las/los profesionales estamos conscientes de ello? ¿conocemos los derechos humanos más allá de las nociones adquiridas en nuestra socialización cotidiana? Mi primera respuesta a dichas cuestiones fue, atendiendo a mi experiencia personal y a la de otras personas a quienes consulté, un no rotundo. En los cuatro años de nuestra formación académica, en diversas universidades, ninguna asignatura abordaba dichos contenidos, más allá de la mera mención a los mismos y a sus aspectos normativos. Ello se podrá apreciar con claridad en el epígrafe I de esta introducción, donde abordo el estado de la cuestión. Lo mismo puede decirse de la ética, materia que, salvo algunas excepciones puntuales, no suele incluirse de manera obligada en el currículo del trabajo social.

Por lo tanto, a la luz de esas apreciaciones, decidí abordar la cuestión desde sus raíces, es decir, a partir de la carencia de preparación académica que sufrimos las/los trabajadores sociales en materia de derechos humanos, carencia que evidentemente va a repercutir en correcta interpretación y en la aplicación de sus principios, los cuales están en la base de los principios éticos del trabajo social aprobados en 2004 por la Federación Internacional de Trabajadores Sociales (*International Federation of Social Workers*, IFSW, en adelante FITS) y la Asociación Internacional de Escuelas de

Trabajo Social (*International Association of Schools of Social Work*, IASSW, en adelante AIETS), en cuyo artículo 4.1 se señala que:

Derechos humanos y dignidad humana. El trabajo social se basa en el respeto al valor y dignidad inherentes a toda persona, y a los derechos que de ello se desprenden. Los trabajadores sociales deben apoyar y defender la integridad y bienestar físico, psicológico, emocional y espiritual de cada persona (Consejo General del Trabajo Social, 2015, p.30).

La FITS y la AIETS, así mismo, incluyen a los derechos humanos en la Definición Global del Trabajo Social, adoptada en 2014 y acogida por un gran segmento de organizaciones de trabajo social a nivel internacional, regional y nacional, donde entre otros extremos se reafirma que los principios de los derechos humanos son un aspecto fundamental para la profesión (IFSW, 2018).

Sin embargo, lo cierto es que hay una diferencia abismal entre estas declaraciones de intenciones y la realidad. En la práctica no se nos prepara para comprender el real alcance de esos principios y, en consecuencia, desconocer su sentido nos incapacita a la hora de ponderarlos y tomar decisiones éticas cuando estos entran en conflicto. Como señalaba Hume “el mayor obstáculo de nuestro progreso en ciencias morales o metafísicas, es la oscuridad de las ideas y la ambigüedad de los términos.” (1999, p. 85), si llevamos esta premisa a nuestro ámbito, podremos afirmar igualmente que ese es el mayor obstáculo en nuestra comprensión y aplicación de la ética del trabajo social; las/los profesionales no conocen, ni mucho menos comprenden, el significado de muchas de las nociones presentes en su código deontológico, ni si quiera, insisto, la más utilizada de ellas en el lenguaje cotidiano, «derechos humanos». Son términos que repetimos sin cesar en nuestra práctica profesional, y que nos fueron enseñados cual mantras durante nuestra formación académica, sin el tiempo suficiente para su reflexión crítica ni para el ejercicio empírico que nos prepare para enfrentar su casuística.

¿Cómo es posible adherirse y comprometerse con dichos principios sin conocer su contenido, sus bases teóricas y fundamentos? Así, nuestra práctica se ve impregnada por un discurso vacío, un discurso que reproducimos sin reflexionar en las implicaciones de la terminología que utilizamos.

En consonancia con lo arriba expuesto, las preguntas que orientaron esta investigación fueron las siguientes:

- ¿De qué manera el trabajo social contribuye a hacer realidad los derechos humanos como parte de su agenda educativa?
- ¿La formación del Grado en Trabajo Social en España prepara a las/los estudiantes para trabajar con un marco de derechos humanos?

- ¿Los/las alumnas de trabajo social creen que los derechos humanos son relevantes para la profesión?
- ¿Las/los alumnos de trabajo social están comprometidos con las prácticas basadas en derechos humanos?
- ¿Se puede valorar el éxito de la formación en derechos humanos impartida?  
¿Cómo?
- ¿Qué métodos de educación en derechos humanos son más efectivos?

De este modo, esta investigación comenzó como un ejercicio introductorio al enfoque de los derechos humanos en el trabajo social, cuyo desarrollo -plasmado en los sucesivos capítulos de esta memoria- espero que sea de utilidad para aquellas personas que quieran acercarse a los derechos humanos –desde una de las diversas perspectivas posibles, como la aquí expuesta-: indagar en su teoría, en su significado, en sus contradicciones y, sobre todo, en su relación con, e importancia para, el trabajo social. A partir de ahí, dicho ejercicio se extendió a indagar las posibilidades para su enseñanza, para su incorporación en el trabajo social no como una asignatura orientada al aprendizaje, sino a la comprensión reflexiva y crítica de sus valores que favorezca la incorporación de estos en la práctica.

### **Objetivo general**

Promover la inclusión de la educación en materia de derechos humanos (EDH) en la agenda académica del trabajo social, visibilizando su importancia y contribuyendo a mejorar y actualizar el conocimiento sobre la enseñanza de los mismos en el ámbito del trabajo social.

A partir de este objetivo general de la investigación, los objetivos específicos que se desprenden son los siguientes:

1. Identificar la aplicación de los derechos humanos en la disciplina del trabajo social incidiendo en la necesidad de incluirlos en la formación académica.
2. Revisar y sistematizar el marco teórico, pedagógico y metodológico para la elaboración y evaluación de programas de EDH.
3. Desarrollar un programa educativo piloto en materia de derechos humanos y evaluar su efectividad, valorando su contribución en la mejora del conocimiento del alumnado sobre derechos humanos, de sus actitudes hacia los mismos y de una concienciación crítica ante los problemas que en dicho marco se plantean.
4. Posibilitar el intercambio de experiencias en el ámbito de la educación en materia de derechos humanos en el trabajo social a nivel nacional e internacional:

- a) Dando a conocer estrategias y herramientas didácticas para una enseñanza en materia de derechos humanos integral, de acuerdo al marco pedagógico crítico.
- b) Aportando una estrategia e instrumentos específicos para la evaluación de este tipo de enseñanza.

En el Cuadro 1 relaciono cada uno de los objetivos generales, los diferentes capítulos en que dichos objetivos se irán abordando y las publicaciones asociadas. Como se puede apreciar en el Cuadro, la Discusión de resultados abarca los objetivos 1, 2 y 4; por ende, las publicaciones asociadas a dicha Discusión se repetirán. No obstante, con el ánimo de no ser reiterativa, en el Cuadro solo he asociado las publicaciones a una sección, tomando como criterio el orden en que irán apareciendo en la Memoria. Dichas publicaciones son descritas en el siguiente epígrafe.

A continuación, en el epígrafe I presentaré las publicaciones (y trabajos no publicados) que integran esta Tesis. En el epígrafe II desarrollaré el estado de la cuestión que sirve de marco para justificar este estudio. Seguido, en el epígrafe III, presentaré dicha justificación, situando la necesidad, conveniencia y pertinencia de este estudio explicando, así mismo, la estructura y la unidad temática de esta Memoria.

Cuadro 1. Relación entre objetivos, capítulos de la Memoria y publicaciones asociadas. Elaboración propia.

Objetivo específico	Capítulos	Publicaciones y trabajos no publicados
<p>1. Identificar la aplicación de los derechos humanos en la disciplina del trabajo social, subrayando la necesidad de incluirlos en la formación académica</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Introducción: Estado de la cuestión</li> <li>▪ Capítulo 2</li> <li>▪ II. Discusión de resultados</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Análisis de la producción científica sobre Derechos Humanos en Trabajo Social: perspectiva internacional (2000-2015)</li> <li>2. La formación en derechos humanos en el Trabajo Social. Evolución, propuestas y retos</li> <li>3. Bienestar social: un objetivo compartido. Sobre la alianza entre los derechos humanos y el Trabajo Social</li> <li>4. Incorporar los derechos humanos al Trabajo Social. El enfoque de derechos: un marco de referencia</li> </ol>
<p>2. Revisar y sistematizar el marco teórico, pedagógico y metodológico para la elaboración y evaluación de programas de EDH</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Capítulo 3</li> <li>▪ Capítulo 4</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Pedagogía de la memoria y escritura performativa en la educación en derechos humanos</li> </ol>
<p>3. Desarrollar un programa educativo piloto en materia de derechos humanos y evaluar su efectividad, valorando su contribución en la mejora del conocimiento del alumnado sobre derechos humanos, de sus actitudes hacia los mismos y de una concienciación crítica ante los problemas que en dicho marco se plantean</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Capítulo 5</li> <li>▪ II. Discusión de resultados</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Bringing human rights to social work: Validating culturally-appropriate instruments to measure rights-based practice in Spain</li> <li>7. Diseño y validación de una Rúbrica para valorar la resolución de casos prácticos relativos a Derechos Humanos</li> </ol>
<p>4. Posibilitar el intercambio de experiencias en el ámbito de la educación en materia de derechos humanos en el trabajo social a nivel nacional e internacional:</p> <p>a) Dando a conocer estrategias y herramientas didácticas para una enseñanza en materia de derechos humanos integral, de acuerdo al marco pedagógico crítico</p> <p>b) Aportando una estrategia e instrumentos específicos para la evaluación de este tipo de enseñanza</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ II. Discusión de resultados</li> <li>▪ Conclusiones</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>8. Nociones y compromiso con los derechos humanos en estudiantes de Trabajo Social en España.</li> <li>9. Efectos de una intervención educativa en materia de derechos humanos con alumnado de trabajo social: valoración de las nociones y el compromiso</li> <li>10. Educación en derechos humanos y pedagogías críticas. Promoviendo el compromiso con los derechos humanos y el pensamiento crítico: un estudio de caso</li> </ol>

## **I. Las publicaciones (y trabajos no publicados) que integran esta Tesis**

### ***1. Análisis de la producción científica sobre Derechos Humanos en Trabajo Social: perspectiva internacional (2000-2015)***

Este artículo, publicado en 2017, es un trabajo exploratorio en el cual se determina el estado de la cuestión sobre la investigación en materia de derechos humanos en trabajo social. En él se presenta un perfil de la producción académica del trabajo social en dicha materia en un tramo de 15 años, mediante un análisis descriptivo observacional de la producción científica en las revistas especializadas del área de ciencias sociales indexadas en las principales bases de datos internacionales: «Scopus» y «Web of Science».

### ***2. La formación en derechos humanos en el Trabajo Social. Evolución, propuestas y retos***

En este trabajo, que actualmente está en proceso de revisión editorial, se explora la congruencia entre las recomendaciones curriculares y las prácticas reales en la enseñanza de los derechos humanos en la formación académica de las/los futuros trabajadores sociales. Este trabajo es, al mismo tiempo, tanto parte del estado de la cuestión, como parte de los resultados pues, además del análisis exploratorio, presento una propuesta de indicadores que permiten identificar aquellos retos que las instituciones educativas de trabajo social deben afrontar en materia de EDH.

### ***3. Bienestar social: un objetivo compartido. Sobre la alianza entre los derechos humanos y el Trabajo Social***

En este trabajo, que igualmente se encuentra en proceso de revisión editorial, analizo la estrecha relación que existe entre los objetivos de los derechos humanos y el cometido del trabajo social. Mediante la revisión y discusión de la literatura, exploro las implicaciones que tienen los derechos humanos en el trabajo social, el rol profesional en la defensa y promoción de estos derechos en perspectiva histórica y los motivos que la profesión tiene para incorporar el enfoque de derechos en la intervención social.

### ***4. Incorporar los derechos humanos al Trabajo Social. El enfoque de derechos: un marco de referencia***

En este artículo, publicado en 2017, analizo la alianza entre los derechos humanos y el trabajo social a través del enfoque de derechos humanos (EnDH) aplicado a la intervención social. Para ello, a través de la revisión y análisis de literatura, examino las características generales del EnDH, su sistematización en políticas públicas y su extensión al trabajo social.

### ***5. Pedagogía de la memoria y escritura performativa en la educación en derechos humanos***

En la esfera de la educación en materia de derechos humanos (EDH) este artículo, publicado en 2018, fue elaborado tras una estancia de investigación en el *Programa de Educación para la Paz, No Violencia y los Derechos Humanos* (Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Rosario, Argentina). En este se sistematiza, de entre todas las actividades que desarrollé, una experiencia docente diseñada en torno al marco de la pedagogía de la memoria y de la investigación performativa, aplicadas a la EDH.

### ***6. Bringing human rights to social work: Validating culturally-appropriate instruments to measure rights-based practice in Spain***

En este artículo, publicado en 2018, se describe el proceso de traducción al español, adaptación cultural y validación de las escalas *Human Right Engagement in Social Work* (HRESW) y *Human Right Exposure in Social Work* (HRXSW), diseñadas para explorar y medir nociones de derechos humanos y el compromiso con éstos, respectivamente, en el trabajo social. De dicho proceso se obtuvieron dos instrumentos válidos y fiables en castellano (NDHTS y CDHTS), adaptados a la cultura y al contexto profesional español.

### ***7. Diseño y validación de una Rúbrica para valorar la resolución de casos prácticos relativos a Derechos Humanos***

En este artículo, que actualmente se encuentra en prensa, se presenta y se describe el proceso de diseño y validación de una rúbrica útil para evaluar las respuestas en la resolución de casos prácticos relativos a cuestiones relacionadas con derechos humanos; esto es, para valorar de manera objetiva aspectos subjetivos en las respuestas, tales como el compromiso con los valores de los derechos humanos y el ejercicio del pensamiento crítico, que a su vez evidencian la comprensión adecuada de los aspectos teóricos.

### ***8. Nociones y compromiso con los derechos humanos en estudiantes de Trabajo Social en España***

En este artículo, publicado en 2017, se identifica el nivel de conocimientos y compromiso con los derechos humanos del alumnado que inicia los estudios de grado en Trabajo social en tres regiones de España (Madrid, Castilla-la Mancha y Murcia), mediante la aplicación de las escalas NDHTS y CDHTS, ya validadas, discutiéndose las implicaciones de los resultados obtenidos para la investigación sobre educación en derechos humanos en trabajo social y para optimizar los programas educativos en dicha materia.

### ***9. Efectos de una intervención educativa en materia de derechos humanos con alumnado de trabajo social: valoración de las nociones y el compromiso***

En este trabajo, que a la fecha se encuentra en proceso de revisión editorial, se reportan los resultados de la intervención educativa en materia de derechos humanos realizada con el alumnado de primer año del grado de trabajo social de la UCM. Mediante un diseño cuasi-experimental con grupo control y usando como medidas pre-post test las escalas NDHTS y CDHTS, se valoran las diferencias entre ambos grupos y los cambios producidos en el grupo objeto de intervención.

### ***10. Educación en derechos humanos y pedagogías críticas. Promoviendo el compromiso con los derechos humanos y el pensamiento crítico: un estudio de caso***

En este trabajo, que también se encuentra en proceso de revisión editorial, se analizan, igualmente, los efectos de la intervención educativa en materia de derechos humanos con el alumnado de primer año del grado de trabajo social de la UCM, con el objeto de (1) valorar los efectos del enfoque pedagógico en la comprensión, adhesión y el pensamiento crítico en torno a los derechos humanos y (2) conocer las percepciones del alumnado, mediante tres instrumentos: viñetas con casos, la rúbrica diseñada y validada, y dos grupos focales.

## II. Estado de la cuestión

Atendiendo a la relación que existe entre el trabajo social y los derechos humanos, que será abordada en el Capítulo 2, en este epígrafe examino la importancia que en la disciplina se atribuye a los mismos en base a:

1. Las principales investigaciones realizadas en los últimos años en torno a dos materias:
  - La producción científica de trabajo social sobre derechos humanos en general.
  - La producción científica de trabajo social sobre educación en derechos humanos (EDH).
2. El estado de la formación en derechos humanos en el Grado de Trabajo Social, con especial referencia al caso de España.

En el caso de las investigaciones realizadas (1), el objetivo fue identificar ámbitos y tendencias en la producción científica desarrollada en dichas materias realizando un estudio longitudinal, de carácter exploratorio y descriptivo. Para ello revisé artículos publicados en revistas científicas de trabajo social indexadas en las principales bases de datos internacionales: (a) Web of Science (WoS) –a partir de la cual se confecciona el *Journal Citation Report* (JCR), de la empresa *Thomson Reuters*, que a su vez integra publicaciones de América Latina y el Caribe recogidas en ScIELO (*Scientific Electronic Library Online*), y (b) *Scopus*, que en la actualidad es la mayor base de datos de publicaciones arbitradas, a partir de la cual se elabora el *SCImago Journal Rank* (SJR), de la empresa europea *Elsevier*.

El período de búsqueda se situó entre el año 2000 y el primer semestre del 2016, buscando como concepto principal: «*human rights*» en título y «*social work*» en el resumen, palabras claves y/o título. Las técnicas utilizadas fueron el análisis con perspectiva bibliométrica de tipo exploratorio, el uso de indicadores de producción (estadísticos descriptivos) e indicadores de circulación (presencia en bases de datos bibliográficas) y la revisión integrativa de literatura.

Los resultados de dicha exploración (Cubillos-Vega, 2017a) permitieron determinar que la producción científica en el ámbito de trabajo social, esto es, investigaciones, reflexiones o experiencias reportadas por trabajadoras/es sociales en publicaciones de la disciplina o de disciplinas afines, es escasa, tanto sobre el tema general de los derechos humanos como sobre educación en derechos humanos. Los derechos humanos son un tema al que se le presta menos atención que la declarada en nuestros códigos deontológicos y demás declaraciones institucionales.

Sin lugar a dudas las/los autores anglosajones presentan una amplia ventaja frente a los de habla hispana respecto a su presencia en publicaciones de prestigio internacional, debido a que todas las revistas de trabajo social indizadas en dichas

bases de datos están publicadas en inglés: no existen revistas de trabajo social editadas en castellano en *Scopus* ni en *WoS*. El reducido número de trabajos encontrados no me permitió establecer la existencia de grupos de investigación consolidados sobre el tema concreto de derechos humanos en nuestra disciplina a nivel internacional, aunque sí me permitió identificar a las/los autores más prolíficos. Así mismo, puede decirse que la mayoría de los trabajos publicados en dicho período fueron de tipo teórico (cerca del 75%), refiriéndose principalmente a reflexiones o revisiones de literatura sobre un aspecto concreto; siendo muy escasos los trabajos empíricos que reportasen resultados de una investigación original, estudios de caso o la sistematización de experiencias.

Se puede afirmar que las publicaciones atienden a dos criterios o categorías generales:

(1) Aquellas donde se mencionan los derechos humanos pero el tema objeto de estudio es otro. En estos trabajos se hace una vaga referencia a los derechos humanos situándolos como un valor fundamental o se sugiere al enfoque de derechos humanos como un método idóneo.

(2) Aquellas en las cuales los derechos humanos son abordados como el tema principal, es decir, constituye el objeto de estudio. Por ejemplo abordando la relación existente entre la disciplina y los derechos humanos, ya sea analizando la dimensión ética, la histórica o la relación fáctica en la formación académica o la intervención profesional (bien la incidencia de la práctica profesional sobre los derechos humanos, bien la inclusión del enfoque de derechos humanos en la intervención). Dentro de esta categoría los temas desarrollados se clasificaron en cuatro tipos: (A) Fundamentos de la profesión y ética profesional: trabajos que plantean una alianza natural entre el trabajo social y los derechos humanos; aquellos que se centran en las dificultades y dilemas que surgen en torno a los derechos humanos y los desafíos que a la profesión le queda por afrontar si asume el compromiso de promoción y defensa de los mismos; y artículos que abordan desde una dimensión ética las implicaciones de la práctica profesional en materia de derechos humanos. (B) Educación, que se revisará más adelante. (C) Enfoque de derechos humanos: se presentan experiencias o se reflexiona en torno a la aplicación de dicho enfoque en la práctica profesional o bien se teoriza sobre los componentes del mismo. (D) Dimensión normativa: trabajos que analizan en qué medida las leyes y políticas públicas promueven o afectan a los derechos humanos, o bien el rol que tendrán las/los trabajadores sociales en la defensa y promoción de los derechos humanos en el plano normativo. Estos resultados están recogidos en mayor detalle en la Segunda Parte, Publicaciones, epígrafe 1.1.

Respecto a la educación en derechos humanos (EDH), para poder situar el análisis de su estado en el ámbito del trabajo social, es preciso reseñar previamente un estudio sobre EDH -en general-, desarrollado por Tibbitts y Kirchsclaeger (2010), con el objeto de emplazar al lector/a en los diversos ámbitos en los cuales se puede inscribir

la producción científica en esta materia, independientemente de la disciplina desde la cual se aborde.

Los autores citados hacen una revisión de la literatura disponible clasificando los resultados en tres grupos: (a) teoría sobre EDH, (b) implementación de la EDH y (c) efectos o resultados de la EDH. Entre los resultados, constataron que la literatura en esta materia ha venido aumentando, centrándose en los siguientes temas: pedagogía crítica, estudios de tipo comparativos, análisis de textos y currículos, cambios en la escuela, enseñanza de personas adultas, aprendizaje transformativo y desarrollo de la juventud.

De acuerdo a las áreas señaladas, la «teoría sobre EDH» se suele relacionar con (a) el análisis de sus objetivos, conceptos, definiciones y desarrollos pedagógicos; (b) cómo la EDH se relaciona con otras aproximaciones (como por ejemplo la educación para la ciudadanía, para el desarrollo y para la paz) y con nuevos desafíos (como por ejemplo la globalización y la adaptación curricular transnacional). En cuanto a la «implementación de la EDH», en esta categoría se incluyen desarrollos metodológicos, de currículo, de políticas, de programas formativos, así como de las condiciones necesarias para promover la práctica de la EDH y el rol de sus actores claves (ONG, agencias intergubernamentales o personas a cargo de la elaboración de políticas educativas). Por último, la categoría de «resultados o efectos (*outcomes*) de la EDH» se refiere a estudios de investigación y de evaluación de los resultados de la misma, sus efectos en el público al cual se ha dirigido, en el ambiente educativo, en las instituciones y en la comunidad o sociedad, dependiendo del alcance de la acción formativa.

El análisis de la producción sobre EDH del trabajo social a escala internacional entre los años 2000 y 2016, permite corroborar la escasa atención que en nuestra disciplina se presta a esta materia: de 73 publicaciones encontradas sobre derechos humanos y trabajo social tan solo 16 artículos correspondieron al tema de la EDH. La mayoría de las mismas se concentraron en revistas del Reino Unido (RU) con siete publicaciones y Estados Unidos de América (en adelante EE.UU.) con cinco; aunque respecto al país de procedencia de las/los autores, ocho provenían de EE.UU. (ninguno de RU) destacando además Corea y Taiwán. Respecto al tipo de trabajos, en estos dos últimos países cabe subrayar que todos los trabajos encontrados fueron de carácter empírico, en contraste con el resto de publicaciones provenientes de otros contextos que suelen ser mayoritariamente teóricas.

Dados los escasos resultados, posteriormente amplié la búsqueda a otras bases de datos (*Social Service Abstracts* y ERIC) desde el año 2000 a 2017, aumentando la muestra a 34 artículos. En cuanto a los contenidos se puede afirmar que, en general, en el ámbito educativo del trabajo social es posible apreciar las tres líneas de investigación identificadas por Tibbitts y Kirchsclaeger (2010) aunque de manera

parcial (Cubillos, 2016). Así, en el Cuadro 2 se realiza una correspondencia de dichas dimensiones con las halladas en el área de trabajo social, a saber: (1) experiencias sobre EDH; (2) Propuestas metodológicas: I) teóricas y II) instrumentos; (3) La situación de la EDH en el trabajo social.

Cuadro 2. Correspondencias de resultados obtenidos con la clasificación de Tibbitts y Kirchsclaeger (2010). Elaboración propia.

Clasificación de Tibbitts y Kirchsclaeger	Resultados análisis EDH en TS
(a) Teoría sobre EDH	(2) Propuestas metodológicas (teóricas)
(b) Implementación de la EDH	(2) Propuestas metodológicas (instrumentos) (3) La situación de la EDH en trabajo social
(c) Efectos o resultados de la EDH	(1) Experiencias de EDH

**(1) Experiencias de EDH.** Se reportan estudios de casos de formación en derechos humanos con alumnado de trabajo social, evaluándose los resultados en términos de conocimiento adquirido y desarrollo de actitudes favorables a los derechos humanos, así como el estudio de los factores que inciden en ellas (Acquaye y Crewe, 2012; Altinova, Duyan y Hamido, 2016; Bell, Moorhead y Boetto, 2015; Chen, Tang y Liu, 2013; Chen, Tung y Tang, 2015; Critelli, Lewis y Méndez-López, 2017; Davis y Reber, 2016; Falk y DuMez, 2006; Gammonley, Rotabi, Forte y Martin; 2013; Grodofsky, 2012; McPherson y Cheatham, 2015; McPherson y Mazza, 2014). Se trata principalmente de experiencias piloto de formación en EDH, desarrolladas algunas con un diseño cuasi-experimental, o bien estudios de caso donde se evalúan mediante instrumentos cuantitativos y/o cualitativos los conocimientos y competencias o habilidades en derechos humanos adquiridas tras una acción formativa.

**(2) Propuestas metodológicas.** Realizadas con el objeto de desarrollar o evaluar las experiencias de EDH. En el área del desarrollo de acciones formativas sobre derechos humanos se sitúan estudios que proponen contenidos y/o modelos para aplicar la EDH al Trabajo Social (Acquaye y Crewe, 2012; Gammonley, Rotabi, Forte y Martin, 2013; Haninyoung y Lee, 2014; Hawkins, 2009; Hawkins y Knox, 2014; Healy y Wairire, 2014; Lewis, Kusmaul, Elze y Butler, 2016; Méndez, Leal, Martinez y Salazar, 2016; Pacheco y Sánchez, 2016; Steen y Mann, 2015; Werkmeister y Garran, 2015). Se plantea principalmente un método de educación en derechos humanos centrado en la reflexión crítica y la acción, a través de enfoques participativos y, en varios casos, bajo una perspectiva internacional. En lo que respecta a la evaluación, se trata del desarrollo de instrumentos para evaluar dichas acciones formativas, en concreto, escalas de actitud y de medición de conocimientos que se tienen o se han adquirido sobre los derechos humanos (McPherson y Abell, 2012).

**(3) La situación de la EDH en trabajo social.** Entre estos trabajos se sitúan aquellos que desarrollan un análisis de la inclusión de la EDH en el currículo de las universidades que imparten formación en trabajo social (Beydili y Yildirim, 2013; Costello y Aung, 2015; Duarte, 2014; Henry, 2015; Martínez-Herrero, 2017; Mercado, Valles y de la Paz, 2016; Pacheco y Sánchez, 2014; Picornell, Rodríguez y Castelo, 2016; Sinha y Nadkarni, 2016; Steen y Mathiesen, 2005), así como trabajos que analizan el estado del conocimiento y/o actitudes del alumnado de trabajo social respecto a los derechos humanos (Flagler y Mita, 2003; Steen, Mann y Gryglewicz, 2016).

En conclusión, en el perfil que pude establecer sobre la EDH en trabajo social en base a la producción científica de los últimos años, se confirma el desinterés que este tema ha tenido en los últimos 17 años entre las/los investigadores de esta disciplina, si bien podemos apreciar una tendencia al aumento de trabajos con el paso de los años. Dicha escasez es más acentuada cuando se trata de investigadoras/es del ámbito iberoamericano. Entre los trabajos destacan aquellos de investigación empírica, lo cual contrasta con el resto de producción del trabajo social en otros ámbitos relacionados con los derechos humanos, que es mayoritariamente de tipo teórico. En ese marco, son numerosos los trabajos donde se reportan acciones formativas encuadradas en experiencias pilotos aun marginales en relación a los currículos oficiales de las instituciones que imparten trabajo social.

En España, Amnistía internacional (2008) presentó, justo una década atrás, un informe con el análisis de una serie de titulaciones que a su juicio eran prioritarias de cara a la inclusión de los derechos humanos en sus planes de estudio, dado que su fin era bien la formación de futuras/os docentes o bien la formación de profesionales que mantendrían una potencial cercanía con diversos tipos de violaciones de derechos humanos en su práctica, entre ellas el trabajo social. Como referencia para su estudio establecieron una clasificación de dos tipos de asignaturas según los contenidos: (a) contenidos en derechos humanos globales o genéricos, como por ejemplo una asignatura de «Derechos Humanos y Ciudadanía» y b) contenidos en derechos humanos específicos, que tratan derechos concretos o problemas de grupos específicos, como por ejemplo «Violencia contra las mujeres». Si bien, como se señala en dicho informe, ambos grupos de contenidos serían importantes de cara a su inclusión en los planes de estudio, concluyen que el primero debería constituir una asignatura fundamental, mientras que el segundo, debería formar parte de la transversalización de los derechos humanos en dichos planes. En lo que respecta al trabajo social, en dicho estudio se identificaron siete asignaturas con contenidos de derechos humanos en 24 planes de estudios (solo una de ellas de carácter obligatorio) dos de las cuales están desarrolladas con un enfoque global y cinco con contenidos específicos; así mismo, encontraron una elevada tendencia a situarlas en una perspectiva deontológica o ética.

En la misma línea, Pacheco y Sánchez (2014) analizaron la presencia del contenido de los derechos humanos en los diferentes títulos de grado de Trabajo Social aprobados por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), concluyendo que en éstos no existen asignaturas que tengan como principal objeto los derechos humanos, siendo necesaria su inclusión en los planes de estudio. Sin embargo, reconocen que existen algunas asignaturas que, no siendo propiamente de derechos humanos, sí los incluyen en su programación aunque con una gran heterogeneidad. Así, identifican asignaturas, consideradas fundamentales -básicas o troncales- u optativas, que incluyen los derechos humanos con un enfoque global, otras con un enfoque no global, con un contenido parcial y concreto sobre los mismos, algunas que incluyen un descriptor específico sobre estos, y aquellas sobre deontología o ética que integran el tema de los derechos humanos entre sus contenidos.

Dos años más tarde, Mercado, Valles y de la Paz (2016) actualizaron estos datos y, comparando sus resultados con el citado estudio realizado por Amnistía internacional (AI), identificaron 25 universidades que ofrecían formación en derechos humanos, especificando las asignaturas que abordaban contenidos sobre derechos humanos y el carácter de las mismas. Para ello analizaron un total de 37 planes y guías docentes de Grado en Trabajo Social para el curso 2015-2016, de universidades públicas y privadas de España. Las autoras concluyen que en la mayoría de las universidades del país se oferta formación en dicha materia, ya sea con materias específicas o con contenidos insertos en otras materias, resultando ser 9 universidades las que no impartían formación sobre derechos humanos. Sin embargo, encontraron que sus resultados eran similares a los de Pacheco y Sánchez (2014) respecto a la heterogeneidad de cada asignatura identificada en los diversos programas.

En el ámbito de los estudios de posgrado, Picornell-Lucas, Rodríguez y Castelo (2016) realizaron un estudio en los mismos términos que los arriba citados, dirigido a indagar en los planes de estudios de las universidades españolas donde se ofertaban posgrados en Trabajo Social. Identificaron y analizaron las características de las materias y asignaturas presentes en dichos planes, sus contenidos y el modo en que contribuían a la formación universitaria en derechos humanos. Sus resultados corroboraron los datos arriba presentados: lejos de ser positivos, revelaban la escasez de posibilidades para las/los estudiantes de trabajo social en nuestro país para especializarse o profundizar en el estudio académico sobre los derechos humanos. Entre las 37 universidades analizadas, la presencia de formación en derechos humanos no era consistente, ni tampoco estaba distribuida de manera uniforme entre los programas. Solo en tres másteres coordinados por el área de Trabajo Social y Servicios Sociales se hallaba la materia de derechos humanos, mientras los 20 másteres restantes que ofertaban derechos humanos eran coordinados por áreas de otras disciplinas.

Además de la ya reconocida necesidad de incluir los derechos humanos en la formación académica, las autoras resaltan que una de las responsabilidades de la academia es ampliar los límites del conocimiento a través de la investigación, con lo cual los derechos humanos deben pasar a ser un campo para la investigación científica en Trabajo Social, campo que, además, es esencial para garantizar el conocimiento y el respeto de los mismos en la práctica profesional (Picornell-Lucas, Rodríguez y Castelo, 2016).

Los datos de los tres estudios revisados confirman que los derechos humanos no son una materia que se esté tomando con seriedad en la formación académica de las/los futuros trabajadores sociales, lejos de toda prescripción institucional y convencional sobre la materia.

Por otra parte, la mera inclusión de contenidos sobre derechos humanos en asignaturas cuya materia principal es otra, y donde los derechos humanos solo son un tema o una unidad, no constituye una formación adecuada en derechos humanos. La EDH es una tarea compleja que, como se verá en el capítulo 3, requiere de unos contenidos específicos y ser desarrollada con un determinado enfoque pedagógico y con una didáctica muy concreta.

Por ello, considero que solo aquellas asignaturas cuyos contenidos estudian ampliamente los derechos humanos o, según la clasificación de AI (2008), con contenidos en derechos humanos globales o genéricos, se pueden contabilizar en un eventual catastro de asignaturas sobre derechos humanos en la formación de Trabajo Social en España. Sobre esta cuestión, ver la Segunda Parte, Publicaciones, epígrafe 2.2.

Así mismo, dado que existe una notable brecha cualitativa entre los denominados derechos fundamentales y los derechos humanos, aquellas asignaturas dirigidas a estudiar solo los derechos fundamentales, dado su reduccionismo jurídico, tampoco se pueden considerar como asignaturas de derechos humanos. Así mismo, respecto a las asignaturas de ética, todas ellas deberían incorporar los derechos humanos como un contenido mínimo, pero el estudio de la ética tampoco se puede reducir a los derechos humanos, por mucho que estos sean uno de los principios fundamentales de la profesión. Cabe aquí comentar que en julio de 2018 se va a celebrar la próxima Asamblea de la FITS en la cual se va a proponer, para su adopción, el borrador sobre unos principios comunes de trabajo social, desarrollado por el Equipo de Trabajo de Ética de AIETS, a propuesta de la FITS y la ALAEITS, donde –de aprobarse– se ratificarán los derechos humanos como uno de los principios esenciales de la profesión (ALAIETS, 2018).

Concluyendo este epígrafe dedicado a revisar el estado de la cuestión sobre los derechos humanos en el ámbito del trabajo social y concretamente en la formación académica, he comprobado que los derechos humanos no figuran de manera explícita

como una materia obligatoria en el currículum del trabajo social en la mayoría de países. Salvo algunos casos en los cuales tampoco cabría hablar de un currículum nacional, sino de experiencias aisladas impulsadas por universidades en el marco de su autonomía en el diseño y desarrollo de sus planes formativos. Con todo, puedo afirmar que la EDH, una década después del primer diagnóstico sobre la materia realizado por AI (2008) en España, continua siendo una asignatura pendiente para el trabajo social. Como pude constatar, los reportes de experiencias de EDH en la literatura no son abundantes, así como tampoco lo son la evidencia sobre desarrollos metodológicos, bien para implementar, bien para evaluar, la formación sobre derechos humanos.

### **II.I. Publicaciones asociadas a esta Sección**

- Cubillos-Vega, C. (2017a). Análisis de la producción científica sobre Derechos Humanos en Trabajo Social: perspectiva internacional (2000-2015). *Revista española de Documentación Científica*, 40 (1): e163. doi: 10.3989/redc.2017.1.1387
- 
- Cubillos Vega, C. (No publicado). La formación en derechos humanos en el Trabajo Social. Evolución, propuestas y retos. [*Comunitania*]

### III. Justificación

Las/los trabajadores sociales intervenimos con personas que se encuentran muchas veces en una situación de vulnerabilidad social, por lo general en el seno de instituciones públicas o privadas, que desarrollan políticas públicas, por lo cual además de atender a las disposiciones éticas en materia de derechos humanos propias de nuestra profesión, tenemos la responsabilidad de garantizar en nuestro trabajo cotidiano el cumplimiento de las obligaciones en materia de derechos humanos adquiridas por los Estados en cuyo marco se adscriben dichas instituciones.

De ahí que la formación en materia de derechos humanos sea un aspecto crucial para el trabajo social. Ello implica, primero, la necesidad de conocer en qué medida los derechos humanos se integran en los planes de estudios académicos de trabajo social y luego, de qué manera se puede facilitar dicha inclusión.

Como se pudo apreciar en el apartado anterior, los derechos humanos, en general y salvo contadas excepciones, no figuran de manera explícita como una materia obligatoria en el currículum del trabajo social, ni en España ni en la mayoría de países a escala global. Las universidades no están preparando a las/los futuros profesionales para actuar en coherencia con estos principios y para defender y promover los derechos humanos en sus espacios de práctica profesional o investigativa. Ello se torna crítico si consideramos que la mayor dificultad de integrar el enfoque de derechos humanos en el trabajo social radica en una carencia de comprensión respecto a qué significan estos derechos realmente (Reichert, 2011).

Si bien es destacable el desarrollo de experiencias piloto, aún son muchos los desafíos que quedan por abordar de cara a la inclusión efectiva de la educación en materia de derechos humanos en la formación académica del trabajo social, principalmente en el ámbito de desarrollos metodológicos y didácticos orientados a diseñar e implementar programas en dicha materia, así como desarrollos metodológicos para la evaluación de los mismos. Por ello, es fundamental compartir las experiencias en esta materia; conocer si los programas implementados o los instrumentos desarrollados han sido exitosos o no, y por qué.

Todo ello permite justificar la necesidad, pertinencia y conveniencia de este estudio, que a continuación detallaré, entrelazando dichos argumentos con la estructura de esta Memoria, evidenciando la pertinente articulación temática de la misma.

#### ***Este estudio es necesario:***

- **Por el escaso conocimiento que las/los trabajadores sociales tienen sobre derechos humanos.** En el estado de la cuestión presentado arriba, no solo se ha podido constatar un déficit en la formación en materia de derechos humanos (que es la principal causa de dicho desconocimiento) sino también se ha podido

apreciar un escaso abordaje teórico de los mismos en el ámbito académico de nuestra disciplina, reflejado en la escasez de publicaciones sobre dicha materia (lo cual refleja el escaso interés que este tema suscita... ¿tal vez por su desconocimiento?). Conocer los derechos humanos, en sus diversas dimensiones, se torna indispensable para las/los futuros trabajadores sociales.

En ese sentido, en el Capítulo 1 expondré brevemente los aspectos que a mi juicio considero más relevantes en torno a la teoría de los derechos humanos (concepto, fundamentos e historia), con el objeto de definir un marco conceptual sobre el que se asiente el desarrollo de los posteriores capítulos, y al mismo tiempo permita situar al lector/a en el debate de la teoría de los derechos humanos, ofreciéndole una comprensión más amplia de los mismos. Sin embargo, en dicho Capítulo no pretendo reproducir los vastos debates jurídicos, políticos, filosóficos o sociológicos en torno a los derechos humanos, lo cual excedería el objeto de esta Tesis, sino que, de entre todas las perspectivas desde las cuales es posible apreciar la cuestión de los derechos humanos, delimitaré aquella por la cual me decanto y que sustenta este trabajo.

***Es pertinente:***

- **Por la relevancia de la materia para esta profesión.** El trabajo social siempre ha estado vinculado a los derechos humanos desde sus orígenes; estos, así mismo, ya forman parte de la misión del trabajo Social y su defensa es uno de los principios éticos centrales para esta profesión, lo cual se refleja en múltiples declaraciones y documentos; por último, en las últimas décadas se ha venido prestando cada vez más atención a la inclusión del enfoque de derechos humanos en la práctica profesional. Por ello, el abordaje de los derechos humanos en el trabajo social, así como la formación en dicha materia, es más que coherente con la misión, principios y fines de esta disciplina.

Todo ello se podrá apreciar en el Capítulo 2 que aborda la estrecha relación entre el trabajo social y los derechos humanos, primero a partir de un enfoque institucional o prescriptivo, y luego a través de una revisión histórica de los diversos hitos que van delineando dicha relación.

***Es conveniente:***

- **Porque el respeto, promoción, defensa y exigencia de los derechos humanos forman parte del cometido profesional del trabajo social.** De lo cual se desprende que requerimos contar con una formación adecuada que nos prepare para enfrentar dicha responsabilidad, como ciudadanas/os, y como profesionales implicados en la intervención social en ámbitos y/o con colectivos que frecuentemente sufren vulneraciones de sus derechos humanos.

La educación en materia de derechos humanos es de suma utilidad si queremos desarrollar mínimamente el cometido arriba citado, en dos dimensiones (a) en el ámbito de la educación formal, permite la adquisición de habilidades profesionales en materia de derechos humanos, y (b) como una herramienta para la práctica profesional, en el ámbito de la educación no formal, para desarrollar procesos de emancipación individual, grupal o comunitaria. Sin embargo, en esta investigación se abordará la primera de dichas dimensiones: la educación en materia de derechos humanos, en el ámbito universitario, del alumnado de trabajo social.

En esta línea, en el Capítulo 3 presento una aproximación a la educación en, sobre y para los derechos humanos (en adelante EDH) a partir de una revisión teórica y conceptual, su contextualización histórica y su actual desarrollo metodológico. Este capítulo estará bastante relacionado con el Capítulo 1, viniendo a confirmar por qué el hilo conductor, o perspectiva teórica, que orienta este trabajo es fundamentalmente la Teoría Crítica, tanto como teoría del Derecho, como teoría pedagógica, y como enfoque teórico del trabajo social.

- **Por tratarse de una materia escasamente desarrollada.** La EDH aún está muy lejos de ser incorporada de pleno en los ámbitos previstos en el Programa Mundial para la educación en derechos humanos (2005-en curso), en ninguna de sus etapas, la segunda de las cuales estaba dirigida a las instituciones de enseñanza superior y formación profesional de quienes tienen la responsabilidad de respetar, proteger y hacer efectivos los derechos de la ciudadanía, entre ellos, las/los trabajadores sociales (NU, 2012). De este modo, es de suma utilidad contar con el desarrollo de experiencias que permitan ir avanzando en la mejora de acciones educativas en estos ámbitos. Así mismo, toda acción educativa requiere una evaluación adecuada; si la EDH es un terreno en pleno desarrollo, la evaluación de la EDH lo es aún más (Decara, 2017; Equitas y ACNUDH, 2010). Con lo cual, toda práctica evaluativa y desarrollo de instrumentos para la misma, que permitan ir configurando un corpus teórico y técnico sobre esta materia, serán de máxima utilidad.

Si en el Capítulo 3 se alude a dicho corpus en lo que respecta a la teoría sobre pedagogía y didáctica de la EDH, en el Capítulo 4 se aborda de pleno la evaluación de la misma. En él se revisan algunas propuestas metodológicas para la evaluación de acciones de EDH y los instrumentos disponibles para ello, subrayando los aportes del trabajo social.

Dichos aportes, es decir, las experiencias encontradas sobre EDH y su evaluación en la formación académica de trabajo social, han servido de base para el planteamiento metodológico de esta investigación, el cual es presentado en detalle en el Capítulo 5 dedicado al Método de la misma.

Así mismo, dichas experiencias servirán de base para la posterior Discusión de resultados, que presento en el bloque II de esta *Primera Parte*.

Como indiqué en la presentación de esta Memoria, la misma se divide principalmente en dos grandes secciones:

- La *Primera Parte* –en la cual nos ubicamos en este momento- donde desarrollo, además de la presente Introducción, el bloque I (Fundamentación epistemológica, teórico-conceptual y metodológica de esta Tesis), conformado por los capítulos 1 a 5 arriba descritos; el bloque II (Discusión de resultados); y las Conclusiones.
- La *Segunda Parte*, donde adjunto: (1) los artículos publicados que me han permitido presentar esta Tesis doctoral como un compendio de publicaciones; y (2) aquellos trabajos que he presentado en diversas revistas y que en este momento, tras pasar la primera revisión editorial, se encuentran sometidos a revisión ciega por pares de expertos. Así mismo, al final de los diversos apartados, cuando corresponda, incluyo un epígrafe titulado «Publicaciones asociadas a esta Sección/Capítulo» donde referencio dichos trabajos.

# **I. FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA, TEÓRICO-CONCEPTUAL Y METODOLÓGICA**



## Capítulo 1. La teoría de los derechos humanos

### 1.1. Introducción

En este capítulo abordaré la Teoría de los Derechos Humanos sin la pretensión de abarcarla en profundidad, pues dada la cantidad y pluralidad de propuestas teóricas que existen sobre la materia, desde los diversos planos del saber, y por el escaso consenso que a la fecha existe al respecto, cualquier intento de sistematización y análisis se tornaría sumamente difícil y estéril, al menos si la intención es hacerlo con el rigor que merece esta cuestión, salvo que se dedique a ello una Tesis completa.

Así, mi objetivo es solo hacer un breve repaso de la teoría de los derechos humanos que luego me permita justificar el posicionamiento epistemológico adoptado y el enfoque teórico utilizado para el diseño del trabajo empírico. Para ello considero necesario partir de la premisa de que los derechos humanos pueden ser conocidos desde diversos planos (desde las teorías política, ética o jurídica) sin que ninguno de estos sea capaz de abordar por sí solo la complejidad de los mismos como tal, aunque sin ser por ello perspectivas imperfectas siempre que se reconozca su parcialidad. Asumiendo que desde cada mirada se han aportado proposiciones muy valiosas para la delimitación de los derechos humanos, en este apartado reseñaré aquellas que considero más relevantes subrayando, además, los puntos que tomaré como referencia para el enfoque adoptado en esta investigación.

Siguiendo los elementos básicos que se suelen distinguir al introducir la Teoría de los Derechos humanos, abordaré a continuación, muy sucintamente, su noción y fundamento así como su origen y evolución histórica, realizando un esfuerzo por no caer en reduccionismos al obviar los diversos planos arriba señalados.

### 1.2. Noción y fundamentos

Cuéntase que en una de las reuniones de una Comisión nacional de la Unesco, en que se discutía acerca de los derechos del hombre, alguien se admiraba de que se mostraran de acuerdo, sobre la formulación de una lista de derechos, tales y tales paladines de ideologías frenéticamente contrarias. En efecto, dijeron ellos, estamos de acuerdo tocante a estos derechos, *pero con la condición de que no se nos pregunte el por qué*. En el por qué es donde empieza la disputa (Maritain, 1976, p. 20)<sup>1</sup>

¿Qué tienen los derechos humanos que los hace difíciles de satisfacer? ¿Son solo las limitaciones políticas, sociales y económicas, o hay algo intrínseco al concepto?

---

<sup>1</sup> Esta anécdota es relatada por J. Maritain en su introducción al volumen compilatorio de los textos derivados de la encuesta realizada por la Unesco (en 1947) a pensadores de diversos Estados miembros de dicha Organización sobre los fundamentos de los derechos del hombre, en el marco de los trabajos preparatorios de la Declaración Universal de Derechos Humanos.

(George, 1999). Lo cierto es que, como veremos en este epígrafe, aún no hay suficiente claridad y aún menos consenso sobre qué son los derechos humanos y, por ende, tampoco se ha logrado un consenso para justificarlos o fundamentarlos racionalmente, lo cual es, en definitiva, su gran problema (Bobbio, 1991; Griffin, 2009; Pérez Luño, 1995; Maritain, 2002; Serra, 1993; Storme, 2013).

Para algunos autores, no obstante, la cuestión parece estar zanjada, asumiendo la definición iusnaturalista (y tautológica) instituida, según la cual los derechos humanos son aquellos derechos que tenemos por el solo hecho de ser personas. Se refieren al trato que merecemos recibir –y que esperamos que se nos otorgue-, independientemente de nuestras particularidades individuales y se caracterizan por ser universales, indivisibles e interdependientes (ACNUDH, 1993).

Los derechos humanos también se pueden definir, bajo una perspectiva normativa como un conjunto de normas que ha convenido la comunidad internacional, bajo el amparo de ciertas organizaciones internacionales, o principios que se han consolidado en la costumbre (normas *ius cogens*), que los Estados se comprometen a respetar y promover en el ámbito de su soberanía. Los instrumentos producidos en el marco de estos acuerdos (la Declaración Universal de Derechos Humanos, en adelante DUDH, los Pactos de Derechos de los años 60 y sus Protocolos facultativos) han establecido una serie de normas relativas a la protección de libertades y condiciones de vida para todas las personas, favoreciendo su pleno desarrollo y protegiendo su dignidad (INDH, 2012). Estos instrumentos de protección general han sido complementados luego con una serie de normas de carácter más específico o de protección especial.

Por su parte, en una perspectiva moral, los derechos humanos se presentan como un referente ético, un marco que orienta nuestra conducta ofreciendo un conjunto de valores como los de la igualdad, la justicia y la libertad, al tiempo que son un horizonte utópico (INDH, 2012).

Siguiendo a Pérez Luño (1995) vemos que las definiciones de los derechos humanos se pueden clasificar en tres tipos –aunque, como señala el autor, ninguna de ellas permitirá definirlos significativamente y con límites precisos-: (1) tautológicas, que reiteran un significado ya aportado en el propio término; (2) formales, que apuntan a lo que debe ser y no al contenido en sí; y (3) teleológicas, que apuntan a la bondad de los mismos en términos finalistas (como valores últimos). Consciente de que cae en los vicios -inevitables- de cada una de las categorías de su clasificación, propone una definición de los derechos humanos en los siguientes términos:

Un conjunto de facultades e instituciones que, en cada momento histórico, concretan las exigencias de la dignidad, la libertad y la igualdad humanas, las cuales deben ser reconocidas positivamente por los ordenamientos jurídicos a nivel nacional e internacional (Pérez Luño, 1995, p. 48)

Así mismo, es común apreciar en los diferentes textos que teorizan sobre derechos humanos, e incluso en el lenguaje cotidiano, la indistinción entre los términos «derechos del hombre», «derechos de la persona», «derechos humanos», «derechos fundamentales»<sup>2</sup> (Bobbio, 1991; de Lora, 2006; Fernández, 1982; Pérez Luño, 1995; Serra, 1993). Si bien la diferencia entre los tres primeros corresponde a precisiones que dependen más de factores ideológicos o históricos, la diferencia entre los derechos humanos y los derechos fundamentales radicará en gran medida en el modo que tengamos de percibirlos, según adoptemos una perspectiva dualista o monista, es decir, según distingamos los derechos humanos (como principios morales) de los derechos fundamentales (como derechos positivados en una norma fundamental), o equiparemos ambas nociones.

Desde una posición monista, no cabría diferenciar ambos términos; actualmente, en esta perspectiva uno de los teóricos más destacado es L. Ferrajoli, para quien “son ‘derechos fundamentales’ todos aquellos derechos subjetivos que corresponden universalmente a ‘todos’ los seres humanos en tanto dotados de *status* de personas, ciudadanos o personas con capacidad de obrar” (Ferrajoli, 2009, p. 19). En esta definición formal<sup>3</sup>, un Derecho subjetivo es cualquier expectativa de percibir prestaciones («derecho a» -positivo-) o de no sufrir lesiones o restricciones («derecho de» -negativo-) atribuida a una persona por una norma jurídica positiva, en base a la idoneidad de dicha persona para ser titular de tal derecho. A la luz de dicha atribución o diferencia de *status* (persona, ciudadano, persona capaz de obrar) que delimitan la igualdad de las personas, distingue dos grandes divisiones dentro de los derechos fundamentales, que originarían a su vez cuatro tipos de derechos –donde los derechos humanos serían una tipología más- (Cuadro 3): (A) la división entre derechos de la personalidad y derechos de la ciudadanía: (a) derechos de todas las personas; (b) derechos de los ciudadanos solamente; y (B) la división entre derechos primarios (sustanciales) y secundarios (de autonomía): (a) Derechos de todas las personas; (b)

---

<sup>2</sup> Pérez Luño (1995) amplía esta delimitación revisando la diferencia entre el término derechos humanos y, además del de derechos fundamentales, otros términos afines tales como: derechos morales, derechos naturales, derechos subjetivos, derechos públicos subjetivos, derechos individuales y libertades públicas.

<sup>3</sup> De acuerdo con el autor, formal en el sentido de que se basa tan solo en el carácter universal de la imputación de estos derechos, sin considerar la naturaleza de los intereses que los motiven, ni de las necesidades que su reconocimiento tutela; es decir, independientemente de si un derecho sea absolutamente frívolo o insignificante, si es considerado como universal, este será fundamental (Ferrajoli, 2009). Así mismo, señala, al estar libre de la consideración de intereses, bienes, valores, o necesidades, la definición es neutral ideológicamente, por lo cual puede ser aplicada en cualquier contexto, desde cualquier posición filosófica-jurídica o política, constituyendo así una definición no dogmática y universal.

Cuadro 3. Tipología de derechos fundamentales en Ferrajoli. Fuente: Ferrajoli (2009, p. 294).

	Derechos primarios	Derechos secundarios
Derechos de la personalidad	DERECHOS HUMANOS (de todas las personas)	DERECHOS CIVILES (de las personas con capacidad de obrar)
Derechos de la ciudadanía	DERECHOS PÚBLICOS (de todos los ciudadanos)	DERECHOS POLÍTICOS (de los ciudadanos con capacidad de obrar)

Desde una posición dualista distinguiremos entre derechos humanos y derechos fundamentales. Los derechos humanos aludirán a una dimensión ética- política, e incluso jurídica. Desde la perspectiva ética-política se refieren al conjunto de principios o criterios morales de carácter universal. Por su parte, desde una perspectiva jurídica, aludiremos a su positivización en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos o su admisión como norma de derecho imperativo (en ambos casos en el marco del Derecho Internacional Público) o incluso si los miramos desde una perspectiva jurídica pluralista podremos apreciar que están presentes en otras manifestaciones del Derecho distintas del paradigma occidental (MacDonald, 2014; Mégret, 2014). Como señala Nino (1989) en un primer momento se suele identificar a los derechos humanos con las situaciones normativas estipuladas en el derecho positivo internacional, regional y local, con lo cual estos serían un tipo de derechos jurídicos; sin embargo, en los contextos en que la noción de derechos humanos es fundamental para cuestionar la legislación, a las instituciones o ciertas acciones, los derechos humanos se suelen identificar con una cuestión moral, independiente de las normas jurídicas, en la cual estas se sustentarán (sirven de base para la implementación de la norma jurídica).

Por su parte, en esta concepción dualista, los derechos fundamentales serán aquellos positivados en las Constituciones de cada Estado y cuyo fundamento será jurídico y siempre positivo (Palombella, 2007; Pérez Luño, 1995; Truyol y Serra, 1982). Sin perjuicio de que aquellos derechos humanos que no han sido positivados en la norma fundamental con garantías especiales (como es el caso de algunos derechos civiles y políticos y todos los derechos sociales, económicos y culturales, en nuestra propia Constitución de 1978) sean susceptibles de convertirse en derechos fundamentales cuando exista voluntad política. En adelante, siguiendo esta perspectiva distinguiré, entonces, los derechos humanos de los fundamentales.

De acuerdo con la Teoría dualista de Peces-Barba, los derechos humanos son tanto exigencias éticas, como Derecho cuando forman parte de un ordenamiento jurídico-positivo; poseen, así, una doble dimensión: ética y jurídica. La dimensión ética parte de la asignación de valor a los seres humanos, para lo cual los derechos constituyen una

herramienta orientada a favorecer su desarrollo dignamente (una vida digna), esto es, que los individuos puedan decidir sobre su vida y sus acciones de manera autónoma e independiente. En este sentido, los derechos humanos configuran una teoría moral, caracterizada por ser “procedimental, abierta, dinámica, crítica y universal” (Peces-Barba, 2007, p. 156). «Procedimental» porque su objeto es establecer marcos orientativos que permitan a cada persona alcanzar sus planes de vida; «abierta» porque posibilita la incorporación de diversas prácticas y concepciones; «dinámica» pues evoluciona en la historia junto con la evolución de la sociedad y de la propia humanidad; «crítica», porque siempre se está cuestionando; «universal», al defender una noción de ser humano de carácter universal y una valoración universal de lo que se considera una vida humana digna, lo cual, agrega, no está reñida con la diversidad de las personas.

La dimensión jurídica de los derechos humanos en la Teoría de Peces-Barba se evidencia en la especial protección que estos derechos han de tener, así como en su función subjetiva y objetiva. Su especial protección va a legitimar la proyección de su protección al plano internacional o universal (lo que constituiría el Derecho internacional de los Derechos Humanos). La función subjetiva supone concebirlos como instrumentos que protegen la autonomía de las personas, así como su independencia, igualdad y libertad; la objetiva, constituye su cristalización en normas básicas, pues estos solo serán plenos cuando se incorporen en el derecho positivo (Peces-Barba, 1984; 2007) llegando a ser, en la mayoría de textos constitucionales que los han adoptado, la referencia obligada a la hora de elaborar, interpretar y aplicar el resto de normas.

Desde una triple perspectiva, Serra (1993) caracteriza los derechos humanos (a) como un hecho histórico, pues –tal como hoy los concebimos- surgen de una determinada situación histórica asociada a una ideología política; (b) como un componente utópico, un ideal que se debería extender al conjunto de las relaciones humanas; y (c) como un hecho jurídico, en tanto una parte de ellos se ha reconocido y tiene una tutela especial no solo en el plano doméstico como derechos fundamentales, sino también en el ordenamiento internacional.

Griffin (2009) y Pérez Luño (1995) coinciden en que el lenguaje en torno los derechos humanos se ha degradado, que apenas existen criterios aceptados -en las esferas académica o pública- para la correcta utilización del término. Si bien los derechos humanos se han convertido en un concepto con cuya idea todos están de acuerdo, nadie conoce su significado concreto; es en las formas y garantías concretas asociadas a ellos que los derechos humanos se materializan, en el marco de una comunidad política que los hace reales (Storme, 2013). Es por ello que la consagración jurídica de los derechos humanos (en el derecho positivo de los Estados y en el Derecho Internacional) se presenta como una de las grandes conquistas de la humanidad, cuya

consolidación debe defenderse constantemente (Ferrajoli, 2009; Griffin, 2009; Nino, 1989; Palombella, 2007).

Al hilo de lo anterior podemos situar la célebre y discutida opinión de N. Bobbio (1991) cuando expresó que lo importante de los derechos humanos no era tanto fundamentarlos sino protegerlos, garantizarlos. Si bien esta afirmación puede ser rebatible, como bien responde de Lora (2006) al señalar las razones por las cuales merece la pena el esfuerzo por dicha fundamentación (para lo cual remito a la obra del autor), lo significativo que subyace en la idea de Bobbio es que resalta la legitimación de los derechos humanos en tanto derechos que, por ende, deben ser protegidos y garantizados efectivamente.

De este modo, la fundamentación de los derechos humanos, nos advierte Pérez Luño (1995), se ponderará de manera muy diferente desde las diversas perspectivas: desde las posturas realistas, se considera innecesaria o superflua pues se da por resuelta, con lo cual lo importante será analizar las vías más adecuadas para realizarlos; bajo las posturas positivistas y no cognoscitivistas -y sus derivaciones neopositivistas, emotivistas, y relativistas-, fundamentar los derechos humanos es inútil dado que, al tener un carácter moral, es una cuestión irresoluble<sup>4</sup>; así, sitúan su problematización en el estudio de técnicas formales para positivarlos. Dado que los derechos humanos tienen su origen en las decisiones de las personas, cuyas opiniones varían y dependen de la evolución histórica de las sociedades y del contexto presente, el único derecho que cuenta es el derecho jurídicamente sancionado en las normas vigentes (Mellizo, 2009).

A la luz de lo expuesto, Pérez Luño (1995) concluye, coincidiendo con Truyol y Serra (1982), que una fundamentación ética de los derechos humanos solo tendrá sentido a partir de una perspectiva iusnaturalista en su alcance metaético -no en relación al Derecho natural-. De este modo, analiza una serie de fundamentaciones realizadas en el marco de las teorías objetivistas, subjetivistas e intersubjetivistas<sup>5</sup>:

1. **Las tesis objetivistas:** incluye aquellas posturas que afirman la existencia de un orden de valores, reglas o principios que tienen validez objetiva, absoluta y universal, independientemente de la experiencia o conciencia valorativa de las personas. Así, reducen (ontológicamente) la fundamentación de los derechos humanos a su «evidente» conexión con lo absoluto. En esta categoría el autor ubica

---

<sup>4</sup> “El fundamento de derechos, de los que se sabe solamente que son condiciones para la realización de valores últimos, es la llamada a estos valores últimos. Pero los valores últimos, a su vez, no se justifican, se asumen: aquello que es último, propiamente porque es último, no tiene ningún fundamento.” (Bobbio, 1991, p. 56).

<sup>5</sup> Pese al interés de esta materia, no es este el lugar para desarrollarlas con la amplitud que merecen dada su influencia y repercusión en el plano real o práctico, por lo cual recomiendo la lectura del autor en la obra citada.

a la ética material de los valores y al objetivismo ontológico en su vertiente de pensamiento social cristiano derivado de la tradición aristotélica-tomista.

2. **Las tesis subjetivistas:** los valores emanan de la autonomía humana, de la razón de la persona, en la que se fundan la libertad, la igualdad y la dignidad humanas<sup>6</sup>. Aquí sitúa, además de la tesis iusnaturalista humanista (con raíces en la tradición estoico-cristiana que cristaliza en el pensamiento ilustrado), a aquellas que han radicalizado las premisas subjetivistas al hacer depender los valores de manera absoluta de los intereses, actitudes y deseos de las personas, como son las posturas neoliberales (en que ha degenerado el liberalismo clásico) y, en su otro extremo, a las posturas neocontractualistas. Entre los exponentes de estas últimas el autor señala las famosas teorías de la justicia de J. Rawls<sup>7</sup> y de D. Dworkin (liberales progresistas) y de R. Nozick (liberal conservadora), todas divergentes entre sí tanto en sus planteamientos como en sus fuentes inspiradoras. No obstante, cabe matizar que ellas, si bien se fundamentan en supuestos subjetivistas, no intentan fundamentar el «ser» de los derechos humanos, sino que se trata de teorías de tipo procedimental en tanto están orientadas al «deber ser» respecto a la legitimación y protección de tales derechos (y solo de algunos que son los considerados básicos).
3. **Las tesis intersubjetivistas:** surgen como crítica a las dos anteriores y se presentan como una alternativa que integra aspectos de ambas; se centran en los aspectos comunicacionales concibiendo los derechos humanos “como categorías que, por expresar necesidades social e históricamente compartidas, permiten suscitar un consenso generalizado sobre su justificación” (Pérez Luño, 1995, p. 162). Destaca, en la actualidad, la teoría consensual de la verdad desarrollada por J. Habermas en el seno de la teoría crítica de la segunda Escuela de Frankfurt (a la cual me referiré en el Capítulo 3), y las propuestas, complementarias, enmarcadas en el seno de la Escuela de Budapest, cuya fuente se sitúa en la Teoría Marxista de Lukács; el autor subraya, en esta última, los trabajos de A. Heller, quien «humaniza» la propuesta comunicativa habermasiana (basada en la racionalidad humana y que supedita la satisfacción de las necesidades a la misma), añadiendo la

---

<sup>6</sup> Rorty (1998) no comparte la idea de que el respeto por la dignidad humana deba presuponer la existencia de un atributo derivado de la condición humana, como la razón, pues “nada relevante para la decisión moral separa a los seres humanos de los animales, excepto hechos históricos, contingentes, culturales” (p. 121), abogando por la consecución del ideal de los derechos humanos mediante la construcción de una comunidad moral a través de la educación sentimental.

<sup>7</sup> En su Teoría del Derecho de gentes Rawls (1998) presenta una doctrina política del derecho y la justicia aplicable a los principios y preceptos del derecho en la práctica internacional; este se distingue del Derecho internacional en el hecho de que el último es un derecho positivo –al margen de su efectividad- mientras el derecho de gentes es un grupo de conceptos políticos conformado por “principios de derecho, justicia y bien común, que especifica el contenido de una concepción liberal de la justicia aplicable al derecho internacional” (p. 55). Así, el autor extiende su teoría constructivista del contrato social de «la justicia como equidad» concebida en el seno de los pueblos, aplicable tanto a sociedades liberales como jerárquicas, a un modelo en que las decisiones adoptadas en el nivel de dichas sociedades domésticas se elevan al plano supranacional a través de sus representantes (que, igualmente, desde una posición original actuarían bajo la regla del velo de la ignorancia).

consideración de que las personas no son solo entes racionales, sino que cuentan con un cuerpo y sentimientos con los que se vinculan.

Respecto a la teoría de Habermas, nuevamente nos encontramos ante una teoría de tipo procedimental, pues lo esencial son las garantías que permiten ponerse de acuerdo (racionalmente) sobre lo que es bueno -en el marco de una situación comunicativa ideal, de auténtico consenso en torno a los derechos-, sin definir *a priori* qué se entiende por bueno ni qué cualidades deben presentar los interlocutores. En todo caso, como señala Pérez Luño “la posibilidad de razonar intersubjetivamente sobre necesidades generalizables es condición necesaria para conseguir un consenso universal” (1995, p. 168) con lo cual la propuesta de Habermas aborda un asunto de suma importancia para la fundamentación de los derechos humanos como es clarificar el concepto de necesidades humanas básicas.

Otra propuesta de fundamentación la proporciona E. Fernández (1982) quien sistematiza las justificaciones racionales de los derechos humanos en tres tipos, que expongo a continuación:

1. **La fundamentación iusnaturalista** (derechos humanos como derechos naturales): si bien la fundamentación iusnaturalista ya fue revisada a través de la obra de Pérez Luño, recordemos que este la concebía en su dimensión metaética desvinculándola del Derecho natural, en cambio, y aunque conciben en varios puntos, Fernández (1982) la presenta expresamente en relación con el Derecho natural, distinguiendo dos tipos de abordajes: (a) el Derecho natural ontológico, que es la fundamentación iusnaturalista tradicional, donde los derechos humanos se presentan como derechos naturales derivados de un orden jurídico natural preexistente, siendo ambos la expresión de una naturaleza humana común y universal; y (b) el Derecho natural deontológico, que sería una expresión iusnaturalista atenuada en la que, aunque los derechos humanos se fundamentan en el derecho natural, derivan ya no de un orden jurídico natural sino de juicios de valor de validez general.
2. **La fundamentación historicista** (derechos humanos como derechos históricos): los derechos serán variables y relativos según cada contexto histórico, en función de la evolución de cada sociedad, con lo cual estos derechos emanan de la sociedad. Así, los derechos humanos ya no se fundarían en la naturaleza humana sino en las necesidades humanas, variando en función de los valores de cada comunidad histórica concreta, aunque siempre sometido al principio elemental del respeto de la dignidad humana. Sin embargo, se debe distinguir entre la comprensión histórica de los derechos humanos y la fundamentación historicista, que utiliza como argumento a la primera para relativizar a los derechos humanos.
3. **La fundamentación ética** (derechos humanos como derechos morales): plantea que el origen y fundamento de los derechos humanos es previo a lo jurídico y el

Derecho solo tiene la función de reconocerlos, plasmarlos en normas jurídicas y garantizarlos, sin lo cual los derechos humanos carecerían de plena efectividad. Se trata de “un fundamento ético axiológico o valorativo, en torno a exigencias que consideramos imprescindibles como condiciones inexcusables de una vida digna, es decir, de exigencias derivadas de la idea de dignidad humana” (Fernández, 1982, p. 98). Idea de la cual derivarían todas Declaraciones de derechos de la modernidad así como los instrumentos de derechos humanos actuales. La diferencia de la fundamentación ética respecto a la iusnaturalista, sería, según Fernández (1982), que va más allá del mero reconocimiento de la dignidad de las personas, pues exige al mismo tiempo el reconocimiento, protección y garantía de los derechos humanos en el plano jurídico.

Sugiere Bobbio (1991) que el problema que plantea el fundamento de un derecho es que este se va a formular de forma diferente según se trate de fundamentar un derecho que «ya se tiene», en cuyo caso habrá que buscar si existe una norma válida aplicable en el derecho positivo del ordenamiento jurídico del cual un sujeto en cuestión forme parte; o si se trata de fundamentar un derecho que «se debería tener», en cuyo caso habrá que buscar «buenas razones» para sostener su legitimidad y con ello convencer a la mayor cantidad de personas posible, esto es, que nos permita establecer las razones por las cuales es importante defenderlos, garantizarlos, respetarlos y positivarlos (Marcos del Cano, 2014a). La alusión en plural a las «buenas razones» apunta a que cualquier esfuerzo por buscar un fundamento «absoluto» esté, de partida, infundada para Bobbio por una serie de motivos: (1) por la vaguedad del término derechos humanos y los problemas que, como vimos, entraña su definición; (2) porque cualquier fundamento absoluto excluye la pluralidad, contrastada históricamente, de concepciones religiosas y morales; y (3) porque, al tratarse de una clase de derechos muy heterogéneos, sobre todo aquellos con eficacia distinta o sujetos a restricciones, solo cabrían distintos fundamentos para cada derecho.

Al margen de la polémica solución de Bobbio, que bajo la perspectiva de la doctrina iusnaturalista representa un despropósito (Peña y Gonzalo, 2013), y al margen de su cuestionable viabilidad- que en mi opinión sería el mayor problema-, cerraré este apartado retomando la idea de la necesidad de encontrar «buenas razones» para sustentar la legitimidad de los derechos humanos en función del bien común, pues no es menos cierto que la imprecisión de su definición y la falta de un acuerdo en sus fundamentos, derivado de cuestiones ideológicas, políticas y culturales, no contribuye a superar la crisis que está sufriendo la política de los derechos humanos, la cual, como sostiene De Sousa (2002) ha sido tanto una política emancipadora como regulatoria; como señala este autor, en una sociedad global como la contemporánea, el reconocimiento mundial de los derechos humanos, en tanto política, debe superar las brechas culturales y ello implica hablar de diferencias, no en términos de relativismo, sino de pluralidad.

### 1.3. Origen y evolución histórica

Los derechos humanos son una construcción que ha venido siendo acordada gracias a su progresivo reconocimiento a través de la historia (INDH, 2012; Tuvilla, 2001). Sin embargo, al igual que las dificultades para determinar el concepto y fundamentos de los derechos humanos, su delimitación histórica no es menos problemática.

Griffin (2009) resalta el potencial de la noción histórica para la conceptualización de los derechos humanos, destacando que la noción de dignidad de las personas es una idea clave en la perspectiva ética. Así, de acuerdo con el autor, los derechos humanos son concebidos como una protección a esa dignidad, lo cual garantiza además, su conexión con algunos principios filosóficos tales como el respeto a las personas, su inviolabilidad, y los límites en la consecución del bien común (Griffin, 2009).

En la misma línea de Lora (2006), a la luz de la ambigüedad del concepto de derechos humanos, propone revisar la historia de los mismos, analizando la noción de derecho subjetivo en las distintas configuraciones normativas que se han venido estableciendo, es decir, en el proceso histórico que condujo a la fase declarativa o positivación de los derechos humanos como un ideal de justicia.

De acuerdo con estos autores, se asume que la revisión de la historia de los derechos humanos juega un papel importante en la determinación de su concepto y en una posible fundamentación.

El punto de partida para establecer el origen de los derechos humanos siempre será un tema controvertido puesto que se puede abordar, bien aludiendo a su «prehistoria», bien aludiendo a su «historia». Respecto a su «prehistoria», encontramos diversidad de opiniones, que van desde los tiempos más remotos, situando su origen en algunas civilizaciones de la Edad Antigua<sup>8</sup>, a otros más cercanos,

---

<sup>8</sup> Así, su huella puede ser rastreada, imaginándonos una línea de tiempo que se inicia con el Código de Hammurabi del año 1750 a.c. (Babilonia) que estableció un principio de proporcionalidad entre el daño inferido y la represalia de la víctima, hito a partir del cual se irían sucediendo otros tales como: entre los años 800-200 (a.c.) Confucio y Lao-Tsé proclaman la igualdad entre los hombres y el derecho a revelarse contra tratos déspotas del Gobernante; en el año 590, en Grecia, el Código de Solón implementa una serie de reformas que erigen los cimientos para la futura democracia que se traduce en algunos avances en derechos civiles; en Persia, año 539, situamos el Cilindro de Ciro, una serie de medidas políticas instauradas por Ciro el Grande entre las que destacan la abolición de la esclavitud en Babilonia y la libertad de religión; nuevamente en Grecia, entre los años 300-400, en el seno del Estoicismo y el Epicureísmo surge una idea dignificadora del hombre y de una fraternidad humana; en Roma, por el año 27, se sitúa el surgimiento de la tradición del Derecho Natural y sus ideas de universalidad de las leyes morales (la ley moral natural de la razón humana); ya entrada la era cristiana, en el año 590 en Hiyaz (actual Arabia Saudí) se celebra el Pacto de los Virtuosos, acordado por las tribus árabes, el cual puede considerarse una de las primeras alianzas de derechos humanos, en la cual se proclama el derecho a la justicia y a la no violencia; en Inglaterra, en el año 1215, se sanciona la Carta Magna de las libertades, que otorgaba derechos feudales a la aristocracia frente al poder arbitrario del Rey; en el mismo decenio (año 1220) en Mali, se proclamó la Carta de Manden, una de las constituciones no escritas más antiguas del mundo, donde se proclama: la paz social en la diversidad, la inviolabilidad del ser humano, la educación

situándolo en el desarrollo del Derecho natural y su evolución al Derecho subjetivo a partir de la tradición romana en la baja edad media<sup>9</sup> (Díaz-Veizades, Widaman, Little, y Gibbs, 1995; Griffin, 2009). Respecto a su «historia», se puede apreciar bastante consenso en que esta comienza a partir de las reivindicaciones surgidas con las revoluciones del S. XVIII<sup>10</sup> cristalizando en la DUDH. Sin embargo, aun reconociendo dicho origen, de Lora (2006) advierte que es preciso considerar una serie de circunstancias históricas concretas que favorecieron el reconocimiento de la libertad de conciencia y una tolerancia relativa, que se pueden identificar en tres hitos principales (pp. 132-133):

- a) El fomento del pensamiento libre individual producido por el criterio protestante de la libre interpretación de la biblia.
- b) La emergencia de la burguesía.
- c) La percepción de que la tolerancia entre religiones se imponía como un acuerdo entre las partes implicadas para permitir la convivencia, tras un largo período de guerras religiosas en Europa, cuya duración fue de tres siglos, finalizando con la promulgación del Tratado de Westfalia en 1648.

Buena parte de los autores erigen la defensa de la universalidad de los derechos humanos tanto en su dimensión cultural, aludiendo a las diferentes culturas en que se pueden rastrear sus valores, bien en la noción de dignidad humana, bien en la de libertad e igualdad, como en su dimensión jurídica, aludiendo a la tradición del Derecho natural (Habermas, 2010; Levin, 1998; Marcos del Cano, 2014b; Maritain, 2002; Pele, 2009; Peña y Gonzalo, 2013); u otros, como Russell (1984) erigen dicha defensa en la idea de una humanidad común<sup>11</sup>.

---

de las personas, la integridad de la patria, la seguridad alimentaria, la abolición de la esclavitud por raza y la libertad de expresión y de comercio.

<sup>9</sup> Cerca del año 1300, en Inglaterra, surge el Derecho subjetivo con la obra de Guillermo de Ockham; derechos caracterizados por ser inherentes a las personas, que nacen por una norma jurídica.

<sup>10</sup> El S.XVII podemos considerarlo como un período de «transición» entre la prehistoria y la historia de los derechos humanos, representado por tres hitos que son los antecedentes más cercanos a la modernidad: (1) la Petición de derechos (Inglaterra, 1628) que reclamaba la protección de los derechos personales y patrimoniales; (2) la Paz de Westfalia (Alemania, 1648) que hace referencia a los Tratados de *Osnabrück* y *Münster*, los cuales, frente a la concepción feudal de los territorios y pueblos, introducen el principio de soberanía nacional dando lugar al primer Congreso diplomático moderno; y (3) la Declaración de Derechos (*Bill of Rights*, de 1689, Inglaterra) cuya intención era limitar los poderes de la realeza y que éstos quedasen sometidos a las leyes aprobadas por el Parlamento.

<sup>11</sup> Igualmente aludiendo a una noción de bienestar general, Álvarez (2009) vincula al utilitarismo y los derechos humanos. Inspirado en la obra de S. Mill, señala que los derechos humanos producen el mayor bien para el mayor número de personas, por lo cual todos los individuos estaríamos mejor si se protegen ciertos derechos, pues así se produciría un bienestar general. De este modo, en el marco del utilitarismo los derechos humanos serían una herramienta para alcanzar la máxima felicidad de la sociedad en su conjunto.

Una afirmación sobre la universalidad se puede hacer desde la moralidad de los derechos, que es la idea de dignidad humana y de los grandes valores de libertad, de igualdad, de seguridad y de solidaridad, que de una forma y otra han estado siempre presentes en la historia de la cultura, aunque es indudable que las grandes formulaciones han aparecido principalmente, aunque no exclusivamente en la cultura europea y occidental. (Peces-Barba, 1984, p. 624)

La noción de dignidad es un elemento al cual se suele aludir con frecuencia en la fundamentación de los derechos humanos; sin embargo, aunque ya es posible encontrarla como ideal filosófico en la Antigüedad, solo se materializará en los textos jurídicos internacionales y en las Constituciones nacionales pasada la Segunda Guerra Mundial<sup>12</sup> desempeñando, así, un papel protagónico solo en las últimas décadas (Habermas, 2010). Hunde sus raíces en las primeras formas de socialización humana y ha venido evolucionando a lo largo de la historia, tomando diferentes matices (como sistematizo en el Cuadro 4).

De Lora (2006) resume y clasifica la noción de dignidad en tres tipos de enfoques: (1) la versión religiosa de nuestra dignidad como especie creada a imagen y semejanza de Dios; (2) la dignidad de nuestra existencia, basada en que las personas son fines en sí mismas (y no cosas), derivada de la moral Kantiana; (3) la dignidad basada en nuestra condición de seres libres y racionales que nos diferencia como especie, es decir, como un elemento definitorio del hombre. Por su parte, Oehling (2010) presenta una clasificación del concepto de dignidad bastante más compleja, recogiendo diversas formas de interpretación ideológicas y filosóficas según sea su carácter condicional, universal o materialista (Cuadro 4). No todas estas concepciones siguen un orden cronológico, pudiendo coexistir en un determinado momento o contexto.

---

<sup>12</sup> El ejemplo más representativo de este cambio lo encontramos en Alemania, con la Constitución de la República Federal de Alemania de 1949 (conocida como la *Grundgesetz* o Ley Fundamental), en la cual queda configurada la idea de dignidad como un derecho fundamental. Los valores proclamados en torno a la importancia de la dignidad de la persona y de ciertos derechos que le son inherentes por encima de «cualquier» circunstancia, influirían en muchas constituciones, como por ejemplo en la Constitución española de 1978 (Oehling, 2010).

Cuadro 4. Clasificación de la noción de dignidad. Fuente: Elaboración propia a partir de Oehling, 2010.

Concepción		Noción de dignidad
Condicionales	<b>De la Antigüedad</b>	Se reconoce la dignidad del individuo dependiendo de sus características o capacidades. Por ello, se admiten graduaciones en la dignidad, así como la posibilidad de limitarla solo a algunos integrantes de la comunidad.
	<b>Medieval</b>	
	<b>Moderna</b>	Se comienza a distinguir una dignidad general del hombre, en tanto creación divina, y una dignidad secular, basada en el valor absoluto del hombre, el cual se deriva de su autonomía (noción explicitada por Kant). Sin embargo la noción kantiana no es suficiente para que el concepto de dignidad abandone su carácter condicional, pues en la práctica el estatus pleno de ciudadano quedaría privado para quienes se encontraran en situación de subordinación o dependencia (por ejemplo, las mujeres).
	<b>Contemporánea o liberalista del S.XIX</b>	Similar a las concepciones de la Antigüedad y medieval. En este caso, se caracteriza porque la gradación del reconocimiento de la dignidad se realizará en torno a la capacidad del individuo.
Universales o generales	<b>Condicional actual</b>	La dignidad se concibe como un reconocimiento que el hombre debe conseguir de acuerdo con sus posibilidades y capacidades, y no como una dotación natural.
	<b>Teológica cristiana</b>	Ambas concepciones comprenden la dignidad con carácter universal, como una característica inherente a cada persona por igual, con independencia de sus circunstancias, capacidades y posibilidades.  La concepción teológica cristiana se basa una relación de filiación divina, con lo cual cada persona lleva implícita la dignidad de ser hijo de Dios, pues ha sido creada a imagen y semejanza de éste.
	<b>Humanista del S. XX</b>	Por su parte, la concepción humanista del S.XX, surge tras la II Guerra Mundial adoptando los criterios del Derecho natural.
	<b>Marxista</b>	Todas las concepciones materialistas se caracterizan por intentar alcanzar matices empíricos a partir de factores sociales. En el caso de la concepción marxista, se identifica la dignidad con una digna calidad de vida del individuo que ha de ser satisfecha por el poder político.
Materialistas	<b>Conductista de B.F. Skinner</b>	El concepto conductista concibe la dignidad como un refuerzo positivo, que establecemos socialmente para reconducir y premiar un modo de conducta predeterminado, establecido por la sociedad.
	<b>En base al consenso</b>	El significado de la dignidad variará de acuerdo a la dotación social que se le dé en cada contexto, requiriéndose la aceptación social para su establecimiento.
	<b>Positiva</b>	Será la normativa la que determine el concepto de dignidad, es decir su contenido y significado. Así, el concepto de dignidad solo se apoya en la norma, la cual define quienes son los titulares de su reconocimiento, y cuáles los límites de su ejercicio.
	<b>Con base en las relaciones interpersonales</b>	Los autores más reconocidos que promueven esta concepción de dignidad son J. Habermas y H. Hofmann. Para ellos, la dignidad se fundamenta en una pretensión de respeto situado en las relaciones humanas, en el trato que las personas mantienen entre ellas.
<b>El concepto constitucional en el Estado moderno</b>		Se inscribe en la concepción de dignidad universal. En principio toda persona tiene dignidad por el hecho de ser persona. Además, no cabe una gradación de la dignidad, pues cada persona tiene igualdad de dignidad respecto al resto, por lo cual no se admiten discriminaciones. Así, la elevación de la noción de dignidad a un rango supraconstitucional, por parte del Estado democrático moderno, se basa en la premisa de que cada persona alberga un proyecto de vida de valor ilimitado, que debe ser fomentado para que ésta optimice todas sus potencialidades como ser humano, en libertad y en relación con los demás y consigo mismo.

De este modo, siguiendo a Oehling (2010) veremos que la noción de dignidad tiene varios sentidos según sea su uso: el más extendido y antiguo es aquel que sitúa la dignidad como sinónimo de honor, una noción de carácter condicional que se habría originado en las primeras agrupaciones humanas, en las cuales se reconocía al individuo en función de los beneficios aportados al clan. Aunque, en paralelo a esta noción de dignidad condicionada, también es posible encontrar otra visión de la dignidad como un valor de la especie humana. Por ejemplo Cicerón en el S. I a.C. ya usaba el término de dignidad de la naturaleza humana –aunque en un sentido híper restringido-, o en la visión cristiana proclamada por Jesús de Nazaret, Tomás de Aquino o Bartolomé de las Casas. Uno de los textos más relevantes formulados bajo esta visión no condicionada y antropocentrista la encontramos en el «Discurso sobre la dignidad del hombre» escrita en 1486, donde el autor proclama una noción de dignidad en estrecha relación con la libertad de acción y su capacidad de raciocinio (Pico della Mirandola, 2002). Tres siglos después, con Kant, la noción de dignidad pasará a ser delimitada bajo un carácter completamente secular, surgiendo así el concepto de dignidad moderno (de Lora, 2006; Habermas, 2010; Oehling, 2010) que no aparecerá explícitamente formulada, como señalaba Habermas, sino hasta la DUDH. En este punto, coincido con Peña y Gonzalo (2013) en que no es posible encontrar la influencia de Kant en la DUDH, puesto que Kant concibe una noción de dignidad muy distinta, la cual lejos de ser «intrínseca (...) de todos los miembros de la familia humana» (Naciones Unidas, 1948) está condicionada al libre albedrío de las personas (a su capacidad de ejercer la autonomía) y a su moralidad<sup>13</sup>.

Tras este paréntesis necesario, dada la importancia que se le atribuye a la noción de dignidad, retomo la historia de los derechos humanos situándome en la Declaración de los Derechos del Hombre. A la tradición francesa se le reconoce el mérito de haber secularizado la noción vigente del Derecho natural fundamentada en la concepción de ley natural. Este hito producido al final de la Ilustración, marcaría el precedente de la concepción actual de los derechos humanos: un derecho que tenemos en virtud de nuestra naturaleza humana. Sin embargo, en la opinión de Jellinek (2009) ni la expresión legal de los derechos del hombre, ni mucho menos la redacción de un catálogo de derechos, pueden proceder solo de las teorías del Derecho natural sino que, hurgando en la historia, es posible apreciar que la inspiración de la Declaración francesa se derivó del pensamiento protestante calvinista<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> Así mismo, señala este autor, ni entre quienes fueron consultados previamente, ni entre quienes redactaron la DUDH había adeptos a la filosofía kantiana, al contrario, los tomistas eran muy críticos del kantianismo, por lo tanto, señala irónicamente, es muy poco probable que los juristas que integraron la comisión redactora “fueran lectores de los *Fundamentos de la metafísica de las costumbres* o que estuvieran familiarizados con la noción kantiana de *Würde*” (Peña y Gonzalo, 2013)

<sup>14</sup> Jellinek sugiere que los padres de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano se habrían inspirado en las Declaraciones de derechos o constituciones particulares de los EE.UU., en concreto de la Constitución de Virginia; y esta, a su vez, tendría como fuente inspiradora la noción de libertad religiosa y de conciencia, procedente del Congregacionalismo inglés. Así, la idea de garantizar

En todo caso, no se puede obviar que si bien, tras la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano se comenzaron a garantizar los derechos allí contenidos a través de la redacción de una serie de acuerdos internacionales, estos solo se suscribieron entre los países europeos que, al mismo tiempo, invadían y colonizaban al resto del planeta; igualmente, como reconoce de Lora (2006), la culminación de la fase de positivación de los derechos tras las Declaraciones modernas solo garantizó derechos a la mitad de la población, pues dejó de lado los derechos, en igualdad de condiciones, de las mujeres. Retrocediendo aún más en el tiempo, todos los hitos que se suelen mencionar en su consideración prehistórica (ver notas al pie 9, 10 y 11) hay que entenderlos en el contexto de privilegios para ciertos grupos. Por ello, como señala Pérez Luño (1998) los derechos humanos no se pueden concebir como tales sino hasta la proclamación de la DUDH, siendo de este modo más preciso situar en este hito el verdadero nacimiento de los derechos humanos universales, tal como los concebimos en la actualidad.

A partir de la Segunda Guerra Mundial, gracias al impulso proporcionado por la DUDH, la historia de los derechos humanos ha venido avanzando vertiginosamente, desarrollándose un proceso progresivo de humanización del Derecho internacional que se concreta en la gestación y desarrollo de un sistema internacional, y varios regionales, de protección de los derechos humanos.

Los 30 derechos recogidos y enumerados en la Declaración de 1948, aprobada y proclamada con 48 votos a favor, 8 abstenciones y ningún voto en contra, se han venido materializando a través de una serie de tratados internacionales<sup>15</sup>. Sin embargo, la sociedad, en su evolución, sigue demandando nuevas normas para proteger a las personas en un marco de justicia. Durante muchos años se ha venido explicando el proceso de conquista de los derechos humanos mediante la distinción de tres generaciones sucesivas de derechos (derechos civiles y políticos, derechos económicos y sociales y derechos de los pueblos o colectivos) no obstante, en la actualidad se considera que esta forma de clasificar los derechos humanos conduce a una idea errónea de jerarquía, donde los primeros serían más importantes que los últimos (INDH, 2012). Así, debemos tener en cuenta que los derechos humanos no se pueden jerarquizar; sin perjuicio de que en caso de contradicción o conflicto entre

---

legislativamente los derechos naturales del individuo tendría un origen religioso fruto de la Iglesia protestante y sus luchas, “su primer apóstol no es Lafayette, sino aquel Roger Williams que, llevado de su entusiasmo religioso, emigraba hacia las soledades, para fundar un imperio sobre la base de la libertad de las creencias” (Jellinek, 2009, p.86).

<sup>15</sup> Boaventura de Sousa (2010) puntualiza que una prueba de que los derechos humanos nacieron como una imposición occidental es que pocos países se adhirieron a la misma en 1948; no obstante, cabe replicar que, si bien es cierto que la votación de la DUDH en la Asamblea de NU se caracterizó por la reserva de los países del bloque soviético, así como de Sudáfrica y Arabia Saudí, impidiendo el consenso absoluto, el hecho de que posteriormente los países socialistas hayan incluido los principios de la DUDH en sus Constituciones nacionales nos proporciona una prueba del reconocimiento que otorgaron dichos países al contenido y al valor de dicho documento (Macková, 2013).

ellos sí que debemos jerarquizar los valores implicados. De ahí que conocer en profundidad qué son los derechos humanos y cuáles son los valores que les subyacen, sea imprescindible.

No solo cabe mencionar los significativos y numerosos avances legislativos a escala internacional, regional y doméstica, cuya revisión excedería el objeto de este trabajo, dada la magnitud de materias, instrumentos, sujetos y actos que engloba el Derecho internacional de los derechos humanos. También hay que reconocer que el propio contenido de derechos humanos ha venido evolucionando, afectando con ello al concepto; así, de la inicial preocupación por los derechos políticos y civiles que impulsó la conceptualización de los derechos del hombre en el siglo XVIII, se fueron gradualmente cubriendo las demandas de derechos económicos, culturales y sociales, hasta llegar a la actual concepción de derechos que van reconociendo aspiraciones más globales para la humanidad, como son el derecho a la paz, al desarrollo y a un ambiente limpio y seguro.

#### **1.4. Los derechos humanos «como guion emancipatorio»**

En este epígrafe abordaré la postura sobre los derechos humanos adoptada en esta investigación, para lo cual he tomado prestada -como referencia en el título del mismo (de ahí las comillas)- una frase de Boaventura de Sousa (2002) que ilustra perfectamente el *leitmotiv* que se apreciará en todos los capítulos siguientes. Así, la fundamentación teórica y conceptual de esta Tesis, y el fundamento mismo de mi apuesta por la educación en materia de derechos humanos, es apreciarlos en torno a su potencial emancipador. En esta línea, creo que la Teoría Crítica -con su ideal emancipador (Adorno, 1998)- y dentro de la misma tanto sus teorías del Derecho como las pedagógicas, así como su rama desarrollada en el trabajo social-, supone un puente entre las utopías y los valores del pensamiento Ilustrado y las nuevas exigencias éticas, jurídicas y políticas de la sociedad globalizada contemporánea.

Al hilo de los contenidos expuestos en los epígrafes precedentes, comenzaré por situarme en una perspectiva epistemológica dualista, pues considero que los derechos humanos se manifiestan tanto en una dimensión jurídica como ética; son tanto norma positiva como norma moral que debe ser positivada de cara a garantizar su efectividad. Pero además, son instrumentos (y hechos) políticos; aun cuando no estén positivados en los ordenamientos domésticos, cabe reconocer la labor de las instituciones en el marco del Derecho internacional (y dentro de éste de los sistemas universales y los regionales) que induce (no obliga) a los Estados a implementarlos y garantizarlos. No me detendré aquí, pero basta con apreciar cómo la aplicación de algunos instrumentos ha influido en el desarrollo de muchas políticas públicas que inciden en el bienestar social (por ejemplo si consultamos la jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos o de la Corte Interamericana de Derechos

Humanos). Igualmente, concibo los derechos humanos bajo una noción teleológica, en tanto instrumentos emancipadores que nos permiten alcanzar el bienestar individual a través del desarrollo de la capacidad de autonomía y el ejercicio de la libertad y, como consecuencia de ello, el bienestar social.

Así, los derechos humanos juegan un papel importante en la sociedad tanto como principios éticos, como herramienta política y como garantías básicas dentro del ordenamiento jurídico internacional y doméstico. Sin embargo, independientemente de los problemas irresolubles que suscita, como expuse arriba, la delimitación de su definición, su caracterización o su fundamentación, la garantía de los derechos humanos será, en última instancia, siempre una cuestión de voluntad política.

Digamos que los obstáculos son de naturaleza política, y que el desafío lanzado a las fuerzas democráticas es, precisamente por eso, político, y consiste, hoy más que nunca, en la lucha por los derechos y sus garantías. Lo que no puede admitirse es la falacia realista de la reducción del derecho al hecho y la determinista de la identificación de lo que acontece con lo que no puede dejar de acontecer. (Ferrajoli, 2009, p. 52)

Lo sugerente de la teoría de Ferrajoli (2009) es que, aun reconociendo que los derechos fundamentales son derechos positivos, los desvincula de sus garantías, intentando superar con ello una de las principales críticas a su universalismo (el problema de su garantía en cada ordenamiento jurídico)<sup>16</sup>. El núcleo de la propuesta teórica de Ferrajoli se compone de cuatro tesis, las cuales no examinaré pues su objeto es fundamentar una teoría de la democracia constitucional, tema que escapa a esta investigación. No obstante, señalaré de manera breve su cuarta tesis, pues ilustra claramente la propuesta garantista de este autor quien, reconociendo que la negación de la universalidad supranacional de los derechos humanos se funda en la falta de garantías jurídicas en dicho plano, sin embargo, plantea que no se deben confundir derechos y garantías, pues dicha confusión da pie a que se ignoren las dos conquistas jurídicas más importantes del S. XX, a saber, la constitucionalización de los derechos

---

<sup>16</sup> La universalidad de los derechos humanos es un tema que, por su amplitud, requeriría un capítulo aparte para su revisión. No obstante, plantearé aquí algunas cuestiones más relevantes que suscita, recomendando a quien quiera ampliar en ellas, la lectura de los textos que citaré. De acuerdo con Peces-Barba (1984) hay que distinguir las críticas internas (que aceptando la filosofía de la universalidad y sus raíces ideológicas, tienen por objeto corregirla y rectificarla), de las críticas externas (las que rechazan de plano el concepto de universalidad), las cuales igualmente es preciso conocer y valorar. Por su parte Pérez Luño (1998) se centra en aquellas críticas que Peces-Barba denomina externas, las que están en contra de la universalidad de los derechos humanos. Así, el autor presenta en un primer momento una serie de argumentos en contra de tal universalidad, que divide en tres tipos, los cuales luego replica: (1) políticos/sociológicos, unos fundados en el relativismo cultural (de sobra conocidos, a saber, la imposición de los valores de una cultura hegemónica), así como otros fundados en los riesgos que tal universalidad acarrea para las sociedades libres y democráticas (afectando a la tolerancia, implicando discriminación o una instrumentalización); (2) jurídicos, basados en el Derecho constitucional comparado donde se constata la inefectividad en la protección de estos derechos a escala mundial; y (3) filosóficos que aluden, unos, a la inversión de valores en la condición posmoderna y, otros, formulados a partir del pensamiento comunitarista.

sociales y la internacionalización de los derechos fundamentales<sup>17</sup>. Lo sustancial de esta tesis es que un derecho fundamental que no esté garantizado en un determinado ordenamiento no deja de ser por ello un derecho fundamental, sino que se trataría de una «laguna» en dicho ordenamiento, que el legislador tiene el deber jurídico de cubrir introduciendo en la norma la garantía ausente (Ferrajoli, 2016).

Siguiendo a Peces-Barba (2007) –quien se inspira en P. Singer- distingo entre el plano de una ética privada (la creencia individual), y una ética pública, que corresponde a la ética de la sociedad, de la política, del Derecho y de la ciudadanía, concerniendo al bien común o al interés general de una sociedad. Es en esta última donde cabría una concepción universal de los derechos humanos y una fundamentación intersubjetiva, que considero la más viable, pues si queremos dar cabida a la pluralidad, los derechos humanos no se pueden establecer sobre un fundamento inamovible o absoluto. Y esa es una cuestión pragmática, pues no obstante, «objetivamente» hay unos mínimos que compartimos todos los seres vivos, como son el rechazo al dolor y al sufrimiento. Así, de acuerdo con Russell (1984) creo que existen unos mínimos con los que puede estar de acuerdo la mayoría de las personas, cuyos motivos tal vez sean difíciles de distinguir o explicar, pero intuitivamente coincidimos en defender; estos mínimos, no obstante, no pueden ser impuestos como un valor absoluto, sino que deben ser interpretados y traducidos de acuerdo a los esquemas conceptuales de cada cultura, buscando lo que de Sousa (2002) denomina preocupaciones isomórficas.

Como ya indicaba S. Mill (2015) no es posible alcanzar una verdad completa sino a través de la diversidad de opiniones, así, solo será deseable la unidad de opinión que sea producto del contraste de opiniones contrarias; de este modo, el «consenso» que plantea una fundamentación intersubjetiva, mediante el recurso de la hermenéutica y la traducción cultural de los derechos humanos se presenta como la alternativa más atractiva.

En última instancia, el objetivo de tal traducción sería contribuir a una concepción consensuada de la universalidad de los derechos humanos. Peces-Barba (1984) distingue tres ámbitos en los que la universalidad se manifiesta en el discurso: en el plano lógico (ámbito de la razón), el concepto se refiere a la titularidad de los derechos adscrita a todos los seres humanos; en un plano temporal (ámbito de la historia), se refiere a que los derechos, dado su carácter racional y abstracto, son válidos en cualquier momento de la historia; y en un plano espacial (ámbito de la cultura y del cosmopolitismo), se refiere a la extensión de la cultura de los derechos humanos en todas las sociedades. Será en este último plano donde deberíamos, en opinión del autor, visualizar una meta a alcanzar, superando así los nacionalismos, los particularismos y la doctrina sobre jurisdicción doméstica.

---

<sup>17</sup> En este punto el autor se separa de su fuente positivista kelseniana al incorporar a esta un elemento axiológico, basando la universalidad no en el carácter óntico del Derecho (del «ser»), sino en el deóntico (su «deber ser»), al objeto de contribuir a la paz, a la igualdad y al aseguramiento de la democracia.

Creo que gran parte de quienes defendemos los derechos humanos estamos de acuerdo con Peces-Barba en la idea de que la noción de universalidad “es un buen instrumento intelectual de uso político y jurídico para sostener y luchar por la efectiva implantación de los derechos en todas partes” (Peces-Barba, 1984, p. 633), pese a ello, de igual forma nos advierte, es preciso reconocer que ese ideal también ha sido instrumentalizado “para justificar la intervención de las potencias hegemónicas, y ha estado presente en el lenguaje y en los razonamientos de imperialismo y del colonialismo” (Peces-Barba, 1984, p. 621). Ahí reside una de las principales cuestiones con la que debemos lidiar frente a las críticas externas a la universalidad de los derechos humanos, la indistinción entre los derechos humanos, como un máximo al que se debe aspirar (Benhabib, 2008), y su instrumentalización.

Consciente tanto de las dificultades que implica la universalidad de los derechos humanos (las correcciones internas), de los vicios que se le asocian (producto de la instrumentalización aludida), así como del debate irresoluble en torno a su significado y fundamentación, sigo viendo en ellos un reducto para la consecución del bien común. El bienestar social constituye la concreción de los fundamentos de los derechos humanos. Dicho bienestar, por lo demás, es la razón de ser del trabajo social, de ahí que este capítulo sirva de antecedente para el capítulo siguiente en que se abordará la relación entre esta disciplina y los derechos humanos.



## Capítulo 2. Derechos humanos y trabajo social ¿Aliados naturales?

### 2.1. Introducción

Que el trabajo social y los derechos humanos están estrechamente conectados es una idea sobre la cual ya no cabe duda (Androff, 2010; Barret, 2011; Beydili y Yildirim, 2013; Chaparro, 2015; Cordero, Palacios y Fernández, 2006; Duarte, 2014; Falk y DuMez, 2006; Flagler y Mita, 2003; George, 1999; Hawkins, 2009; Healy y Wairire, 2014; Healy, 2008; Henry, 2015; Howes, 1996; Ife, 2001, 2012; Lacalzada de Mateo, 2016; Lundy y Van Wormer, 2007; McPherson, 2012, 2014; Mellizo, 2009; Mercado, Valles y de La Paz, 2016; Murdach, 2011; Nuttman y Ranz, 2015; Pacheco y Sánchez, 2016; Picornell-Lucas, Rodríguez y Castelo, 2016; Prasad, 2015; Reichert, 2011; Skegg, 2005; Steen y Mann, 2015; Webb, 2009; Werkmeister y Garran, 2015; Williams, 2001). Los derechos humanos forman parte de la misión del trabajo Social y son objeto de sus principios éticos centrales. Si bien han estado ligados a la profesión desde sus orígenes, lo cierto es que no ha sido sino en los últimos años cuando ha venido cobrando fuerza el enfoque de derechos humanos en la práctica profesional.

Como ya señalé en la introducción de esta Memoria, tanto la FITS como la AIETS incluyen a los derechos humanos, como un aspecto fundamental para la profesión, en la definición conjunta del trabajo social adoptada en 2001, reiterando luego dicho compromiso en la posterior definición global aprobada por ambas organizaciones en 2014 (IFSW, 2018), que luego sería adoptada por las diversas organizaciones de trabajo social regionales y nacionales, siendo, además, integrados en sus códigos de ética profesional (Keeney et al. 2014).

A continuación reseñaré brevemente algunas actuaciones que permiten visualizar cómo se han ido incorporando estos principios en diversos contextos.

A escala internacional:

- El *Código de ética* promovido por la FITS en 2004, en coherencia con la definición propuesta, establece que el trabajo social está basado en los principios de los derechos humanos, la dignidad humana y la justicia social (IFSW, 2018). Será responsabilidad no solo de las/los trabajadores sociales en su práctica profesional guiarse por estos principios, sino que estos deberán ser promovidos en la formación académica.
- Los *Estándares globales para la educación y formación profesional del Trabajo Social* (IASSW y IFSW, 2004) establecen como uno de los propósitos principales del trabajo social, la formulación e implementación de políticas y programas que mejoren el bienestar de las personas, promuevan el desarrollo y los derechos humanos, y promuevan la estabilidad social, procurando que dicha estabilidad no

viola los derechos humanos. La advertencia de no violar los derechos humanos en nuestra intervención con las personas está presente a lo largo de los diversos estándares que se enumeran en el documento, relativos al currículo en la formación profesional, al dominio profesional y al trato hacia las/los estudiantes de trabajo social. Así mismo, en el documento se subraya que al situar estos estándares en el marco de la definición internacional y de la misión del trabajo social, se pretende garantizar un enfoque educativo que promueva dichos valores así como el compromiso con el cuidado y empoderamiento de los individuos.

- La *Agenda Global del Trabajo Social* de 2012, enfatiza el compromiso que las/los trabajadores sociales deben adquirir en el trabajo conjunto, creando iniciativas y movimientos sociales, para la aplicación universal de los derechos humanos. Reconoce que los derechos humanos solo están a disposición de una minoría de la población mundial y, en consecuencia, es preciso que las/los trabajadores sociales aboguen por un nuevo orden mundial basado en el respeto de los derechos humanos, en la dignidad de las personas y en una estructura de relaciones humanas diferente de la actual. Finalmente, respecto al rol del trabajo social en la promoción de la igualdad social y económica, declara el compromiso de éste de apoyar, influir y promover las iniciativas existentes a nivel mundial, utilizando y fortaleciendo todas sus relaciones con el sistema de Naciones Unidas y otros organismos internacionales, para lograr una economía mundial “centrada en las personas que se regule para proteger y promover la justicia social, los derechos humanos y el desarrollo sostenible” (IASSW, IFSW y ICSW, 2012, p. 3)
- Además de los documentos señalados, la FITS y la AIETS crearon en 2010 un sitio Web sobre derechos humanos como un recurso global para las/los trabajadores de los Servicios Sociales. Por su parte, la FITS tiene representación en la organización Amnistía Internacional y en 1988 creó una Comisión de derechos humanos para proteger a las/los trabajadores sociales perseguidos por defender los derechos humanos en sus respectivos países (IFSWE, 2010; IFSW, 2018)
- Naciones Unidas (NU) identificó al Trabajo Social como una profesión crucial en la protección y promoción de los derechos humanos, publicando, en conjunto con la FITS y la AIETS, un manual para la educación en derechos humanos (EDH) en la formación del trabajo social, titulado *Human Rights and Social Work. A Manual for Schools of Social Work and the Social Work Profession* (Centre for Human Rights, 1994). Dicha publicación formó parte una serie de manuales diseñados por NU con el objeto de dar formación a colectivos específicos que tuviesen una posición influyente en materia de derechos humanos a nivel local, entre los que situaron a las/los profesionales del trabajo social. En el marco de esta serie, el manual citado fue el primero en diseñarse, incluyendo tanto materiales pedagógicos como información de referencia propia de nuestro ámbito, con la convicción de que un mayor y más adecuado conocimiento y comprensión de los derechos humanos mejoraría las acciones e intervenciones de los/las trabajadoras sociales, en

beneficio de todas aquellas personas que requieren de su servicio en todos los niveles: micro (individual y familiar), meso (comunidades) y macro (sociedad en el contexto nacional e internacional). El Manual fue creado para servir a audiencias bastante amplias, desde el ámbito académico hasta la formación profesional continua, de modo que pudiese ser utilizado tanto por docentes, como por estudiantes y profesionales.

- En las Directrices para la elaboración de planes nacionales de acción para la educación en la esfera de los derechos humanos, Naciones Unidas (1997) identifica, entre los grupos más necesitados o prioritarios a los cuales dicha formación debería dirigirse, a las profesiones influyentes en materia de derechos humanos, a saber, a) maestras/os; b) trabajadores/as sociales; c) profesionales de la salud; d) medios de difusión y periodistas; y e) abogadas/os.

A nivel regional:

- La FITS de Latinoamérica expresa que, aunque en América Latina y el Caribe el trabajo social ha venido forjando una identidad propia en los últimos 50 años (destacando sus metodologías posicionadas ideológicamente en manifiesto compromiso ético y político con los pueblos de la región), han trabajado de manera constante en la defensa, protección y restauración de los derechos humanos en la región (IFSW- Latin America, 2018).
- Por su parte, la Asociación Latinoamericana de Enseñanza e Investigación en Trabajo Social, ALAEITS, puntualiza, matizando la Definición Global de trabajo social, que los objetivos de la práctica profesional son:

El fortalecimiento de la ciudadanía y de las instituciones democráticas, de los derechos sociales universales; el respeto a las normas internacionales de Derechos Humanos relativas a la diversidad de cultura, etnia, generación, pensamiento, identidad y relaciones de género, orientación sexual (...) Para ello es necesario que el/la Trabajador Social/Asistente Social sea crítico/a y propositivo/a, que tenga una sólida formación académica profesional, y que contribuya con la promoción, protección, restitución y exigibilidad de los derechos humanos y sociales y de los medios de acceso a estos (ALAEITS, 2013, p. 5).

- En Europa, la IFSWE (*International Federation of Social Workers European Region*), en su reunión de Delegados de 2007, comenzó a gestar un proyecto para establecer instrumentos, marcos y definiciones en perspectiva internacional, sobre los estándares en la profesión del trabajo social en la región. La IFSWE propuso que dichos estándares necesitaban estar contextualizados en el rol histórico del trabajo social como promotor y ejecutor de los derechos humanos. Un enfoque de derechos humanos en trabajo social debía considerar que no solo debemos conocer y promover en la práctica los derechos establecidos en los documentos

legales, sino que es preciso desarrollar competencias para crear espacios de diálogo donde dar sentido e interpretar los derechos humanos correctamente (IFSWE, 2010). Así, en 2010 se publica la guía *Standards in Social Work Practice meeting Human Rights*, relativa a los estándares que se debían incluir en la práctica del trabajo social para promover y practicar los derechos humanos, partiendo de la premisa de que el trabajo social es una profesión de derechos humanos. Sin embargo, subrayan, estos estándares deben ser acogidos en una dialéctica entre las condiciones locales y las fuerzas globales (IFSWE, 2010).

A nivel nacional, en concreto en España:

- El Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales (en adelante el Consejo General de Trabajo Social, CGTS), además de adherirse a los principios éticos de la FITS y la AIETS, es miembro del Consejo Internacional de Bienestar Social de NU. Así, en base a su reconocido carácter consultivo como organización con especiales competencias en las esferas de la actividad específica del Consejo Internacional de Bienestar Social, el CGTS participó en las consultas sobre desarrollo social para la aprobación de la Declaración sobre Progreso y el Desarrollo en lo Social, de la Asamblea General de Naciones Unidas de 1969 (Vásquez, 2004).
- En materia de educación, el *Libro Blanco del Título de Grado en Trabajo Social*, basándose en la definición internacional del trabajo social, expresa que tanto los derechos humanos y la justicia social, como la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, son de suma importancia para la profesión. Así, entre las competencias que se deben adquirir y demostrar en la misma se consideran ineludibles el respeto, la promoción y la defensa de los derechos humanos (Vásquez, 2004).
- Tomando como referencia dicho Libro, la Conferencia de Directores/as de Centros y Departamentos de Trabajo Social (CDCDTS) y el CGTS, aprobaron en 2007 unos criterios comunes para orientar el diseño de los planes de estudio del Grado en Trabajo Social en las distintas universidades del país (CDCDTS y CGCDTS, 2007; Picornell-Lucas, Rodríguez y Castelo, 2016), señalando entre ellos:
  - Garantizar que los estudiantes de trabajo social se formen dentro de un enfoque de derechos humanos básicos, como se refleja en documentos internacionales tales como la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Niños (1989) y la Declaración de Viena de Naciones Unidas (1993) (CDCDTS y CGCDTS, 2007, p. 36)

Lamentablemente, como señala Prasad (2015), y como he podido ilustrar en el apartado dedicado al estado de la cuestión, las demandas que surgen de todos estos documentos aún están lejos de ser incorporadas de pleno en la comunidad académica

y profesional, y más aún, de ser puestas en práctica, pese a que ya están siendo adoptadas e integradas de diversas formas en varios ámbitos.

El listado de ejemplos que he proporcionado arriba no pretende ser exhaustivo; seguramente he dejado muchas actuaciones y documentos importantes sin mencionar, así como tampoco he podido explorar todos los escenarios regionales y nacionales, pues ello ya constituiría otra investigación doctoral por sí misma. No obstante este listado sirve como una muestra para que la/el lector pueda formarse una idea de cómo el vínculo al cual se refiere este epígrafe se ha formalizado en diversas instancias y contextos y cómo se enfatiza, en estos, la idea de que los derechos humanos constituyen un concepto regulador de la práctica profesional y de la formación académica.

Sin embargo, la alianza entre el trabajo social y los derechos humanos no solo se manifiesta en declaraciones institucionales como las apuntadas sino que, como se podrá apreciar a continuación, también es patente en la práctica del trabajo social, desde sus inicios como profesión hasta nuestros días.

## **2.2. La colaboración del trabajo social en el ámbito de los derechos humanos en perspectiva histórica**

De acuerdo con Lundy y Van Wormer (2007) el trabajo social puede presumir de ser la única profesión cuyo legado ha estado comprometido desde sus orígenes con la justicia social y con los valores de los derechos humanos, así como con todos los ámbitos en que éstos inciden, si bien habrá que esperar hasta 1988 (justo 30 años después de que se proclamara la DUDH) para que la FITS declarase que el trabajo social ha sido desde siempre una profesión de derechos humanos (Cheng, Tung y Tang, 2014; Healey, 2008; Ife, 2012) y hasta el año 2004, para que confirme que éstos fundamentan la profesión al incorporarlos a su Código de ética (FITS, 2018; Idareta, Úriz y Viscarret, 2017).

Una de las primeras menciones de la adopción de los derechos humanos como un componente fundamental en la profesión fue realizada en 1968 por M.S. Gore, Director del *Tata School of Social Sciences* de India, en la Conferencia sobre bienestar Social de Helsinki, Finlandia, argumentando que era necesario contar con un denominador común que, a través del mundo, dotara a las y los trabajadores sociales de una dirección y estándares compartidos, para lo cual la DUDH podría proveer el sustento (Keeney et al., 2014). Al respecto, cabe reconocer que los artículos 22 y 25.1 de la DUDH son especialmente importantes para el trabajo social en cuanto se refieren a derechos relacionados con necesidades y servicios básicos de nuestro ámbito de competencia más directa.

Artículo 22. Toda persona, como miembro de la sociedad, tiene derecho a la seguridad social, y a obtener, mediante el esfuerzo nacional y la cooperación internacional, habida cuenta de la organización y los recursos de cada Estado, la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad.

Artículo 25.1. Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios (...) (NU, 1948)

En una investigación realizada en 2013 por Keeney et al. (2014), se analizó si efectivamente, pese a que todas/os los trabajadores sociales conocen la estrecha relación entre la profesión y los derechos humanos, utilizan a la DUDH como una guía para reflexionar sobre su compromiso con los mismos. Para ello, examinaron de qué manera los códigos de ética reflejan los derechos humanos, revisando los textos de veinte códigos de ética nacionales de trabajo social de países afiliados a la FITS<sup>18</sup>. Quince de ellos se refieren de manera explícita a los derechos humanos. España se encuentra entre los 6 países que, además de referir expresamente su adhesión a los principios establecidos por la FITS, también mencionan su adhesión a la DUDH. Para las autoras, la importancia de su estudio radica en mostrar cómo la omisión o la inclusión de la palabra «derechos humanos», repercuten en la actuación profesional en tanto las palabras se constituyen en herramientas para el activismo político.

Retrocediendo aún más en la historia, existen bastantes evidencias de la preocupación y la colaboración del trabajo social con los derechos humanos a lo largo de su evolución. Aunque para ello habrá que determinar cuándo empieza dicha historia. Dado que, como señala Dominelli (2010), no hay una historia homogénea del trabajo social, sino muchas, vinculadas a diferentes y específicos contextos, periodos históricos, Estados e individuos, en este trabajo se adopta como punto de partida el inicio del proceso de profesionalización del trabajo social. De este modo, coincidiendo con varios autores (Dominelli, 2010; Miranda, 2003; Payne, 1995), se asume que este proceso tuvo su inicio en la Europa del S. XIX, en concreto Inglaterra, en el marco de la Industrialización y la génesis del Estado de bienestar. No obstante, como puntualiza Miranda (2003) si bien en Inglaterra se sitúa el origen de los principales movimientos que harán surgir al trabajo social, esto es, la *Charity Organization Society (COS)* y los *Settlements houses*, será en EE.UU. donde estos movimientos se van a secularizar para dar una respuesta más adecuada a los problemas sociales emergentes, de la mano de dos figuras esenciales, Jane Adams y Mary Richmond, en cuya obra la Escuela sociológica de Chicago tuvo una impronta fundamental (García, 2010; Miranda, 2003).

---

<sup>18</sup> A marzo de 2018 la FITS está integrada por 126 países miembros. 23 de ellos cuentan con códigos de ética aceptados por la FITS y publicados en su página web (<http://ifsw.org>). Ellos son: Australia, Canadá, Dinamarca, Finlandia, Francia, Alemania, Irlanda, Israel, Italia, Japón, Luxemburgo, Noruega, Portugal, Puerto Rico, Rusia, Singapur, Corea del Sur, España, Suecia, Suiza, Turquía, USA, y el Reino Unido (IFSW, 2018).

A inicios del S. XX varias trabajadoras sociales contribuyen con diversas Organizaciones para dar respuesta a los problemas sociales relacionados con los derechos humanos: en el marco de la Liga de Naciones y la Organización Internacional del Trabajo, se gestan organizaciones de bienestar como la Conferencia Internacional de Bienestar Social, el Comité Internacional de Escuelas de Trabajo Social y el Secretariado Internacional Permanente de Trabajadores Sociales (Centre for Human Rights, 1994; Healy, 2008; Lundy y Van Wormer, 2007).

Quizá uno de los grandes aportes de esta disciplina a los derechos humanos es la participación de las/los trabajadores sociales, en los años 20, como activistas por la paz oponiéndose a la militarización. Así, vemos que, incluso antes de la DUDH, algunas madres fundadoras del trabajo social ya estaban involucradas en movimientos de defensa de derechos humanos. Jane Addams fue reconocida por su activismo en férrea oposición a la Primera Guerra Mundial, obteniendo en 1931 el Premio Nobel de la Paz; lideró, además, el movimiento de mujeres por la paz y abogó por la defensa de los derechos de diversos colectivos: colaboró en la Unión Americana de Libertades Civiles (ACLU), la Asociación Nacional para el avance de las personas de color (NAACP) y la Liga Internacional de Mujeres para la Paz y la Libertad (Androff, 2016; Healey, 2008; Lundy y Van Wormer 2007; Miranda, 2014). Otras pioneras destacadas en la defensa de los derechos humanos a inicios del siglo XX fueron Sophonisba Breckinridge, Julia Lathrop y Grace Abbott, Eglantyne Jebb, Alice Salomon y Bertha Reynolds.

Si bien no se puede obviar que el trabajo social de dicha época tuvo un fuerte componente moralizador, heredado de las prácticas caritativas y filantrópicas precedentes, lo cual puede ser un contraargumento a las premisas aquí planteadas, no es menos cierto que, tras la Segunda Guerra Mundial junto con la consolidación, en algunos contextos, del Estado Social, esta situación empieza a cambiar. Así, en el nuevo marco reformista, las/los trabajadores sociales -activistas en los nuevos movimientos sociales-, comienzan a concebir a las/los ciudadanos como sujetos de derechos y al Estado como un garante de los mismos.

Más recientemente, va a destacar también la labor de diversos/as trabajadoras sociales que han estado envueltas en movimientos anti-apartheid en Sudáfrica, en movimientos de defensa de derechos civiles para las minorías en EE.UU. y, en general, en movimientos de defensa de diversos colectivos, ya sea como integrantes de Organizaciones Internacionales de Derechos Humanos o conformando lobbies para presionar a los Estados sobre la implementación de políticas en materia de derechos humanos, especialmente sociales (Aylwin, 1999; de las Heras, 2000; Guzmán, 1996; Healey, 2008; Sinha y Nadkarni, 2016; Zamanillo, 2011). Algunos de estos contenidos son desarrollados en mayor detalle en la Segunda Parte de Publicaciones, epígrafe 2.1., en el trabajo titulado *“Bienestar social: un objetivo compartido. Sobre la alianza entre los derechos humanos y el Trabajo Social”*.

Igualmente, es importante destacar que en la actualidad la IFSW tiene reconocido un estatus consultivo especial en el Consejo Económico y Social de NU (ECOSOC) y en el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), trabajando estrechamente, así mismo, con la Organización Mundial de la Salud (OMS), la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), y la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH) (IFSW, 2018).

### **2.3. El enfoque de derechos humanos (EnDH) en el trabajo social**

Sumado a lo anterior, cabe señalar que en las últimas dos décadas es posible identificar un progresivo interés manifiesto por la incorporación del enfoque de derechos humanos (EnDH) o enfoque basado en derechos humanos (EBDH) a la práctica profesional. En el actual escenario global, donde los procesos de marginalización social y desigualdad son cada vez más acentuados, donde los vínculos que permiten la integración en la sociedad están debilitados y muchos Estados no reconocen ni garantizan los derechos que se derivan de un estatus de ciudadanía, las/los trabajadoras sociales se están dando cuenta, a escala internacional, de que una de las alternativas de acción más coherentes con el mandato profesional de promover el bienestar social es la reivindicación del ejercicio efectivo de los derechos por parte de las personas, proponiendo así la incorporación del EnDH en el ejercicio profesional.

El EnDH es un tema que últimamente está sonando bastante en el ámbito del trabajo social, sin duda debido a la propia promoción que del mismo se está realizando por algunos organismos de NU. Sin embargo, pese a la progresiva atención que está provocando, existe cierta confusión respecto a qué se refiere y, principalmente, cómo aplicarlo en la práctica. ¿Es un método de intervención? ¿Es un nuevo paradigma? ¿Es una propuesta ética, teórica, práctica...? ¿Cuál es su origen y en qué bases teóricas se sustenta? ¿Cuáles son sus objetivos?

Aclarar estas cuestiones es de suma importancia dada la instrumentalización de la que este enfoque puede ser –y de hecho es– objeto, en ciertas políticas de «protección» social que se refieren al mismo de manera retórica pero que en su contenido y realización efectiva nada tienen que ver con sus fundamentos. De ahí la importancia de distinguir sus fines y componentes. Si bien en este apartado solo presentaré algunas de estas cuestiones de manera abreviada, ellas están desarrolladas en mayor profundidad en el trabajo titulado *“Incorporar los derechos humanos al Trabajo Social. El enfoque de derechos: un marco de referencia”* (Cubillos-Vega, 2017b), cuyo texto se adjunta en la Segunda Parte, Epígrafe 1.2.

El EnDH es un marco conceptual y ético para la acción política; funciona como un instrumento para configurar un espacio de entendimiento común para la actuación de

las instituciones, fundado en los principios de los derechos humanos (Güendel, 2000; ACNUDH, 2006; HRBA, 2016): “un marco normativamente orientado por las normas internacionales de los derechos humanos y operativamente orientado por la promoción y la protección de los mismos” (Cubillos-Vega, 2017b, p.44) cuyo fin último es corregir las desigualdades estructurales. Se caracteriza por promover una ciudadanía activa e inclusiva con especial atención a la diversidad; promover unas relaciones sociales igualitarias en un marco de libertad, basadas en una cultura de democracia; requerir la planificación y desarrollo de políticas públicas destinadas a la participación de las/los ciudadanos como sujetos políticos y emancipados, mediante mecanismos de exigibilidad que garanticen el ejercicio de los derechos humanos; de políticas, así mismo, con un enfoque preventivo, dirigidas a la satisfacción de las necesidades a partir de las causas de los problemas sociales, reconociendo que estos, en todo caso, son siempre multifactoriales y multicausales, y por lo tanto la planificación de las políticas debe contemplar respuestas integradoras, que comprendan todas las dimensiones de lo social de manera interrelacionada. Estas políticas, siguiendo a Güendel (2000), se pueden clasificar en tres tipos: (1) de atención y de promoción de los derechos humanos; (2) de protección de los derechos humanos; y (3) de vigilancia de los derechos humanos.

En base a dichas características, los principios transversales del EnDH son: (a) universalidad e inalienabilidad, (b) indivisibilidad, interdependencia e interrelación, (c) igualdad y no discriminación, (d) participación e integración, (e) habilitación (capacidad para demandar los derechos), y (f) rendición de cuentas y respeto del imperio de la ley (UNICEF y UNESCO, 2008); principios que algunos autores han sintetizado en un enfoque integrador, participativo, empoderador, no discriminatorio y responsabilizador, en el sentido de impulsar una ciudadanía responsable (Oskoz, 2013; Androff, 2016).

Llevado al plano del trabajo social, este enfoque va a contemplar un nivel adicional de operacionalización. Además del nivel de la planificación y desarrollo de políticas públicas (donde el rol de el/la trabajadora social se situará bien en un nivel de influencia -asesorando de manera externa o integrando los equipos técnicos- bien en un nivel de decisión -ejerciendo un cargo directivo-), se puede añadir un segundo nivel de operacionalización: el desempeñado en la propia práctica profesional, al ejecutar las políticas, durante la intervención social. En torno a este nivel, algunos autores han presentado algunas propuestas de modelos para la intervención social con EnDH: el modelo personal-profesional (Androff, 2016); el modelo de las tres generaciones (Ife, 2012); y el modelo de la práctica (McPherson, 2015). Así mismo, atendiendo a las acciones concretas que se pueden realizar, con independencia del modelo adoptado, cabrían tres tipos de estrategias: (1) preventivas, o de promoción y difusión de los derechos humanos; (2) de implementación, y (3) de defensa (Cubillos-Vega, 2017b).

Las propuestas sobre el EnDH que se han desarrollado en la disciplina son todavía muy escasas. Sin embargo, representan un indicador del interés gradual que se está manifestando sobre esta materia. En todo caso, si bien este enfoque no es excluyente, pudiéndose desarrollar a la par con otros modelos de intervención del trabajo social, estimo que, dados sus fundamentos y objetivos, solo puede ser coherente si se desarrolla en un marco de trabajo social crítico.

#### **2.4. Publicaciones asociadas a este Capítulo**

- Cubillos Vega, C. (No publicado, a). Bienestar social: un objetivo compartido. Sobre la alianza entre los derechos humanos y el Trabajo Social [*Arbor*]
- Cubillos-Vega, C. (2017b) Incorporar los derechos humanos al Trabajo Social. El enfoque de derechos: un marco de referencia. *Sociedade em Debate*, 24 (1), 41-58.

## Capítulo 3. La educación en derechos humanos y su marco conceptual

*La educación está llamada a jugar un papel fundamental, aunque insuficiente por sí sola (...) el denominado «utopismo pedagógico», es decir, creer, interesada o ingenuamente, que a través de la educación resolveremos todos los problemas de la humanidad, hoy en día no resiste el menor análisis. Aun reconociendo y reclamando el papel esencial de la educación, la vigencia de los derechos humanos se libra en otros espacios sociales, principalmente en los políticos, económicos y culturales. (...) Pero sin educación no hay posibilidad de cambio real, de ahí que la misma es imprescindible. (Jares, 2006, p.82)*

### 3.1. Introducción

Teniendo en cuenta las constantes violaciones de derechos humanos cometidas a diario en cada rincón del mundo, el conocimiento y la toma de conciencia por parte de los sujetos de sus derechos y de los mecanismos disponibles para la exigibilidad y protección de los mismos, representa uno de los factores más básicos para que dicha exigibilidad y protección pueda ser efectiva, esto es, para la promoción, la observancia del cumplimiento y la defensa de los derechos humanos propios y de otras personas. Es en dicho nivel básico o primario donde la educación sobre, en y para los derechos humanos (EDH) adquiere un rol protagónico.

En este capítulo presentaré una aproximación teórica conceptual a la noción de EDH en su sentido integral, esto es, educación sobre, en y para los derechos humanos, tal como es comprendida en la actualidad a partir de las concepciones críticas. En consecuencia, tras definirla, contextualizaré históricamente su surgimiento y evolución en las dos regiones donde más impulso ha gozado, a saber, Latinoamérica y Europa, contextualización que no puede abstraerse de su teorización en el marco de la Teoría crítica y las pedagogías críticas. Por último, presentaré los desarrollos metodológicos más relevantes que la orientan en la actualidad.

### 3.2. El concepto de Educación *sobre, en y para* los derechos humanos

La EDH es un proceso educativo que toma como base una definición amplia de los derechos humanos, en relación con la justicia, la paz y la democracia, con el objetivo de educar en la práctica de los derechos humanos y en su defensa: la defensa de la dignidad, la libertad, la igualdad y la solidaridad, traspasando los ámbitos de las instancias educativas formales hacia la educación de toda la sociedad (Mujica, 2002; Ribotta, 2006).

Para Moriarty (2005) la EDH es cardinal para formar ciudadanas/os activos en materia de derechos humanos: personas capaces de conocer y comprender los derechos humanos y sobre todo, de cambiar sus actitudes y su comportamiento

comprometiéndose en la defensa, protección y promoción de los mismos, alzando su voz para cuestionar de manera crítica todo acto que provoque su violación.

En un plano operativo o didáctico, la EDH se define como una *educación integral*, pues supone una educación (a) **sobre** derechos humanos, lo que incluye el aprendizaje de aspectos teóricos para conocer y comprender las normas, principios y valores que subyacen a los derechos humanos, así como los mecanismos para su protección.; (b) **en** derechos humanos, o *mediante* los derechos humanos, esto es, un aprendizaje/enseñanza respetuosa con los derechos de ambos, educandos y educadores; y (c) **para** los derechos humanos, es decir, una educación que empodere a las personas para que tomen medidas para ejercitar sus derechos o para defender los derechos de otras personas (Amnesty International, 2010; Decara, 2017; Naciones Unidas, 2011).

En tanto que un derecho, la EDH es contemplada por primera vez en el marco del derecho de toda persona a una educación orientada al pleno desarrollo de su personalidad y del sentido de su dignidad, reconocido en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, PIDESC, de 1966 (art.13). Se configura así como una educación dirigida al fortalecimiento del respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales, así como a la capacitación de las personas para participar en una sociedad libre y solidaria (PIDESC, 1977). A partir de este Convenio, diversos y numerosos instrumentos han ido reconociendo y configurando este derecho<sup>19</sup>.

### **3.3. Surgimiento y evolución de la EDH: el contexto latinoamericano y europeo**

En América Latina, la EDH emerge a mediados de la década de los 90, como consecuencia del proceso de democratización surgido tras las violaciones de derechos

---

<sup>19</sup> Destacan entre ellos el Congreso de Viena de 1978, sobre la enseñanza de los derechos humanos; el Congreso de Malta de 1987, sobre la enseñanza, la información y la documentación en materia de derechos humanos; el Plan Mundial de Acción en Educación en Derechos Humanos y Democracia de 1993; la Declaración y Programa de Acción de Viena sobre Derechos Humanos, de 1993; el Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia, de 1995; el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de derechos humanos y el Plan de Acción de Naciones Unidas para el Decenio de la Educación en Derechos Humanos (1995-2005) de 1995; el Programa Mundial para la Educación en derechos humanos, que se divide en tres etapas: la Primera (2005- 2009), se centró en el sistema escolar de enseñanza primaria y secundaria; la Segunda, (2010-2014) se dirige a quienes toman el relevo en la formación de la ciudadanía, como las instituciones de enseñanza superior, y quienes tienen la responsabilidad de respetar, proteger y hacer efectivos los derechos de los demás: funcionarios públicos (entre los cuales se sitúan los trabajadores sociales) y de las fuerzas del orden o militares (NU, 2012); y la Tercera (2015-2019) refuerza la aplicación de las dos primeras e incide en la EDH de los profesionales de los medios de comunicación y periodismo. Así mismo, la Asamblea General de NU de 19 de diciembre de 2011, adoptó de manera unánime la Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en materia de derechos humanos, suscribiendo su compromiso con la misma 193 Estados miembros.

humanos cometidas por los Estados durante las dictaduras civiles-militares; y en otros países, como respuesta a la violencia institucionalizada (Tuvilla, 2006; Sacavino, 2015). En ambos casos, su carácter es preventivo y de promoción. Sus primeras manifestaciones se encuentran en el Movimiento de Educación Popular promovido por algunas organizaciones no gubernamentales (Tuvilla, 2006), y algunos movimientos sociales por la paz, feministas, de trabajadoras/es, por los derechos de las minorías, así como el movimiento ambientalista; todos ellos influidos por el enfoque de Freire de la “pedagogía de la liberación”, con lo cual, tal como señala Magendzo (2002), la EDH surgiría en este contexto como una educación política.

Aunque en la actualidad la EDH está presente en prácticamente todos los países de la región, no existe una política pública estructurada a nivel regional; si bien cabe destacar que en aquellos países que han sufrido conflictos armados y el terrorismo de Estado de las dictaduras, especialmente los del Cono Sur, se ha venido desarrollando una EDH más institucionalizada, en la que se prioriza el recurso de la memoria histórica (Sacavino, 2015). Un ejemplo de dicha estrategia y una mayor profundización de su base teórica, se puede apreciar en el trabajo titulado “*Pedagogía de la memoria y escritura performativa en la educación en derechos humanos*” adjuntado en la Segunda Parte, epígrafe 1.4.

En Europa, la EDH se empieza a implementar de manera más tardía aunque igualmente en un contexto postconflicto, como fue el término de la Guerra Fría (Tuvilla, 2008); no obstante, la primera política regional al respecto recién fue promovida en 2010 con la Carta para la Educación sobre la Ciudadanía Democrática y la Educación en Derechos Humanos del Consejo de Europa, un documento no vinculante cuyo objeto es constituir un marco de referencia para promover estas materias a través de la educación formal, no formal e informal<sup>20</sup>. El avance de la implementación de dichas directrices es revisado cada cinco años a nivel regional y local. En el último reporte para el período 2012-2017, se aprecia un avance sustancial en el reconocimiento de la educación como una respuesta esencial a los desafíos actuales que está experimentando Europa en la esfera democrática y de derechos. Entre los desafíos planteados destaca la necesidad de garantizar una provisión equilibrada de EDH en todos los tipos y niveles educativos, y de desarrollar criterios para evaluar la efectividad y relevancia de los programas; se enfatiza que la EDH debe ser constantemente cuestionada, probada, revisada y actualizada, en el marco de un proceso incluyente, respetuoso y democrático, resaltando que no se trata de agregar

---

<sup>20</sup> La educación formal es aquella dispensada por el sistema educativo de manera estructurada, iniciándose en la escuela infantil o primaria, continuando hasta la educación universitaria; conlleva una titulación. La educación no formal se refiere a cualquier programa educativo planificado pero que se desarrolla fuera de la enseñanza formal. La educación informal es el proceso por el que cada persona va adquiriendo, a lo largo de su vida, actitudes, valores, habilidades y conocimientos mediante los recursos educativos de su entorno, procesos de socialización y su propia experiencia cotidiana (Consejo de Europa, 2011).

más contenido a los sistemas educativos, sino de hacer las cosas de manera diferente (Council of Europe, 2017).

En ese sentido diversos autores han venido enfatizando en las últimas dos décadas la necesidad de *desarrollar un enfoque de EDH crítico*, concibiendo la EDH como una educación ética y política, orientada a la emancipación de las personas y a la justicia social (Tibbitts y Kirchsclaeger, 2010; Magendzo, 2011; Løkke, 2012; Carvalho y Estêvão, 2013), por lo cual su didáctica y contenidos deben basarse en un aprendizaje democrático, significativo y reflexivo.

Este enfoque replica las críticas que se han formulado hacia la EDH, en sintonía con las críticas a los derechos humanos en general, en tanto se les asimila con un instrumento político de dominación. De este modo, situando a la EDH como una práctica biopolítica, se le ha relacionado con la instrumentalización del discurso del Derecho por parte de los gobiernos para reafirmar su poder y dominio sobre la población y para expandir, proteger y fortalecer el modelo democrático occidental, consolidado como democracias de libre mercado (Espinel, 2013), en otras palabras, como dirían Bourdieu y Passeron (2008) para transmitir un discurso que contribuye a la reproducción del sistema y de los intereses hegemónicos.

Precisamente, un enfoque de EDH crítica se aleja de dicha instrumentalización, en tanto que su objetivo es emancipador: promover la formación de sujetos reflexivos, capaces de ejercer libre y críticamente su pensamiento, por lo cual está fuertemente influida por la Pedagogía Crítica la que, a su vez, sienta sus bases en la Teoría Crítica (Magendzo, 2002; Tibbitts y Kirchsclaeger, 2010; Tibbitts, 2017); como indica Magendzo (2002) es posible afirmar sin lugar a dudas que la EDH es una de las expresiones más tangibles de los postulados de la pedagogía crítica, y su objetivo – emancipador- va a requerir, en consecuencia, una clima educativo apropiado. Concretamente, este clima será en sentido negativo, opuesto a cualquier manifestación de educación bancaria o depositaria (Freire, 2012), la cual no hace más que reproducir los mecanismos de dominación al formar sujetos acríticos.

La EDH requiere que las personas se den cuenta de su situación en el mundo, que reflexionen sobre los problemas globales y de su propio entorno, y que dicha reflexión les lleve a la acción. ¿Cómo? Más adelante se presentarán los modelos que se han venido proponiendo para desarrollar la EDH, así como las dimensiones a las que el aprendizaje de los derechos humanos debiera apuntar, y en consecuencia, los contenidos, métodos pedagógicos y estrategias didácticas más pertinentes. No obstante, antes considero necesario ilustrar sintéticamente el marco conceptual de la pedagogía y la teoría crítica sobre el cual se sustenta la EDH.

### **3.4. De la Teoría Crítica a las Pedagogías Críticas: el marco conceptual de la EDH**

La Teoría Crítica converge del trabajo de un grupo de filósofos y analistas sociopolíticos neomarxistas en el seno de la Escuela de Frankfurt, fundada en 1923 bajo la dirección de Max Horkheimer, quienes estaban descontentos con los determinismos económicos marxistas y los mecanicismos en la interpretación de la obra de Marx, puesto que ignoraban otros aspectos relevantes de la vida social que impedían a las personas alcanzar su potencial (Frankenberg, 2011; Ritzer, 1993). Toma el nombre de Teoría Crítica porque aboga por la adquisición de un estado previo de toma de conciencia crítica -o concienciación<sup>21</sup> (Freire, 1990)- para problematizar las relaciones sociales en las que se sitúan las prácticas de poder (Magendzo, 2002). En los primeros años, los estudios de estos teóricos se dirigieron a criticar el reduccionismo positivista de la investigación científica según el cual solo se buscaban meros hechos, aislados de su contexto de producción humana (Horkheimer, 2003) al margen de su confirmación hermenéutica o epistemológica; más tarde, estos estudios se fueron diversificando a ámbitos como la crítica a la sociología, a la sociedad moderna (la razón ilustrada) y a la cultura; cabe aclarar en este punto que la crítica a la sociedad moderna, por la cual es bastante conocida esta Teoría, no se dirigía a desechar del todo la razón ilustrada, como a veces se suele mal interpretar, sino que era una crítica constructiva orientada a «transformarla» en razón «dirigida» contra la injusticia y el sufrimiento humano (Entel, Gerzovich, y Lenarduzzi, 2005; Giroux, 2003; Horkheimer, 2003). Tras la Segunda Guerra Mundial, la Teoría Crítica clásica dejó de ser una escuela unificada de pensamiento, distinguiéndose así un círculo externo, más crítico con la Escuela en su vertiente filosófica histórica y funcionalista, cuyos estudios fueron diversificándose hacia el ámbito jurídico y político o teoría crítica del derecho (Frankenberg, 2011). En esta segunda generación se inscribe la obra de J. Habermas y sus estudios sobre hermenéutica, pragmatismo y análisis del discurso, manteniendo de la teoría original la propuesta de una racionalidad históricamente efectiva, el ideal de la emancipación y la crítica al positivismo (Frankenberg, 2011). Por su parte, en el ámbito educativo, cabe destacar el trabajo de T. Adorno, quien en sus charlas impartidas en la década de los 60 sobre los problemas educativos entonces vigentes, identificó la necesidad de estudiar las relaciones de poder en el aula, reflexionando sobre las prácticas educativas y sus métodos de cara a la emancipación de las personas y a la realización de una sociedad democrática (Adorno, 1998).

---

<sup>21</sup> De acuerdo con Freire (1990) la palabra concienciación hace referencia a un proceso mediante el cual las personas “participan críticamente en un acto transformador” por lo cual no debe entenderse como una manipulación; así, uno de los objetivos de la concienciación es “provocar un reconocimiento del mundo, no como un mundo ‘dado’, sino como un mundo que está dinámicamente en proceso de creación” (Freire, 1990, p.120)

Sobre las bases de la Teoría Crítica se sientan las premisas de la actual concepción de la educación en materia de derechos humanos; la EDH es entendida como una educación crítica y popular dirigida a la construcción de una sociedad más libre, justa e igualitaria, emplazando al pensamiento crítico como la precondition de la libertad humana (Adorno, 1998; Giroux, 2003; Marcuse, 1975, 1983). Así, la emancipación es la condición ineludible para que las personas puedan controlar sus propias vidas en el ámbito económico, social, cultural y político y, en definitiva, cambiar sus circunstancias de opresión y explotación (Magendzo, 2002) en un esfuerzo que apunta a recuperar la dignidad humana y a cambiar las condiciones de vida de las sociedades capitalistas.

A estos aportes, más adelante se irán añadiendo, entre muchos otros, los trabajos de Bourdieu y Passeron sobre la violencia simbólica y la función de reproducción social de la reproducción cultural (Bourdieu y Passeron, 2008); los de la Pedagogía Crítica del brasileño Paulo Freire quien vincula el poder con la opresión y delinea una concepción problematizadora de la educación (Freire, 1990 y 2012); los de la Pedagogía Crítica anglosajona impulsada por Giroux, Kincheloe y McLaren quienes, sobre la base de la obra de Freire, cuestionan las políticas y prácticas educativas del neoliberalismo -tanto de izquierda como de derecha- y reflexionan sobre los desafíos de las/los educadores críticos en la construcción de sociedades democráticas (Giroux, 2003; Kincheloe, 2008; McLaren, 2010).

No obstante, es de justicia mencionar que muchos de los elementos en que se funda la pedagogía crítica en Latinoamérica y su posterior desarrollo anglosajón, ya están presentes en la llamada educación popular desarrollada en Europa, cuyas bases se encuentran en el proyecto de la Reforma protestante y en el ideario educativo católico (en la propuesta de J.B. La Salle), concretándose en el Plan Condorcet, un proyecto de instrucción público, laico, gratuito y obligatorio desarrollado en el S XVIII como plataforma para la igualdad social (Mejía, 2011). También es preciso destacar el significativo aporte de J. Dewey en el primer cuarto del S XX, para quien el objetivo de la educación era preparar para la libertad y la democracia. El legado de Dewey va a repercutir fuertemente en muchos autores críticos contemporáneos; así, expresamente influenciado por la obra de Dewey, Chomsky se hará eco de esas ideas<sup>22</sup> abogando por una reforma de los primeros niveles de la educación para provocar cambios sociales significativos y abrir el camino a una sociedad más justa y libre, donde el último objetivo de la producción no sea la producción de bienes, sino de seres humanos unidos por la igualdad, lo cual otorga un lugar protagónico a la educación

---

<sup>22</sup> Como señala Chomsky (2012) con la idea de educar para la libertad y la democracia Dewey se oponía férreamente a las dos corrientes imperantes en su época, el Socialismo soviético y el Capitalismo occidental, situándose en una tercera tradición de pensamiento, el Libertarismo de izquierdas - o Liberalismo libertario de izquierda-, una izquierda independiente derivada de los valores de la Ilustración y del Liberalismo clásico.

(Chomsky, 2012). Igualmente, la noción de educación bancaria en Freire, ya la problematizaba Dewey en 1916:

No hay contradicción en decir que en las escuelas existe a la vez demasiada y demasiada poca información proporcionada por los demás. Se abusa de la acumulación y la adquisición de información para reproducirla en la repetición y el examen. El conocimiento (...) con frecuencia se trata como un fin en sí y entonces el objetivo llega a ser amontonarlo y exponerlo cuando se pide. Este ideal estático, de almacenamiento del conocimiento, es enemigo de todo desarrollo educativo. No sólo deja en desuso las vocaciones para pensar, sino que ahoga el pensamiento. (Dewey, 2002, p. 139)

Bajo el marco arriba descrito, el objetivo de las pedagogías críticas –y en extensión, de la EDH crítica- es reconocer la agencia de las personas, darles voz y herramientas para la acción, formando sus capacidades críticas para que luchen por un mundo más justo y participen activamente en la transformación de las relaciones sociales y las formas organizativas vigentes (Mejía, 2011).

Una EDH crítica requiere concebir los derechos humanos como una construcción histórica, social y política, como una herramienta de emancipación y transformación social (Espinell, 2013) que sea intercultural y que, en términos de De Sousa (2010), cree posibilidades reales de resistencia a la hegemonía. En ese sentido, Al-Daraweesh y Snauwaert (2013) proponen un método de EDH hermenéutico, articulado sobre los principios de la EDH y de la pedagogía crítica, dotado de un enfoque internacional, y realizado mediante una estrategia interpretativa, que le haga capaz de responder a los desafíos que enfrenta su implementación intercultural<sup>23</sup>.

### **3.5. El marco metodológico de la EDH**

Una EDH crítica cuya meta sea lograr un mundo más justo y democrático, para ser efectiva y sobre todo coherente, requiere facilitar al alumnado herramientas para la reflexión crítica. Con los conceptos de la pedagogía crítica como base, el proceso -y las actividades- que permita alcanzar una reflexión crítica en torno a los derechos humanos y conducir a la autonomía individual y colectiva, debería ser:

1. Flexible. En un doble sentido: (a) estar en permanente construcción, es decir, abierta al cambio en la programación según las características e intereses de la

---

<sup>23</sup> Esta propuesta se sustenta sobre la idea de que los derechos humanos no son incompatibles con los valores de otras culturas (De Lora, 2006), sino que al contrario, contienen muchos elementos asimilables. Por dar un ejemplo, en la búsqueda de lo que Al-Daraweesh y Snauwaert (2013) denominan «equivalentes isomórficos» (equivalentes estructurales o funcionales de los aspectos morales o principios de los derechos humanos, que es posible encontrar codificados en el sistema moral y cultural específico de cada contexto) estos autores analizan y comparan los principios de los derechos humanos con los principios del budismo y del confucianismo, hallando una serie de valores consistentes entre sí, los cuales los autores transforman en enunciados compatibles con los derechos humanos.

audiencia y (b) adaptarse a cada contexto educativo, etario, social, cultural, político e histórico.

2. Favorecer el diálogo, la reflexión y la crítica constantes
3. Constituir un aprendizaje significativo en un clima democrático, de modo que se generen valores y actitudes positivas hacia los derechos humanos y se oriente a la acción.

Estas características básicas se integran en prácticamente todas las propuestas de EDH vigentes, las cuales se pueden clasificar según sus objetivos, bien en función de la audiencia a la que los mismos se dirigen, bien atendiendo a la ideología que subyace a los mismos. Entre las mismas, la más consolidada es la de F. Tibbitts (2002 y 2017), quien identifica tres modelos que se suelen dar en la práctica de la EDH: de los valores y la conciencia, de la responsabilidad y de la transformación (cuadro 5). Cada uno de los cuales se corresponde con una determinada audiencia a la cual va dirigido, distinguiendo entre público general, determinados grupos de profesionales, y colectivos o comunidades en situación de vulnerabilidad o víctimas de violaciones de derechos humanos. En virtud de cada audiencia, se definirán unos objetivos concretos, se priorizará un enfoque teórico, se seleccionarán los contenidos y se determinarán las estrategias didácticas a seguir en función del uso, o marco práctico, al que se destine la acción formativa.

Cuadro 5. Modelos emergentes de EDH. Elaboración propia a partir de Tibbitts, 2002 y 2017.

	Modelo de los Valores y la Conciencia (M1)	Modelo de la Responsabilidad (M2)	Modelo de la Transformación (M3)
Objetivo	Atraer el interés del alumnado y transmitir conocimientos básicos en materia de derechos humanos (DDHH), promoviendo su integración en los valores públicos	Centrarse en la forma en que las responsabilidades profesionales implican: a) el monitoreo de violaciones a los DDHH y su defensa ante las autoridades correspondientes; o b) cuidar la protección de los derechos de las personas.  Este modelo asume que 1) las personas se formarán para involucrarse en la protección de los derechos individuales y colectivos 2) el cambio global es necesario	Reparar y transformar el rol de los cimientos comunitarios e individuales. Empoderar para reconocer los abusos a los DDHH y comprometerse en su prevención
Audiencia	Público general, escuelas	Abogado/as, defensores/as de los DDHH, grupos profesionales que trabajan con población en estado de vulnerabilidad, profesionales de los servicios sociales y servicios públicos en general, profesionales sanitarios, periodistas	Poblaciones en estado de vulnerabilidad o sociedades que han sido afectadas por conflictos y víctimas de abusos
Enfoque	Socialización	Desarrollo profesional	Activismo
Postura crítica	No	visión crítica de la función profesional de cada sujeto en relación con la prevención de violaciones de derechos DDHH	Postura crítica en torno a la sociedad, la naturaleza del poder, y el sistema de los DDHH
Usos	Educación formal y campañas de sensibilización	Formación profesional y trabajo en redes	Educación informal, no formal y popular; autoayuda (Ej.: Trabajo con personas en campos de refugiados o personas víctimas de violencia)
Contenido (Tópicos)	Información sobre el contenido y la historia de los DDHH, documentos y sistemas internacionales de protección, asuntos/casos globales relativos a DDHH	Procedimientos de monitoreo, casos judiciales, códigos de ética, tratar con los medios de comunicación, asuntos públicos	Derechos humanos como parte del desarrollo de las mujeres, desarrollo comunitario, desarrollo económico, y derechos de las minorías
Estrategias	Didácticas a participativas: promoción de un comportamiento social adecuado	Participativas para instrumentalizar el empoderamiento: Los DDHH son utilizados como herramientas para abogar por la justicia social y el cambio social; desarrollo de alianzas entre ciertas profesiones y sus grupos objetivos	Aplicación de la Pedagogía Crítica: estrategias de empoderamiento personal y activismo para la transformación social; desarrollo de liderazgo

En el modelo de los valores y percepción, el objetivo principal es transmitir nociones básicas sobre derechos humanos en varias de sus dimensiones (histórica, normativa, filosófica, sociológica) y problematizar cuestiones de trascendencia social (como por ejemplo aquellas relacionadas con el tráfico de personas, explotación de niñas/os, genocidio...), con el fin de fomentar la integración de los valores cívicos. Para ello es fundamental fomentar la participación y despertar el interés de la audiencia, promoviendo el análisis crítico y la capacidad para aplicar el enfoque de derechos al análisis social y político, aunque sin conllevar necesariamente el paso a la acción.

En el modelo de responsabilidad se avanza hacia la protección y promoción de los derechos humanos, en tanto es un modelo dirigido a grupos de profesionales con alta incidencia en dichos ámbitos y que, a su vez, pueden ser potenciales violadores de los derechos de otras personas. El objeto es comprometer a la audiencia con la garantía de los derechos humanos en el ejercicio de sus funciones profesionales. La responsabilidad profesional implicará vigilar las violaciones de derechos y abogar por los derechos de las personas involucradas en su ejercicio profesional. En consecuencia, los contenidos y las destrezas a desarrollar se especializarán en función del ámbito profesional.

Por último, el modelo de transformación implica, como su nombre lo indica, un plano mayor de acción, en tanto que se prepara a la audiencia para comprometerse activamente por los derechos humanos; los programas se planifican con el objeto de empoderar a las personas, grupos e incluso comunidades, facultándoles progresivamente para reconocer las violaciones de los derechos humanos y asumir el compromiso de prevenirlas. Se asume que las personas que integran la audiencia han sufrido la vulneración de sus derechos y por lo tanto tienen una mayor predisposición a convertirse en promotoras de su defensa.

Por su parte, Bajaj (2011), suscribiendo la propuesta de Tibbitts (2002) subraya que de acuerdo a las orientaciones ideológicas de los programas de EDH, estos a su vez se pueden clasificar en programas:

- 1) ***Para la ciudadanía global.*** Donde los derechos humanos constituyen un orden político global. En ellos se fomenta el conocimiento de sus estándares universales y el desarrollo de habilidades relacionadas con sus valores.
- 2) ***Para la coexistencia.*** Donde los derechos humanos se presentan como una herramienta de restauración y reconciliación. Prioriza los aspectos interpersonales e intergrupales de los derechos humanos y su desarrollo se enfoca principalmente a contextos de conflicto debido a luchas étnicas o civiles.
- 3) ***Para la acción transformadora.*** Donde los derechos humanos se asumen como una política radical para la inclusión social y justicia social. Promueve la participación de las personas marginadas de la sociedad (marginadas del poder

económico y político); se trata de generar un proceso significativo de cambio mediante la comprensión de sus propias realidades.

Estas sistematizaciones son útiles como una herramienta de cara a la planificación de un programa de EDH; así, para establecer cuál será el enfoque más adecuado, lo primero que habría que hacer es clarificar la audiencia del mismo, estableciendo luego los objetivos. Además de la clasificación de audiencias que realiza Tibbits (cuadro 1), Claude (1997) propone distinguir entre (a) quienes sufren/han sufrido violaciones de derechos, (b) quienes en alguna medida causan/o pueden causar violaciones; (c) terceras personas, en general y (d) educadoras/es de EDH. Mihr (2004), por su parte, identifica siete grupos de destinatarias/os: personal de servicios de seguridad, miembros del Gobierno y del Parlamento, trabajadoras/es sociales, personal del área judicial, representantes de los medios de comunicación, médicos, y personal del sector de la enseñanza. En general, se puede afirmar que todas las propuestas sucesivas que se han elaborado contemplan audiencias similares, si bien distribuyendo a sus integrantes de modo diferente, destacando en todas la presencia de las/los trabajadores sociales.

Independientemente del modelo adoptado, audiencias u objetivos a la hora de planificar un programa, módulo o curso en materia de derechos humanos, la EDH contempla unas dimensiones concretas de aprendizaje que se pueden sintetizar en tres áreas: conocimientos, actitudes y acción.

A continuación presentaré estas dimensiones de acuerdo a la propuesta de Naciones Unidas (2012b) situándolas de manera paralela - debido a su alto grado de coincidencia- a las propuestas de Mihr (2004) y Tibbits (2002) quienes plantean a su vez, tres componentes de la EDH: cognitivo/normativo; emocional/consciente; y activo/orientado a la acción. Así mismo, cada dimensión o componente llevará asociados, respectivamente, contenidos, estrategias pedagógicas y técnicas didácticas:

1. **Dimensión de los conocimientos y técnicas o «componente Cognitivo/normativo».** Implica aprender sobre los derechos humanos y los mecanismos para su protección y adquirir la capacidad de aplicarlos de modo práctico en la vida cotidiana. Supone la enseñanza de los siguientes *contenidos*:

- Mecanismos de monitorización de los derechos humanos
- Instrumentos de defensa
- Sistemas internacional y regionales, y protección a nivel doméstico
- Las dimensiones de los derechos humanos
- Historia de los derechos humanos
- Fundamentos de los derechos humanos (filosóficos, políticos y legales)
- Principios de los derechos humanos

2. **Dimensión de los valores, actitudes y comportamientos o «componente Emocional/consciente».** Consiste en promover los valores y afianzar actitudes y comportamientos que contribuyan al respeto de los derechos humanos. Requiere de *estrategias pedagógicas*:

- Analíticas (promoviendo el pensamiento crítico)
- Relacionales (promoviendo el diálogo, la participación y las relaciones horizontales)
- De resolución de problemas

En esta fase, se trata de concientizar sobre los problemas de los derechos humanos, por ejemplo, reflexionando sobre los valores universales a través de casos de violaciones de derechos humanos, al tiempo que se promueve la voluntad por asumir un cierto grado de responsabilidad.

3. **Dimensión de la adopción de medidas o «componente activo/orientado a la acción».** Consiste en fomentar la adopción de medidas para la defensa y promoción de los derechos humanos. Requiere de *técnicas didácticas* que permitan movilizar las actitudes (fundadas en los valores que promueven los derechos humanos) para poner en práctica acciones concretas de defensa y promoción. En este nivel se transmiten opciones de acción: se trata de transformar el conocimiento adquirido (dimensión 1), las emociones, actitudes y el sentido de responsabilidad (dimensión 2), en acciones concretas (orientadas al fin último de eliminar las violaciones de derechos humanos).

Estas tres dimensiones o niveles de aprendizaje, con sus componentes, conforman un sistema y por lo tanto deben ser desarrollados de manera simultánea. Así mismo, este sistema se debe adaptar a las particularidades de cada contexto, pues para educar en derechos humanos es fundamental, como señala Mujica, partir de “las características, necesidades, intereses y problemas de las personas (...) de su experiencia de vida, sus posibilidades y sus limitaciones, y de las características del contexto socio-económico y cultural en el que se desenvuelven” (Mujica, 2002, p. 11).

Un elemento básico, además de la reflexión sobre problemas globales, es asesorar al alumnado para que sea capaz de identificar posibles soluciones exitosas (la dimensión de la acción), persiguiendo esfuerzos orientados al cambio (Hawkins y Knox, 2014) bajo la premisa de que una sola persona puede marcar la diferencia en la contribución al objetivo de crear un mundo más justo. La EDH debería orientarse, en general, a alcanzar un marco de cambio (Hawkins y Knox, 2014; Tibbitts, 2017). En cualquier caso, se trata de identificar una situación relevante en que se involucren derechos humanos (conocimiento/alfabetización), transmitir y compartir experiencias relativas al problema (actitudes/empatía), y ofrecer soluciones y propuestas viables (acción/responsabilidad) (Hawkins y Knox, 2014; Henry, 2015).

Sin lugar a dudas, los objetivos que plantea la EDH son extremadamente ambiciosos, principalmente de cara a la evaluación de sus resultados. Si bien valorar conocimientos e incluso acciones resulta menos problemático, cuando se trata de comportamientos, actitudes y valores la cuestión se complica (Equitas y ACNUDH, 2010; Hung, 2014), de ahí que se ha reservado el siguiente capítulo para abordar la evaluación de la EDH de manera más detallada.

Con todo lo hasta aquí expuesto, se puede afirmar que no es precisamente la falta de normativa ni de propuestas metodológicas lo que incide en el déficit actual en materia de EDH. El problema es que esta no se está haciendo efectiva en el plano institucional a nivel estatal.

Atendiendo a los objetivos del Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los Derechos Humanos, iniciado en 1995, cabe afirmar que el logro más evidente ha sido el reconocimiento de la importancia y la necesidad de incluir los derechos humanos en los programas educativos de educación formal y no formal en todos sus niveles, incluyendo la capacitación profesional (Sganga, 2006). Así mismo, desde el inicio del Decenio a la actualidad, también hay que resaltar que se han venido desarrollado numerosas propuestas metodológicas y materiales didácticos en materia de EDH, no solo por parte de Organismos gubernamentales e internacionales, sino también en el ámbito académico y en diversos sectores de la sociedad civil organizada (Tuvilla, 2008).

Por último, cabe señalar los desafíos pendientes de resolver en la implementación de una EDH crítica. Entre las dificultades que enfrenta la EDH, Carvalho y Estêvão (2013) señalan las resistencias hacia los derechos humanos, sobre todo por parte de quienes son víctimas de su violación, quienes al tiempo de desconocerlos los ven como algo inservible. Pero los derechos humanos no son solo desconocidos e incomprensidos, también en algunos contextos son temidos; como señala Jares (2006) los derechos humanos son y han sido un proceso escrito con la vida y el sufrimiento de muchas personas en todo el mundo, incluso en la actualidad defender los derechos humanos significa en muchos países poner en riesgo la propia libertad y la vida<sup>24</sup>. Ello porque los derechos humanos implican optar por un tipo de relaciones sociales y económicas que son incompatibles con otras, las dominantes, con lo cual, fuera de las declaraciones de intenciones, la apuesta por la defensa de los derechos humanos no es conveniente para muchas personas. Así, será en esta dialéctica en la cual se habrá de situar a los derechos humanos, asumiendo entonces su naturaleza conflictual. En general, la gran dificultad que presenta la defensa y promoción de los derechos humanos radica en que ello supone apostar por un tipo de sociedad concreta: una

---

<sup>24</sup> De acuerdo con datos de Amnistía Internacional, en 2017 la cifra de defensores y defensoras de los derechos humanos que fueron asesinados en todo el mundo ascendió a 312 personas (Amnistía Internacional, 2018).

sociedad fundada en valores democráticos y en la justicia social, la cual choca directamente con los intereses de las clases dominantes.

### **3.6. Publicaciones asociadas a este Capítulo**

- Cubillos-Vega, C. y Llanán Nogueira, J. (en prensa). Pedagogía de la memoria y escritura performativa en la educación en derechos humanos. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 29 (1).

## **Capítulo 4. La evaluación de acciones formativas en materia de derechos humanos**

### **4.1. Introducción**

La evaluación, en un sentido amplio, es definida por el Diccionario de la RAE como: señalar el valor de algo; estimar, apreciar o calcular el valor de algo; o estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos. Como metodología, Bustelo (1994 y 2003) analiza la especificidad de la evaluación en relación a sus funciones, a su diferenciación frente a otras prácticas con las que se le suele confundir, y en relación a la metodología inherente a ella. Siguiendo a la autora, en cuanto a su diferenciación de otras prácticas, distingue entre investigación y evaluación, pues pese a que ambas comparten la realización de una indagación sistemática y disciplinada y pueden ser desarrolladas con carácter aplicado, en el caso de la evaluación esta siempre es aplicada, mientras la investigación no necesariamente. Así, argumenta, la diferencia más importante radica en su finalidad, puesto que, si bien el fin último de la investigación es construir conocimiento, el fin de la evaluación es su utilidad: además de poder construir conocimiento, este es aplicado, en tanto su objeto es mejorar el programa/proyecto evaluado, rendir cuentas al respecto y apreciar, con la información obtenida, posibles actuaciones en el futuro. En relación con la metodología, pese a que la investigación y la evaluación utilizan las mismas técnicas de recopilación de datos y de análisis de la información y, en ocasiones, el mismo método, señala que la metodología de la evaluación siempre estará orientada a establecer un juicio de valor sobre los datos obtenidos.

Se pueden distinguir diversos tipos de evaluación: (1) según el momento: a) ex-ante, b) ex-post; (2) según quien realice la evaluación: a) interna, b) externa; (3) según la fase del proyecto o programa: a) diagnóstica; b) de diseño, c) de proceso, d) de resultados; y (4) según el objetivo de la evaluación: a) sumativa, b) formativa (Bustelo, 2001).

Respecto a sus funciones, según la clásica tipificación de Stufflebeam y Shinkfield (1987) la evaluación puede ser utilizada para la rendición de cuentas, para la mejora de las actuaciones planificadas, o para iluminar acciones futuras. En ese sentido, la información que proporciona la evaluación puede ayudar a demostrar cómo un proyecto o programa contribuye allí donde se ejecuta, al tiempo que brinda la información necesaria para mejorar su efectividad. La evaluación, en tanto actividad sistemática y una valoración analítica, se debe planificar de manera simultánea a la planificación de un proyecto o programa. Así, nos provee de información sobre los efectos que estos tienen en relación con sus objetivos generales y específicos. La evaluación, entonces, facilitará información para establecer conclusiones sobre los

resultados obtenidos y respecto a las decisiones que se deberán adoptar para mejorar el programa evaluado (Equitas y ACNUDH, 2010).

La evaluación de una acción formativa de EDH supone dos niveles: por una parte, el descrito arriba, la evaluación del programa como tal y, por otra parte, la evaluación de la acción educativa, esto es, determinar en qué medida los objetivos educativos son alcanzados por el alumnado (Colom y Nuñez, 2001). Ello implicará valorar tanto el aprendizaje teórico de los derechos humanos, su comprensión y el pensamiento crítico en torno a las implicaciones morales y políticas de los mismos y, además, la adhesión a sus valores, que se reflejará en actitudes como el compromiso con los derechos humanos. Por ello, uno de los mayores desafíos de la EDH en la actualidad es su evaluación y el desarrollo de instrumentos idóneos para realizar la misma. En la evaluación educativa se suelen distinguir principalmente dos modelos: la evaluación sumativa (el modelo tradicional) y la evaluación formativa (Colom y Nuñez, 2001). La primera, se caracteriza por centrar la atención del proceso evaluativo en el individuo en relación con el grupo, en base a los contenidos aprendidos de acuerdo con el esquema de aprendizaje establecido por la/el docente; aquí el aprendizaje será medido en términos cuantitativos: se obtiene una media de los resultados de las evaluaciones intermedias, a partir de la cual se valorará la eficacia global del programa (Colom y Nuñez, 2001; García, 2012). La evaluación formativa, por su parte, supone un giro drástico respecto a la evaluación sumativa, pues se centra en el proceso de aprendizaje del sujeto así como en el proceso de enseñanza; se concibe como una función formadora y proactiva, en tanto la programación se establece de manera flexible en función de la valoración de los procesos antes señalados; así, en una perspectiva constructivista, la evaluación formativa supone ir obteniendo información cualitativa sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, supone un *feedback* con el alumnado, que va orientando y permitiendo al/la docente reconducir el proceso educativo (Colom y Nuñez, 2001; López, 2016a). Así, atendiendo al momento de la evaluación, vemos que la evaluación sumativa está estrechamente relacionada con la evaluación final, mientras la formativa, lo está con la E. de proceso. Pese a su diferencia, estos dos tipos de evaluación no se oponen, sino que se suelen usar de manera complementaria (García, 2012); no obstante, lo cierto es que en el ámbito educativo la evaluación sumativa es utilizada con mayor frecuencia (Bustelo, 2001; García, 2012).

La evaluación de la EDH es todavía un terreno en pleno desarrollo (Decara, 2017; Equitas y ACNUDH, 2010), por lo tanto es preciso que las prácticas evaluativas realizadas en diversos contextos se pongan en común, para ir avanzando en la construcción del corpus teórico y técnico sobre esta materia. Ello requiere que se evalúen las acciones formativas de EDH, que se documenten los resultados y que se intercambien las experiencias (Equitas y ACNUDH, 2010) así como que se desarrollen herramientas comunes para medir sus efectos (Decara, 2017).

A continuación, revisaré algunas propuestas metodológicas para la evaluación de acciones de EDH, dedicando el subsiguiente epígrafe a los instrumentos disponibles para realizar dicha evaluación, donde situaré algunas aportaciones de la disciplina del trabajo social. Comentaré así mismo algunas de las experiencias encontradas sobre investigación evaluativa de acciones de EDH en la formación académica de trabajo social, que he tomado como base para el planteamiento metodológico del presente estudio, y a la luz de las cuales realizaré luego la discusión de resultados.

## **4.2. La evaluación de la EDH: propuestas metodológicas**

La evaluación de la EDH idealmente, subraya Decara (2017), debería superar el enfoque de medir el mero conocimiento o, en el extremo opuesto, solo la satisfacción de las/los educandos con un curso particular. La evaluación debería incorporar, además de estos aspectos, la valoración de la capacidad de las/los participantes para aplicar en la práctica los conocimientos y las capacidades adquiridas; así mismo, la planificación de la evaluación deberá tener un claro objetivo de aprendizaje relacionado con adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes, en función de los principios didácticos de la educación en, sobre y para los derechos humanos.

Amnistía Internacional, en su propuesta de principios para orientar la monitorización y evaluación de programas de EDH, recomienda que: (1) las evaluaciones deben contemplar un enfoque participativo, tan transparente como sea posible. Cuando se trata de educación no formal e informal, se debe realizar una evaluación diagnóstica para conocer las necesidades de formación que tienen las personas que participarán en la acción educativa; (2) deben ser diseñadas para informar sobre el aprendizaje y mejorar la programación. Es preciso entender el proceso de cambio, con lo cual deben orientarse a la reflexividad y ser flexibles; (3) deben diseñarse y ejecutarse con profesionalismo (Amnesty International, 2010).

Respecto a métodos o modelos de evaluación, Equitas, *International Centre for Human Rights Education*, y la Oficina de Naciones Unidas del Alto Comisionado para los Derechos Humanos, ACNUDH (2010), proponen un proceso de evaluación conformado de dos modelos que actúan de manera complementaria: el *modelo del ciclo de mejora continua* y el *modelo de evaluación en cuatro niveles* (también conocido como *modelo de Kirkpatrick*, diseñado en 1959 y utilizado ampliamente en el ámbito de la EDH). Ambos, se integran en un modelo único de evaluación desarrollado en 5 pasos: (1) Evaluación de necesidades; (2) Descripción del cambio deseado; (3) Evaluación formativa; (4) Evaluación sumativa, de resultados y de impacto<sup>25</sup>; y (5) Comunicación de resultados.

---

<sup>25</sup> Ambos tipos apuntan a la valoración de los efectos de una intervención. La diferencia radica en la dimensión a valorar: mientras la *evaluación de resultados* apunta, bien a los productos obtenidos con el programa o proyecto, bien a los efectos producidos por los mismos; la *evaluación de impacto* apunta a

El uso conjunto de ambos modelos provee de un marco teórico amplio para desarrollar y conducir una adecuada evaluación en el área de EDH con personas adultas en el marco de la educación no formal e informal, además de presentar como ventaja su flexibilidad para adecuarse a la diversidad de tipos de programas de EDH que puedan diseñarse.

La evaluación ocurre de manera sistemática en cuatro niveles que coinciden con las fases principales de un programa educativo, guiadas por el principio de interconectividad de las distintas etapas (Equitas y ACNUDH, 2010). El modelo de evaluación en cuatro niveles se aplica para evaluar las acciones educativas durante su ejecución, así como los resultados de las mismas. Consiste la medición de cuatro niveles de aprendizaje (Amnesty International, 2010; Equitas y ACNUDH, 2010):

- a) **Reacciones:** qué piensa el alumnado sobre la formación.
- b) **Aprendizaje:** el incremento en el conocimiento.
- c) **Comportamiento:** el grado en que mejora la recepción de las actividades.
- d) **Impacto:** los efectos del aprendizaje en el resto de la comunidad.

Respecto a la evaluación en el aula, durante la ejecución de la acción formativa, Tibbitts (1997) sugiere que este tipo de evaluación refleje tanto los objetivos multidimensionales de la EDH (conocimiento y desarrollo de habilidades y de valores), como los distintos métodos didácticos usados (trabajos individuales y grupales, por proyectos y debates). En ese sentido, las áreas de progreso a evaluar podrían incorporar: aprendizaje y comprensión de conceptos e hitos relevantes, la capacidad de analizar y resolver problemas, así como para comprender diversas perspectivas o puntos de vista, actitudes, motivaciones, y acciones.

En lo que atañe a las evaluaciones de resultados e impacto, la obtención de los datos necesarios para realizarlas exigirá recurrir a una gran variedad de técnicas. Dado que muchas de las habilidades adquiridas en una acción educativa no son observables por sí mismas, para poder evaluarlas será preciso transformarlas previamente en indicadores de logro, los cuales son medibles a través de diversos instrumentos, cualitativos o cuantitativos, como por ejemplo cuestionarios de actitudes, entrevistas, grupos focales, debates, etc. (Magendzo, 2011)

A continuación presentaré algunas propuestas de instrumentos que se han formulado en la teoría y algunos desarrollos metodológicos. Pondré especial énfasis en los pasos que se han dado en la construcción de herramientas en el ámbito del trabajo social, y reseñaré algunas investigaciones evaluativas en materia de EDH en las cuales se ha incorporado el uso de dichos instrumentos.

---

efectos no planificados, sobre terceras personas distintas de las destinatarias de las acciones programadas (ej. la comunidad), así como aquellos efectos a largo plazo. En consecuencia, la evaluación de impacto es muy difícil de realizar.

### 4.3. Instrumentos para la evaluación de la EDH. Experiencias en trabajo social

Tradicionalmente la evaluación ha procurado obtener evidencias para emitir un juicio de valor en base a una información objetiva, obtenida mediante el uso de diversos tipos de métodos y técnicas cuantitativas y cualitativas, para lo cual se han desarrollado una serie de instrumentos según los objetivos planteados (López, 2016a). En el ámbito de la evaluación de la EDH, sin perjuicio de la utilización de herramientas cuantitativas, se presta especial atención a los instrumentos que permiten obtener información cualitativa, tales como cuestionarios de seguimiento, entrevistas a las/los participantes y otros actores relevantes, análisis del material escrito producido por las/los alumnos (actividades en clase, trabajos, etc.), observación del desarrollo de las actividades, o grupos focales.

Sin embargo, cuando deseamos valorar las actitudes el instrumento por excelencia suele ser la escala de actitud. Un instrumento pionero en la evaluación de actitudes hacia los derechos humanos, que desde su formulación a mediados de la década de los 90 se ha venido mejorando, es el *Human Rights Questionnaire*, HRQ (Díaz-Veizades, Widaman, Little y Gibbs, 1995) cuyo objetivo es investigar las actitudes hacia los derechos humanos en el público general basándose en los principios de la DUDH. La escala estaba compuesta de cuatro dimensiones: seguridad social o bienestar, igualdad, restricciones a la ciudadanía y privacidad (Díaz-Veizades et al., 1995).

En el año 2005 se desarrolló la escala *Human Rights Endorsement, Commitment and Restriction* utilizada para medir el apoyo público de la sociedad a los derechos humanos; si bien estaba basada en el HRQ, su objetivo fue superar las debilidades de este y de otros instrumentos existentes a la fecha (los cuales no medían actitudes hacia los derechos humanos en su globalidad sino a dimensiones parceladas de los mismos, como por ejemplo prejuicios). Este nuevo instrumento centra la atención en las diferencias individuales que influyen en el apoyo a los derechos humanos, mediante un modelo que integra una serie de predictores de ciertas actitudes que serían favorables hacia los derechos humanos, que ya venían recogiendo en investigaciones precedentes, tales como: los niveles de estudio y la edad<sup>26</sup>, la fe religiosa<sup>27</sup>, los niveles

---

<sup>26</sup> Barrows en 1981, encontró que las personas adultas demostraban mayor interés por los derechos humanos y otras cuestiones globales. Así mismo, Getz en 1985, aplicando la herramienta ATHRI (*Attitudes Toward Human Rights Inventory*) observó que el puntaje de las actitudes hacia los derechos humanos eran mayores con estudiantes adultos (Narvaez, Getz, Rest, y Thoma, 1999; McFarland y Mathews, 2005).

<sup>27</sup> La fe religiosa, especialmente la fe en religiones conservadoras, está correlacionada negativamente con el apoyo a los derechos humanos, según lo contrastaron los estudios de Getz en 1985 (Narvaez et al., 1999) y de Vuksanovic en 1990 (McFarland y Mathews, 2005).

de razonamiento moral<sup>28</sup>, la flexibilidad<sup>29</sup>, la orientación del predominio social<sup>30</sup>, la disposición a la empatía<sup>31</sup> y la tendencia al etnocentrismo<sup>32</sup>.

La escala *Human Rights Endorsement, Commitment and Restriction* se compone de tres factores: adhesión, compromiso y restricciones o disposición a restringir los derechos humanos (McFarland y Mathews, 2005). Los autores concluyen que las actitudes en cada individuo dependerán de cada uno de dichos factores de manera independiente. Con lo cual se trata de un instrumento que considera las actitudes hacia los derechos humanos como un fenómeno multidimensional. De este modo, para poder explicar la variación de las actitudes entre individuos se requerirá tener muy claro qué predictores actitudinales concretos se relacionan de manera específica con cada dimensión de su escala.

---

<sup>28</sup> De acuerdo con la Teoría de Kohlberg de 1969 sobre los niveles de razonamiento moral, existen 6 estadios evolutivos de desarrollo moral de los individuos, caracterizados por distintas formas de reflexión en torno al bien y el mal. Estos estadios se agrupan en pares, generando tres niveles de conciencia social: (1) El nivel convencional, donde se aceptan y siguen -sin cuestionar- las reglas, expectativas y convenciones sociales vigentes. (2) El nivel preconventional, donde las mismas aún no se han entendido ni asumido, pero se siguen como algo impuesto. (3) El nivel posconvencional, donde los valores se definen a través de una reflexión autónoma (Cubillos, 2014). Así, según demostraron el estudio de Altemeyer en 1981 y de Moghaddam y Vuksanovic en 1990, el autoritarismo se relaciona positivamente con una menor preocupación por los derechos humanos; siguiendo esta teoría, se encontró que los individuos con un razonamiento basado en principios, tendrían más a apoyar los derechos humanos: los individuos con un razonamiento moral posconvencional, reconocen las limitaciones de su propia cultura moral, entienden la relatividad cultural y se adhieren a un razonamiento ético que apela a principios abstractos como la justicia y el bienestar humano (Moghaddam y Vuksanovic, 1990). Así, basándose en dichos hallazgos, Rest y su equipo desarrollaron en la década de los 70 el *Defining Issues Test (DIT)* para evaluar el grado en que el razonamiento moral de un individuo se basaba en principios (Crowson, 2004; McFarland y Mathews, 2005).

<sup>29</sup> Todas las personas que ven el mundo de manera estática parecen prestar menos apoyo a los derechos humanos que quienes tienen una visión más flexible. Chiu, Dweck, Tong y Fu, en 1997 diseñaron la *Measure of World Theories Scale*, donde descubrieron que quienes tenían una visión más flexible del mundo eran más propensos a creer que las violaciones a los derechos humanos eran peores que las violaciones a las normas sociales, a diferencia de quienes tenían una visión más rígida (Chiu, Dweck, Tong, y Fu, 1997).

<sup>30</sup> La orientación del predominio social parece reflejar una preocupación por mantener un estatus grupal y una tendencia a mantener ideologías y políticas que promueven la desigualdad. Esta parece relacionarse negativamente con la preocupación por los derechos humanos. La orientación del predominio social se mide a través de la escala *Social Dominance Orientation SDO*, la cual se correlaciona negativamente con el apoyo a derechos específicos que incluyen la tolerancia, el apoyo a los derechos de las mujeres y a los derechos de los gay y lesbianas (Pratto, Sidanius, Stallworth, y Malle, 1994).

<sup>31</sup> La disposición a la empatía parece fundamental para el compromiso con los derechos humanos. Las puntuaciones altas en las escalas *Empathetic Concern*, EC (desarrollada por Davis en 1983, para evaluar la empatía de las personas que sufren angustia) y *Perspective Taking*, PT (que mide el grado con el cual una persona trata de ver las preocupaciones de otras desde su punto de vista) parecen contribuir a la predicción del apoyo a los derechos humanos (McFarland y Mathews, 2005).

<sup>32</sup> La tendencia hacia el etnocentrismo, es decir a rechazar y desconfiar de los grupos diferentes del nuestro, correlaciona negativamente con el apoyo de los derechos humanos según los resultados de la *Manitoba Ethnocentrism Scale (MES)*, desarrollada por Altemeyer en 1998, para evaluar el prejuicio en dicho contexto (McFarland y Mathews, 2005).

Estos hallazgos y los desarrollos metodológicos a los que han conducido no solo son relevantes en el ámbito de la psicología, sino que adquieren especial interés en tanto han sido incorporados en recientes investigaciones sobre derechos humanos en el área de trabajo social.

Como expuse en el estado de la cuestión, la EDH se encuentra muy poco desarrollada en esta disciplina, pues ni las publicaciones científicas abordan esta cuestión en abundancia, ni tampoco se ha incorporado de manera formal en los planes de estudios, por lo cual es muy difícil encontrar experiencias evaluativas en esta materia así como desarrollos metodológicos. No obstante, cabe destacar que en lo que concierne a instrumentos de evaluación, se han realizado en la última década algunos esfuerzos por dotar a la disciplina de herramientas para valorar el conocimiento en materia de derechos humanos y las actitudes hacia los mismos de los/las estudiantes y profesionales.

McPherson y Abell (2012) diseñaron en 2011 dos escalas para medir el compromiso y las nociones en materia de derechos humanos, tituladas respectivamente *Human Right Engagement in Social Work* (HRESW) y *Human Right Exposure in Social Work* (HRXSW), ambas de tipo Likert, con un rango de acuerdo/desacuerdo de 7 puntos. La escalas fueron validadas con profesionales (n=1.014) y estudiantes de pregrado de trabajo social (n=283) en USA. Al momento de validar ambas escalas, así mismo, se testeó su correlación con la escala SDO (Social Dominance Orientation) y con el HRQ citados arriba. Respecto a las pruebas estadísticas, se determinó la fiabilidad y validez de constructo de los instrumentos mediante el Coeficiente Alfa de Cronbach (HRXSW=0,734 y HRESW=0,894) y la técnica de Análisis Factorial. La escala HRXSW (11 ítems) fue desarrollada para medir las nociones acerca de los derechos humanos en el trabajo social, es decir, la familiaridad con los principios de los derechos humanos. Por su parte, la escala HRESW (25 ítems) mide el compromiso con los derechos humanos en el trabajo social, en los siguientes aspectos: (1) la adhesión a la idea de los derechos humanos, (2) el sentido de la relevancia de los derechos humanos para el trabajo social y (3) la aplicación de los derechos humanos en la práctica profesional.

Además de estas escalas, que pueden considerarse las pioneras, se han venido desarrollando otras investigaciones evaluativas en materia de EDH en el ámbito del trabajo social que incorporan el desarrollo de este tipo de instrumentos. En 2014, se publican los resultados de un estudio realizado por Chen, Tung y Tang (2014), diseñado para analizar el cambio de actitud en las/los estudiantes de grado de trabajo social tras cursar un módulo formativo en materia de derechos humanos, de un semestre de duración. Para medir los resultados se utilizó una escala tipo Likert,

desarrollada y validada por Xie y Dan en 2003<sup>33</sup>, compuesta de 25 ítems orientados a medir la comprensión de los conceptos de los derechos humanos. Los autores utilizaron la escala para evaluar el cambio de actitud en los alumnos tras una intervención educativa.

El proyecto consistió en el diseño de un módulo optativo dirigido a alumnado de tercer y cuarto año del Grado en Trabajo Social. Al curso, titulado *Human Rights, Gender and Social Work*, se apuntaron voluntariamente 25 estudiantes (principalmente mujeres), a los cuales se les aplicó la escala en forma de pretest, al comienzo del módulo, y postest, en la última semana del mismo, mediando entre ambos 4 meses. El módulo fue dividido en sesiones semanales de 2 horas, con un tema específico para cada semana. Se trabajó en base a diferentes materiales como artículos de prensa, documentos y vídeos, esperando que las/los estudiantes consultaran los materiales en casa para luego debatirlos en el aula. El objetivo era que el alumnado adquiriera un marco conceptual y teórico en materia de derechos humanos que les llevara a comprometerse en su defensa. El método pedagógico empleado requería que el alumnado reflexionara sobre los casos estudiados a partir de su propia experiencia y de sus propios prejuicios, ya sea a través de situaciones personales o de situaciones vividas por personas muy cercanas.

La investigación utilizó la triangulación de técnicas de recogida de información y análisis cuantitativas y cualitativas. El análisis cuantitativo sirvió para evaluar la modificación de las actitudes en el alumnado respecto al inicio y el final del curso, y el análisis cualitativo para evaluar la evolución de las ideas y los temas que emergían en cada sesión. Los resultados, como era de esperar, demostraron el aumento significativo de las actitudes positivas hacia los derechos humanos, lo cual fue confirmado con el análisis cualitativo con el cual, además de constatarse el conocimiento adquirido, se pudo apreciar que los discursos positivos giraron principalmente en torno a tres ítems: el castigo físico en casa y en la escuela; el derecho de las parejas de gays y lesbianas a adoptar hijas/os; y el matrimonio entre personas del mismo sexo. Una de las conclusiones más significativas que presentaron fue que educar al alumnado en el ámbito de los derechos humanos requiere de etapas progresivas: construcción de conocimiento de base, concienciación y compromiso activo. Con ello, el alumnado desarrolla no solo un conocimiento sobre los derechos humanos y sus violaciones, sino que al compartir experiencias personales o cercanas, también desarrolla sensibilidad hacia ellos (Chen et al., 2014).

---

<sup>33</sup> Lamentablemente la literatura en la cual se detalla la metodología utilizada para desarrollar y validar dicha escala fue publicada en un artículo escrito en chino, no está disponible en la red. La referencia de dicho artículo es: Xie, B.C. y Dan, S.W. (2003). *Research on the Concept of Human Rights among Teachers in Senior High/Vocational School and Below*. Ministry of Education Research Project Report. Taipei, Taiwan: ROC. Sin embargo, esta referencia no se incluye dado que no fue posible consultar el material.

Entre las limitaciones del citado estudio, los autores señalan el tamaño reducido de la muestra (n=25) que no permite generalizar resultados y advierten que quienes se apuntan a una clase optativa ya tienen de partida una sensibilidad mayor hacia la materia, por lo cual sería deseable desarrollar un estudio con alumnado de una clase obligatoria. Por mi parte, considero que la investigación presenta, además, otros dos sesgos: (1) la escala utilizada para medir la dimensión «actitud» fue concebida originalmente como una escala para medir la dimensión «conocimiento/comprensión», con lo cual se está utilizando un instrumento de medida inadecuado al objeto de estudio; (2) la escala fue validada inicialmente con una población muy diferente a la que utilizaron los autores en su estudio: el instrumento se validó inicialmente con 4.252 profesores de escuelas primarias y secundarias (alfa 0.78); además, el resultado de alfa se redujo a 0.5, un valor que indica una fiabilidad media o regular (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Pese a las inconsistencias metodológicas de estudio, esta experiencia es de sumo interés por el enfoque pedagógico y didáctico, pero sobre todo porque incorpora la dimensión cualitativa al analizar los resultados de los trabajos escritos, en los cuales se puede apreciar que las actitudes respecto a asuntos arraigados culturalmente en la sociedad taiwanesa, como el castigo físico a las/los niños en la casa y en la escuela o hacia los derechos de las personas LGTB, mejoraron sustancialmente.

McPherson y Cheatham (2015) realizan un estudio similar, en el cual aplican las escalas HRESW y HRXSW, descritas arriba. El estudio consistió en evaluar los contenidos en materia de derechos humanos de una intervención educativa realizada con un curso de pregrado de trabajo social de una Universidad pública del sudeste de EE.UU. El objetivo fue aplicar dichas escalas para valorar el éxito de una intervención educativa en derechos humanos planteando como estrategia educativa el activismo. Para ello, se impulsó la participación del alumnado como voluntarios en un macro proyecto desarrollado a nivel nacional titulado *One Million Bones*<sup>34</sup>. Dicho proyecto consistió en una acción de activismo artístico para promover la prevención de las violaciones de los derechos humanos producidas por los genocidios y la violencia global. Las autoras vieron en aquel proyecto una oportunidad para que las/los alumnos utilizaran múltiples estrategias para concienciarse sobre su rol en la lucha por la defensa de los derechos humanos, así como el rol que cumplen las políticas públicas en dicha materia. Para ello constituyeron dos grupos, uno de control, (n=20) y otro con el cual se desarrolló la acción formativa (n= 24). Este último grupo desarrolló una macro práctica de un semestre de duración, que incluyó, además de la formación en materia de derechos humanos en el aula, formación respecto a los factores económicos que inciden en la perpetuación de los conflictos y la violencia masiva, entrenamiento en estrategias para promover el consumo responsable, proporcionando retroalimentación a fabricantes y legisladores sobre dicha cuestión y, finalmente, participación en actividades comunitarias.

---

<sup>34</sup> Para más información: <http://www.onemillionbones.net/the-project/>

Para valorar el resultado del proyecto, es decir, el conocimiento adquirido en materia de derechos humanos, las actitudes y el comportamiento del alumnado, utilizaron las escalas HRESW y HRXSW en forma de pretest y postest. Los resultados demostraron la efectividad de la actividad formativa: se confirmó que tras la actividad el alumnado aumentó su compromiso y conocimiento en materia de derechos humanos y que el alumnado que participó en el proyecto obtuvo mayor puntuación en ambas escalas en relación con el grupo que no realizó las actividades del mismo. Las autoras concluyen que enfocarse en intervenciones educativas que utilicen campañas de activismo sobre derechos humanos contribuye al aumento de los índices de HRX (nociones) y HRE (compromiso). No obstante, también reconocen las limitaciones de su estudio, entre ellas: a) el estudio piloto se basó en una muestra pequeña de 43 personas; por lo cual las autoras recomiendan que en futuros estudios se utilicen muestras más amplias para dar mayor consistencia a los datos obtenidos; y b) solo se utilizó el pretest con el grupo objeto de intervención; así, las autoras recomiendan que en futuros estudios incluyan en sus diseños la aplicación del pretest al grupo de control con el fin de garantizar la validez interna del estudio.

Con todo lo expuesto hasta aquí -y en los capítulos previos- he querido evidenciar el valor de incorporar los derechos humanos en el trabajo social, tanto en el ejercicio profesional como en la formación de las/los futuros profesionales. Los derechos humanos proporcionan un sustrato ético, político y operativo a la intervención del trabajo social; del marco de los derechos humanos se derivan una serie de exigencias éticas para el trabajo social, pues éstos se encuentran en la base de sus valores (Dominelli, 2010) manifestándose en los principios que integran la definición de trabajo social, su misión, así como también en el código deontológico de la profesión. Sin embargo, ello no se refleja en el conocimiento que las/los profesionales tienen sobre los derechos humanos ni sobre el enfoque de derechos humanos (EnDH).

En ese sentido, los instrumentos desarrollados para evaluar acciones formativas en materia de derechos humanos, como los arriba señalados, también pueden ser de gran utilidad como herramientas de diagnóstico para valorar las actitudes de las/los estudiantes de trabajo social y de las/los profesionales hacia los derechos humanos, así como su disposición a aplicar el EnDH, lo cual puede servir de base para orientar el diseño de futuras acciones formativas. Sin embargo, pese a los incipientes esfuerzos realizados a nivel internacional para integrar los derechos humanos en el currículo del trabajo social y de los desarrollos metodológicos para su evaluación, aún queda un largo camino para avanzar en esta materia.

## **Capítulo 5. Método de investigación**

### **5.1. Introducción**

He iniciado esta memoria presentando en los capítulos anteriores el cuerpo conceptual y teórico en el cual se encuadra el tema objeto de estudio de esta Tesis, estructurado de acuerdo a las doctrinas más relevantes sobre la materia y a los datos provenientes de investigaciones disponibles en la literatura académica. En el presente capítulo explicaré en detalle el desarrollo del estudio empírico diseñado: sus objetivos, las hipótesis formuladas y la descripción y justificación metodológica de cada uno de los pasos seguidos para planificar y ejecutar la investigación.

Esta investigación se fundamenta en una perspectiva interpretativa, pues va más allá de la obtención de unos resultados pretendidamente objetivos y unívocos, procurando comprender dichos resultados de manera matizada, en base a las percepciones de las personas que participaron en el estudio y del contexto que lo enmarcó.

Para realizar este trabajo, de entre todas las estrategias disponibles, opté por una investigación aplicada por considerar que se trataba de la perspectiva más adecuada para concretar los objetivos formulados. Esta aproximación requirió, además de una rigurosa investigación teórica, el desarrollo paralelo de una investigación empírica y de una evaluación. Para ello, complementé las técnicas de recogida de información y análisis cuantitativas, necesarias para poder establecer un antes y un después de la acción ejecutada de cara a distinguir sus efectos, con técnicas cualitativas, necesarias para comprender las implicaciones de dichos efectos. De este modo, tanto para la obtención como para el análisis de datos, recurrí a la articulación metodológica con el fin de alcanzar un conocimiento más complejo de la situación estudiada, abordando distintos aspectos de la misma.

En este trabajo distingo, siguiendo a Bustelo (1994), entre investigación y evaluación. Ambos procesos se desarrollaron de manera simultánea. La investigación consistió en recopilar información teórica, sistematizarla y aplicarla al diseño *ad hoc* de un programa de EDH para el alumnado de trabajo social, que luego fue desarrollado en el marco de una asignatura obligatoria de primer año del Grado en Trabajo Social de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid; la evaluación, por su parte, consistió en la valoración de dicha experiencia piloto, realizando tanto una evaluación formativa como sumativa o de resultados.

#### **5.1.1. Objetivos**

Las preguntas que orientaron esta investigación de cara a la formulación de sus objetivos fueron las siguientes:

- ¿De qué manera el trabajo social contribuye a hacer realidad los derechos humanos como parte de su agenda educativa?
- ¿La formación del Grado en Trabajo Social en España prepara a las/los estudiantes para trabajar con un marco de derechos humanos?
- ¿Los/las alumnas de trabajo social creen que los derechos humanos son relevantes para la profesión?
- ¿Las/los alumnos de trabajo social están comprometidos con las prácticas basadas en derechos humanos?
- ¿Se puede valorar el éxito de la formación en derechos humanos impartida?  
¿Cómo?
- ¿Qué métodos de educación en derechos humanos son más efectivos?

De acuerdo con dichas interrogantes, los objetivos planteados fueron los siguientes:

### **Objetivo general**

- Promover la inclusión de la educación en materia de derechos humanos en la agenda académica del trabajo social, visibilizando su importancia y contribuyendo a mejorar y actualizar el conocimiento sobre la enseñanza de los mismos en el ámbito del trabajo social.

### **Objetivos específicos**

5. Identificar la aplicación de los derechos humanos en la disciplina del trabajo social incidiendo en la necesidad de incluirlos en la formación académica.
6. Revisar y sistematizar el marco teórico, pedagógico y metodológico para la elaboración y evaluación de programas de EDH.
7. Desarrollar un programa educativo piloto en materia de derechos humanos y evaluar su efectividad, valorando su contribución en la mejora del conocimiento del alumnado sobre derechos humanos, de sus actitudes hacia los mismos y de una concienciación crítica ante los problemas que en dicho marco se plantean.
8. Posibilitar el intercambio de experiencias en el ámbito de la educación en materia de derechos humanos en el trabajo social a nivel nacional e internacional:
  - c) Dando a conocer estrategias y herramientas didácticas para una enseñanza en materia de derechos humanos integral, de acuerdo al marco pedagógico crítico.
  - d) Aportando una estrategia e instrumentos específicos para la evaluación de este tipo de enseñanza.

### 5.1.2. Hipótesis de resultados

Las hipótesis que orientarán la investigación empírica se refieren en concreto al tercer objetivo específico planteado (OE-3):

*Desarrollar un programa educativo piloto en materia de derechos humanos y evaluar su efectividad, valorando su contribución en la mejora del conocimiento del alumnado sobre derechos humanos, de sus actitudes hacia los mismos y de una concienciación crítica ante los problemas que en dicho marco se plantean.*

Para poder realizar la evaluación referida, es preciso establecer previamente qué resultados se esperan para, posteriormente, poder valorar su grado de cumplimiento, esto es, la efectividad de la intervención educativa realizada.

A la luz del marco planteado en los capítulos precedentes, la pregunta de investigación formulada para dicho objetivo (y sus soluciones tentativas) fue la siguiente:

- ¿Cómo saber si la formación en materia de derechos humanos tiene los efectos esperados en el alumnado que la recibe?
  - Estableciendo una comparación entre el alumnado que recibe la formación en materia de derechos humanos y aquellos que no la reciben.
  - Teniendo en cuenta la situación de partida de ambos, con el objeto de valorar el cambio ocurrido.

En consecuencia, las hipótesis formuladas a modo de enunciados predictivos acerca de los resultados esperados en relación al tercer objetivo específico, fueron las siguientes:

**H1:** El alumnado que participa en un programa de EDH aumentará su conocimiento sobre y actitudes hacia los derechos humanos.

**H2:** El alumnado que participa en un programa de EDH tendrá un mayor conocimiento y sus actitudes serán más positivas respecto a aquellos que no reciben la formación.

**H3:** El alumnado que participa en un programa de EDH estará capacitado para enfrentar críticamente problemas relacionados con el trabajo social y los derechos humanos.

Las dimensiones que componen estas hipótesis son: el conocimiento sobre derechos humanos, las actitudes hacia los mismos y el afrontamiento crítico de problemas relativos a derechos humanos. A continuación definiré conceptualmente cada una de dichas dimensiones.

- 1) **El conocimiento sobre derechos humanos.** El «conocimiento» se define como tener una noción sobre una cosa, saber de algo o tener una noticia elemental sobre

aquello (DLE, 2018). El conocimiento sobre los derechos humanos implicará, entonces, tener nociones sobre los aspectos (teóricos, jurídicos o morales) relativos a los derechos humanos. El conocimiento se puede manifestar a través de la «comprensión» que se tiene sobre un asunto, la cual supone la capacidad de aplicar en la práctica el concepto o tema aprendido; la misma implica la capacidad de explicar, de demostrar, de generalizar, de establecer analogías, de dar ejemplos, así como de redefinir o interpretar aquello aprendido (Blythe, 2004; Salgado-García, 2012).

- 2) **El compromiso con los principios de los derechos humanos.** Una actitud se define como una disposición de ánimo respecto a una cosa (DLE, 2018), la cual es manifestada de algún modo concreto. Así, el «compromiso» es una de las formas en que se manifiestan las actitudes favorables hacia los derechos humanos, es decir, es un componente actitudinal de los derechos humanos (McFarland y Mathews, 2005) y se identifica con aspectos como la adhesión hacia estos, la creencia de que son importantes y la determinación a aplicarlos (Cubillos, Ferrán, Mercado y Pastor, 2017; Chen y Tang, 2017; McPherson y Abell, 2012). Por su parte, Marzo y Sabariego (2013) señalan que el compromiso ético con los derechos humanos se puede manifestar, por ejemplo, como la capacidad para responder y argumentar coherentemente una opinión aplicando los derechos humanos en tanto que valores.
- 3) **El pensamiento crítico.** Es un concepto complejo de definir porque se manifiesta en múltiples dimensiones. Por ello las definiciones que se pueden encontrar sobre el mismo son bastante heterogéneas<sup>35</sup>. No obstante, todas ellas coinciden en que va a implicar la resolución de situaciones o problemas cotidianos de manera argumentada y razonada al tiempo que se identifica su complejidad (Cubillos y Ferrán, 2018).

En el Cuadro 6 esquematizo la operacionalización de las hipótesis (H) formuladas para el OE-3, señalando las dimensiones y variables dependientes que las integran, así como su definición conceptual. Dichas variables corresponden a los aspectos observados, en cuyas mediciones o análisis cabe esperar variaciones en función de la variable independiente (VI), es decir, la acción formativa.

---

<sup>35</sup> Para una aproximación más detallada a este concepto ver Cubillos y Ferrán (2018).

Cuadro 6. Operacionalización de las hipótesis asociadas al OE-3. Elaboración propia.

H	Dimensión	Variable	Definición	Indicador
H <sub>1</sub>	Conocimiento de DDHH	Conocimiento	Noción, información elemental de algo (DLE, 2018)	Grado de dominio de nociones básicas sobre DDHH
	Actitudes hacia los DDHH	Actitud	Disposición de ánimo manifestada de algún modo (DLE, 2018). Una de las dimensiones en que se manifiestan las actitudes es el compromiso (McFarland y Mathews, 2005; Cubillos, Ferrán, Mercado y Pastor, 2017), concebido como una declaración de principios	Grado de compromiso con los DDHH
H <sub>3</sub>	Afrontamiento crítico de problemas relativos a DDHH	Conocimiento	Ídem	Grado de comprensión de aspectos teóricos sobre DDHH y cuestiones en que inciden los mismos
		Actitud	En este caso, el compromiso es concebido, además, como un deber contraído	Grado de aplicación de nociones sobre DDHH y de sus principios
		Pensamiento crítico	Resolución de situaciones o problemas cotidianos de manera argumentada y razonada al tiempo que identificando su complejidad (Cubillos y Ferrán, 2018)	Grado de manifestación del pensamiento crítico

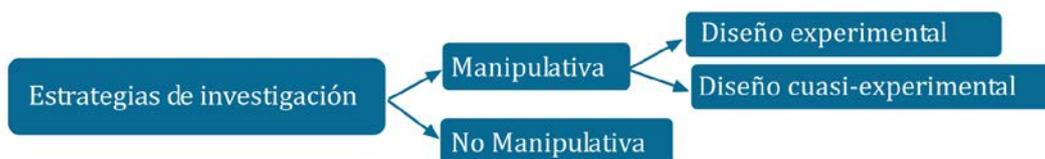
## 5.2. Diseño de la investigación empírica

Dado que la concreción del OE-3 requería de la manipulación de ciertas condiciones que provocarían el efecto esperado, el método de investigación más adecuado para abordarlo fue la investigación de tipo manipulativa (Blanca, 1998). En este caso, lo «artificial» o la «manipulación», consistió en introducir una acción formativa que no estaba contemplada en el Programa académico oficial de la titulación del grado en trabajo social de la UCM, con el propósito de analizar posteriormente su efecto sobre el alumnado participante.

Como se aprecia en la Figura 1, las estrategias de investigación manipulativa se clasifican en (1) diseños experimentales y (2) diseños cuasi-experimentales, según sea el grado de control de las variables extrañas (VE). Aquello que diferencia a ambos modelos es la regla de selección de los sujetos que participan en la intervención: (1) en los diseños experimentales se conocen las reglas de conformación de los grupos, pues se selecciona de manera aleatoria a los sujetos, a los grupos, y/o los niveles de la VI; con lo cual se puede asegurar la homogeneidad de los sujetos, según sus características, en los distintos grupos (de control y experimentales). (2) En los diseños cuasi-experimentales, por el contrario, se carece de control experimental total, pues estos se basan en grupos de sujetos formados de manera natural antes de la

intervención (y no a propósito de la investigación). Por ello, al desconocerse las reglas de formación de los grupos, no se puede asegurar la homogeneidad de sus características. (Blanca, 1998).

Figura 1. Tipología de estrategias de investigación. Elaboración propia a partir de Blanca, 1998.



El método experimental supone dos requisitos básicos: (1) participación del/a investigador/a manipulando la VI de manera artificial, y (2) el control de las VE mediante la asignación aleatoria de los sujetos o de los distintos niveles de la VI. Respecto a las VE, entenderemos por estas a aquellas que pueden afectar a la Variable Dependiente (VD), produciendo cambios que pueden ser falsamente atribuidos a la VI, como por ejemplo, en este caso, podrían ser la personalidad de la docente, las motivaciones del alumnado, un suceso mediático que predisponga a ciertas actitudes, etc., oscureciendo, anulando o modificando su efecto real (Blanca, 1998), por ello es preciso controlarlas con vistas a asegurar unos mínimos de validez interna<sup>36</sup>.

Sin embargo, el diseño aquí formulado no puede inscribirse en el método experimental puro, dada la dificultad de controlar las variables externas que, como hemos visto, constituye uno de los dos requisitos del método experimental. Por ello, la estrategia por la que opté fue el diseño cuasi-experimental; un tipo de diseño que constituye una alternativa en aquellos casos en los cuales no se puede realizar un control exhaustivo sobre las VE, y/o cuando no es posible asignar aleatoriamente los sujetos a los grupos experimentales; en este caso, se dieron ambas características. Sin perjuicio de haber optado por incorporar este tipo de modelo de diseño, este contempló la inclusión de estrategias cuantitativas y cualitativas de recogida de información y análisis.

A su vez, los diseños cuasi-experimentales poseen distintas variantes; en este estudio, la desarrollada fue el diseño cuasi-experimental «de grupo de control no equivalente» (Campbell y Stanley, 2001, pp. 93-99) o diseño pre-post con «grupo de cuasi control» por tratarse de un grupo que no cumple con las condiciones de control experimentales

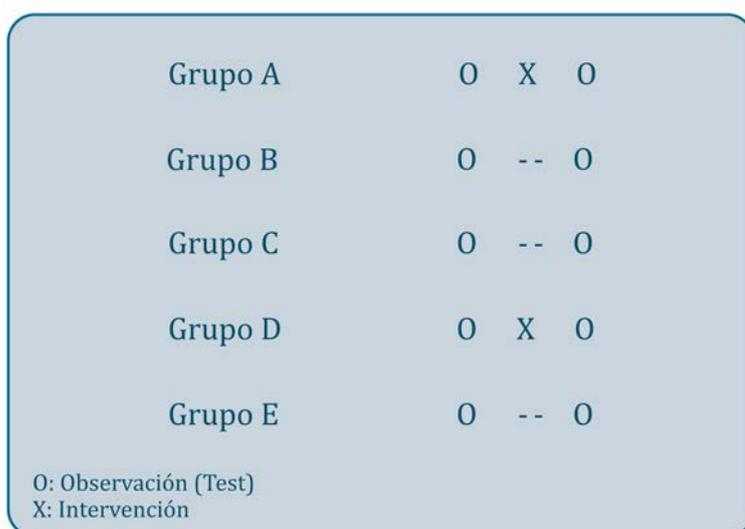
---

<sup>36</sup> La validez interna se refiere a la probabilidad con que podemos asegurar que el cambio producido en las VD se ha debido única y exclusivamente a la manipulación –experimental- que hemos realizado; así, en la medida en que desechemos explicaciones alternativas y ajenas a la VI, tendremos mayor validez interna (Blanca, 1998; Campbell y Stanley, 2001).

pues no se ha asignado aleatoriamente (León y Montero, 2015, p. 352); este tipo de diseño también es conocido comúnmente como «pretest-postest con grupo de control» y es uno de los más extendidos en el ámbito educativo. El mismo consiste en utilizar un grupo experimental, en adelante «grupo de intervención» (GI) y un grupo de control o cuasi control (GC), recibiendo ambos un pretest y un postest.

El diseño utilizado en el presente estudio quedó configurado, siguiendo a Campbell y Stanley (2001), de la manera que ilustro en la Figura 2. En la misma, la posición de X (la intervención) y O (la observación (los respectivos test) se ubican en una misma fila para señalar que la intervención se realizó con las mismas personas; así, en el caso de los grupos de control X se suprime (--). La distribución de izquierda a derecha indica el orden temporal, mientras que las filas verticales indican los grupos de comparación.

Figura 2. Tipo de diseño cuasi-experimental. Elaboración propia a partir de Campbell y Stanley, 2001.



Dado que en el primer curso de Grado en Trabajo Social de la UCM el alumnado se distribuye en cinco grupos por orden de apellido (1ºA, 1ºB, 1ºC, 1ºD, y 1ºE), a efectos del estudio estos grupos se organizaron de la siguiente manera: dos grupos de intervención (A y D) y tres de control (B, C y E).

Los grupos se formaron, entonces, de manera natural correspondiendo cada grupo a un curso de estudiantes (A, B, C, D y E). La elección de dos grupos de intervención, de entre los cinco, correspondió a criterios de oportunidad y de rigor metodológico:

- a) Para evitar sesgos en la intervención, valoré que lo más adecuado sería que esta fuera realizada en todos los grupos por la misma persona.

- b) En el año académico en que realicé el trabajo de campo (2015-2016) la asignatura seleccionada se distribuyó entre tres docentes, dos de las cuales estaban a cargo de dos grupos cada una; con la diferencia de que mientras una de ellas tenía toda la docencia por la mañana, la otra docente la tenía en ambas jornadas: un grupo de mañana y un grupo de tarde.
- c) La docente a quien solicité su colaboración para la impartición del módulo tenía asignados los grupos A y D, distribuidos en la mañana y en la tarde, respectivamente, lo cual favoreció la diversidad de la muestra.

Respecto a los criterios para elegir la asignatura en cuyo seno se desarrollaría la actividad, dicha elección se fundamentó básicamente en: (a) la necesidad de introducir la intervención dentro de una asignatura de primer año de modo que el grado de conocimiento sobre derechos humanos, dentro de lo posible, no estuviese mediado por la propia trayectoria en la formación académica; (b) los contenidos de derechos humanos debían incorporarse de manera natural en dicha asignatura, de modo que no fuese percibido como un elemento extraño; y (c) la asignatura debía ser una materia obligatoria (básica o troncal). Por todo ello, la asignatura seleccionada fue «Bases teóricas del Trabajo Social».

El diseño elegido permite comparar tanto la actuación de ambos grupos antes y después de la intervención, así como comparar al grupo que recibió la formación con aquel que no (GC), esperándose que el GI presente un cambio entre el pretest y el postest. Así mismo, el diseño con GC supone una alternativa bastante efectiva para vigilar las VE, permitiendo una mayor validez interna (Campbell y Stanley, 2001).

En los Cuadros 7 y 8, detallo cómo en el diseño propuesto he procurado vigilar, en la medida de lo posible, las variables extrañas que afectan a la validez interna y externa, respectivamente, no con el objeto de controlarlas, sino más bien con el propósito de vigilar que estas no distorsionen la posterior comprensión de los resultados obtenidos (León y Montero, 2015).

Cuadro 7. Variables extrañas (VE) que atentan contra la validez interna y su vigilancia en el diseño. Elaboración propia a partir de Campbell y Stanley (2001).

	VE	Vigilancia en el diseño propuesto
Validez interna	<b>Historia.</b> Acontecimientos ocurridos entre la primera y la segunda medición, diferentes de la variable experimental (ej.: propaganda política o campañas en medios de comunicación)	Con la inclusión del grupo de control, la vigilancia de estas variables es mayor, pues los cambios producidos en el grupo de intervención, en caso de deberse a las mismas, deberían también afectar al grupo de control. En caso contrario, el efecto se podría atribuir con mayor seguridad a la intervención
	<b>Maduración.</b> Procesos internos (biológicos o psicológicos) de las personas participantes que actúan con el paso del tiempo (edad, cansancio, fatiga...) Puede que entre el pretest y el postest las personas participantes aumenten el cansancio o la fatiga (por ejemplo la fatiga de fin de semestre o la tensión por la cercanía de los exámenes al aplicar el postest)	
	<b>Administración de test.</b> Influencia que ejerce la administración de un test sobre los resultados de un postest. Efecto del pretest según el cual el postest siempre suele tener mejores resultados, y estos se pueden atribuir a la variable experimental	
	<b>Instrumentación.</b> Cambios o deterioro en los instrumentos de medición o en las personas observadoras, que pueden influir en las mediciones que se obtengan	De producirse, este sesgo se vigila mediante la inclusión del grupo de control
	<b>Regresión estadística.</b> La tendencia de que los puntajes extremos se muestren más cercanos a la media en la segunda medición. La regresión se controla en mayor medida con la selección aleatoria de los grupos (al azar)	En el diseño esta variable se puede vigilar en la medida en que las/los alumnos son asignados a los respectivos grupos por orden de apellido, no atendiendo a una cualidad de selección
	<b>Sesgos de selección.</b> Sesgos resultantes de la selección diferencial de participantes para los grupos de comparación	Este tipo de sesgos se ven reducidos en gran medida en nuestro modelo, al estar constituido por grupos formados de manera natural
	<b>Mortalidad experimental.</b> Diferencia en la pérdida de participantes de los grupos de comparación	Dado que el estudio se enmarcó dentro de una asignatura obligatoria, se estimó que el abandono del alumnado sería menor. No obstante, una de las grandes dificultades constituyó la inasistencia a clases del alumnado en la etapa que comprendió la segunda medición, próxima al término del año académico
	<b>Interacción entre la selección y la maduración.</b> Tendencia a confundir esta interacción con el efecto de la variable experimental	Este riesgo se evitó en gran medida gracias a que el transcurso de la intervención fue relativamente corto y ambos grupos pertenecían al mismo nivel

Cuadro 8. Variables extrañas (VE) que atentan contra la validez externa y su vigilancia en el diseño. Elaboración propia a partir de Campbell y Stanley, 2001.

	VE	Vigilancia en el diseño propuesto
Validez externa	<b>Efecto reactivo o de interacción de las pruebas.</b> El efecto que el pretest puede ocasionar en la sensibilidad o calidad de reacción a la variable experimental	La mejor manera de vigilar esta variable es procurando una mayor distancia temporal entre la aplicación del pretest, la intervención y el postest; lo cual se procuró, atendiendo a los tiempos determinados por el calendario académico
	<b>Efectos de interacción de los sesgos de selección con la variable experimental.</b> Implica que los efectos válidamente demostrados solo verifiquen en la población aislada de la cual se extrajeron los grupos	En este diseño esta variable requiere una mayor vigilancia; puesto que los grupos de intervención y de control se extrajeron de la población de la UCM; establecer un perfil bastante detallado de los sujetos permite controlar en mayor medida esta variable, máxime cuando fue posible comparar los pretest con el perfil de población de otras dos universidades en las que se validaron los instrumentos previamente
	<b>Efectos reactivos de los dispositivos experimentales.</b> La artificialidad experimental y la conciencia del alumnado de que está participando en una investigación son sesgos que disminuyen la representatividad	En este tipo de diseño esta variable suele requerir una mayor vigilancia. No obstante, para vigilarla, se incorporó la intervención dentro del contenido de una asignatura obligatoria, introduciéndola expresamente como un contenido nuevo, sin aludir a la investigación (en ámbito educativo, se sobreentiende que el alumnado no debe saber que está formando parte de un experimento). Así mismo, los grupos son grupos intactos/naturales (sin selección aleatoria) sin interacción entre sí, con lo cual las diferencias (intervención/no intervención) que se dieron entre un grupo y otro, no fueron percibidas por los sujetos. Esto se comprobó posteriormente tras la realización de dos grupos focales

Por último, el tipo de diseño fue transversal, pues se comparó la evolución de dos grupos diferentes en el mismo intervalo temporal: el primer semestre del curso 2015-2016.

### 5.2.1. Consideraciones éticas

Al tratarse de una intervención educativa fue preciso que los sujetos participaran sin saber que estaban siendo objeto de una investigación, de cara a evitar posibles sesgos en los resultados, especialmente el posible aumento de la implicación del alumnado al saberse observado (Efecto *Hawthorne*).

Si bien en el caso de la investigación en el ámbito educativo dicha condición se suele dar por sentada, ello no excluye la adopción de ciertas medidas que garanticen el trato digno de las personas a las que se está investigando. Dado que el Código Deontológico

de Trabajo Social no regula las prácticas investigativas, he tomado como referencia el Código Deontológico del Psicólogo, en cuyo artículo 36 se señala que cuando una investigación requiere el recurso al engaño, habrá de asegurarse de no producir perjuicios duraderos en ninguna persona revelando, en todo caso, la naturaleza y necesidad de la intervención al concluir la investigación (León y Montero, 2015).

He partido de la premisa de que una intervención educativa en materia de derechos humanos no conllevaría *per se* un perjuicio, sino más bien un valor añadido para las/los participantes y que, en todo caso, el perjuicio sería más bien para el grupo que no pudo disfrutar de dicha formación. Sin embargo, al margen de esta convicción personal y, por ende subjetiva, la salvaguarda de los derechos de las personas se torna ineludible en lo que respecta a la confidencialidad de sus datos. Así, atendiendo a lo dispuesto en el Real Decreto 1720/2007, de 21 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de desarrollo de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal, procedí a disociar los datos recogidos de modo que no fuera posible la identificación individual de las personas, recogiendo los datos estadísticos de manera anónima, y anonimizando aquellos datos recogidos en los trabajos así como aquellos producidos en las sesiones grupales (asignando pseudónimos y/o códigos a cada sujeto). Al momento de recabar los datos en cualquiera de los formatos utilizados, informé por escrito que los mismos se utilizarían para fines investigativos, de manera anónima y confidencial. Además, en el caso de los grupos focales solicité a cada participante la firma de un consentimiento informado para grabar las sesiones en audio y video.

### **5.2.2. Población objeto de estudio**

La población objeto de estudio estuvo compuesta por todo el alumnado de primer año del Grado en Trabajo Social de la UCM del curso 2015-2016. La selección de esta población atendió al criterio de accesibilidad de la misma, dada mi relación con el Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales de la UCM, así como un criterio de eficiencia, en tanto que la participación de alumnado de primer año permitiría controlar en mayor medida el sesgo de un conocimiento previo sobre la materia objeto de intervención.

Como ya se sabe, el alumnado estaba organizado en cinco grupos, por lo cual trabajé con los grupos ya conformados de manera natural, aplicando a unos la intervención (GI) y dejando el resto como grupo de control (GC).

Las plazas de nuevo ingreso ofertadas para el curso 2015-2016 ascendieron a 325; en la observación inicial (pretest) participaron 309 alumnas/os, mientras que en la observación posterior (postest) participaron 243, debido al descenso en la asistencia a clases al finalizar el semestre. Sin embargo, el diseño pre-post test requiere valorar solo los resultados de quienes realizan ambas pruebas. De este modo, se realizó el

control de los sujetos participantes mediante el pareo (*matching*) de cada prueba, pre y post, con cada sujeto que la realizó, resultando una muestra de 200 sujetos (64.7% de quienes participaron en la medida inicial). Ello sin perjuicio de que en ambos grupos de intervención (A y D) todo el alumnado recibió la acción formativa.

Respecto a la distribución del alumnado según GI/GC, esta fue absolutamente homogénea (n=100 en GI; n=100 en GC); no obstante, en términos relativos, considerando que el GI se compuso de dos grupos y el GC de tres, es evidente que la participación de GI fue mayor. Ello se debió a que se pudo controlar la asistencia de los sujetos el día de la medida.

El perfil sociodemográfico de ambos grupos fue bastante homogéneo, tal como se puede apreciar en la Tabla 1, donde los datos están desagregados por sexo y por grupos (GI, GC). En general, se puede observar que la población participante se caracterizó por presentar un perfil feminizado (83% mujeres) clara muestra de la segregación sexual de los estudios universitarios; de nacionalidad española (95,5%); con edades comprendidas en un rango de 17 a 20 años (65,5%) y mayoritariamente declarada atea o agnóstica (64%); mientras el 8% manifestó ser practicante de una religión. Respecto a la tendencia política, el 65% declaró ser de izquierda o centroizquierda.

Tabla 1. Frecuencias en GC y GI según variables sociodemográficas y sexo. Elaboración propia.

Variables sociodemográficas		Grupos				TOTAL
		GI		GC		
		Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	
<b>Pretest</b>		105	22	154	28	<b>309</b>
<b>Posttest</b>		97	23	101	22	<b>243</b>
<b>Válidos ambos Test</b>		<b>82</b>	<b>18</b>	<b>84</b>	<b>16</b>	<b>200</b>
<b>Nacionalidad</b>	Española	77	18	81	15	<b>191</b>
	Otra	5	0	2	1	<b>8</b>
<b>Edad</b>	17-20	55	10	61	5	<b>131</b>
	21-25	24	7	20	11	<b>62</b>
	26-29	0	1	3	0	<b>4</b>
	>30	3	0	0	0	<b>3</b>
<b>Religión</b>	Atea/o	34	11	33	8	<b>86</b>
	Agnóstica/o	17	3	21	1	<b>42</b>
	Creyente, no practicante	19	4	25	5	<b>53</b>
	Creyente y practicante	10	0	4	2	<b>16</b>
<b>Tendencia Política</b>	Izquierda	23	12	25	6	<b>66</b>
	Centroizquierda	30	3	26	5	<b>64</b>
	Centro	22	3	28	3	<b>56</b>
	Centroderecha	5	0	3	0	<b>8</b>
	Derecha	0	0	1	1	<b>2</b>

### 5.2.3. Fases de la investigación

Tras el previo encuadre epistemológico y teórico, la investigación empírica se estructuró en las siguientes fases no consecutivas (Figura 3):

1. Planificación del programa (o módulo) y programación didáctica
2. Diseño de la evaluación y diseño o desarrollo, según el caso, de instrumentos de recolección de datos para la evaluación: (a) validación de escalas (b) Actividades en el aula y trabajos escritos; (c) diseño de rúbrica; (d) diseño de grupos de discusión.
3. Implementación del programa
4. Evaluación en la implementación: evaluación formativa y sumativa
5. Evaluación de resultados
6. Análisis y triangulación de datos para la interpretación de los resultados

Figura 3. Fases de la investigación. Elaboración propia.



### 5.3. Planificación del Programa de EDH

Como todo proyecto o plan, una planificación didáctica debe responder, como mínimo, a las preguntas ¿Qué? (contenido), ¿Cómo? (perspectiva pedagógica y modelo didáctico) y ¿Cuándo? (programación).

Asumiendo que el contenido de la propuesta son los derechos humanos en sus aspectos teóricos, morales, jurídicos y sociales, incorporé el desarrollo de los mismos en la planificación de las respectivas unidades didácticas y en la programación de las sesiones, como se verá más adelante.

Respecto a la perspectiva pedagógica y modelo didáctico, la propuesta de enseñanza de los derechos humanos se fundamentó en la perspectiva teórica de las pedagogías críticas que, como vimos, ubican el proceso de la enseñanza y el aprendizaje sobre el marco referencial de la teoría crítica. No obstante, la didáctica de la misma se realizó utilizando un enfoque constructivista, con el objeto de que el alumnado adquiriese una comprensión básica de los derechos humanos a través de la participación y de la búsqueda individual y colectiva de su origen, significado, implicaciones, consecuencias y desafíos, pues como bien expresó Dewey “no se puede participar en el intercambio con los demás sin aprender, sin obtener un punto de vista más amplio y sin percibir cosas que de otro modo se ignorarían” (Dewey, 2002, p.111).

De este modo, opté por un modelo didáctico centrado en la actividad y la experiencia de las/los estudiantes, según el cual estos son el eje del proceso educativo, en tanto sujetos autónomos y responsables (López, 2016b), puesto que la estrategia de enseñanza de la EDH exige un estilo democrático, participativo y que propicie la reflexión mediante el diálogo, el debate y, si cabe, la ulterior deliberación en resolución de situaciones problemáticas relacionadas con los derechos humanos, considerando la opinión de las otras personas y aprendiendo de la misma (aprendizaje cooperativo). Tal como se recoge en el Informe Delors “Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia –realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos– respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.” (Delors, 1996, p. 9).

Como señala Camilli respecto al aprendizaje cooperativo, una de las implicaciones educativas de la teoría constructivista de Piaget como corriente pedagógica es que el aprendizaje entre pares se torna un núcleo relevante en la dinámica educativa al favorecer el “desarrollo de estructuras intelectuales superiores como el razonamiento, la planificación, la creatividad, la resolución de conflictos y la toma de decisiones” (2016, p. 138). Por su parte, prosigue la autora, desde enfoques neopiagetianos el conflicto cognitivo que surge ante la toma de conciencia de la existencia de puntos de vista diferentes, en su dimensión sociocognitiva, contribuye al cambio que se produce en la comprensión de las/los alumnos al interactuar con otros que tienen una concepción distinta de los hechos, es decir, cuando en el aula los sujetos logran trascender sus propias creencias para construir entre todos un conocimiento nuevo, colectivo.

En base a este modelo, la planificación debe ser, además, lo más flexible posible. La programación didáctica es una herramienta de la planificación, en donde se han de concretar las preguntas arriba formuladas de manera operativa, es decir, especificando dichos aspectos en una calendarización (que debe ser orientativa de cara a garantizar la flexibilidad requerida).

La planificación se desarrolló en una serie de fases simultáneas (Figura 4), para cuyo diseño me apoyé en el marco de la enseñanza para la comprensión (EpC); propuesta igualmente fundamentada en la teoría pedagógica constructivista (Perrone, 1999; Stone, 1999; Blythe, 2004), cuyo objetivo es facilitar la comprensión de las materias mediante experiencias prácticas de modo que, mediante la reflexión profunda, las/los alumnos sean capaces de establecer conexiones entre lo aprendido y la realidad, en su vida cotidiana (Stone, 1999; Blythe, 2004). La EpC se propone ir más allá del mero aprendizaje para dar paso a la reflexión profunda, a la comprensión, la cual solo es posible mediante la acción.

Así, de acuerdo con este enfoque, no podríamos aprender algo (como por ejemplo nadar, escribir o pensar críticamente) exclusivamente con la lectura de un manual de instrucciones sobre técnicas (de natación, escritura o pensamiento crítico). Para incorporar el aprendizaje de algo debemos empezar por hacerlo y hacerlo, además, de manera reflexiva. La práctica es indispensable para incorporar la teoría. De acuerdo con esta idea, el aprendizaje y la comprensión de los derechos humanos de cara a su aplicación, solo serían posibles incorporándolos en nuestra práctica cotidiana. Como señaló Eleanor Roosevelt en su discurso del décimo aniversario de la DUDH en 1958:

En definitiva ¿dónde empiezan los derechos humanos universales? Pues en pequeños lugares, cerca de nosotros; en lugares tan próximos y tan pequeños que no aparecen en los mapas. Pero esos son los lugares que conforman el mundo del individuo: el barrio en que vive; la escuela o la universidad en que estudia; la fábrica, el campo o la oficina en que trabaja. Esos son los lugares en los que cada hombre, mujer y niño busca ser igual ante la ley, en las oportunidades, en la dignidad sin discriminación. Si esos derechos no significan nada en esos lugares tampoco significan nada en ninguna otra parte. Sin una acción decidida de los ciudadanos para defender esos derechos a su alrededor, no se harán progresos en el resto del mundo (ACNUDH, 2004).

El trabajo social es una profesión que actúa como un puente entre las ciencias sociales y la realidad, pues su práctica profesional supone una intervención directa en la sociedad. Por ello en esta disciplina, incluso quizá más que en cualquier otra del ámbito social, es fundamental un tipo de aprendizaje orientado a la comprensión y a la acción.

Para facilitar la comprensión, la EpC ha incorporado cuatro ideas claves en su marco conceptual que habrían de formar parte de la planificación: (1) los tópicos generativos, (2) las metas de comprensión, (3) los desempeños de comprensión, y (4) la evaluación diagnóstica continua (Blythe, 2004; Stone, 1999).

- 1) **Tópicos generativos.** Son ideas, conceptos, teorías, temas, etc. que se distinguen por ser fáciles y por ser indispensables para la comprensión de otros tópicos más complejos que están asociados o relacionados con este. De acuerdo con Blythe (2004) se caracterizan por ser: (a) centrales para una materia, (b) atractivos para

el alumnado, (c) accesibles, es decir, pueden ser estudiados a través de una gran cantidad de recursos, y (d) ofrecen la oportunidad de establecer múltiples conexiones con otras materias o tópicos y, coincidiendo con lo apuntado por Dewees y Roche (2001), deben permitir establecer conexiones con sus experiencias personales. Por ejemplo, un tema que desde su propia realidad presente les permita explorar el pasado o proyectarse al futuro, conectar con la realidad de otras personas en otros contextos, o argumentar una posición crítica a través de la teoría. De esta manera, al debatir y defender una posición, los/las alumnas aprenderían a lidiar con sus propias contradicciones y a desarrollar argumentos más sólidos. Este concepto no es nuevo, ya lo planteaba Freire (2012) al referirse a los «temas generadores» como tópicos sobre una cuestión significativa de carácter universal, la cual podrá variar según el momento histórico o contexto de los sujetos y que se puede desdoblar en otros temas.

- 2) **Metas de comprensión.** Dado que los tópicos generativos suelen ser demasiado amplios, habrá que acotarlos o centrarlos a través de objetivos o metas de comprensión específicas. Estas metas son de dos tipos: (a) las metas para una unidad concreta, relacionadas con el conocimiento de cuestiones relativas a un tópico generativo, y (b) las metas que funcionan como hilos conductores de todo el módulo o curso, referidas a los resultados esperados con la formación en sentido global.
- 3) **Desempeños de comprensión.** Constituyen el núcleo del desarrollo de la comprensión o, en otras palabras, la habilidad de comprensión adquirida. Se plantean como el resultado de la meta de comprensión (la meta alcanzada) y se incluyen en las actividades que posibilitan que el alumnado ponga en práctica el conocimiento teórico. Un elemento fundamental de los desempeños de comprensión es la argumentación de los razonamientos, ya sea de manera escrita u oral. Los desempeños de comprensión pueden ser de tres tipos (Blythe, 2004): (a) preliminares; incitan al alumnado a comenzar a explorar las cuestiones antes de recibir información teórica al respecto (en todo caso, la información teórica se puede ir intercalando con los desempeños de comprensión en la misma práctica); permiten percibir qué es lo que conoce el alumnado sobre un determinado tópico, así como las posibles maneras de relacionarlo con sus intereses o inquietudes; (b) de investigación guiada; sirven para que el alumnado se centre en cuestiones específicas del tópico; (c) proyectos finales o de síntesis; son actividades desarrolladas al final de un módulo o curso. Son más complejas pues exigen que el alumnado integre las distintas comprensiones desarrolladas en los desempeños previos.
- 4) **Evaluación continua.** Constituye el espacio para la reflexión y la retroalimentación, en cada sesión y en paralelo a las actividades. Además de permitir una evaluación constante del proceso de aprendizaje y comprensión, proporciona retroalimentación al alumnado. Los criterios para evaluar los

desempeños deberán reflejar las metas de comprensión de la unidad. Esta evaluación puede ser realizada por cada docente, entre el alumnado (*peer assignment*) o mediante la retroalimentación recíproca.

Para el planteamiento de las actividades concretas, complementé el marco conceptual de la EpC con la propuesta de modelo multi-método de Dewees y Roche (2001) para la educación en materia de derechos humanos en el ámbito del trabajo social. Así, dentro de lo que Blythe (2004) denomina los desempeños de comprensión, se pueden ubicar estos multi-métodos con el objeto de que el alumnado involucre competencias cognitivas, afectivas y de aprendizaje práctico, en la línea que vienen planteando otros autores para la EDH en un marco general (Ribotta, 2006). Para la adquisición de dichas competencias, Dewees y Roche (2001) recomiendan: (1) lecturas, (2) ejemplos de casos, (3) videos y (4) acción social. Estos materiales y actividades permitirán que el alumnado pase progresivamente del aprendizaje conceptual a una implicación mayor a través de la experiencia. Nuevamente, debo advertir que estas propuestas no son pioneras, Freire (2012) ya señalaba, como herramientas pedagógicas situadas dentro de las prácticas no bancarias o prácticas problematizadoras, a los medios audiovisuales, la fotografía y la reflexión en torno a la lectura de artículos, notas de prensa, análisis de contenido de editoriales de prensa, etc., señalando que mediante estas estrategias las personas pueden sentirse sujetos de su pensar, en un proceso que debe ser dialógico, es decir cooperativo y participativo.

A continuación, en base a los autores citados, detallaré cada una de las estrategias que componen el citado modelo:

**(1) Lecturas.** Lectura de una serie de recursos relacionados con los conceptos de los derechos humanos, reflejados en documentos de carácter internacional. Entre ellos son fundamentales: la DUDH; documentos ratificados por cada país donde se imparta la EDH, así como una mención crítica a aquellos que no han sido ratificados; documentos relacionados con asuntos más o menos específicos que se puedan dar en el ámbito de cada asignatura (cuando la EDH está transversalizada en el currículo); documentos de libre circulación producidos por algunas ONG, Centros de estudios, u observatorios de derechos humanos.

**(2) Ejemplos de casos (Viñetas).** Esta técnica permite acercarse a la realidad de un modo mucho más reflexivo que la mera lectura y comentario de documentos. Permite aplicar los contenidos en situaciones aparentemente reales, a modo de práctica, y debatir posteriormente la valoración aplicada y las implicaciones de cada decisión adoptada.

Por otra parte, esta técnica facilita la implicación emocional, la cual a su vez permite al alumnado tomar conciencia de que como trabajadoras/es sociales deben posicionarse ante los derechos humanos involucrados en los casos expuestos, debiendo, en ocasiones, enfrentarse a dilemas éticos. Además, como material de aprendizaje, las

historias son sumamente ricas y poderosas, pues permiten que las personas se identifiquen con las situaciones expuestas, encontrando a veces en ellas referencias de sus propias vidas, o de personas muy cercanas. Así, los diversos escenarios suponen un valioso material para explorar en amplitud y profundidad la importancia de los derechos humanos en las vidas de las personas. Una vez presentados los casos, el alumnado deberá responder:

- Qué derechos humanos están involucrados en los casos.
- Qué problemas estructurales identifican en cada caso.
- Señalar posibles respuestas o intervenciones de Trabajo Social para la o las personas que protagonizan la historia, en varias etapas de sus vidas, que habrían promovido sus derechos humanos.

Este ejercicio contribuye a promover el pensamiento crítico, a entrenar la redacción, a promover debates en clases, y en última instancia, a evaluar la comprensión del alumnado.

**(3) Vídeos y material multimedia.** Este tipo de material es muy potente para ilustrar casos de derechos humanos, y puede ser utilizado como apoyo para las dos actividades descritas anteriormente: la lectura y los casos. Entre este tipo de material se recomienda:

- Explicar la historia de los derechos humanos y su significado.
- Presentar situaciones que permitan que el alumnado reconozca como asuntos de derechos humanos situaciones que habitualmente no son consideradas como tales en el ámbito profesional (como por ejemplo el estigma que sufren las personas discapacitadas, o las minorías sexuales).
- Demostrar la indivisibilidad de los derechos humanos, representando la interacción de factores económicos, sociales, culturales y políticos que afectan o vulneran a las personas.
- Demostrar la universalidad de los derechos humanos en un contexto plural, a la vez que representen la diversidad de formas en que estos derechos son violados alrededor del mundo.

Tras cada proyección, se podrá abrir un espacio de debate en el cual se discuta: (a) Cómo el alumnado interpreta la situación expuesta, (b) qué aspectos se relacionan con el Trabajo Social y (c) cómo aplicarían esta experiencia en su práctica (profesional) a nivel local.

**(4) Acción social.** Esta actividad constituye el paso final del método; consiste en envolver al alumnado en la planificación y evaluación de una acción relacionada con la defensa o promoción de los derechos humanos. El empleo de la acción o movilización

involucra las siguientes fases: (a) Fase de preparación, donde se identificarán los temas en los que se quiere trabajar, se planificará la participación en un evento o campaña y se movilizará a otras personas estableciendo los acuerdos necesarios;(b) Fase de compromiso, durante la cual se concretará más el tema objeto de intervención, con el objeto de incrementar la concientización respecto al mismo, estimular el análisis crítico y/o catalizar acciones orientadas al cambio; y (c) Fase de reuniones de trabajo, el alumnado se cuestionará las mismas interrogantes que se plantearon en la visualización de videos, añadiendo a esto el análisis de las reacciones del resto del grupo. El objeto de esta fase es entrenar el análisis crítico de asuntos relacionados con derechos humanos a través de la recepción/reacción de las personas durante una acción social determinada. En resumen, se trata de ensayar, anticipar o proyectar la efectividad, o no, de las acciones que se propongan realizar.

Involucrar al alumnado en proyectos o acciones que apunten a la denuncia de violaciones de derechos humanos o actividades de promoción puede transformarse en una estrategia efectiva de cara a impulsar el compromiso con los derechos humanos (Healy, 2008; McPherson y Cheatham, 2015).

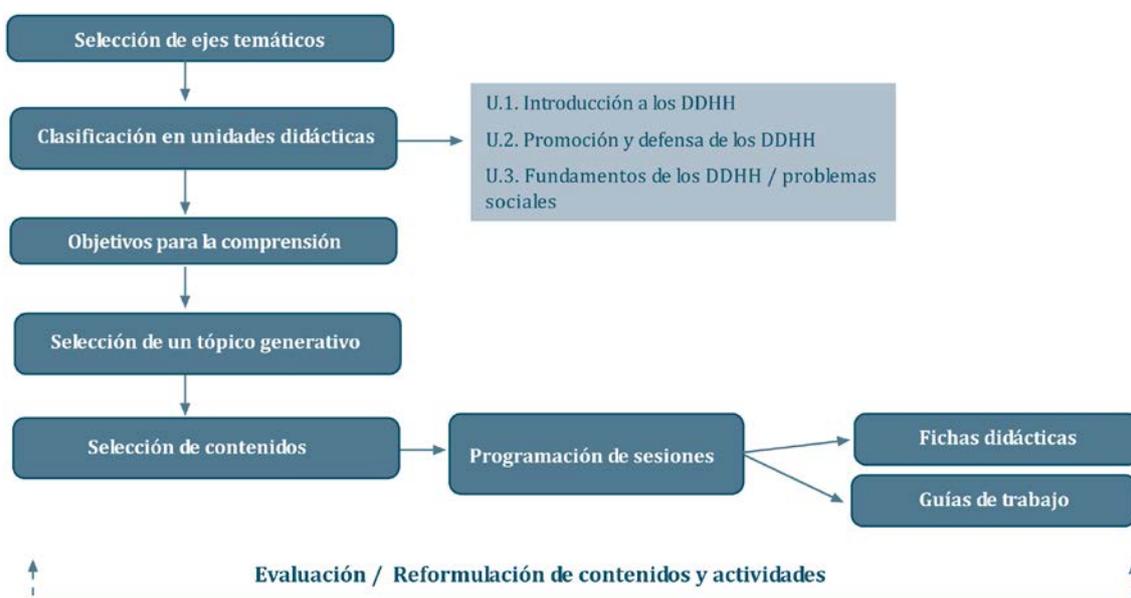
Finalizado el proceso de aprendizaje –siguiendo la propuesta multi-método de Dewees y Roche (2001)-, el alumnado estaría preparado para diseñar y presentar un modelo de intervención basado en derechos humanos para un caso concreto o escenario dado. En dicho ejercicio, deberán ser capaces de: (1) identificar si existen elementos de índole cultural y posibles conflictos con los derechos humanos, y describir los procesos grupales que intervienen; (2) argumentar/justificar los componentes de su intervención haciendo referencia a los materiales estudiados en las lecturas, los vídeos, lo aprendido en las viñetas de casos y las acciones de movilización social o activismo; y (3) debatir vías a través de las cuales se puede sostener este enfoque al aplicarlo a otro tipo de casos o situaciones personales, y de qué manera se puede extrapolar a un marco de actuación más amplio para el ámbito del Trabajo Social.

Un ejemplo en el cual se puede apreciar en gran parte el desarrollo de las diversas actividades que componen una perspectiva multi-método es el proyecto *One Million Bones* realizado por McPherson y Cheatham (2015), el cual he descrito en el capítulo anterior.

### **5.3.1. Planificación y programación didáctica**

Tras exponer el marco teórico y metodológico que orientó la planificación didáctica del módulo, a continuación explicaré las fases de la misma (Figura 4).

Figura 4. Planificación didáctica del Programa de EDH. Fuente: Cubillos-Vega y Rodríguez (no publicado).



Previo al diseño de las unidades didácticas, comencé por establecer cuáles debían ser los principales ejes temáticos para un programa en materia de derechos humanos de un semestre de duración y de dedicación de una hora a la semana (horas de prácticas). Estos contenidos, por ende, debían ser tan comprensivos como fuera posible y a la vez muy amplios para abarcar la diversidad y multitud de temas que atañen a los derechos humanos y que están en estrecha relación con el trabajo social. De este modo, consideré que lo más apropiado sería empezar por esclarecer qué eran los derechos humanos, de donde procedían, que implicaciones tenían, y como se han venido construyendo a partir de progresivas conquistas (Unidad 1). También, por otro lado, era necesario conocer aunque sea de modo general su utilidad en términos jurídicos y políticos: su aplicación práctica, a través de los mecanismos de supervisión, control y exigencia (Unidad 2). Por último, y no menos importante, analizar sus implicaciones morales y políticas: sus fundamentos a la luz de los problemas sociales que enfrentamos las/los trabajadoras sociales en el día a día así como los condicionantes globales de los mismos (Unidad 3).

Cada una de estas tres unidades se integró de un objetivo para la comprensión y, tras determinar el mismo, un tópico generativo, a partir del cual se fueron seleccionando los contenidos concretos (Cuadro 9). El detalle del Programa, con cada unidad, por sesión, con sus actividades concretas está recogido en el Anexo 1.

Cuadro 9. Diseño de unidades didácticas. Elaboración propia.

Unidades / sesiones	Unidad 1 / 3 sesiones	Unidad 2 / 2 sesiones	Unidad 3 / 5 sesiones
<b>Tema</b>	Introducción a los DDHH	Instrumentos para la promoción y defensa de los DDHH	Los fundamentos de los DDHH y problemas sociales
<b>Objetivos</b>	Comprender los conceptos principales en torno a los DDHH y su evolución histórica. Descubrir que los valores de los DDHH se pueden rastrear en diversas culturas a lo largo de la historia	Comprender que conocer y saber interpretar los instrumentos de los DDHH constituye una herramienta imprescindible para defender nuestros propios derechos y los de las demás personas	Adquirir un marco general para comprender los fundamentos de los DDHH, relacionándolos con problemas de carácter estructural y con problemas que afectan a colectivos de personas en situación de vulnerabilidad
<b>Tópico</b>	La universalidad de los DDHH	La DUDH	La dignidad de las personas
<b>Contenidos</b>	Concepto de DDHH Características de los DDHH Historia de los DDHH Noción de dignidad	DUDH Pactos Internacionales: PIDCP Y PIDESC Referencia a otros instrumentos Sistemas Internacional y Regionales	Contenidos transversales: - Autonomía - Libertad - Igualdad - Bienestar Desarrollo de los contenidos en cada sesión en torno a un tema genérico: 1) Pobreza 2) Diversidad. Discriminación y violencia: Género, LGTBI. 3) Religión 4) Refugiados e inmigrantes 5) Personas privadas de libertad

De acuerdo con los objetivos para la comprensión formulados para cada Unidad establecí, entonces, un tópico o tema generativo (Cubillos-Vega, 2016):

- **La universalidad de los derechos humanos** (Unidad 1): Mediante este tópico es posible trabajar la historia de los derechos humanos en perspectiva histórica, geográfica y cultural; reflexionar sobre su origen y evolución; así como explorar la noción de dignidad de la persona.
- **La declaración Universal de derechos humanos** (Unidad 2): Este tópico permite reflexionar sobre los tipos de derechos que se han ido concretando en diversos instrumentos a partir de la DUDH: positivado a nivel internacional en el Derecho convencional y a nivel doméstico en las constituciones; así mismo permite valorar

que el conocimiento de dichos instrumentos es indispensable para defender y exigir nuestros derechos y los de las demás personas.

- **La dignidad de las personas** (Unidad 3): Esta noción constituye el eje sobre el que pivotan los principios de los derechos humanos (la autonomía, libertad, igualdad y bienestar) sobre los que se articulan todo el listado de derechos humanos. Esta noción permite trabajar los derechos humanos de manera transversal, mediante diferentes temas que se pueden asociar a colectivos en situación de vulnerabilidad (LGTBI, personas privadas de libertad...) o a problemas de carácter estructural (pobreza, discriminación, religiones...), permitiendo también conectar la idea de bienestar con las políticas sociales y las competencias propias del trabajo social.

Igualmente, fue preciso establecer el número de sesiones requeridas para cada unidad para poder estimar la cantidad de contenidos a trabajar, para lo cual tomé como criterio el grado de complejidad: consideré que las dos primeras unidades suponían la introducción al contenido más específico planteado en la Unidad 3, por lo que reservé para esta última al menos la mitad de las sesiones. A la luz del calendario académico para el primer semestre del curso 2015-2016, en el cual se disponía de 15 semanas lectivas, de las cuales debí sustraer dos sesiones para la aplicación del pretest y postest, respectivamente, dejando al menos una semana de espacio entre las mismas y las sesiones lectivas (para disminuir los sesgos reactivos), técnicamente contaba con 11 sesiones. Tras consensuar el horario con la docente a cargo de la asignatura, pude disponer de 10 sesiones de 1 hora (60 minutos), una vez a la semana, con cada grupo. En la Tabla 2 se detalla dicha programación.

Para determinar las propuestas de actividades busqué en la literatura especializada en la materia y en otros documentos, manuales y guías elaborados por entidades tales como Naciones Unidas o Amnistía Internacional. De estos materiales seleccioné y adapté aquellas propuestas que mejor se adecuaban a los objetivos, unidades y temas programados, así como al grupo etario, a los temas relevantes para el trabajo social y a la disponibilidad de tiempo para cada sesión. En aquellos temas para los que no encontré actividades concretas, estas las diseñé *ad hoc*, en base a la gran cantidad de propuestas revisadas. Dichas actividades se incorporaron a la programación asignándolas a las sesiones correspondientes, para lo cual elaboré una ficha para orientar la labor de la docente en cada sesión. Dichas fichas incluyeron los temas a tratar, las actividades correspondientes, el tiempo de duración de cada una y la modalidad de ejecución (trabajo individual o grupal / en clase o fuera de la misma). Este material, como ya señalé, se puede consultar en el Anexo 1.

Tabla 2. Programación de las sesiones. Elaboración propia.

<b>Semana</b>	<b>Fecha</b>	<b>Sesión</b>	<b>Unidad</b>	<b>Observaciones</b>
<b>1</b>	08 Sep.	Observación	-	Pretest
<b>2</b>	14-15 Sep.	-	-	
<b>3</b>	24 Sep.	1	1	Inicio sesiones
<b>4</b>	01 Oct.	2	1	
<b>5</b>	08 Oct.	3	1	
<b>6</b>	15 Oct.	4	2	
<b>7</b>	22 Oct.	5	2	
<b>8</b>	29 Oct.	-	-	
<b>9</b>	05 Nov.	6	3	
<b>10</b>	12 Nov.	7	3	
<b>11</b>	19 Nov.	8	3	
<b>12</b>	26 Nov.	9	3	
<b>13</b>	03 Dic.	10	3	
<b>14</b>	10 Dic.	-	-	Cierre asignatura
<b>15</b>	14-15 Dic.	Observación	-	Postest / Viñetas (asistencia obligatoria)

Los contenidos (y actividades) a incluir en cada unidad debían permitir el desarrollo de la capacidad de identificación con las principales dimensiones de los derechos humanos y su vinculación con la justicia social. Ello requiere, de acuerdo con el EnDH, pasar de una concepción tradicional de necesidades a una concepción de derechos humanos, por lo cual partir de la diferencia entre reconocer una situación como necesidad y reconocerla como un derecho es fundamental (Centre for Human Rights, 1994; Dewees y Roche, 2001) de cara a poder intervenir individual y colectivamente en situaciones de marginalización social.

Como se puede apreciar en la programación (Cuadro 9), la unidad trabajada con mayor amplitud, dada su complejidad, fue la tercera: los fundamentos de los derechos humanos y los problemas sociales; como tema generador se empleó la noción de dignidad de la persona, analizando la misma (de manera transversal) en base a los conceptos de autonomía, libertad, igualdad y bienestar -principalmente en relación con el bienestar social- (Griffin, 2009), en torno a los distintos tópicos trabajados en cada sesión (Pobreza; Diversidad, discriminación y violencia: Género, LGTBI; Religión; Personas refugiadas e inmigrantes; y Personas privadas de libertad).

Tomando como fundamento el marco pedagógico expuesto arriba, estos temas se fueron trabajando en diversas actividades a través de la construcción del aprendizaje individual y principalmente colectivo, mediante diálogo, la reflexión, el debate y la deliberación.

Respecto a la evaluación docente, esta no se planteó como una evaluación de meros conocimientos, sino como la valoración del proceso de cada persona, centrándose en la participación en clase y en la responsabilidad con el cumplimiento de las tareas solicitadas. Sin embargo, dado que el módulo de derechos humanos se insertaba dentro del horario de prácticas de una asignatura obligatoria, además de la asistencia

y la responsabilidad, la docente calificó estas prácticas mediante la entrega de un trabajo final consistente en un informe de investigación sobre los temas trabajados en la Unidad 3. Las guías que diseñé para la elaboración de dichos informes están disponibles en el Anexo 2. No obstante, el contenido de los mismos no fue objeto de análisis en esta investigación, por lo cual no los incluyo entre los instrumentos que detallaré en el siguiente epígrafe.

#### **5.4. Diseño de la evaluación e instrumentos de recogida de información**

Para poder valorar los efectos de un programa es recomendable contar con datos concretos que nos informen de la situación de partida (al momento de implementar dicho programa) permitiéndonos luego apreciar los cambios producidos durante la intervención y/o al término de la misma. Por ello, en la medida de lo posible, la evaluación debe ser diseñada en paralelo a la planificación de la intervención e iniciarse junto con esta. En el diseño de la evaluación se contemplarán los instrumentos de recogida de información que se emplearán, en función de los objetivos que se hayan planteado, los cuales pueden ser de carácter cualitativo o cuantitativo y pueden ser instrumentos ya disponibles, adaptados o no, o diseñados *ad hoc*.

Siguiendo esta lógica, comencé el diseño de la evaluación del programa de EDH junto con la planificación didáctica, distinguiendo tres modalidades: de acuerdo al objetivo educativo (1) evaluación formativa y (2) sumativa; y de acuerdo a la fase de la intervención (3) evaluación de resultados. En todo caso, estas no se deben entender como categorías estanco, sino entrelazadas. Así, la evaluación sumativa se integrará en la evaluación de resultados.

Cabe señalar que la inclusión de una evaluación sumativa respondió a la necesidad de contar con una valoración global de cada sujeto de cara a la calificación de la asignatura por parte de la docente a cargo. No obstante, a efectos de mi investigación, en adelante me referiré a la evaluación de resultados de modo general, pues mi objetivo no consistió en la valoración de la evolución individual de cada alumna/o, sino en valorar los efectos globales del programa en el grupo.

Así, para la *evaluación sumativa* contemplé la entrega periódica de trabajos relacionados con los temas de cada unidad y la entrega de un informe de investigación al final del curso. Dicho informe se concibió como un puente entre los contenidos «oficiales» de la asignatura y los contenidos introducidos por el módulo de EDH, en concreto los cinco temas específicos de la Unidad 3, más otros dos que no se alcanzaron a trabajar en clase. La actividad fue planteada como un trabajo grupal, dividiendo la clase en grupos en función de los temas (Anexo 2); los resultados de dicha investigación fueron expuestos en las sesiones de clases teóricas.

Por su parte, los trabajos individuales que el alumnado realizó a lo largo del semestre, en el marco del módulo de EDH fueron los siguientes:

- Cuestionario abierto sobre derechos humanos y trabajo social en base al Documental «Derechos Sociales por la Dignidad» (CGTS, 2015).
- Línea de tiempo de la evolución de los derechos humanos.
- Análisis del Informe 2014/15 Amnistía Internacional: La Situación de los Derechos Humanos en el Mundo (España + una región a elección) y posterior puesta en común.
- Cuestionario abierto sobre instrumentos y mecanismos de promoción y defensa de los derechos humanos.
- Cuestionario abierto sobre pobreza global.
- Análisis de recortes de prensa sobre discriminación y violencia de género y LGTBI.
- Relatoría sobre actuación de activismo social en redes virtuales.

Respecto a la *evaluación formativa*, esta consistió en la valoración permanente de la actividad realizada en el aula para determinar los cambios pertinentes en la programación: valoración del interés del alumnado con los temas abordados, de la idoneidad de las actividades propuestas, de la adecuación a sus inquietudes, de la adecuación a la dinámica grupal y del grado de cumplimiento de los objetivos de cada Unidad. Para ello utilicé como fuente de información:

- a) Los trabajos y actividades individuales y grupales.
- b) El *feedback* de la docente con el alumnado al realizar las actividades y debates sobre textos y audiovisuales.
- c) La observación de la docente, quien me informaba tras cada sesión sobre el desarrollo de la misma.

En el caso de la *evaluación de resultados* contemplé cuatro tipos de instrumentos:

- 1) Escalas para medidas pre y post (GI y GC)
- 2) Viñetas con casos (GI y GC)
- 3) Rúbrica para valorar contenido cualitativo (GI y GC)
- 4) Grupos focales (GI)

#### **5.4.1. Escalas para medidas pre y post: Test con escala tipo Likert**

Dado que en este estudio incorporé una dimensión encubierta (o no observable) como es la actitud, consideré adecuado servirme de las únicas escalas disponibles para

valorar las nociones y el compromiso con los derechos humanos en el ámbito del trabajo social, las escalas HRESW y HRXSW diseñadas por McPherson y Abell (2012), con el objeto de usarlas como medidas pre-post test y para valorar, de paso, la situación del alumnado en España. Esta decisión atendió sobre todo a la premisa de que la utilización de instrumentos disponibles ya validados en otros contextos permite dar por superadas las dificultades que acompañan al diseño y construcción de cuestionarios (INEGI, 2013). Sin embargo, la adaptación o traducción de escalas -o cuestionarios- es un proceso en el que igualmente se requiere considerar una serie de aspectos metodológicos, más allá de la simple traducción a la lengua de destino.

Por ello, además de la traducción al castellano de las escalas señaladas, fue preciso adaptarlas culturalmente y validarlas en el contexto español, tarea que fue realizada en las siguientes etapas:

- a) Etapa 1. Traducción-retrotraducción y adaptación cultural de la versión original en inglés.
- b) Etapa 2. Evaluación de la legibilidad lingüística y tipográfica.
- c) Etapa 3. Prueba Piloto de la versión adaptada: Aceptabilidad y viabilidad.
- d) Etapa 4. Validación del instrumento: fiabilidad y consistencia interna.

A continuación explicaré brevemente cada una de estas etapas. Su desarrollo en extenso se halla en el trabajo titulado "*Bringing human rights to social work: Validating culturally-appropriate instruments to measure rights-based practice in Spain*" adjuntado en la Segunda Parte, epígrafe 1.5.

### **a) Traducción-retrotraducción y adaptación cultural**

A mediados de julio de 2015 me puse en contacto con J. McPherson, la autora que desarrolló junto con N. Abell las escalas HRESW y HRXSW, solicitando su autorización para traducir, validar y aplicar ambas escalas en mi investigación doctoral. La respuesta no solo fue positiva sino que también la autora se ofreció a colaborar en la traducción de las escalas.

Una vez recibida su autorización, procedí a la traducción de ambas escalas con el método de traducción-retrotraducción (conocida también como traducción directa e inversa). Junto con la traducción adapté aquellos ítems que resultaban inadecuados en el contexto cultural español, en concreto: el ítem 3 de la escala HRESW relacionado con la situación de encarcelamiento que sufren los hombres afroamericanos en EE.UU., el cual modifiqué aludiendo a una situación similar de discriminación estructural producida en España, optando, tras una rigurosa documentación, por el encarcelamiento de las mujeres gitanas en este país. Respecto a la escala HRXSW, los ítems que resultaban incompatibles con nuestro contexto, fueron los ítem 3 y 11, referidos a: (a) la difusión que se da en la educación formal de las violaciones de

derechos humanos cometidas en EE.UU., y (b) la adhesión de la Asociación Nacional de Trabajadores Sociales (NASW) a la DUDH. Ambos ítems fueron modificados levemente, es decir, solo cambiando una palabra, sin sufrir ninguna alteración en su sentido: en el primer caso, cambiando “*United States*” por “España” y en el segundo, cambiando las palabras “*National Association of Social Work*” por “Consejo General del Trabajo Social”.

Como ya señalé, la traducción de ambas escalas fue realizada a través del método de traducción directa e inversa o retrotraducción, contando con la colaboración de la autora de las mismas: en un primer momento realicé la traducción directa del inglés al castellano y luego la autora de la escala (nativa de habla inglesa) junto con la colaboración de dos personas bilingües de origen hispano, realizaron la traducción inversa (al inglés); así mismo, nos reunimos por videoconferencia para consensuar los detalles de la versión final de las escalas en castellano, especialmente ciertas matizaciones lingüísticas de cada contexto así como los tiempos verbales, pues dichos instrumentos fueron diseñados para ser aplicados a profesionales y en este caso se requería su aplicación al alumnado, por lo cual era preciso plantear ciertas situaciones de manera hipotética en tiempo futuro.

Así mismo, durante dicho proceso detecté que algunos enunciados de la escala HRXSW, adquirirían un sentido de respuesta dicotómica en castellano (en términos de si/no), por lo cual evaluamos con la autora la posibilidad de añadir nuevos ítems que funcionaran más adecuadamente permitiendo graduar las posibles respuestas en una escala y que nos permitiera obtener mayor información complementando el resto de preguntas existentes. De este modo añadí 6 nuevos ítems que intercalé con los de la escala original HRXSW, con el fin de ampliar la información de las respuestas (ítems 18, 20, 25, 26 y 30 de la escala en castellano, Anexo 3). Así mismo, a sugerencia de la autora, eliminé la pregunta nº 10 de la escala original HRXSW (“Soy consciente de que Naciones Unidas tiene un rol en la supervisión de los derechos humanos internacionales”).

Una vez traducidas y adaptadas, las escalas resultantes se denominaron «Compromiso con los derechos humanos en Trabajo Social (CDHTS)», compuesta de 25 ítems, y «Nociones de derechos humanos en Trabajo Social (NDHTS)», compuesta de 16 ítems. Para su aplicación, ambas escalas se estructuraron en un único cuestionario compuesto de tres partes: (1) preguntas socio-demográficas; (2) escala NDHTS; (3) escala CDHTS (Anexos 3 y 4).

## **b) Evaluación de la legibilidad lingüística y tipográfica**

Para analizar la legibilidad lingüística de las escalas resultantes utilicé el software *Inflesz*, que funciona mediante una escala ajustada a los hábitos lectores en España incluyendo, entre otros parámetros, la Fórmula de Perspicuidad de *Szigriszt*,

denominada Índice *Flesch-Szigriszt* (IFZS) (Barrio-Cantalejo et al., 2008). De acuerdo con dicha herramienta, el grado de dificultad de los textos se clasificaría en 5 grados (muy fácil, fácil, normal, difícil y muy difícil); los resultados confirmaron un índice 64.5, referido a un grado de legibilidad normal (texto apto para el ámbito de Educación secundaria obligatoria, prensa general o prensa deportiva).

### **c) Prueba Piloto de la versión adaptada: Aceptabilidad y viabilidad**

En relación a los aspectos formales, en la adaptación de cuestionarios o escalas, también es preciso tener en cuenta además de la legibilidad, la secuencia de las preguntas, el formato y la edición, con el objeto de facilitar la comprensión a la población encuestada, así como para facilitar el procesamiento de los datos (INEGI, 2013). La prueba piloto se realizó con una muestra de 50 alumnas/os de segundo año del Grado de Trabajo Social de la UCM. Los resultados del pilotaje permitieron valorar positivamente ambos instrumentos antes de su validación. Con un rango muy bajo de dudas, estas se manifestaron principalmente respecto a algunas preguntas del apartado socio-demográfico, en las cuales luego se ajustó la redacción. En general, no se requirieron cambios sustanciales.

### **d) Validación del instrumento: fiabilidad y consistencia interna.**

El último paso de este proceso consistió en la validación de ambas escalas, para lo cual se contó con una muestra de 498 estudiantes de Grado en Trabajo Social de tres universidades públicas situadas en tres Comunidades Autónomas (atendiendo a un criterio de oportunidad): Castilla La Mancha (Universidad de Castilla la Mancha, UCLM), Madrid (Universidad Complutense de Madrid, UCM) y Murcia (Universidad de Murcia, UM).

Para la validación se reprodujeron las pruebas estadísticas aplicadas en el estudio original: determinación de la fiabilidad y validez de constructo de los instrumentos mediante el *Coefficiente Alfa de Cronbach* y la técnica de Análisis Factorial, con la ayuda del programa *IBM SPSS Statistics* versión 22.

Los resultados del test de fiabilidad indicaron en la escala NDHTS un valor  $\alpha=0.80$  y en la escala CDHTS un valor  $\alpha=0.86$ ; mientras que en la validación de la escala original HRXSW se obtuvo  $\alpha=0.73$  y en HRESW,  $\alpha=0.89$  (Cubillos, Ferrán y McPherson, 2018). En base a estos resultados es posible afirmar que se obtuvo un nivel de correlación promedio bastante alto y que el instrumento obtenido es confiable.

Respecto a la validez de constructo (grado en que un instrumento mide la variable que procura medir) se recurrió a la técnica de Análisis Factorial Exploratorio (EFA), cuyo resultado demostró la unidimensionalidad de cada escala. No obstante algunos de los ítems de la escala NDHTS se desviaron hacia una dimensión intermedia, aunque estrechamente relacionada con las nociones, lo cual sugería que se podía tratar de una

escala compuesta de dos subdimensiones: una que aludiría a las nociones adquiridas en general en la vida cotidiana, y otra que aludiría a nociones adquiridas concretamente por la formación profesional.

En general, los resultados obtenidos permitieron establecer bastante coincidencia con los resultados de la validación de las escalas originales. Cabe señalar, así mismo, que no se realizaron pruebas de validez de contenido, considerando que los contenidos ya fueron validados al diseñarse la escala y que las modificaciones introducidas para la adaptación al contexto cultural español no fueron sustantivas.

Una vez realizadas todas las etapas descritas, se obtuvieron dos instrumentos válidos y fiables, en castellano, para explorar las actitudes hacia los derechos humanos en el ámbito del trabajo social en España (susceptibles de ser adaptados a otros contextos), a través de la medición de las nociones que se tienen sobre derechos humanos (Escala NDHTS, Anexo 3) y del compromiso hacia los mismos (Escala CDHTS, Anexo 4).

#### **5.4.2. Viñetas con casos y Rúbrica**

La tercera hipótesis formulada para el tercer objetivo específico de esta investigación se enunció de la siguiente manera: «El alumnado que participa en un programa de EDH estará capacitado para enfrentar críticamente problemas relacionados con el trabajo social y los derechos humanos».

Como señalé arriba, en el Cuadro 6, los indicadores requeridos para valorar el afrontamiento crítico de problemas relativos a derechos humanos serían: (a) grado de comprensión de aspectos teóricos sobre derechos humanos y cuestiones en que inciden los mismos; (b) grado de aplicación de nociones sobre derechos humanos y de sus principios; y (c) grado de manifestación del pensamiento crítico.

Considerando la complejidad de valorar la comprensión, el compromiso manifiesto con la aplicación de los derechos humanos y el pensamiento crítico relacionado con el aprendizaje de los derechos humanos, estimé que lo más adecuado sería recurrir a una estrategia que permitiera valorar aquellas cuestiones subjetivas que las escalas NDH y CDH no eran capaces de recoger, procurando al mismo tiempo la mayor objetividad posible. Dicha estrategia debía ser idónea para observar la realidad desde una perspectiva cualitativa (permitir el análisis del texto en términos discursivos) al tiempo que debía permitir objetivarla para poder establecer comparaciones lo más imparciales posibles.

Por ello opté por la utilización conjunta de (a) la **viñeta con casos**, técnica que permite responder abiertamente a cuestiones o problemas respecto a un caso planteado, y (b) **la rúbrica**, instrumento que permite ser aplicado para valorar, mediante una serie de indicadores, las dimensiones que se requieran observar en dichas respuestas.

La viñeta con casos fue resuelta por ambos grupos (GI y GC) al finalizar el semestre, como instrumento de medida posttest. La rúbrica, por su parte, fue utilizada posteriormente para el análisis de las respuestas a dichas viñetas.

### a) La viñeta con casos

La técnica de las viñetas con casos, utilizada con bastante frecuencia en el ámbito de la enseñanza de la ética en disciplinas del área de la salud (Bremberg y Nilstun, 2000; Orellana-Peña, 2014; Sogi, Zabala y Ortiz, 2005), consiste en la presentación, a modo ilustrativo, de una situación problemática basada en un hecho real sobre la cual se plantean una serie de cuestiones a resolver, formuladas como preguntas, con el objeto de propiciar una reflexión sobre los conflictos planteados en el caso.

Para elaborar las viñetas extraje dos casos reales de informes de violaciones de derechos humanos: uno referido a una situación que involucraba derechos sociales (Caso 1) y otro, a una situación que involucraba derechos civiles (Caso 2); para cada uno de los dos casos que componían la viñeta el alumnado debió contestar, en el plazo de una hora, un breve cuestionario compuesto por cuatro preguntas (Cuadro 10). Esta prueba subjetiva fue aplicada a ambos grupos (GI y GC) al finalizar el curso como una medida posttest.

Cuadro 10. Casos presentados en la viñeta. Elaboración propia a partir de Amnistía Internacional (2015).

Caso 1	Ismael tiene 82 años y Rosa 83. Son extranjeros no comunitarios. Viven con su hijo Patricio en un pueblo entre Toledo y Madrid, desde el año 2003. Patricio está desempleado desde 2012 y no cobra ningún tipo de subsidio. Sus padres tampoco tienen ingresos. Patricio llegó a España en 2001 y toda la familia tiene permiso de residencia. Las autoridades sanitarias de Castilla-La Mancha, en aplicación del Real Decreto-ley 16/2012, les quitaron las tarjetas sanitarias. Los informes médicos señalan que Ismael tiene artrosis generalizada, migrañas, síndrome depresivo, hipertensión arterial y una enfermedad vascular, posiblemente relacionada con el ictus que tuvo en 2010. Rosa, por su parte, tiene hipertensión arterial, alzhéimer, enfermedad de Parkinson, artrosis y diabetes, que le genera infecciones urinarias y problemas de funcionamiento de los riñones. A partir del día que les quitaron su tarjeta sanitaria, el médico les señaló que cuando se sintieran mal tendrían que ir a urgencias al hospital de Toledo (que está a 40 kilómetros de distancia). Así lo han estado haciendo los últimos dos años. Puesto que Patricio está desempleado, y ni él ni sus padres tienen ingresos, no tienen dinero para regresar a su país y ya no pueden pagar el alquiler, por lo que temen la carta de desahucio.
Caso 2	Nabil Manakli, ciudadano español de origen sirio, fue detenido el 18 de agosto de 1997 en Yemen. Fue acusado, junto con otras 27 personas, de planear actos de sabotaje y asesinatos en un atentado terrorista con bomba, ocurrido un mes antes en una ciudad de ese país. Nabil fue condenado a muerte el mismo año. Según los informes, todas las personas inculpadas, incluido él, fueron torturadas para obligarles a confesar. El Tribunal admitió como prueba estas confesiones. En marzo de 2003, el Tribunal Supremo confirmó la condena de muerte impuesta a Nabil y el 11 de septiembre de ese mismo año el presidente yemení, Ali Abdullah, ratificó su condena de muerte.
Preguntas	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cuáles crees que son las causas del problema?</li> <li>2. ¿Qué derechos (y de quién) crees que han sido violados? ¿Los consideras derechos humanos?</li> <li>3. A nivel personal ¿Cuál es tu opinión sobre la situación expuesta?</li> <li>4. ¿Qué acciones crees que podrían ayudar a solucionar el problema? Sugiere algunos ejemplos.</li> </ol>

## **b) La rúbrica: diseño y validación**

Una rúbrica es una guía de puntuación o evaluación utilizada para valorar diversas dimensiones de aprendizaje o desempeños (Cano, 2015; Dickinson, y Adams, 2017; Gatica-Lara y Uribarren-Berrueta, 2013; Moskal, 2000; Panadero y Jonsson, 2013; Paul y Elder, 2005). Puesto que se trata de una herramienta muy versátil, en tanto que puede ser usada en variadas materias y actividades (Moskal, 2000) siendo especialmente idónea para evaluar objetivamente cuestiones subjetivas, contemplé su uso conjunto con la técnica de viñetas con casos para evaluar las respuestas a los casos planteados en tales viñetas, valorando la presencia de los indicadores formulados previamente. Así, la rúbrica se presentó como una técnica de gran utilidad para apreciar las competencias actitudinales, de comprensión y de pensamiento crítico en materia de derechos humanos, cuando estos se enmarcan en situaciones prácticas, reales y conflictivas.

Debido a la especificidad de los indicadores formulados no fue posible encontrar un instrumento diseñado previamente, por ello debí diseñar la rúbrica *ad hoc* a los conocimientos y desempeños esperados tras una formación en materia de derechos humanos y validarla.

El proceso de diseño se desarrolló en cuatro pasos consecutivos que señalaré de manera muy breve a continuación, pues dicho proceso se detalla extensamente en el trabajo titulado "*Diseño y validación de una Rúbrica para valorar la resolución de casos prácticos relativos a Derechos Humanos*" (Segunda Parte, Publicaciones, epígrafe 2.4).

**(1) Identificación de las dimensiones a valorar.** En base a las dimensiones de aprendizaje de la EDH, las dimensiones identificadas fueron: (1) el compromiso con los derechos humanos; (2) la comprensión de los conocimientos adquiridos; y (3) la capacidad de pensamiento crítico (PC), que permitirá aplicar el conocimiento a diversas problemáticas relacionadas con tales derechos.

**(2) Redacción de los indicadores para medir tales dimensiones.** En esta fase establecí inicialmente nueve indicadores (ítems) dirigidos a valorar la presencia del compromiso, la comprensión y el pensamiento crítico; no obstante, tras el proceso de validación, estos indicadores se redujeron a ocho y las dimensiones, a dos (Cubillos y Ferrán, 2018). Los indicadores definitivos se pueden apreciar en la Tabla 3.

Tabla 3. Indicadores de la rúbrica por dimensiones. Elaboración propia.

<b>Compromiso</b>
a. Aplicación de principios éticos de los DDHH
b. Adhesión a los valores de los DDHH
c. Aplicación de aspectos teóricos de DDHH
d. Proposición de soluciones enmarcadas en el enfoque de DDHH
<b>Pensamiento crítico</b>
e. Identificación de formas de desigualdad estructural o violencia estructural
g. Identificación de aspectos contrastados o matices
h. Identificación de causas y efectos
i. Fundamentación y argumentación

**(3) Determinación de los niveles de logro en una escala.** Establecí una escala de 4 niveles de desempeño, con valores descendentes, donde 4 sería «muy bien» y 1, «insuficiente».

**(4) Validación.** Tras evaluar el contenido de la rúbrica (validez lógica) solicité el juicio experto de tres personas (en materia de trabajo social, derechos humanos y pedagogía); una vez introducidos los cambios propuestos, la rúbrica fue valorada por segunda vez mediante una prueba piloto conformada por 20 casos. Tras dicha prueba, se validó la rúbrica definitiva al mismo tiempo de aplicarla a las viñetas con los casos resueltos al final del semestre. Para ello, se contó con una muestra de 179 alumnas/os distribuidos entre el GI, n=117 y el GC, n=62. Cabe destacar que incorporé casos del GI y del GC de manera indiferenciada, con el objeto de evitar los sesgos que se presentarían al validar el instrumento solo con el GI (que conocía la materia) o con el GC (que la desconocía), así como los sesgos de puntuar las respuestas conociendo la pertenencia de cada sujeto a un grupo determinado, por lo tanto el análisis de los resultados fue «ciego» (sin diferenciar ambos perfiles), para lo cual tuve que anonimizar previamente cada hoja de respuesta mediante la asignación de un código.

Para la validación, se examinó la asociación interna de los indicadores de la rúbrica utilizando la técnica de Análisis de Componentes Principales (ACP), estimando luego la consistencia interna o fiabilidad de la rúbrica resultante a través del estadístico Alfa de *Cronbach* (todo ello mediante el paquete estadístico SPSS versión 22). Los resultados obtenidos permitieron determinar que la rúbrica diseñada, en general, estaba bien correlacionada, pese a que tras realizar el ACP se pudo advertir que algunas de las variables conformaron un grupo distinto, quedando una de ellas en una zona intermedia entre las dos dimensiones notoriamente establecidas; por ello, como comenté arriba, decidí reconfigurar la rúbrica eliminando dicha variable (ítem) y reduciendo las tres dimensiones originales a las dos que claramente se manifestaron con el ACP. Respecto a la fiabilidad, una vez configurada la rúbrica definitiva, se obtuvieron las siguientes medidas:  $\alpha=0.86$  en la dimensión compromiso;  $\alpha=0.82$  en el

pensamiento crítico; y  $\alpha=0.89$  en la rúbrica en su conjunto, resultando así un instrumento confiable. La rúbrica definitiva la denominé «Rúbrica para valorar la resolución de casos prácticos relativos a Derechos Humanos» (Anexo 5).

### 5.4.3. Grupos focales

Con el objeto de valorar a medio plazo los efectos del programa en materia de derechos humanos en el alumnado que tuvo la formación, apreciando aquellos cambios que pudieran ser atribuibles efectivamente al módulo, y al mismo tiempo poder valorar la propia percepción del alumnado participante, recurrí a la técnica del grupo focal (*focus group*), programando su desarrollo un año después de la acción formativa.

El grupo focal (GF) es una técnica no directiva que se desarrolla mediante una entrevista grupal, pero que se diferencia de la misma -así como del grupo de discusión (GD)-, en que su objetivo es producir una discusión o conversación controlada, sobre un tópico determinado y orientada a los objetivos de la investigación (Gil, 1993; Gutiérrez, 1999; Escobar y Bonilla-Jiménez, 2009). Como técnica de recolección de datos tanto el GF como el GD utilizan como instrumento la entrevista grupal, la cual se estructura en ambos de manera similar (sesiones, número de participantes, ambiente...) no obstante, se diferencian en su objetivo y en los aspectos metodológicos.

Los GF, desde que surgieron en la década de los 40, han venido utilizándose ampliamente en la investigación sociológica para el análisis de mercados y otros análisis relativos a la conducta y experiencias sociales (Gil, 1993; Valles, 1999), incorporándose más recientemente a otras disciplinas tales como la medicina y la investigación educativa. En dicha evolución, el debate sobre la nomenclatura de esta técnica ha sido bastante amplio y pareciera que aún no está zanjado. Las opiniones son diversas: en el ámbito anglosajón se defiende que el grupo focal (en adelante GF) y grupo de discusión (en adelante GD) son la misma técnica (Gil, 1993); sin embargo para Krueger y Casey (2010) son muy diferentes, señalando que el GD sería la versión *light* o menos rigurosa del GF.

En España, al contrario, se ha optado por diferenciar y desvincular ambas técnicas; caracterizando al GD como aquel donde el tema objeto de discusión no está dirigido (este solo se plantea al inicio) desarrollándose con un marcado enfoque psicoanalítico. Por su parte, en el GF (tal como surgió en el contexto anglosajón) el enfoque dominante es de factura conductista-cognitiva, pues la/el moderador formula preguntas de estímulo para obtener una conversación orientada a los objetivos de la investigación (Gil, 1993; Gutiérrez, 1999). Una de las principales diferencias que establece la corriente hispana radica en la manera de entender la dinámica grupal; en el GF quien modera la sesión «hace hablar» al grupo para que éste se pronuncie

libremente, siendo una técnica recolectora de discursos; en cambio, en el GD «se deja hablar», configurándose como una técnica extractiva, pues se centra en “la reconstrucción del sentido social en el seno de una situación grupal discursiva” (Roldán, 1998, p.135).

Atendiendo a las diferencias metodológicas entre el GD y el GF señaladas y considerando su aplicación a una evaluación educativa, donde se cuenta con unos objetivos muy determinados y se busca recolectar el discurso pronunciado sobre un tema concreto respecto a unas cuestiones muy concretas, opté por utilizar el GF.

Mediante esta técnica es posible obtener información de primera mano sobre la experiencia de quienes han participado en el programa y sus necesidades, enriqueciendo futuros diseños o planificaciones. Por otra parte, es una técnica idónea para el estudio de temas complejos -como es el caso de los derechos humanos- ya que, dada la naturalidad que se establece en la interacción, permite sacar a relucir los valores del grupo, que con otro tipo de técnicas pueden verse afectados por la deseabilidad social; así, como señalan Escobar y Bonilla-Jiménez (2009), los GF son una estrategia que permite sistematizar información sobre conocimientos, actitudes y prácticas sociales que difícilmente pueden ser obtenidas con otros medios.

De este modo, diseñé dos grupos focales para valorar el efecto del módulo a medio plazo en el grupo que tuvo la formación sobre derechos humanos, transcurrido un año de la misma. En dicho diseño, consideré una serie de características que este tipo de grupo debe presentar (Escobar y Bonilla-Jiménez, 2009; Gutiérrez, 1999, 2011; Hernández, Fernández y Baptista, 2010; Krueger y Casey, 2010): el número de participantes por grupo se ha de situar entre 6 y 10 personas, no siendo inferior a 5 ni superior a 12; se han de centrar en las experiencias del grupo; el desarrollo de las sesiones, así mismo, ha de realizarse en un ambiente flexible y confortable (cerca de una tertulia) y componerse de participantes homogéneos, es decir, que tengan algo en común respecto al tópico de conversación; la participación del moderador/a será baja (no directiva); el número de grupos y de sesiones dependerá de la evaluación del trabajo con cada grupo. Así serán deseables tantos grupos como sean necesarios para llegar a la saturación de la información, aunque se recomienda no realizar menos de dos; y la duración de cada sesión fluctuará entre hora y media, y dos horas.

Respecto al desarrollo de preguntas, en el caso del GF, estas deberán ser abiertas, fáciles de comprender, concretas, deberán estimular la conversación, partiendo de lo más general a lo más específico y de lo más positivo a lo más negativo; utilizando así mismo preguntas de cierre para poder establecer un resumen o conclusiones. Se trata de disponer de un guion orientativo cuyo objetivo sea propiciar la expresión de actitudes, creencias, sentimientos, experiencias, opiniones y relaciones entre las personas participantes.

En cuanto a la selección de participantes esta se deberá realizar atendiendo al perfil de interés para el estudio; Krueger y Casey (2010) recomiendan seleccionar a las personas más afectadas por el cambio o el programa evaluado, así como quienes más lo hayan apoyado o personas que hayan sido actores claves en su desarrollo. En todo caso, con el objeto de no sesgar la muestra, los autores sugieren reclutar en la medida de lo posible a personas que no estén especialmente interesadas en el tópico.

De acuerdo con dichas orientaciones metodológicas, formé los GF con alumnado de cada uno de los cursos del GI (grupo de jornada de mañana y grupo de jornada de tarde), en lo sucesivo grupo focal 1 (GF1) y grupo focal 2 (GF2). Ambos se desarrollaron, respectivamente, en noviembre de 2016 (GF1) y en enero de 2017 (GF2).

El *objetivo general* fue obtener información que permitiera valorar los resultados o cambios, a medio plazo, que pudieran ser atribuidos razonablemente al módulo o programa.

Los *objetivos específicos* fueron los siguientes:

- a) Conocer la opinión del alumnado sobre el programa, el aprendizaje adquirido y la percepción del impacto a medio plazo de dicho aprendizaje.
- b) Obtener evidencia sobre la relación entre la formación recibida y los posibles cambios generados por la misma.
- c) Comprender cómo y porqué se obtuvieron los resultados obtenidos.
- d) Recoger reflexiones, críticas y alternativas de mejora en relación con el programa evaluado y, en general, con la materia de los derechos humanos en trabajo social.

En las sesiones participaron voluntariamente 12 sujetos (11 mujeres y un varón), quienes ya se encontraban cursando segundo año del Grado en Trabajo Social en la UCM, con edades comprendidas entre los 19 y 25 años. Cada sesión tuvo una duración aproximada de una hora y media; ambas fueron grabadas en audio y vídeo y posteriormente transcritas, anonimizando los datos con pseudónimos. El guion orientativo de la sesión se puede consultar en el Anexo 6.

## **5.5. Estrategia para el análisis de datos**

Dado que los objetivos planteados para este estudio han sido diversos y con un grado considerable de complejidad, pues se orientaron a abordar múltiples dimensiones de la enseñanza y el aprendizaje de los derechos humanos, requerí aproximarme de manera diversa al objeto de estudio, utilizando conjuntamente distintas técnicas de

recogida de información, cada una de las cuales, a su vez, implicó una distinta estrategia de análisis.

En consecuencia, la estrategia global para analizar los datos ha sido la articulación metodológica, en concreto mediante la complementación. La articulación en la complementación implica la interpretación de los resultados obtenidos atribuyéndoles un sentido general a través de una visión más comprensiva de los mismos (Callejo y Viedma, 2006; Hernández, Fernández y Baptista, 2010). En este sentido, he recurrido a la complementación utilizando distintas técnicas, sin priorizar ninguna de ellas, con el objeto de: (a) abordar los distintos objetivos específicos; (b) obtener un conocimiento más amplio y una mayor comprensión de los resultados, observando las distintas facetas en que se manifiestan los efectos de la intervención realizada; y (c) apreciar posibles diferencias en los resultados obtenidos, según las distintas perspectivas desde las cuales estos se aprecien.

Sin perjuicio de lo anterior, cada instrumento se aplicó, en cada caso, a una submuestra determinada y generó datos que requirieron de la aplicación de una estrategia de análisis concreta.

**(1) Escalas NDHTS y CDHTS.** Todas las pruebas que a continuación describiré se aplicaron al total de la muestra válida (n=200). El análisis de los datos obtenidos mediante la aplicación de ambas escalas, como pre-post test, consistió en:

- a) Comprobar la evolución y visualizar los cambios producidos en las nociones y en el compromiso comparando los resultados entre ambos grupos (GC/GI) en los dos momentos en que se realizaron las medidas (pretest y postest), calculando el promedio de las puntuaciones de cada ítem.
- b) Comprobar estadísticamente las diferencias encontradas en ambos grupos en el inicio del estudio, con el objeto de confirmar la ausencia de sesgos de partida; es decir, comprobar la homogeneidad de los sujetos a comparar: que ambos tuvieran una situación similar de partida.
- c) Valorar estadísticamente el impacto de la intervención mediante el modelo de medidas repetidas con un factor intra-sujeto y un factor entre-sujetos (Ferrán, 2001).

**(2) Viñetas con casos.** Para analizar las viñetas contemplé dos estrategias:

**a) Análisis de discurso del texto como género primario.** Realizado con una submuestra aleatoria de respuestas a las viñetas (con dos casos), compuesta por 20 sujetos del GI y 20 del GC (total n=40). El objetivo se dirigió a comparar los discursos empleados en la resolución de los casos, centrándome en el abordaje de las causas y las posibles soluciones a los conflictos planteados. Para ello utilicé como marco teórico el análisis de discurso del texto como género primario (Bajtín, 1985) considerando el «enunciado» como la unidad real de la comunicación

discursiva, incluso aquellos enunciados situados entre los géneros discursivos más simples, como por ejemplo la respuesta a una pregunta planteada (en este caso, en la viñeta). Estos enunciados son escuchados, asimilados y reproducidos por los sujetos en la interacción con su entorno y representan la manera en que cada sujeto construye, comprende y valora la realidad que percibe.

**b) Análisis de contenido mediante la aplicación de la rúbrica.** Este análisis lo realicé sobre todos los sujetos pertenecientes al GI y GC que desarrollaron las viñetas (n=179). Para ello utilicé la rúbrica diseñada siguiendo un mecanismo de revisión anónima -referido arriba-, es decir, sin identificar durante revisión la pertenencia de los sujetos a un grupo determinado. El procedimiento consistió en valorar el grado de cumplimiento, en una escala de 1 a 4, de cada uno de los ocho indicadores de la rúbrica, en función de las respuestas a cada caso planteado en la viñeta; calculando un promedio por indicador, por dimensión y uno global.

**(3) Grupos focales.** Para el análisis de los grupos focales utilicé, igualmente, la técnica de análisis de discurso explorando aquellos elementos significativos que pudieran dar luz de la percepción por parte del alumnado de la incidencia de la acción formativa, más allá de las preguntas concretas sobre su satisfacción o no con determinados aspectos del mismo. El análisis de los datos obtenidos se centró, entonces, en la interpretación de sus discursos y de los comportamientos manifestados en la sesión grupal (Cea, 1996). El primer paso consistió en la transcripción literal de las grabaciones, tras lo cual procedí al análisis en niveles no necesariamente sucesivos: (a) primera lectura centrada en la literalidad del texto (Conde, 2009) (b) localización de los principales temas e hilos discursivos; (c) comprensión del significado de los enunciados y (d) interpretación contextualizada y comparación de los discursos entre e intra grupos.

## 5.6. Publicaciones asociadas a este Capítulo

1. Cubillos, C., Ferrán, M. y McPherson, J. (2018). Bringing human rights to social work: Validating culturally-appropriate instruments to measure rights-based practice in Spain. *International Social Work*. doi: 10.1177/0020872818777799
2. Cubillos, C. y Ferrán, M. (2018). Diseño y validación de una Rúbrica para valorar la resolución de casos prácticos relativos a Derechos Humanos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, RIEE*, 11(2), (en prensa).



## **II. DISCUSIÓN DE RESULTADOS**



## Capítulo 6. Discusión de resultados

En este apartado expondré muy resumidamente los resultados obtenidos y su discusión, según las publicaciones que he presentado en las cuales desarrollo en amplitud los mismos. Si atendemos a los objetivos específicos de esta Tesis, se podrá apreciar –tal como lo señalé en la introducción (Cuadro 1)- que varios de ellos ya se han alcanzado y sus resultados se han expuesto en algunos de los capítulos precedentes.

- Ese es el caso del **objetivo 1**, «*Identificar la aplicación de los derechos humanos en la disciplina del trabajo social, incidiendo en la necesidad de incluirlos en la formación académica*», el cual: (1) fue abordado en el apartado «Estado de la cuestión», donde presenté un análisis de la situación global de los derechos humanos y la educación en derechos humanos reflejada en las publicaciones académicas del área de trabajo social, así como en los planes de estudio de las universidades españolas; (2) fue abordado en el Capítulo 2 titulado «Derechos humanos y trabajo social ¿Aliados naturales?» donde presenté los modos concretos en que los derechos humanos son aplicados en la disciplina; y (3) será abordado en el presente capítulo (epígrafes 6.1 y 6.2):
  - ▶ En el epígrafe 6.1 expondré los principales resultados obtenidos tras explorar la congruencia entre las recomendaciones curriculares sobre educación en materia de derechos humanos y las prácticas reales de las instituciones educativas de trabajo social, analizando, cuando cabía, el contenido de los cursos ofertados, para lo cual desarrollé una propuesta de indicadores para valorar estos contenidos en dichos programas. Estos resultados integran la publicación titulada “*La formación en derechos humanos en el Trabajo Social. Evolución, propuestas y retos*”.
  - ▶ En el epígrafe 6.2 presentaré brevemente los resultados del análisis del nivel de conocimientos y compromiso con los derechos humanos del alumnado que inicia los estudios de grado en Trabajo social en tres regiones de España (Madrid, Castilla-la Mancha y Murcia) aplicando las escalas NDHTS y CDHTS como herramienta diagnóstica. Estos resultados integran la publicación titulada “*Nociones y compromiso con los derechos humanos en estudiantes de Trabajo Social en España*”.
- Respecto al **objetivo 2**, «*Revisar y sistematizar el marco teórico, pedagógico y metodológico para la elaboración y evaluación de programas de EDH*», este fue concretado en el desarrollo de los capítulos 3 y 4.

- La consecución del **objetivo 3**, *«Desarrollar un programa educativo piloto en materia de derechos humanos y evaluar su efectividad, valorando su contribución a la mejora del conocimiento del alumnado sobre derechos humanos, de sus actitudes hacia los mismos y de una concienciación crítica ante los problemas que en dicho marco se plantean»*, es posible visualizarla: (1) en el marco teórico (capítulo 5), donde presenté el proceso de elaboración de dicho programa educativo; y (2) en el presente capítulo, epígrafes 6.2, 6.3. y 6.4, en los cuales expongo los resultados de dicha valoración:
  - ▶ En el epígrafe 6.3, presento los resultados de la evaluación de resultados de la intervención educativa, atendiendo a los efectos obtenidos tras el análisis de las pruebas pre y post, en las cuales utilicé las escalas NDHTS y CDHTS con el grupo de intervención y el de control. Dichos resultados se recogen en extenso en la publicación titulada *“Aportaciones metodológicas para la evaluación de la educación en derechos humanos en la educación superior. El impacto de una intervención con alumnado de trabajo social”*.
  - ▶ En el epígrafe 6.4 presento, igual que en el epígrafe 6.3, los resultados de la evaluación de la acción educativa atendiendo, esta vez, al marco pedagógico crítico utilizado, analizando -bajo un enfoque interpretativo- a partir de las viñetas con casos, la rúbrica y los grupos focales: (1) la capacidad de reflexión en torno a problemas relacionados con derechos humanos y la integración de la teoría y la acción, y (2) la valoración del propio alumnado de la acción formativa. Los resultados de este epígrafe se recogen en extenso en la publicación titulada *“La educación en derechos humanos (EDH) a partir de las pedagogías críticas en la educación superior. Una aproximación cualitativa”*.
- Por último, el **objetivo 4** *«Posibilitar el intercambio de experiencias en el ámbito de la educación en materia de derechos humanos en el trabajo social a nivel nacional e internacional»*, es abordado de forma transversal, pues el principal beneficio de realizar una Tesis mediante el formato de compendio de publicaciones es permitir el intercambio, más o menos inmediato, de experiencias a escala nacional e internacional. En este sentido, las publicaciones que comprenden esta Tesis posibilitan compartir los conocimientos adquiridos y los desarrollos metodológicos realizados sobre la materia objeto de estudio, a saber, la propuesta de diseño de un programa formativo en materia de derechos humanos y las herramientas didácticas más idóneas para una enseñanza en materia de derechos humanos integral, en consonancia con el marco pedagógico crítico, así como instrumentos específicos para su evaluación.

## **6.1. La formación en materia de derechos humanos en trabajo social**

Para identificar la inclusión de los derechos humanos en la formación académica de trabajo social he valorado la situación en el plano internacional y nacional. En el primero, atendiendo a las experiencias publicadas en las cuales se desarrollaban acciones formativas en materia de derechos humanos en los estudios de grado o posgrado en trabajo social. En el segundo, atendiendo a los planes de estudio de las universidades españolas que imparten dicha titulación.

Respecto a la situación internacional, las experiencias encontradas (n=12) pueden atender a varios criterios de clasificación:

- 1) Según el tipo de experiencia, encontramos experiencias pilotos (P), experiencias de participación voluntaria dentro de asignaturas obligatorias (VO) o asignaturas optativas (O). Entre ellas la materia principal son los derechos humanos, seguidos de la justicia social. Respecto a otras materias secundarias que se abordan, encontramos cuestiones relacionadas con el género y el abordaje de la pluralidad en varios ámbitos.
- 2) Según el encuadre, menos de la mitad se basa en el marco de competencias; marco utilizado principalmente en las experiencias desarrolladas en EE.UU.
- 3) Respecto a los componentes de la EDH integral, se aprecia que suelen incorporarlos en gran medida: cognitivos (C), emocionales (E) y para la acción (A). Así, de acuerdo a la presencia de estos componentes la EDH se podrá clasificar de integral o no.
- 4) También es posible apreciar la presencia de los modelos de EDH de acuerdo con la clasificación de Tibbitts (2002): M1 (Modelo de los valores y la conciencia), M2 (Modelo de la responsabilidad), M3 (Modelo de la transformación), y de la tipología de las ideologías de Bajaj (2011): la ciudadanía global (CG), la coexistencia (C) o la acción transformadora (AT).
- 5) Así mismo, se distinguen las estrategias abordadas, según estas se dirijan a empoderar a los sujetos o no, y el enfoque pedagógico, atendiendo a si se basan en un marco crítico así como si se hace referencia a la pedagogía crítica.

En la práctica, la enseñanza de los derechos humanos dista mucho de las prescripciones institucionales que expuse en el capítulo 2. En síntesis, puedo afirmar que son muy escasas las experiencias disponibles si se considera que solo encontré 34 artículos sobre educación en materia de derechos humanos, 12 de los cuales reportaban alguna experiencia formativa. No obstante, es destacable la pluralidad de enfoques y contextos en los que estas experiencias se han desarrollado. Por otra parte, más allá de la descripción de esta situación, no es posible confrontar estos datos con

otros estudios en el ámbito de nuestra disciplina, pues no existe ninguna investigación previa al respecto.

Por su parte, en España, la situación no es más alentadora. Para analizar la situación en nuestro país, tomé como referencia los planes de estudio de las 37 universidades que impartían el Grado en Trabajo Social en el año 2017. Para analizar la estructura de las asignaturas utilicé algunos de los criterios expuestos arriba: Tipo de asignatura, optativa (Op) u obligatoria (Ob); Pensamiento Crítico; Componente; Enfoque crítico; Modelo; Ideología.

Entre dichas universidades, 21 de ellas incluyen alguno o varios contenidos sobre derechos humanos dentro de otra asignatura y solo siete de ellas tienen una asignatura específica de derechos humanos; son estas últimas las que he analizado (Tabla 4). Pese a que las denominaciones de las asignaturas encontradas difieren, todas tienen en común su atención al componente cognitivo, lo cual marca una diferencia importante respecto a las experiencias extranjeras halladas en las publicaciones, que suelen integrar los tres tipos. Así, no se presta atención al componente emocional (salvo un caso), ni al de la acción, ni tampoco al enfoque crítico. En cuanto a los modelos de Tibbitts (2002), todas se sitúan en el modelo de la responsabilidad (M2), un nivel intermedio que es el más habitual en la formación de profesionales, modelo que, además, no busca una reflexión crítica profunda, más allá de la reflexión sobre la propia práctica profesional. Por su parte, la orientación ideológica, siguiendo a Bajaj (2011) vemos que todas coinciden en un enfoque de ciudadanía global (CG), bastante acorde con el modelo de la responsabilidad, ya que en ninguno de los dos casos se plantea la transformación de los sujetos ni de la sociedad.

Tabla 4. Asignaturas de DDHH en el Grado en Trabajo Social en las universidades españolas. Elaboración propia.

Caso	Universidad	Asignatura	Tipo	Pensam. Crítico	Componente	Enfoque crítico	Modelo	Ideología
1	Universidad de Jaén	Ciudadanía y DH	Op	No	C	n/s	M2	CG
2	Universidad de Málaga	DH	Op	No	C	No	M2	CG
3	Universidad de Castilla La Mancha	DH y Ciudadanía (solo en Toledo)	Op	No	C	No	M2	CG
4	Universidad de León	Concepciones del hombre y DH	Ob	No	C/ E	No	M2	CG
5	UNED	Fundamentos de los DH en el TS	Op	No	C	No	M2	CG
6	Universitat de València	DH: Derechos Sociales	Ob	Si	C	n/s	M2	CG
7	Universidad de Oviedo	DH	Ob	Si	C	No	M2	CG

Atendiendo a los contenidos impartidos, la EDH integral debería contemplar unos contenidos mínimos o componentes de tipo cognitivos, emocionales y para la acción. A la luz de la literatura sobre EDH, he sistematizado las principales categorías encontradas y construido una propuesta de indicadores que sirva para analizar las experiencias disponibles, la cual he denominado «Indicadores de contenidos mínimos para una EDH integral en Trabajo Social»:

- **Componentes cognitivos** (educación sobre derechos humanos). Incluye aspectos normativos, sociales y axiológicos. Indicadores: la historia de los derechos humanos (H); fundamentos ético-filosóficos (F); sistemas de protección (SP); instrumentos y mecanismos de defensa (I-M) y ámbitos de aplicación de los derechos humanos en el trabajo social (DH-TS).
- **Componentes emocionales** (educación en derechos humanos). Educación democrática (ED), estrategias favorecedoras de la participación (Pp) y de la atención al pluralismo (Pl).
- **Componentes de la acción** (educación para los derechos humanos). Abordaje experiencial y/o de casos (E-C); análisis de problemas sociales contingentes al trabajo social (PS); fomento de la reflexión y/o el pensamiento crítico (R/PC) y actividades orientadas al activismo (A).

A continuación resumiré los resultados obtenidos tras aplicar esos indicadores.

En el caso internacional (Tabla 5), las experiencias formativas se centran principalmente en aplicar los derechos humanos al trabajo social, aunque sin abordar previamente contenidos que permitan comprender estos derechos; así, se aprecia que la historia, la noción y los fundamentos de los mismos son escasamente señalados, al igual que ocurre con los aspectos jurídicos, los sistemas de protección y los mecanismos e instrumentos de defensa. Los componentes actitudinales y de la acción, en cambio, son los más reforzados. En lo que concierne al primer componente (el cognitivo) es curioso que sea abordado tan escasamente, dada su importancia para sentar las bases para una comprensión adecuada que permita luego la reflexión crítica y su posterior aplicación a la práctica.

Tabla 5. Contenidos de las experiencias internacionales sobre EDH en trabajo social, según indicadores de contenidos mínimos para una EDH integral en trabajo social. Elaboración propia.

Educación sobre DDHH						Educación en DDHH			Educación para los DDHH			
Caso	H	F	SP	I-M	DH-TS	ED	Pp	PI	E/C	PS	R/PC	A
1	-	Si	-	Si	Si	Si	Si	-	Si	Si	Si	-
2	-	-	-	Si	Si	Si	Si	-	Si	Si	Si	Si
3	-	-	-	-	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	-
4	Si	Si	-	-	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
5	-	Si	-	-	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	-
6	Si	-	-	-	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	-
7	-	-	-	-	-	-	-	-	Si	-	-	-
8	-	-	-	-	Si	-	Si	Si	Si	Si	Si	-
9	-	-	Si	Si	-	-	Si	Si	Si	-	-	-
10	-	-	-	-	Si	Si	Si	-	Si	Si	Si	Si
11	-	-	-	-	-	Si	Si	Si	Si	Si	Si	-
12	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	-	Si	Si	Si	-
<b>Incluye</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>7</b>	<b>12</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>3</b>

En España (Tabla 6), como señalé arriba, en contraste con las experiencias internacionales, las asignaturas se limitan a ofrecer una educación «sobre» derechos humanos, aunque varias de ellas incorporen el análisis de problemas sociales (PS) junto con el recurso del análisis o estudio de casos (E/C). No obstante, no se refleja una tendencia, como en el caso internacional, hacia una enseñanza orientada al compromiso con los valores de los derechos humanos y a la acción, esto es, a su aplicación en la vida cotidiana.

Tabla 6. Contenidos de las asignaturas de derechos humanos en el Grado en Trabajo Social en las universidades españolas, según indicadores de contenidos mínimos para una EDH integral en trabajo social. Elaboración propia.

Educación sobre DDHH						Educación en DDHH			Educación para los DDHH			
Caso	H	F	SP	I-M	DH-TS	ED	Pp	PI	E/C	PS	R/PC	A
1	Si	Si	Si	Si	Si	-	-	Si	Si	Si	-	-
2	Si	Si	Si	Si	Si	-	-	-	-	Si	-	-
3	Si	Si	Si	Si	Si	-	-	-	Si	Si	-	-
4	Si	Si	Si	Si	Si	-	Si	Si	Si	Si	-	-
5	Si	Si	Si	Si	Si	-	-	-	-	-	-	-
6	Si	Si	Si	Si	Si	-	Si	-	Si	Si	-	-
7	Si	Si	Si	Si	-	-	-	-	-	-	-	-

## **6.2. Análisis de la situación de los derechos humanos en el alumnado de Trabajo Social**

Tras realizar la validación de la versión en castellano de las escalas NDHTS y CDHTS, utilicé los datos obtenidos para realizar un diagnóstico tentativo de la situación de los derechos humanos en el alumnado de trabajo social en las tres universidades donde se pasaron los cuestionarios (UM, UCLM y UCM).

Los resultados obtenidos permitieron concluir que las actitudes hacia los derechos humanos, en concreto el compromiso hacia éstos, son bastante similares en los tres grupos de alumnado estudiados. A pesar de presentar unas puntuaciones bajas en las nociones, escala NDHTS (media global de 4.35) ello no afectó al compromiso con los mismos, tal como se apreció en los resultados de la escala CDHTS (media global de 6.09). Estos resultados son llamativos, en tanto parecen desvincularse de otros resultados obtenidos en investigaciones previas en el ámbito actitudinal de los derechos humanos, de acuerdo con los cuales el conocimiento estaría correlacionado positivamente con las actitudes favorables a los derechos humanos (Mihir, 2004; Sommer, Stellmacher y Brähler, 2002), esto es, a mayor conocimiento sobre derechos humanos el compromiso con los mismos sería mayor. En nuestro estudio, al contrario, el compromiso fue bastante elevado aun cuando el nivel de conocimiento era escaso.

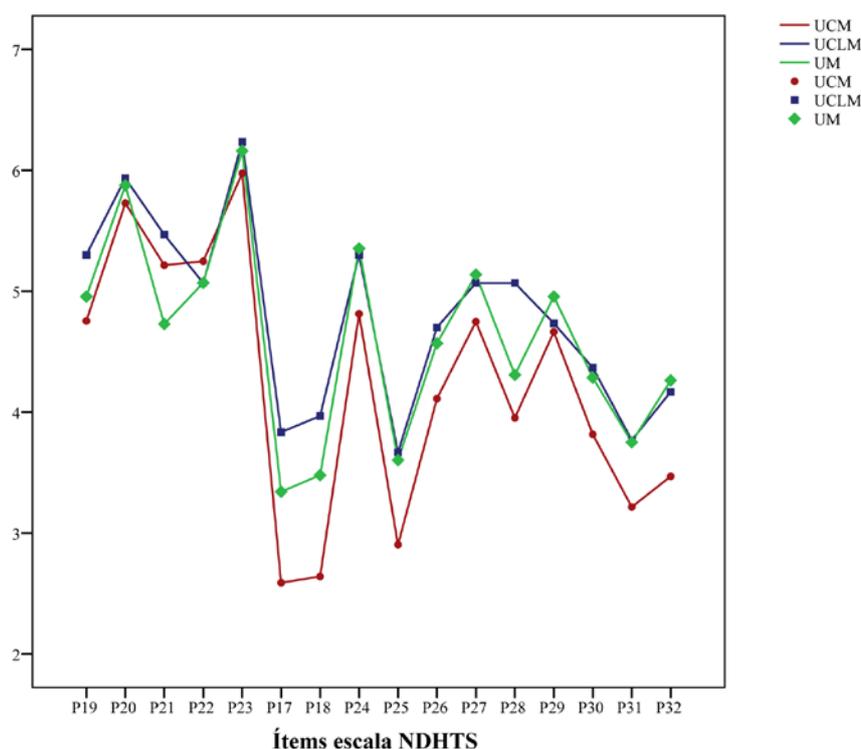
Así, se analizó estadísticamente la relación entre cada una de las variables del perfil del alumnado (sexo, edad, nota de ingreso, creencias religiosas y preferencias en la elección de trabajo social) con la escala CDHTS, a la luz de los hallazgos de McFarland y Mathews (2005) sobre los predictores de actitudes favorables hacia los derechos humanos.

Los resultados obtenidos no permitieron afirmar que un mayor compromiso con los derechos humanos -o unas actitudes más favorables hacia los mismos- se pueda relacionar con dichas variables, pues pese a las diferencias encontradas en el perfil del alumnado, el compromiso hacia los derechos humanos fue igualmente elevado en los tres grupos de alumnado. Sin embargo, es posible intuir que el factor vocacional de este alumnado, atendiendo a las preferencias en la elección de trabajo social, podría haber elevado el compromiso del alumnado, pese a presentar escasas nociones: cabe destacar que el factor vocacional fue el único homogéneo en las tres universidades, orientándose claramente hacia una dimensión de compromiso que hemos denominado «vocacional/social», relacionada con la elección «vocacional» de la carrera de trabajo social orientada por un marcado componente «social».

Respecto a la escala de nociones (Figura 5), se aprecia una diferencia importante entre los tres grupos. Como señalé en el Capítulo 5 (Método) al referirme a la validación de ambas escalas, se pudo distinguir que la escala NDHTS se subdividía en dos dimensiones relacionadas: aquellas nociones adquiridas en la vida cotidiana (NVC) y

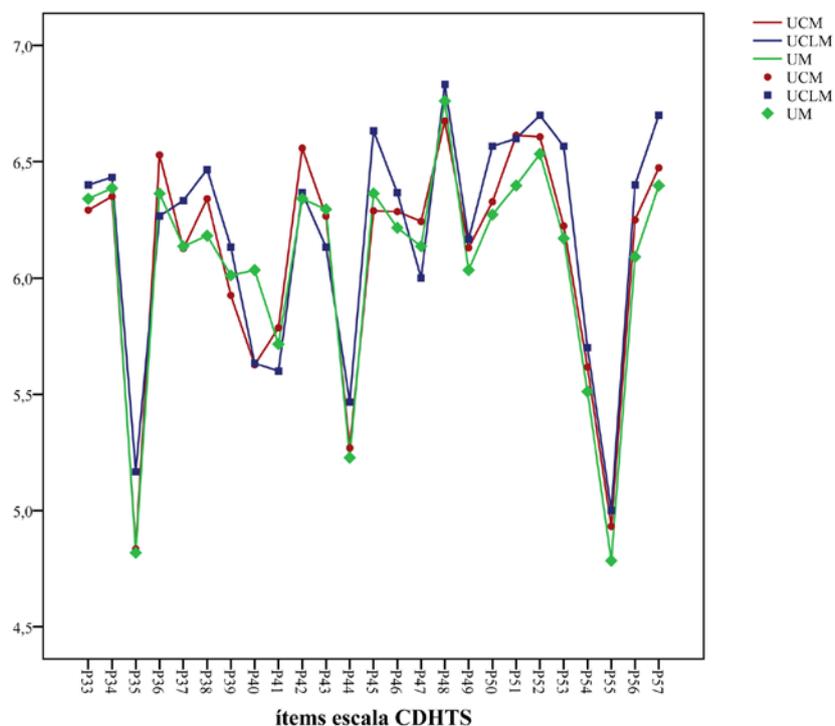
las nociones adquiridas en el trabajo social (NTS). Así, en el grupo de respuestas sobre NVC, tanto la UCLM como la UM tomaron valores significativamente más altos que la UCM. Estas diferencias, no pudieron ser explicadas con las variables analizadas (sexo, nota de ingreso, creencias religiosas y preferencias en la elección de trabajo social), aunque sí se pudo suponer una cierta relación entre la variable edad y este tipo de nociones (NVC).

Figura 5. Media de respuestas por ítems, escala NDHTS, por universidades. Elaboración propia.



Como señalé, el compromiso con los derechos humanos del alumnado se puede considerar bastante alto. Sin embargo, en algunos ítems se obtuvieron puntuaciones más bajas (Figura 6): en aquellos relacionados con el reconocimiento de ciertos derechos como el derecho a no ser discriminada/o por motivo de etnia como es el caso de P35 (sobre la violencia estructural en torno a las violaciones de los derechos humanos de las mujeres de etnia gitana en España) o P55 (sobre la consideración del problema de las enfermedades infecciosas como una cuestión que atañe a los derechos humanos). Una posible explicación se podría hallar en que se trata de derechos presentados con un grado mayor de abstracción, con lo cual presentan cierta complejidad para aquellas personas poco familiarizadas con el contenido de los derechos humanos y sus principios. En general, no se apreciaron diferencias significativas en la escala CDHTS entre los tres grupos de alumnado.

Figura 6. Media de respuestas por ítems, escala CDHTS, por universidades. Elaboración propia.



Pese a que las/los alumnos encuestados presentaron perfiles diferenciados según su región/universidad de procedencia, a nivel global, si bien ingresaron a la universidad con escasas nociones sobre los derechos humanos, se ha interpretado que sus expectativas de aprender sobre ellos durante sus estudios y en su futuro profesional como trabajadores/as sociales era alta (atendiendo a los ítems de la dimensión NTS).

Si bien, como señalé, las nociones sobre derechos humanos –en teoría- correlacionan positivamente con el compromiso, en este caso el escaso conocimiento de partida no influyó en un menor compromiso; al contrario: se pudo apreciar que el compromiso fue elevado. Sin embargo, al relacionar estadísticamente ambas escalas distinguiendo las dimensiones de NVC y NTS, sí se encontró una relación positiva entre el compromiso y la dimensión de nociones adquiridas en la formación o ejercicio profesional del trabajo social (NTS). Este hallazgo no es baladí, pues sugiere que la formación en materia de derechos humanos en el Grado de Trabajo Social podría incidir en un mayor compromiso del alumnado y de las/los futuros profesionales con estos derechos. Sin apuntar a una relación de causalidad, parece razonable señalar que la adquisición de nociones básicas de derechos humanos durante la formación académica podría contribuir a fortalecer el compromiso profesional con los mismos.

### 6.3. Los efectos de la intervención: medidas pretest y postest

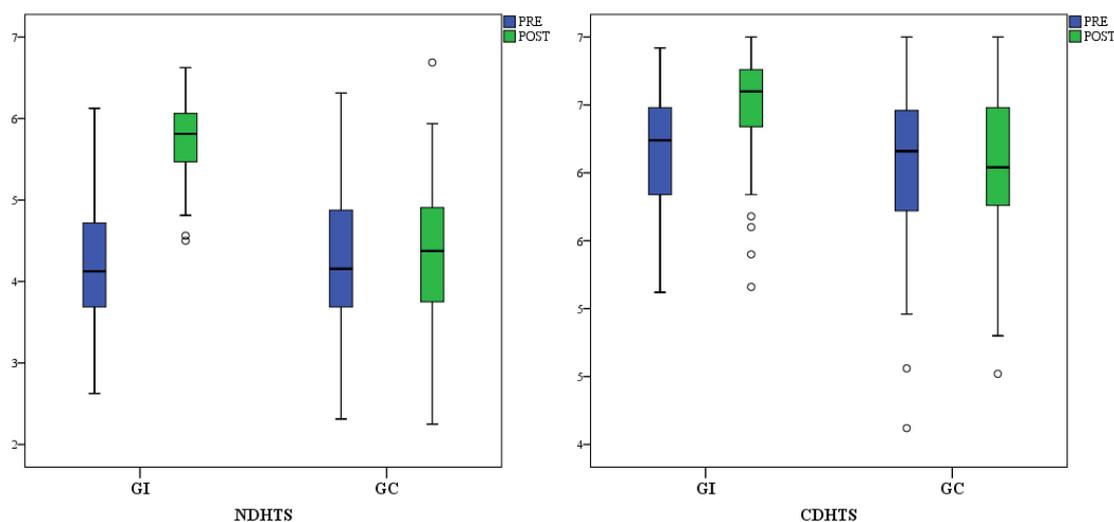
En este epígrafe presentaré los resultados obtenidos tras valorar los efectos de la acción formativa en materia de derechos humanos. Como señalé en el capítulo 5 (Método), para responder al tercer objetivo específico, al cual se vinculaba dicha acción formativa, establecí tres hipótesis. Dos de ellas han podido ser probadas mediante la aplicación de las pruebas pre y pos test (escalas CDHTS y NDHTS) con grupo de control: (H1) «El alumnado que participa en un programa de EDH aumentará su conocimiento sobre y actitudes hacia los derechos humanos»; y (H2) «El alumnado que participa en un programa de EDH tendrá un mayor conocimiento y sus actitudes serán más positivas respecto a aquellos que no reciben la formación». Respecto a la tercera, esta será abordada en el epígrafe siguiente.

Como he señalado, las dos variables observadas fueron: (1) Nociones, cuyo indicador sería el grado de dominio de nociones básicas sobre derechos humanos, medido con la escala NDHTS; y (2) Compromiso, cuyo indicador sería el grado de compromiso con los derechos humanos, medido con la escala CDHTS.

En términos generales, tal como se aprecia en la Figura 7, ambos grupos (GI y GC) partieron de una situación homogénea respecto a los resultados obtenidos en el pretest en torno a las dos variables observadas, los cuales fueron bastante similares. Sin embargo, en lo que respecta al postest, si se detectaron cambios importantes:

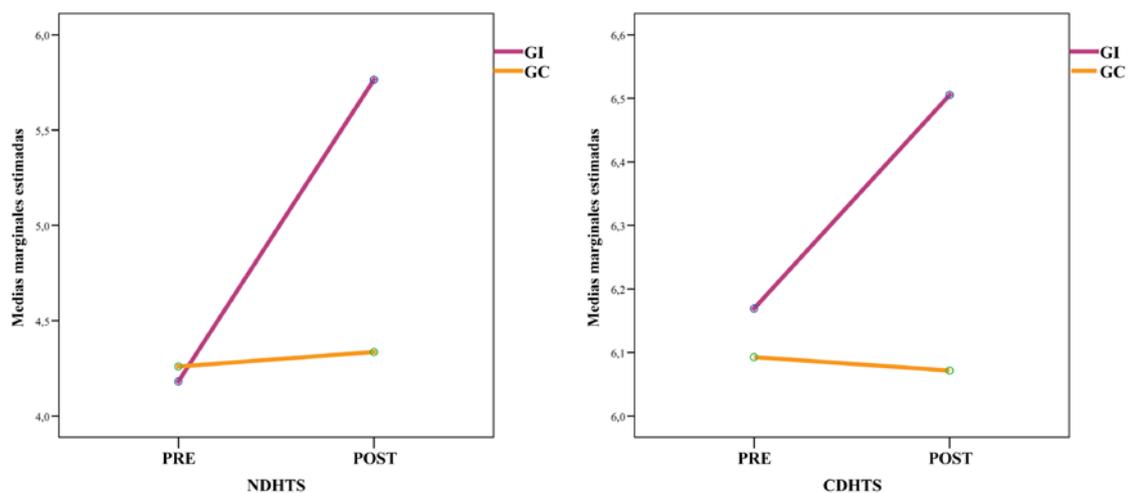
- **Nociones.** En la escala de nociones (NDHTS) se aprecia un aumento significativo de las medidas del GI respecto al GC: se aprecia un aumento de 1.58 en GI, frente 0.08 puntos del GC.
- **Compromiso.** En la escala del compromiso (CDHTS), a pesar de lo esperado en H1 y H2, los resultados no permiten apreciar un aumento significativo de esta variable en el GI, aunque sí una disminución marcada en el GC. Mientras en el GI aumentó 0.34 puntos, en el GC 0.02 puntos.

Figura 7. Diagrama de cajas: Evolución global GI/GC en escalas NDHTS y CDHTS. Elaboración propia.



Para valorar el impacto de la intervención, se aplicó un modelo de medidas repetidas con un factor intrasujeto y un factor entresujetos. Este modelo permite analizar las varianzas en cada individuo dentro de su grupo, así como entre ambos grupos, en los dos momentos observados. Como se aprecia en la Figura 8, es posible concluir que son significativos tanto el efecto de las variables para cada sujeto (nociones y compromiso), el efecto de pertenecer a GI y GC, como el efecto de la intervención: el GI toma valores superiores al GC al finalizar la intervención, diferenciándose del grupo que no tuvo la intervención (GC), en ambas pruebas (pre y post) y con ambas escalas.

Figura 8. Gráficos de perfil para el modelo lineal general con medidas intrasujeto (pre/post) e intersujeto (GI/GC). Elaboración propia.



De los resultados expuestos se deriva que las pruebas estadísticas permitieron confirmar que los efectos obtenidos en el GI, observados mediante la aplicación de las escalas NDHTS y CDHTS, pueden ser atribuibles a la formación en materia de derechos humanos recibida, y confirmar las hipótesis 1 y 2. Las diferencias entre el GI y el GC son importantes y además válidas, si consideramos que ambos grupos presentaron una situación homogénea de partida<sup>37</sup>. Ahora bien, cabría preguntarse por qué el GI no aumentó de manera significativa su compromiso, y por qué el GC, por el contrario, lo disminuyó en 0.3% (cuando lo esperable hubiese sido mantener sus puntuaciones). Esta última cuestión, no ha sido posible explicarla en este estudio, y dado que el estudio de McPherson y Cheatham (2015) no utilizó GC, no es posible establecer una comparación y buscar una explicación en trabajos previos.

Respecto a la primera cuestión, si es posible comparar las puntuaciones obtenidas en esta investigación con el estudio de McPherson y Cheatham (2015), el cual es bastante similar: en cuanto al tiempo de duración de la actividad formativa, al enfoque pedagógico y a los instrumentos de medida (con la salvedad de que las autoras no utilizaron GC y su muestra fue más reducida, n=43). Se puede apreciar que el aumento del compromiso es mayor en el presente estudio (aumento del 5.5%) respecto de aquel (aumento del 2%), estimando que el reducido aumento del compromiso en ambos casos (si lo comparamos con las nociones, que en este estudio aumentaron el 38%, y en el estudio citado, el 36%), puede deberse a que ya se parte de una puntuación elevada en el pretest.

En cuanto a la interpretación de los resultados en su globalidad, es posible afirmar que la formación sobre derechos humanos permitió tanto aumentar las nociones sobre los mismos, como el compromiso hacia estos, evidenciándose con ello el valor de incorporar la EDH en la educación superior, tanto para transmitir conocimiento como para elevar las actitudes favorables hacia los mismos. Estos resultados vienen a aportar evidencia para sostener, en la línea de los estudios actitudinales precedentes, que el compromiso con los DDHH se relaciona positivamente con el conocimiento de los mismos (Cubillos, Ferrán, Mercado y Pastor, 2017; Mihr, 2004; Sommer, Stellmacher y Brähler).

#### **6.4. Las pedagogías críticas en la EDH: pensamiento crítico y compromiso**

En este epígrafe, al igual que en el anterior, presentaré los resultados obtenidos tras valorar los efectos de la acción formativa en materia de derechos humanos; esta vez, en base a la tercera hipótesis del Objetivo Específico 3 «El alumnado que participa en un programa de EDH estará capacitado para enfrentar críticamente problemas

---

<sup>37</sup> A través de la Prueba t para muestras independientes se comprobó que no se hayan presentado sesgos de partida entre ambos grupos (GC y GI). Los resultados de la misma permiten asumir que estos fueron iguales al momento de realizar el pretest (en NDTS, P-valor=0.479 y en CDHTS, P-valor=0.268).

relacionados con el trabajo social y los derechos humanos». Para lo cual establecí unas variables y sus respectivos indicadores (Cuadro 6) cuya presencia -y su grado- fue estimada a través del uso de la rúbrica diseñada, aplicada al análisis de las respuestas a las viñetas con casos. Posteriormente estos resultados se articularon con el análisis del contenido de dichas respuestas.

**Análisis mediante rúbrica.** Las medias de las puntuaciones obtenidas al aplicar la rúbrica para los dos casos que integraban las viñetas se pueden apreciar en la Tabla 7; en ambos casos las puntuaciones del GI son cerca de medio punto más altas respecto al GC, en una escala de 1 a 4. Atendiendo a las dimensiones (compromiso y pensamiento crítico), también en ambos casos las puntuaciones del GI son superiores. En términos globales, puede afirmarse que la rúbrica permitió cotejar H3.

Tabla 7. Resultados de la rúbrica por casos (1,2) y por grupos. Elaboración propia

Dimensión	Caso	Viñeta 1		Viñeta 2	
	Grupo	GI	GC	GI	GC
	<b>Sujetos (n=179)</b>	117	62	117	62
<b>D.1. Compromiso</b>	A. Aplica los principios de los DDHH	2.56	1.74	2.56	1.82
	B. Se adhiere a los valores de los DDHH	2.96	2.39	3.00	2.21
	C. Distingue y aplica aspectos teóricos de DDHH	2.21	1.42	2.19	1.39
	D. Las propuestas se enmarcan en enfoque de DDHH	2.74	2.29	2.85	2.18
<b>Total D.1</b>		<b>2.62</b>	<b>1.96</b>	<b>2.65</b>	<b>1.90</b>
<b>D.2. Pensamiento crítico</b>	E. Identifica formas de desigualdad estructural o violencia estructural	2.26	1.71	1.78	1.53
	F. Identifica aspectos contrastados o matices	2.19	2.03	2.16	1.85
	G. Identifica causas y efectos	2.56	2.26	2.43	2.05
	H. Fundamenta y argumenta ideas	2.69	2.27	2.56	2.19
<b>Total D.2</b>		<b>2.43</b>	<b>2.07</b>	<b>2.23</b>	<b>1.91</b>
	<b>Total viñeta</b>	<b>2.53</b>	<b>2.02</b>	<b>2.44</b>	<b>1.91</b>

**Análisis de contenido.** Respecto al análisis de contenido, este permitió apreciar la problematización de las situaciones sociales en las respuestas a las viñetas con casos. Se pudo observar que tanto la problematización de cada situación como las soluciones otorgadas por cada sujeto a las preguntas de las viñetas, se podían inscribir en un par dicotómico público/privado (Bobbio, 2006). Este par no tiene por qué ser necesariamente binario, pues como se aprecia en las Figuras 9 y 10, las respuestas de un grupo y otro se sitúan en una gradiente plasmada sobre una flecha bidireccional. Sin embargo, en general, las respuestas de ambos grupos (GC y GI) se encuentran bastante polarizadas en dichas categorías.

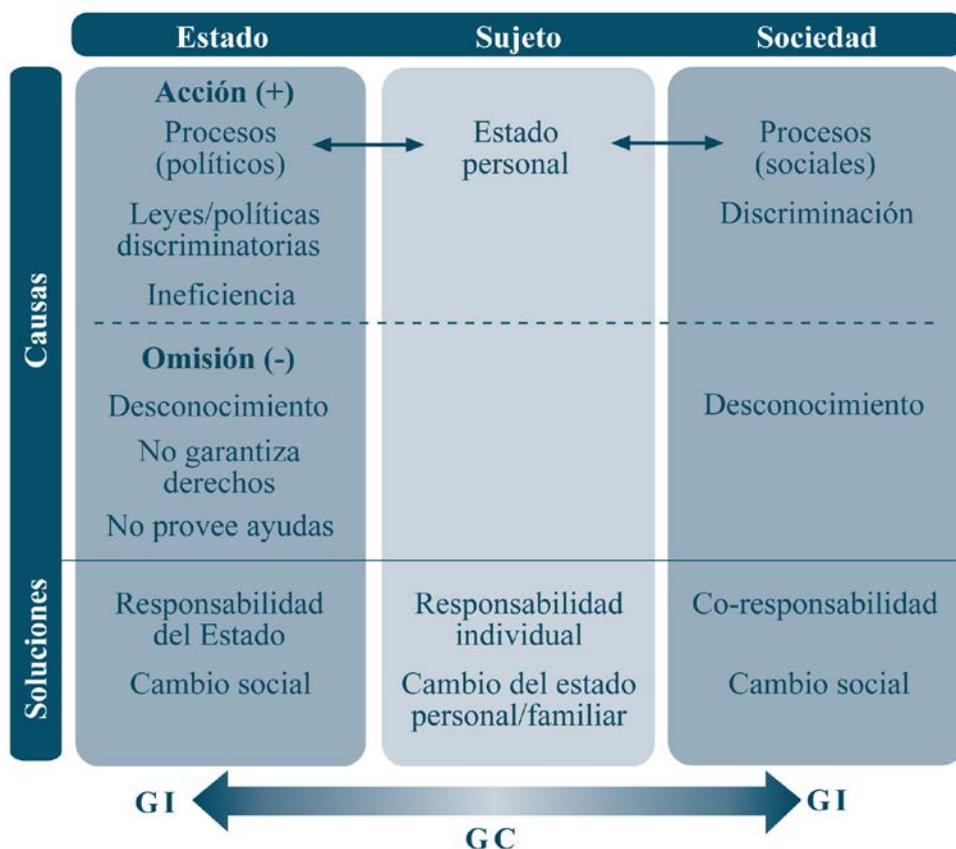
Como ilustro en la Figura 9, las respuestas del GI aparecen mayoritariamente en el plano de lo público, pues tienden a atribuir la responsabilidad sobre las causas de los

problemas sociales -y las soluciones- bien a los poderes públicos (el Estado en un sentido amplio), bien al orden social (situaciones de violencia y desigualdad estructural a nivel global), mientras que las respuestas del GC tienden a situar dicha responsabilidad en el plano de lo privado, pues tienden a atribuir dichas causas a la responsabilidad individual de los sujetos afectados o de sus comunidades, como un efecto de violencia directa o cultural. Así, es posible enmarcar dichas respuestas en las categorías de violencias directa, cultural y estructural (Galtung, 1990). Las causas y soluciones también se relacionan con los actores involucrados, pudiéndose distinguir al menos tres, a quienes se atribuye en mayor o menor grado dicha responsabilidad (Figura 10): el sujeto (lo privado/individual), la sociedad próxima o comunidad (lo privado/colectivo) y el Estado (lo público).

Figura 9. Respuestas enmarcadas en las esferas público/privado. Elaboración propia.



Figura 10. Concepciones en torno a los sujetos y sus responsabilidades. Elaboración propia.



Solo una reducida porción de estudiantes del GI atribuyó las causas de los problemas planteados en las viñetas a una situación individual de los sujetos (pobreza, enfermedad, condición de inmigrantes), o a un problema de la sociedad civil (ausencia de redes o efecto de la discriminación social: producto de la violencia cultural), atribuyendo al mismo tiempo las soluciones al plano de lo privado (conseguir empleo, ayudas económicas paliativas, capacitación laboral).

En este tipo de respuestas, dadas en su mayoría por el GC, se aprecian dos lógicas: (1) una lógica binaria de lo público/privado que relega los cuidados al ámbito de lo privado, ya en lo individual, ya en las relaciones familiares o microsociales, limitando la actuación del Estado en estas esferas (Benhabib, 2006), junto con (2) una lógica empresarial según la cual el rol del Estado solo es el de intervenir para dotar de competencias laborales a las personas de modo que estas luego se responsabilicen de sí (Laval y Dardot, 2013) -lo cual es bastante lógico si lo contextualizamos con el discurso post crisis reinante en la sociedad (recordemos que este ejercicio se desarrolló en enero de 2016)-, pasando por alto las prácticas y los mecanismos instaurados por los gobiernos, el mercado y las políticas macroeconómicas que operan globalmente, pactadas entre éstos (Pogge, 2011; Laval y Dardot, 2013) junto con otros

actores, en una trama de relaciones a nivel intra e inter nacional que promueven la injusticia (Pogge, 2008).

No obstante, en su mayoría, las respuestas del GI sitúan el análisis de las causas de los problemas en un contexto más amplio y matizado, donde ya entran en juego otros factores y actores, como el Estado y sus obligaciones en torno al bienestar social, relacionando las causas de los problemas con procesos discriminatorios estructurales y estableciendo soluciones más integrales y más enmarcadas en un enfoque de derechos humanos (prevención, implementación de derechos y defensa de los mismos). De este modo, la ampliación de los actores y la graduación del binomio público/privado (esto es, no verlo ya en términos dicotómicos), abre paso al discurso de la corresponsabilidad, bien basada en la solidaridad o en la movilización de la ciudadanía (grupos de interés, movimientos, asociaciones) que dirigirán sus demandas al sistema político, el cual las canalizará y transmitirá al Estado convirtiéndolas en objeto de decisión política (Bobbio, 2006). Esta perspectiva sobrepasa la responsabilidad del Estado al implicar activamente a las personas en tanto ciudadanas (idealmente de un orden global) en la demanda de reformas institucionales -nacionales e internacionales- (Pogge, 2008).

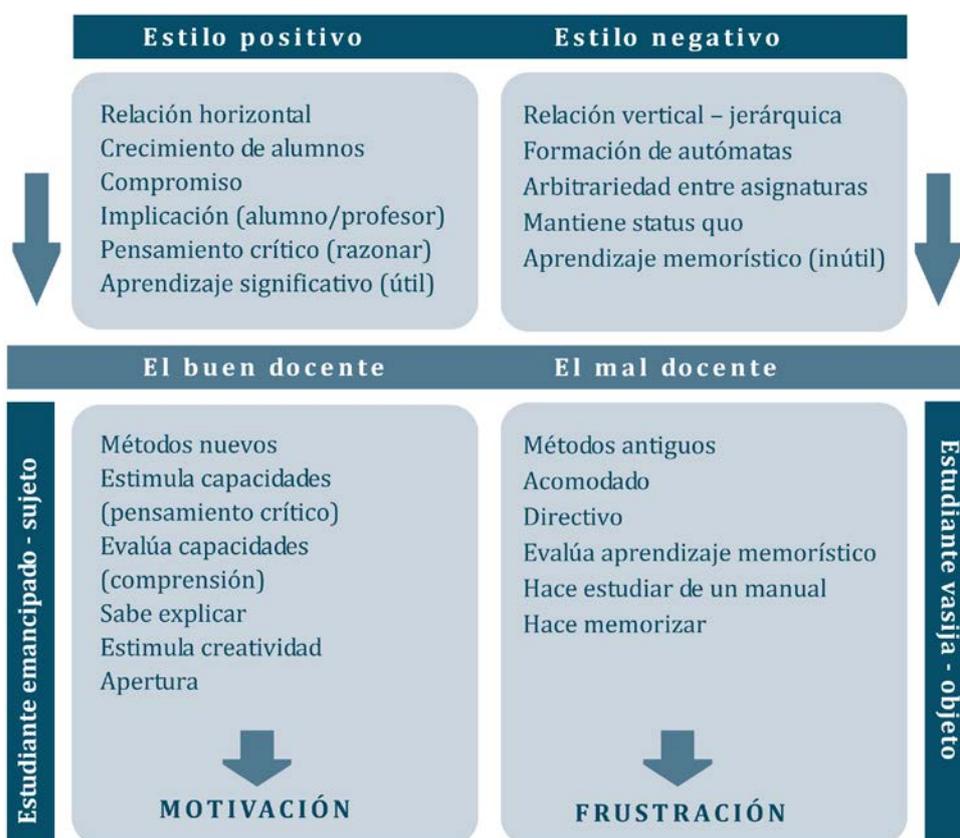
De este modo, de manera global, se puede constatar que el enfoque pedagógico (las actividades didácticas, el ambiente participativo y de respeto mutuo, y la aplicación de la teoría a lo cotidiano) facilitó al alumnado un aprendizaje significativo y reflexivo que se refleja en la comprensión y aplicación crítica, coherente y comprometida del enfoque de derechos humanos valorado en la rúbrica. Cualitativamente, los resultados obtenidos en las respuestas a las viñetas con casos contribuyen a fortalecer dos premisas: (1) los sujetos que tienen una visión crítica, es decir, aquellos que son capaces de identificar que los problemas sociales son reflejo de una situación de violencia y desigualdad estructural, a nivel local y global, producto de una confluencia de factores y actores, tienden a situar sus respuestas a los problemas sociales en el marco del enfoque de derechos humanos; de lo cual se desprende que (2) según como entendamos y expliquemos un problema, será como lo abordaremos, es decir, las soluciones que concebiremos.

### **6.5. Percepciones del alumnado: el efecto a medio plazo**

Los resultados de los grupos focales, realizados un año después de la formación en materia de derechos humanos, fueron bastante homogéneos en los dos grupos (recordemos que los grupos focales estuvieron integrados solo por quienes participaron en el módulo, es decir, alumnas/os del GI). En ambos se abordó el tópico del sistema educativo aludiendo a su inadecuación para fomentar la reflexión del alumnado; en su mayoría, con estilos docentes favorecedores del mantenimiento del *statu quo*, al reproducir relaciones jerárquicas y métodos tradicionales y arbitrarios de

imposición e inculcación (Bourdieu y Passeron, 2008). Así, se contraponen las figuras del buen docente/mal docente (Figura 11), según se trate al estudiante como objeto/vasija –modelo de educación bancaria- o como un sujeto/emancipado (Freire, 1990).

Figura 11. Estilos docentes y sus características. Elaboración propia.



En ese sentido, ambos grupos coincidieron en que el módulo fue una experiencia significativa, situado en el extremo opuesto a la educación bancaria, pues se promovió la reflexión, la cual consideran fundamental en su formación para llegar a ser profesionales críticos. Así, identificaron dos maneras en que pudieron integrar la teoría a la práctica: (1) a través del análisis histórico, al poder relacionar la historia de las luchas en torno a los derechos humanos con la realidad actual, contrastando los derechos conquistados con aquellos que quedan por conseguir; y (2) a través del análisis de sus diversas esferas, al revisar la positivización de los mismos, los conflictos que suscitan y algunos de los logros alcanzados.

La problematización de los derechos humanos en términos dicotómicos, es decir, en torno al aquí/allí, nosotros/ellos, antes/ahora, lo que hay/no hay, les generó malestar e impotencia, pero también les activó el interés por deliberar posibles soluciones y para participar en acciones simbólicas de activismo social. Reconociendo que muchas

veces los derechos humanos no se suelen defender ni promover por la creencia extendida de que son irrealizables; creencia que el módulo contribuyó a disipar.

Las pequeñas acciones de activismo permitieron apreciar el impacto que este produce en la vida cotidiana, y ello contribuyó a consolidar su compromiso e implicación. Si bien fueron conscientes de que, por sí sola, la acción individual no es poderosa, sí la reconocieron como indispensable para promover la acción colectiva. Así mismo tuvieron la oportunidad de comparar realidades diferentes y, al incorporar la perspectiva histórica, pudieron comprender mejor la relación de los principios de los derechos humanos con el trabajo social, los cuales ubicaron en la base de la profesión.

Además, el módulo despertó su interés por los debates vigentes en torno a los derechos humanos, incluso fuera del aula; les sirvió para aplicar sus conocimientos y su nueva perspectiva del mundo al análisis de la vida cotidiana y también en otras asignaturas; les fue útil para comparar situaciones sociales en diversos contextos, entender los fundamentos de algunos instrumentos jurídicos, y para leer críticamente los mensajes difundidos en los medios de comunicación.

No obstante lo anterior, el módulo también les generó conflicto. Por un lado el hecho de conocer que existen instrumentos y mecanismos para defender y promover los derechos humanos y por otro, ser conscientes de que los derechos humanos dependen de las voluntades políticas, y de las diversas barreras que existen para aplicar efectivamente dichos mecanismos cuando están disponibles. Este conflicto principalmente fue originado al relacionar la práctica profesional y la situación de los derechos sociales: la falta de recursos, las barreras de las propias políticas sociales e institucionales, la frustración de las/los profesionales o el simple desconocimiento que conducen a la inacción.

Estos resultados permiten considerar que, para que las/los trabajadores sociales integren el enfoque de derechos humanos en su práctica y se comprometan con sus valores, deben ser conscientes de las formas que adopta la dominación, la pobreza y la injusticia global, y deben conocer el vínculo histórico del trabajo social con los derechos humanos (Healey, 2008; Androff, 2016).

Así mismo, en ambos grupos surgió de manera espontánea, pues no estaba en el guion (Anexo 6), una referencia explícita sobre la utilidad del módulo para comprender los principios éticos del trabajo social y adquirir una mayor conciencia de las implicaciones de su futuro rol profesional. La formación en materia de derechos humanos recibida les permitió darse cuenta de la estrecha relación entre la ética del trabajo social y los derechos humanos y, en consecuencia, de la indiscutible dimensión axiológica de la carrera profesional que emprendían. Ello, a su vez, les permitió tomar conciencia sobre la correspondencia de su elección profesional con sus valores e intereses personales o con sus expectativas profesionales. Este es un aspecto crucial

pues, siguiendo a Salcedo (2015), la falta de identificación profesional, que sin duda está en estrecha relación con los valores del trabajo social, puede ser el primer factor que lleve a una práctica acomodaticia -e incluso corrupta, agrega el autor-, sobre todo cuando se debe ejercer en el seno de organizaciones que ya están degradadas.

Conocer el marco de los derechos humanos, sus fundamentos, sus críticas y sus posibilidades, ha permitido a las alumnas/os, además, aplicar estos conocimientos de manera más reflexiva en otras asignaturas que debieron cursar más adelante, en las cuales ya comienzan a ver algunos principios éticos en el marco de otras asignaturas.

Además de los resultados expuestos en este capítulo, sitúo como una derivación importante - aunque no era un resultado esperado-, el hecho de que quienes participaron en el módulo identificaron una estrecha relación entre los fundamentos de los derechos humanos (discutidos durante la acción formativa) y aquellos principios reconocidos como guía para la profesión, presentes en el cuerpo de su Código deontológico y que, según la voz de las propias alumnas/os, aparecen en el análisis de todo problema social.

## **6.6. Publicaciones asociadas a este Capítulo**

- Cubillos, C. (No publicado). La formación en derechos humanos en el Trabajo Social. Evolución, propuestas y retos. [*Comunitania*]
- Cubillos, C., Ferran, M., Mercado, E. y Pastor, E. (2017) Nociones y compromiso con los derechos humanos en estudiantes de Trabajo Social en España. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22 (75), 1047-1075.
- Cubillos, C. y Ferrán, M. (No publicado). Efectos de una intervención educativa en materia de derechos humanos con alumnado de trabajo social: valoración de las nociones y el compromiso. [*Cuadernos de Trabajo Social*]
- Cubillos, C. y Rodríguez, B. (No publicado). Educación en derechos humanos y pedagogías críticas. Promoviendo el compromiso con los derechos humanos y el pensamiento crítico: un estudio de caso. [*Revista Complutense de Educación*]



## CONCLUSIONES

Parece ser que los derechos humanos son una cuestión contradictoria allí desde donde se los aborde. En el plano del Derecho, abundan los instrumentos jurídicos que los regulan; sin embargo, en términos generales, escasean las normas vinculantes y las políticas en que se hagan efectivos. En el plano doctrinal, en diversas disciplinas, hay bastante consenso en que son elementales para garantizar la vida digna de millones de personas y unas relaciones de convivencia pacíficas en el seno de la comunidad internacional, máxime en el contexto actual de neoliberalismo y globalización; sin embargo el consenso se va diluyendo, incluso anulando, cuando se trata de definirlos y buscar su fundamento.

De modo similar, en el seno del trabajo social se ha ubicado a los derechos humanos en la propia definición de la profesión, en su misión y en el articulado de sus principios éticos elementales. Se incluyen, así mismo, en numerosos documentos programáticos a escala internacional y local; sin embargo, no se ha hecho lo más básico para su inclusión efectiva en la práctica profesional: la regulación de su enseñanza de manera obligatoria.

Tal como he señalado en otro apartado, y sin ánimo de ser iterativa, sigo preguntándome ¿cómo se puede pretender que las/los trabajadoras sociales respeten los derechos humanos, los promuevan y los defiendan, si ni siquiera tienen claro qué son, cómo promoverlos y ante qué instancias defenderlos?

Al final de este recorrido, después de todo mi aprendizaje teórico y experiencial, puedo afirmar aun con mayor convicción que la educación en materia de derechos humanos es hoy una tarea ineludible que el trabajo social debe cumplir. Ello si pretendemos que los derechos humanos sean incorporados en la práctica profesional y, sobre todo, si pretendemos ser mínimamente coherentes con los principios morales con que nos hemos dotado y los compromisos de acción que hemos asumido.

Además de esta conclusión global derivada de todo el proceso de investigación, puedo afirmar que he logrado conseguir cada uno de los objetivos planteados al inicio de la misma:

- ★ He identificado la aplicación de los derechos humanos en la disciplina del trabajo social (la relación histórica; algunos de los ámbitos en que se están desarrollando investigaciones y prácticas profesionales; el enfoque de derechos aplicado en la práctica profesional; su presencia, o no, en el currículo, y en qué condiciones), subrayando la necesidad de incluir su enseñanza integral en la formación académica.

- ★ He revisado y sistematizado el marco teórico, pedagógico y metodológico en materia de EDH, así como sus métodos evaluativos, los cuales han servido de base para elaborar, impartir y evaluar un programa en materia de derechos humanos dirigido a alumnado de trabajo social.
- ★ Desarrollado dicho programa educativo, como una experiencia piloto, he podido evaluar su efectividad, valorando su contribución a la mejora del conocimiento del alumnado sobre derechos humanos, a la mejora de sus actitudes hacia los mismos –en concreto un componente actitudinal, el compromiso, y la promoción de una conciencia crítica ante los problemas que en dicho marco se plantean.
- ★ Mediante la elección de hacer esta Tesis en formato de compendio de publicaciones, con la publicación de diversos artículos y la elaboración de otros que están en revisión a la espera de ser publicados, he contribuido a hacer posible el intercambio de experiencias originales y vigentes, en el ámbito de la educación en materia de derechos humanos en el trabajo social, tanto a nivel nacional como internacional:
  - ▶ He compartido en dichos trabajos la revisión y sistematización de aquellas estrategias y herramientas didácticas que permitan una enseñanza en materia de derechos humanos integral, de acuerdo al marco pedagógico crítico.
  - ▶ He aportado una estrategia pedagógica concreta, así como, bien he adaptado o bien he diseñado, instrumentos específicos para la evaluación de este tipo de enseñanza.

Con todo ello, puedo concluir que esta Tesis cumple con su objeto de promover la inclusión de la formación en materia de derechos humanos en la agenda académica del trabajo social, visibilizando su importancia y contribuyendo a mejorar y actualizar el conocimiento sobre la enseñanza de los mismos en el ámbito del trabajo social.

Llegado a este punto, estoy en condiciones de responder a las preguntas con las que inicié esta investigación y que orientaron posteriormente la elaboración de mis objetivos.

- La primera de ellas planteaba de qué manera el trabajo social contribuye a hacer realidad los derechos humanos como parte de su agenda educativa. Hemos visto que los derechos humanos están muy lejos aún de ser considerados seriamente en las agendas educativas, no solo en España, sino en la mayoría de países. Los currículos académicos de trabajo social no incorporan asignaturas, idealmente obligatorias e integrales sobre esta materia, aunque sí es posible encontrar algunas

experiencias aisladas que los incorporan de manera parcial como experiencias optativas o piloto.

- Respecto a si la formación del Grado en Trabajo Social en España preparaba a las/los estudiantes para trabajar con un marco de derechos humanos, nuevamente la respuesta es negativa. Además de la discrecionalidad de las universidades para incluir en sus planes de estudio asignaturas en materia de derechos humanos y, cuando se ha hecho, la heterogeneidad de las mismas, ninguna de las asignaturas analizadas ha permitido apreciar un enfoque integral de educación en derechos humanos, aplicando los métodos pedagógicos concretos de este particular ámbito, orientados a un aprendizaje significativo y reflexivo en torno a estos derechos.
- Pasemos ahora a la pregunta sobre si los/las alumnas de trabajo social creían que los derechos humanos eran relevantes para la profesión. Sorprendentemente, y *a contrario sensu* de la realidad, es decir, de la carencia de formación en la materia, el alumnado está altamente motivado para aprender sobre derechos humanos al inicio de sus estudios universitarios –al menos en España- y, tras participar en una formación sobre los mismos, he podido constatar que lo han valorado como un conocimiento imprescindible, vinculado de manera transversal con el resto de asignaturas de la titulación y con los temas objeto de atención de la profesión y, además, vinculado directamente con la ética de la profesión.
- Así mismo, me pregunté si las/los alumnos de trabajo social estaban comprometidos con las prácticas basadas en derechos humanos. Al igual que en la respuesta anterior, felizmente pude comprobar que sí. El alumnado ingresa a estudiar trabajo social con unos niveles bastante elevados de compromiso, tal como pude comprobar en tres universidades que imparten trabajo social en España. Sin embargo, este compromiso puede disminuir en el transcurso de sus estudios, principalmente atendiendo a su proceso madurativo en cuyo desarrollo puede ganar terreno el pesimismo relativo a lo que se puede hacer ante las injusticias sociales y que, por ende, los derechos humanos pasan a concebirse como una utopía –en el mejor de los casos- o una forma más de imperialismo y neocolonización. Ello se pudo reflejar, aunque carezca de evidencia científica para aventurarme a establecer relaciones causales, en el hecho de que el grupo de control disminuyó levemente su compromiso desde el inicio de sus estudios hasta el fin del semestre. En cambio, los/las alumnas que recibieron formación en materia de derechos humanos, conscientes de los debates que suscitan estos derechos y de sus problemas, abordándolos críticamente, mantuvieron su compromiso.
- Otra de las preguntas de esta investigación cuestionaba si era posible valorar el éxito de la formación en derechos humanos impartida y de qué manera. Como hemos visto, los resultados del estudio cuasi-experimental, siguiendo el diseño

pedagógico y metodológico planteado, han sido bastante concluyentes, por ello no me detendré a reiterarlo aquí.

- Por último, me pregunté qué métodos de educación en derechos humanos eran más efectivos. Independientemente del modelo que he revisado en el capítulo 3, el cual he adaptado y aplicado a la enseñanza de las/los futuros trabajadores sociales y, que a la luz de los resultados, se puede afirmar que fue efectivo, creo que cualquier método que sea coherente con los principios de la EDH, que tengan como fin primero la emancipación de los sujetos y como fin último la emancipación de la sociedad, siguiendo para ello unos procesos democráticos, participativos, reflexivos y orientados a la acción, serán válidos.

Pese al cumplimiento de los objetivos y a la posibilidad de haber dado respuesta a las preguntas planteadas al iniciar esta investigación, la misma no estuvo exenta de limitaciones. Dado que al momento de acabar esta Tesis aun no soy capaz de dimensionar muchas de estas limitaciones en su plenitud, seguramente dejaré sin mencionar varias de ellas que tal vez al lector/a le parezcan evidentes. Sin embargo, puedo destacar principalmente tres (otras más concretas se pueden ver en cada una de las publicaciones aportadas en la Segunda Parte):

- La primera se relaciona con el diseño de la investigación. El diseño que propuse es útil para valorar con un cierto grado de certeza el efecto de la acción educativa en el alumnado, dado que he contemplado compararlo con su situación de partida, así como compararlo con otro grupo que no tuvo dicha formación. Sin embargo, a la hora de determinar si el método pedagógico concreto fue efectivo en sí mismo, no puedo tener tal grado de certeza. Para poder comprobar dicho extremo hubiera requerido un diseño mucho más complejo: con un tercer grupo de control al cual haber impartido igualmente una formación en materia de derechos humanos pero con un método tradicional o no integral, radicalmente distinto al método que aquí he empleado. Esta limitación no se debió a mi desconocimiento sobre el método de investigación idóneo, sino a la imposibilidad técnica y humana de desarrollar tal modelo –dado el contexto de oportunidad en que elaboré este estudio. No obstante, intenté paliar este déficit, introduciendo un modelo multimétodo –cualitativo y cuantitativo- con la complementación de resultados. Para ello elaboré las viñetas con casos, diseñé una rúbrica *ad hoc* a la educación crítica en materia de derechos humanos y contemplé el desarrollo de dos grupos focales. En todo caso, no pretendo que los resultados de este estudio tengan validez externa, es decir, que sean generalizables, sino solo presentarlos, con respaldo del máximo rigor metodológico posible, en el contexto de una experiencia.
- La segunda se relaciona con el trabajo de campo, respecto al reducido número de alumnas/os que participaron en los grupos focales. Hubiera sido deseable contar con más grupos focales con el fin de enriquecer los resultados obtenidos del

análisis de las percepciones del alumnado. Así, tal vez la homogeneidad de las respuestas de ambos grupos se debió a este factor y no se habría manifestado de haber contado con un mayor número de sujetos, lo cual además habría permitido saturar los discursos. Tal limitación se debió a la poca disponibilidad por parte del alumnado para participar en actividades no obligatorias fuera del horario de clases, principalmente porque muchos de ellos compatibilizan sus estudios con trabajo remunerado.

- Por último, la tercera limitación tiene que ver con el propio proceso de elaboración de una Tesis en formato de compendio de publicaciones. Como todos quienes hemos incursionado en el mundo de las revistas académicas sabemos, los procesos de revisión editorial por pares externos pueden llegar a dilatarse desmesuradamente; muchas veces incluso sobrepasando los tiempos de las políticas editoriales, unas veces porque al haber dos dictámenes contradictorios hay que acudir a un tercero, otras veces por escasa disponibilidad de revisores/as (recordemos que en la mayoría de los casos es un trabajo no remunerado que conlleva bastante dedicación), y otras porque, al tratarse de revistas «bien indexadas» hay sobrecarga de trabajo y ello produce retrasos en todos los pasos del proceso editorial. Así mismo, la periodicidad de las publicaciones también va a influir en los tiempos editoriales.

Pues bien, atendiendo a estas consideraciones, no menores si una quiere terminar la Tesis a tiempo completo en el plazo establecido, fui consciente de que debía realizar un trabajo intensivo, es decir, comenzar cuanto antes tanto la investigación teórica como el trabajo de campo, de cara a contar con resultados que permitieran escribir artículos con una calidad suficiente para ser presentados y evaluados para su publicación. De todo ello derivo dos limitaciones: (1) algunas de las publicaciones que aquí presento, al haber sido elaboradas en momentos diferentes de mi proceso, y algunas en momentos muy tempranos –de mayor inmadurez-, no son homogéneas entre sí en lo que atañe a mi discurso, por ejemplo respecto a mi concepción de los derechos humanos, la cual ha ido evolucionando en la medida que he avanzado en esta investigación; (2) a la fecha quedan varios trabajos, dos de ellos con los principales resultados de esta Tesis, que no han sido publicados pues continúan en proceso de revisión. Sin embargo, he decidido incluirlos igualmente en el apartado dos de la Segunda Parte.

No obstante, consciente de dichas limitaciones generales, junto con las que en cada artículo además fui identificando, creo que estas no deben opacar las principales aportaciones a las cuales, a mi juicio, esta Tesis ha contribuido.

1. He realizado un diagnóstico de la situación de la educación en derechos humanos en la formación de las futuras/os trabajadoras sociales, tanto a escala global como local, aportando un sistema de indicadores que puede ser útil para valorar la

congruencia de las asignaturas y las prescripciones pedagógicas en materia de EDH.

2. He aportado dos nuevas herramientas de evaluación en materia de aprendizaje de derechos humanos para el ámbito hispanohablante en el área del trabajo social:
  - a) La adaptación cultural, traducción y validación de las escalas HRXSW y HRESW, ahora disponibles en castellano en su versión CDHTS y NDHTS. Cabe destacar que estas escalas son las únicas disponibles para valorar la situación de los derechos humanos en el trabajo social, en concreto en las dimensiones de compromiso y nociones. Estas escalas fueron diseñadas originalmente para su uso con profesionales y adaptadas para las/los estudiantes, por lo cual sirven – con leves modificaciones- para ambos ámbitos. Así mismo cabe destacar que estas escalas son relevantes en tanto ya están disponibles en castellano, chino tradicional y portugués (Cubillos, Ferrán y McPherson, 2018; McPherson, Cubillos y Tang, 2018; McPherson, Pinto, Nascimento et al., 2016; Tang, Chen, y McPherson, 2015) y ya se están realizando traducciones en Croacia, Albania, Kosovo y Bosnia y Herzegovina (Cubillos, Ferrán, y McPherson, 2018), con lo cual será posible utilizarlas para estudios comparativos más amplios de corte internacional.
  - b) Una rúbrica para valorar la EDH, *ad hoc* a los contenidos del trabajo social. Este instrumento es apto para valorar objetivamente respuestas abiertas sobre el aprendizaje en materia de derechos humanos en dos dimensiones: compromiso con los derechos humanos y pensamiento crítico aplicado a los mismos.
3. El proceso de validación de las escalas NDHTS y CDHTS, con una población más amplia que la población con la cual se llevó a cabo la intervención, me permitió constatar algunas coincidencias en el alumnado (de la UM, UCLM y UCM), así, todos tenían al comenzar el primer año de la titulación: (1) escasas nociones sobre derechos humanos, (2) altas expectativas sobre su aprendizaje durante su formación y (3) un elevado grado de compromiso con los derechos humanos.
4. He contribuido a objetar y también a confirmar ciertas correlaciones en el estudio actitudinal sobre derechos humanos. Algunos predictores actitudinales reportados en la literatura anglosajona (edad, religión y sexo) no son suficientes para explicar las diferencias en el compromiso encontradas entre las/los estudiantes españoles de trabajo social. Una explicación tentativa se podría hallar en la dimensión de «compromiso social/vocacional». Por otra parte, se confirmó (tanto en la validación de las escalas como en las pruebas pre-post) la estrecha relación entre conocimiento y actitudes.

5. Esta experiencia ha permitido contrastar algunos los supuestos teóricos encontrados en la literatura respecto a enfoques pedagógicos apropiados para la enseñanza de los derechos humanos de manera integral.
6. He puesto a disposición de la comunidad académica una experiencia más a tener como ejemplo para la práctica educativa y la evaluación de la EDH, en concreto, en el ámbito de la enseñanza de los derechos humanos en trabajo social.

Considerando todos los resultados obtenidos con esta investigación, así como las limitaciones y las aportaciones de esta Tesis, puedo identificar algunas líneas futuras de investigación:

- Comprobar si los predictores actitudinales sobre derechos humanos, en nuestro contexto, se ven afectados por las particularidades del trabajo social como por ejemplo el componente vocacional y, en ese caso, buscar nuevas variables que expliquen tal diferencia.
- La rúbrica que he diseñado debe ser probada y validada por equipos de evaluadores externos, con una muestra más amplia y en contextos más diversos.
- Repetir este estudio empírico con una muestra más amplia y diversa, para poder contrastar los resultados obtenidos, incorporando además un tercer grupo que reciba una intervención diferente para comprobar si la efectividad de la acción formativa se debe, o no, al modelo pedagógico y al método didáctico que propone la EDH crítica.
- Continuar explorando los ámbitos de aplicación práctica del enfoque de derechos humanos en trabajo social.
- Continuar explorando nuevas estrategias didácticas, nuevas herramientas y nuevos lenguajes, que permitan desarrollar una educación en materia de derechos humanos crítica e integral, como educación ética y política, en diversas áreas, extendiendo el estudio al ámbito de la educación no formal y a diversos colectivos.
- Así mismo, animo a otras/os investigadores, en colaboración con las asociaciones de trabajo social regionales y locales, a realizar un diagnóstico más amplio de la situación de la formación en materia de derechos humanos en trabajo social en cada país de modo de contar con datos globales, utilizando indicadores estandarizados. Queda a la disposición de quien quiera utilizar, para dicho fin, la propuesta de indicadores que aquí he presentado, pese a que es la primera y por ello puede ser mejorable.

No cabe duda de que en el ámbito de la educación en materia de derechos humanos, y su aplicación al trabajo social, queda aún mucho por hacer. Sin embargo, el mayor reto que queda pendiente es profundizar en las actitudes hacia los derechos humanos ¿cómo fomentarlas? ¿Qué componentes actitudinales habría que reforzar? Como he podido constatar, en la misma línea que vienen planteando estudios precedentes, la formación en materia de derechos humanos es un factor que, además de aumentar el compromiso hacia los mismos, impide en gran medida su descenso. La cuestión, en todo caso, ya no radica solo en fomentar el compromiso con los derechos humanos por parte del alumnado, sino también el compromiso y la implicación de las propias instituciones donde estos se forman y muy especialmente, dentro de la comunidad universitaria, el compromiso y la implicación de todo el profesorado.

# **SEGUNDA PARTE: PUBLICACIONES**



## **1. Trabajos publicados**

### **1.1. Análisis de la producción científica sobre Derechos Humanos en Trabajo Social: perspectiva internacional (2000-2015)**

---

**ESTUDIOS / RESEARCH STUDIES**

---

**Análisis de la producción científica sobre Derechos Humanos en Trabajo Social: perspectiva internacional (2000-2015)**

Carla Cubillos-Vega\*

\* Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Trabajo Social  
Correo-e: [carlacub@ucm.es](mailto:carlacub@ucm.es) | ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-3306-8787>

Recibido: 24-04-2016; 2ª versión: 31-05-2016; Aceptado: 01-06-2016.

**Cómo citar este artículo/Citation:** Cubillos-Vega, C. (2017). Análisis de la producción científica sobre Derechos Humanos en Trabajo Social: perspectiva internacional (2000-2015). *Revista Española de Documentación Científica*, 40(1): e163. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/redc.2017.1.1387>

**Resumen:** Los derechos humanos forman parte de la misión e identidad del Trabajo Social, sin embargo, en su producción científica dicha materia está muy poco desarrollada. El objetivo de este estudio es establecer un perfil de la producción del Trabajo Social en materia de derechos humanos en los últimos años. Para ello se realiza un análisis de carácter descriptivo observacional de la producción científica del Trabajo Social en materia de derechos humanos en las revistas especializadas del área de ciencias sociales, indexadas desde 2000 a 2015 en las principales bases de datos internacionales: «Scopus» y «Web of Science». El análisis cualitativo permitió establecer la existencia de 4 tipologías de temas principales. Se constata la escasez de trabajos que abordan esta temática, la predominancia de lo teórico sobre lo empírico y la hegemonía de lo anglosajón. Este objeto de estudio nunca antes ha sido abordado, por ello el principal aporte de este trabajo es su novedad.

**Palabras clave:** Trabajo Social; derechos humanos; investigación; producción científica; Base de datos bibliográfica; Análisis de datos; tipología.

**Analysis of the scientific output on Human Rights within Social Work: an international perspective (2000-2015)**

**Abstract:** Human rights are part of the mission and identity of social work; nonetheless, the topic of human rights is not well represented in the field's scholarly output. The aim of this study is to provide a profile of the literature in the field of social work covering human rights in recent years. For this reason, a descriptive-observational analysis was performed of the output on human rights in social science journals indexed between 2000 and 2015 in the principal international databases, "Scopus" and "Web of Science". A qualitative analysis permitted establishing four main types of topics. The findings reveal a lack of papers dealing with this subject, the predominance of a theoretical approach over an empirical one, and an Anglo-Saxon hegemony. This subject of study has never been approached before. Hence, innovation is the main contribution of this paper.

**Keywords:** Social work; human rights; research; scientific production; bibliographic databases; data analysis; typology.

**Copyright:** © 2017 CSIC. Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia *Creative Commons Attribution (CC BY)* España 3.0.

## 1. INTRODUCCIÓN Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

### 1.1. Derechos Humanos y Trabajo Social: aliados naturales

Los derechos humanos y la justicia social son dos principios calificados como elementos fundamentales en el Trabajo Social, tanto en la definición de la disciplina que aporta la Federación Internacional de Trabajadores Sociales, como en el código ético que ésta ha creado en conjunto con la Asociación internacional de Escuelas de Trabajo Social; incluso se ha considerado que los derechos humanos y el Trabajo Social son aliados naturales (IFSW, 2015; NASW, 2015; Ife, 2012). Esta estrecha relación también ha sido validada por Naciones Unidas, que reconoce la importancia del Trabajo Social en la protección y promoción de los derechos humanos (Centre for Human Rights, 1994).

El valor atribuido al rol que cumple el Trabajo Social en la promoción y protección de los derechos humanos es indudable, pues el trabajo social a nivel internacional es considerada, con bastante consenso, una profesión de derechos humanos (Healy, 2008; Webb, 2009; Albrithen, A. y Androff, D. 2014; Chen y otros, 2015; Duarte, 2014; Hawkins y Knox, 2014; McPherson, 2014; Prasad, 2015; Steen y Mann, 2015; Werkmeister y Garran, 2016); pese a ello, dicha materia está poco desarrollada en esta disciplina, tanto en lo teórico como en lo empírico, en lo que respecta a la educación en derechos humanos en la formación académica, como al empleo del enfoque de derechos humanos en la práctica profesional.

Por este motivo, el presente artículo tiene el objetivo de indagar en la producción científica sobre dicha materia, estableciendo el perfil de la misma mediante el análisis de las publicaciones de la disciplina con mayor impacto en el área de Ciencias Sociales y Humanidades en los últimos 16 años. Los objetivos específicos son: (a) informar sobre el estado de esta materia concreta y sobre la tendencia de las publicaciones del entorno del Trabajo Social; (b) determinar qué líneas de investigación o tipologías temáticas se están desarrollando en torno a los derechos humanos en el marco del Trabajo Social; y (c) observar la significancia que las/los trabajadores sociales atribuyen a los derechos humanos, a escala internacional, en las investigaciones y las reflexiones teóricas publicadas. Este estudio no pretende ser exhaustivo ni tampoco generalizar resultados, tan solo ofrecer una descripción de lo que está pasando en la investigación en materia de derechos humanos del Trabajo Social en las bases de datos consultadas. Por ello, solo se abordarán aquellas publicaciones en las cuales los derechos humanos y el Trabajo Social sean el tema principal.

### 1.2. Las publicaciones de Trabajo Social en el marco internacional

El Trabajo Social se ha incorporado muy recientemente a la dinámica de las publicaciones científicas de impacto internacional, viéndose obligado, en dicho tránsito, a adoptar los mismos criterios y estándares del resto de disciplinas. Sin embargo, ello ha supuesto bastantes dificultades, dado que los métodos de intervención social que sus profesionales desarrollan generan un tipo de conocimiento práctico bastante peculiar. En el Trabajo Social prima la práctica profesional, la cual suele ser sistematizada en forma de reportes de experiencias o de casos, muy diferentes a la estructura utilizada en otros tipos de investigación. Además, en general los resultados son evaluables a medio/largo plazo. Esta situación ha venido afectando a su difusión, en vista de que los sistemas de clasificación y evaluación de las revistas científicas exigen que éstas prioricen las investigaciones originales, con una estructura «clásica» basada en el método científico, es decir, en objetivos, hipótesis, métodos y resultados. Por ello, el Trabajo Social se ha ido incorporando lentamente a este sistema, aunque siguen predominando, no obstante, los artículos en formato de reflexión teórica. Es por ello que en la actualidad se cuenta con muy pocas publicaciones en las bases de datos que recogen a las revistas con mayor impacto. Solo 40 revistas de Trabajo Social están indexadas en JCR («*Journal Citation Reports*») de «Web of Science» (WoS), siendo en su mayoría anglosajonas, principalmente procedentes de EE.UU. (23) y el Reino Unido (13); así mismo en SJR («*Scimago Journal & Country Rank*») de «Scopus» hay 62 revistas indexadas, de las cuales también predominan el Reino Unido (37) y EE.UU. (18). Cabe agregar que no hay revistas hispanas de Trabajo Social en estos rankings (Martínez y otros, 2014a), pues tal como subrayan Duarte y Duarte (2014) las revistas de Latinoamérica y del Caribe se caracterizan por su escasa presencia en dichas bases de datos; de ahí que muchas/os autores del área de Trabajo Social publican sus trabajos en revistas de otras disciplinas del ámbito de las Ciencias Sociales.

En lo que respecta a las temáticas publicadas en Trabajo Social, Martínez y otros (2014b) presentan un estudio bibliométrico sobre Trabajo Social realizado mediante la técnica de mapas de ciencia, en el cual muestran la evolución (entre el período 1930 y 2012) de los temas y áreas temáticas que han predominado en la investigación de esta disciplina. Examinando la WoS, identifican las principales áreas temáticas mediante el análisis de las palabras claves contenidas en los artículos publicados; entre los resultados, ninguno hacía referen-

cia a los derechos humanos. En el mismo estudio, encontraron que las revistas científicas de calidad que predominan en el área de Trabajo Social proceden de EE.UU. y el Reino Unido, por lo cual quienes son hablantes nativos en inglés tienen mayores posibilidades de publicar en las mismas dada la facilidad del idioma.

## 2. MATERIAL Y MÉTODOS

El presente estudio longitudinal, de carácter exploratorio y descriptivo, se realizó analizando el período comprendido entre los años 2000 y 2015. La recogida de datos se realizó en base a artículos publicados en revistas científicas indexadas en WoS y Scopus, consideradas en la actualidad como las dos principales, y más populares, bases de datos a escala internacional (Jiménez y Perianes, 2014; Martínez, 2014).

Sin embargo, éstas no disponen de la categoría concreta de Trabajo Social; por ello la búsqueda se realizó, en Scopus dentro de la categoría «Social Sciences & Humanities», y en WoS, utilizando como filtro, en el tema, la palabra «Social Work». Los criterios de búsqueda fueron los siguientes:

**Concepto principal.** Se buscó en el campo título el término «human rights»<sup>2</sup>. Pese a que los estudios bibliométricos centrados en conocer el estado de una materia de estudio en una disciplina concreta suelen realizar la búsqueda tanto en el título, las palabras clave y el resumen, en este caso se ha descartado dicha estrategia. Se considera que la simple mención de la palabra «human rights» en las palabras clave y resumen no significa que éste sea realmente el tema principal de un artículo, arrojando una serie de resultados poco reveladores para este estudio cuyo propósito es analizar las publicaciones donde los derechos humanos sean el tema principal. Si bien esta decisión metodológica limita la cantidad de resultados obtenidos, su fortaleza radica en que permite ganar en la precisión de los datos, pues descarta todos aquellos artículos que puedan aludir a los derechos humanos como una categoría moral, cuando el tema de estudio principal sea otro distinto (cosa más que frecuente en el Trabajo Social).

**Materia.** En WoS, el término “social work” se buscó en «tema». En Scopus, en cambio, se buscó en el resumen, palabras claves o título.

**Fecha.** Entre los años 2000 y 2015, con el fin de acotar la producción científica a los últimos 16 años. Dado que el presente estudio incorpora los trabajos publicados en 2015, se esperó a recopilar datos hasta abril de 2016 para abarcar en la medida de lo posible los trabajos del último año.

**Tipo de trabajo.** Artículo o revisión.

Para el análisis de los datos, se utilizó un enfoque mixto, recurriendo a técnicas cuantitativas y cualitativas. De este modo, coincidiendo con la metodología aplicada por Sánchez y Blanco (2016) primero se realizó un análisis con perspectiva bibliométrica de tipo exploratorio, utilizando indicadores de producción (estadísticos descriptivos) e indicadores de circulación (presencia en bases de datos bibliográficas), exportando los registros recuperados a una base de datos creada ad-hoc en un software procesador de datos.

En este tipo de estudios es bastante común analizar la institución de afiliación y el país de procedencia de todas/os los autores (Sánchez y Blanco, 2016). Sin embargo, se considera que dicha práctica introduce el sesgo de hacer aparecer como equivalente el número de artículos con el número de autores, lo cual se ha considerado más perjudicial. Por ello, para analizar la producción por país se ha optado por atender a los datos del primer autor/a y, con el objeto de evitar dejar fuera los datos de coautores que pertenecen a países diferentes, brindando una perspectiva limitada de la situación, se han agregado solo dichos casos.

A través del análisis cualitativo del contenido y de la metodología, descritos en los resúmenes, se clasificaron las materias de acuerdo a categorías temáticas y de trabajo. Habitualmente, en este tipo de estudios se realiza el análisis de contenido a través de la categorización de temas en base al recuento de palabras, tratadas como códigos; es decir, el análisis de contenido se realiza mediante técnicas cuantitativas. En el presente estudio, por el contrario, se prestó atención a lo descrito en el texto. Así mismo, cuando de un resumen no se pudo obtener la información requerida, se analizó el texto completo.

## 3. ANÁLISIS Y RESULTADOS

### 3.1. Perfil de las publicaciones

La búsqueda de artículos cuyo tema principal fuese la materia de derechos humanos y Trabajo Social en las bases de datos señaladas anteriormente, arrojó un total de 109 resultados; 48 de los cuales estaban indexados en Scopus y 61 en WoS. Sin embargo, en la depuración de datos se eliminaron los artículos duplicados entre ambas bases de datos ( $n=27$ ) y otros artículos ( $n=10$ ) porque: estaban duplicados dentro de una misma base de datos, aparecía la palabra «Social Work» pero no tenían relación alguna con el Trabajo Social, y/o carecían de datos de autoría o publicación. De este modo,

la muestra sobre la cual se realizó el análisis fue de 73 artículos. De las publicaciones analizadas, el 26% se encontraban indexadas solo en Scopus, el 37% solo en WoS, y el 37% estaban indexadas simultáneamente en ambas bases de datos.

### Publicaciones por año

Respecto a los años de publicación, como se aprecia en la figura 1, a partir de 2010 las publicaciones sobre derechos humanos y Trabajo Social han ido aumentando progresivamente y antes de dicha fecha se producen ciertas fluctuaciones. Así mismo, dicho aumento coincide con el aumento de publicaciones, en general, en el ámbito de Trabajo Social comentado en el epígrafe 1.

### Revistas y procedencia

Al observar la distribución de los artículos por país de publicación, se aprecia que más del 70% de los artículos sobre derechos humanos indexados en las bases de datos consultadas han sido publicados en revistas del Reino Unido (32), seguido de EE.UU. (23). Se encuentra una pequeña representación de revistas de países no anglosajones tales como Corea (4), Holanda (3), Brasil (2), India (2) y con una sola revista Alemania, Croacia, España, Francia y República Checa.

Por otra parte, los trabajos encontrados sobre derechos humanos en el ámbito del Trabajo Social se distribuyeron en 41 revistas de los países antes señalados. Sin embargo, nuevamente son unas pocas las que tienen la hegemonía; 28 de ellas solo habían publicado un trabajo en los 16 años analizados, y 7 de ellas, dos artículos. La tabla I presenta aquellas revistas con un número de artículos mayor a 3 y su país de publicación. Se puede apreciar que las revistas que más trabajos han publicado

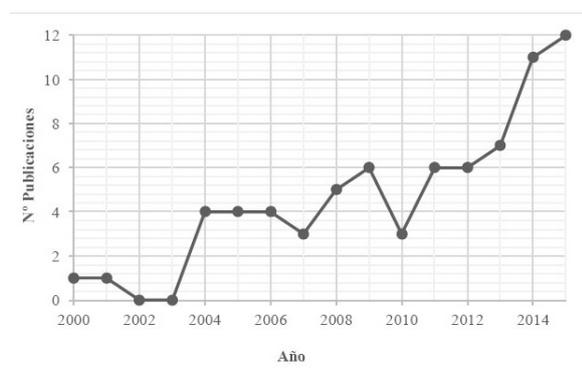
son «International Social Work» (13,7%), seguida de «Social Work» (8,2%), «British Journal of Social Work» y «Journal of Social Work Education» (5,5% cada una). Las revistas de dicha tabla acumulan el 45,2% de todas las publicaciones sobre el tema analizado.

### Autor/a/es

De acuerdo con la procedencia de las/los autores, los resultados mostraron que, aunque lo anglosajón sigue predominando, entran en la escena mayor diversidad de países. Para conocer este dato se analizó la filiación académica de la/el primer autor y se agregó la del resto de coautores cuando su procedencia era diferente. En general, la procedencia está liderada por autores de EE.UU. (32 publicaciones), seguido con mucha diferencia por un segundo bloque de Australia (7), Reino Unido (5), Sudáfrica (4) y Corea (4); en un tercer bloque de países con tres publicaciones o menos figura Canadá (3), Irlanda (2), Suiza (2) y Taiwán (2), y finalmente en un cuarto bloque se sitúan los siguientes países con un solo artículo publicado: Alemania, Arabia Saudí, Bosnia y Herzegovina, Brasil, Chile, Emiratos Árabes, Sri Lanka, Eslovenia, España, Filipinas, Finlandia, Holanda, India, Israel, Jordania, Polonia y Singapur.

En los trabajos encontrados se identificaron en total 123 coautores. Entre ellos, como muestra la tabla II, quienes más han publicado en las revistas indexadas en las bases de datos analizadas son D. Androff, seguido de D. Hodge, y J. McPherson. Considerando que los hábitos de firma pueden cambiar bastante de un contexto a otro, para obtener la productividad se analizaron los datos de todos los coautores que figuraran al menos dos veces (independientemente de su posición). En general, coincide que las/los autores más prolíficos aparecen

**Figura 1.** Evolución de la producción científica de Derechos Humanos y Trabajo Social durante el período 2000-2015



**Tabla I.** Distribución de la producción científica sobre Derechos Humanos y Trabajo Social por revistas y país de publicación

Revista	País	N	%
International Social Work	Reino Unido	10	13,7
Social Work	EE.UU.	6	8,2
British Journal of Social Work	Reino Unido	4	5,5
Journal of Social Work Education	EE.UU.	4	5,5
European Journal of Social Work	Reino Unido	3	4,1
International Journal of Social Welfare	Reino Unido	3	4,1
Journal of Social Work	EE.UU.	3	4,1

**Tabla II.** Distribución de la producción científica sobre Derechos Humanos y Trabajo Social por autor y país de filiación

Autor/a	Lugar de filiación	País	N	%
Androff, DK	Arizona State University	EE.UU.	4	5,5
Hodge, DR	Arizona State University	EE.UU.	3	4,1
McPherson, J	Florida State University	EE.UU.	3	4,1
Chen, HY	Chung Shan Medical University	Taiwan	2	2,7
Tang, IC	Chung Shan Medical University	Taiwan	2	2,7
Lombard, A.	University of Pretoria	Sudáfrica	2	2,7

firmando como primeros autores, salvo en el caso de IC.Tang y D. Androff. Respecto al lugar de afiliación, se aprecia que la Arizona State University y la Chung Shan Medical University albergan cada una a dos de los autores más prolíficos, por lo cual este dato podría apuntar a que en ellas existan grupos de investigación consolidados en esta materia.

Sin embargo al analizar los datos por centro, se ha podido ver que solo destaca la Universidad de Arizona (7) seguida con mucha diferencia por la Universidad del Estado de Florida (3). Si se atiende al país, se puede apreciar que los tres autores más productivos pertenecen a instituciones ubicadas en EE.UU., sin embargo los autores que les siguen en productividad provienen de Taiwan y Sudáfrica. En este sentido, llama la atención que, pese a que Reino Unido tenga el segundo lugar en número de revistas, sus autoras/es no pertenecen a la lista de los más prolíficos.

### **Tipo de estudio o método**

Por último, al analizar los datos por tipo de estudio o de aproximación metodológica, se pudo confirmar que los trabajos teóricos superan ampliamente a los de tipo empírico. Los trabajos encontrados sobre Trabajo Social y derechos humanos fueron de 3 tipos: artículos (57), ya sea de carácter empírico (16) o teórico (41); reseñas de libros (11); y otros (5) entre los cuales se ubicarían las notas, editoriales y resúmenes de congresos.

Atendiendo solo a los artículos, se pudo apreciar que cerca del 75% de éstos eran de reflexión teórica o de revisión de literatura sobre el estado de una cuestión concreta, frente a los trabajos empíricos, es decir, aquellos que reportaban resultados de una investigación original, estudios de caso o sistematización de experiencias. Sin embargo, se intuye que esta observación puede ser extrapolable a otros temas relacionados con el Trabajo Social, es decir, en general en esta disciplina priman los artículos de carácter teórico. Los artículos empíricos utilizan principalmente el método de estudio de caso (5), el análisis cualitativo de entrevistas o documentos (4) y la encuesta a través de cuestionarios o escalas de actitudes (4).

Observando la distribución del tipo de estudio según el país de procedencia de los autores, de acuerdo a los países con mayor número de publicaciones, se observa que 1/3 de las publicaciones de EE.UU. son de carácter empírico (9 vs. 16), en Corea hay 3 trabajos empíricos frente a uno teórico, mientras que en Australia (5), Reino Unido (4) y Sudáfrica (4) todos los trabajos son teóricos. Finalmente, otra observación interesante de apuntar es que todos los artículos empíricos se concentraron en la segunda mitad del período analizado, esto es, entre 2009 y 2015 (con una distribución homogénea), lo cual sugiere que el desarrollo de la investigación en esta área es bastante reciente.

### **3.2. Categorías temáticas**

La segunda parte de este análisis tuvo como objetivo identificar cuáles eran las temáticas principalmente analizadas y/o discutidas cuando se abordan los derechos humanos y el Trabajo Social. En qué áreas principalmente se está concentrando el trabajo de las y los investigadores, académicos y profesionales de esta disciplina cuando abordan la cuestión de los derechos humanos. Para ello, se revisaron los resúmenes de los 57 artículos encontrados, y en aquellos casos en que el resumen no resultó ser suficientemente informativo, se revisó el texto completo.

Con el análisis de contenido se pudo establecer el tipo de investigaciones y/o reflexiones en torno al Trabajo Social y su relación con los derechos humanos; de qué manera se está incorporando el enfoque de derechos humanos a la intervención profesional; y el tipo de intervenciones en que prioritariamente se utiliza este marco y con qué colectivos.

Los trabajos donde los derechos humanos ocupan un papel central en el contenido presentaron una gran variedad de temáticas. Con ánimo de sistematizar la investigación en la materia, dichos temas se clasificaron en las siguientes tipologías:

A) Fundamentos y ética profesional (n=12). Exploran y/o justifican la relación que existe entre el Trabajo Social y los derechos humanos. Trabajos empíricos (n=1) / trabajos teóricos (n=11).

B) Educación (n=11). Revisan el estado y/o promueven la inclusión del enfoque de derechos humanos en la formación académica del Trabajo Social. Trabajos empíricos (n=9) / trabajos teóricos (n=2).

C) Enfoque de derechos humanos (n=21). Analizan y/o promueven el enfoque de derechos humanos en la práctica profesional, ya sea en una perspectiva general (las implicaciones de su utilización) o aplicado a los ámbitos de intervención de la profesión, como por ejemplo inmigración, personas refugiadas, violencia de género, infancia, entre otras. Trabajos empíricos (n=3) / trabajos teóricos (n=18).

D) Dimensión normativa (n=13). Analizan la vulneración o promoción de los derechos humanos en el marco de la legislación, las políticas públicas y otras respuestas sociales, y su vinculación con el Trabajo Social. Trabajos empíricos (n=3) / trabajos teóricos (n=10).

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La producción científica del área de Trabajo Social sobre derechos humanos, es un objeto de estudio nunca antes abordado a través de la consulta de revistas especializadas indexadas en las bases de datos más reconocidas a nivel internacional. A través de este trabajo se muestra una serie de indicadores siguiendo el modelo de análisis bibliométrico y se han podido definir una serie de tipologías mediante el análisis del contenido de los artículos recogidos. Los principales resultados permiten establecer un perfil de la producción del Trabajo Social en materia de derechos humanos en los últimos dieciséis años, donde resalta la ventaja que presentan los trabajos escritos en inglés, los cuales tienen una mayor presencia en las bases de datos de mayor prestigio. En general, la indexación de revistas de Trabajo Social en las bases de datos consultadas es escasa y la de revistas hispanas, inexistente. De ahí que una de las principales limitaciones de este estudio es el escaso número de documentos que se han podido recopilar.

Pese a la importancia que se atribuye a los derechos humanos en el Trabajo Social, la producción y divulgación científica en esta materia todavía es reducida, aunque se aprecia un aumento gradual de trabajos, que además coincide con el aumento de la producción general en el área de Trabajo Social; este hecho se puede atribuir a la Ley de Price,

según la cual la producción científica de la ciencia suele crecer de manera exponencial (Martínez, 2014). También es una constante, como se mencionó, la hegemonía anglosajona, tanto en lo que respecta a la procedencia de las revistas indexadas en Scopus y WoS, a la concentración de artículos en las mismas, y al origen de sus autoras/es. Sin embargo, si en lo que respecta a las revistas se aprecia una presencia exigua de países no anglosajones; en lo que respecta a la filiación de sus autoras/es, es posible encontrar mayor variedad de procedencias, destacándose entre ellas la producción de Sudáfrica, Corea y Taiwán. Esta variedad de procedencias, además, sugiere que los derechos humanos son percibidos como un elemento importante para la profesión en diversos lugares del mundo con culturas muy diferentes.

Dado el número limitado de datos obtenidos, no se puede afirmar la existencia de grupos de investigación relevantes sobre el tema estudiado, aunque se pudo detectar que uno de los autores más prolíficos fue D. Androff de la Arizona State University, y que dicha universidad, así mismo, fue la que más concentración de autores presentó, por lo cual se podría sugerir alguna relevancia de dicha institución en la materia. Por último, para completar este perfil, de acuerdo con la metodología utilizada, el tipo de trabajos publicados fue principalmente de carácter teórico, encontrándose que países con una alta productividad, como el Reino Unido, no presentaban ningún trabajo de tipo empírico; en contraste, Corea presenta índices altos de este tipo de trabajos respecto a su producción total. Esta tendencia hacia lo teórico, común en las Ciencias Sociales, es preocupante, en particular en el Trabajo Social dadas las características de esta disciplina que se desarrolla entre la teoría y la práctica. De este modo, se considera que la sistematización de experiencias profesionales, los estudios de casos, así como la investigación original orientada a producir conocimiento aplicado representan una tarea pendiente para el avance de la profesión y, en concreto, para el estudio de los derechos humanos en este ámbito. No obstante, se ha podido apreciar que la investigación empírica en esta área se ha venido desarrollando más, aunque tímidamente, desde 2009, por lo cual este dato puede sugerir que este tipo de investigación en la actualidad esté progresando.

Entre la bibliografía disponible en la actualidad sobre Trabajo Social y derechos humanos, los materiales se suelen dividir principalmente en dos categorías generales:

- Derechos humanos como tema principal. Aquellas obras cuyo tema principal aborda la relación de los derechos humanos con el Trabajo Social. En éstos (a) se reflexiona

sobre los derechos humanos en torno a la disciplina: aspectos éticos, formación académica, implicaciones para la profesión, o (b) se analiza la incorporación del enfoque de derechos humanos a la práctica profesional, ya sea en general o respecto a un ámbito de actuación específico, como por ejemplo el trabajo en el ámbito sanitario, jurídico, violencia de género, etc.; o con colectivos concretos, como juventud, personas drogodependientes, inmigrantes, etc.

- Mención a los derechos humanos. Aquellas obras donde el tema principal es otro cualquiera, relacionado habitualmente con la intervención social, donde se hace una vaga referencia a los derechos humanos como un valor importante o al enfoque de derechos humanos como una metodología idónea.

Atendiendo a la primera categoría, se han podido identificar 4 tipologías de temas que principalmente se desarrollan al abordar los derechos humanos como un aspecto central para el Trabajo Social: (A) fundamentos y ética profesional, (B) educación, (C) enfoque de derechos humanos y (D) dimensión normativa.

### A. Fundamentos y ética profesional

Los temas mayoritariamente trabajados en esta tipología atienden a 3 líneas complementarias:

a) Aliados naturales. Esta línea apuntaría al Trabajo Social como una profesión de derechos humanos. Así, el Trabajo Social estaría estrechamente ligado a los derechos humanos pues comparte sus valores y tiene una serie de aspectos convergentes con los mismos: los fundamentos éticos, el contexto histórico, los objetivos y el rol en la sociedad. Todos estos aspectos se yuxtaponen y señalan una herencia común entre el Trabajo Social y los derechos humanos. Por ello, dejan entrever la necesidad de integrar los derechos humanos a la formación y a la práctica profesional, dada la relevancia de los derechos humanos para esta profesión.

b) Dificultades y desafíos. Sobre la base de que ambas materias son convergentes, se plantean los dilemas que esta estrecha relación acarrea, cuando los principios del Trabajo Social entran en conflicto con algunos principios de los derechos humanos, como por ejemplo el respeto a la diversidad y la universalización. Estos dilemas plantean el desafío de conocer mejor el significado de los derechos humanos; debatir sobre el alcance/límites del relativismo cultural y la universalización; e incorporar competencias de traducción cultural en los procesos de indigenización, considerando la convergencia de los valores.

c) Implicaciones de/en la práctica profesional. Las intervenciones sociales realizadas por las trabajadoras/es, las políticas sociales y los servicios sociales, tienen un alto impacto en el desarrollo humano y social, y por ende en la realización de los objetivos de los derechos humanos, contribuyendo principalmente a su promoción. Como consecuencia de lo anterior, el Trabajo Social constituye un medio para implementar los derechos humanos en un marco democrático, de ahí que sus profesionales deben desarrollar una práctica profesional acorde con sus principios. Sin embargo, también se detectó un discurso de instrumentalización negativa, es decir, utilización del discurso de los derechos humanos, en concreto del derecho a la vida, para justificar discursos pro-vida, con un marcado carácter religioso, en el debate sobre el aborto.

### B. Educación

En esta tipología destacan los trabajos empíricos, que utilizan principalmente el estudio de caso, análisis cualitativo (de currículos y entrevistas) y el cuestionario para medir actitudes y conocimientos sobre derechos humanos; para ello aprovecha los conocimientos metodológicos que se han generado gracias al desarrollo de la investigación evaluativa en el ámbito de la psicología y la pedagogía. Las líneas desarrolladas en esta tipología se pueden dividir en tres:

a) Experiencias de educación en derechos humanos (EDH). Se reportan estudios de casos de formación en derechos humanos con alumnado de Trabajo Social, evaluándose los resultados en términos de conocimiento adquirido y desarrollo de actitudes favorables a los derechos humanos, así como el estudio de los factores que inciden en ellas.

b) Propuestas metodológicas. Desarrolladas con el objeto de implementar o evaluar las experiencias de EDH. En área de implementación, se sitúan los estudios que proponen modelos para aplicar la EDH al Trabajo Social. En ellos se destaca el enfoque práctico, el desarrollo de actitudes favorables a los derechos humanos, la reflexión en torno a sus fundamentos, la construcción de conocimiento sobre los mismos así como de sensibilidad hacia ellos, la promoción del activismo y la adquisición de competencias interculturales. En este último caso, la internacionalización aparece como el mejor medio, es decir, la educación experiencial en otros contextos donde se puedan comprender los derechos humanos en un marco global y establecer comparaciones, al tiempo que se promueva la participación de colectivos más desfavorecidos dentro del propio alumnado. En lo evaluativo, destaca el desarrollo de instrumentos para la evaluación de

estas acciones formativas, en concreto: escalas de actitud y de medición de conocimientos que se tienen o se han adquirido sobre los derechos humanos en una actividad formativa concreta.

c) La situación de la EDH en Trabajo Social. Análisis de la inclusión de la EDH al currículo de las universidades que imparten formación en Trabajo Social en contextos determinados.

### **C. Enfoque de derechos humanos (EnDH)**

Principalmente teóricos, estos trabajos desarrollan dos líneas:

a) Aplicación del EnDH. Incorporan a la práctica profesional los debates y reflexiones presentes en la tipología «A». Para ello se refieren a ámbitos y colectivos concretos. Los ámbitos donde se desarrollan principalmente las reflexiones son: salud, violencia de género, políticas públicas, penitenciarías y sistema de justicia, residencias, ámbito religioso y espiritual, trabajo con comunidades, y comisiones de reconciliación y verdad. Respecto a los colectivos, principalmente se refieren a personas: refugiadas, adultas mayores, con discapacidad, afroamericanas, migrantes, jóvenes, víctimas de violaciones de derechos humanos y minorías étnicas.

b) Componentes del EnDH. Para ejercer el EnDH es preciso desarrollar una serie de competencias que las/los trabajadores sociales deben adquirir y desplegar (interculturales, de gestión de la diversidad, y para trabajar con colectivos que han sufrido violaciones de derechos humanos) y realizar actuaciones concretas, como la defensa de los derechos de individuos, grupos y colectivos en estado de vulnerabilidad; abogar por el desarrollo de servicios y políticas que garanticen a la comunidad el disfrute de sus derechos; realizar intervenciones coherentes con los principios de los derechos humanos; fomentar el desarrollo comunitario; contribuir al empoderamiento de las personas; considerar las necesidades como derechos; y en general todas aquellas actuaciones que permitan llevar los derechos humanos a la práctica.

### **D. Dimensión normativa**

Los trabajos inscritos en esta tipología abordan aspectos de los tres tipos antes citados, aunque lo hacen bajo una perspectiva normativa, atendiendo a las leyes y políticas públicas que promueven (o afectan a) los derechos humanos. Básicamente se desprenden dos inquietudes:

a) Impacto de las normas. Análisis de las leyes o políticas públicas (planes, programas y proyec-

tos) en los derechos humanos de las personas en general o de algún colectivo concreto (infancia, inmigrantes, personas con discapacidad, etc.); y análisis del impacto de las leyes o políticas públicas sobre derechos humanos en la labor profesional del Trabajo Social, es decir, dilemas y desafíos que surgen a partir de la implementación de las mismas.

b) Rol de las/los trabajadores sociales. ¿Qué rol deben jugar las/los trabajadores sociales en un marco normativo de defensa/promoción de los derechos humanos? -o en uno que permita violaciones hacia los mismos-. Entre estos roles se sugieren el análisis de problemas sociales, promoción de la justicia social, fomento y supervisión de políticas, intervención profesional bajo el enfoque de derechos, desarrollando previamente las competencias que el mismo exige.

Todas estas áreas están estrechamente relacionadas entre sí, aunque cada una se centra en un aspecto concreto. Sin embargo, en todas se atribuye suma importancia al Trabajo Social como una profesión promotora/defensora de los derechos humanos y se sitúa a los derechos humanos como un elemento estrechamente relacionado con las bases éticas e históricas de la profesión. Así mismo, se resalta el liderazgo que las y los profesionales que desarrollen competencias en derechos humanos, tendrán en la materia en el futuro. Se constata así que hay bastante consenso en que el trabajo social es una profesión de derechos humanos y que muchas/os profesionales, docentes e investigadores de esta área han orientado su tarea investigadora a reforzar el enfoque de derechos humanos en la disciplina, afirmando que sus profesionales tienen las competencias suficientes para adoptar la agenda de los derechos humanos.

Este trabajo ha permitido informar sobre el estado del estudio de los derechos humanos en el área del Trabajo Social, indagando en el perfil de las publicaciones de esta disciplina en dicha materia. Así mismo, se ha logrado determinar las líneas de investigación o tipologías temáticas que se están desarrollando en torno a los derechos humanos y observar, en dicho marco, la significancia que las/los trabajadores sociales atribuyen a los derechos humanos en su formación académica y su práctica profesional, a escala internacional, reflejada en las investigaciones y las reflexiones teóricas publicadas.

Este trabajo aporta principalmente el estudio de una materia nunca antes estudiada en el ámbito del Trabajo Social, pues no hay análisis previos documentados, ni en la literatura hispana ni en la anglosajona. Así mismo, permite complementar y dotar de datos empíricos a una serie de reflexiones que, en torno al tema analizado,

se vienen realizando a nivel internacional, como por ejemplo la alianza entre los derechos humanos y el Trabajo Social, y la inconsistencia de dicho discurso con la realidad, al constatarse que se trata de un tema al que se le presta menos atención que la declarada. Por último, da pistas del estado de la investigación en la materia y las oportunidades para desarrollar nuevas investigaciones profundizando en los temas existentes o proponiendo nuevas temáticas hasta ahora no abordadas.

## 6. NOTAS

1 Se utiliza el término "hispano/a" en referencia a todos los países hispanoparlantes: España y todos los países del continente americano donde se hable castellano.

## 7. REFERENCIAS

- Albrithen, A.; Androff, D. (2014). The convergence of social work and human rights: Analyzing the historical and ethical foundations of allied disciplines. *Indian Journal of Social Work*, vol. 75 (4), 535-552.
- Centre for Human Rights. (1994). *Human rights and social work: A manual for schools of social work and the social work profession*. Geneva, Switzerland: United Nations. Recuperado de: [http://cdn.ifsw.org/assets/ifsw\\_24626-7.pdf](http://cdn.ifsw.org/assets/ifsw_24626-7.pdf) [11 de octubre de 2015]
- Chen, H.; Tung; Tang, I. (2015). Teaching about human rights in a social work undergraduate curriculum: The Taiwan experience. *British Journal of Social Work*, vol. 45 (8) [20 de enero de 2016]. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcu068>
- Duarte, C. (2014). La formación en Derechos Humanos como parte del proyecto ético político del Trabajo Social. *Serviço Social & Sociedade*, vol. 119, 482-507. <https://doi.org/10.1590/S0101-66282014000300005>
- Duarte, A.; Duarte, S. (2014). Presencia de revistas científicas paraguayas en bases de datos en línea. *Información, cultura y sociedad*, 31, 121-131.
- Hawkins, C. A.; Knox, K. (2014). Educating for international social work: Human rights leadership. *International Social Work*, vol. 57 (3), 248-257. <https://doi.org/10.1177/0020872813519462>
- Healy, L. M. (2008). Exploring the history of social work as a human rights profession. *International Social Work*, vol. 51 (6), 735-748. <https://doi.org/10.1177/0020872808095247>
- Ife, J. (2012). *Human rights and social work. Towards Rights-Based Practice* (3.ª ed.);

## 5. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido financiado por el "Programa Formación de Capital Humano Avanzado CONICYT", Becas Chile Doctorado.

## ACKNOWLEDGEMENTS

This work was supported by the Program "Formación de Capital Humano Avanzado CONICYT", Chile Scholarships PhD.

2 Se ha optado por realizar la búsqueda en inglés con el objeto de garantizar la mayor cobertura posible, asumiendo que en la actualidad todas las revistas científicas indexadas en estas bases de datos incluyen los títulos, palabras claves y resúmenes en inglés, aunque el idioma del artículo sea otro.

- Cambridge University Press, p. 9; Port Melbourne. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139197182>
- International Federation of Social Workers, IFSW. Recuperado de: <http://ifsw.org/> [21 de diciembre de 2015]
- Jiménez, C.; Perianes, A. (2014). Recuperación y visualización de información en Web of Science y Scopus: una aproximación práctica. *Investigación Bibliotecológica*, vol. 28 (64), 15-31. [https://doi.org/10.1016/S0187-358X\(14\)70907-4](https://doi.org/10.1016/S0187-358X(14)70907-4)
- Martínez, M. (2014). *Aplicación de Técnicas Bibliométricas en el Análisis del Área de Trabajo Social*. Tesis Doctoral. Departamento de Comunicación y Documentación. Universidad de Granada.
- Martínez, M.; Díaz, M.; Lima, A.; Herrera, M.; Herrera-Viedma, E. (2014a). Un análisis bibliométrico de la producción académica española en la categoría de Trabajo Social del Journal Citation Report. *Cuadernos de Trabajo Social*, vol. 27 (2), 429-438.
- Martínez, M.; Cobo, M.; Herrera, M.; Herrera-Viedma, E. (2014b). Analyzing the Scientific Evolution of Social Work Using Science Mapping. *Research on Social Work Practice*, vol. 1 (21), 1-21.
- McPherson, J. (2014). Human rights practice in social work: a US social worker looks to Brazil for leadership. *European Journal of Social Work*, 18 (4), 1-14.
- National Association of Social Workers, NASW. (2015). International policy of human rights. Recuperado de: <https://www.socialworkers.org/pressroom/events/911/humanrights.asp> [11 de octubre de 2015]

- Prasad, N. (2015). Social Work as a Human Rights Profession in Theory and Practice: Alice Salomon University Response to Violations of Refugees' Human Rights in Germany. *Czech and Slovak Social Work*, vol. 3, 4-14
- Sánchez, L.; Blanco, B. (2016). Análisis de la producción científica hispana en mejora continua: 1990-2011. *Revista Española de Documentación Científica*, 39 (1), e116. <https://doi.org/10.3989/redc.2016.1.1264>
- Steen, J.; Man, M. (2015). Human Rights and the Social Work Curriculum: Integrating Human Rights into Skill-Based Education Regarding Policy Practice Behaviors. *Journal of Policy Practice*, vol. 14 (3-4), 275-291. <https://doi.org/10.1080/15588742.2015.1044686>
- Webb, S.A. (2009). Against difference and diversity in social work: The case of human rights. *International Journal of Social Welfare*, vol. 18 (3), 307-316. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2397.2009.00659.x>
- Werkmeister, L.; Garran, A.M. (2016). Towards a Human Rights Culture in Social Work Education. *British Journal of Social Work*, 46 (4), 890-905. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcv032>

**1.2. Incorporar los derechos humanos al Trabajo Social. El enfoque de derechos: un marco de referencia**

# INCORPORAR LOS DERECHOS HUMANOS AL TRABAJO SOCIAL. EL ENFOQUE DE DERECHOS: UN MARCO DE REFERENCIA<sup>1</sup>

## INCORPORATE HUMAN RIGHTS INTO SOCIAL WORK. A HUMAN RIGHTS-BASED APPROACH: A REFERENCE FRAMEWORK

Carla Cubillos-VEGA\*

---

**Resumen:** Los derechos humanos representan uno de los principios éticos centrales del Trabajo Social, expresamente señalados como una prioridad dentro del mandato profesional de actuar en contra de las injusticias y desigualdades sociales, esto es, en favor del bienestar social; para ello, el enfoque de derechos humanos (EnDH) supone un marco conceptual de gran utilidad. El objetivo de este trabajo es revisar y perfilar el EnDH aplicado a la intervención social: analizando sus características generales, su sistematización en políticas públicas y su extensión al Trabajo Social. Para dar respuesta a los objetivos planteados, se ha recurrido a la revisión y análisis de literatura. Se ha podido concluir que, pese a los desafíos pendientes a nivel académico, científico y profesional, así como político, el EnDH constituye una herramienta efectiva para abogar por el bienestar social y reclamar la implementación/restitución/realización efectiva de los derechos sociales conquistados.

**Palabras-clave:** Enfoque de derechos, Trabajo Social, Derechos humanos, Bienestar social, Derechos sociales.

---

**Abstract:** Human rights is one of the main ethical principles of Social Work, indicated as a priority within the professional mandate to act against injustices and social inequalities, that is, in favor of social welfare; thus a human rights-based approach (HRBA) is a very useful conceptual framework. This article reviews and outlines the HRBA applied to social intervention: analyzing the general characteristics, systematization in public policies and the extension of HRBA to Social Work. In order to respond to these goals, we have used analysis and literature review. It concludes that, in spite of the challenges at an academic, scientific and professional level as well as political, HRBA is an effective tool to advocate for social welfare and to demand the implementation/restitution/effective realization of the conquered social rights.

**Keywords:** Rights-Based Approach, Social Work, Human rights, Social welfare, Social rights.

---

Submetido em 30/04/2017.

Aceito em 27/06/2017.

---

<sup>1</sup>Este trabajo fue presentado en el VI Congreso de la Red Española de Políticas Sociales (REPS) “Pactar el Futuro: Debate para un nuevo consenso en torno al bienestar” realizado en Sevilla, en Febrero de 2016. El mismo, se inscribe en el marco de la investigación doctoral de la autora sobre Educación en Derechos Humanos y Trabajo Social desarrollada en el Programa de Doctorado en Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), y ha sido financiado por el “Programa Formación de Capital Humano Avanzado CONICYT”, Becas Chile Doctorado.

\* Doctoranda Facultad de Trabajo Social, Universidad Complutense de Madrid (UCM, Espanha). E-mail: <carlacub@ucm.es>.

## Introdução

El bienestar social es uno de los fundamentos de los derechos humanos así como la razón de ser del Trabajo Social. De ahí que Trabajo Social y derechos humanos se encuentren estrechamente relacionados, no solo porque estos constituyen la misión declarada de esta profesión (FLAGLER Y MITA, 2003; CHENG ET AL., 2014; HEALEY, 2008; HAWKINS, 2009; IASSW ET AL., 2012; DUARTE, 2014) sino porque históricamente han sido un elemento que ha fundamentado en gran medida el desarrollo de la misma; así, desde los inicios del S.XX existen bastantes evidencias de la colaboración del Trabajo Social con la defensa y promoción de los derechos humanos para dar respuesta a los problemas sociales: el surgimiento de organizaciones de bienestar que colaboraron con Naciones Unidas y centraron su atención en establecer una serie de principios éticos para el Trabajo Social fundamentados en los derechos humanos; la importante labor de las pioneras del Trabajo Social involucradas en movimientos de defensa de derechos humanos y por la paz; y, en lo colectivo, la labor de la Federación Internacional de Trabajadores Sociales (FITS) y la Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social (AIETS) en el plano internacional, así como de las asociaciones de trabajadoras/es sociales locales, que han constituido importantes lobbies en la defensa de los derechos humanos (CENTRE FOR HUMAN RIGHTS, 1994; LUNDY Y VAN WORMER, 2007; HEALY, 2008; IFE, 2012; CHENG ET AL., 2014; ANDROFF, 2016).

Tras un largo período de descuido de los derechos humanos en la literatura científica de esta disciplina (CUBILLOS-VEGA, 2017) y en el currículo académico de la profesión, en la última década la preocupación o interés por ellos ha resurgido, entre otras formas, bajo el interés creciente por el enfoque de derechos en Trabajo Social, el cual, a quienes apostamos por él, nos parece una de las alternativas de acción más coherentes con el mandato profesional de promover el bienestar social, combatiendo la inequidad, la pobreza y la marginalización a través de la exigencia de derechos sociales para toda la población y la promoción de su ejercicio efectivo. En este trabajo no se revisarán los aspectos teóricos de los derechos humanos ni se pretende zanjar en modo alguno el debate peliagudo e incesante en torno a ellos, por constituir una tarea inabarcable. Se parte de la premisa de que los derechos humanos representan uno de los principios éticos centrales del Trabajo Social desde que se originara la profesión hasta el momento actual y, entre los diversos enfoques jurídicos, morales y políticos, se apuesta por una perspectiva amplia y compleja que, frente a la idea extendida de las generaciones de derechos como algo jerárquico, los entienda de manera integrada y horizontal, reconociendo su interdependencia e indivisibilidad (CORDERO ET AL. 2006); así mismo, frente a la visión estrecha, reduccionista y eurocéntrica/etnocéntrica de los derechos humanos como un producto de la hegemonía occidental, se apuesta por una perspectiva más profunda que los considere un constructo histórico (MIHR, 1992; TUVILLA, 2001; DE LORA, 2006; GRIFFIN, 2009; INDH, 2012) que se ha ido conformando y ha ido adoptando diferentes matices, según las necesidades humanas que, en cada época y sociedad, han venido surgiendo (STORME, 2013). Ello no justifica situarlos en ningún caso en el ámbito del relativismo cultural, sino que se trata de concebirlos como unas normas

mínimas construidas para proteger el bienestar y la integridad de todas las personas en un marco de justicia; de ahí que el valor de la dignidad humana sea uno de sus pilares fundamentales en el cual se suele sentar la noción de universalidad, la cual no viene dada por sí sola de manera natural, sino que ha de ser consensuada, basándose en un enfoque pluralista, cosmopolita y dialógico (DE SOUSA, 2003; BENHABIB, 2008; AL-DARAWEESH Y SNAUWAERT, 2013; FIGUEIREDO, 2013).

Los derechos humanos forman parte de la identidad profesional del Trabajo social, de su historia y explícitamente son identificados como un elemento fundamental en la definición de la profesión. Ello implica un mandato profesional a actuar en contra de las injusticias y desigualdades sociales reconocidas como violaciones de derechos humanos, a actuar en favor del bienestar social, que constituye uno de los pilares de los derechos humanos. Las/los profesionales del Trabajo Social ocupan en la sociedad un lugar privilegiado para ejecutar dicho mandato y, además, cuentan con las herramientas necesarias para poder desarrollarlo en sus respectivos ámbitos de actuación, en concreto para: planificar acciones dirigidas a hacer efectiva la aplicación de los mismos cumpliendo con los criterios del enfoque de derechos; vigilar que se cumplan en las instituciones donde trabajan (supervisión); y difundirlos, esto es, dar a conocer sus derechos a las personas usuarias de los servicios sociales y a toda la comunidad. Por ello, no cabe duda de que las investigaciones y las intervenciones sociales realizadas en el marco de esta disciplina pueden (y deben) tener un alto impacto en la mejora del bienestar social de las personas, y por lo tanto en la realización de los objetivos de los derechos humanos; para lo cual, el enfoque de derechos humanos supone un marco de gran utilidad.

## **1. El enfoque de derechos humanos (EnDH)**

Frecuentemente el EnDH es referido por las/los trabajadores sociales en diversas fuentes; no obstante, persiste la sensación de que hay un desconocimiento generalizado sobre qué es en concreto dicho enfoque, tanto entre sus defensores como en sus detractores: sobre sus fundamentos, sus objetivos y la manera en que es operacionalizado para ser aplicado a la práctica de la intervención social y la planificación de políticas públicas. Solo una vez que se conocen esos aspectos, el EnDH se podrá incorporar efectivamente a la práctica del Trabajo Social en el ámbito de las políticas e instituciones de bienestar social del sector público o privado (o si se quiere, se podrá criticar con argumentos más sólidos). En este epígrafe se tiene por objeto aclarar, en la medida de lo posible y dentro de los límites de extensión que permite este medio, algunas de estas cuestiones preliminares, conscientes de que no es posible hacer un análisis exhaustivo que haga justicia a la materia.

Güendel (2002) nos señala que el EnDH se fue gestando en el marco de un movimiento progresivo en favor de los derechos individuales y sociales, pero que hundía sus raíces en dos procesos simultáneos aunque contradictorios: (a) el cuestionamiento, tanto por parte de la derecha como de la izquierda, del Estado Social; y (b) el fortalecimiento de ideologías que favorecían el mercado, el individualismo y el traspaso de

los roles del Estado Social a la gestión privada, la familia y la iniciativa de la sociedad civil. En esta coyuntura se cuestionaba, por una parte, la institucionalidad jurídica, política y social vigente; aunque por otra, se impulsaban nuevos marcos jurídicos e institucionales que configuraran nuevos patrones de conducta y de organización social. En dicho contexto, el EnDH tuvo sus primeras manifestaciones en el ámbito de la cooperación al desarrollo a finales de la década de los 90, cuando en el marco de reformas de Naciones Unidas (NU), su entonces Secretario General hizo un llamado a todas las entidades del Sistema de NU para incorporar los derechos humanos en sus diversas actividades y programas, dentro de sus respectivos mandatos. A partir de ese momento cada Agencia ha tendido a hacer su propia interpretación del enfoque y de su debida operacionalización. Sin embargo, la colaboración interinstitucional de NU a nivel mundial, regional y local, ha venido requiriendo un marco de entendimiento común; Así, en 2003 el Grupo de NU para el Desarrollo elaboró, con dicho fin, la Declaración de la ONU sobre el Entendimiento Común del EnDH para la Cooperación al Desarrollo y la Programación, más conocida como el “Entendimiento Común” (HRBA, 2016)

En la actualidad, el EnDH se puede definir como un marco conceptual orientado a articular una nueva ética basada en los principios de los derechos humanos: un marco normativamente orientado por las normas internacionales de los derechos humanos y operativamente orientado por la promoción y la protección de los mismos (Güendel, 2000; OACDH, 2006; HRBA, 2016).

### *1.1 Características*

El EnDH es una perspectiva ética e institucional, orientada a construir una cultura ética fundada en los valores de los derechos humanos en el seno de las instituciones sociales. Su objetivo es transformar y corregir la inequidad de las relaciones de poder existentes y las prácticas discriminatorias (FERNÁNDEZ ET AL., 2010). Esta perspectiva se ha de manifestar en dos facetas: por una parte, en un diagnóstico adecuado de los problemas sociales a cuya resolución posteriormente se orientarán las políticas públicas; y por otro, en la configuración de dichas políticas en todos sus niveles (GÜENDEL, 2000). Son estas dos facetas donde encontraremos una serie de características que distinguen este enfoque del marco socio-jurídico hegemónico actual o neoliberal, al cual pretende dar respuesta o reconfigurar. El cuadro 1 resume dichas diferencias, que se abordarán a continuación.

Cuadro 1 – Diferencias entre el marco socio-jurídico hegemónico de las políticas públicas frente al EnDH

<b>Marco socio-jurídico hegemónico</b>	<b>Enfoque de derechos humanos</b>
<b>Concepción de ciudadanía<sup>2</sup></b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Ciudadanía social: excluyente y basada en una noción estandarizante</li><li>▪ Ciudadanía tutelada</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Ciudadanía para todas las personas, distinguiendo sus diferencias</li><li>▪ Ciudadanía activa</li></ul>
<b>Relaciones sociales</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Fundamentadas en el poder</li><li>▪ Cultura del sometimiento</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Relaciones de igualdad en un marco de libertad</li><li>▪ Cultura de la democracia</li></ul>
<b>Políticas públicas</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Invisibilidad social de personas y grupos víctimas de marginalización social</li><li>▪ Satisfacción de necesidades a partir de una perspectiva biológica (Enfoque curativo)</li><li>▪ Búsqueda de soluciones parciales</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Sujetos políticos y emancipados: mecanismos de exigibilidad que garanticen el ejercicio de los DDHH</li><li>▪ Satisfacción de necesidades a partir de las causas de los problemas sociales (Enfoque preventivo)</li><li>▪ Búsqueda de soluciones integrales</li></ul>

Fuente: Elaboración propia a partir de Güendel (2000).

Respecto a la concepción de la ciudadanía, este enfoque tiene como objetivo prioritario el reconocimiento de una ciudadanía inclusiva de todas las personas, independientemente de sus diferencias; es más, reconociendo las diferencias físicas, biológicas y sociales, frente a un modelo totalmente estandarizante e invisibilizador de los sujetos. Este cambio, requiere el paso de una ciudadanía social a lo que García (2000) denomina una ciudadanía diferenciada o multicultural. La importancia de un estatuto de ciudadanía para todas las personas, contemplando sus diferencias, sitúa su impacto en el reconocimiento de todos sus derechos. La cuestión de la integración social repercute directamente en la inclusión social: una persona o colectivo que se encuentra incluido institucionalmente estará integrado en la sociedad. Así, se entiende a la inclusión como una manifestación de la integración social; en este punto es preciso aclarar que no se debe interpretar dicha integración como una forma de asimilación, pues ya se señaló que el enfoque de derechos da valor a las diferencias, sino como antónimo de marginalización social, o como señala Güendel (2000) de los denominados sujetos invisibles, esto es, personas que social y políticamente son ignoradas, pese a que existan físicamente. Por otra parte, también se plantea la cuestión de un gobierno transparente, que rinda cuentas (OSKOZ, 2013), que facilite la participación ciudadana así como la vigilancia y la exigencia de sus derechos; ello implica necesariamente “la construcción y consolidación del sujeto en la política” (GÜENDEL, 2000, p.182) a través del ejercicio de una ciudadanía activa y responsable, frente a un modelo de ciudadanía tutelada o, en palabras de Bustelo (1998) ciudadanía asistida, que solo le interesa mantener el statu quo.

Por su parte, la estructura social vigente está conformada a partir de relaciones sociales que tienen su fundamento en el poder, que atravesarían la sociedad de manera transversal (configurando una verdadera cultura del sometimiento) y que históricamente han estado internalizadas en la sociedad a nivel individual e

<sup>2</sup> Sin duda el tema de la ciudadanía –y de la democracia– es un aspecto medular en la concepción teórica del enfoque de derechos. No obstante, el formato de este trabajo no permite abordarlo, por lo cual se recomienda para una revisión detallada de dichos temas ver a Bustelo (1998) y Güendel (2000).

institucional. Por ello este modelo exige la configuración de una cultura democrática, basada en relaciones de igualdad encuadradas en un marco de libertades (GÜENDEL, 2000). Y es aquí donde este enfoque pone su acento en la emancipación de las personas, que solo es posible promoviendo un sujeto integral, consciente de sus capacidades, de su historia y de su pertenencia a un sector o colectivo social y cultura concretos. El marco que proporciona el enfoque de derechos para la erradicación de las inequidades e injusticias sociales, parte del reconocimiento de que las personas que viven dichas situaciones no son entes pasivos (o meramente víctimas), sino titulares de derechos y agentes de su propio cambio (y por ende, colectivamente, agentes del cambio de la estructura social) para lo cual *deben* contar con el apoyo del Estado, es decir, pueden y deben exigir la implicación de este (OSKOZ, 2013).

El desarrollo de las políticas bajo este enfoque va a requerir que se institucionalicen mecanismos para que las/los ciudadanos exijan sus derechos; *mecanismos de exigibilidad* que garanticen el ejercicio real de los mismos. Aterrizando ya en un plano más operativo, dichas políticas han de dirigirse a la satisfacción de las diversas necesidades sociales de cada sociedad concreta, a partir de las causas de los problemas sociales, esto es, adoptando un enfoque preventivo. El enfoque de derechos no describe los problemas o situaciones de las personas en términos de necesidades, sino en términos de una obligación fáctica de responder a sus derechos humanos (FERNÁNDEZ et al., 2010). Busca transformar el modelo vigente cuyas políticas se centran en la satisfacción de las necesidades biológicas de los individuos, desvinculadas de los factores que generan los problemas sociales, realizada bajo un enfoque meramente curativo o reparador. La configuración de los servicios en que se manifiestan dichas políticas, responde a una organización sectorial con un enfoque unilateral, en función de las deficiencias biológicas producidas por dichas necesidades. En cambio, bajo un enfoque de derechos los problemas son entendidos como problemas de poder, lo cual exige atender a las causas de los mismos para buscar soluciones acordes a estos y en la medida de lo posible, su prevención; sitúa, además, al sujeto en el centro de dicho diagnóstico y de las futuras propuestas (GÜENDEL, 2000). Así, la configuración de los servicios, con un enfoque de derechos, responde a perspectivas integrales, que abarcan la totalidad de las necesidades de los individuos: biológicas, sociales y culturales; considerando al mismo tiempo sus diferencias individuales. Esto no significa que no se reconozca la operatividad de ciertos servicios sectoriales, sino que se aboga por una atención que incorpore todas las facetas del individuo y no se centre solo en aquellas que “entran” dentro del concreto ámbito de intervención. En suma, supone ampliar el análisis y el abordaje de la realidad social a todos los factores sociales, culturales, económicos, políticos, psicosociales... que inciden en la vida de las personas, entendiendo la satisfacción de las necesidades, y a los propios servicios que de estas se derivan, como un derecho. El EnDH constituye no solo una obligación para los Estados que han ratificado los instrumentos internacionales, sino también una oportunidad en la transformación estructural de la pobreza, producto de las desigualdades sistémicas en todos los órdenes (social, económico y cultural); las injusticias no son inevitables; las situaciones de injusticia social se pueden prevenir, pues la responsabilidad recae en quienes tienen el poder para evitarlas (SEN, 2010).

## *1.2 El EnDH sistematizado en las políticas públicas*

Una vez caracterizado, pasemos a ver cómo se concreta el enfoque de derechos en la configuración de políticas públicas que desarrollen el marco ético institucional referido. Como punto de partida, es preciso señalar que las normas internacionales de derechos humanos establecen una serie de obligaciones a los Estados que se adscriben a ellas mediante la ratificación de un determinado Tratado<sup>3</sup>. Las obligaciones del Estado que imponen estas normas, respecto a los derechos humanos, se refieren a tres tipos (OACDH, 2012; OSKOZ, 2013):

- 1) Respetarlos: no interferir en su disfrute
- 2) Protegerlos: adoptar medidas para garantizar que bajo su jurisdicción terceras personas no interfieran en su disfrute (si el Estado no hace nada para prevenir una violación de un derecho humano –o para castigar una vez violado- se le puede acusar de no protegerlo)
- 3) Realizarlos o hacerlos efectivos: adoptar medidas progresivas que permitan el disfrute efectivo de un determinado derecho. Ello implica: (a) facilitar la realización del derecho (tiene que ver con poner a disposición de las personas ciertas capacidades para disfrutarlos), y (b) poner los medios necesarios para ello (tiene que ver con la implementación de infraestructura y/o servicios).

Esta última obligación (realizar o tomar medidas para hacerlos efectivos) implica, a su vez, una serie de principios o elementos que las Administraciones deben tener en cuenta a la hora de realizarlos, mediante la implementación de políticas públicas bajo la perspectiva de derechos (OSKOZ, 2013, pp. 139-140):

- a. Disponibilidad. Garantizar servicios, instalaciones, mecanismos, procedimientos o cualquier otro medio para materializar los derechos para toda la población.
- b. Accesibilidad. Los elementos que materializan la disponibilidad arriba citada, deben ser accesibles y asequibles a todas las personas sin discriminación.
- c. Calidad. Tanto los medios como los contenidos por los cuales se materializa el ejercicio de un derecho han de ser aceptables para cumplir con esa función.
- d. Adaptabilidad. Así mismo, esos medios y contenidos han de tener la flexibilidad necesaria para poder ser modificados o adaptados a las diversas necesidades (en transformación) de las sociedades y comunidades, respondiendo, además, a contextos culturales y sociales variados.

---

<sup>3</sup> El Estado Español ha ratificado recientemente (en 2010) el Protocolo Facultativo del PIDESC, firmado en 2009, convirtiéndose en el primer país de Europa en formar parte de dicho Protocolo tras su apertura a firma y ratificación. La importancia de dicho protocolo radica en que permite a las personas y grupos que aleguen violaciones de sus DESC, presentar ante el Comité de DESC de la ONU su caso. Junto con dicho protocolo, el Estado español ha ratificado los siguientes instrumentos en materia de DESC: CDN (Convención de los Derechos del Niño/a); CEDAW (Convención Sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer); CERD (Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial); CDPD (Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad). En contraste, como subraya Oskoz (2013), es preocupante la laguna respecto al CPTM (Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y sus Familiares) el cual no ha sido ratificado por ninguno de los principales países europeos receptores de inmigración.

- e. Aceptabilidad. Dichos medios y contenidos, deben ser aceptados por las personas a quienes está dirigido; ello está estrechamente relacionado con la adaptabilidad y con criterios de pertinencia y de adecuación cultural, así como de participación ciudadana en la elaboración de las políticas.

En cuanto a la obligación de los Estados de proporcionar estos derechos, ello dependerá, primero y como ya se señaló, de si han dado su consentimiento de obligarse por los instrumentos correspondientes; de ser así, por lo que respecta a los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC), ello no implica, como se suele pensar erróneamente, que tengan la obligación de proporcionar todos los bienes y servicios de manera gratuita: los Estados tienen la obligación de *garantizar* que las instalaciones, los bienes y los servicios necesarios para el disfrute de los DESC, estén *disponibles* a precios asequibles, es decir, los costos directos e indirectos de los mismos *no deben impedir que una persona acceda a ellos*. No obstante, cabe exigir que se presten servicios subvencionados o gratuitos a quienes no dispongan de medios para disfrutar tales derechos. En todo caso, algunos servicios sí habrán de prestarse necesariamente de manera gratuita con el fin de lograr la efectividad de ciertos derechos, como por ejemplo la educación (enseñanza elemental gratuita) o la salud (asistencia sanitaria universal). Así, como subraya Oskoz (2013) el hecho de que se suministren bienes y servicios de manera gratuita en caso de necesidad supone un medio para garantizar el disfrute de los DESC y no constituye un fin en sí mismo. En cuanto a la función de promoción y protección de los DESC en el plano nacional y local, corresponde a todos los actores de la sociedad civil la promoción y la exigencia de la responsabilidad de protección por parte de los Gobiernos: ONG, movimientos sociales, asociaciones de profesionales (como las de Trabajo Social), sindicatos, medios de comunicación y académicos; este es el ámbito de la ciudadanía activa y responsable que este enfoque promueve.

A la hora de plasmar las responsabilidades estatales en políticas públicas, el enfoque de derechos exige una planificación social integradora, que articule los derechos en torno a diversas experiencias derivadas de los distintos movimientos sociales que se han venido modulando en las últimas décadas, sistematizando sus reclamos éticos y denuncias en políticas públicas concretas. Estas políticas han de estar orientadas a la atención de los derechos humanos con el objeto de potenciar la emancipación social de las personas, por ejemplo, como ya lo hacen algunas políticas de empoderamiento o de atención a colectivos víctimas de violaciones de derechos humanos. Sin embargo, por lo general dichas políticas se suelen desarrollar de manera aislada y con un enfoque paliativo (o curativo) y por ende, resultan poco efectivas. El objetivo de este nuevo enfoque es superar las políticas sectoriales avanzando hacia políticas integrales –que abarquen todas las dimensiones de lo social de manera interrelacionada- y con un carácter preventivo (GÜENDEL, 2000). De este modo, Güendel (2000) distingue tres tipos de políticas públicas basadas en el EnDH, que hemos resumido en el cuadro 2, las cuales articulan las diversas dimensiones de lo social a un nivel local y nacional: (1) De atención y de promoción de los derechos humanos; (2) De protección de los derechos humanos; y (3) De vigilancia de los derechos humanos.

Cuadro 2 – Clasificación de políticas de derechos humanos.

---

**(1) Las políticas de atención y promoción**

---

Se dirigen a la atención de los derechos económicos y sociales. Suponen la modificación de las estructuras y las prácticas institucionales a través de la distribución del poder, de la reasignación de recursos basándose en la equidad y de la apertura de espacios que faciliten la emancipación de las personas. Requieren:

- a) Adecuar el marco jurídico que regula la atención social hacia el reconocimiento y la exigibilidad de los derechos humanos.
  - b) Crear y consolidar una política de comunicación para los derechos humanos: se busca la sensibilización, la educación permanentemente de las personas y la construcción de una opinión pública que genere procesos de movilización social en favor de los derechos.
  - c) Realizar una planificación social con enfoque de derechos
  - d) Crear sistemas locales de atención y promoción de los derechos: que deben favorecer políticas locales y promover la interrelación entre los diferentes actores de la comunidad.
  - e) Realizar análisis de la situación de los derechos, identificando y caracterizando su cumplimiento/violación.
- 

**(2) Las políticas de protección de los derechos humanos**

---

Se orientan al reconocimiento y al cumplimiento de los derechos reconocidos. Se parte de la premisa de que la mera legislación en este ámbito no es suficiente, sino que es preciso crear sistemas de protección para garantizar que las personas y colectivos (principalmente quienes se encuentran en mayor situación de vulnerabilidad) puedan hacerlos efectivos. Este tipo de políticas deben articularse a nivel nacional y local, integrando a todos los sectores sociales con incidencia en un determinado ámbito. Se contempla la protección de derechos ante violaciones provocadas por el Estado o sus instituciones, o no protegidos por este cuando tales violaciones se dan en el ámbito familiar o empresarial. Requieren:

- a) Integralidad e integridad: articular todos los sectores que están involucrados en un tema concreto
  - b) Responsabilidad compartida: articular la presencia gubernamental y de la sociedad civil, pues aunque el Estado tiene una gran responsabilidad, se requiere del compromiso y la colaboración de toda la sociedad
  - c) Observancia institucional del cumplimiento de los derechos
  - d) Prevención y pedagogía: dirigirse a las causas de los fenómenos que provocan la violación de los derechos.
- 

**(3) Políticas de vigilancia y de exigibilidad de los derechos humanos**

---

Ambos pueden manifestarse de forma activa o pasiva: de manera activa, en una movilización social; y de manera pasiva, en la interiorización progresiva de una corriente de opinión que vaya impregnando las estructuras de poder, de representación y de participación política, mediante una política de comunicación que informe y eduque a las/los ciudadanos sobre la situación de sus derechos; ello requiere, sin duda, una orientación pedagógica. La vigilancia y la exigibilidad constituyen un elemento fundamental para el ejercicio de los derechos, sin el cual su institucionalización y regulación legal no podría ser efectiva. Para ello se requiere:

- a) Una configuración institucional que represente a las/los ciudadanos, canalizando sus exigencias y garantizando su participación de manera activa o pasiva.
  - b) La vigilancia sistemática o monitoreo de los derechos humanos mediante métodos científicamente confiables
  - c) Dichos sistemas de vigilancia han de avanzar desde la comunicación hacia la generación de registros permanentes de violaciones de derechos.
- 

Fuente: Elaboración propia a partir de Güendel, (2000, pp.207-216)

Estos tres tipos de políticas coinciden plenamente con las responsabilidades de los Estados arriba señaladas: las políticas de protección de los derechos humanos, así como las de vigilancia y de exigibilidad de los mismos, coinciden con la responsabilidad de protección; a su vez, las políticas de atención y promoción de los derechos humanos, como las de protección, coinciden con la responsabilidad de realizarlos o hacerlos efectivos. Por último, la responsabilidad de respetarlos, ha de calar a todas las políticas

y en todos los ámbitos de actuación estatal.

De cara a la vigilancia y exigibilidad de los derechos, cobra suma importancia establecer instrumentos adecuados para la supervisión, esto es, la monitorización y la evaluación de las políticas vigentes. Cada política social propuesta en un determinado Estado debe ser convencional, es decir, compatible con la normativa sobre derechos humanos nacional e internacional (Tratados)<sup>4</sup>. Para ello el Estado ha de cerciorarse de dicha convencionalidad no solo a la hora de legislar, sino también implementando evaluaciones sobre los posibles efectos para los derechos humanos de las futuras políticas públicas.

En el ámbito de las políticas sociales, la manera de supervisar el logro progresivo de los derechos humanos es variada: estudios cuantitativos que identifiquen tendencias y logros en materia de derechos; analizar el marco normativo; o analizar los presupuestos públicos valorando la tendencia de las asignaciones presupuestarias para la realización de DESC (Oskoz, 2013). Cabe destacar que la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OACDH) diseñó un marco –publicado en una completa guía (OACDH, 2012)- que contiene indicadores cuantitativos y cualitativos para analizar la realización de los derechos humanos, a través de la conversión de las normas universales en indicadores contextualmente pertinentes y operacionales en cada país; entre las variadas propuestas, destacan los indicadores estructurales, de proceso y estructurales (OACDH, 2012; Oskoz, 2013; Androff, 2016).

1. Indicadores estructurales: ayudan a evaluar el compromiso con las normas internacionales que se han ratificado y la existencia de mecanismos institucionales básicos, necesarios para facilitar la realización de esos derechos humanos reconocidos. Reflejan la intención o el compromiso de un Estado en adoptar medidas para hacer efectivo un derecho.
2. Indicadores de proceso: ayudan a medir los esfuerzos para cumplir las obligaciones que proceden de tales normas; evalúan de manera continua las políticas y las medidas específicas adoptadas por un Estado (por ejemplo, el gasto público per cápita en atención social y determinadas prestaciones).
3. Indicadores de resultados: evalúan los logros o resultados individuales y colectivos, de las medidas adoptadas, reflejando el grado de realización de un determinado derecho en un contexto concreto; refleja efectos acumulados de diversos procesos o medidas adoptadas. Son indicadores más lentos (por ejemplo, tasas de desnutrición, de víctimas mortales por violencia de género, etc.)

Estos indicadores se han concebido principalmente para monitorizar que el proceso de aplicación y desarrollo de los derechos humanos se realice conforme a los principios transversales del enfoque de derechos, que suponen un enfoque integrador, participativo, empoderador, no discriminatorio y responsabilizador (OSKOZ, 2013; ANDROFF, 2016).

---

<sup>4</sup> A nivel internacional (mundial y regional), existen una serie de mecanismos de supervisión de los DDHH -y los DESC en particular-: los Órganos de supervisión de cada Tratado internacional; Mecanismos regionales (ej. En Europa están los mecanismos establecidos por el Convenio Europeo para la Protección de los DDHH y las Libertades Fundamentales, como demandas entre Estados y peticiones individuales); Procedimientos especiales del Consejo de Derechos Humanos (Relatores especiales, Expertos independientes o grupos de trabajo sobre un derecho determinado); o el Examen Periódico Universal (UPR), proceso establecido en 2007 por el Consejo de Derechos Humanos, mediante el cual dicho Consejo examina periódicamente el cumplimiento de todos los países en materia de DDHH.

## **2. El EnDH aplicado al Trabajo Social**

El interés del Trabajo Social por los derechos humanos se ha caracterizado por ir avanzando en paralelo al desarrollo de los mismos, y esto no ha sido la excepción con el EnDH; ya a finales de los 90, Witkin (1998) señalaba que para tomarse en serio los derechos humanos en el Trabajo Social sus profesionales debían adoptar e integrar el EnDH como una parte fundamental de sus intervenciones. Argumentaba que bajo dicha perspectiva se redefinían los problemas, emergiendo nuevas áreas y formas de intervención social, así como nuevas fuentes de recursos a los cuales recurrir. En la actualidad se puede afirmar que este interés ha resurgido gradualmente con el inicio del nuevo milenio.

En el Trabajo Social este enfoque también se entiende como un marco ético y operativo; además de enmarcarse en los principios de los derechos humanos y de los principios que sustentan su ética profesional propia, aplica dichos principios en las intervenciones sociales con el objeto de promocionar y facilitar la realización efectiva de los derechos humanos por parte de los colectivos a los que atiende. En este ámbito, el EnDH en Trabajo Social se interpreta como un despliegue de estrategias orientadas a la promoción de los derechos humanos, considerando los mecanismos de opresión y discriminación que subyacen e influyen en la vida social; a la defensa de los mismos; y al compromiso con la exigencia de un marco de justicia social y equidad (HEALY Y WAIRIRE, 2014). Dentro de la disciplina se comparte ampliamente la idea de que es preciso integrar los derechos humanos con las políticas sociales, y por ende en las prácticas del Trabajo Social, transitando de una concepción de “necesidades” a la confirmación o consolidación de “derechos” (HEALEY, 2008; BEYDILI Y YILDIRIM, 2013): una necesidad fundamental puede constituirse en un derecho positivo del cual cabe demandar al Estado su provisión (no obstante no todas las necesidades son susceptibles de ser convertidas en derechos, por ello en este punto hay que tener cuidado).

En suma, se puede afirmar que la nota esencial del EnDH en Trabajo Social es que contempla dos niveles de operacionalización, o si se quiere, un nivel adicional:

1. El nivel de operacionalización en políticas públicas (arriba expuesto), donde la/el trabajador social puede –y debería- participar en la planificación de tales políticas, ya sea asesorando de manera externa, como parte de los equipos técnicos, o idealmente en la esfera de cargos con poder de decisión.
2. El nivel de operacionalización en la intervención social, en la propia práctica profesional.

Otra de las particularidades que adopta este enfoque en el Trabajo Social es su coincidencia con la tradición crítica del mismo, cuyo objeto es promover la justicia social y la emancipación de las personas y comunidades mediante el análisis de las estructuras sociales en términos de opresión y poderes hegemónicos (ANDROFF, 2016).

Sin embargo, no existe un consenso respecto a la definición de este enfoque en el Trabajo Social y tampoco una receta universal para su sistematización en la intervención social; aunque la mayoría de las

propuestas se suelen basar en las definiciones y descripciones de NU.

En la actualidad son tres las propuestas para la intervención que se pueden encontrar en la literatura científica (cuadro 3): el modelo personal-profesional (ANDROFF, 2016); el modelo de las tres generaciones (IFE, 2012); y el modelo de la práctica (MCPHERSON, 2015; ANDROFF, 2016)

Cuadro 3 – Modelo de EnDH en Trabajo Social

Modelo	Propuesta
<b>Modelo personal-profesional</b>	Se orienta a evaluar las violaciones de derechos humanos y promover la dignidad humana, centrándose principalmente en los derechos económicos, sociales y culturales. Aboga por extender la práctica profesional individual a la defensa estructural y política, con lo cual se integra en las tradiciones crítica y radical del Trabajo Social. Entre las prácticas profesionales incluye no solo la defensa, sino el empoderamiento de las personas, la capacitación a través de la educación, la mediación y el aprovechamiento de recursos, así como la difusión de información y la concienciación pública.
<b>Modelo de las tres generaciones</b>	Propone que el Trabajo Social se correspondería, en cada uno de sus niveles de actuación, con una de las tres generaciones de los derechos humanos (que no serán excluyentes entre sí): 1) La primera generación se correspondería con una práctica de evaluación y defensa de los derechos; 2) La segunda, con las actuaciones en el marco de servicios sociales, desarrollo de políticas, acción social e investigación (sería la que más se relaciona con la práctica cotidiana de intervención social); 3) La tercera, con el Trabajo Social comunitario.
<b>Modelo de la práctica</b>	Se basa en tres pilares, c/u con unos respectivos componentes de prácticas: 1) Perspectiva de derechos humanos; sus componentes son: concebir a las personas como sujetos de derechos; las necesidades, como carencia de acceso a los derechos; y los problemas, como problemas de violaciones de derechos humanos; 2) Métodos de derechos humanos, cuyos componentes son: participación, no discriminación, flexibilidad, o integración de lo micro y lo macro, entre otros; 3) Objetivos de derechos humanos; sus componentes son: evaluación de derechos humanos y establecer metas de derechos humanos.

Fuente: Elaboración propia a partir de Ife (2012); McPherson (2015) y Androff (2016)

Se coincide con Androff (2016) en que el *Modelo de las tres generaciones* recurre a una clasificación que hoy en día es inapropiada, pues la división entre generaciones de derechos supone la jerarquización de los mismos y oculta su interconectividad. Los derechos humanos no se deben concebir de manera jerarquizada porque priorizar unos derechos por sobre otros conduce a falsas dicotomías y a mal interpretar el curso causal de las violaciones de los mismos o de su disfrute: por ejemplo, utilizando dicha clasificación es difícil apreciar que la pobreza es un problema multidimensional, que conecta con otros problemas en el ámbito de la salud, de la educación, etcétera, de ahí que sea preciso verla como un problema de violencia estructural.

Además de estos modelos que sirven para orientar de manera general la práctica profesional, las acciones concretas que se pueden realizar aplicando un EnDH, pueden ser de 3 tipos, las cuales llamaremos *estrategias*: (1) preventivas, o de promoción y difusión de los derechos humanos; (2) de implementación, y (3) de defensa (cuadro 4).

Cuadro 4 – Estrategias en la aplicación del EnDH en Trabajo Social.

<b>Preventivas</b>	<b>De implementación</b>	<b>De defensa</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Campañas de difusión y sensibilización social</li> <li>▪ Acciones educativas incorporación de indicadores de derechos humanos en diagnósticos y análisis, en la práctica profesional y en la investigación</li> <li>▪ Apoyo o asesoramiento a entidades sociales implicadas en cuestiones de DDHH</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desarrollo, promoción de lobbies pro DDHH</li> <li>▪ Foros públicos y movimientos ciudadanos de presión</li> <li>▪ Revisión de presupuestos</li> <li>▪ Participación en la planificación de políticas públicas</li> <li>▪ Supervisión del cumplimiento de los DDHH en instituciones y nuestra propia práctica cotidiana.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Organización de acciones de señalización y avergonzamiento</li> <li>▪ Difusión de violaciones</li> <li>▪ Realización de peticiones, medidas cautelares y denuncias (según los mecanismos oficiales establecidos por el derecho internacional, regional y doméstico)</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

Por último, en la literatura científica de Trabajo Social es posible encontrar ejemplos de dichas acciones en una serie de trabajos donde se reportan resultados de intervenciones o investigaciones que aplican el EnDH, bien analizando o promoviéndolo en la práctica profesional, o aplicándolo a ámbitos concretos de intervención (CUBILLOS-VEGA, 2017). Los ámbitos donde se desarrollan estos trabajos son muy variados: salud, violencia de género, políticas públicas, penitenciarias y sistema de justicia, residencias, ámbito religioso y espiritual, trabajo con comunidades, y comisiones de reconciliación y verdad; así como el trabajo con personas refugiadas, adultas mayores, con discapacidad, afroamericanas, migrantes, jóvenes, víctimas de violaciones de derechos humanos y minorías étnicas (HUNT, 2004; CEMLYN, 2008; NADKARNI, 2008; JEWELL ET AL., 2009; ANDROFF, 2010; CRITELLI, 2010; LORENTE Y VLADIMIR, 2010; CALMA Y PRIDAY, 2011; MOORADIAN, 2012; FENTON, 2013; HODGE, 2013; MASCHI ET AL., 2014; NELSON ET AL., 2014). En todos estos trabajos se coincide en afirmar que para ejercer el EnDH se requiere desarrollar y poner en práctica ciertas competencias interculturales, de gestión de la diversidad, o competencias específicas que permitan trabajar con colectivos que han sufrido violaciones de derechos humanos (ENGSTROM Y OKAMURA, 2004; SULMAN ET AL., 2007; GRODOFSKY, 2012; HODGE, 2006; KATIUZHINSKY Y OKECH, 2014; NELSON ET AL., 2014); así mismo, hacen un llamado a realizar actuaciones concretas en defensa de los derechos de individuos, grupos y colectivos en estado de vulnerabilidad; exigir el desarrollo de servicios y políticas que garanticen a la comunidad el disfrute de sus derechos; fomentar el desarrollo comunitario; considerar las necesidades como derechos y desde luego, realizar intervenciones coherentes con los principios de los derechos humanos (SKEGG, 2005; AL GHARAIBEH, 2011; KATIUZHINSKY Y OKECH, 2014, MCPHERSON, 2014), en suma, realizar todas las actuaciones que se consideren oportunas para acercar los derechos humanos a la práctica, contribuyendo a su exigibilidad y efectividad.

## **Consideraciones finales**

La incorporación del EnDH en el ámbito de las investigaciones e intervenciones del Trabajo Social,

es sin duda un fenómeno emergente que viene avanzando con fuerza. Su consolidación, sin embargo, requerirá superar algunos obstáculos que tienen que ver principalmente con: a) el desconocimiento sobre el mismo; b) la incomprensión de los derechos humanos desde una perspectiva cosmopolita, pluralista y dialógica, acorde con los principios del Trabajo Social; c) la invisibilidad de los derechos humanos como una materia básica y de carácter obligatorio en los planes de formación de pregrado y d) la necesidad de una docencia de los mismos basada en los principios de la pedagogía crítica, orientada a la comprensión y a la acción. Por otra parte, otra dificultad que subyace en un plano superior, es el arraigo (en las políticas sociales, en la configuración de los servicios sociales y en las actuaciones profesionales) de la tradición centrada en las necesidades que tiende a manifestarse en políticas y prácticas de carácter asistencialista, paternalista y paliativo; olvidando que las personas son sujetos de derechos exigibles. Así, se insiste, bajo el EnDH las necesidades humanas se traducen en derechos.

En este trabajo se ha tenido el objetivo de delimitar o definir el enfoque de derechos humanos para luego situarlo en el ámbito más específico de la intervención del Trabajo Social; se analizaron las características generales de dicho enfoque y el modo en que se suele sistematizar en políticas públicas, para luego extenderlo al ámbito del Trabajo Social. Pese a que las propuestas que se han desarrollado en la disciplina son escasas, constituyen un indicador del interés que esta materia está suscitando en los últimos años, en especial si se atiende a los ámbitos en que este puede ser y está siendo aplicado, así como las actuaciones concretas que pueden realizarse. Se considera que este pequeño aporte puede ser significativo para sentar las bases teóricas y operativas sobre las que construir nuevas propuestas. Por último, se considera que este enfoque no es excluyente y se puede desarrollar de manera complementaria con cualquier otro enfoque de Trabajo Social, eso sí en el marco de las teorías críticas, orientadas a la emancipación de las personas y a combatir las injusticias sociales producto de la violencia estructural presente en nuestras sociedades, máxime en tiempos de recortes sociales, de deslegitimación y privatización de los servicios sociales y de retroceso en los derechos ganados.

## Referencias

AL GHARAIBEH, Fakir. **Human security, terrorism and human rights in the Middle East: Implications for social work practice.** En: *European Journal of Social Sciences*, 20, 2, 2011.

AL-DARAWEESH, Fuad y SNAUWAERT, Dale. **Toward a Hermeneutical Theory of International Human Rights Education.** En: *Educational Theory*, 63, 4, 2013.

ANDROFF, David. **Truth and reconciliation commissions (TRCs): An international human rights intervention and its connection to social work.** En: *British Journal of Social Work*, 40, 2010.

ANDROFF, David. **Practicing Rights. Human rights-based approaches to social work practice.** New York: Routledge, 2016.

BENHABIB, Seyla. **Otro universalismo: Sobre la unidad y diversidad de los derechos humanos.** En: Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política, 39, 2008.

BEYDILI, Eda y YILDIRIM, Buğra. **Human Rights as a dimension of Social Work Education (4th International Conference on new horizons in education).** En: Procedia - Social and Behavioral Sciences, 106, 2013.

BUSTELO, Eduardo. Expansión de la ciudadanía y construcción democrática. En Bustelo, E. y Minujin, A. (Eds.) **Todos entran. Propuesta para sociedades incluyentes.** Bogotá: UNICEF-Editorial Santillana, 1998.

CALMA, Tom y PRIDAY, Emilie. **Putting Indigenous Human Rights into Social Work Practice.** En: Australian Social Work, 64, 2, 2011.

CEMLYN, Sarah. **Human rights and gypsies and travellers: An exploration of the application of a human rights perspective to social work with a minority community in Britain.** En: British Journal of Social Work, 38, 1, 2008.

CENTRE FOR HUMAN RIGHTS. **Human rights and social work: A manual for schools of social work and the social work profession.** Geneva and Switzerland: United Nations, 1994

CHEN, Hsin-Yi, TUNG, Yi-Ti, y TANG, I-Chen. **Teaching about human rights in a social work undergraduate curriculum: The Taiwan experience.** En: British Journal of Social Work, 45, 8, 2014.

CORDERO, Nuria, PALACIOS, José y FERNÁNDEZ, Isabel. **Trabajo Social y Derechos Humanos. Razones para una convergencia.** En: Acciones e investigaciones sociales, 22, 1 Ext, 2006.

CRITELLI, Filomena. **Women's rights = human rights: Pakistani women against gender violence.** En: Journal of Sociology and Social Welfare, 37, 2, 2010.

CUBILLOS-VEGA, Carla. **Análisis de la producción científica sobre Derechos Humanos en Trabajo Social en perspectiva internacional (2000-2015).** En: Revista Española de Documentación Científica, 40, 1, 2017.

DE LORA, Pablo. **Memoria y frontera, el desafío de los derechos humanos.** Madrid: Alianza Editorial, 2006.

DE SOUSA, Boaventura. **Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática.** Volúmen I. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2003.

DUARTE, Cory. **La formación en derechos humanos como parte del proyecto ético político del Trabajo Social.** En: Serviço Social & Sociedade, 119, 2014.

ENGSTROM, David y OKAMURA, Amy. **A plague of our time: Torture, human rights, and social work.** En: Families in Society. Journal of Contemporary Human Services, 85, 3, 2004.

FENTON, Jane. **Risk Aversion and Anxiety in Scottish Criminal Justice Social Work: Can Desistance and Human Rights Agendas Have an Impact?** En: The Howard Journal of Criminal Justice, 52, 1, 2013.

FERNÁNDEZ, Amelia, BORJA, Carmen, GARCÍA, Paloma e HIDALGO, Richard. **Guía para la incorporación del enfoque basado en derechos humanos en las intervenciones de cooperación**

**para el desarrollo.** Madrid: ISI Argonauta e Instituto Universitario de Desarrollo y Cooperación de la Universidad Complutense de Madrid, 2010.

FIGUEIREDO, Marcelo. The Universal Nature of Human Rights: The Brazilian Stance Within Latin America's Human Rights Scenario. En: Rainer, A. (ed) **The Universalism of Human Rights.** Dordrecht, Heidelberg, New York, London: Springer, 2013.

FLAGLER, Marita y MITA, Nikoleta. **A cross-cultural perspective of human rights of social work students.** En: Yearbook of the Balkan Human Rights Network, 01, 2003.

GARCÍA, Teresa. **De la ciudadanía social a la ciudadanía multicultural.** En: Cuadernos de Trabajo Social, 13, 2000.

GRIFFIN, James. **On human rights.** Oxford and New York: Oxford University Press, 2009.

GRODOFSKY, Merav. **Community-based human rights advocacy practice and peace education.** En: International Social Work, 55, 5, 2012.

GÜENDEL, Ludwig. La política pública y la ciudadanía desde el enfoque de los derechos humanos: la búsqueda de una nueva utopía. En: Reuben, S. (comp.) **Política social: vínculo entre Estado y sociedad.** San José, Costa Rica: UCR, 2000.

HAWKINS, Catherine. **Global Citizenship: A Model for Teaching Universal Human Rights in Social Work Education.** En: Critical Social Work, 10, 1, 2009.

HEALY, Lynne y WAIRIRE, Gidraph. **Educating for the Global Agenda: Internationally relevant conceptual frameworks and knowledge for social work education.** En: International Social Work, 57, 3, 2014.

HEALY, Lynne. **Exploring the history of social work as a human rights profession.** En: International Social Work, 51, 6, 2008.

HODGE, David. **Advocating for the forgotten human right Article 18 of the Universal Declaration of Human Rights religious freedom.** En: International Social Work, 49, 4, 2006.

HODGE, David. **Religious Conscience Protection: A Critically Important Human Right for an Increasingly Diverse Society.** En: Journal of Religion and Spirituality in Social Work, 32, 2, 2013.

HRBA. **The Human Rights Based Approach to Development Cooperation: Towards a Common Understanding Among UN Agencies.** Disponible en: <<http://hrbportal.org/the-human-rights-based-approach-to-development-cooperation-towards-a-common-understanding-among-un-agencies>> Acceso en: 15 de septiembre de 2016.

HUNT, Neil. **Public health or human rights: What comes first?.** En: International Journal of Drug Policy, 15, 4, 2004.

IASSW, IFSW & THE INTERNATIONAL COUNCIL ON SOCIAL WELFARE. **Agenda Global. Trabajo Social y desarrollo social: compromiso para la acción.** Disponible en: <[http://www.cgtrabajosocial.es/app/webroot/files/consejo/files/Compromiso%20de%20Acci%C3%B3n%20Agenda%20Global%20de%20Trabajo%20Social%20y%20desarrollo%20Social%202012\(1\).pdf](http://www.cgtrabajosocial.es/app/webroot/files/consejo/files/Compromiso%20de%20Acci%C3%B3n%20Agenda%20Global%20de%20Trabajo%20Social%20y%20desarrollo%20Social%202012(1).pdf)> Acceso en: 19 de septiembre de 2016.

IFE, Jim. **Human rights and social work. Towards Rights-Based Practice.** (3.<sup>a</sup> ed.). Port Melbourne: Cambridge University Press, 2012.

- INDH, INSTITUTO NACIONAL DE DERECHOS HUMANOS. **Ideas para introducir los Derechos Humanos en el Aula. Mensajes Sencillos y Cotidianos para la Promoción de los Derechos Humanos.** Santiago de Chile: INDH, 2012.
- JEWELL, Jennifer, COLLINS, Khalilah, GARGOTTO, Lindsay y DISHON, Amanda. **Building the unsettling force: Social workers and the struggle for human rights.** En: Journal of Community Practice, 17, 3, 2009.
- KATUZHINSKY, Anna y OKECH, David. **Human rights, cultural practices, and state policies: Implications for global social work practice and policy.** En: International Journal of Social Welfare, 23, 1, 2014.
- LORENTE, Belén y VLADIMIR, Carlos. **Reflexividad, Trabajo Social comunitario y sensibilización en derechos.** En: Cuadernos de Trabajo Social, 23, 2010.
- LUNDY, Colleen y VAN WORMER, Katherine. **Social and economic justice, human rights and peace. The challenge for social work in Canada and the USA.** En: International Social Work, 50, 6, 2007.
- MASCHI, Tina, VIOLA, Deborah, HARRISON, Mary, HARRISON, William, KOSKINEN, Lindsay y BELLUSA, Stephanie. **Ridging community and prison for older adults: invoking human rights and elder and intergenerational family justice.** En: International Journal of Prisoner Health, 10, 1, 2014.
- MCPHERSON, Jane. **Human rights practice in social work: a US social worker looks to Brazil for leadership.** En: European Journal of Social Work, 18, 4, 2014.
- MCPHERSON, Jane. **Human Rights Practice in Social Work: A Rights-Based Framework & Two New Measures.** Tesis Doctoral, Florida: Florida State University, 2015.
- MIHR, Anja. **Educación en Derechos Humanos en el ámbito universitario.** En: Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa, 35, 1992.
- MOORADIAN, John. **Breaking the lock: Addressing 'disproportionate minority confinement' in the United States using a human rights approach.** En: Journal of Social Work, 12, 1, 2012.
- NADKARNI, Vilma. **Human Rights Perspective in Social Work Illustrations from Health Social Work.** En: Indian Journal of Social Work, 69, 2, 2008.
- NELSON, Deborah, PRICE, Elizabeth y ZUBRZYCKI, Joanna. **Integrating Human Rights and Trauma Frameworks in Social Work with People from Refugee Backgrounds.** En: Australian Social Work, 67, 4, 2014.
- OACDH. **Preguntas frecuentes sobre el enfoque de derechos humanos en la cooperación para el desarrollo.** Nueva York y Ginebra: Naciones Unidas, 2006.
- OACDH. **Indicadores de derechos humanos. Guía para la medición y la aplicación.** Nueva York y Ginebra: Naciones Unidas, 2012.
- OSKOZ, Josu. **Crisis y recortes en derechos humanos.** Madrid: Catarata, 2013.
- SEN, Amartya. **La idea de la justicia.** Madrid: Taurus, 2010.

SKEGG, Anne-Marie. **Brief Note: Human rights and social work. A western imposition or empowerment to the people?** En: *International Social Work*, 48, 5, 2005.

STORME, Matthias. The Struggle Concerning Interpretative Authority in the Context of Human Rights. The Belgian Experience. En: Rainer, A. (ed) **The Universalism of Human Rights**. Dordrecht, Heidelberg, New York, London: Springer, 2013.

SULMAN, Joanne, KANEE, Marylin, STEWART, Paulette y SAVAGE, Diane. **Does difference matter? Diversity and human rights in a hospital workplace**. En: *Social Work in Health Care*, 44, 3, 2007.

TUVILLA, José. **Derechos Humanos en el Aula: Documentos y actividades**. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia, 2001.

WITKIN, Stanley. **Human Rights and Social Work**. En: *Social Work*, 43, 3, 1998.

### **1.3. Pedagogía de la memoria y escritura performativa en la educación en derechos humanos**



# Pedagogía de la memoria y escritura performativa en la educación en Derechos Humanos<sup>1</sup>

Pedagogy of the Memory and Performative Writing in Human Rights Education

Pedagogia da Memória e Escrita Performativa na Educação dos Direitos Humanos

Carla Cubillos Vega<sup>2</sup>  
Julio Llanán Nogueira<sup>3</sup>

## Resumen

Uno de los principales desafíos que enfrenta la educación en derechos humanos es el de constituir una educación ético-política que, además de darlos a conocer, tenga como fin la emancipación de las personas, promoviendo actitudes positivas en torno a sus valores y fomentando su reflexión crítica. En este trabajo, enmarcado en las pedagogías críticas, se tiene por objetivo explorar la pedagogía de la memoria y la investigación performativa en la educación en derechos humanos. Para ello, se ilustra una experiencia diseñada alrededor de dicho marco pedagógico, desarrollada en el ámbito de la educación superior en la cual participó un curso de alumnado de formación del profesorado de un Instituto Superior de la ciudad de Rosario, Argentina. La experiencia se recogió mediante observación directa y se ha analizado a la luz del marco teórico reseñado. El compromiso con los valores de los derechos humanos requiere de un aprendizaje significativo; en ese sentido, se ha podido apreciar que los sujetos participantes

- 1 Este trabajo se enmarca en la investigación doctoral de la autora (Programa de Doctorado en Trabajo Social, Universidad Complutense de Madrid) sobre educación en derechos humanos, financiada por el "Programa Formación de Capital Humano Avanzado CONICYT", Becas Chile Doctorado. El trabajo es producto de una estancia de investigación en el Programa "Educación para la Paz, No Violencia y los Derechos Humanos", de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina, financiada por "Becas Iberoamérica Santander Investigación", Santander Universidades, Convocatoria 2016-2017, España.
- 2 Trabajadora Social, Máster en Trabajo Social Comunitario. Colaboradora honorífica, Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. Universidad Complutense de Madrid. Nacionalidad: Española.
- 3 Abogado. Diplomado de Derechos Humanos. Docente y Coordinador del Programa "Educación para la Paz, No Violencia y los Derechos Humanos", Universidad Nacional de Rosario. Nacionalidad: Argentina.



han podido explorar la “otredad”, reflexionar sobre la dignidad de las personas y vivenciar los dilemas éticos que se originan cuando los deseos e intereses particulares entran en conflicto en la interacción social. Se concluye que como práctica performativa, la escritura dramática tiene un gran potencial al permitir explorar las emociones y movilizarlas hacia la comprensión de los conflictos que surgen de las interrelaciones humanas y, en un marco de pedagogía de la memoria, permite recuperar, interpretar y resignificar la historia.

**Palabras claves:** Educación en derechos humanos, pedagogías críticas, investigación performativa, educación superior.

### Abstract

One of the main challenges facing human rights education is to constitute an ethical-political education that, in addition to making them known, pursues the emancipation of people, promoting positive attitudes about their values and fostering their critical reflection. The aim of this work, framed in critical pedagogies, is to explore the pedagogy of memory and performative research in human rights education. Thus, we exemplify an experience designed around this pedagogical framework, developed in the field of higher education; participants were students from a teacher training course of a Higher Institute of the city of Rosario, Argentina. The experience was collected through direct observation and has been analyzed in light of the theoretical framework outlined. The engagement with the values of human rights requires a significant learning; in that sense, we noted that participants could explore “otherness”, reflect on the human dignity and experience the ethical dilemmas that arise when particular desires and interests conflict in social interaction. We conclude that dramatic writing as performative practice has great potential in allowing the exploration of emotions and mobilizing them towards an understanding of the conflicts that arise from human interrelationships and, within a framework of pedagogy of memory, this allows us to recover, interpret and resignify history.

**Keywords:** Human Rights Education, critical pedagogies, performative research, higher education.

### Resumo

Um dos principais desafios enfrentados pela educação dos direitos humanos é a construção de uma educação ética-política que, além de proporcionar conhecimento, tem como finalidade a emancipação das pessoas, a educação e promoção de atitudes positivas sobre seus valores e incentivo a uma reflexão crítica. Este trabalho voltado à pedagogias críticas, visa explorar a pedagogia da memória e pesquisa performativa na educação em direitos humanos. Para isso, usa como exemplo uma experiência realizada em torno a este modelo pedagógico desenvolvido no âmbito do ensino superior, com um grupo de estudantes de educação em um Instituto Superior na cidade de Rosário, Argentina. A observação foi feita de forma direta e depois a análise da experiência, iluminada pelo marco teórico proposto. O compromisso com os valores dos direitos humanos requer aprendizagem significativa; nesse sentido, foi possível ver que os sujeitos envolvidos foram capazes de explorar a “alteridade”, refletindo sobre a dignidade das pessoas e também experimentar dilemas éticos que surgem quando existe um conflito entre os desejos e os

interesses nas relações sociais. Para concluir, existe um grande potencial na gramática dramática como prática performativa, porque permitir explorar as emoções e utilizá-las como meio para a compreensão de conflitos que surgem a partir das inter-relações humanas e, no âmbito da pedagogia da memória, permite recuperar, interpretar e ressignificar a história.

**Palavras chave:** educação dos direitos humanos, pedagogias críticas, pesquisa performativa, ensino superior.

## Introducción

La educación en, sobre y para los derechos humanos tiene por objetivo no solo dar a conocer las normas sobre derechos humanos, sino sobre todo fomentar la reflexión en torno a ellos y el análisis de las bases éticas que subyacen a los valores de nuestras sociedades democráticas, para lo cual tampoco puede limitarse a la impartición de teoría sobre derechos humanos, sino que deben cambiar las actitudes de los sujetos de modo que sean capaces de actuar en consonancia con dichos valores (Moriarty, 2004). Este tipo de educación debe enfrentar diversas dificultades relacionadas, por una parte, por la abstracción del propio concepto de derechos humanos, cuyo significado real solo será posible comprender mediante una profunda reflexión que permita vincularnos con nuestra vida cotidiana y, por otra, con que estos suelen ser instrumentalizados por ciertos grupos de poder que difunden falsos estereotipos negativos acerca de los derechos humanos, diseminados principalmente en los medios de comunicación y cristalizados en muchos de los discursos sociales que discurren en la vida social, influyendo de forma negativa en el conocimiento y las expectativas de las personas con respecto a los derechos humanos.

Al emprender una acción formativa en materia de derechos humanos con estudiantes de nivel superior hemos de ser conscientes de dichos factores que hacen de la enseñanza de los derechos humanos una tarea en especial compleja. Dado que la educación en derechos humanos (en adelante EDH) es principalmente una educación emancipadora y una educación ético-política, esta no puede convertirse en una mera impartición de contenidos bajo un método bancario –duramente criticado por Freire (2012)–, sino que debe reflejar y promover actitudes y comportamientos que respondan a la necesidad de respeto de los derechos humanos de todas las personas que integran la sociedad (Magendzo, 2011; Carvalho y Estêvão, 2013). Ha de constituir una oportunidad de aprendizaje significativo, donde las personas se sientan identificadas con sus valores, se adhieran a estos y se motiven por aprender sus principales elementos teóricos.

El reto es que los sujetos reflexionen sobre los derechos humanos y los comprendan en el marco de un proceso de construcción histórica, como el producto de



progresivas conquistas sociales. Para conseguir dichos objetivos, la EDH requiere desarrollarse a través de actividades que permitan la participación activa de los sujetos, las cuales pueden incluir, por citar algunos ejemplos, análisis de casos, de prensa o de *spots* publicitarios, debates, foros sobre cine y/o documentales, o incluso, la utilización de métodos pedagógicos tales como trabajos de investigación, proyectos de aprendizaje y servicio o de creación e interpretación teatral.

El teatro, como práctica performativa, conlleva la participación activa de las personas, convirtiéndose en una herramienta para promover procesos de emancipación mediante la “recuperación de la palabra y de la capacidad de elaborar, presentar y compartir discursos alternativos en la esfera pública” (Vieites, 2016, p. 22). Como práctica emancipadora, el teatro tiene diversas variantes como los teatros del desarrollo personal, el teatro social, el teatro comunitario, el teatro popular y el teatro político, cuyas fronteras, en la práctica, no siempre están nítidamente delimitadas pues se suelen complementar (Vieites, 2016). Entre ellos, quizá los más desarrollados en pedagogía sean los teatros de desarrollo personal y el teatro político. Con respecto a este último, su forma más reconocida es el Teatro del oprimido surgido en Brasil y hoy extendido en todo el mundo, tiene por función, de acuerdo con Boal (2014), ya no dictar al público su identidad ni mostrarles los problemas que sufren y sus soluciones, sino que, basándose en la pedagogía del oprimido, busca dar a las personas los medios de la producción teatral, dejándoles apoderarse del escenario, romper con la división de tareas entre los actores/actrices (las/los autorizados a hablar) y el público (quienes digieren los discursos), y ser un medio para futuras luchas, una pieza del engranaje de la resistencia. Entre sus diversas manifestaciones (teatro-imagen, teatro-periódico, teatro invisible...) la más conocida y usada en la actualidad es el teatro-foro, donde un grupo de personas se unen creando un espectáculo que se inicia con un protagonista que intenta luchar contra una manifestación de una opresión concreta (compartida por los asistentes), pero finalmente es derrotado (Boal, 2014), ante lo cual los espectadores se convierten en *spect-actores*, rotándose para subir al escenario a exponer sus perspectivas y generar diálogo en torno a los problemas.

En el otro extremo, dentro de los teatros del desarrollo personal, con procesos que buscan promover el potencial expresivo y creativo (Vieites, 2016), el drama o teatro creativo consiste en representar de manera espontánea un sentimiento o una idea basada en las experiencias de los miembros del grupo utilizando técnicas de expresión como la improvisación o el *role playing*, bajo la supervisión de un/a formador/a con el fin de relacionar los asuntos analizados con sus propias ideas o con situaciones vividas en la realidad, la cual es llevada al aula permitiendo que cada sujeto desarrolle su expresión individual en un ambiente de aprendizaje colaborativo y de respeto a las diferencias (Ulubey y Aykaç, 2016). En un estudio reciente, Ulubey y Aykaç (2016) destacan la efectividad de este método, frente

a otros, en diversas áreas educativas. Entre los resultados de su investigación, los citados autores lo señalan como un método efectivo para desarrollar actitudes positivas hacia la democracia y los derechos humanos, pues permite que los sujetos mejoren su empatía y facilita el aprendizaje de conceptos abstractos como el de democracia, justicia, equidad o libertad.

Abocado a la emancipación personal y social, utilizando elementos de la dramaturgia, nuestro trabajo se enmarca en la investigación performativa. A diferencia del drama creativo señalado arriba, aquí no se busca la actuación para intentar “vivir” en persona diferentes problemáticas sociales, utilizando las ya conocidas técnicas del *role playing* o del teatro social. Lejos de pretender privilegiar la expresión dramática o teatral, la presencia corporal, la voz, o el sentido o intencionalidad de las acciones, buscamos una intervención performativa que incremente la conciencia crítico-reflexiva, implicando otras formas de praxis (Denzin, 2016).

Nuestro trabajo explora la escritura performativa de un texto dramático susceptible de ser representado en escena, o no, constituyendo un método de investigación centrado en un proceso creativo y reflexivo del sujeto y del grupo; un proceso de interpretación y de resignificación del texto de otra persona, cuyo objetivo es la creación de condiciones para la comprensión; un “proceso continuo de sacar a la superficie; de excavar, mirando, sintiendo, moviendo, inspeccionando, trazando y re-localizando recuerdos” (Denzin, 2016, p. 60). El producto no será la interpretación teatral, sino la propia concientización del sujeto.

En este artículo se ofrece un examen sobre los usos de la pedagogía de la memoria y la escritura performativa en la enseñanza de los derechos humanos, su naturaleza teórica y las posibilidades que ofrece, a partir de una experiencia en educación superior desarrollada con un alumnado de cuarto año de la carrera de Profesorado de Nivel Primario del Instituto Superior “San Juan Bautista de La Salle” de Rosario (Argentina), en el marco de la asignatura “Ética, Trabajo Docente, Derechos Humanos y Ciudadanía”.

## **Pedagogía crítica, performatividad y educación en derechos humanos**

En el marco de la pedagogía crítica, la performance es considerada una forma de investigación etnográfica y una forma complementaria y alternativa de publicación de los resultados de esta, que podrán ser expresados mediante una poesía, una narración, un audiovisual, una representación teatral o cualquier otro formato.

El giro performativo problematiza los datos, su recopilación y análisis. Por supuesto los datos no están muertos. Los datos no son objetos pasivos a la espera de ser



recogidos, codificados, categorizados, tratados como pruebas en un modelo teórico. Los datos son verbos, procesos que se hacen visibles mediante actos performativos del investigador. Los datos nunca son pasivos. Los datos tienen *agency*. Los datos tienen presencia (Denzin, 2016, p. 75).

La performance, así, se convierte en una forma de activismo, una praxis que debe inspirar y empoderar a las personas, rescatando momentos que están grabados en la historia y en la memoria social, que cuando se trasladan a textos escritos o a una representación, atestiguan la injusticia social y claman a favor de los derechos humanos (Denzin, 2016).

Nuestra propuesta se centra, entonces, en la enseñanza de los derechos humanos mediante la implicación activa del alumnado a través de un proceso de investigación performativa; la recolección e interpretación de los datos les permitirá reflexionar en torno a ellos y comprenderlos, contextualizando los hechos histórica, política y socialmente. A partir del trabajo individual de problematización de un hito relevante en la historia de las violaciones de los derechos humanos y las luchas por su defensa, se espera que los sujetos vuelquen su experiencia en la escritura reflexiva de un texto dramático que luego será puesto en común para construir un libreto colectivo. Así como la representación en escena no es el objetivo, tampoco lo es la obra final escrita, sino que el foco está en el proceso reflexivo desarrollado durante su elaboración.

Confiamos en que este ejercicio tiene un gran potencial en la enseñanza de los derechos humanos con personas jóvenes y adultas, porque permite que estas puedan explorar en profundidad los hechos objeto de estudio, de manera pausada y reflexiva, movilizandodirigiendo sus emociones hacia la comprensión de sus conflictos internos y de los conflictos que surgen con las interrelaciones humanas. Por otra parte, se promueve una vinculación emotiva con el pasado, respondiendo a una de las principales deficiencias de la tradicional enseñanza de la historia, donde esta se queda en una mera instancia informativa, rígidamente estructurada y a salvo de cuestionamientos morales, impidiendo a los sujetos expresarse frente a los hechos históricos y desarrollar su imaginación (Bárcena, 2011; Pinilla, 2013).

Al recuperar, interpretar y resignificar la historia los sujetos exploran la “otredad”, reflexionan sobre la dignidad de cada persona y tienen la oportunidad de vivenciar los dilemas éticos que se originan cuando los deseos e intereses particulares entran en conflicto, pues toda acción pública constituye un acto performativo, ya que toda performance hace explícitas las leyes sociales (Butler, 1998; Turner, 1987), comprendiendo al mismo tiempo una parte de la historia en la construcción de los derechos humanos mediante un aprendizaje significativo.

## **Pedagogía de la memoria en los enfoques del Cono Sur: la Educación para el “nunca más” en la educación de derechos humanos**

Al igual que los derechos humanos, la memoria es un producto cultural, una construcción que realiza un grupo social, que se va moldeando o estableciendo con base en intereses compartidos y significados vigentes, y que incluso puede aportar referentes emancipatorios para la construcción de la sociedad presente y futura (Pinilla, 2013; Sacavino, 2015). Para Rosemberg y Kovacic (2010) la memoria se puede definir como el conjunto de representaciones del pasado que son producidas, conservadas, elaboradas y transmitidas durante la interacción de los miembros de un grupo, de ahí que la memoria colectiva sea un lugar de tensión y conflictos, propios de su proceso de construcción; así, su estudio será el análisis de cómo interactuaron los actores sociales en un determinado suceso histórico (Pinilla, 2013).

Varios autores (Mèlich, 2006; Bárcena, 2011; Sacavino, 2015) rescatan la distinción en torno a la memoria que realiza Todorov (2000), quien diferencia entre el uso de una memoria ejemplar y una literal. Un acontecimiento recuperado puede ser leído de manera “literal”, permaneciendo intransitivo, anclado, sometiendo el presente al pasado; o, en cambio, de manera “ejemplar”, conservando la singularidad del suceso y por su semejanza con los hechos actuales, recuperar su carácter pasado para transformarlo en un modelo para actuar en el presente (Todorov, 2000). El uso ejemplar de la memoria propicia la comparación, y moverse, así, en un terreno ético: convierte al suceso histórico en un ejemplo, modelo o símbolo que ayuda a comprender situaciones nuevas/diferentes (Mèlich, 2006) y evitar que se repita el sufrimiento y la injusticia.

En este marco, la pedagogía de la memoria actúa desde la memoria ejemplar; busca ejercitar la memoria para resignificar la historia y desarrollar la imaginación sensible, reflexionando sobre los sucesos revividos –lo cual, como advierte Bárcena (2011) no hay que confundir con una enseñanza dogmática que adoctrine política o ideológicamente, enseñando cómo recordar y bajo qué circunstancias–. Se persigue cuestionar los campos discursivos rígidos y hegemónicos que han invisibilizado los sucesos históricos, así como sus contextos y a los sujetos que han sido marginados de la narración oficial de la historia (Ortega, Merchán y Vélez, 2014).

En suma, la pedagogía de la memoria se sitúa en las pedagogías críticas; se refiere a una serie de prácticas orientadas a la apropiación y resignificación de la historia por parte de las personas a través de su recorrido y reflexión ética. En ese sentido, se afirma que la pedagogía de la memoria es una enseñanza ética-política, pues, en palabras de Ortega, Merchán y Vélez (2014), permite a los sujetos ser agentes



de su propia historia y reconocer sus capacidades –individual y colectivamente– para interpretar y resignificar tanto el pasado como sus relaciones con su presente. Ello, representa una posibilidad pedagógica al favorecer la formación de sujetos políticos que intervengan éticamente en sus posicionamientos y actuaciones, como ciudadanas/os responsables y activos, que exijan la realización efectiva y el respeto de los derechos humanos (Ortega, Merchán y Vélez, 2014; Sacavino, 2015).

La pedagogía de la memoria, igual que la educación en derechos humanos, surge vinculada a los terribles acontecimientos que marcaron el siglo XX, desde los horrores del Holocausto en adelante. En lo que respecta a Latinoamérica, a mediados de la década de 1990, tras las violaciones de derechos humanos cometidas por los Estados durante las dictaduras civiles-militares, se comienza a desarrollar la EDH sobre la base de la ejemplariedad, es decir, promoviendo que nunca más se vuelvan a repetir los horrores perpetrados durante las dictaduras, lo cual implicó el desarrollo de una educación en torno a la memoria (Sacavino, 2015).

Lo que diferencia la pedagogía de la memoria desarrollada en Occidente de la del Cono Sur, es el énfasis explícito en el “nunca más”; en esta célebre frase se plasma la necesidad de una memoria ejemplar, de la mirada en el futuro. Dicha frase es reconocida por ser la consigna de los movimientos de derechos humanos de la región, quienes la reafirmaron e incorporaron a sus luchas contra los crímenes de las dictaduras. Su historia, como nos recuerda Sacavino (2015), se remonta a los informes sobre violaciones de derechos humanos durante las dictaduras que llevaban por título “nunca más”<sup>4</sup> elaborados en Argentina en 1984 por la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas, así como los elaborados un año más tarde en Brasil y Uruguay por organizaciones de derechos humanos; posteriormente en 2004, en Chile esta expresión también se refuerza cuando aparece reseñada en el Informe de la Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura. Asimismo, la autora nos señala que esta frase se ha constituido en una categoría conceptual, pues el “nunca más” implica tanto un esclarecimiento absoluto de los sucesos ocurridos durante las dictaduras, así como el adecuado castigo a los responsables de las violaciones de los derechos humanos.

De este modo, en varios países del Cono Sur se fueron instaurando políticas públicas de educación orientadas a la inclusión de contenidos sobre el pasado reciente, promoviendo la educación para el “nunca más” (Sacavino, 2015). En el caso de Argentina, esto se puede ilustrar con la institucionalización de la pedagogía de la

4 En concreto, el origen de esta frase se sitúa en el discurso del Fiscal J. Strassera en el juicio a las juntas militares desarrollado en Argentina en 1985: “Señores jueces: quiero renunciar expresamente a toda pretensión de originalidad para cerrar esta requisitoria. Quiero utilizar una frase que no me pertenece, porque pertenece ya a todo el pueblo argentino. Señores jueces: ¡nunca más!” (Serpaj, 1989, p. 1).

memoria, como es el caso del Programa “Educación y Memoria”, cuyo objetivo es consolidar una política educativa que promueva la enseñanza del pasado reciente (Rosemberg y Kovacic, 2010). Si bien la pedagogía de la memoria se puede usar para resignificar cualquier suceso histórico, en Argentina su uso se ha constituido en una política de Estado dirigida a la memoria reciente, la memoria de la Dictadura, contra la política del olvido o narrativa de la reconciliación que a mediados de la década de 1990 hegemonizaba el discurso social; y ha surgido no como una política vertical o “de arriba”, sino como un proceso de lucha realizado junto a las organizaciones de base por la defensa de derechos humanos (Kriger, 2011).

## **La experiencia docente**

Al utilizar el marco de la pedagogía de la memoria y el conocimiento del pasado reciente se ha buscado que los sujetos construyan su conocimiento sobre los sucesos ocurridos, que se encuentren con la memoria, resignificando así las narraciones oficiales y los posicionamientos políticos instalados. Para comenzar dicho recorrido se propuso, como tema generador, la apropiación o robo de niñas/os durante la dictadura cívico-militar de Argentina de 1976-1983, denominada por sus autores “Proceso de Reorganización Nacional” (en adelante la Dictadura) y la recuperación de la identidad.

La actividad comenzó con la proyección del documental “¿Quién soy yo?” (Bravo, 2007). En este marco, en la primera fase de nuestro ejercicio pedagógico, la primera actividad tras la visualización del documental fue la construcción del contexto histórico-político y social de la Dictadura, a lo largo de tres sesiones/semanas. Un trabajo de investigación que no solo supuso un ejercicio de reconstrucción cronológica, sino que también implicó profundizar en los acontecimientos concretos narrados en el audiovisual proyectado y en los antecedentes biográficos de sus protagonistas, reflexionando sobre: la represión social-cultural-política y el terrorismo de Estado, el rol de las mujeres y la cuestión de género, el papel de los medios de comunicación, el papel de la Iglesia, el modelo económico y político, las estrategias de resistencia, las políticas implementadas, los conflictos internacionales, el rol de las organizaciones de la sociedad civil (como las abuelas de la plaza de mayo), la recuperación de la identidad de quienes fueron niñas/os apropiados/robados, y los procesos judiciales (el Juicio a la Junta y los posteriores juicios por delitos de lesa humanidad).

De este modo, el trabajo en el aula incorporando los elementos de la pedagogía de la memoria comenzó con la presentación de un hito histórico sobre el cual se escribirá el texto dramático. Se partió con la recreación y apropiación de la historia (re)construyendo cada sujeto un personaje, que sería materializado en un



texto (auto)biográfico (etapa 1), para luego configurar conjuntamente una pieza dramática colectiva donde se reflejarían los conflictos surgidos producto de la interacción social de cada sujeto (etapa 2).

### ***Performatividad y drama social***

Para Victor Turner los principales géneros de la interpretación cultural (desde los rituales hasta las artes mediáticas) y de la narración (desde el mito hasta la novela), además de originarse en el drama social, se fortalecen con este, extrayendo de este su significado e influyendo en la experiencia y acciones presentes (Turner, 1987). El drama social es definido por Turner como unidades de proceso social armónico, o no, que surgen en situaciones de conflicto. A su vez, se componen de cuatro fases de acción pública: (1) el incumplimiento de unas relaciones sociales que están reguladas por normas, lo cual lleva a una (2) crisis, que provoca un ensanche en la brecha de la estabilidad social, (3) la acción correctiva o reparación, entre las que encontramos, por ejemplo, las actuaciones jurídicas, y (4) la reintegración del grupo social afectado o el reconocimiento social y legitimación de la ruptura irreparable entre las partes en conflicto (quienes incumplieron las normas sociales y quienes se afectaron por dicho suceso).

Según Turner (1987) los procesos judiciales ocupan un lugar primordial en el drama social, en tanto suelen estar intensamente formalizados y ritualizados. En el caso de Argentina, en el marco de los “Juicios de Crímenes de Lesa Humanidad”, los Tribunales de Justicia se han convertido en un lugar privilegiado para otorgar sentidos al pasado dictatorial, convirtiendo a la escena judicial en un espacio de lucha para la producción de conocimiento y verdad sobre la Dictadura en este país (Sanjurjo, 2016). Situando la memoria ejemplar en la fase regresiva del drama social, que es la principal fuente generadora de actuaciones culturales, es posible analizar y reflexionar sobre los acontecimientos que condujeron a la crisis y abordarlos. Sanjurjo (2016) analiza las audiencias judiciales en el marco teórico de los rituales y las prácticas performativas, en cuyo escenario, nos dice, en los últimos 30 años las víctimas se han organizado para denunciar y producir información que han volcado en todo tipo de soportes. Realizando una etnografía de dichas audiencias, la autora destaca cómo, en su seno, se han puesto en escena las memorias y se ha dramatizado públicamente el sufrimiento privado. En ellas no solo se han reivindicado las identidades políticas de las personas desaparecidas (impulsadas por la necesidad de sus familiares y de los propios sobrevivientes, de poner en valor y legitimar moralmente sus luchas), sino también se ha dado paso a otra narrativa: la militar o de los imputados, quienes exigiendo una narrativa completa buscan construir una memoria alternativa de la Dictadura, justificando

política y moralmente sus acciones y cuestionando los procesos judiciales, así como el propio discurso de los derechos humanos.

Así, durante la primera etapa del curso, utilizando como soporte documental los procesos judiciales de los crímenes de la Dictadura argentina, el alumnado exploró en estas fuentes de datos narrativos, los testimonios que les permitieran situarse social y políticamente en el contexto de dicho drama social, atendiendo a ambas narrativas: la de las víctimas y los imputados; realizando el ejercicio de examinar los documentos desde una perspectiva narrativa/dramatúrgica. Dicha exploración se efectuó desde un lugar concreto, pues para que los/as alumnos/as pudieran explorar e interpretar los diversos sentidos y significados que cada actor atribuía a los sucesos, cada quien tuvo la tarea de elegir un personaje del vídeo visualizado y reconstruir su historia: (re)construir un personaje al elaborar su biografía de modo autobiográfico. De esta manera, los datos son utilizados con un nuevo sentido, son reconfigurados y releídos.

### **El ejercicio biográfico interpretativo: de la narrativa travestida de autobiografía al libreto colectivo**

La escritura performativa transforma el discurso literal en un discurso en primera persona (Denzin, 2001); en el proceso de construcción de la memoria mediante un texto dramático narrado en primera persona, las/los alumnos recolectaron y reconstruyeron performatividades de otros, para performar ellas/ellos una nueva historia resignificada. De acuerdo con Denzin (2017), en la actualidad está abierto a discusión el supuesto central del método (auto)biográfico interpretativo de que una vida puede ser capturada y representada en un texto. Según el autor “una vida es un texto social, una producción narrativa, ficticia” (Denzin, 2017, p. 83). Por lo tanto, en nuestro caso, la investigación con relatos de la experiencia de otras personas realizada por las/los alumnos va a constituir una interpretación de la experiencia original, una resignificación situada entre lo biográfico y lo histórico; una resignificación ajustada a consideraciones más amplias de carácter político, que van a involucrar cuestiones como el control y el poder, creando las condiciones para una conciencia crítica (Denzin, 2001, 2017).

La inmersión en la memoria del otro implicó explorar su psique, planteándose preguntas tales como: ¿quién es, dónde está y hacia dónde va? o, en términos dramáticos ¿cuáles son sus fines, sus obstáculos y sus resistencias?, a la vez que explorar su contexto en perspectiva ecológica, esto es, en el nivel micro (familia, amistades...), meso (la sociedad que le rodea) y macro (el contexto histórico, social, político, económico, cultural), conjugando todos estos aspectos.



Tras varias sesiones de trabajo, las narrativas de cada alumna/o fueron leídas en el grupo, en un clima de confianza, para recibir sugerencias por parte de sus pares. Luego de ello, se planteó la tarea de hacer confluír cada personaje, cada sujeto performado, en un libreto colectivo, enlazando las narrativas en una historia común. Lo cual significó una nueva reescritura consensuada del relato, buscando los lugares comunes a través de la interacción de los sujetos recreados, mediante la técnica de improvisación. Así, las/los alumnos fueron explorando todas las posibilidades de interacción y los conflictos de intereses que se iban generando.

En todo este proceso no se persiguió la neutralidad ideológica, sino que cada sujeto sea consciente de su propia relación con los otros y a partir de ahí, elija mantenerse o cambiar de posición (Schechner, 2013), pues lo performativo es algo construido con la identidad que se quiera que tenga o se supone que es/debe ser (Butler, 1997, 2007), no hay identidades esenciales, sino solo diferentes performances y “maneras de ser en el mundo” (Denzin, 2001, p. 12). De este modo, las/los alumnos pueden explorar su propia identidad y moverse hacia nuevas identidades, a través de la toma de conciencia de sus posiciones subjetivas que entrarán en conflicto, o al menos se manifestarán, al resignificar la experiencia de otro máxime cuando esta no se corresponda con los valores, ideología e historia del sujeto que la interpreta y, desde allí, al interactuar con otro. La identidad no es estática; en este ejercicio los sujetos pueden experimentar que la identidad es en un momento determinado solo una manera de ser en el mundo, un hecho subjetivo. Esta toma de conciencia se construye, a su vez, en torno a la relación que cada sujeto establece con los otros y con el mundo que habita.

Los textos producidos por los alumnos, aunque basados en hechos “verdaderos”, no dejan de ser una ficción, como señala Cortés (1993), una verdad ficcional, donde los hechos han ocurrido y han sido experimentados y relatados por sus propios protagonistas, pero se transforman en una narrativa elaborada por otro, en una producción arbitraria; una ficción realista cargada del sentido que el investigador performativo le atribuya. La narrativa y la memoria están estrechamente vinculadas (Rosemberg y Kovacic, 2010), así, la narrativa generada resignificará el pasado, pero sobre todo, como un ejercicio de memoria ejemplar posibilitará a cada sujeto separarse de sí para ir al otro (Todorov, 2000), tener una nueva perspectiva sobre los sucesos ocurridos, revisar los argumentos que esgrimen para mantener sus valores y actitudes, y cambiarlos si es preciso.

## A modo de cierre

Aunque parezca que en Argentina el tema de las violaciones de derechos humanos durante la Dictadura goza de amplio conocimiento y sensibilidad en la sociedad,

lo cierto es que, como lo hace notar Kriger (2011), las generaciones más jóvenes no tienen un interés prioritario sobre este. Ello se ve acrecentado, además, si añadimos otro tipo de dificultades relacionadas con los derechos humanos en la comunidad en general: su cuestionamiento o deslegitimación mediante discursos que circulan en la sociedad, elaborados por ciertos sectores hegemónicos como, por ejemplo, aquellos que vinculan la defensa de los derechos humanos con la defensa de criminales (en el momento de escribir este artículo este era un tema candente en Argentina, a raíz del proyecto gubernamental de reforma del sistema penal juvenil, en el cual se proponía rebajar la edad de imputabilidad de delitos); estos discursos peligrosos que se hallan muy arraigados en la sociedad e influyen negativamente a la hora de desarrollar acciones formativas en materia de derechos humanos pues distorsionan el concepto y fundamento de los mismos, erosionando además las expectativas hacia ellos y propicia la motivación por su aprendizaje, promoción y defensa.

Uno de los aportes que pretendió este trabajo fue contribuir no solo a la educación en derechos humanos, sino también a la sensibilización en dicha materia. Para ello, entre las múltiples posibilidades metodológicas y didácticas que ofrece la educación en derechos humanos, se optó por reconstruir la memoria en torno a un drama social reciente, a través de la articulación de la pedagogía de la memoria y la escritura performativa. No obstante, la intervención educativa no pretendió situar el debate alrededor de los derechos humanos en el hito abordado, en el marco de la memoria reciente, sino utilizar este suceso como un escenario a partir del cual orientar la reflexión hacia cuestiones más amplias que el mero análisis de un sistema político determinado. Con base en la pedagogía de la memoria y la escritura performativa se enfatizó el proceso reflexivo desarrollado durante la elaboración de un texto resignificado -situado entre lo biográfico y lo histórico-, que permitiera explorar en el contexto en torno al drama social analizado, los fundamentos de los derechos humanos y los conflictos que alrededor de estos se generan en la vida cotidiana; conflictos entre deseos e intereses que se manifestaron en el pasado y que, bajo otras formas, se dan en el presente.

Si bien este trabajo muestra solo una de las diversas maneras en que puede desarrollarse la enseñanza crítica de los derechos humanos, confiamos en que este ejemplo sirva para emprender futuras acciones adaptadas a cada realidad y contexto particular. En ese marco, esta experiencia puede ser un aporte a la búsqueda de nuevas herramientas para hacer dicho aprendizaje más significativo, en el ámbito de una formación ética y política. Asimismo, dado que la pedagogía de la memoria surgió tras la experiencia del Holocausto, o en el caso del Cono Sur se desarrolla con base en las violaciones de derechos ocurridas en las dictaduras militares, cabe reconocer que una de las limitaciones de los ejercicios que utilizan como *leitmotiv*



este tipo de hitos, es el riesgo de restringir la reflexión en torno a los derechos humanos a una sectorización o jerarquización de estos privilegiando los derechos civiles y políticos. En ese sentido, su articulación con la escritura performativa permite extender la reflexión explorando diversas facetas de los derechos humanos. Si bien esta experiencia pretende servir como un ejemplo más para futuras intervenciones en materia de EDH, se recomienda que en el proceso reflexivo que se desarrolle, se aborden ampliamente cuestiones cotidianas, relacionadas también con la justicia social, la pobreza, las formas de discriminación y la marginalización de determinados colectivos: las violaciones a la dignidad de las personas se pueden manifestar tanto en las violaciones de sus derechos civiles, políticos, económicos, ambientales, culturales y sociales; estos últimos, en especial, son los más vulnerados hoy en muchas sociedades democráticas desarrolladas económicamente.

## Referencias

- Bárcena, F. (2011). Pedagogía de la memoria y transmisión del mundo. Notas para una reflexión. *Revista Con-Ciencia Social*, 15, pp. 109-118.
- Boal, J. (2014). Por una historia política del teatro del oprimido. *Literatura: teoría, historia, crítica*, 16 (1), pp. 41-79. <https://doi.org/10.15446/lthc.v16n1.44326>
- Bravo, E. (2007). *¿Quién soy yo?* Argentina: Bravo Films.
- Butler, J. (1997). Sujetos de sexo/género/deseo. *Feminaria*, 10 (19), pp. 109-125.
- Butler, J. (1998). Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. *Debate feminista*, 18, pp. 296-314.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Carvalho, M. y Estêvão, C. (2013). Pedagogia crítica e Direitos Humanos: fundamentos para uma proposta pedagógico-crítica em Direitos Humanos. *Ensaio: avaliação, políticas públicas de educação*, 21 (80), pp. 405-432. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362013000300002>
- Cortés, T. (1993). La autobiografía como narrativa. *Tramas*, 5, pp. 267-278.
- Denzin, N. (2001). The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative research*, 1 (1), pp. 23-46. <https://doi.org/10.1177/146879410100100102>
- Denzin, N. (2016). Re-leyendo Performance, Praxis y Política. *Investigación Cualitativa*, 1 (1), pp. 57-78. <https://doi.org/10.23935/2016/01015>
- Denzin, N. (2017). Autoetnografía Interpretativa. *Investigación Cualitativa*, 2 (1), pp. 81-90.

- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido* (2ª ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Kruger, M. (2011). La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave de la educación política. Narrativas escolares y memorias sociales del pasado dictatorial argentino en las representaciones de jóvenes estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires y conurbano (2010-2011). *Persona y Sociedad*, XXV (3), pp. 29-52.
- Magendzo, A. (2011). Educación en derechos humanos, un desafío impostergable. En F. Cousiño y A. Foxley. (Eds.), *Políticas Públicas para la Infancia*, pp. 101-119. Santiago de Chile: UNESCO.
- Mèlich, J.C. (2006). El trabajo de la memoria o el testimonio como categoría didáctica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 5, pp. 115-124.
- Moriarty, K. (2004). Crear ciudadanos activos en materia de Derechos Humanos: el papel de la educación en Derechos Humanos dentro de Amnistía Internacional. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 35, pp. 7-28.
- Ortega, P., Merchán, J. y Vélez, G. (2014). Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario. *Pedagogía y Saberes*, 40, pp. 59-70. <https://doi.org/10.17227/01212494.40pys59.70>
- Pinilla, A. (2013). La memoria como escenario pedagógico para la enseñanza de la historia. *Revista de Educación & Pensamiento*, 20 (20), pp. 94-103.
- Rosemberg, J. y Kovacic, V. (2010). *Educación, Memoria y Derechos Humanos. Orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Rubio, G. (2007). Educación y memoria. Desafíos y tensiones de una propuesta. *Nómadas. Revista de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 15 (1), pp. 163-175.
- Sacavino, S. (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más” para la construcción de la democracia. *Folios*, 41, pp. 69-85. <https://doi.org/10.17227/01234870.41folios69.85>
- Sanjurjo, L. (2016). Las luchas por las memorias en la escena judicial. Una mirada etnográfica sobre los Juicios de Crímenes de Lesa Humanidad. *Cuadernos de Antropología Social*, 43, pp. 161-177.
- Schechner, R. (2013). *Performance studies: An introduction*. Abingdon: Routledge.
- SERPAJ (1989). *Uruguay Nunca Más. Informe sobre la violación de los Derechos Humanos (1972-1985)*. Montevideo: Servicio de Paz y Justicia.

Tibbitts, F. y Kirchsclaeger, P. (2010). Perspectives of Research on Human Rights Education. *Journal of Human Rights Education*, 2 (1), pp. 8-29.

Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.

Turner, V. (1987). *The Anthropology of Performance*. New York: PAJ Publications.

Ulubey, Ö. y Aykaç, M. (2016). Effects of Human Rights Education using the Creative Drama Method on the Attitudes of Pre-service Teachers. *Anthropologist*, 23 (1, 2), pp. 267-279. <https://doi.org/10.1080/09720073.2016.11891950>

Vieites, M. (2016). Trabajo Social y teatro: considerando las intersecciones. *Cuadernos de Trabajo Social*, 29 (1), pp. 21-31. [https://doi.org/10.5209/rev\\_CUTS.2016.v29.n1.49243](https://doi.org/10.5209/rev_CUTS.2016.v29.n1.49243)

**Recibido:** 12/12/2017

**Aceptado:** 14/3/2018

#### **1.4. Nociones y compromiso con los derechos humanos en estudiantes de Trabajo Social en España**

## **NOCIONES Y COMPROMISO CON LOS DERECHOS HUMANOS EN ESTUDIANTES DE TRABAJO SOCIAL EN ESPAÑA\***

CARLA CUBILLOS VEGA / MAGDALENA FERRÁN ARANAZ / ESTHER MERCADO GARCÍA / ENRIQUE PASTOR SELLER

### **Resumen:**

Este artículo expone los resultados de una investigación cuyo objetivo fue identificar el nivel de conocimientos y compromiso con los derechos humanos del alumnado que inicia los estudios de grado en Trabajo social en tres regiones de España (Madrid, Castilla-la Mancha y Murcia). El estudio fue de tipo exploratorio y descriptivo; se utilizó un cuestionario compuesto por las escalas Nociones sobre Derechos Humanos en Trabajo Social y Compromiso con los Derechos Humanos en Trabajo Social, previamente validadas. Para el análisis se utilizaron métodos estadísticos descriptivos e inferenciales. Pese a las diferencias en el perfil del alumnado de las tres universidades, todos los grupos coinciden en tener escasas nociones sobre derechos humanos, en sus elevadas expectativas sobre su aprendizaje y en su grado de compromiso con los mismos. Se discuten las implicaciones de estos resultados para la investigación sobre educación en derechos humanos en Trabajo social y para optimizar los programas educativos en esta materia.

### **Abstract:**

This article describes the results of research aimed at identifying the level of knowledge and commitment to human rights among first-semester students of social work in three regions of Spain (Madrid, Castile/La Mancha, and Murcia). The study was of an exploratory and descriptive nature, using a questionnaire based on previously validated scales of Notions of Human Rights in Social Work, and Commitment to Human Rights in Social Work. Descriptive and inferential statistical methods were used for analysis. In spite of the differences in student profiles in the three universities, all groups coincide in having few notions of human rights, in their elevated expectations regarding learning, and in their degree of commitment to learning. The implications of these results are discussed in terms of educational research on human rights in social work, in order to optimize educational programs in the area.

**Palabras clave:** derechos humanos, educación, trabajo social, actitudes, escalas de medición.

**Keywords:** human rights, education, social work, attitudes, scales of measurement.

---

Carla Cubillos Vega: doctoranda de la Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Trabajo Social, Programa de Doctorado en Trabajo Social. Campus de Somosaguas, 28223, Pozuelo de Alarcón, Madrid, España. CE: carlacub@ucm.es

Magdalena Ferrán Aranz: profesora titular de la Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Estudios Estadísticos. Madrid, España. CE: maenafer@estad.ucm.es

Esther Mercado García: profesora de la Universidad de Castilla-La Mancha, Facultad de Ciencias Sociales de Talavera de la Reina. Talavera de la Reina, Toledo, España. CE: Esther.Mercado@uclm.es

Enrique Pastor Seller: profesor titular de la Universidad de Murcia, Facultad de Trabajo Social, Departamento de Sociología y Trabajo Social. Espinardo, Murcia, España. CE: epastor@um.es

\*Este trabajo ha sido financiado por el "Programa Formación de Capital Humano Avanzado CONICYT", Becas Chile Doctorado.

## Introducción

¿ Por qué evaluar las actitudes del alumnado de Trabajo social hacia los derechos humanos? Si bien son considerados un elemento fundamental en la profesión (Healy, 2008; Ife, 2012; Androff, 2016; Steen, Mann y Gryglewicz, 2016), la realidad es que su enseñanza y promoción es muy deficiente. Así, en la formación académica del Trabajo social, salvo contadas excepciones, no se encuentran incluidos en los currículos de las universidades que imparten esta titulación. Pese a que en el ámbito académico y profesional es indiscutible el papel fundamental que cumple el Trabajo social para la promoción y protección de los derechos humanos, su enseñanza no se consiera de manera obligatoria (ANECA, 2004) y solo algunas universidades han tenido la voluntad (y la visión) de incorporarlos en su currículo (Mercado, Valles y De La Paz, 2016). Tampoco la ética del Trabajo social, en la cual se podrían inscribir los derechos humanos,<sup>1</sup> es obligatoria.

En este contexto, el estudiantado que se convertirá en futuros profesionales, deberá poner en práctica dichos valores sin haber adquirido un marco teórico y práctico adecuado. Por mencionar un ejemplo, una investigación desarrollada en España, a nivel nacional, sobre los dilemas éticos de las(os) trabajadoras sociales encontró que el segundo más frecuente, después del deber de informar a terceras personas, se relacionaba con el respeto a la autonomía de las personas (Ballesteros, Úriz y Viscarret, 2012); un conocimiento adecuado de los fundamentos de los derechos humanos permitiría reconocer que la autonomía es el pilar sobre el cual se asienta la noción de la dignidad humana. Con este ejemplo queremos mostrar la necesidad de adquirir competencias al respecto, pues el enfoque de derechos humanos constituye una manera de facilitar una serie de decisiones éticas que surgen en la práctica profesional, además de la importancia de contar con dicho marco para promoverlos y abogar por ellos.

De ahí que se considere interesante conocer las nociones que las(os) futuros trabajadores sociales tienen sobre los derechos humanos y su grado de compromiso hacia los mismos, es decir, conocer la situación de partida del alumnado como una herramienta para la planificación de futuras acciones educativas en este tema. Partiendo de estas premisas, el objeto de este trabajo ha sido analizar el conocimiento y el compromiso hacia los derechos humanos –como componentes actitudinales del estudiantado en Trabajo social y en qué medida el perfil del alumnado puede incidir en los mismos.

## La evaluación de actitudes sobre derechos humanos en Trabajo social

### Los predictores actitudinales en el apoyo

#### a los derechos humanos e instrumentos para su evaluación

Los derechos humanos han sido muy poco analizados en el ámbito actitudinal, por lo que se puede afirmar que es muy difícil encontrar instrumentos de medición sobre actitudes hacia los mismos, no solo en el ámbito del Trabajo social, sino en todas las disciplinas. No obstante, se han estudiado con bastante frecuencia las actitudes hacia ciertos valores inscritos en los derechos humanos (no de ellos en su conjunto), por ejemplo: actitudes hacia la violencia de género, hacia la discriminación racial, hacia la diversidad religiosa, prejuicio, intolerancia, etcétera, las cuales han sido objeto de amplia cobertura. Sin embargo, estas dimensiones no se han integrado en una escala global de derechos humanos.

McFarland y Mathews (2005) recopilaron una serie de trabajos que desarrollan aspectos o predictores de ciertas actitudes que serían favorables hacia los derechos humanos, como: nivel de estudio, edad, fe religiosa, niveles de razonamiento moral, flexibilidad, orientación del predominio social, disposición a la empatía y tendencia al etnocentrismo. Estos trabajos suponen los primeros antecedentes del desarrollo de escalas de actitudes en la materia. Sin embargo, el instrumento que se puede considerar pionero en la evaluación de actitudes hacia los derechos humanos, y sobre el cual luego se han aplicado mejoras, es el *Human Rights Questionnaire* (HRQ).

El HRQ fue diseñado por un grupo de psicólogos de la Universidad de California Riverside, Estados Unidos, con el objetivo de investigar la estructura subyacente de las actitudes ante los derechos humanos en el público general (Díaz-Veizades, Widaman, Little, y Gibbs, 1995). El cuestionario, basado en la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH), dedicó al menos tres ítems para cada artículo de la DUDH, resultando una escala tipo Likert compuesta de 116 ítems, con una puntuación de 1 a 7 (donde 1 señalaba total desacuerdo y 7 total acuerdo con las sentencias), compuesta de cuatro dimensiones: seguridad social o bienestar, igualdad, restricciones a la ciudadanía y privacidad (Díaz-Veizades *et al.*, 1995; Crowson, 2004).

A partir del HRQ, Crowson (2004) realizó una réplica reduciendo las dimensiones a tres factores: libertades personales, restricciones a la ciudadanía y seguridad social; y un año después, McFarland y Mathews (2005), también con base en el HRQ, desarrollaron una nueva herramienta de medida que denominaron *Human Rights Endorsement, Commitment, and Restriction*,

con el objeto de analizar el apoyo público de la sociedad estadounidense a estos derechos. La intención fue superar las debilidades de los instrumentos existentes (adherencia fácil a los derechos humanos y, por ende, el sesgo de la deseabilidad social, inclusión de asuntos que no se reconocen como derechos y el reduccionismo de centrarse en la tolerancia política como un indicador único para medir el apoyo a los derechos humanos). El instrumento diseñado por McFarland y Mathews (2005) se centró en las diferencias individuales que influyen en el apoyo a los derechos humanos. El modelo propuesto integraba todos los predictores que estos autores ya habían identificado en estudios previos –antes señalados– y se componía por tres factores: adhesión, compromiso y restricciones (la disposición a restringir los derechos humanos). Su investigación les permitió concluir que las diferencias individuales que influían las actitudes hacia estos derechos dependerían en gran medida de qué factor se esté considerando (de entre los tres propuestos) y que los instrumentos de medición enfocados a analizar solamente las actitudes expresadas pueden verse enormemente influidos por la deseabilidad social.

Estos hallazgos tienen serias implicaciones en la investigación educativa en materia de derechos humanos: tal como advierte Crowson (2004), si se considera que las actitudes hacia estos derechos forman un sistema unidimensional, ello implicará que será preciso identificar un marco común de predictores que expliquen la variación de dichas actitudes; por el contrario, si las actitudes se reflejan en múltiples dimensiones, se requerirá identificar qué predictores se relacionan específicamente con cada componente actitudinal o dimensión con el fin de influir más efectivamente en el desarrollo de actitudes en el alumnado. En este trabajo se parte de la segunda premisa, siguiendo los primeros aportes de la investigación de Díaz-Veizades *et al.* (1995), que sentó las bases para conceptualizar las actitudes de los derechos humanos como un sistema multidimensional y la posterior evidencia empírica que la apoyó, aportada por McFarland y Mathews (2005). Como se apreciará a continuación, estos hallazgos son incorporados en el diseño de dos escalas en Trabajo social, que constituirán el instrumento utilizado en el presente estudio.

#### Midiendo los derechos humanos en el ámbito del Trabajo social: las escalas HRESW y HRXSW

Así como en el ámbito de la Psicología se han desarrollado instrumentos para medir algunas actitudes sobre los derechos humanos en el público

general, en el área del Trabajo social también es importante comenzar a desarrollar/adaptar este tipo de herramientas y analizar su utilidad para el avance de nuestra disciplina en la investigación de dicha materia. En el ámbito educativo, destacan los aportes de McPherson y Abell (2012), Chen, Tung, y Tang (2015) y, recientemente, de Steen, Mann y Gryglewicz (2016). Apoyándose en algunos de los instrumentos antes señalados, McPherson y Abell (2012) diseñaron dos escalas para evaluar los derechos humanos en Trabajo social: *Human Right Engagement in Social Work* (HRESW) y *Human Right Exposure in Social Work* (HRXSW). Su trabajo se realizó bajo la premisa de que el desarrollo de escalas para medir el conocimiento y el compromiso con los derechos humanos entre las(los) trabajadoras sociales puede brindar datos importantes para evidenciar la efectividad, o no, del vasto material actualmente disponible en el marco de la Educación en Derechos Humanos (EDH). Con dicho objetivo, en 2011 desarrollaron la HRESW, diseñada inicialmente como una escala multidimensional única (con base en la experiencia de McFarland y Mathews), incluyendo cuatro factores:

- 1) Exposición. Experiencia y la formación recibida relacionadas con los principios de los derechos humanos.
- 2) Adhesión. Aceptación expresa de los principios de los derechos humanos articulados en la Declaración Universal.
- 3) Relevancia. Convicción expresa de que las/los trabajadoras sociales deben centrarse en facilitar el acceso de las personas a sus derechos humanos.
- 4) Práctica. El despliegue que la persona ha realizado, realiza o realizará respecto a la promoción y defensa de los principios de los derechos humanos, en el marco de su práctica profesional.

Para cubrir estas cuatro dimensiones, elaboraron los ítems con base en los enunciados de la DUDH, así como los del código de ética de la National Association of Social Workers (NASW). Tras el diseño del instrumento y su validación, los resultados del análisis indicaron que había un solapamiento considerable en las respuestas de los ítems cuya intención era medir las dimensiones de adhesión, relevancia y práctica, y que, por el contrario, el de exposición permanecía diferenciado del resto. Este análisis les llevó a combinar los tres dominios solapados en una sola dimensión,

manteniendo, por otro lado, la correspondiente a la exposición como un dominio secundario; de ello resultaron dos escalas, cada una de carácter unidimensional, que fueron validadas probando su correlación con las escalas *Social Dominance Orientation* (SDO) y HRQ (McPherson y Abell, 2012):

- *Human Right Engagement in Social Work* (HRESW), compuesta por 25 ítems que medían el compromiso con los principios de los derechos humanos (la adhesión a los mismos, la creencia de que esos principios son relevantes para la profesión, y el compromiso para aplicarlos en la práctica).
- *Human Right Exposure in Social Work* (HREXSW), compuesta de 11 ítems que medían las nociones (experiencia y formación recibida en relación con los principios de los derechos humanos).

Ambas escalas fueron traducidas, adaptadas culturalmente y validadas en España, por Cubillos-Vega, Ferrán-Aranaz y McPherson (2015), resultando las respectivas escalas “Nociones sobre Derechos Humanos en Trabajo Social” (NDHTS) ( $\alpha = 0.803$ ) y “Compromiso con los Derechos Humanos en Trabajo Social” (CDHTS) ( $\alpha = 0.856$ ).

Otro de los aportes documentados a la fecha es el estudio realizado por un grupo de investigadores de la Escuela de Sociología Médica y Trabajo Social de la Chung Shan Medical University de Taiwán (Chen, Tung y Tang, 2015), el cual fue diseñado para investigar el cambio de actitud en las/los estudiantes de grado de Trabajo social tras cursar un módulo formativo de un semestre en materia de derechos humanos, impartido cerca de la última fase del programa académico. Para medir los resultados se utilizó una escala desarrollada y validada por Xie y Dan en 2003 (citado en Chen, Tung y Tang, 2015), de tipo Likert, compuesta de 25 ítems orientados a medir la comprensión de los conceptos de estos derechos. Sin embargo, un sesgo de este estudio es que se utiliza una escala diseñada para medir únicamente la dimensión “conocimiento/comprensión” como una herramienta para evaluar la “actitud” hacia los derechos humanos que, como vimos anteriormente, consideramos que es un constructo multidimensional. Respecto del estudio de Steen, Mann y Gryglewicz (2016), los autores no proporcionan el detalle del instrumento utilizado ni del procedimiento para su diseño, por lo cual no podemos referirnos al mismo.

En este marco, para el presente estudio hemos utilizado la adaptación al castellano de las escalas originales HRESW y HRXSW, diseñadas con base en la experiencia de McFarland y Mathews (2005), que son a la fecha las únicas que miden las dimensiones de la exposición a los derechos humanos (incluyendo la experiencia y la formación recibida) y el comportamiento de los estudiantes de Trabajo social, medido a través del compromiso hacia los derechos humanos, que incluye los componentes: adhesión, relevancia y práctica (McPherson y Abell, 2012).

### **Método**

El estudio de corte transversal tuvo como objetivo indagar las actitudes hacia los derechos humanos del alumnado encuestado a través de la aplicación de los únicos dos instrumentos disponibles en castellano y validados en el ámbito del Trabajo social en España: las referidas escalas NDHTS y CDHTS, que miden, respectivamente, las dimensiones del conocimiento/exposición y compromiso hacia los derechos humanos Cubillos-Vega, Ferrán-Aranaz y McPherson (2015); asimismo, dichas dimensiones se relacionaron con otros posibles predictores actitudinales presentes en el perfil sociodemográfico del alumnado (género, edad y religión), así como con el componente vocacional.

Para realizar la investigación se recogieron datos de carácter cuantitativo, durante el segundo semestre de 2015, a través de una encuesta al alumnado de primer curso de Trabajo social en universidades españolas de tres comunidades autónomas (CC. AA.): Castilla-La Mancha, Madrid y Murcia, mediante la administración de un cuestionario compuesto por 57 ítems, cuyo análisis se realizó a través de métodos estadísticos descriptivos e inferenciales.

Al utilizar submuestras de diferentes CC. AA. se ha procurado brindar un mayor rigor a los resultados para su posterior generalización dado que, en efecto, las comunidades analizadas presentan grandes diferencias territoriales y sociales. Cabe señalar, a modo de contextualización, que España es un Estado autonómico, organizado en 17 CC. AA. y dos ciudades autónomas, cada una con diferentes niveles de autogobierno (cada CC. AA. formada por una o más provincias que a su vez se dividen en municipios). Sin embargo, esta descentralización administrativa lleva aparejada una gran disparidad entre regiones, principalmente porque hay una distribución desigual de los recursos económicos entre las diferentes comunidades autónomas, que

genera grandes desigualdades sociales; aunque también este desequilibrio se atribuye en parte a la diversa especialización sectorial de las economías regionales, a las particularidades geográficas de cada región, a las diferencias culturales, así como a los distintos roles de las diversas instituciones públicas, políticas, económicas y sociales (Jurado y Pérez, 2014). Si bien en este estudio la elección de las CC. AA. respondió a un criterio de oportunidad, es decir, aprovechando la colaboración institucional entre las universidades públicas que imparten la titulación de Trabajo social, las diferencias antes aludidas están igualmente presentes.<sup>2</sup>

### Participantes

La muestra total fue de 448 personas, compuesta por estudiantes de las universidades de Castilla-La Mancha (UCLM), Complutense de Madrid (UCM) y de Murcia (UM); los detalles del trabajo de campo se pueden apreciar en la tabla 1.

TABLA 1  
*Descripción de la muestra*

Universidad	UCLM		UCM		UM	
Lugar	Facultad de Ciencias Sociales de Talavera de la Reina, Campus de Toledo		Facultad de Trabajo Social, Campus de Somosaguas. Madrid		Facultad de Trabajo Social, Campus de Espinardo. Murcia	
Sexo	n=30		n= 308		n=94	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
	23.3%	76.7%	15.9%	84.1%	19.3%	80.7%
Residuo corregido	0.9	-0.9	-1.1	1.1	0.6	-0.6

Elaboración propia.

De la muestra total se obtuvieron 426 casos válidos, de los cuales 402 correspondieron a personas con nacionalidad española (94.8%), con

edades concentradas principalmente entre los 18 y los 20 años y principalmente mujeres ( $n=353$ ). En lo que respecta al sexo, se encontró que las tres universidades tenían un comportamiento similar. El porcentaje global de mujeres fue de 82.9%, frente a 17.1% de hombres, dada la feminización de la profesión. No obstante, en la tabla 1 se puede apreciar que, mientras que en la UM el porcentaje de mujeres es próximo al global (80.7%), en la UCM es ligeramente mayor (84.1%) y en la UCLM se encuentra bastante por debajo (76.7%). Pese a estas diferencias, se puede afirmar que las tres universidades no mostraron diferencias estadísticamente significativas (Chi-cuadrado de Pearson= 1.433,  $p$ -valor= 0.488), pues los residuos estandarizados son relativamente bajos (inferiores a 1). Respecto de la edad, 67.7% del total del alumnado tenía entre 17 y 20 años. Al analizar este dato por universidades, se encontraron diferencias estadísticamente significativas (Chi-cuadrado de Pearson= 57.272,  $p$ -valor= 0.000); mientras que dicho rango contiene a 74.7% del alumnado de la UM, en la UCLM solo a 60%. Por otro lado, aunque en general la edad es inferior a los 30 años, en el caso de la UCLM, se aprecia que cerca de 13% tenía una edad superior a los 50, mientras que el de la UCM y la UM no sobrepasaba los 40 años.

En cuanto a la religión, también se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre universidades (Chi-cuadrado de Pearson= 14.448,  $p$ -valor= 0.025), pues mientras 66.2% del alumnado de la UCM se declaró ateo o agnóstico, en la UM y la UCLM estos porcentajes fueron bastante más bajos (48.9 y 43.3, respectivamente); en el caso de la UCLM, 50% del alumnado se declaró creyente aunque no practicante, frente a 39.8% de la UM y 26.2% de la UCM. El total del alumnado que se declaró creyente y practicante fue de 8.3%, siendo 5.9% católico (principalmente de la UM, seguido de la UCLM y la UCM) y 1.4% musulmán (sobre todo de la UCM).

### Instrumento

Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario constituido por 57 ítems, distribuidos en tres apartados: datos sociodemográficos (ítem 1 a 16) y las escalas NDHTS (ítem 17 a 32) y CDHTS (ítem 33 a 57). Tal como sus precedentes, las escalas resultantes son de tipo Likert con respuestas que miden el grado de acuerdo o desacuerdo con los enunciados propuestos en una escala de 1 a 7, donde 1 significa totalmente en desacuerdo y 7 totalmente de acuerdo.

### Procedimiento

Dado que el cuestionario incluía ítems de carácter sociodemográficos diseñados *ad hoc*, fue previamente valorado en una prueba piloto realizada con 50 alumnas(os) de segundo curso de Trabajo social de la Facultad respectiva de la UCM. Tanto la realización de la prueba piloto como la posterior aplicación del cuestionario en las tres universidades fueron de forma voluntaria, anónima y dentro del horario de clases. El cuestionario fue presentado en un formato A3 plegado (con fuente arial tamaño 12, espacio simple, impresa en tinta negra sobre papel blanco en formato tipo díptico) con una media de tiempo de respuesta de 30 minutos. Los datos obtenidos fueron codificados y transferidos a una matriz, que se analizaron con la ayuda del paquete estadístico SPSS versión 22. Asimismo, se invirtió la escala de respuesta de los ítems 15, 36 y 40 del cuestionario, los dos últimos pertenecientes a la escala CDHTS. Para el análisis de los datos se aplicaron técnicas estadísticas: descriptivas, inferenciales y métodos de análisis multivariable.

### Resultados

#### El componente vocacional: un posible predictor actitudinal

En el marco de la elección de Trabajo social, el componente vocacional se midió a través de una variable compleja compuesta de 10 ítems (P15\_1 a P15\_10) en una escala de 1 a 10, donde (tras invertir la escala) 1 representaría el menor interés y el 10 uno mayor. Atendiendo a la media de las respuestas, en la tabla 2 es posible observar que la elección se concentró en las siguientes variables, interés en: las problemáticas, las políticas y el bienestar sociales (P15\_1); ayudar a las personas necesitadas (P15\_2); trabajar con las personas (P15\_6); todas ellas con una distribución de respuestas bastante similar.

Al analizar la variable con la técnica de escalamiento multidimensional,<sup>3</sup> con el objeto de indagar la distribución de las preferencias, pudimos apreciar un agrupamiento de preferencias en la elección de Trabajo social bastante definido (figura 1). Los grupos encontrados los denominamos 1, 2 y 3 (tabla 2). El grupo 1, compuesto por aquellas variables con mayor preferencia; el 2, por las menos preferidas, o preferidas en absoluto y el grupo 3 por las preferencias intermedias (integrado por los ítems P15\_4, situada en el eje de preferencias elegidas pero con muy baja puntuación, y P15\_7, situada en el eje de aquellas con menor adhesión, aunque cla-

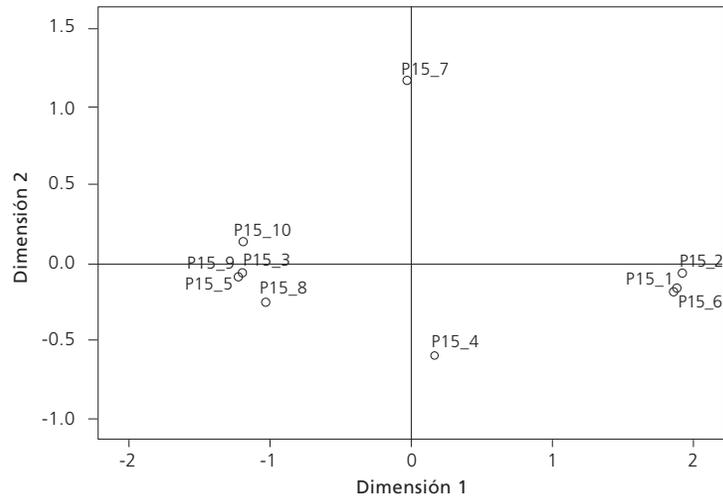
ramente con mayor preferencia que las integradas en el grupo 2). En los grupos 1 y 2 se pueden identificar claramente dos dimensiones: el 1 se compone por ítems que apuntan a una elección vocacional con un marcado componente social, al que denominamos “dimensión vocacional/social”; y el grupo 2, conformado por ítems que apuntan a cuestiones relacionadas con la facilidad para el ingreso, para cursar la titulación o con los beneficios que aporta en lo laboral, y que denominamos “dimensión de ventaja/utilidad”.

TABLA 2  
*Medias de preferencia en elección de Trabajo social  
(escala 1 a 10) por universidades*

Grupo	Variables	Media			Total
		UCM	UCLM	UM	
1	P15_1: Me interesan las problemáticas sociales, las políticas sociales y el bienestar social	7.57	8.43	8.11	7.75
	P15_2: Podré ayudar a las personas necesitadas	7.93	7.67	8.9	8.12
	P15_6: Me gusta trabajar con las personas	7.81	6.40	7.48	7.64
2	P15_3: Requiere una nota o puntaje de acceso bajo	0.62	1.47	1.30	0.82
	P15_5: Es una titulación fácil	0.66	1.40	0.76	0.73
	P15_8: Me ofrece mejores expectativas de empleo	1.23	2.73	1.52	1.40
	P15_9: Está bien pagada	0.41	1.33	0.52	0.50
	P15_10: Tiene prestigio social	0.59	1.37	0.69	0.67
3	P15_4: Podré contribuir a cambiar el mundo	4.06	5.90	5.20	4.43
	P15_7: Por situaciones vividas en mi entorno familiar o más cercano	3.85	3.47	2.92	3.63

Elaboración propia.

FIGURA 1  
*Configuración de estímulo derivada para variable  
 preferencias en elección de Trabajo social*



Elaboración propia.

Los resultados indican que las tres universidades tienen un comportamiento bastante homogéneo respecto de los motivos en la elección profesional de su alumnado, que se orienta claramente hacia una dimensión de compromiso social/vocacional. No obstante, atendiendo a los dos principales grupos de respuesta (1 y 2), es posible apreciar algunas diferencias entre las respuestas por universidad; en la tabla 2 se puede ver cómo, en general, las puntuaciones son similares entre la UCM y la UM y, por el contrario, adoptan valores más altos o más bajos en la UCLM, dependiendo del grupo de ítems. Asimismo, se aprecia que las tres universidades, si bien siguen un patrón de comportamiento similar, cambian levemente en sus puntuaciones en el segundo grupo de ítems (ventaja/utilidad: P15\_5 a P15\_10).

#### Componentes actitudinales del alumnado hacia los derechos humanos: nociones y compromiso

##### *Nociones de derechos humanos*

La NDHTS es una escala que, aunque unidimensional, se compone de dos subdimensiones: una que aludiría a la formación o a las “nociones adquiridas en la formación profesional o la práctica del trabajo social” (P19, P20,

P21, P22 y P23) denominada “NTS”, y otra que aludiría a la experiencia, o a las “nociones adquiridas en la vida cotidiana” (P17, P18, P24, P25, P26, P27, P28, P29, P30, P31 y P32), denominada “NVC”. Atendiendo a esa diferenciación, de cara al análisis, se ordenaron los ítems en dos grupos (NTS y NVC).

Los resultados muestran que la media para la escala de nociones, al considerar las tres universidades fue baja (4.35 en una escala de 1 a 7). Por universidades, la media de la escala fue la siguiente: 4.23 (UCM), 4.79 (UCLM) y 4.61 (UM). Si bien se aprecia que las puntuaciones más bajas se registraron en la UCM, el patrón de respuestas de las tres universidades fue bastante similar (tabla 3). Para confirmar la similitud de los resultados en las tres instituciones, se realizó un análisis multivariante de la varianza (MANOVA) con el objeto de determinar la existencia de diferencias significativas entre los grupos, mediante el contraste de la igualdad de sus medias. Así, contrastamos la hipótesis nula ( $H_0$ ) de que “no hay diferencias en los vectores de las medias” en los tres grupos; atendiendo al estadístico *lambda de Wilks*, el análisis permitió rechazar la hipótesis para el conjunto de la escala (sig. 0.00).

TABLA 3  
*Medias de respuestas por ítems, escala NDHTS (escala 1 a 7), por universidades*

Factor	Variables	Media			Total
		UCM	UCLM	UM	
1	P19: El Plan de estudios de mi titulación en Trabajo Social incluye la Declaración Universal de Derechos Humanos	4.75	5.30	4.95	4.83
	P20: En Trabajo social se forma a las/los estudiantes para que conozcan y defiendan los derechos humanos	5.73	5.93	5.88	5.77
	P21: Mi formación incluye las violaciones a los derechos humanos que ocurren en España	5.21	5.47	4.73	5.13
	P22: Las actividades de mi curso incluyen asuntos de derechos humanos internacionales	5.25	5.07	5.07	5.20
	P23: Para mí, el Trabajo social es una buena vía para aprender acerca de derechos humanos	5.97	6.23	6.16	6.03

(CONTINÚA)

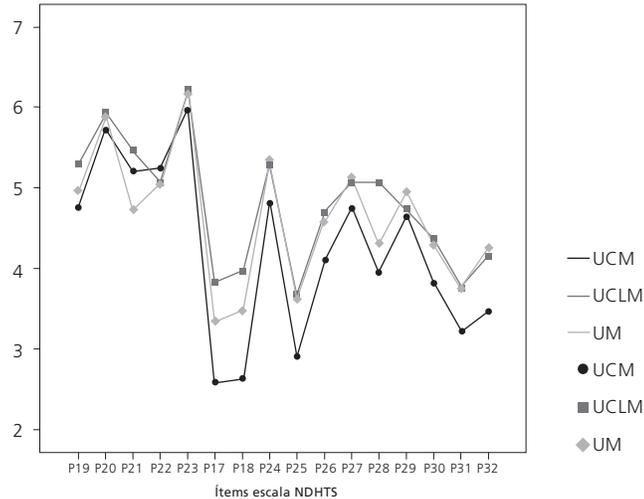
TABLA 3 / CONTINUACIÓN

Factor	Variables	Media			Total
		UCM	UCLM	UM	
2	P17: He leído la Declaración Universal de Derechos Humanos	2.59	3.83	3.34	2.83
	P18: Conozco bastante bien el contenido de la Declaración Universal de Derechos Humanos	2.64	3.97	3.48	2.91
	P24: He escuchado o leído acerca de los derechos sociales y culturales	4.81	5.30	5.35	4.96
	P25: Me considero bastante informado/a de los principales tratados y documentos internacionales para la defensa de los derechos humanos	2.90	3.67	3.6	3.10
	P26: Tengo una idea bastante clara de cuáles son las principales violaciones de derechos humanos que se cometen en España	4.11	4.70	4.57	4.25
	P27: Escucho acerca de los derechos humanos en los medios de comunicación	4.75	5.07	5.14	4.85
	P28: En mi trabajo aprendo cuestiones relativas a los derechos humanos	3.95	5.07	4.31	4.10
	P29: Converso con mis amistades y familiares cuestiones relativas a los derechos humanos	4.66	4.73	4.95	4.73
	P30: Me considero bastante informado/a de las violaciones de derechos humanos que suceden a nivel internacional	3.81	4.37	4.28	3.95
	P31: He escuchado que el Consejo General de Trabajo Social de España y los Colegios profesionales respaldan la DUDH	3.21	3.77	3.75	3.36
	P32: En general, mi conocimiento de los derechos humanos es bastante adecuado	3.47	4.17	4.26	3.68

Elaboración propia.

El gráfico de medias (figura 2) permite observar que las tres universidades, si bien siguen un patrón de comportamiento similar, cambian levemente en sus puntuaciones. Se aprecia que, mientras que el primer factor (nociones adquiridas en la formación profesional: P19, P20, P21, P22, P23) hay mayor semejanza; en el segundo (nociones adquiridas en la vida cotidiana resto de ítems), la UCLM y la UM toman valores más altos y guardan mayor similitud entre sí.

FIGURA 2  
*Media de respuestas por ítems, escala NDHTS, por universidades*



Elaboración propia.

En general, se encontró que el primer factor tiende a puntuar más alto que el segundo en las tres universidades. Es decir, el alumnado considera que las nociones adquiridas o que adquirirán en la formación académica y en el ejercicio profesional serían mayores que las alcanzadas en la vida cotidiana. A la vista de estos resultados, se puede afirmar que el alumnado de primer curso de Trabajo social ingresa a la titulación con escasas nociones sobre derechos humanos, aunque con expectativas de aprender acerca de ellos durante sus estudios y en su futuro profesional. Sin embargo, dichas nociones previas son más altas en el alumnado de la UCLM y la UM.

*Compromiso con los derechos humanos*

La segunda escala presentó una media superior a la de nociones (6.09 en una escala de 1 a 7); por universidades esta media fue más alta en la UCLM (6.18), seguida por la UCM (6.1) y la UM (6.06). Como se puede apreciar en la tabla 4, las puntuaciones en cada ítem fueron bastante similares entre el alumnado encuestado en las tres universidades.

De nuevo, para confirmar la similitud de los resultados en las tres universidades, se realizó un análisis multivariante de la varianza (MANOVA) con el objeto de determinar la existencia de diferencias significativas entre

los grupos, mediante el contraste de la igualdad de sus medias. Contrastamos la hipótesis nula ( $H_0$ ) de que “no hay diferencias en los vectores de las medias” en los tres grupos; atendiendo al estadístico *lambda de Wilks*, en este caso, a diferencia de la escala de nociones, el análisis no permitió rechazar la hipótesis para el conjunto de la escala (sig. 0.490). Este resultado a su vez se puede observar en la figura 3, donde se aprecia claramente que las tres universidades siguen un patrón y puntuaciones bastante similares a lo largo de todos los ítems de la escala CDHTS.

TABLA 4

*Medias de respuestas por ítems, escala CDHTS (escala 1 a 7), por universidades*

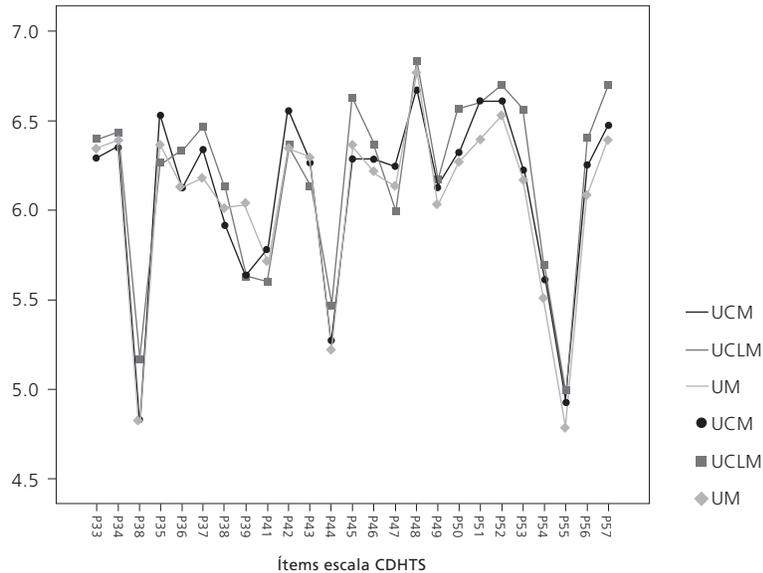
Variables	Media			Total
	UCM	UCLM	UM	
P33: Creo que la igualdad de derechos para todas las personas es la base para la libertad en el mundo	6.29	6.40	6.34	6.31
P34: Como trabajador/a social, persigo el cambio social, particularmente en nombre de las víctimas de discriminación y opresión	6.35	6.43	6.39	6.36
P35: Las altas tasas de mujeres gitanas en prisión en España, es un problema de derechos humanos donde la intervención del Trabajo Social es apropiada	4.83	5.17	4.82	4.85
P36: A veces la tortura es necesaria para proteger la seguridad nacional (*)	6.53	6.27	6.36	6.48
P37: No es ético que los/las trabajadores/as sociales ignoren las violaciones de los derechos humanos cometidas contra las personas que atienden	6.13	6.33	6.14	6.14
P38: La violencia de género es un ámbito de ocupación del Trabajo social que se preocupa por los derechos humanos de la víctima	6.34	6.47	6.18	6.32
P39: Defendería los derechos de las personas a las que atiendo, incluso si esa defensa me pusiera en una situación conflictiva	5.93	6.13	6.01	5.96
P40: La pobreza no es una cuestión de derechos humanos (*)	5.63	5.63	6.03	5.71
P41: Ayudo a las personas que atiendo al informarles respecto a sus derechos humanos	5.79	5.6	5.72	5.76
P42: Todas las personas tienen el derecho a una jornada de trabajo razonable y a vacaciones remuneradas	6.56	6.37	6.34	6.50

Variables	Media			Total
	UCM	UCLM	UM	
P44: Concebir la satisfacción de las necesidades económicas de las personas usuarias como derechos humanos, podría reducir el estigma de la pobreza	5.27	5.47	5.23	5.27
P45: Creo que todas las personas tienen el derecho a un salario justo, y a complementarlo, si es necesario, con otros recursos de protección social	6.29	6.63	6.36	6.33
P46: Estoy comprometida/o con la defensa de los derechos humanos de las personas usuarias de los Servicios Sociales	6.29	6.37	6.22	6.28
P47: Las/os trabajadoras sociales deberían promover el derecho humano a la salud	6.24	6.00	6.14	6.20
P48: Defiendo el derecho de las personas al acceso a una atención sanitaria de calidad	6.68	6.83	6.76	6.70
P49: Las madres con hijas/os pequeños tienen el derecho a la asistencia por parte de sus gobiernos	6.13	6.17	6.03	6.11
P50: Cuando las personas que atiendo no pueden acceder a comida, vestimenta, vivienda y atención sanitaria, y requieren de servicios sociales, es mi responsabilidad, como trabajador/a social, intervenir en su nombre	6.33	6.57	6.27	6.33
P51: Las y los trabajadores sociales deberían abogar para que las personas tengan acceso a una educación de calidad, independientemente de etnia u origen, renta o lugar de residencia	6.61	6.60	6.40	6.57
P52: Creo que el derecho a la vivienda requiere de una vivienda adecuada, así como también el derecho a vivir con seguridad, con paz y con dignidad	6.61	6.70	6.53	6.60
P53: Respetar la libertad de religión de las personas es propio de la práctica del Trabajo social	6.22	6.57	6.17	6.24
P54: Cuando trabajo con las personas que atiendo, me doy cuenta de la dignidad humana que les es inherente	5.62	5.70	5.51	5.60
P55: Creo que las enfermedades infecciosas son una cuestión que compete a los derechos humanos	4.93	5.00	4.78	4.91
P56: Las y los trabajadores sociales deberían trabajar junto a las personas que atienden, para promover el acceso y la protección de los derechos humanos	6.25	6.40	6.09	6.23
P57: Yo soy un/a defensor/a de los derechos humanos	6.47	6.70	6.4	6.47

(\*) (Escala invertida)

Elaboración propia.

FIGURA 3  
*Respuestas escala CDHTS por universidades*



Elaboración propia.

En general, se estimó que el compromiso con los derechos humanos del alumnado que ingresa en Trabajo social es bastante alto; sin embargo observamos que ciertos ítems que se situaban por debajo de la media global de la escala (6.09) tuvieron puntuaciones inferiores a 5. Estos ítems fueron P35 (las altas tasas de mujeres gitanas en prisión en España es un problema de derechos humanos donde la intervención del trabajo social es apropiada) con una media de 4.85, y P55 (Creo que las enfermedades infecciosas son una cuestión que compete a los derechos humanos) con una media de 4.91.

### Discusión

El objetivo de este trabajo ha sido analizar el conocimiento y el compromiso hacia los derechos humanos –como componentes actitudinales– del estudiantado en Trabajo social y en qué medida el perfil del alumnado, especialmente el componente vocacional, como predictor actitudinal, puede incidir en los mismos. Comenzando por esta última cuestión, la hipótesis

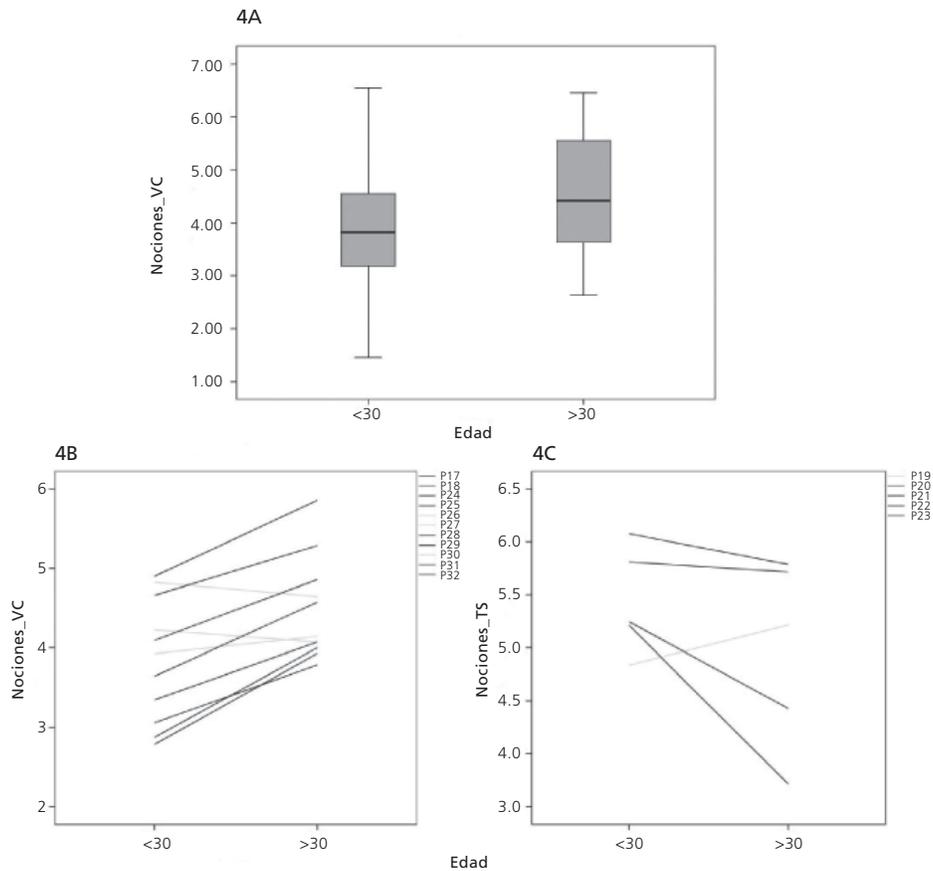
desde la que partió el análisis de los resultados fue que las variables del perfil sociodemográfico del alumnado en las diferentes universidades (sexo, edad y religión) así como el componente vocacional podrían incidir en los resultados obtenidos en las escalas NDHTS y CDHTS que miden, respectivamente, el conocimiento y el compromiso con los derechos humanos del alumnado de Trabajo social, ambas dimensiones entendidas como componentes actitudinales hacia los derechos humanos según lo expuesto en nuestro marco teórico. Para comprobar dicho supuesto se relacionaron, entonces, las variables sociodemográficas y el componente vocacional con las dos escalas señaladas.

Al analizar las puntuaciones de la escala NDHTS, encontramos una diferencia importante en el grupo de respuestas sobre nociones adquiridas en la vida cotidiana: la UCLM y la UM, guardando una gran similitud entre sí, tomaron valores significativamente más altos que la UCM. Esta diferencia, sin embargo, no puede ser explicada con las variables analizadas, a saber: sexo, creencias religiosas y preferencias en la elección de Trabajo social, pues ninguna estaba relacionada estadísticamente de manera significativa con dicha dimensión. No obstante, el hecho de que el alumnado de la UCM fuera globalmente más joven lleva a suponer una cierta relación entre edad y nociones y a constatar que el de mayor edad presentaba más nociones adquiridas en la vida cotidiana, lo que posiblemente explica la diferencia entre la UCM y las otras dos universidades. Recordemos que el alumnado de la UCLM presentó casos con personas mayores de 50 años, y precisamente fue esta institución la que obtuvo el puntaje más alto en las NVC; también observamos que las personas de mayor edad presentaban más nociones adquiridas en la vida cotidiana: la media de NVC era más alta en el grupo de mayores de 30 años (figura 4a), y constatamos que la diferencia entre ambas medias era estadísticamente significativa ( $t=-2.276$ ,  $p\text{-valor}=0.023$ ). Asimismo, las medias de cada ítem en particular asociado a NVC eran más altas en el grupo de personas mayores (figuras 4a y 4b). No obstante, dicha relación tan solo se produce con estos ítems y no con el resto –es decir, las preguntas sobre nociones adquiridas en Trabajo social (figura 4c).

De este modo, a la vista de los resultados, es posible intuir cierta relación positiva general entre la edad del alumnado de Trabajo social y sus nociones adquiridas en la vida cotidiana, lo cual parece bastante lógico; no obstante, las variables estudiadas no pueden explicar las diferencias

—por universidades— observadas en NVC. Este dato no es baladí, pues más adelante se podrá ver en qué medida el conocimiento se relaciona —o no— con un mayor apoyo o compromiso hacia los derechos humanos. Si, tal como señalan McFarland y Mathews (2005) se ha encontrado que el apoyo a los derechos humanos correlaciona positivamente con un mayor conocimiento del mundo, ¿ello se podrá relacionar, asimismo, con una mayor experiencia vital?

FIGURA 4  
*Relación NVC y edad*



Elaboración propia.

Por su parte, en la escala de compromiso se encuentra que, en general, el compromiso con los derechos humanos del alumnado que ingresa en Trabajo social se puede considerar satisfactoriamente alto y no se encuentran diferencias significativas entre los grupos, hay ciertos ítems que presentan puntuaciones globales más bajas; en concreto, aquellos ítems relacionados con el reconocimiento de ciertos derechos como el correspondiente a no ser discriminada(o) por motivo de etnia, o el derecho a la salud; como son los recogidos en los ítems P35 (sobre la violencia estructural en torno a las violaciones de los derechos humanos de las mujeres de etnia gitana en España) o en P55 (sobre la consideración del problema de las enfermedades infecciosas como una cuestión que atañe a los derechos humanos). Estas bajas puntuaciones se podrían atribuir al bajo puntaje obtenido en la escala de nociones, pues se trata de derechos que son presentados con un grado mayor de abstracción y que, por lo tanto, tienen cierta complejidad para aquellas personas poco familiarizadas con la DUDH y sus principios.

En cuanto a la relación entre la escala CDHTS y cada una de las variables derivadas del perfil del alumnado, basándonos en los hallazgos de McFarland y Mathews (2005) sobre los predictores de actitudes favorables hacia los derechos humanos, nuestros datos tampoco nos permiten corroborar la teoría de estos autores en nuestro contexto español, o al menos con el alumnado de Trabajo social, pues no es posible desprender de nuestros resultados que un mayor compromiso con los derechos humanos –o unas actitudes más favorables hacia los mismos– se relacione con la edad o las creencias religiosas: pese a las diferencias encontradas entre el alumnado, el compromiso hacia los derechos humanos fue igualmente elevado en las tres universidades. Asimismo, al agregar como predictor actitudinal la variable sexo, tampoco se encontraron diferencias respecto del grado de puntuación en la escala CDHTS, siendo en todos los casos elevada.

Con base en estos resultados, se plantea la necesidad de indagar qué predictores actitudinales se relacionarían, entonces, con el compromiso hacia los derechos humanos del alumnado de Trabajo social. Se intuye que el componente vocacional podría estar influyendo en estos resultados: fue bastante homogéneo en las tres universidades, orientándose claramente hacia una dimensión de compromiso social/vocacional; pese a que, por universidades, llame la atención la puntuación más alta en la dimensión

ventaja/utilidad por parte del estudiantado de la UCLM (que presenta sistemáticamente cerca de un punto por encima de la UCM). Este alumnado, recordemos, además superó la media de edad (cerca de 15% tenía una edad superior a los 51 años) y presentó una proporción de mujeres por debajo de la global (76.7 frente a 82.9%). Pese a que no pudimos confirmar la existencia de una relación significativa entre estas variables y el compromiso y las nociones sobre derechos humanos, quedan sobre la mesa bastantes interrogantes sobre la relación entre ellas y el factor vocacional en la elección del Trabajo social. No cabe duda de que ésta es una profesión de derechos humanos y que el alumnado que la escoge, lo hace con un compromiso social/vocacional elevado, lo cual pudimos apreciar al ver los resultados donde los ítems que apuntan a una elección vocacional con un marcado componente social fueron los más puntuados (en una escala de 1 a 10, donde 1 representaría el menor interés y el 10 un mayor interés): “Me interesan las problemáticas sociales, las políticas sociales y el bienestar social” (7.7); “Podré ayudar a las personas necesitadas” (8.1); “Me gusta trabajar con las personas” (7.6). Si bien no profundizamos en estos aspectos por alejarse de nuestro objeto de estudio, consideramos que es un tema pendiente de abordar en futuras investigaciones. Para poder establecer si, en efecto, el componente vocacional no permite distinguir el peso de los otros predictores propuestos por McFarland y Mathews (2005), será preciso realizar nuevas investigaciones que utilicen grupos de control con personas que no sean de esta disciplina.

Sobre la primera cuestión planteada en nuestro objetivo (analizar el conocimiento y el compromiso hacia los derechos humanos –como componentes actitudinales– del estudiantado en Trabajo social) al indagar la relación entre las dos dimensiones o componentes actitudinales medidos por ambas escalas (nociones y compromiso), sí es posible afirmar que existe una relación positiva entre el compromiso con los derechos humanos y las nociones que se tienen sobre ellos. Esta relación se comprobó mediante el análisis factorial de ambas escalas (tabla 5).

Si bien se encontró que los componentes del factor nociones adquiridas en la vida cotidiana no estaban relacionados con el compromiso; por el contrario, los componentes del factor nociones de derechos humanos adquiridos en Trabajo social –P19 a P22– se relacionaron positivamente con él. Sin embargo, es preciso tener en cuenta que correlación no implica

causalidad aunque, sin duda, tener nociones básicas de derechos humanos aportadas en la formación puede ayudar a fortalecer el compromiso profesional con los mismos.

TABLA 5  
*Matriz de componente rotado escalas NDHTS y CDHTS*

	1	Componente 2	3*
P51	.627	-.280	
P48	.601		-.248
P34	.561		
P43	.561	-.220	
P52	.555	-.294	
P47	.553	-.236	
P46	.551		
P56	.542		
P50	.532	-.246	
P57	.517		
P45	.504		-.330
P33	.504		
P53	.497		
P49	.489	-.223	
P44	.485		
P38	.465		.217
P42	.448	-.223	
P54	.415		
P39	.406		
P55	.401		
P41	.396		.280
P35	.340		
P37	.308		
P40Inversa			
P36Inversa			

(CONTINÚA)

TABLA 5 / CONTINUACIÓN

	1	Componente 2	3*
P32	.343	.689	
P18	.284	.637	-.213
P25	.323	.627	
P30	.323	.596	
P17	.207	.560	-.229
P26	.337	.539	
P31	.266	.467	
P24	.285	.459	
P29	.319	.438	
P27	.219	.296	
P28	.203	.284	
P22	.369		.550
P20	.474		.546
P23	.446		.516
P21	.333		.467
P19	.255		.314

Método de extracción: análisis de componentes principales.

\*3 componentes extraídos.

Elaboración propia.

Este resultado nos permite sentar las bases para discutir en qué medida el alumnado de Trabajo social en España, o al menos en las regiones estudiadas, está preparado para el aprendizaje de los derechos humanos, es decir, con qué nociones llegan a la universidad y con qué expectativas de aprenderlos, y en qué medida consideran que estos derechos son importantes; esto es, cuál es su compromiso con los mismos, reflejado en: su adhesión a ellos (la aceptación expresa de los principios de los derechos humanos articulados en la DUDH); la creencia de que los principios que los fundamentan son relevantes para la profesión (convicción expresa de que las(los) trabajadores sociales deben centrarse en facilitar el acceso de las personas a sus derechos humanos), y el compromiso para aplicarlos en la práctica (el despliegue que la persona ha realizado, realiza o realizará respecto de la promoción y defensa de los derechos humanos, en el marco de su práctica profesional) (McPerson y Abell, 2012).

Inciendo en los resultados, el hecho de que los componentes del factor NTS –P19 a P22– se relacionaran positivamente con la dimensión del compromiso, implica una gran oportunidad para el ámbito educativo en materia de derechos humanos en Trabajo social, pues en la medida que el alumnado aumente sus nociones sobre derechos humanos –a través de una formación adecuada– será posible fortalecer el compromiso con los mismos, durante sus estudios y para su futuro profesional. Además, recordemos que el hecho de que alumnado considere que las nociones adquiridas o que adquirirán en la formación académica y en el ejercicio profesional serían mayores que las obtendrán en la vida cotidiana, permite suponer que el alumnado de primer curso de Trabajo social ingresa a la titulación con altas expectativas de aprender acerca de los derechos humanos durante sus estudios y en su futuro profesional (pese a tener escasas nociones sobre los mismos). Estas expectativas también pueden interpretarse como una oportunidad para el ámbito educativo pues, como indica Crowson (2004), un predictor potencial de las actitudes de derechos humanos es la necesidad de cognición; así, el alumnado que ingrese a la titulación con altas expectativas de aprendizaje presentaría mayor disponibilidad para realizar las tareas de reflexión crítica que requiere un adecuado programa de educación en derechos humanos. Por otra parte, dado que las expectativas conforman uno de los factores que componen la motivación intrínseca (Steinmann, Bosch y Aiassa, 2013), su conocimiento se torna un dato indispensable para el desempeño docente, pues habrá que cumplir con las expectativas del alumnado en orden de no desmotivarles.

### **Consideraciones finales**

Las actitudes hacia los derechos humanos, medidas a través de las nociones sobre los mismos, y principalmente con el compromiso hacia ellos, son bastante similares en el alumnado de las tres regiones/universidades españolas estudiadas. Pese a que las personas presenten nociones bajas sobre el contenido y la situación de los derechos humanos (nacional e internacionalmente), el grado de compromiso manifestado hacia ellos puede ser elevado. Esta idea es avalada por los resultados obtenidos en las escalas NDHTS y CDHTS, que presentaron una media global de 4.35 y 6.09, respectivamente, en una escala de 1 a 7. Pese a que las (los) alumnos encuestados presentaron perfiles diferenciados según su región/universidad de procedencia, a nivel global, se puede concluir que poseían bastantes expectativas de aprender sobre el tema en el curso de sus estudios y en su futuro profesional, si bien ingresaron en

la carrera con pocas nociones sobre los derechos humanos adquiridas en su vida cotidiana. Por su parte, este escaso conocimiento de partida no parece influir de manera negativa en el grado de compromiso manifestado hacia los mismos, tal como se confirmó al analizar la relación entre ambas escalas (nociones y compromiso). Sin embargo, encontramos una correlación positiva entre el compromiso y las nociones adquiridas en Trabajo social, lo cual nos permite sugerir que una formación adecuada en materia de derechos humanos en el grado de Trabajo social puede beneficiar el compromiso del alumnado y de las(los) futuros profesionales con estos derechos. En ese sentido, consideramos que la actitud optimista del estudiantado en relación con adquirir y mejorar sus nociones sobre derechos humanos en la formación académica y a lo largo de la profesión (NTS) apuntan que estamos en un momento oportuno para incorporar la formación en derechos humanos en los estudios de grado en Trabajo social.

El presente estudio tiene una serie de implicaciones para la investigación en el ámbito de la educación en derechos humanos. En primer lugar, aporta los resultados de la aplicación empírica de las únicas dos escalas validadas en castellano para medir dos componentes actitudinales de los derechos humanos en Trabajo social, a saber, las nociones, de las cuales es posible desprender no solo el conocimiento actual de los individuos sino también sus expectativas de aprendizaje; y el compromiso, reflejado en la adhesión a los derechos humanos, la convicción sobre su relevancia para la profesión y el compromiso para aplicarlos en la práctica. De estos resultados, además se pueden desprender otras tres implicaciones prácticas:

- 1) Se ha comprobado que algunos de los predictores actitudinales reportados en la literatura científica anglosajona (edad y creencias religiosas) no son suficientes para explicar las diferencias en las actitudes de los estudiantes españoles de Trabajo social: pese a las diferencias encontradas en el perfil del alumnado, el compromiso hacia los derechos humanos fue igualmente elevado en las tres universidades. Ello, a su vez, conlleva el desafío de comprobar en investigaciones futuras si tales predictores funcionan –o no– en nuestro contexto por las particularidades de la disciplina (por ejemplo, dado el componente vocacional); y, en segundo lugar, implica el desafío de buscar nuevos predictores actitudinales que expliquen tales diferencias.
- 2) Se ha comprobado una relación positiva entre las nociones sobre derechos humanos adquiridas en el trabajo social (interpretadas en este caso

como expectativas de aprendizaje) y el compromiso hacia los mismos. Ello implica una oportunidad para implementar planes de educación en derechos humanos en la universidad y que además, dadas dichas expectativas, estos programas pueden (y deben) ser diseñados bajo un enfoque pedagógico crítico.

- 3) Finalmente, los resultados de los diversos ítems de ambas escalas nos dan pistas sobre los aspectos en los que habría que incidir en tales programas, lo cual implica tomar una decisión metodológica/pedagógica importante, ¿reforzar las fortalezas o fortalecer las debilidades?

Los instrumentos utilizados en este estudio, además, pueden emplearse como herramientas de evaluación de acciones formativas, ya sea como test finales o como diseños que evalúen el punto de partida y los resultados (pre y pos test). En este último caso, incluso los resultados pueden utilizarse, como señalamos antes, para adaptar las acciones formativas a las fortalezas y debilidades en el conocimiento y actitudes sobre derechos humanos de cada grupo de alumnos objeto de la formación.

Por otra parte, el estudio presenta algunas limitaciones que también es preciso advertir, como el reducido número de regiones estudiadas, pues solo se analizaron datos de estudiantes de tres CC. AA.; así, dadas las grandes diferencias aludidas entre regiones, los resultados podrían variar si se extendiesen a otras situadas, por ejemplo, en el norte o el sur del país. Asimismo, no ha sido posible determinar si los resultados se deben a al perfil académico del alumnado (el hecho de ser estudiantes de Trabajo social) o al contexto cultural (ámbito hispano), con lo cual cabría realizar estudios comparativos entre diferentes países e integrando en la muestra alumnado de otras titulaciones como grupo de control. Finalmente, pese a que los resultados de las puntuaciones registradas en la escala de compromiso son altas, es preciso recordar que un problema bastante importante que presentan las escalas tipo Likert es que la persona puede adaptar su respuesta en función de la deseabilidad social (Cea, 2002).

No obstante las limitaciones, los resultados obtenidos apuntan a que es necesario introducir el enfoque de derechos humanos en la educación del Trabajo social como un marco que permita la promoción y la defensa de estos derechos por las(los) futuros profesionales. Conocer las nociones que las(los) futuros trabajadores sociales tienen sobre ellos y su grado de compromiso hacia los mismos es igualmente importante en la medida

que permite determinar la situación de partida del alumnado y utilizarla como un indicador para la planificación de futuras acciones educativas en derechos humanos y ética. Esta formación podría constituir no solo una herramienta indispensable para aumentar el compromiso profesional respecto de los derechos humanos, sino para que las(los) futuros profesionales comprendan los fundamentos de los derechos humanos y el enfoque de derechos como un método de intervención idóneo para enfrentar los problemas sociales que se están presentando en el mundo globalizado.

### Agradecimientos

Agradecemos la colaboración en la administración de los cuestionarios al alumnado de Trabajo social de la Universidad Complutense de Madrid, a las profesoras: María Isabel Martín Estalayo, Gregoria Hernández Martín y María Victoria De Las Heras Valle.

### Notas

<sup>1</sup> Considerando que los principios del Trabajo social se fundamentan en una serie de valores cuya base radica en los derechos humanos y la justicia social. Prueba de ello es que la Federación Internacional de Trabajo Social y la Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social señalan que los principios de los derechos humanos son fundamentales para el Trabajo social, incluyéndolos en la definición de la profesión. En Estados Unidos, por ejemplo, la National Association of Social Work (NASW) ha declarado que los derechos humanos y el Trabajo social son aliados naturales. Por su parte, en 2008 el Consejo de Educación en Trabajo Social situó a estos derechos dentro del currículo del Trabajo social estadounidense,

como una competencia esencial de la profesión (IFSW, 2015; NASW, 2015).

<sup>2</sup> Para profundizar en esta materia, dado que los indicadores que explican las diferencias entre CC. AA. en España son muy variados y su exposición excedería el objeto de este trabajo, se recomienda ver el Informe Foessa sobre exclusión y desarrollo social en España (Jurado y Pérez, 2014).

<sup>3</sup> Esta técnica, bastante utilizada en el ámbito de estudios de mercado, se orienta a la exploración de datos tratando de representar las similitudes (o proximidades) existentes entre un conjunto de objetos (variables) en un espacio de pequeña dimensión, a ser posible en un plano; de este modo la finalidad de dicha técnica es analizar la posición relativa de dichos objetos.

### Referencias

- Androff, David (2016). *Practicing rights. Human rights-based approaches to social work practice*, Nueva York: Routledge.
- ANECA (2004). *Libro blanco. Título de grado en Trabajo Social*, Madrid: ANECA.
- Cubillos-Vega, Carla; Ferrán-Aranaz, Magdalena y McPherson, Jane (2015). "Bringing human rights to social work: Validating culturally-appropriate instruments to measure rights-based practice in Spain" (inédito).
- Ballesteros, Alberto; Úriz, María Jesús y Viscarret, Juan (2012). "Dilemas éticos de las trabajadoras y los trabajadores sociales en España", *Papers*, vol. 97, núm. 4, pp. 875-898.

- Cea, María de los Ángeles (2002). *Análisis multivariable: Teoría y práctica en la investigación social*, Madrid: Síntesis.
- Chen, Hsin-Yi; Tung, Yi-Ti, y Tang, I-Chen (2015). "Teaching about human rights in a social work undergraduate curriculum: The Taiwan experience", *British Journal of Social Work*, vol. 45, núm. 8, pp. 2335-2350.
- Crowson, H. Michael (2004). "Human rights attitudes: Dimensionality and psychological correlates", *Ethics & Behavior*, vol. 14, núm. 3, pp. 235-253.
- Diaz-Veizades, Jeannette; Widaman, Keith; Little, Todd y Gibbs, Katherine (1995). "The measurement and structure of human rights attitudes", *The Journal of Social Psychology*, vol. 135, pp. 313-328.
- Healy, Lynne (2008). "Exploring the history of social work as a human rights profession", *International Social Work*, vol. 5, núm. 6, pp. 735-748.
- Ife, Jim (2012). *Human rights and social work. Towards rights-based practice*, 3ª ed., Port Melbourne: Cambridge University Press.
- IFSW (2015). *International Federation of Social Workers* (página web). Disponible en: <http://ifsw.org/> (consultado: 12 de mayo de 2016).
- Jurado, Antonio y Pérez, Jesús (2014). *Disparidades entre las comunidades autónomas españolas en el período 2007-2012*, documento de trabajo 2.9, VII Informe sobre Exclusión y Desarrollo Social en España, Madrid: Fundación Foessa.
- McFarland, Sam y Mathews, Melissa (2005). "Who cares about human rights?", *Political Psychology*, vol. 26, núm. 3, pp. 365-385.
- McPherson, Jane y Abell, Neil (2012). "Human rights engagement and exposure new scales to challenge social work education", *Research on Social Work Practice*, vol. 22, núm. 6, pp. 704-713.
- Mercado, Esther; Valles, Miriam y De la Paz, Pedro (2016). "La formación en derechos humanos en los planes de estudio del grado en Trabajo social en España", En D. Carbonero, E. Raya, N. Caparrós y Ch. Gimeno (eds.), *Respuestas transdisciplinarias en una sociedad global. Aportaciones desde el Trabajo Social*, Logroño: Universidad de la Rioja, pp. 1-23.
- NASW (2015). "International policy of human rights", *National Association of Social Workers*, (página web). Disponible en: <https://www.socialworkers.org/pressroom/events/911/humanrights.asp> (consultado: 12 de mayo de 2016).
- Steen, Julie; Mann, Mary y Gryglewicz, Kim (2016). "The human rights philosophy: support and opposition among undergraduate Social Work students", *Journal of Teaching in Social Work*, vol. 36, núm. 5, pp. 446-459.
- Steinmann, Andrea; Bosch, Beatriz y Aiassa, Delia (2013). "Motivación y expectativas de los estudiantes por aprender ciencias en la universidad: un estudio exploratorio", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, pp. 585-598.

**Artículo recibido:** 19 de septiembre de 2016

**Dictaminado:** 6 de febrero de 2017

**Segunda versión:** 17 de marzo de 2017

**Aceptado:** 31 de marzo de 2017

## **1.5. Bringing human rights to social work: Validating culturally-appropriate instruments to measure rights-based practice in Spain**

# Bringing human rights to social work: Validating culturally appropriate instruments to measure rights-based practice in Spain

*International Social Work*

1–15

© The Author(s) 2018

Reprints and permissions:

[sagepub.co.uk/journalsPermissions.nav](http://sagepub.co.uk/journalsPermissions.nav)

DOI: 10.1177/0020872818777799

[journals.sagepub.com/home/isw](http://journals.sagepub.com/home/isw)**Carla Cubillos Vega** 

Universidad Complutense de Madrid, España

**Magdalena Ferrán Aranz**

Universidad Complutense de Madrid, España

**Jane McPherson** 

University of Georgia, USA

## Abstract

This article describes the Spanish-language translation and cross-cultural validation of two scales – Human Rights Engagement in Social Work and Human Rights Exposure in Social Work. These scales, measuring human rights awareness and commitment among social workers, were first validated in the United States. In this study, the scales were translated and adapted for the Spanish political and cultural context, and then validated in a sample of 498 social work students at three universities in Spain. The process produced two valid and reliable Spanish-language measures to explore human rights awareness and commitment in social work.

## Keywords

Cross-cultural validation, human rights, measurement, social work education, social work ethics, Spain, translation

## Introduction

Human rights have been an implicit (though often unstated) concern of social work since the origins of the profession (Healy, 2008). Today, human rights are part of the mission of the social work

---

### Corresponding author:

Carla Cubillos Vega, Facultad de Trabajo Social, Universidad Complutense de Madrid, Campus de Somosaguas s/n., Pozuelo de Alarcón, 28223 Madrid, España.

Email: [carlacub@ucm.es](mailto:carlacub@ucm.es)

## **Diseño y validación de una Rúbrica para valorar la resolución de casos prácticos relativos a Derechos Humanos**

### ***Design and validation of a rubric to assess the resolution of practical cases on Human Rights***

Carla Cubillos-Vega y Magdalena Ferrán-Aranaz, Universidad Complutense de Madrid  
[carlacub@ucm.es](mailto:carlacub@ucm.es)

#### **Resumen**

La valoración del aprendizaje de los derechos humanos presenta una gran dificultad por la indefinición de las dimensiones que comprende; así mismo, porque se confrontan la subjetividad inherente a las actitudes y desempeños en los cuales se manifiesta dicho aprendizaje y la objetividad que requiere una evaluación. Para valorar estos aspectos, la rúbrica puede ser una herramienta idónea. Este trabajo tiene el objetivo de presentar una rúbrica útil para evaluar las respuestas en la resolución de casos prácticos relativos a cuestiones relacionadas con derechos humanos, describiendo su proceso de diseño y validación. Mediante la técnica de viñetas con casos, la rúbrica se ha aplicado para evaluar las respuestas del alumnado. Se ha podido valorar de manera objetiva aspectos subjetivos en las respuestas, tales como el compromiso con los valores de los derechos humanos y el ejercicio del pensamiento crítico, que a su vez evidencian la comprensión adecuada de los aspectos teóricos. Se ha obtenido un instrumento apropiado para evaluar objetivamente las respuestas abiertas sobre el aprendizaje en el campo de los derechos humanos.

**Palabras clave:** Educación en derechos humanos; rúbrica; educación superior; evaluación; Indicadores educativos; compromiso; pensamiento crítico.

#### **Abstract**

The assessment of human rights learning face a large difficulty due to the lack of definition of its dimensions; likewise, because are confronted both, the inherent subjectivity of attitudes and the performances in which is manifested this learning, and the objectivity that their evaluation requires. To assess these subjects, the rubric can be a suitable tool. This work describes the process of design and validation of a useful rubric to evaluate the answers in the resolution of practical cases on human rights issues. Using the case vignettes method, the rubric has been applied to evaluate student responses. It has been possible to value objectively subjective aspects such as commitment to the values of human rights and critical thinking related to them, which also demonstrate an adequate understanding of the theoretical aspects. An appropriate instrument has been obtained to objectively assess open answers about ethical learning in the field of human rights.

**Keywords:** Human Rights Education; rubrics; higher education; social work; ethics; commitment; critical thinking; assessment.

#### **Becas, ayudas o soporte financiero:**

Este trabajo ha contado con la financiación del Programa Formación de Capital Humano Avanzado CONICYT, Becas Chile Doctorado.

## INTRODUCCIÓN

La resolución 53/144 de 1999 aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas (NU) establece que los estados tienen la responsabilidad de promover y facilitar la enseñanza de los derechos humanos (DH) y las libertades fundamentales en todos los niveles de educación, y – especialmente- de asegurar que quienes tienen a su cargo la formación de abogados, funcionarias/os encargados del cumplimiento de la ley, personal de fuerzas armadas, y de potenciales funcionarios públicos en general, incluyan en sus programas de formación elementos apropiados para la enseñanza de los derechos humanos. En ese marco, cabe destacar el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (2005-en curso) que se ha articulado en tres etapas consecutivas, el cual contempla un Plan de Acción para cada etapa, con estrategias concretas y orientaciones prácticas para los países. Este Plan ya ha sido concretado a nivel doméstico por algunos estados miembros de NU<sup>1</sup>, bien en Planes nacionales para la educación en materia de derechos humanos (EDH), o bien como Estrategias de acción para la EDH incluidas dentro de Planes más amplios sobre derechos humanos.

La primera etapa (2005-2009) estuvo enfocada a los sistemas de enseñanza primaria y secundaria; la segunda, (2010-2014) a la educación en derechos humanos en el ámbito de la enseñanza superior, así como la capacitación para profesionales (docentes y educadores, funcionarios públicos, fuerzas del orden y personal militar) cabe destacar aquí no solo la importancia de este documento en el ámbito de la educación superior, que es el tema que nos ocupa, sino también que entre las/los profesionales se contempla especialmente aquellos que prestan servicio público; y la tercera etapa (2015-2019) orientada a reforzar la aplicación de las dos primeras y a la promoción de la EDH para profesionales de los medios de comunicación y periodistas (ACNUDH, 2018).

Los objetivos de la educación en materia de derechos humanos apuntan a cambios complejos de comportamientos y actitudes (Equitas y ACNUDH, 2010; Hung, 2014) buscando principalmente la construcción de aprendizajes significativos. Este tipo de aprendizaje se produce cuando lo aprendido pasa a formar parte de los sentimientos influyendo en el desarrollo de ciertas actitudes y comportamientos (Mujica, 2002).

Por ello, la evaluación de una acción formativa de EDH requerirá valorar, además del aprendizaje teórico de los derechos humanos (DH), la comprensión de los mismos, la adhesión a sus valores o el compromiso con éstos, y el desarrollo de un pensamiento crítico en torno a sus implicaciones morales y políticas relacionadas con la toma de conciencia de los derechos, deberes y libertades para ejercer una ciudadanía democrática y responsable (Adami, 2014); todo ello se circunscribe en una educación en, sobre y para los derechos humanos.

Dado que los derechos humanos deben ser percibidos tanto en un plano intelectual como emocional, la EDH debe ser desarrollada en un marco de respeto a los valores de los DH y con un enfoque didáctico, crítico y activo, que suscite la reflexión y la deliberación (Barrantes, 2014; Carvalho y Estêvão, 2013; Chen y Tang, 2017; Fernández, 2017; Løkke, 2012; Magendzo, 2003, 2011; Nipperess, 2013; Tibbitts y Kirchsclaeger, 2010).

Uno de los mayores desafíos de esta educación en la actualidad es el desarrollo de instrumentos idóneos para su evaluación, dado que se trata de valorar no solo conocimientos,

---

<sup>1</sup> Los países que a la fecha han desarrollado Planes específicos sobre EDH son: Brasil, Burundi, Colombia, Costa Rica, Croacia, República Dominicana, Fiyi, Francia, Grecia, Honduras, Japón, Jordania, México, Níger, Perú, Filipinas, Portugal, Senegal, Eslovaquia, Turquía y Uruguay. Respecto a Estrategias de acción para la EDH contenidas en planes generales sobre derechos humanos, solo 36 Estados Miembros las han incorporado en los mismos; España no ha desarrollado Planes específicos sobre EDH (ACNUDH 2018).

sino también actitudes y el desempeño de ciertas capacidades. Respondiendo a dicho desafío, en este trabajo se presenta el proceso de diseño y validación de una rúbrica orientada a valorar la resolución de casos prácticos relativos a derechos humanos, para evaluar la adquisición de conocimiento sobre estos derechos, de actitudes favorables hacia éstos, y de un cierto grado de pensamiento crítico aplicado a los mismos.

## **JUSTIFICACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

La evaluación educativa se puede definir como la valoración del aprendizaje o la adquisición de ciertas habilidades, realizada a partir de unos datos obtenidos durante el proceso de enseñanza, ya sea de manera directa o indirecta (Rubio, 2012). Si bien evaluar es un proceso sistemático que va más allá de la mera medición, los instrumentos de medición se consideran una herramienta de gran utilidad a la hora de permitir establecer comparaciones, formando parte del proceso de valoración integral. Además, aunque la medición se expresa en una escala numérica, ésta puede reflejar indicadores cualitativos.

En materia de EDH, es muy complejo evaluar las actitudes y desempeños relacionados con el aprendizaje de los derechos humanos, dada la dificultad que entraña valorar dimensiones subjetivas a través de juicios supuestamente objetivos. Son muchas las herramientas disponibles en la actualidad para valorar el aprendizaje y el éxito de una acción educativa; en nuestro marco, la rúbrica se presenta como un instrumento idóneo pues permite “valorar aspectos complejos, imprecisos y subjetivos, aportando una evaluación fácilmente interpretable, justa y transparente” (García-Sanz, 2014: 92).

Una rúbrica es un instrumento que se puede definir como una guía de puntuación o evaluación que sirve para valorar diversas dimensiones de aprendizaje o de producción (Cano, 2015; Dickinson, y Adams, 2017; Gatica-Lara y Uribarren-Berrueta, 2013; Moskal, 2000; Panadero y Jonsson, 2013; Paul y Elder, 2005). En las últimas décadas la rúbrica ha venido adquiriendo bastante atención dado que es una herramienta muy versátil que puede usarse para evaluar el desempeño del alumnado en variadas materias y actividades (Moskal, 2000), siendo especialmente abundante su utilización en la evaluación formativa, pues permite establecer el feedback necesario con el alumnado, de modo que las/los alumnos pueden conocer de manera explícita qué se espera de ellas/os en su proceso de aprendizaje (Cano, 2015; Fraile, Pardo y Panadero, 2017; Lipnevich, McCallen, Miles y Smith, 2014; Mauri, Colomina y de Gispert, 2014; Panadero y Jonsson, 2013; Picornell-Lucas, 2014; Popham, 1997).

Una rúbrica se compone de tres características esenciales: un criterio de evaluación, definiciones de calidad y una estrategia de puntuación (Popham, 1997). Puesto que las rúbricas se constituyen por unos criterios que permiten valorar el trabajo del alumnado, será fundamental definir los mismos (qué queremos valorar) de manera previa (Gallo, 2004); dichos criterios pueden ser tanto cualitativos como cuantitativos, pudiendo versar sobre conocimientos conceptuales, comportamientos, desarrollo de tareas, etc. En cuanto a las definiciones de calidad, éstas se refieren a unos criterios de logro que se han de establecer, los cuales se definirán en conjunto con una estrategia de puntuación.

Respecto a la validación de las rúbricas como instrumento de evaluación, pese a que es preciso demostrar que una rúbrica tiene suficiente validez y confiabilidad para establecer su utilidad (Papadakis, Kalogiannakis y Zaranis, 2017) son variados y heterogéneos los criterios encontrados en la literatura respecto a los métodos seguidos para validar su contenido, sin ser

posible encontrar una apreciación general sobre el método más efectivo para definir con exactitud la fiabilidad y validez de este instrumento (Andreu-Andrés y García-Casas, 2014; Brizuela, 2016; Capella-Peris, Gil-Gómez, Chiva-Bartoll y Martí-Puig, 2015; García-Sanz, 2014; Guzmán, Flores y Tirado, 2012; Trace, Meier y Janssen, 2016; Papadakis et al., 2017; Wang y Rairigh, 2006).

Dado que este trabajo se ha realizado en el ámbito de la educación superior, consideramos pertinente matizar que, en el mismo, desde la década de los 90 el diseño de rúbricas se ha venido desarrollando en torno al enfoque de competencias. Se valoran las competencias transversales y específicas adquiridas por las/los estudiantes durante su proceso educativo, competencias que además funcionarían como un elemento regulador del aprendizaje (Cano, 2015; García-Sanz, 2014; Guzmán, Flores y Tirado, 2012; Picornell-Lucas, 2014). Sin embargo, nuestro trabajo no se ciñe al enfoque centrado en competencias, de ahí que nuestra rúbrica no se diseñó sobre la base de los estándares desplegados por las recomendaciones de la convergencia europea en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ni su adaptación en España recomendada por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Aunque reconocemos que en Europa uno de los aspectos positivos de dicho enfoque ha sido la sustitución del tradicional modelo de enseñanza basado en la transmisión de conocimientos por un modelo más activo que apunta al aprendizaje, consideramos que este tipo de competencias no se corresponde con el marco que exige la EDH. No podemos ignorar que el enfoque de competencias se centra básicamente en un aprendizaje útil al mercado laboral, en la formación -más que de intelectuales públicos y ciudadanas/os responsables- de técnicos de calidad que sirvan a los intereses de las empresas; de ahí que se ha venido nutriendo de recomendaciones emanadas de instituciones financieras tales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) o el Banco Mundial (Dias, 2010; Díaz-Barriga, 2006). Por ello en la elaboración de nuestro instrumento hemos apostado por un enfoque crítico de EDH y usado, como referencia de los aspectos a valorar en la misma, los principales criterios subrayados por los autores/as que han aportado desarrollos teóricos en este ámbito a nivel internacional, señalados arriba.

La evaluación en el marco de la EDH, tanto de las acciones formativas como de sus efectos particulares en los sujetos, aún es un área en pleno desarrollo por lo cual se torna imprescindible la construcción del conocimiento mutuo mediante la puesta en común de experiencias evaluativas y de desarrollos metodológicos (Equitas y ACNUDH, 2010).

## **MÉTODO**

Este trabajo tiene el objetivo de presentar una rúbrica útil para evaluar las respuestas en la resolución de casos prácticos relativos a cuestiones relacionadas con derechos humanos, describiendo su proceso de diseño y validación. Por ello, en este apartado se detallará el método seguido en el diseño o construcción de la rúbrica (proceso compuesto de tres fases), la población con la cual se realizó su validación, y el procedimiento de recogida y análisis de datos seguido para realizar la misma.

### **El diseño de la rúbrica**

La rúbrica, como instrumento de evaluación, se basa en una escala que puede ser cuantitativa,

cualitativa o mixta, según una serie de criterios establecidos previamente que servirán para medir los desempeños del alumnado en torno a una actividad; en su proceso de construcción es preciso seguir tres pasos: (1) identificar las dimensiones a valorar, (2) redactar los indicadores para medir tales dimensiones, y (3) determinar los niveles de logro y su puntuación en una escala nominal (Andreu-Andrés y García-Casas, 2014; Gallo, 2004; García-Sanz, 2014; Torres y Perera, 2010; Wang y Rairigh, 2006); en la construcción de la matriz de nuestra rúbrica se han seguido dichos pasos en tres fases consecutivas, que se describen a continuación.

### **Primera fase: Construcción de las dimensiones a valorar**

El primer paso en la construcción de una rúbrica es determinar las dimensiones que se van a valorar. Para ello nos enfocamos en los objetivos educativos de la EDH, que serán aquellos logros alcanzados en un corto plazo, los cuales podrán variar según el colectivo hacia el cual se dirija (Tibbitts, 2002). No obstante, en un plano general, la EDH tiene tres dimensiones básicas de aprendizaje: (a) conocimientos sobre derechos humanos, (b) la capacidad para actuar en su promoción y defensa, y (c) actitudes favorables hacia sus valores (Løkke, 2012). En consecuencia, las dimensiones que nos propusimos evaluar fueron: 1) el compromiso con los DH; 2) la comprensión de los conocimientos adquiridos; y 3) la capacidad de pensamiento crítico (PC), que permitirá aplicar el conocimiento a diversas problemáticas relacionadas con tales derechos.

A continuación se describe cada una de las dimensiones (Compromiso y pensamiento crítico) y sus componentes (los ítems que forman cada una de ellas se presentarán en el siguiente epígrafe).

1) *Compromiso con los principios de los derechos humanos.* El compromiso como componente actitudinal de los DH (McFarland y Mathews, 2005) se identifica con aspectos como la adhesión hacia los mismos, la creencia de que éstos son relevantes y el compromiso con aplicarlos (Autor, 2017; Chen y Tang, 2017; McPherson y Abell, 2012). Siguiendo la definición de compromiso ético de Marzo y Sabariego (2013) el compromiso ético con los derechos humanos se podrá apreciar en la capacidad para responder y argumentar coherentemente aplicando sus valores.

2) *La Comprensión.* Involucra la capacidad de aplicar en la práctica un concepto o un tópico determinado, a una variedad amplia de cosas o situaciones; implica estimular el pensamiento para poder explicar, demostrar, generalizar, establecer analogías, dar ejemplos y/o reestructurar los conceptos o tópicos aprendidos (Blythe, 2004; Salgado-García, 2012), en este caso, en relación con los derechos humanos.

3) *Pensamiento crítico (PC).* La concienciación crítica en materia de DH es uno de los objetivos fundamentales de la EDH (Adami, 2014; Tibbitts, 2002), para la cual se requiere el fomento del pensamiento crítico o reflexivo, pues se asume que en la medida en que los sujetos aprenden a pensar críticamente, se convertirán en ciudadanos capaces de razonar éticamente y actuar en beneficio de la sociedad (Adami, 2014; Paul y Elder, 2005). Sin embargo, el PC es la dimensión más compleja de determinar, pues las abundantes concepciones sobre su significado son bastante heterogéneas, con varios elementos repetidos que se sobreponen, a los cuales se les van añadiendo o quitando alguna categoría (Cargas, Williams y Rosemberg, 2017; Lai, 2011; López, 2012). Entre los enfoques que han nutrido nuestra propuesta destacamos los siguientes: en el ámbito cognitivo, Kurfiss (1988) define el PC como la resolución de problemas en

situaciones donde las soluciones no pueden ser verificadas empíricamente, siendo el argumento que se ofrece el que debe fundamentarse en muy buenas razones. De acuerdo con esta autora, el pensamiento crítico se puede concebir como: 1) lógica informal (competencias para analizar y construir argumentos y justificarlos); 2) procesos cognitivos (construcción de significado, es decir, cómo las personas llegan a las conclusiones y el conocimiento influye en su proceso de razonamiento); y 3) desarrollo intelectual (manifestación de una teoría contextual del conocimiento o una postura epistemológica, esto es, la conciencia de cómo el conocimiento depende del contexto). En la misma línea, Paul y Elder (2005) lo identifican con habilidades en la comunicación efectiva y en la resolución de problemas, superando las tendencias egocéntricas y sociocéntricas. Para ello, los sujetos dispondrían de disposiciones hacia el PC y de ciertas destrezas cognitivas como la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la autorregulación (Facione, 2000, 2007). Willingham (2007) lo define como la capacidad para resolver problemas viendo los dos lados del mismo, la disposición a admitir nuevas pruebas que refuten nuestras ideas, razonar sin pasiones y exigir evidencias que respalden los juicios, habiendo diferentes tipos de pensamientos críticos para diferentes temas o disciplinas, si bien, a mayor información sobre una materia, mayor será la posibilidad de ejercer el PC al respecto. En Freire (2012) se puede interpretar el PC como la capacidad de percibir la realidad en su complejidad, con sus contradicciones, como un proceso dinámico, problematizándola. Como se puede apreciar, todas estas nociones de PC tienen como denominador común su vinculación con la resolución de situaciones o problemas cotidianos argumentada y razonada al tiempo que identificando su complejidad.

### **Segunda fase: Elaboración de indicadores o ítems a valorar**

En la segunda fase se determinaron los indicadores de las dimensiones que definimos basándonos en la literatura, resultando nueve ítems dirigidos a valorar la presencia del compromiso, la comprensión y el pensamiento crítico (Tabla 1).

Tabla 1. Indicadores de la rúbrica por dimensiones

Compromiso
a. Aplicación de principios éticos de los DH
b. Adhesión a los valores de los DH
c. Aplicación de aspectos teóricos de DH
Comprensión
d. Aplicación de conceptos a situaciones prácticas (reales o hipotéticas)
e. Identificación de formas de desigualdad estructural o violencia estructural
f. Proposición de soluciones enmarcadas en el enfoque de DH
Pensamiento crítico
g. Identificación de aspectos contrastados o matices
h. Identificación de causas y efectos
i. Fundamentación y argumentación

### **Tercera fase: Determinación de niveles de logro en una escala**

Una vez establecidos los criterios de evaluación se determinaron sus niveles de logro de acuerdo a una escala. Las escalas de las rúbricas suelen tener un valor numérico de entre 1 a 4 o

5 niveles (Wang y Rairigh, 2006), dispuestos generalmente en orden descendente, cada uno enumerando un criterio de valoración (criterios o niveles de logro) para cada ítem o indicador: desde un mayor nivel de logro a un menor nivel de logro. García-Sanz (2014) concluye que cuatro criterios o niveles de logro son adecuados para evaluar el grado de desempeño de una habilidad, basando los mismos en las calificaciones universitarias (4: sobresaliente -nivel excelente de dominio-; 3: notable -buen dominio-; 2: aprobado -nivel aceptable-; 1: suspenso -nivel insuficiente-). Nuestra rúbrica, igualmente, se estableció en una escala de cuatro niveles de desempeño, con valores descendentes, donde 4 sería “muy bien” y 1, “insuficiente” (Apéndice 1).

Respecto al tipo de rúbrica, éstas pueden ser globales o analíticas. Las globales se establecen para valorar una característica en su totalidad, por lo cual la puntuación será integral, y las analíticas, se centran en uno o varios aspectos concretos, pudiendo ser divididas de acuerdo a los mismos, puntuándose por separado cada parte (Andreu-Andrés y García-Casas, 2014; Torres y Perera, 2010). Nuestra rúbrica fue diseñada como una rúbrica analítica, esto es, requiere puntuar cada dimensión y obtener luego un promedio final.

### **Participantes**

La rúbrica se validó con alumnado del Grado en Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid, al término del primer semestre del curso 2015-2016, con una muestra de N=179 sujetos, caracterizados por estar cursando el primer año de la titulación de trabajo social (de nuevo ingreso); tener edades comprendidas en un tramo de 17 a 20 años, residentes en la comunidad de Madrid y ser mayoritariamente de nacionalidad española y mujeres (85,5%). En este alumnado se distinguieron dos perfiles: aquel que durante el primer tuvo formación sobre derechos humanos (Grupo A, N=117) y alumnado que no tuvo formación en la materia (Grupo B, N=62).

La utilización de submuestras (grupo A y B) se fundamenta en la necesidad de ofrecer mayor rigor a los resultados de la validación, evitando así los sesgos que se presentarían si sólo se hubiese validado el instrumento con alumnado que conocía a fondo la materia examinada o por el contrario, con aquel que la desconocía en absoluto, variando sensiblemente las respuestas. En consecuencia, el análisis de los resultados se realizó sin diferenciar ambos perfiles.

Los sujetos fueron seleccionados siguiendo el criterio de conveniencia, atendiendo a la facilidad del acceso a los mismos. La participación fue voluntaria, durante el horario de clases, informándose al alumnado del anonimato de las respuestas y la confidencialidad de sus datos.

### **Procedimiento de recogida y análisis de datos**

Para poner a prueba la rúbrica diseñada mediante su aplicación (Capella-Peris et al., 2015) se formuló un supuesto práctico mediante la técnica de las viñetas con casos, ampliamente utilizada en el ámbito de la enseñanza de la bioética (Bremberg y Nilstun, 2000; Orellana-Peña, 2014; Sogi, Zavala y Ortiz, 2005), consistente en la presentación una situación problemática (real) sobre la cual se plantean una serie de cuestiones a resolver. Así, a través de la rúbrica diseñada se valoraron las respuestas del alumnado a dichas cuestiones. En todo caso, el diseño de la presente rúbrica no contempla un material concreto para su posterior aplicación, pudiendo ser utilizada sobre cualquier material escrito que requiera responder a cuestiones o problemas planteados en base al enfoque de derechos humanos.

En el proceso de diseño de una rúbrica la valoración de su idoneidad es fundamental. Esta comprobación la realizamos en tres pasos:

1. La rúbrica inicialmente propuesta fue evaluada en su contenido (validez lógica) mediante el juicio de un grupo de tres personas expertas en: Trabajo social; EDH en la educación superior, y pedagogía, psicología educativa y procesos cognitivos, quienes tras revisar el contenido y legibilidad de la propuesta, identificaron leves mejoras relativas a la redacción de los indicadores/ítems y sus criterios de valoración.

2. Una vez ajustada la rúbrica con los cambios propuestos, se valoró por segunda vez aplicándola a una muestra piloto conformada por 20 sujetos para comprobar el adecuado funcionamiento de la misma (Wang y Rairigh, 2006) Tras la prueba piloto se comprobó la adecuación de los criterios de valoración y de las dimensiones respecto a los indicadores propuestos, por lo cual no se realizaron cambios.

3. La rúbrica definitiva se aplicó directamente por un investigador del equipo administrándola a las respuestas de las viñetas con casos. Siguiendo la experiencia de Llovet, Prat, Boixadós y Parra (2014), las respuestas se analizaron mediante un mecanismo de revisión ciega para garantizar la imparcialidad y evitar un sesgo en las valoraciones. Para ello se anonimizaron previamente las hojas de respuestas con el objeto de no identificar a las/los participantes de manera individual ni su pertenencia a un grupo determinado. Así mismo, los indicadores se fueron aplicando a medida que aparecían en las respuestas a cada caso. Una vez recopilados y codificados los datos, se realizaron pruebas estadísticas para medir la consistencia de las dimensiones propuestas. Así, se valoró la estructura interna de la rúbrica (Capella-Peris et al., 2015) es decir, la asociación interna significativa de sus indicadores mediante la técnica de Análisis de Componentes Principales (ACP). Se utilizaron como datos de entrada para la extracción de los componentes, los valores de los coeficientes de correlación de Pearson y Gamma entre los indicadores (en ambos casos con extracción de dos componentes y rotación varimax), utilizando el paquete estadístico SPSS versión 22.

## RESULTADOS

Los resultados del ACP nos permitieron apreciar la estructura interna de la rúbrica constatando la asociación entre las variables (indicadores) e identificando las dimensiones en las cuales se agrupaban las mismas.

En la tabla 2 mostramos el primer ACP extrayendo dos componentes y aplicando la rotación varimax. Al considerar el coeficiente de correlación de Pearson, se aprecia que los ítems tienden a agruparse en dos dimensiones (componentes) y no en las tres esperadas (tabla 1): una conformada por A, B, C y F (caracterizada por los valores de las proyecciones sobre el primer componente claramente más altos que sobre el segundo), y otra conformada por E, G, H e I (caracterizada por los valores de las proyecciones sobre el segundo componente claramente más altos que sobre el primero). Así mismo, el indicador D queda en una posición intermedia (caracterizado por valores similares de las proyecciones sobre los dos componentes). Al estar los resultados en discordancia con el planteamiento inicial, se procedió a realizar un segundo ACP utilizando como medida de similitud entre los indicadores el coeficiente Gamma, con el objeto de confirmar los resultados obtenidos y medir el grado de concordancia entre los indicadores - como alternativa al grado de asociación lineal-. Al repetir el análisis con este coeficiente, la magnitud de las proyecciones sobre el componente dominante se acentuó, y nuevamente el indicador D se situó entre los dos grupos (Tabla 2).

Tabla 2. Análisis de componentes principales con correlación de Pearson y Coeficiente Gamma: Matriz de componentes rotados

	Correlación de Pearson		Coeficiente Gamma	
	Componente		Componente	
	1	2	1	2
G	.782	.226	.856	.334
I	.765	.331	.830	.482
E	.764	.263	.848	.299
H	.725	.335	.791	.475
C	.160	.861	.282	.903
B	.362	.802	.463	.858
A	.372	.796	.447	.864
F	.398	.625	.434	.726
D	.496	.497	.654	.557

Al confirmar que las categorías observadas no coincidían con la propuesta inicial (tabla 1), se estimó modificar la organización de los ítems siguiendo los resultados del ACP:

1. Puesto que el ítem D “Aplicación de conceptos a situaciones prácticas (reales o hipotéticas)” resultó ser un indicador ambiguo que podría situarse tanto en la dimensión del compromiso (si los ejemplos proporcionados se referían a derechos humanos) como del pensamiento crítico (si, entre todo los argumentos se proporcionaban ejemplos), se decidió eliminarlo de la rúbrica al no contribuir a la calidad de esta.
2. El otro cambio sustancial que se realizó fue la eliminación de la dimensión “comprensión”, dado que sus otros dos componentes, E y F, se situaban en dimensiones distintas: claramente E “Identificación de formas de desigualdad estructural o violencia estructural” se situaba en el grupo del pensamiento crítico, mientras que F “Proposición de soluciones enmarcadas en el enfoque de derechos humanos”, en el compromiso. Así, se decidió que la rúbrica final quedaría compuesta por dos dimensiones: compromiso y pensamiento crítico.

Por último, tras los cambios señalados se procedió a estimar la consistencia interna o fiabilidad de la rúbrica resultante a través del estadístico Alfa de Cronbach. Esta medida asume que los ítems de una escala miden un mismo constructo y están altamente correlacionados, de modo que si alfa se sitúa en un valor cercano a 1 tendrá mayor consistencia interna (Capella-Peris et al., 2015). Nuestros resultados fueron los siguientes: alfa=0.864 para la dimensión compromiso; alfa=0.826 para el pensamiento crítico; y alfa=0.894 para REEDHED en su conjunto, resultando un instrumento altamente fiable. La rúbrica definitiva se denominó “Rúbrica para valorar la resolución de casos prácticos relativos a Derechos Humanos” (Rúbrica RECAPRADH) en el contexto de la educación en materia de derechos humanos (Apéndice 1).

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A la luz de los resultados podemos afirmar que esta rúbrica ha cumplido con el objeto de su creación: disponer de una guía que permitiera valorar las respuestas del alumnado respecto a cuestiones éticas relativas a los derechos humanos y de un instrumento dirigido a valorar el componente cualitativo presente en el texto a evaluar. Así, consideramos que la rúbrica diseñada

permite valorar objetivamente situaciones subjetivas, tan complejas como son las relativas al ámbito del aprendizaje de cuestiones éticas y en concreto, de los derechos humanos.

Al realizar las pruebas estadísticas se pudo considerar que, en general, la rúbrica estaba bien correlacionada. No obstante, el análisis de componentes principales permitió apreciar que las variables A, B, C y F conformaron un grupo distinto al de E, G, H e I, quedando D en una zona intermedia entre estas dos dimensiones notoriamente establecidas; de ahí que nuestra decisión fue reconfigurar la rúbrica a la luz de esta evidencia.

Los cambios introducidos afectaron la composición de cada dimensión, pero también de la rúbrica en su conjunto pues en vez de constituir una rúbrica de tres dimensiones, éstas se redujeron a dos, a saber, compromiso y pensamiento crítico. Respecto a la eliminación del indicador D “Aplicación de conceptos a situaciones prácticas (reales o hipotéticas)”, aunque estaba correlacionado con todo el resto, se apreció que no pertenecía plenamente a ningún grupo, los cuales estaban claramente diferenciados. Este ítem se refería a un indicador de la comprensión según el cual se esperaba que el alumnado ilustrara sus ideas con fuentes, evidencia empírica y ejemplos apropiados o, al menos, experiencias personales. En las respuestas en las que D estuvo presente, también se pudo apreciar la ambigüedad que evidenció el ACP realizado: las respuestas podían ser atribuibles bien al compromiso, cuando los ejemplos proporcionados se referían a otras situaciones relacionadas con derechos humanos que los sujetos quisieran destacar, o bien al pensamiento crítico, cuando los ejemplos eran utilizados como un recurso para argumentar sus opiniones. En vista de la ambigüedad referida, se decidió eliminar dicho indicador de la rúbrica, no afectando a la calidad de la misma ni tampoco a la cantidad de información valorada, dada la duplicidad señalada.

Puesto que los otros dos indicadores que componían nuestra dimensión de comprensión, E y F, se separaron ubicándose en polos opuestos, cada uno en un grupo diferente, valoramos así mismo la reducción de dimensiones, eliminando la dimensión de la “comprensión”, pues dos de sus ítems se solapaban con el compromiso (F) y con el pensamiento crítico (E).

En el caso de F “Proposición de soluciones enmarcadas en el enfoque de derechos humanos”, si bien la comprensión implica, entre otras destrezas, la de aplicar en la práctica un conocimiento determinado (por lo que esperábamos que se aplicara a la solución de un problema el conocimiento teórico adquirido) no obstante, no es menos cierto que aplicar una solución en base al enfoque crítico de los derechos humanos implica también un grado considerable de compromiso, si entendemos éste como la creencia de que estos valores son relevantes y por ende se deben aplicar (Autor, 2017; Chen y Tang, 2017; McPherson y Abell, 2012); tanto los valores como el marco jurídico y político que en torno a los DH se ha construido.

Respecto a E “Identificación de formas de desigualdad estructural o violencia estructural”, este indicador se puso en un inicio dentro de la “comprensión” porque implicaba la destreza de identificar en una situación práctica, elementos teóricos aprendidos (Blythe, 2004; Salgado-García, 2012), en nuestro caso, debatidos en el análisis de las violaciones de DH. Sin embargo, el sesgo en el diseño inicial del instrumento no se detectó en ninguna de las dos etapas de comprobación previas al ACP, análisis que luego evidenció que este indicador está estrechamente relacionado con aquellos que identifican el pensamiento crítico. No obstante este hallazgo tampoco es de sorprender, pues también es cierto que, entre las múltiples definiciones y concepciones existentes en torno al pensamiento crítico, una de las perspectivas desde la cual éste se puede identificar es “como desarrollo intelectual”, es decir, como una manifestación de una postura epistemológica dependiente de un contexto (Kurfiss, 1988), superando las tendencias egocéntricas y sociocéntricas (Paul y Elder, 2005), y percibiendo la realidad en toda

su complejidad (Freire, 2012). Identificar que ciertas violaciones de derechos humanos se relacionan con la existencia de grupos que han sido sistemática e históricamente excluidos de ámbitos que son relevantes para el desarrollo de su autonomía y de sus planes de vida, que dichas violaciones son producto de formas de desigualdad estructural, esto es, de situaciones en las que no es una decisión política manifiesta la que determina excluir a las personas de ciertos beneficios o instancias, sino que quienes toman dichas decisiones no han *sabido* prever o controlar esa consecuencia (Saba, 2012), o de formas de violencia estructural, donde dichos agentes políticos incluso no han querido prever o controlar tal exclusión (Galtung, 1990). Identificar estos matices, desde luego, implica tener una suficiente capacidad reflexiva o PC.

Este trabajo ha descrito el proceso de diseño y validación de una rúbrica para ser utilizada en el ámbito de la EDH, con el objeto de establecer la calidad de dicho instrumento. Respecto a sus limitaciones, consideramos que una de las debilidades del proceso de validación consistió en que la prueba se aplicó directamente por el equipo de investigación, al no contar con los recursos para disponer de un panel de evaluadores externos que revisaran y puntuaran las respuestas aplicando el instrumento. No obstante, se procuró la máxima objetividad al asignar las puntuaciones a los trabajos (las viñetas con casos) asegurando que la revisión fuese anónima; así mismo, otro aspecto a resaltar es que el propio mecanismo de contestación a las preguntas de las viñetas y, por ende, de corrección, propició revisar las respuestas y puntuar los indicadores establecidos de manera no ordenada: no se fueron identificando los indicadores de acuerdo al orden asignado en la propia rúbrica, sino que éstos se fueron identificando a medida que aparecían en las respuestas de cada alumna/o y en cada caso o viñeta (1 o 2).

Pese a que consideramos que las pruebas realizadas gozan de un adecuado rigor metodológico, sería deseable que en el futuro este instrumento sea probado y validado por equipos de evaluadores externos, con una muestra más amplia y en contextos más diversos. Otra de las limitaciones, es que, tal como lo advirtieron Rivas y Saiz (2012) respecto a su prueba PENCRIASAL, una medida enfocada a evaluar los procesos de pensamiento crítico utilizando situaciones cotidianas en un formato de respuestas abiertas, en el caso de la rúbrica RECAPRADH -al ser igualmente un instrumento que evalúa respuestas abiertas- esta requerirá emplear un tiempo considerable para su aplicación, es decir, en la corrección de las respuestas de acuerdo a los indicadores establecidos y sus niveles de puntuación.

Sin embargo, creemos que dichas limitaciones no deben empañar las fortalezas de este instrumento, principalmente que se trata del primer instrumento diseñado y validado, disponible en castellano, para valorar objetivamente respuestas abiertas sobre el aprendizaje ético en materia de derechos humanos en dos dimensiones: compromiso con los derechos humanos y pensamiento crítico aplicado a los mismos.

Esta contribución responde, así mismo, a una necesidad expresada desde hace tiempo en el ámbito de la EDH: la escasez de instrumentos para su evaluación y, a nuestro juicio, la falta de instrumentos cualitativos para la evaluación de ciertos componentes del aprendizaje integral de los derechos humanos que no solo debe referirse a conocimientos sobre determinados contenidos, sino que debe pasar a formar parte de las actitudes y comportamientos; ámbitos donde el desarrollo del compromiso con los mismos y del pensamiento crítico, serán fundamentales.

## REFERENCIAS

- ACNUDH (2018). Planes o Estrategias de Acción Para La Educación En Derechos Humanos. ACNUDH Website. Recuperado de: <http://www.ohchr.org/SP/Issues/Education/EducationTraining/Pages/NationalActionPlansHumanRightsEducation.aspx>
- Adami, R. (2014). Human rights for more than one voice: rethinking political space beyond the global/local divide. *Ethics & Global Politics*, 7(4), 163-180.
- Andreu-Andrés, M.A. y García-Casas, M. (2014). Evaluación del pensamiento crítico en el trabajo en grupo. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.1.157631>
- Autor (2017). Anonimizado.
- Barrantes, L. (2014). Pensamiento crítico y derechos humanos: componentes esenciales en la educación superior del siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 25(2): 93-105.
- Blythe, T. (2004). *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Bremberg, S. y Nilstun, T. (2000). Patient's autonomy and medical benefit: ethical reasoning among GPs. *Family Practice*, 17, 124-8.
- Brizuela, A. (2016). Construcción y validación de una rúbrica para medir la expresión escrita en estudiantes universitarios. doi: <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-1.cvrn>
- Cano, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación Superior: ¿uso o abuso? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(2), 265-280.
- Capella-Peris, C., Gil-Gómez, J., Chiva-Bartoll, O. y Martí-Puig, M. (2015). Diseño y validación de una rúbrica para valorar la competencia docente en la didáctica de juegos motores y expresión corporal en Educación Infantil. *Ágora para la EF y el Deporte*, 17(2), 148-167.
- Cargas, S., Williams, S. y Rosemberg, M. (2017). An approach to teaching critical thinking across disciplines using performance tasks with a common rubric. *Thinking Skills and Creativity*, 26, 24-37.
- Carvalho, M. y Estêvão, C. (2013). Pedagogia crítica e Direitos Humanos: fundamentos para uma proposta pedagógico-crítica em Direitos Humanos. *Ensaio: avaliação, políticas públicas de educação*, 21(80), 405-432.
- Chen, H. y Tang, I-CH. (2017). Social workers' attitudes toward human rights in a sample from Taiwan. doi: 10.1177/002087281772513
- Dias, M.A.R. (2010). ¿Quién creó este monstruo? Educación y globalización: sus relaciones con la sociedad. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(2), 3-19.
- Díaz-Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28(111), 7-36.
- Dickinson, P. y Adams J. (2017). Values in evaluation. The use of rubrics. *Evaluation and Program Planning*, 65, 113-116.
- Equitas y ACNUDH. (2010). *Cómo evaluar las actividades de capacitación en derechos*

- humanos. Manual para educadores en derechos humanos*. Montreal: Equitas y ACNUDH.
- Facione, P. (2000). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report)*. Recuperado de <https://philpapers.org/archive/FACCTA.pdf>
- Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Insight Assessment*, 2007, 23-56.
- Fernández, M. (2017). Educación en derechos humanos: compromiso ético-político con la democracia. *Revista Interdisciplinaria de Direitos Humanos*, 5(2), 183-208.
- Fraile, J., Pardo, R. y Panadero, E. (2017). ¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa? *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1321-1334.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido* (2ª ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Gallo, A.M. (2004). 5 Simple Steps to Designing a Rubric. *Strategies*, 17(5), 21-24.
- García-Sanz, M. (2014). La evaluación de competencias en Educación Superior mediante rúbricas: un caso práctico. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(1), 87-106
- Galtung, J. (1990). Cultural violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291-305.
- Gatica-Lara, F. y Uribarren-Berrueta, T. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Investigación en Educación Médica*, 2(1), 61-65.
- Guzmán, Y. Flores, R. y Tirado, F. (2012). La evaluación de la competencia argumentativa en foros de discusión en línea a través de rúbricas. *Innovación Educativa*, 12(60), 17-40.
- Hung, R. (2014). Toward an affective pedagogy of human rights education. doi: 10.2478/jped-2014-0003
- Kurfiss, J. G. (1988). *Critical thinking: Theory, research, practice and possibilities*. ASHE-ERIC Higher Education, Report No. 2. Washington D.C.: Association for the Study of Higher Education.
- Lai, E. (2011). *Critical Thinking: A Literature Review Research Report*. London: Pearson.
- Lipnevich, A., McCallen, L, Miles, K. y Smith, J. (2014). Mind the gap! Students' use of exemplars and detailed rubrics as formative assessment. *Instructional Science*, 42, 539-559.
- Llovet, M., Prat, N., Boixadós, A. y Parra, B. (2014). La rúbrica como instrumento para mejorar la aprehensión, el desarrollo y la evaluación del pensamiento analítico en el Grado de Trabajo Social. En E. Pastor Seller (ed.) *El Trabajo Social ante el reto de la crisis y la educación superior* (pp.157-166). Madrid: Universitas.
- Løkke, M. (2012). *The Human Rights Education Toolbox. A Practitioner's Guide to Planning and Managing Human Rights Education*. Denmark: The Danish Institute for Human Rights.
- López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 27(22), 41-60
- Magendzo, A. (2003). Pedagogía Crítica y Educación en Derechos Humanos. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, 2(2), 19-27.
- Magendzo, A. (2011). Educación en derechos humanos, un desafío impostergable. En F. Cousiño y Foxley A. (Eds.), *Políticas Públicas para la Infancia* (pp. 101-119). Santiago de Chile: UNESCO.

- Marzo, L. y Sabariego, M. (2013). Compromiso ético. En J. Alsina (Coord). *Rúbricas para la evaluación de competencias* (pp. 17-23). Barcelona: ICE y Ediciones Octaedro.
- Mauri, T., Colomina, R y de Gispert, I. (2014). Transformando las tareas de escritura colaborativa en oportunidades para aprender: ayuda educativa y uso de rúbricas en la Educación Superior. *Cultura y Educación*, 26(2), 298-348.
- Mujica, R. (2002). *La metodología de Educación en Derechos Humanos*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. Recuperado de: [http://www.dhnet.org.br/educar/mundo/a\\_pdf/mujica\\_metodologia\\_educacion.pdf](http://www.dhnet.org.br/educar/mundo/a_pdf/mujica_metodologia_educacion.pdf)
- McFarland, S. y Mathews, M. (2005). Who cares about human rights? *Political Psychology*, 26(3), 365-385.
- McPherson, J. y Abell, N. (2012). Human rights engagement and exposure new scales to challenge social work education. *Research on Social Work Practice*, 22(6), 704-713.
- Moskal, B. (2000). Scoring Rubrics: What, When and How? Practical Assessment. *Research & Evaluation*, 7(3), 1-5
- Nipperess, S. (2013). *Human rights: a challenge to critical social work practice and education*. (Tesis doctorado, Curtin University, Faculty of Humanities, Centre for Human Rights Education). Recuperada de <https://espace.curtin.edu.au/handle/20.500.11937/479>
- Orellana-Peña, CM. (2014). Médicos humanistas. *Persona y bioética*, 18(1), 57-69.
- Panadero, E. y Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129-144.
- Papadakis, S. Kalogiannakis, M. y Zaranis, N. (2017). Designing and creating an educational app rubric for preschool teachers. *Education and Information Technologies*, 22(6), 3147-3165.
- Paul, R. y Elder, L. (2005). *Estándares de competencia para el pensamiento crítico. Estándares, Principios, Desempeño, Indicadores y Resultados. Con una Rúbrica Maestra en el Pensamiento Crítico*. California: Fundación para el pensamiento crítico.
- Picornell-Lucas, A. (2014). La coevaluación de competencias en el Grado en Trabajo Social mediante el uso de la rúbrica. *Azarbe. Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, 3, 7-14.
- Popham, J. (1997). What's Wrong and What's right with rubrics. *Educational Leadership*, October, 72-75.
- Rivas, S. y Saiz, C. (2012). Validación y propiedades psicométricas de la prueba de pensamiento crítico PENCRISAL. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 17(1), 18-34.
- Rubio, M. (2012). *La evaluación del aprendizaje en la enseñanza de los derechos humanos*. México, D. F.: Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.
- Saba, R. (2012). *Pobreza, derechos y desigualdad estructural*. México: Suprema Corte de Justicia de la Nación, Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación, Instituto Electoral del Distrito Federal.
- Salgado-García, E. (2012). Enseñanza para la comprensión en la educación superior: la experiencia de una universidad costarricense. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 3(8), 34-50.

- Sogi, C., Zavala, S. y Ortiz, P. (2005). ¿Se puede medir el aprendizaje de la ética médica? *Anales de la Facultad de Medicina*, 66(2), 174-185
- Tibbitts, F. y Kirchsclaeger, P. (2010). Perspectives of Research on Human Rights Education. *Journal of Human Rights Education*, 2(1), 8-29.
- Tibbitts, F. (2002). Understanding what we do: Emerging models for human rights education. *International Review of Education*, 48(3-4), 159-171.
- Torres, J. y Perera, V. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 36, 141-149.
- Trace, J., Meier, V. y Janssen, G. (2016). "I can see that": Developing shared rubric category interpretations through score negotiation. *Assessing Writing*, 30, 32-43.
- Wang, J. y Rairigh, R. (2006). Using Instructional Rubrics in Physical Education. *Teaching Elementary Physical Education*, May, 41-46.
- Willingham, D. T. (2007). Critical thinking: Why is it so hard to teach? *American Educator*, 31(2), 8-19.

Original en prensa



## **2. Trabajos en proceso de evaluación**

### **2.1. Bienestar social: un objetivo compartido. Sobre la alianza entre los derechos humanos y el Trabajo Social**

#### **Introducción**

El Trabajo Social es una profesión que ha construido su identidad y se ha desarrollado sobre la base de una serie de principios éticos que integran las diversas definiciones de la profesión, su misión y sus códigos deontológicos a nivel mundial y se han venido erigiendo a la luz de los cambios sociales así como de los principales conflictos y dilemas que las/los profesionales deben afrontar/resolver en el curso de su intervención (Ballestero, Úriz y Viscarret, 2013). La ética es una dimensión inherente a la teoría y a la práctica del trabajo social; dentro de ella los derechos humanos ocupan un lugar esencial, uniendo a esta dimensión ética, lo político, dado que éstos se orientan al bien común de la sociedad, erigiéndose como una garantía y marco necesario de convivencia social, al controlar el abuso de poder en las sociedades altamente organizadas (Russell, 1984; Bobbio, 1991; Maritain, 2002).

Hay bastante consenso en que los principios del trabajo social en la actualidad se pueden sintetizar en el respeto y promoción de los derechos de individuos, grupos y comunidades -lo cual incluye la autonomía-, la igualdad (Salcedo, 2010) así como el respeto a la dignidad de las personas, la promoción del bienestar (Banks, 2102) y la justicia social (Salcedo, 2010; Banks, 2102). Todos ellos indiscutiblemente ligados a los derechos que proclama la Declaración Universal de los Derechos Humanos, DUDH (Trenkwalder-Egger, 2011). El concepto de bienestar nos interesa especialmente, pues requiere la realización de todos los demás derechos; implica garantizar la calidad de vida de las personas (Salcedo, 1998) y el beneficio de la sociedad. Para ello son necesarios no solo derechos relacionados con la libertad, la igualdad o la vida, sino también de un sólido marco de derechos sociales -o provisiones mínimas (Griffin, 2009)- que lo hagan efectivo. La noción de bienestar, así, se despliega en dos sentidos: el social y el individual. El primero, supone la participación en la provisión de los recursos de los individuos y grupos que integran una sociedad (Bermejo, 2002); el segundo (individual) dependerá de los objetivos de la persona para realizar una vida buena y se concretará cuando éstos puedan ser elegidos sin coerción y conseguidos sin obstáculos. Ello exige la realización efectiva de la autonomía de la persona, esto es, de condiciones de libertad positiva y negativa, e igualdad material y formal. Como señala Webb (2010) el concepto de bienestar es una construcción central detrás de muchos de los supuestos que sustentan la exclusión social y la injusticia. La concreción del bienestar requiere no solo del disfrute de derechos civiles y políticos, sino también de los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales, evidenciándose con ello la

pertinencia y necesidad de los principios de indivisibilidad e interdependencia de los derechos humanos.

### **La problematización de los derechos humanos y su incidencia en el Trabajo Social**

Al hablar de derechos humanos debemos emprender la compleja tarea de abordar su conceptualización, cuyos debates aún están lejos de ser zanjados. Aunque ninguna definición puede considerarse absolutamente exhaustiva ni resolver el debate de los derechos humanos, es necesario disponer de unas nociones mínimas para poder saber de qué hablamos cuando exigimos que éstos se respeten o se quieran emprender nuevas demandas (Angulo, 2015).

Existen dos grandes perspectivas interconectadas, la jurídica y la moral, aunque lo cierto es que también existe una división entre quienes defienden –con múltiples argumentos- que el derecho y la moral están relacionados y quienes creen que no; entre los primeros los argumentos son que ambas se condicionan mutuamente o que, a fin de cuentas, ambas son sistemas de control social (Nino, 2013); para quienes afirman que no hay relación alguna, sus justificaciones se basan en el carácter científico del derecho (perspectiva positivista), según el cual las normas constituyen hechos que no requieren de ninguna justificación moral para su aplicación (Nino, 2013). En el ámbito de los derechos humanos, estas normas se materializarán en los diversos instrumentos surgidos tras la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH). A partir de ésta “la protección de los derechos naturales tiende a tener en sí misma eficacia jurídica y valor universal” (Bobbio, 1991, p. 39), por lo cual ha surgido la necesidad de analizar los derechos humanos en su vertiente moral, desde los ámbitos filosófico, político y social, analizando sus fundamentos, su legitimidad y su incidencia en la sociedad. Cualquiera que sea la disciplina desde la que se aborden estas cuestiones, encontraremos posturas bastantes divergentes.

De acuerdo con Nino (1989) en un primer momento se suele identificar a los derechos humanos desde una concepción positivista, con las situaciones normativas pactadas en el derecho positivo internacional, regional y local; así los derechos humanos serían un tipo de derechos jurídicos, un conjunto de normas y acuerdos que pactan los Estados y que se comprometen a respetar y promover en el ámbito de su soberanía, bajo el amparo y supervisión de ciertas organizaciones internacionales, como por ejemplo Naciones Unidas (NU). Sin embargo, en los contextos en que la noción de los derechos humanos es fundamental para cuestionar la legislación, a las instituciones o ciertas acciones por parte de quienes detentan el poder, los derechos humanos se suelen identificar con una cuestión que supera las normas jurídicas, llevando a muchos teóricos a sostener que los derechos humanos no tienen su origen en un sistema jurídico sino en un derecho natural, situándose en la posición iusnaturalista. A partir de dicha concepción, la primera cuestión que surge es la de concretar qué es un

derecho humano ¿qué bien protege y en qué se fundamenta dicha protección?, pues no todos los derechos son humanos, aunque en la realidad solo los humanos podamos ejercer derechos.

La concepción iusnaturalista ha inspirado los principales documentos liberales que han cimentado las bases de la Declaración del 48, y que podemos apreciar claramente en su definición de derechos humanos como derechos que las personas tienen solo por el hecho de ser personas, convirtiéndose en la definición más extendida –aunque tautológica- (Levin, 1998; Healey, 2008; Murdach, 2011; Teng, 2013, Beydili y Yildirim, 2013; Sánchez, 2015). Aquí, el fundamento se encuentra en la noción de dignidad humana que es inherente a todos los seres humanos. Las dificultades surgen al intentar ofrecer una caracterización definitiva de lo que se entiende por ser humano o persona (Nino, 1989; Griffin, 2009) ¿se hará sobre la base de cualidades moralmente relevantes, como la racionalidad o la autodeterminación en sentido kantiano, que a fin de cuentas son variables entre los individuos? ¿Será sobre rasgos biológicos básicos, con el consecuente riesgo de caer en un determinismo biológico/genético?

No obstante, la dignidad humana es en la actualidad el elemento más importante del discurso de los derechos humanos y de la toma de decisiones judiciales, y “constituye la “fuente” moral de la que todos los derechos fundamentales derivan su sustento” (Habermas, 2010, p. 4). Los derechos se conciben como una protección a esa dignidad, lo cual garantiza una potencial conexión con algunos principios como el respeto a las personas, su inviolabilidad, y los límites en la consecución del bien común. La dignidad, como principal fundamento de los derechos humanos, es un concepto muy potente al reconocer el valor de las personas y, aunque con diversas denominaciones, se puede hallar prácticamente en todas las culturas y civilizaciones, religiones y tradiciones filosóficas (Levin, 1998; De Lora, 2006); hunde sus raíces en las primeras formas de socialización humana y ha venido evolucionando a lo largo de la historia, tomando diferentes matices.

Otros desarrollos teóricos (en contraposición al positivismo) como las teorías utilitaristas, constructivistas y las críticas, amplían los derechos humanos al plano moral o político; éstos se conciben como un referente ético orientado al bien común, un marco que orienta nuestra conducta y una herramienta imprescindible para proteger a la humanidad. Si bien excede el objetivo de este trabajo y no disponemos del espacio para desarrollarlas en profundidad con todas sus derivaciones, procuraremos presentar sus rasgos esenciales.

Para los enfoques utilitaristas, que son teleológicos, los derechos humanos tienen que ver con alcanzar el bienestar general, pues todos los individuos (o al menos el máximo posible) estaríamos mejor si se protegen ciertos derechos, para lo cual este enfoque requeriría, eso sí, de la mayor armonía posible entre los intereses individuales y los del resto de la sociedad (Álvarez, 2009). En contraste, en las teorías

deontológicas/anti utilitaristas, de inspiración kantiana y tradición iusnaturalista, los individuos son fines en sí mismos y no pueden constituir medios o ser sacrificados para alcanzar otros fines –como los sociales-; el problema surge cuando sobre la base de estos imperativos algunos autores liberales radicales justifican la idoneidad del Estado mínimo y por ende la negación de derechos sociales o colectivos porque perjudican los derechos de las personas individuales (Álvarez, 2009; Segovia, 2015): si una persona tiene un derecho, el Estado no se lo puede negar, aunque ello fuese para favorecer el interés general (Álvarez, 2009). Así, entre una posición deontológica radical (liberalismo conservador) y un utilitarismo como el de S. Mill (liberalismo igualitario) en base a este último, al menos, se pueden justificar los derechos sociales e intervenciones políticas como la distribución de la renta.

En un punto intermedio, las teorías constructivistas intentan articular argumentos de peso para fundamentar la adopción de algunos principios morales que legitimen los derechos humanos. Si bien se reconoce que estos derechos son instrumentos creados por las personas, Nino (1989) subraya que esto no excluye su trascendencia para la vida social, pues protegen bienes de importancia fundamental para sus titulares; son a la vez norma jurídica y norma moral, porque tienen la función de reducir conflictos y favorecer la cooperación social, para lo cual dependerán de las convicciones morales de las personas, pues sin ellas el derecho solo proporcionaría razones prudenciales para actuar o no; con ello se busca una convergencia entre acciones y actitudes mediante la libre aceptación de sus principios. En el seno de las teorías críticas, por su objetivo emancipatorio, y en concreto entre las teorías consensualistas, se esgrime que lo primordial es el consenso social en la aceptación de los principios de los derechos humanos; la diferencia entre estas posiciones y las constructivistas radica en los argumentos que en ambos se esgrimen como justificación de dicha fundamentación; en las primeros se sitúan más en lo ético, mientras que en las segundos, en político. Entre estas últimas, Habermas, en su ética discursiva, analiza la fundamentación de la moral desvinculándola de sus elementos religiosos (2004); aplica la teoría de la acción comunicativa al derecho planteando que la validez de todas las normas dependen de la formación discursiva de la voluntad colectiva, en una situación bien concreta: una situación ideal de habla, donde serán admitidas sólo aquellas regulaciones que sean en interés de todos los sujetos por igual (Habermas, 2000) en dicho proceso, el derecho ha de constituir el medio para construir órdenes políticos justos, asentados en la noción de la dignidad humana (Habermas, 2010). Por último, dentro de las corrientes críticas es ineludible mencionar a De Sousa quien, atribuye el fracaso de la promesa emancipadora de los derechos humanos del pensamiento crítico eurocéntrico a haber ignorado o no sabido valorar las demandas de otros grupos y movimientos no occidentales; dichas demandas excedieron los límites del pensamiento hegemónico occidental, excluyendo las experiencias y saberes de grupos históricamente marginados en la lógica capitalista y colonial (De Sousa, 2010). Para superar este conflicto, el autor propone una epistemología basada en la “ecología de saberes” (p.

49) y la traducción intercultural, presentando una alternativa poscolonial a la concepción de los derechos humanos; una alternativa que cree posibilidades reales de resistencia, pues el concepto de universalidad de los derechos humanos ha venido siendo interpretado y aplicado de manera estrecha y sesgada, dejando fuera de la posibilidad de disfrutar de los supuestos derechos universales a millones de personas alrededor del mundo (Sánchez, 2015).

Otras críticas, también manifestadas desde enfoques críticos, apuntan a las políticas sobre derechos establecidas por algunos Organismos de NU, como por ejemplo el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional, sustentadas en la retórica de los derechos humanos pero que contradictoriamente la manipulan para legitimar políticas abusivas o en el caso del Consejo de Seguridad que representa los intereses de los países más poderosos del mundo, cuyas decisiones e intervenciones militares han ocasionado graves catástrofes humanitarias en conflictos y guerras como en Darfur, Kosovo Ruanda, Somalia o Timor (Rubio, 2000; Habermas, 2010). Así mismo, cabe mencionar otras políticas públicas igualmente nocivas, en nombre del desarrollo, que bajo los lineamientos de NU, mediante subvencionan la empresa de la cooperación al desarrollo que promueve un modelo que, lejos de favorecer transformaciones sociales orientadas a la emancipación de las personas y la justicia social, reafirma la lógica colonial y neoliberal. Todas estas contradicciones se consideran gravísimas, en tanto contribuyen a deslegitimizar los estándares morales de los derechos humanos y a “confirmar la sospecha de que el programa de los derechos humanos consiste justamente en su abuso imperialista” (Habermas, 2010, p.20). A este respecto, las/los trabajadores sociales debemos ser cuidadosos con el enfoque de derechos humanos (EnDH) que adoptemos; no cualquier lineamiento político basado en la retórica de los derechos humanos nos vale, solo un enfoque crítico, aquel que apunte a un cambio estructural de las relaciones de poder y distribución de los recursos. El enfoque de derechos humanos en su concepción crítica es un enfoque ético, político y práctico cuyo objetivo es remover los obstáculos en el disfrute de los derechos de las personas y colectivos, con la finalidad de promover su emancipación; a largo plazo, se pretende el cambio estructural de las relaciones hegemónicas de poder, incrementadas por la lógica neoliberal. Este enfoque requiere el compromiso con prácticas que promuevan la dignidad de las personas y la justicia social, considerando los mecanismos de opresión, violencia y discriminación que operan en la realidad.

Pese a que todas las denuncias elevadas desde las teorías críticas son muy ciertas, tampoco debemos permitir que sean instrumentalizadas para opacar la trascendencia social de los derechos humanos, negando las conquistas históricas y su posibilidad de realización progresiva, desfavoreciendo en última instancia a los sujetos y grupos más oprimidos, pues quienes detentan el poder político y económico ya los tienen de sobra garantizados. Los documentos e instrumentos que han ido desarrollando otros organismos de UN en el marco de los Pactos de los 60 y sus Protocolos Facultativos,

han ampliado el catálogo de derechos de la DUDH a sujetos y colectivos que antes estaban marginados por la lógica androcéntrica hegemónica, porque su pensamiento no era universal, abstracto ni objetivo (como lo requería la tradicional concepción del Derecho), como es el caso de niños, mujeres, indígenas, afrodescendientes... la diversidad que se apartaba del hombre blanco, heterosexual y rico, que requirieron Declaraciones particulares para poder demostrar que ellas/ellos también eran seres humanos y sujetos de dichos derechos. Aunque igualmente es cierto que, aun cuando hoy tienen derechos especialmente reconocidos, siguen siendo los más afectados por sus violaciones y falta de garantías. Éstos son los sujetos y grupos con los que el trabajo social ha venido interviniendo históricamente a diario, de ahí que el aporte de las teorías críticas sea indispensable en nuestra profesión.

Los avances normativos y políticos no son perfectos ni definitivos, pues han nacido en un momento histórico concreto, por lo cual son susceptibles de correcciones; en este sentido los avances en la esfera jurídica, el derecho internacional de los derechos humanos, sí ofrece un panorama más aceptable (Rubio, 2000), sobre todo apreciable en la jurisprudencia, a nivel regional (Tribunal Europeo de Derechos Humanos, Corte Interamericana de Derechos Humanos o la Corte Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos) y local, que ha venido cumpliendo con una importante función de adaptación de estos derechos a la pluralidad cultural, e incorporando nuevas soluciones a nuevas demandas que surgen con el avance de las sociedades. Como señala Habermas (2010) debido a su carácter abstracto, los derechos humanos necesitan ser especificados en términos concretos en cada caso particular, en contextos culturales diferentes, donde legisladores y jueces suelen llegar a resultados diferentes, como por ejemplo al regular asuntos controvertidos que van surgiendo con el avance de las tecnologías y de la propia sociedad (como el suicidio asistido, el aborto o las técnicas de reproducción asistida); sin unos conceptos legales universales, sería imposible la negociación de acuerdos. En ese sentido, Fuentes, Provost y Walker (2014) reconocen que la ambigüedad de la DUDH ha sido útil para el desarrollo de la pluralidad en la legislación nacional y regional. De acuerdo con estos autores, el pluralismo legal ofrece un enfoque que se centra en el proceso en el que las comunidades hacen suyas las normas de derechos humanos y las transforman para reflejar sus identidades y aspiraciones específicas; así, los derechos humanos se pluralizan y se resignifican fuera del aparato formal, en las relaciones, deberes y obligaciones de la comunidad.

Sin negar los avances ni renunciar a los derechos conquistados, pero reconociendo sus deficiencias, se requiere de una universalidad que dé lugar a la diversidad y pluralidad de los seres humanos, respetando las particularidades culturales –y no solo sus expresiones dominantes- (Exebarria, 1998, 2002) y las diversas concepciones que tienen las personas sobre su dignidad y bienestar. Los derechos humanos, cada vez más, se están considerando un constructo moral transcultural, que puede coexistir en

diferentes culturas al concernir al valor de las personas (Figueiredo, 2013) y que debe existir independientemente de la forma que adopten en una determinada jurisdicción. Esta idea que, en términos generales contrastaría con el tradicional universalismo a priori (iusnaturalismo), apela a un universalismo construido- consensuado interculturalmente, basado en la búsqueda del bienestar de la humanidad; idea presente en el pensamiento de diversos autores quienes le asignan diferentes denominaciones: hermenéutica diatópica (De Sousa, 2003), universalismo justificatorio (Benhabib, 2008), universalismo de la confluencia (Figueiredo, 2013) o consenso cosmopolita (Al-Daraweesh y Snauwaert, 2013). Como advierte Perez Luño “el derecho a la diferencia no puede servir de cómoda coartada” para negar los derechos humanos, transformándose en un “derecho a la indiferencia” (1998, p.104); el universalismo no tiene por qué estar reñido con el pluralismo (Rubio, 2000), así entendido, el universalismo defiende un mínimo ético irreductible (Exebarria, 1998, 2002), incluso si se discute el alcance de dicho mínimo y los derechos que contendría.

### **La relación entre el Trabajo Social y los derechos humanos**

Además de la conocida dimensión discursiva sobre el cometido del Trabajo Social con los derechos humanos promovida desde marcos institucionales profesionales a nivel internacional y sus lineamientos, como la Federación Internacional de Trabajadores Sociales (FITS), la Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social (AIETS), o el Consejo Internacional de Bienestar Social (CIBS), podemos identificar otra dimensión fáctica, habitualmente poco reseñada. El trabajo social como disciplina y profesión ocupa un lugar privilegiado para actuar a favor de los derechos humanos, puesto que no solo cuenta con la capacidad de teorizar, sino también de llevar dichas teorías a la práctica, tendiendo puentes entre ambas dimensiones, pues como señala Salcedo (2010) está legitimada como profesión para intervenir con la comunidad en la consecución de su bienestar, pudiendo además difundir y promover directamente ciertos valores en la sociedad.

### ***¿Es el trabajo social una profesión de derechos humanos?***

Aun cuando hay un amplio consenso en reconocer la estrecha relación entre el trabajo social y los derechos humanos (Ife, 2001; Flagler y Mita, 2003; Cordero, Palacios y Fernández, 2006; Chen, Tung y Tang, 2014; Healey, 2008; Hawkins, 2009; Duarte, 2014), considerándola incluso una profesión de derechos humanos, algunas/os autores se muestran reticentes a esta idea.

A partir de los 60, se comienza a criticar la función de control social ejercida por las/los trabajadores sociales en el marco de las instituciones donde trabajaban (Murdach, 2011). En esta línea, es bien conocida la crítica foucaultiana que señala que el trabajo social siempre ha cumplido una función de vigilancia/corrección bajo la cual una de sus actuaciones es la de inculcar una serie de valores burgueses que

terminaban beneficiando a la burguesía (Foucault, 2000). Otras críticas, si bien reconocen que en un principio su cometido era promover y defender los derechos humanos, apuntan a que ahora se ha alejado de esa misión original, la cual se ha desvanecido en la búsqueda de la seguridad de su práctica profesional y financiera (Murdach, 2011) así como en la consolidación de su estatus académico (Zamanillo, 2011). Así mismo, las críticas feministas aluden a que las fundadoras de la profesión crearon políticas que negaban los derechos humanos de las mujeres y reforzaban la ideología patriarcal, definiendo estrechamente una moral familiar que excluía los derechos de las parejas y agrupaciones no tradicionales (Murdach, 2011). Por su parte, Dominelli (2010) señala que el Trabajo Social forjado en el Estado nación, especialmente en Europa, empezó a cultivar proyectos que parecían difundir mensajes sobre la superioridad de la cultura occidental: en el tiempo de la colonización contribuyó a prácticas opresivas, inhumanas, injustas, y a procesos coercitivos por ejemplo en Australia, Nueva Zelanda, Canadá, Sudáfrica, donde se buscaba asimilar a las/los nativos con la cultura occidental. Lamentablemente este tipo de prácticas han seguido ejerciéndose hasta hace poco en contextos migratorios, multirraciales o multiculturales, como el caso de EE.UU. o Francia. Si bien el trabajo social colonizador y el moralizador, heredados de las prácticas caritativas y filantrópicas, son ejemplos de actuaciones contrarias a los derechos humanos, tras la II Guerra Mundial las/los trabajadores sociales (así como otras activistas de los nuevos movimientos sociales) empiezan cada vez más a adoptar el discurso de los derechos humanos y a concebir a las personas como sujetos de derechos de bienestar y al Estado como un garante de dichos derechos (Dominelli, 2010).

### ***Una relación histórica y vigente***

Pese a las críticas que cuestionan el compromiso del trabajo social con los derechos humanos, los preceptos y valores de éstos son en la actualidad un componente fundamental de la identidad profesional, la cual se ha ido forjando a lo largo de la historia no sin errores ni tropiezos. Como señala Witkin (1998) los problemas que enfrenta no se pueden separar de la preocupación por los derechos humanos, pues dichos problemas son síntomas de un orden social que está fallando. Como atención profesionalizada, aparece junto con el fenómeno de la industrialización en el marco de la sociedad capitalista, desarrollándose a finales del S.XIX, con el objeto de lidiar con los problemas sociales que emergieron con la cuestión social. En un comienzo se consolidó con las iniciativas filantrópicas, pero pronto se convirtió en un impulso para las mujeres de clase media que tuvieron un rol decisivo en el desarrollo de la profesionalización, generando instrumentos para la intervención social y proveyendo de personal al emergente Estado de bienestar (Dominelli, 2010).

En dicho marco, existen bastantes evidencias de su ánimo de colaboración con los derechos humanos para dar respuesta a los problemas sociales (Centre for Human Rights, CHR, 1994; Lundy y Van Wormer, 2007; Healy, 2008). A inicios del S. XX, en el

contexto de la Liga de Naciones y la Organización Internacional del Trabajo, nacieron las primeras organizaciones de bienestar tales como la Conferencia Internacional de Bienestar Social, el Comité Internacional de Escuelas de Trabajo Social y el Secretariado Internacional Permanente de Trabajadores Sociales, organización que más tarde se convertiría en la FITS, que centraron su atención en establecer una serie de principios que sustentaran la práctica profesional, estrechamente vinculados con los principios de los derechos humanos, desarrollándolos gradualmente en los códigos de ética profesionales (CHR, 1994). Tras la II Guerra Mundial, cuyas consecuencias motivaron la proclamación de la DUDH, se generó un nuevo marco de cooperación internacional que también impactó al trabajo social, promoviendo el surgimiento de una visión global de solidaridad en el ámbito de la profesión, pero en todo caso, no fue hasta 1988 (40 años después) que la FITS declarará que el trabajo social ha sido desde siempre una profesión de derechos humanos (CHR, 1994; Healey, 2008; Ife, 2012; Chen, Tung y Tang, 2014; Androff, 2016).

Mucho antes de la DUDH, en los años 20, algunas pioneras del trabajo social ya estaban involucradas en movimientos de defensa de derechos humanos y por la paz, entre ellas, por ejemplo Sophonisba Breckinridge (EE.UU., 1866-1948) participó en la Delegación de Mujeres para la Paz en La Haya y en el movimiento internacional de bienestar de la infancia en los años 20, promoviendo también derechos y un trato humanitario para las personas en prisión. Julia Lathrop (EE.UU., 1858-1932) y Grace Abbott (EE.UU., 1878-1939) participaron en Comités de la Liga de Naciones; esta última además, fue la primera delegada de EE.UU. en la Organización Internacional del Trabajo. Eglantyne Jebb (Reino Unido, 1876-1928) redactó la primera Declaración de los derechos del niño en 1923, adoptada por la Liga de Naciones como la Declaración de Génova. Alice Salomon (Alemania, 1872-1948), madre del trabajo social en Alemania, fue la primera presidenta de la AIETS y una defensora de los derechos de las mujeres; escribió su Tesis doctoral sobre inequidad de salarios entre hombres y mujeres y a principios del S.XX, trabajó en movimientos para la paz y el desarme. Bertha Reynolds (EE.UU., 1887-1978) abogó, en los años 40 por la preservación los derechos civiles en EE.UU.; en la Conferencia Nacional de Trabajo Social de dicho país, haciendo un llamado a las/los trabajadores sociales a unir esfuerzos en la defensa de los derechos humanos y la paz (Healey, 2008).

Pero sin duda, una de las figuras más relevante e influyente en dicho campo por su compromiso social y político, fue Jane Addams (EE.UU., 1860-1935). Pionera del trabajo social y de la Escuela sociológica de Chicago, reformista social, educadora, feminista y reconocida por su activismo por la paz, por lo que recibió el Premio Nobel de la Paz en 1931. Autodefinida como una ciudadana del mundo, se opuso firmemente a la I Guerra Mundial liderando el movimiento de mujeres por la paz; abogó por la defensa de los derechos de sujetos históricamente marginados, ayudando a organizar una serie de organizaciones de derechos humanos a nivel nacional e internacional,

tales como la Unión Americana de Libertades Civiles, la Asociación Nacional para el avance de las personas de color y la Liga Internacional de Mujeres para la Paz y la Libertad (Lundy y Van Wormer 2007; Healey, 2008; Miranda, 2014; Androff, 2016). No obstante, el legado que más impacto tuvo para el trabajo social, en concreto para el trabajo social con grupos y comunitario, más cercanos a los desarrollos del trabajo social crítico, fue su trabajo en los Settlements houses; importó, secularizando, dicho modelo de intervención social comunitaria desde el Reino Unido a EE.UU, fundando en 1889 la Hull-House de Chicago (Miranda, 2014); allí, se defendía la reforma social a la vez que, desde una perspectiva integral, se ofrecía una serie de servicios a la comunidad, enfocados a diferentes grupos de personas, manteniendo una gran sensibilidad hacia los factores culturales y de clase (Miranda, 2003). Por ejemplo, entre sus actividades se ofrecían clases de ciudadanía, lo cual contribuía a asentar valores democráticos y de emancipación obrera ante la opresión de las industrias a inicios del S.XX (Addams, 2014).

Más recientemente, muchos/as trabajadoras sociales han estado envueltas en movimientos sociales: anti-apartheid en Sudáfrica, de derechos civiles para las minorías en EE.UU., de defensa o vindicación de diversos colectivos alrededor del mundo, o como integrantes de organizaciones internacionales de derechos humanos (Healey, 2008; Androff, 2016). En Latinoamérica, es reconocida la labor de los/las trabajadoras sociales en el marco de la reconceptualización, así como su actuación durante y tras las dictaduras de los 70-80 en Argentina, Brasil y Chile, en un contexto de terrorismo de Estado y gran represión, interviniendo en organizaciones para la defensa de los derechos humanos y apoyo a las personas perseguidas y sus familiares (Guzmán, 1996; Aylwin, 1999).

En España, cabe reconocer la labor de la Federación Española de Asistentes Sociales que, a través de la FITS participó en 1969 en las consultas de Naciones Unidas sobre desarrollo social conducentes a la Declaración sobre el progreso y el Desarrollo en lo Social (De las Heras, 2000) y, en la década de los 80 participó activamente en la configuración del Estado de bienestar español, contribuyendo a una serie de conquistas sociales en la lucha por la erradicación de la beneficencia pública, interviniendo en los debates del proceso de elaboración de la Constitución de 1978, en la elaboración de las leyes de servicios sociales de las diferentes Comunidades Autónomas, del Plan concertado de prestaciones básicas de servicios sociales en corporaciones locales, y en el establecimiento de una red de centros de servicios sociales a nivel local (De las Heras, 2000; Zamanillo, 2011).

En la actualidad, cada vez son más abundantes en la literatura internacional las experiencias sobre la aplicación de los derechos humanos en las intervenciones sociales con diversos colectivos, en ámbitos variados (Cubillos, 2017a), algunos de los cuales resaltan la importancia de la traducción cultural o indigenización de sus principios para la práctica profesional en contextos no occidentales (Allegritti y Gray,

2005; Calma y Priday, 2011). Así, estas experiencias ilustran el impacto de dichas intervenciones en el bienestar social y en la realización de los objetivos de los derechos humanos, contribuyendo a su promoción, en cuyo marco el trabajo social ha constituido un puente para realizarlos y/o defenderlos. En dicho contexto, los estudios abordan intervenciones con colectivos históricamente marginados: personas refugiadas, adultas mayores, con enfermedad mental o diversidad funcional, afroamericanas, migrantes, niños y jóvenes, minorías étnicas, y víctimas de violaciones de derechos humanos; en ámbitos donde el respeto a los derechos humanos es esencial: salud, violencia de género, políticas públicas, penitenciarías y sistema de justicia, residencias, ámbito religioso y espiritual, trabajo con comunidades, y comisiones de reconciliación y verdad (Noyoo, 2004; Hunt, 2004; Lombard, 2005; Cemlyn, 2006; Lundy y Van Wormer, 2007; Nadkarni, 2008; Jewell, Collins, Gargotto y Dishon, 2009; Androff, 2010; Critelli, 2010; Calma y Priday, 2011; Mooradian, 2012; Fenton, 2013; Maschi et al., 2014; Nelson, Price y Zubrzycki, 2014; Prasad, 2015).

Un estudio que ilustra vías para conciliar el universalismo con el respeto de la cultura local, es la investigación de Chan Ko Ling en 1997, trabajador social de la Universidad de Hong Kong (Engle, 2014). Su investigación se sitúa en el campo de la vernacularización de los principios de los derechos humanos en el área de violencia de género. El objetivo fue desarrollar un programa de tratamiento de agresores, diseñado en EE.UU., adaptándolo a los valores de la masculinidad china con el fin de ayudar a los trabajadores sociales a entender la dificultad de los hombres para hablar de sus problemas con la violencia; sugiriendo así una estrategia culturalmente más apropiada para intervenir con éstos. Cuando los hombres se negaban a hablar de su violencia en los programas norteamericanos, ello se interpretaba como una justificación, negación y minimización de la violencia, pero al reconocer las historias de estos sujetos en sus propios términos, incluyendo conceptos tradicionales de su cultura sin juzgarles, ello les motivaba a hablar. Como señala Engle (2014) Chan explora las tradiciones confucianas, taoístas y budistas de la vida familiar, enfatizando la importancia del concepto de *yi* o la rectitud, para iniciar la intervención. Este es un ejemplo de implementación transnacional de un programa adaptándolo al contenido cultural local, manteniendo la estructura, objetivos y métodos, pero indigenizando el contenido sustantivo (los valores e ideas sobre masculinidad y normas de relaciones maritales).

## **Conclusiones**

En este trabajo se han presentado argumentos para afirmar que los derechos humanos constituyen la base ética y política del trabajo social, así como evidencias de su incorporación en la práctica, desde sus orígenes hasta el presente. Aunque ello no ha estado exento de conflictos que nos desafían a conocer mejor el significado de los derechos humanos, para debatir sobre su alcance y límites.

Algunas/os trabajadores sociales suelen sospechar de los derechos humanos aludiendo a su componente utópico al ser insustanciales e imposibles de cumplir, y que no poseen la capacidad para impedir que quienes ostentan el poder los violen o manipulen. Esta crítica parece fundarse en la frustración, producto del desconocimiento de los derechos humanos y de una escasa reflexión sobre las potentes razones que tiene el Trabajo Social para incorporarlos en su actuación profesional; Freire (2012) señala que “los oprimidos difícilmente luchan y ni siquiera confían en sí mismos. Tienen una creencia difusa, mágica, en la invulnerabilidad del opresor. En su poder” (p. 44), así, cuando la injusticia social y la violencia estructural se conciben como cuestiones invencibles, se acaba paralizando cualquier intento por resistirlas y superarlas. No podemos olvidar que los derechos humanos son conquistas sociales situadas en procesos de lucha por la emancipación, demandada por personas y grupos en diversos contextos y momentos históricos; hoy el trabajo social puede continuar desempeñando un rol preponderante en la construcción de dicha historia, contribuyendo a su protección y difusión, resistiéndose a las prácticas opresivas y apoyando a los movimientos y luchas sociales de la sociedad civil, que son el motor principal para el surgimiento y reivindicación de tales derechos (Habermas, 2010; Sánchez, 2015).

Hay fuertes motivos para incorporar el enfoque crítico de derechos humanos en la práctica y en la formación académica. Éstos forman parte de la identidad profesional y de su historia; como disciplina, no puede permanecer indiferente a las injusticias y desigualdades sociales reconocidas como violaciones de derechos humanos; como profesión orientada al bienestar social, sus intervenciones tendrán un alto impacto en la mejora de la calidad de vida a nivel individual y colectivo, y por ende en la realización de los objetivos de los derechos humanos. Además, sus profesionales ocupan un lugar privilegiado dentro de las instituciones de bienestar –los servicios sociales- y cuentan con la legitimidad social para vigilar el respeto de los derechos humanos allí donde trabajen, para planificar acciones que hagan efectiva su aplicación, promoviendo la autonomía y emancipación de las personas a quienes sirven.

El trabajo social constituye una profesión “puente” entre la promoción y defensa de los derechos de las personas y grupos y el Estado, entre las políticas sociales y las instituciones u organizaciones para las cuales trabajan. Los derechos humanos son inseparables de la teoría del trabajo social, de su ética, de su compromiso político y de su práctica profesional.

## **2.2. La formación en derechos humanos en el Trabajo Social. Evolución, propuestas y retos**

### **Introducción**

De acuerdo con los estándares globales para la educación y formación profesional del Trabajo Social (TS), uno de los objetivos de la educación de las/los futuros profesionales es capacitarles para la promoción de los derechos humanos (DH) (Sewpaul y Jones, 2004). Así mismo, de la mención expresa del compromiso con los DH en la definición global del TS y en su misión (IFSW, 2018) se deduce el ánimo de garantizar un enfoque educativo que promueva los DH. Este compromiso profesional con los DH es reiterado en la Agenda Global del Trabajo Social de 2012 (IASSW, IFSW y ICSW 2012).

No obstante, para que las/los trabajadores sociales puedan cumplir con dicho cometido, las instituciones de educación superior deben proporcionarles una formación adecuada en materia de DH y fomentar su compromiso con la justicia, la equidad y el cuestionamiento de todas aquellas formas de opresión social y violación de los DH, conectadas estrechamente con los ámbitos cotidianos de intervención del TS. El objetivo emancipador presente en los enfoques críticos del TS es el mismo que orienta a la educación en, sobre y para los derechos humanos (EDH); además de esta coyuntura, la justificación de la importancia de los DH en la formación académica del TS también se puede situar en la indiscutible relación histórica de esta profesión con la defensa de los DH (Healy, 2008; Cordero, Palacios y Fernández, 2006; Ife, 2001; Ife y Fiske, 2006; Reichert, 2011; Witkin, 1998) y en que dicha defensa es un mandato profesional declarado expresamente en los códigos deontológicos (Keeney et al., 2014; NASW, 2006).

Este trabajo tiene por objeto explorar de qué manera el TS está asumiendo su responsabilidad con los DH en la formación académica de los futuros/as profesionales y qué congruencia hay entre las recomendaciones curriculares de la EDH y las prácticas pedagógicas en dicha materia en esta disciplina, explorando la realidad internacional y haciendo especial referencia al contexto español.

### **El marco general de la EDH**

La EDH es una enseñanza orientada a desarrollar conocimientos teóricos y prácticos, actitudes y valores en torno al respeto de los DH. Desde que en 1945 la Carta de San Francisco propuso el respeto de los DH y las libertades fundamentales de todas las personas como una base para el mantenimiento de la paz internacional, se ha venido suscitando en la comunidad internacional un vasto desarrollo de Tratados en materia de EDH; así, en diciembre de 2011 la Asamblea General de Naciones Unidas (NU) adoptó la Declaración de Naciones Unidas sobre Educación y Formación, enmarcada

en el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (2005-en curso), definiéndola como

Un conjunto de actividades de educación, capacitación y difusión de información orientadas a crear una cultura universal de los derechos humanos (...) no sólo proporciona conocimientos sobre los derechos humanos y los mecanismos para protegerlos, sino que, además, desarrolla las aptitudes necesarias para promover, defender y aplicar los derechos humanos en la vida cotidiana. La educación en derechos humanos promueve las actitudes y el comportamiento necesarios para que se respeten los derechos humanos de todos los miembros de la sociedad (Naciones Unidas, 2012: 2)

En el ámbito académico y de la acción social hay bastante consenso con dicha definición, puntualizándose que se trata, en todo caso, de un proceso de emancipación, orientado a la acción y a la prevención, fundado en el diálogo y la convivencia pacífica (Bajaj, 2011; Carvalho y Estêvão, 2013; Mihr, 2004; Ribotta, 2006); si bien este proceso se inicia a nivel individual, se extiende a toda la comunidad pues implica la concientización sobre la responsabilidad que tiene cada sujeto en la misma, y en la sociedad en general, para hacer de los DDHH una realidad (Tibbitts, 2002; Equitas y ACNUDH, 2010). El proceso emancipador de la EDH está estrechamente relacionado con los postulados de la Teoría Crítica y los desarrollos de la Pedagogía Crítica; de estas teorías la EDH retoma la idea de justicia social y de la necesidad de empoderar a las personas para que tomen el control de sus vidas en las dimensiones cultural, económica y política (Carvalho y Estêvão, 2013; Katz, Flowers y Rudelius-palmer, 2017; Magendzo, 2003; Tibbitts y Kirchsclaeger, 2010).

El objetivo macro y a largo plazo de las políticas públicas sobre EDH es constituir un tipo de educación transversal que abarque todo el currículo de una titulación y en un sentido más amplio, todo el desarrollo de las personas en las distintas etapas de su vida y cuyos promotores no solo han de ser las instituciones educativas formales, sino el conjunto de la sociedad. En ese contexto, la EDH presenta varias dimensiones, englobadas en dos grandes grupos: la educación formal y la informal, cada una de las cuales a su vez se subdivide; en el primer caso, tenemos la educación elemental y la educación superior/universitaria; en el segundo, dependerá del colectivo al que vaya dirigida (por ejemplo colectivos de profesionales, colectivos en situación de vulnerabilidad, potenciales violadores o víctimas). Dependiendo del ámbito y colectivo los objetivos de la EDH, su método pedagógico y las estrategias didácticas, podrán variar. Sin embargo, la definición genérica y los objetivos globales señalados arriba, son la base elemental.

## **La evolución de la EDH. Especial referencia a España**

La Carta de Naciones Unidas de 1945 enfatiza que el respeto de los DH y las libertades fundamentales de todas las personas constituyen una base para el mantenimiento de la paz internacional; la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH) establece que la educación -en general- debe dirigirse al pleno desarrollo de la personalidad humana y al fortalecimiento del respeto de los DH y las libertades fundamentales de todas las personas. Ambas declaraciones de principios han fundado la base de una serie de tratados internacionales y regionales, que han venido desarrollando los principales lineamientos para la puesta en marcha de acciones educativas sobre DH especialmente en el ámbito formal. Cabe destacar el Decenio de Naciones Unidas para Educación en la Esfera de los Derechos Humanos (1995-2004) y el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (2005-en curso) que se ha articulado en tres etapas consecutivas, cada una de las cuales contempla un Plan de Acción, con estrategias concretas y orientaciones prácticas para los países. El Decenio y el Programa Mundial, a su vez, han sido concretados a nivel doméstico por algunos estados miembros de NU, bien en Planes nacionales para la EDH, o bien como Estrategias de acción para la EDH incluidas dentro de Planes más amplios sobre DH. Pese al amplio marco normativo, que aquí no ha dado lugar de revisar en detalle, puede decirse que, en general, la EDH en el ámbito de la educación formal, y en especial la universitaria, está afectada por un gran déficit, a nivel internacional y nacional, dado que no se han hecho efectivas las numerosas recomendaciones de NU, ni los documentos normativos que diversos países han consentido.

En el caso español, es indiscutible el escaso interés que se ha tenido en promover la EDH, pues no se ha cumplido ninguna de las recomendaciones presentes en los objetivos del Decenio arriba mencionados (Jares, 2006), tampoco se ha elaborado un Plan de EDH y solo se ha dispuesto de un Plan nacional de DH (2008-2011) en el cual no se incluyó la EDH como un eje de acción, aunque sí algunas medidas (respecto a un II Plan nacional, si bien este se comenzó a elaborar, a la fecha no ha sido aprobado). Como bien señalan varios autores/as, la EDH sigue siendo una asignatura pendiente en España (García y Soloanes, 2015; Jares, 2006; Tuvilla, 2008), no obstante, como puntualizan García y Soloanes (2015), si bien ello supone que no se ha adoptado una estrategia centralizada por parte de los Gobiernos conforme a los estándares propuestos por NU, esto es, con objetivos claros y una planificación adecuada, no se debe desconocer que se han desarrollado considerables actuaciones en materia de EDH impulsadas por diversos sectores sociales. Cabe destacar que la EDH en España surge y se desarrolla estrechamente vinculada al movimiento político, sindical y social que se opuso activamente a la Dictadura y que posteriormente en la década de los 80, abrazó nuevas reivindicaciones de los movimientos ecologistas y pacifistas, de renovación pedagógica, y feministas, de la mano de ONG (como Amnistía Internacional o la Asociación Pro Derechos Humanos de España) y de Centros de Estudios y de

Investigación para la Paz de reciente creación, que contribuyeron significativamente con la elaboración de estudios y materiales didácticos de sensibilización social sobre problemas relativos a los DH, y que se consolidarían en la década de los 90 gracias a la incorporación de algunas Universidades (Tuvilla, 2008).

### **La educación en, sobre y para los derechos humanos (EDH): modelos y características**

La EDH debe ser una educación integral, esto es, incluir objetivos relacionados con tres componentes (Mihir, 2004; Mihir y Schmitz, 2007; Bajaj, 2011) que a su vez se identifican con la educación sobre, en y para los DH:

1. **Cognitivos (educación sobre DH):** Implica los contenidos teóricos sobre DH para facilitar el conocimiento y la comprensión de los mismos en el plano normativo y ético.
2. **Actitudinales o emotivos (educación en DH):** Valores y/o capacidades. Supone que la educación debe ser desarrollada en un marco de respeto a los DH entre educadores y educandas/os, utilizando métodos participativos que establezcan habilidades para ejercer una ciudadanía activa y responsable.
3. **Acciones (educación para los DH):** La posibilidad de pasar a la acción. Exige que esta capacite para el ejercicio, respeto y defensa de los DH, mediante el pensamiento crítico, la reflexión y actividades orientadas a su puesta en práctica.

De acuerdo con estos componentes, los métodos pedagógicos deberán desarrollarse a través de estrategias didácticas y contenidos que permitan alcanzar cada uno de los mismos, atendiendo así mismo a los objetivos del programa y a su audiencia. Otros autores sintetizan esta propuesta en la llamada educación plena en DH, la cual comportaría una educación de DH (parte conceptual) y en DH (como aspecto actitudinal) a las cuales se les sumaría la parte procedimental que implicaría la adquisición de determinadas capacidades y valores y su aplicación (Enríquez y Muñoz, 2014), articulando entre ambas la arriba aludida educación para los DH.

Entre los años 90 y principios del 2000 se han venido desarrollando varios modelos de EDH para comprender las diversas aproximaciones programáticas de la misma (Bajaj, 2011). Una de las propuestas con más eco es la sistematización de Tibbitts (2002) quien identifica tres modelos en EDH que podemos encontrar en la práctica:

- **M1.** El modelo de los valores y la conciencia, cuyo objetivo es atraer el interés del alumnado y transmitir conocimientos básicos en materia de DH, promoviendo su integración en los valores públicos.

- **M2.** El modelo de la responsabilidad, centrado en las responsabilidades profesionales y dos de sus implicaciones: a) monitorear violaciones a DH y su defensa ante las autoridades correspondientes; b) cuidar la protección los derechos de las personas.
- **M3.** El Modelo de la transformación, que tiene por objeto facultar a las personas para que reconozcan los abusos de DH y para que asuman su compromiso de prevenirlos y repararlos, transformando su rol y el de las bases comunitarias en dichas tareas.

En esta tipología subyace la premisa de que, para fortalecer el aprendizaje de los DDHH es preciso comenzar distinguiendo la audiencia que recibirá la formación, de ahí que cada modelo está asociado a determinados colectivos: estudiantes o público general (M1), grupos de profesionales (M2), o activistas, incluyendo entre estos últimos a víctimas o personas o colectivos en estado de vulnerabilidad (M3) (Tibbitts y Kirchsclaeger 2010). De acuerdo con Tibbitts (2002) estos modelos pueden entenderse mejor si se sitúan dentro de una especie de pirámide de aprendizaje en cuya base se encontraría el modelo 1 y en lo más alto el modelo 3, integrando cada nivel superior, a los anteriores. Esta metáfora no sólo refleja el tamaño de las audiencias, sino también el grado de dificultad ascendente que tiene la EDH dentro de un programa educativo. Estos modelos son susceptibles de implementarse en el ámbito de la educación formal, aunque el M2 está dirigido concretamente a grupos de (futuros) profesionales o personas que trabajen con colectivos cuyos derechos pueden ser potencialmente vulnerados por agentes externos o por las/los propios profesionales.

Atendiendo al objetivo de la EDH, las orientaciones ideológicas de la mayoría de las iniciativas educativas generalmente se pueden integrar en las siguientes categorías (Bajaj, 2011):

1. **Para ciudadanía global.** Los DH como un orden político global. Busca fomentar el conocimiento y las habilidades relacionadas con sus valores y estándares universales.
2. **Para la coexistencia.** Los DH como restauración y reconciliación. Se centra en los aspectos interpersonales e intergrupales de los derechos, resultando útil en contextos donde el conflicto surge de luchas étnicas o civiles.
3. **Para la acción transformadora.** Los DH se asumen como política radical de inclusión y justicia social. Suele involucrar a las personas marginadas del poder económico y político, para quienes la EDH incluye un proceso significativo de comprensión de sus propias realidades, y de cambio.

Estas clasificaciones son producto de la sistematización de la práctica desarrollada en materia de EDH; en lo teórico, son útiles como herramientas para orientar la planificación de los programas de educación en función de los grupos a los cuales serán dirigidos o a los objetivos, y no son excluyentes, entre sí ni entre sus categorías.

## **Método**

Para realizar este estudio exploratorio y descriptivo, de carácter cualitativo, se utiliza el método de revisión integrada de literatura -una revisión de tipo narrativa/discursiva con carácter sistematizador- a partir del análisis de las experiencias de EDH en TS reportadas en la literatura, consultando las bases de datos SCOPUS, Web of Science -WoS- (que incorpora a SciELO), Social Service Abstracts (SSA) y ERIC. La estrategia de búsqueda contempló el descriptor “human rights education” y “social work” (igualmente en castellano), desde el año 2000 a la fecha. Tras eliminar los resultados duplicados y aquellos no relacionados con el objeto de estudio, se analizó el contenido de 34 artículos. Para el caso de España se realizó, además, una revisión de fuentes documentales: a) el Libro Blanco del Trabajo Social; b) los Criterios para el Diseño de Planes de Estudio de títulos de Grado en Trabajo Social; y c) los planes de estudios y declaración de objetivos, presentación y competencias, en las páginas web de las 37 universidades españolas -públicas y privadas- que imparten el Grado en Trabajo Social. Se buscaron asignaturas bien de DH, bien de otra materia que, entre sus contenidos, pudieran incluir los DH de forma general.

El análisis se realizó en torno a tres ejes: prescripciones institucionales, la inclusión de los DH en el currículo del TS en la educación superior, y el contenido de los cursos sobre DH desarrollados en el marco de dichos currículos o de experiencias alternativas.

Respecto a la noción de currículo, dado que son muy diversas las concepciones que se pueden encontrar sobre el mismo, se seguirá la definición de Magendzo, Abraham y Dueñas (1993) elaborada en el ámbito de la EDH, donde el currículo se concibe, en un sentido amplio, como una propuesta que integra los conocimientos, habilidades y valores que se desean promover en una acción educativa e incluso mensajes implícitos que se transmiten en las interacciones que se producen en la comunidad escolar o académica; construido en un contexto (lugar y momento) determinado, conteniendo los propósitos, aspiraciones, ideología y concepciones pedagógicas de sus promotores. Se distinguen tres tipos: a) explícito, una propuesta educativa planificada, mediante la que se seleccionan los saberes que han de ser transmitidos, determinando unos contenidos y estrategias concretas; b) nulo, corresponde a los saberes silenciados o no considerados, que se han dejado fuera del currículo explícito; y c) oculto o implícito, hace referencia a los valores y normas tácitas (situaciones escolares que se repiten de manera sistémica).

## Resultados y discusión

### *Prescripciones institucionales en materia de EDH en trabajo social*

De acuerdo con la Federación Internacional de Trabajo Social (FITS) y la Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social (AIETS) los principios de los DH y de la justicia social son fundamentales para el TS, incluyéndolos en su misión y en la definición global vigente de la profesión, la cual aunque no es del todo aceptada a nivel mundial, goza de absoluto consenso en cuanto a la adscripción a la defensa y promoción de los DH, siendo asumido como un compromiso por las Asociaciones nacionales. Varias décadas atrás, NU ya habría identificado al TS como una profesión crucial en la protección y promoción de los DH, editando en colaboración con la FITS y la AIETS un manual para la enseñanza de los DH en TS (Centre for Human Rights, 1994). Dada la fuerte alianza entre los DH y el TS, es natural que se espere que en la formación académica esta relación sea patente. Así, atendiendo a las prescripciones internacionales, si bien se ha encontrado que en general la EDH está regulada por las instituciones educativas que ordenan, supervisan y dispensan la enseñanza del trabajo social, como se verá más adelante ello no significa que dichas disposiciones sean efectivas.

En los Estándares Globales para la Educación y Formación Profesional del Trabajo Social (Sewpaul y Jones, 2004) se hace una serie de recomendaciones vinculadas a la EDH, respecto al diseño e implementación de los programas formativos, estipulándose que las escuelas de TS deberían reflejar en los objetivos y resultados de los mismos, los valores y principios éticos de la profesión. Si los valores y principios éticos referidos, como señala la FITS y la AIETS, y tal como se recoge de manera global en la mayoría de los códigos deontológicos (Keeney et al., 2014) están en estrecha relación con los DH, entonces esta recomendación implica que los DH deberían reflejarse en los objetivos y resultados de los programas de las escuelas de TS. Cabe añadir que en el borrador elaborado por la FITS y la ALAEITS sobre un nuevo conjunto de principios éticos de la profesión, desarrollado por el Equipo de Trabajo de Ética de AIETS (que será propuesto para su adopción en la Asamblea de la FITS de julio de 2018) se incluye como el segundo de dichos principios a los derechos humanos (ALAIETS, 2018).

A nivel europeo, destaca la Recomendación del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los países miembros sobre los Trabajadores Sociales, adoptada en 2001, donde se insta a los gobiernos de los estados miembros a “procurar que los programas de formación para el trabajo social incluyan cursos obligatorios sobre los derechos humanos en general y sobre la aplicación de los derechos humanos a los servicios sociales en particular” (Consejo de Europa, 2001).

A escala nacional son pocas las referencias encontradas. En la India representantes de las escuelas de TS colaboraron en el año 2004 con el Consejo Nacional de Evaluación y

Acreditación (NAAC) desarrollando unos estándares mínimos para la educación en TS en dicho país; entre los objetivos destacan la promoción de los valores de la dignidad humana, los DH, la participación democrática de las personas y las relaciones sociales pacíficas y colaborativas (Nadkarni y Sinha, 2016). En Australia, las orientaciones sobre los contenidos fundamentales del currículo de TS, de la Asociación Australiana de Trabajo Social, han sido recientemente revisadas, incrementándose el papel de los DH en ellas, los cuales fueron incluidos explícitamente como estándares sobre las cualidades profesionales y los resultados de aprendizaje de la titulación. A partir de 2008 todas las escuelas de TS están obligadas a informar sobre la inclusión de los mismos en el contenido del plan de estudios básico (Nipperess, 2014). En Estados Unidos (EE.UU.) el Consejo de Educación en Trabajo Social (Council on Social Work Education, CSWE) situó en 2009 a los DH dentro del currículo del TS, introduciendo la promoción de los mismos como una competencia central de la profesión (Competencia 2.1.5) que se debe incorporar dentro de la política educativa y de los estándares de acreditación de las escuelas de TS (McPherson, 2015).

En España el Libro Blanco del Título de Grado en Trabajo Social (Vázquez 2004) señala que los principios de los DH y la justicia social, así como la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea son fundamentales para el TS. En consecuencia, se señalan una serie de competencias generales para el desarrollo de las diferentes tareas que requiere el perfil profesional; en concreto se contemplan dos unidades de competencias donde se mencionan los DH como criterios de realización: la actualización de conocimientos individuales sobre DH, con la identificación de cuestiones éticas relativas a DH, su resolución -en base al uso adecuado de códigos y consejos de las organizaciones profesionales de TS- y valoración de la eficacia de las estrategias diseñadas y utilizadas para ello (Vázquez 2004). Además, entre los nuevos ámbitos de intervención profesional se señala la defensa de los DH y entre las funciones a desarrollar en el ejercicio profesional se sitúa la función preventiva en materia de DH, en la elaboración y ejecución de proyectos de intervención. Por su parte, en los Criterios para el Diseño de Planes de Estudio de títulos de Grado en Trabajo Social en las distintas universidades del país, se menciona que la formación debe estar orientada a preparar a las/los estudiantes para, entre otros aspectos, contribuir a la ciudadanía activa mediante el empoderamiento y la garantía de los DH (CDCDTS y CGCDTS 2007).

Sin duda, los discursos institucionales en torno a los DH los sitúan en un lugar protagónico bien como una exigencia ética o bien como una competencia profesional fundamental, a adquirir durante la formación académica. Sin embargo, como se apreciará en el siguiente apartado, dichos discursos siguen siendo una mera declaración de intenciones, pues en la práctica, salvo algunos casos excepcionales, los DH no constituyen en la actualidad una asignatura básica en el currículo del TS.

### ***Del discurso a la realidad: la EDH en los currículos de los estudios en trabajo social***

Los datos que permiten establecer cuál es el lugar efectivo de los DH en el currículo del TS son escasos, no solo hay pocas experiencias disponibles en la literatura sobre EDH en esta disciplina, sino sobre DH en general (Cubillos, 2017a). Comenzando por los estudios de pregrado, encontramos que en el currículo del Departamento de Trabajo Social de la Universidad Hacettepe, la primera universidad en impartir esta titulación en Turquía, los temas relativos a la dignidad de la persona y la justicia social se trabajan de forma transversal en las asignaturas básicas de trabajo social en primer y segundo año, además de contar con una asignatura específica denominada Derechos Humanos en Trabajo Social, impartida en tercer año, que es complementada con una asignatura de ética, donde se utiliza el enfoque de DH como parámetro para resolver los dilemas éticos que surgen entre los valores del TS (Beydili y Yildirim, 2013). En India Nadkarni y Sinha (2016) cuentan cómo las escuelas de TS están incorporando gradualmente la perspectiva de los DH en sus planes de estudio y cómo estas han sido pioneras en la elaboración de algunos Programas sociales y, especialmente, ejerciendo como lobby para el cambio de algunas políticas sociales orientadas a la protección de los derechos de la infancia, las mujeres y el derecho a la educación, a la salud y a un sustento mínimo. En Australia, tras la inclusión de los DH como estándares profesionales y de resultados de aprendizaje de la titulación, a partir de 2008 se han venido desarrollando una serie de asignaturas dedicadas a los DH en todo el currículum de TS, sin embargo, los DH aún no están del todo asentados en la práctica profesional (Nipperess, 2014). En Guyana, Henry (2015) reporta una investigación en la que se revisó el currículo de trabajo social y se contrastó con un cuestionario orientado a sondear el conocimiento sobre leyes y convenios de DH y su aplicación a la práctica; los resultados mostraron un nivel muy bajo de conocimiento y la consecuente dificultad de aplicación, pese a que en el currículo se disponía de asignaturas que abordaban dichos temas. Este supone un ejemplo de que no es suficiente implementar materias "relacionadas" con DH dentro de otras asignaturas, sino que su conocimiento y la posibilidad de su aplicación en la práctica, requiere de una estrategia educativa integral.

Una cuestión diferente plantea Duarte (2014) quien revisa la EDH en las titulaciones de TS de las universidades ubicadas en la Macrozona Norte de Chile. La autora resalta la contradicción entre los perfiles de egreso que declaran las universidades al ofertar sus estudios y la estructura de los planes, puesto que, pese a que cuentan con algunas asignaturas sobre DH y que estos se incluyen de forma transversal en otras asignaturas (como las prácticas profesionales o la ética), los DH no son evidenciados en dichos perfiles. En este caso se plantea una cuestión muy diferente a la situación global encontrada, donde lo habitual es que se declaren los DH como uno de los objetivos de la formación y/o como una de las competencias profesionales

fundamentales pero, sin embargo, estas declaraciones no se concretan en los programas formativos en la forma de asignaturas obligatorias/básicas. En el caso del estudio de Duarte (2014) cabe preguntarse por qué los DH son silenciados o ignorados en la declaración de intenciones, pese a estar presentes en el currículo. Al respecto, la autora cree que, dado que los perfiles de egreso y la programación de asignaturas constituyen declaraciones políticas de lo que la academia proyecta como aquello que define y lo que se estima necesario en la formación de las/los futuros profesionales, se produciría una tensión con el mercado y las definiciones éticas y políticas fundamentales del TS. Sin embargo, lo cierto es que en la mayoría de los países donde se imparte TS se está adoptando un enfoque de competencias, siendo el caso de EE.UU. y la UE paradigmáticos; un enfoque que está indudablemente orientado al mercado y que pese a ello reconoce a los DH como una competencia a declarar, sobre todo en aquellas profesiones con mayor incidencia social. Sin duda esta es una cuestión pendiente de analizar, que aquí lamentablemente no da lugar a abordar.

En el caso de Argentina se ha venido produciendo un gran impulso de la EDH en los últimos años en los niveles educativos básico y secundario, aunque dicho impulso no ha calado el nivel superior; al margen de esta realidad, la Universidad Popular Madres Plaza de Mayo, en Buenos Aires, imparte una Licenciatura en Trabajo Social especialmente orientada a la formación profesional crítica y comprometida en la defensa de los DH, preparando a las/los futuros profesionales para actuar en materia de DH con un enfoque marcadamente político.

En lo que respecta a España, Pacheco y Sánchez (2014) evidencian la ausencia general de una asignatura cuyo principal objeto sean los DH, pese a la existencia de diversas asignaturas -optativas y obligatorias- muy heterogéneas, esto es, con diferentes grados de enfocar los DH, ya sea de modo global o no global, y dentro de estas últimas, asignaturas con un contenido parcial y muy concreto de DH, otras con un descriptor específico de los mismos, y otras con una perspectiva ética/deontológica donde se incluye el tema de los DH. Dos años después, Mercado, Valles y de la Paz (2016) analizan 37 planes de estudios de las universidades públicas y privadas que imparten en España el Grado en Trabajo Social, confirmando los resultados del estudio anterior: solo en 25 universidades se impartía formación en DH, y entre las mismas existía una gran heterogeneidad.

En los estudios de posgrado los hallazgos son muy similares. Steen y Mathiesen (2005) evalúan la EDH dentro de las Escuelas de TS y Derecho en EE.UU.; los autores revisan los títulos y las descripciones de los cursos de Máster of social Work (MSW) para identificar el contenido de DH en los mismos, advirtiendo una evidente escasez de contenidos, pues de los 135 programas de trabajo social analizados más del 90% no incluía asignaturas de DH, existiendo además una gran disparidad entre las escuelas que los incluía. En Myanmar (Birmania) Costello y Aung (2015) basándose en su experiencia como docentes de posgrado en la Universidad de Yangon, indican que tras

años de opresión política y censura de los DH en dicho país, las/los graduados no tienen muchos modelos de práctica para aprender directamente sobre DH; en ese marco, la formación se guía por principios de justicia social, DH y ética, mediante el desarrollo del pensamiento crítico, la reflexión y el análisis del poder, la desigualdad y la desventaja social. Sin embargo, las autoras no señalan la inclusión de estos contenidos en asignaturas concretas situadas en el plan de estudio, con lo cual, no se puede establecer si solo son principios programáticos o si efectivamente conforman el currículo explícito. En lo que respecta a España, los planes de Posgrado en las áreas de ciencias sociales y jurídicas a nivel nacional igualmente presentan escasas ofertas sobre formación en DH; solo un programa de Doctorado sobre DH es coordinado desde un Departamento de TS (Universidad de Deusto) -sin ser un Programa exclusivo de TS- y solo en 3 Másteres (coordinados así mismo por un Departamento de TS) se incorporan los DH entre otras materias (Picornell, Rodríguez y Castelo, 2016).

### ***La enseñanza de los derechos humanos en la práctica***

**Experiencias internacionales.** En el plano internacional se han encontrado igualmente escasas experiencias reportadas sobre EDH en TS (N=12) aunque con una pluralidad de contextos y enfoques (Acquaye y Crewe, 2012; Altinova, Duyan y Hamido, 2016; Bell, Moorhead y Boetto, 2015; Chen, Tung y Tang, 2015; Chen, Tang y Liu, 2013; Critelli, Lewis y Méndez-López, 2017; Davis y Reber, 2016; Falk y DuMez, 2006; Gammonley et al., 2013; McPherson y Cheatham, 2015; McPherson y Mazza, 2014). Como se puede apreciar en el Cuadro 1, en su mayoría (n=8) corresponden a experiencias Piloto (P), dos a experiencias de participación voluntaria dentro de asignaturas obligatorias (VO) y una a una asignatura optativa (O). Entre ellas priman los DH como materia principal, seguido de la justicia social. Las principales materias secundarias abordadas se refieren a cuestiones de género y el abordaje de la pluralidad en diversos ámbitos tales como conflictos bélicos internacionales, discriminación racial e inmigración. La duración de los mismos es variada, habiendo experiencias desarrolladas desde un mes hasta dos años, la mayoría de las cuales se ejecuta por primera/única vez. El encuadre basado en competencias se encontró en cinco experiencias, todas provenientes de EE.UU. Los casos encontrados, así mismo, integran en gran medida los componentes de la EDH integral (n=9): cognitivos (C), emocionales (E) y para la acción (A) y en los cuatro casos restantes, componentes cognitivos y emocionales. De acuerdo con la integración de estos tres componentes, como se señaló, la EDH se puede clasificar de integral o no. Así, en el Cuadro 2 se recoge dicha categoría, además del análisis de los modelos de EDH (M1, M2, M3) de acuerdo con la clasificación de Tibbitts (2002), y de la tipología de las ideologías de Bajaj (2011): la ciudadanía global (CG), la coexistencia (C) o la acción transformadora (AT). Vemos que nueve de las doce experiencias se enmarcan dentro del Modelo de la responsabilidad (M2), mientras que las tres restantes lo hacen en el modelo de la transformación (M3); no obstante, con independencia del modelo, se aprecia que la

mitad de las experiencias se abordan en un marco ideológico de la acción transformadora (n=6), otra integra esta última junto con la ideología de la coexistencia y las cinco restantes, se sitúan en el marco de la ciudadanía global. En el mismo cuadro es posible ver, así mismo, la diversidad de estrategias abordadas, aunque solo el 50% se dirige a empoderar ya sea a las/los estudiantes, ya sea a la comunidad. En consecuencia, aquellas que declaran su compromiso con el objetivo emancipador de la EDH coinciden con un enfoque crítico. Aunque la aplicación de estrategias pedagógicas basadas en la pedagogía crítica se reduce a la mitad de casos.

Cuadro 1. Análisis de experiencias formativas en materia de EDH. Elaboración propia.

Caso	País	Nivel	Tip o	Materia principal	Materias/s secundarias	Duración	Nº	Competenci as	Componen te
1	Turquía	Grado	VO	DH	Género	12 sesiones	1	No	C / E / A
2	EE.UU.	Grado	P	DH	Arte, activismo	1 semestre	1	CSWE	C / E / A
3	Taiwán	Grado	P	DH	Género, indigenización	n/s*	1	No	C / E / A
4	EE.UU.	Grado	P	DH	Activismo	2 semestres	1	CSWE	C / E / A
5	Israel, Palestina y Jordania	Grado	P	DH	Educación para la paz	2 años	1	n/s	C / E / A
6	EE.UU., Sudáfrica	Posg.	O	Justicia Social y DH	Barreras a la participación	n/s	3	CSWE	C / E / A
7	EE.UU.	Grado	VO	Justicia Social y DH	Justicia económica	n/s	n/ s	CSWE	C / E / A
8	Taiwán	Grado	P	DH	Género, Inmigración	3 semestres	1	No	C / E
9	México, EE.UU.	Grado	P	Discapacida d	Enfoque DH, Legal	14 sesiones	1	No	C / E
10	EE.UU., Guatemala y Australia	Grado y Posg.	P	DH	Género (No violencia contra las mujeres)	1 mes	1	CSWE	C / E / A
11	Australia, India	Grado	P	Justicia Social y DH	Género (Opresión)	4 meses 1/2	1	No	C / E / A
12	EE.UU.	Grado	OA	DH	Servicios Sociales	n/s	1	No	C / E

(\*) n/s: no se sabe

Cuadro 2. Análisis de experiencias formativas en materia de EDH (continuación).  
Elaboración propia.

Caso	EDH Integral	Modelo	Ideología	Estrategia	Empoderar	Enfoque crítico	Pedagogía crítica
1	Si	M3	AT	Programa EDH para Mujeres.	Si	Si	No
2	Si	M2	AT	Campaña de activismo artístico.	No	Si	No
3	Si	M2	AT	Investigación acción en Programa EDH y género; promover actitudes favorables.	No	Si	No
4	Si	M2	AT	Activismo artístico; promover Compromiso; enfoque global.	Si	Si	Si
5	Si	M3	C / AT	Entrenamiento para profesionales comunitarios por la defensa de DH para la educación para la paz.	Si	Si	Si
6	Si	M2	CG	Aprendizaje Servicio; internacionalización.	Si	Si	No
7	Si	M2	CG	Contratos de aprendizaje; desarrollar habilidades; aprendizaje autónomo.	No	No	No
8	No	M2	CG	Programa EDH; concientizar sobre DH en torno al género y la diversidad cultural.	No	No	No
9	No	M2	CG	Online; Internacionalización; Interdisciplinariedad (Derecho y TS).	No	No	No
10	Si	M3	AT	Visita -Delegación internacional para Comprender violaciones DH en terreno para promover Políticas de DH.	Si	Si	Si
11	Si	M2	AT	Programa internacional de corta duración; competencias culturales; enfoque global.	Si	Si	No
12	No	M2	CG	Investigación acción: Analizar aplicación de DH en el lugar de prácticas.	No	No	No

Ahora bien, es posible analizar los contenidos de estas experiencias educativas en base a unos contenidos mínimos que debería integrar la EDH en el ámbito del TS, deducidos de las aportaciones metodológicas existentes en la literatura sobre EDH, las cuales se han sistematizado y presentado como una propuesta de indicadores, a la vez que se utilizan para analizar las experiencias disponibles (Cuadro 3).

Para que la EDH sea integral debe incorporar tres componentes: cognitivos (educación sobre DH), actitudinales (educación en derechos humanos) y para la acción (educación para los DH):

1. **Componentes cognitivos.** Se han situado aspectos normativos, sociales y axiológicos: la historia de los DH (H); sus fundamentos ético-filosóficos (F); los sistemas de protección (SP); sus instrumentos y mecanismos de defensa (I-M) y los ámbitos de aplicación de los DH en el TS (DH-TS).
2. **Componentes actitudinales.** Requieren de una educación democrática (ED), entendida como aquella que, en un marco de igualdad y libertad de participación,

promueve una actitud crítica, y que, si bien se puede desarrollar en varios niveles según la participación se oriente a un nivel macro, meso o micro (Meza, 2013) en este caso –dado que los datos no permiten un mayor análisis- se vinculará a la relación en el aula entre el alumnado y las/los docentes en un marco de atención a los valores arriba señalados (igualdad, libertad y actitud crítica); este indicador a su vez será desglosado en la existencia clara de estrategias favorecedoras de la participación (Pp) y de la atención al pluralismo (Pl) en los contenidos y casos abordados.

3. **Componente de la acción.** Los indicadores incorporados son: el abordaje experiencial y/o de casos (E-C); el análisis de problemas sociales contingentes al TS (PS); el fomento de la reflexión y/o el pensamiento crítico (R/PC) y actividades orientadas al activismo (A).

En los casos en que no se ha podido determinar –del análisis de contenido realizado- la existencia de estos indicadores, se ha asumido que no se han considerado en la acción formativa. En el Cuadro 3, así mismo, se ha añadido en la última fila el recuento de casos que incorporan explícitamente cada uno de los indicadores. Como se puede apreciar, las cuestiones teóricas como la historia de los DH o sus fundamentos éticos y filosóficos, imprescindibles para comprender el proceso de construcción de los mismos y su importancia como sistema de principios éticos, se abordan escasamente. Los sistemas de protección, igualmente, son un tema ausente, cuyo conocimiento es importante para comprender el valor de los DH como instrumento político. Cuesta comprender cómo es posible abordar los ámbitos de aplicación de los DH en el TS (que en 9 de los 12 casos se incluye) sin una comprensión amplia de los aspectos teóricos señalados. Respecto a la educación «en» DH, los resultados son más alentadores y reflejan que estas experiencias se están realizando en un adecuado marco de educación democrática. Así mismo, se incluyen varias actividades orientadas a la acción, siendo, sin embargo, escasamente usado el recurso al activismo.

Cuadro 3. Propuesta de indicadores de contenidos mínimos para una EDH integral en TS y aplicación. Elaboración propia.

Educación sobre DH						Educación en DH			Educación para los DH			
Caso	H	F	SP	I-M	DH-TS	ED	Pp	Pl	E / C	PS	R / PC	A
1	-	Si	-	Si	Si	Si	Si	-	Si	Si	Si	-
2	-	-	-	Si	Si	Si	Si	-	Si	Si	Si	Si
3	-	-	-	-	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	-
4	Si	Si	-	-	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
5	-	Si	-	-	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	-
6	Si	-	-	-	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	-
7	-	-	-	-	-	-	-	-	Si	-	-	-
8	-	-	-	-	Si	-	Si	Si	Si	Si	Si	-
9	-	-	Si	Si	-	-	Si	Si	Si	-	-	-
10	-	-	-	-	Si	Si	Si	-	Si	Si	Si	Si
11	-	-	-	-	-	Si	Si	Si	Si	Si	Si	-
12	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	-	Si	Si	Si	-
<b>Incluye</b>	3	4	2	4	9	9	11	7	12	10	10	3

**Las universidades españolas.** Se han tomado como referencia los estudios más recientes que analizan la inclusión de la EDH en las Universidades españolas, en los planes de Grado en Trabajo Social (Mercado, Valles y de la Paz, 2016; Pacheco y Sánchez, 2014) y en los estudios de posgrado (Picornell, Rodríguez y Castelo, 2016), donde ya se aprecia la escasez de asignaturas sobre DH en la formación de TS, y en los raros casos en que están presente, su poca homogeneidad e inadecuación de contenidos. En base a los mismos, se ha actualizado la información disponible revisando las mismas fuentes y se ha determinado, además, el contenido de las asignaturas de DH encontradas, en base a los indicadores propuestos en el apartado anterior.

Se han identificado igualmente 37 universidades que imparten el Grado en Trabajo Social – 30 públicas y 7 privadas-. Si bien algunas de ellas imparten el doble grado de TS combinado con Criminología, Sociología o Educación social, el análisis se ha reservado a la titulación de Grado en Trabajo Social. Entre ellas, el 54% incluye los DH en la descripción y/o presentación de titulación o competencias profesionales y el 57% (21 universidades) incluye dentro de alguna asignatura algún contenido sobre DH. Sin embargo, solo 7 universidades (19%), de las cuales todas públicas, contemplan alguna asignatura específica de DH: en 4 de ellas de carácter obligatorio (Ob) y en 3 casos, optativas (Op). En el cuadro 4 se puede ver que pese a que las denominaciones son diversas, en general, todas ellas están centradas en el componente cognitivo, de lo cual se deriva que no incorporen un enfoque crítico ni tengan entre sus finalidades el desarrollo del pensamiento crítico del alumnado. Estas asignaturas se pueden situar en el nivel intermedio de la pirámide de Tibbitts (2002) en el modelo de la responsabilidad (M2) dirigido a futuros profesionales con incidencia en los DH. Respecto a su orientación ideológica (Bajaj, 2011) en todos los casos se limita a un

planteamiento de ciudadanía global (CG) sin considerar ni la transformación de los sujetos (alumnado) ni de la comunidad (mediante su intervención).

Cuadro 4. Asignaturas de DH en el Grado en TS en las universidades españolas. Elaboración propia.

Caso	Universidad	Asignatura	Tipo	Pens. Crítico	Componente	Enfoque crítico	Modelo	Ideología
1	U. de Jaén	Ciudadanía y DH	Op	No	C	n/s	M2	CG
2	U. de Málaga	DH	Op	No	C	No	M2	CG
3	U. de Castilla La Mancha	DH y Ciudadanía (solo en Toledo)	Op	No	C	No	M2	CG
4	U. de León	Concepciones del hombre y DH	Ob	No	C/ E	No	M2	CG
5	UNED	Fundamentos de los DH en el TS	Op	No	C	No	M2	CG
6	U. de Valencia	DH: Derechos Sociales	Ob	Si	C	n/s	M2	CG
7	U. de Oviedo	DH	Ob	Si	C	No	M2	CG

Tal como concluyeron Pacheco y Sánchez (2014) aun destaca la ausencia de una asignatura cuyo principal objeto sean los DH, no obstante, si bien existe gran heterogeneidad entre las asignaturas no específicas de DH, en aquellas específicas se aprecia bastante homogeneidad entre los contenidos y modelos pedagógicos (cuadro 4). Respecto al estudio de Mercado, Valles y de la Paz (2016) donde las autoras identifican 25 universidades donde se impartía formación en DH, en este trabajo hemos visto reducida esa cantidad a 21, de las cuales solo en 7 casos se puede afirmar que se trataría de formación en derechos humanos propiamente tal, aunque lejos de cumplir los parámetros que exigiría una EDH integral.

Así, en el Cuadro 5 se refleja una carencia de elementos orientados a una educación «en» DH y una educación «para» los DH, limitándose todas las universidades a impartir una educación «sobre» DH; aunque cabe decir a su favor que en la mayoría (n=5) se integra el análisis de problemas sociales (PS) y en varias (n=4) se utiliza como recurso didáctico el análisis de casos (E /C). Martínez (2017) compara -en su Tesis doctoral- las prácticas educativas sobre DH en TS en Inglaterra y España, concluyendo que en ambos países la ideología neoliberal está penetrando cada vez con más fuerza en las instituciones de enseñanza superior y las entidades donde se desempeñan las/los trabajadores sociales, imponiendo por una parte cierta presión para trasladar la normativa sobre DH a la enseñanza (como se pudo confirmar en los epígrafes anteriores) pero por otra parte, ello se realiza bajo una perspectiva estrecha, orientada a adoptar relaciones cada vez más burocráticas y distantes con las/los estudiantes, esto es, una educación ni democrática ni reflexiva. Ello se evidencia en la falta de una perspectiva orientada a la educación en y para los DH, en un modelo que se oriente a la transformación y al pensamiento crítico (Cuadro 5).

Cuadro 5. Contenidos de las asignaturas de DH en el Grado en TS en las universidades españolas de acuerdo a la propuesta de indicadores de contenidos mínimos para una EDH integral en TS. Elaboración propia.

Educación sobre DH						Educación en DH			Educación para los DH			
Caso	H	F	SP	I-M	DH-TS	ED	Pp	PI	E / C	PS	R / PC	A
1	Si	Si	Si	Si	Si	-	-	Si	Si	Si	-	-
2	Si	Si	Si	Si	Si	-	-	-	-	Si	-	-
3	Si	Si	Si	Si	Si	-	-	-	Si	Si	-	-
4	Si	Si	Si	Si	Si	-	Si	Si	Si	Si	-	-
5	Si	Si	Si	Si	Si	-	-	-	-	-	-	-
6	Si	Si	Si	Si	Si	-	Si	-	Si	Si	-	-
7	Si	Si	Si	Si	-	-	-	-	-	-	-	-

## Conclusiones

Como se ha venido defendiendo, los DH son un instrumento de gran importancia para el desempeño del TS, siendo indiscutible el papel de esta profesión en su promoción y protección. Por ello, su inclusión en la formación académica de las/los futuros trabajadores sociales se constituye en una prioridad.

Una de las cuestiones que orientaron este estudio fue determinar la congruencia entre lo esperado en las prescripciones institucionales sobre DH en la formación académica –el plano discursivo- y la realidad, su ubicación en los currículos y la implementación de los mismos. Se ha podido determinar que ni en los casos internacionales analizados ni en nuestro país, la formación académica prepara adecuadamente para trabajar en temas que implican DH. Los resultados no han sido favorables y reflejan que la EDH en TS está lejos de ser considerada seriamente. En general, la EDH no figura de manera explícita en el currículum del TS y son escasas las experiencias en la materia, que constituyen en su mayoría experiencias piloto. Transcurrida más de una década desde que Dominelli (2007) se preguntara cómo era posible que las/los trabajadores sociales puedan aprender a identificarse profesionalmente con la promoción y defensa de los DH, si su propia educación no contemplaba el compromiso profesional con mismos. Vemos que la situación poco ha cambiado.

Así, en el caso de España resulta no menos que curioso determinar cómo se podrían hacer efectivas las competencias enunciadas en el Libro Blanco si en la práctica no se garantiza una base mínima de contenidos sobre DH en los estudios de Grado. ¿Qué conocimientos sobre DH se habrían de actualizar, si nunca se han tenido? ¿En base a qué criterios se podrían aplicar los códigos de ética o hacer frente, y aun evaluar las estrategias adoptadas, ante un problema, conflicto o dilema ético relacionado con DH?

En este trabajo, se ha querido avanzar un paso más respecto a los estudios ya disponibles, analizando, además de las asignaturas ofertadas, el tipo estrategia utilizada en las mismas, el detalle de sus contenidos, el modelo pedagógico y la

ideología subyacente en los mismos, a la luz de los modelos aportados en el ámbito de la EDH y, en definitiva, de lo que se espera que sea una acción educativa en DH de carácter integral.

La formación en DH en TS, concebida como educación en, sobre y para los DH, correspondería, como mínimo a una asignatura donde los DH no se reduzcan a su aspecto jurídico, social o ético, sino que los aborde desde estas tres perspectivas de manera global. Sin embargo, en esta articulación de significados, los DH como sistema ético toman especial relevancia y es por ello que se estima que su enseñanza, cuando no puede realizarse en el marco de una asignatura específica, al menos, debiera incluirse en una asignatura de ética con un abordaje reflexivo, pues la reducción de los DH a su mera perspectiva jurídica resulta insuficiente. Los DH han de trabajarse en profundidad, de manera reflexiva, deben entenderse primero sus fundamentos y su historia, aplicarse al análisis de diversas situaciones con un enfoque local e internacional, y traducirse en acciones. Ello requiere una dedicación lectiva importante y reforzarse con un enfoque transversal de los contenidos de DH en el currículo y en perspectiva transdisciplinar. Así mismo, habría que prestar especial atención a la relación histórica que el TS ha tenido con los DH, resaltando cómo el TS ha contribuido -y sigue haciéndolo- a su desarrollo, fomentando actitudes positivas en el alumnado al vincularlos directamente con la identidad del TS y la práctica profesional, debatiendo de qué manera se pueden seguir impulsando y promoviendo en cada contexto.

Entre las limitaciones de este trabajo la principal radica en que a nivel internacional solo se han podido revisar algunos currículos y experiencias disponibles en la literatura. Seguramente han quedado fuera muchos casos que no se han reportado por ese medio. Por ello, no se pretende que el análisis derivado sea generalizable a una situación global, aunque si se estima que da bastantes pistas sobre el estado de la cuestión. En este sentido, sería preciso que la AIETS y las correspondientes asociaciones regionales realizaran un diagnóstico global de la EDH en las escuelas de TS de cada país, tal como aquí se ha pretendido esbozar respecto a España. Así mismo, los indicadores básicos que aquí se han presentado, sistematizados en base a las propuestas desarrolladas en el ámbito de la EDH general, quedan a disposición de la comunidad docente e investigadora para nuevos estudios.

## **2.3. Efectos de una intervención educativa en materia de derechos humanos con alumnado de trabajo social: valoración de las nociones y el compromiso**

### **Introducción**

Los principios de los derechos humanos (en adelante DDHH) constituyen en la actualidad un pilar indispensable para la convivencia social y los derechos reconocidos internacionalmente, un instrumento jurídico de incuestionable valor. En este contexto, la educación en, sobre y para los derechos humanos (en adelante EDH) será fundamental como uno de los ámbitos de mejora de los mismos, a través de su promoción. Las instituciones de enseñanza superior han de comprometerse en generar progresivamente espacios de conocimiento y reflexión crítica en dicha materia (Naciones Unidas, 2012), en especial aquellas pertenecientes a Estados que han adquirido obligaciones internacionales, considerando que la EDH ha formado parte de los mandatos de la Organización de Naciones Unidas (ONU) como parte del derecho a la educación, desde sus orígenes. España, como buena parte de los Estados, no está cumpliendo sus obligaciones en materia de EDH (Amnistía Internacional, 2008) -ni muchas de sus obligaciones de protección de DDHH en sentido general, aunque lamentablemente aquí no disponemos de espacio para dicha discusión-. Nuestro país no cuenta con formación adecuada y sistemática en materia de DDHH, tal vez, como sugiere Rey (2015) porque existe en el imaginario colectivo la vaga (errónea y nociva) idea de que los DDHH son una cuestión de otros países, donde suceden graves violaciones de derechos o con sistemas no democráticos, o como mucho de nuestro pasado, pues ahora están garantizados en el derecho positivo. La EDH en España, como se suele indicar, es una asignatura pendiente, pese a que es posible encontrar precedentes de algunas iniciativas importantes (Amnistía Internacional, 2008; García y Solanes, 2015; Ribotta, 2006; Tuvilla, 2008). En concreto, en el marco de la educación superior es escasa la normativa que subraya la importancia del desarrollo de futuros profesionales que sean capaces de respetar y promover estos derechos (RD1393/2007). Siguiendo esas directrices, ha sido en los Grados en Derecho donde se ha asumido principalmente la EDH dentro de los planes de estudio, aunque de manera muy heterogénea; cualidad que afecta también a las escasas titulaciones que la incluyen (generalmente como materia optativa) y que se tiende a acentuar en los estudios de posgrado (García y Solanes, 2015; Vega, Navaridas y González, 2017). En esta línea, el presente estudio representa un aporte a la necesidad manifiesta de experiencias que promuevan la inclusión de los DDHH en los estudios superiores en diversas disciplinas, contribuyendo a la divulgación de experiencias en el ámbito de la EDH y respondiendo a la necesidad de una mayor producción de investigaciones en diversos contextos, que sistematicen experiencias para ser compartidas y comparadas a nivel global.

## La EDH y su evaluación

Genéricamente, la EDH es una formación orientada a construir y fortalecer el conocimiento de los DDHH así como la adquisición de algunas actitudes y habilidades cívicas para poder aplicarlos en nuestras prácticas cotidianas, así como para que seamos capaces de exigirlos, respetarlos, protegerlos y cumplirlos (Løkke, 2012); ello supone una educación en el marco de ciertos valores como la igualdad, la libertad, la solidaridad y el pluralismo (Ribotta, 2006). La EDH es fundamental tanto en la difusión del conocimiento sobre los DDHH como también en la promoción del respeto y defensa de los mismos, de ahí que suele ser concebida como una educación ética y política que debe desarrollarse a lo largo de la vida, y no limitarse a la infancia o al ámbito de la educación formal. Al vincularse con los grandes problemas que afronta la sociedad (la pobreza global, las democracias frágiles, corruptas e inestables, la injusticia social...) se orienta a fortalecer las habilidades de las personas, para emanciparles (promover su autonomía) y que sean capaces de identificar, analizar críticamente e idear respuestas colectivas a dichos problemas, en concordancia con el marco ético de los DDHH (Magendzo, 2003). En suma, debe ser una educación *en*, *sobre* y *para* los derechos humanos. La educación *sobre* DDHH se refiere a la adquisición de conocimientos sobre los mismos (nivel cognitivo); la educación *en* DDHH, apunta a que esta formación debe realizarse en un marco democrático y de respeto, coherente con los valores que promueven estos derechos; y la educación *para* los DDHH, significa que ésta debe orientarse tanto a fomentar habilidades para ser sujetos de derechos (defenderlos y exigirlos), así como promover actitudes favorables hacia los mismos.

Pero ¿cómo evaluar la efectividad de este tipo de acciones? Sin duda es una tarea compleja. Un problema actual en la EDH es la falta de recursos para su valoración, así como de reportes con experiencias (Equitas y ACNUDH, 2010) de ahí que sea necesario fortalecer las prácticas evaluativas, difundiendo las actividades realizadas y sus resultados. No obstante, evaluar la EDH no es fácil; por una parte, los cambios que pretende la EDH solo son alcanzables a muy largo plazo, y mediante la intervención de programas consolidados, requiriéndose muchos años para discutir el posible impacto social de los mismos; por otra, dada la complejidad de los cambios a que apunta la EDH, resulta difícil determinar qué factores contribuyen en esa dirección, incluso a largo plazo.

Entre los modelos evaluativos disponibles para la EDH, podemos señalar la propuesta de Equitas y ACNUDH (2010) desarrollada de acuerdo a dos modelos complementarios de evaluación en educación: el ciclo de mejora continua y el célebre modelo de los cuatro pasos de Kirkpatrick, así como el modelo de Amnistía internacional, que incorpora, entre otros, elementos del modelo antes citado (Amnesty International, 2010).

Como señalamos arriba, uno de los objetivos de la EDH es promover actitudes favorables hacia los DDHH. En lo que respecta a instrumentos de evaluación de dichas actitudes, McFarland y Mathews (2005) son reconocidos por demostrar empíricamente que las actitudes hacia los DDHH se reflejan en múltiples dimensiones, entre las cuales situaron la predisposición a restringir los DDHH, el compromiso hacia los mismos y la adhesión con ellos, que integraron en su escala *Human Rights Endorsment, Commitment and Restriction* (HRECR), basada en la conocida escala *Human Rights Questionnaire* (HRQ) de Diaz-Veizades, Widaman, Little, y Gibbs (1995).

Consideramos que siempre es posible evaluar pequeñas experiencias, a corto y medio plazo; con colectivos concretos y en ambientes determinados; como señala Poggi (2008) aunque cada evaluación debe ser construida en y para cada proyecto, las experiencias acumuladas constituirán aportes conceptuales y metodológicos para tal construcción. Es fundamental tener más evidencias de experiencias que permitan conocer si las intervenciones educativas han sido exitosas o no, y por qué. Valorar procesos y pequeños resultados con el fin de ir comprendiendo mejor las necesidades formativas, los métodos más apropiados, los contenidos más pertinentes y las dinámicas más adecuadas, para cada contexto y para cada público. Bajo estas premisas, la investigación evaluativa de experiencias en EDH deberá aportar juicios contrastados que permitan mejorarla progresivamente de acuerdo a los resultados obtenidos -y los obstáculos observados- y adaptarla constantemente a nuevos contextos (Tuvilla, 2001; Tibbitts, 2002; Pérez-Juste, 2016).

### **El caso de trabajo social**

Dado que los DDHH abarcan múltiples dimensiones de la vida en sociedad, éstos inciden en varias disciplinas, en especial de aquellas que dotan a la sociedad de profesionales que intervendrán públicamente. Sin embargo, en el caso del trabajo social estos derechos han adquirido formalmente una trascendencia explícita: la Federación Internacional de Trabajadores Sociales y la Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social, manifiestan que los principios de los DDHH y de la justicia social son fundamentales para esta profesión (International Federation of Social Workers [IFSW], 2017) y en España el Libro Blanco del Trabajo Social identifica a los DDHH como un ámbito específico de intervención profesional (Vásquez, 2004). No obstante, la situación en esta disciplina no dista mucho de la arriba descrita, tal como lo han puesto de manifiesto recientes estudios que han analizado la oferta formativa de grado y posgrado en las universidades españolas que imparten trabajo social (Amnistía Internacional, 2008; Mercado, Valles y de la Paz, 2016; Pacheco y Sánchez, 2014; Picornell-Lucas, Rodríguez y Castelo, 2016). Por otro lado, atendiendo a la transferencia de conocimiento generado por las publicaciones académicas de trabajo social, es posible apreciar que los trabajos en el área de EDH igualmente son insuficientes. Los escasos estudios empíricos que comparten experiencias sobre EDH versan sobre la situación de la EDH en el área del trabajo social (Duarte, 2014; Mercado et al., 2016; Pacheco y Sánchez, 2014; Picornell-Lucas et al., 2016; Martínez-

Herrero, 2017), y sobre experiencias de formación en EDH donde se valoran - mediante instrumentos cuantitativos y/o cualitativos- las competencias en DDHH adquiridas tras una determinada acción formativa; entre ellos podemos señalar los estudios de Flagler y Mita (2003), Falk y DuMez (2006), Chen, Tung y Tang (2015), Bell, Moorhead y Boetto, (2015), Henry (2015), McPhearson y Cheatham, (2015), Nuttman y Ranz (2015), y Steen, Mann y Gryglewicz (2016). Entre éstos, McPherson y Abell (2012) y Steen et al. (2016) desarrollan además herramientas cuantitativas (escalas) para la evaluación de dichas acciones.

### **Método**

El presente estudio, que forma parte de una investigación más amplia sobre EDH en trabajo social, tuvo como objetivo valorar la efectividad de una acción formativa en materia de DDHH. El estudio, de tipo longitudinal, siguió los objetivos genéricos de la EDH (educación sobre, en y para los derechos humanos) siguiendo el marco conceptual de la pedagogía crítica y las propuestas de EDH en un multinivel: trabajo a nivel cognitivo (conocimientos), emocional (valores y actitudes) y de acción (habilidades) (Tibbitts, 2002; Mihr, 2004). Respecto a la didáctica, el módulo se basó en las propuestas de la enseñanza para la comprensión (EpC), fundamentada en la teoría constructivista (Perrone, 1999; Stone, 1999; Blythe, 2004). Este marco fue complementado con propuestas de enfoques multimétodos para la EDH (Deweese y Roche, 2001; Ribotta, 2006; Hawkins y Knox, 2014).

Esta investigación incorpora varios elementos del trabajo de McPhearson y Cheatham, (2015) aplicados al contexto local español: estrategias multimétodos, entre las cuales destacan la participación en una campaña de activismo social en defensa de los derechos humanos (de libre elección) para integrar algunos de los contenidos vistos en clases (en el caso de los autores citados, su campaña fue el proyecto *One Million Bones*) y además, para la evaluación de la acción formativa, se utilizan los mismos instrumentos traducidos, adaptados y validados (Cubillos, Ferrán y McPherson, 2018).

Las hipótesis iniciales fueron las siguientes: H1: El alumnado que participa en un programa de EDH aumentará su conocimiento sobre y actitudes hacia los derechos humanos; H2: El alumnado que participa en un programa de EDH tendrá un mayor conocimiento y sus actitudes serán más positivas respecto a aquellos que no reciben la formación.

Optamos por un diseño cuasi-experimental, introduciendo de manera artificial un módulo de derechos humanos ajeno al Programa académico de la titulación.

### ***Diseño cuasi experimental y control de variables externas***

El diseño utilizado fue de grupo de control no equivalente (Blanca, 1998; Campbell y Stanley, 2001), también conocido como diseño de pretest-postest con grupo de control, pues ambos, grupo de intervención -o experimental- (en adelante GI) y grupo de control (en adelante GC), recibieron un pretest y un postest con el objeto de medir

su evolución en el tiempo y establecer comparaciones. Estos grupos no poseían equivalencia pre-experimental de muestreo, sino que fueron constituidos naturalmente, al tratarse de grupos (cursos) completos.

Respecto al control de variables externas, aunque somos conscientes de que cuando la asignación de los sujetos no se realiza aleatoriamente, sino que los grupos se forman de manera natural, la equivalencia de éstos no se puede garantizar por completo (Campbell y Stanley, 2001) creemos que este tipo de diseño supone una alternativa bastante legítima para controlar ciertas variables extrañas en los sujetos (la historia, la maduración y el efecto en la administración del test): con la inclusión del GC, la vigilancia de estas variables es mayor, pues los cambios producidos en GI deberían también afectar al GC; así mismo, al conformarse los grupos de manera natural se evitan los sesgos de selección.

Respecto a la interacción entre la selección y la maduración, en nuestro caso este riesgo se evita en gran medida gracias a que el transcurso de la intervención es relativamente corto y tanto GC como GI pertenecen al mismo nivel académico. En el caso de los efectos reactivos de los dispositivos experimentales (efecto *Hawthorne*), si bien en nuestro tipo de diseño esta variable suele requerir una mayor vigilancia, decidimos incorporar la intervención pedagógica dentro del contenido de una asignatura obligatoria, introduciendo y presentando el módulo como un contenido práctico. Así mismo, los grupos fueron grupos intactos (sin selección aleatoria del alumnado participante) con lo cual las diferencias (intervención/no intervención) que se dieron entre GC y GI, no fueron percibidas por el alumnado. Por último, al incluir un GC y pruebas pre y pos test, se puede garantizar hasta cierto punto una mayor validez (Alvira, 1985; Blanca, 1998).

Nuestro diseño de investigación tuvo dos objetivos: establecer si la formación fue efectiva para el grupo objeto de la intervención y establecer si los resultados obtenidos son atribuibles a la formación recibida con un grado razonable de certidumbre.

### ***Instrumentos***

Para obtener la información se utilizaron medidas pre y post test a través de un cuestionario compuesto por dos escalas, que miden respectivamente las nociones y el compromiso con los derechos humanos (NDHTS y CDHTS, respectivamente). El cuestionario se compuso de 57 ítems; se dividió en una sección de datos sociodemográficos y dos escalas de tipo Likert diseñadas por McPherson y Abell (2012) en base al trabajo previo de McFarland y Mathews (2005), traducidas, adaptadas culturalmente y validadas en España (Cubillos, Ferrán y McPherson, 2018): la Escala “Nociones sobre Derechos Humanos en Trabajo Social”, NDHTS ( $\alpha = 0.803$ ), y la Escala “Compromiso con los Derechos Humanos en Trabajo Social”, CDHTS ( $\alpha = 0.856$ ). Las mismas, miden respectivamente, a través del grado de acuerdo o desacuerdo con los enunciados propuestos en una escala de 1 a 7, las dimensiones de nociones o exposición a los DDHH y el componente actitudinal del compromiso hacia

los mismos. Respecto a este componente, al ser multidimensional, se valora en base a: la adhesión hacia los derechos humanos, la convicción sobre su relevancia (en este caso para la profesión) y el compromiso con su puesta en práctica (McPherson y Abell, 2012).

### **Muestra**

De los 325 sujetos matriculados en primer año de Trabajo Social de la UCM, participaron inicialmente en el estudio 307 alumnas/os (el 94.5% de la población). De la muestra inicial, se obtuvieron 307 casos válidos en el pretest y 243 en el pos-test. Sin embargo, para poder comparar los resultados entre ambas mediciones y realizar el análisis con los sujetos que participaron en todo el proceso, se realizó un pareamiento o *matching* por su número de NIF. Así, los casos considerados válidos en la muestra definitiva de este estudio, eliminando aquellos con datos perdidos, fueron 200 (65.1% de la muestra inicial). La participación en el estudio disminuyó en el postest (disminución del 34.8%), dado que este último se aplicó al término del semestre en una fecha en que el alumnado suele asistir menos a clases; en el caso del GI, en el marco de la propia acción formativa, su participación fue mayor puesto que se pudo controlar la asistencia.

La muestra se caracterizó por un perfil feminizado (83% mujeres) propio de la titulación en trabajo social, mayoritariamente de origen español (96.5%) y con el 65.5% de las edades concentradas en un tramo de 17 a 20 años. Respecto a la religión, el 64% del alumnado se declaró ateo o agnóstico y solo el 8% manifestó ser practicante de una religión. La Tabla 1 muestra estos datos desagregados por GI y GC, donde es posible apreciar que ambos grupos no difieren en un inicio en lo que respecta a las variables sociodemográficas.

Tabla 1. Frecuencias en GC y GI según variables sociodemográficas. Elaboración propia.

Variables sociodemográficas		Grupos		TOTAL
		GI	GC	
<b>Pretest</b>		125	182	307
<b>Postest</b>		120	123	243
<b>Válidos ambos Test</b>		<b>100</b>	<b>100</b>	<b>200</b>
<b>Sexo</b>	Mujer	82	84	166
	Hombre	18	16	34
<b>Nacionalidad</b>	Española	96	97	193
	Otra	4	3	7
<b>Edad</b>	17-20	65	66	131
	21-25	31	31	62
	26-30	1	3	4
	>30	3	0	3
<b>Religión</b>	Ateo/a	45	41	86
	Agnóstico/a	20	22	42
	Creyente y no practicante	23	30	53
	Creyente y practicante	10	6	16

### ***Procedimiento***

La intervención se desarrolló durante el primer semestre del curso 2015-2016. El módulo fue impartido al GI durante las sesiones de prácticas grupales, en sesiones de una hora, un día a la semana. En total se desarrollaron 9 sesiones de las 11 planificadas (debido a una huelga del alumnado), además de dos sesiones independientes para la aplicación del pre y post test, respectivamente. El diseño de contenidos y actividades se fue evaluando y reformulando simultáneamente, de acuerdo a las necesidades que se fueron detectando durante las sesiones. En general, de acuerdo al marco pedagógico y didáctico adoptado, se estima que el nivel de participación e implicación con las actividades (debates sobre textos y audiovisuales, análisis de prensa, participación en campañas de difusión e informes de investigación) por parte del alumnado fue bastante satisfactorio.

### ***Análisis***

Para el tratamiento de datos se utilizó el paquete estadístico IBM SPSS versión 22. Pre y postest se validaron en ambos momentos de aplicación, mediante análisis factorial, obteniéndose resultados similares respecto a los estadísticos de fiabilidad: NDHTS pre  $\alpha = 0.767$ ; NDHTS post  $\alpha = 0.910$ ; CDHTS pre  $\alpha = 0.810$ ; CDHTS post  $\alpha = 0.843$ . Con el objeto de comprobar la evolución y visualizar cambios en las nociones y compromiso entre GC/GI en función de pre y postest, se procedió a comparar ambos resultados; dado que las escalas tipo Likert son escalas aditivas, los resultados se obtuvieron haciendo el promedio de las puntuaciones de cada ítem. Así mismo, se comprobó estadísticamente las diferencias encontradas en ambos grupos en el inicio del estudio, para confirmar que ambos partieran de una situación similar (que no hubo sesgos de partida). Por último, con el objeto de valorar el posible impacto de la intervención, se recurrió a estadística inferencial aplicando un modelo lineal general, en concreto el modelo de medidas repetidas con un factor intrasujeto y un factor entresujetos (Autor, 2001). Estas pruebas se aplicaron al total de la muestra válida.

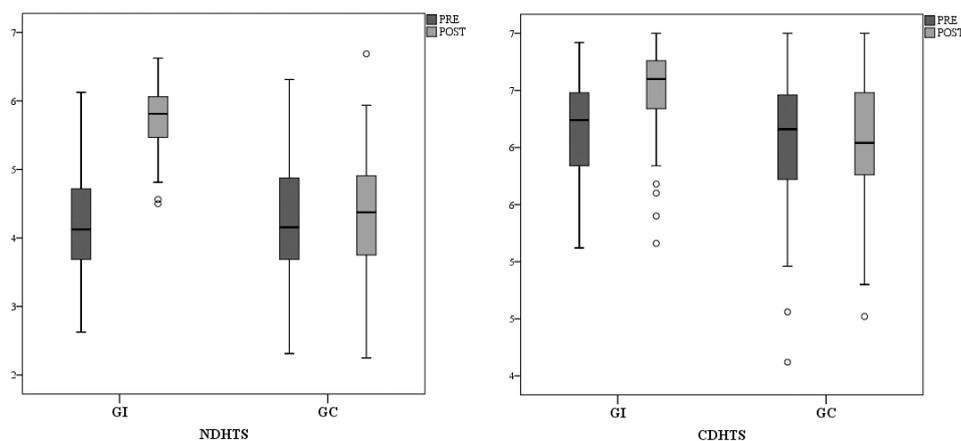
### ***Resultados***

Al comparar los resultados del pre test en los grupos GI y GC (Tabla 2) con el objeto de valorar la evolución, se ha apreciado una situación de partida bastante homogénea: los promedio tanto de la escala NDTHS como de CDTHS son bastantes similares en ambos grupos; sin embargo, respecto al postest las diferencias son evidentes. Por una parte, el GI aumentó significativamente sus medidas en la escala de nociones respecto al GC, mientras que en la escala de compromiso, el aumento de GI fue más atenuado, aunque notoriamente superior al del GC (Figura 1). Como se refleja en la Tabla 2, se presenta un marcado aumento de 1.58 puntos en las nociones en el GI, frente al GC, que solo aumentó 0.08 puntos; respecto al compromiso, el aumento fue menos drástico en el GI (0.34 puntos) lo cual era de esperar ya que éste fue bastante alto en la situación de partida en ambos grupos, mientras que, sorprendentemente, en el GC disminuyó (-0.02 puntos).

Tabla 2. Resultados globales escalas NDHTS y CDHTS por grupo. Elaboración propia.

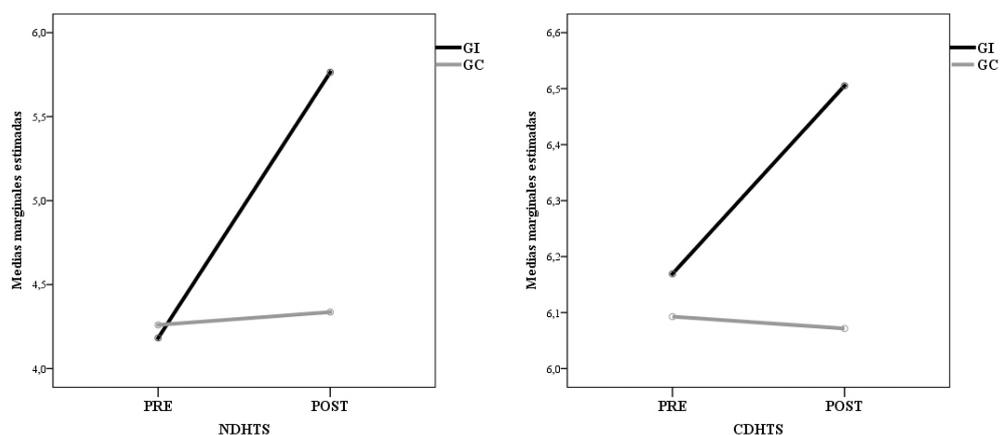
	NDHTS		CDHTS	
<b>Media global Total</b>	4.64	5.76	6.21	6.29
<b>GRUPO</b>	<b>Pre NDHTS</b>	<b>Post NDHTS</b>	<b>Pre CDHTS</b>	<b>Post CDHTS</b>
<b>GI</b>	4.18	5.76	6.17	6.51
<b>GC</b>	4.26	4.34	6.09	6.07
<b>Media global</b>	4.22	5.05	6.13	6.29

Figura 1. Diagrama de cajas: Evolución global GI/GC en escalas NDHTS y CDHTS. Elaboración propia.



En cuanto a la valoración del impacto de la intervención, el modelo de medidas repetidas con un factor intrasujeto y un factor entresujetos permitió analizar las varianzas en cada individuo dentro de su grupo así como entre ambos grupos, respecto a los dos momentos observados, con el objeto de confirmar si hubo un progreso o no, derivado de la intervención realizada. Como se puede observar en la Figura 2, se puede afirmar que, en general, en ambas escalas (NDHTS y en CDHTS) y ambos test (pre-post), el grupo de intervención está tomando valores por encima del GC: tanto en nociones (NDHTS) y compromiso (CDHTS) se produce un aumento significativo, tanto en relación a la medida pre y post, así como una diferencia por pertenecer a un grupo u otro, GI/GC.

Figura 2. Gráficos de perfil para modelo lineal general medidas intrasujeto (pre/post) e intersujeto (GI/GC). Elaboración propia.



Las hipótesis nulas que se contrastan con las pruebas estadísticas realizadas son tres: que los efectos de los dos niveles (pretest y posttest) del factor de nociones (Tabla 3) y para compromiso (Tabla 4) son nulos ( $H_01$ ); que los efectos de los dos niveles del factor Grupo (GI y GC) son nulos ( $H_02$ ); y que los efectos debidos a la interacción de los dos niveles (GI/GC) de los dos factores (pre/post) en c/u de las escalas (NDHTS y CDHTS) son nulos ( $H_03$ ). Si el p-valor asociado al estadístico F es menor que 0.05, se rechazará  $H_0$  al nivel de significación 0.05.

Atendiendo a los resultados para nociones (Tabla 3) podemos concluir que, dado que en las pruebas realizadas para cada escala (nociones y compromiso) el p valor es menor que .005 (.00), tanto  $H_01$ ,  $H_02$  como  $H_03$ , pueden ser rechazadas. Lo mismo sucede para la escala compromiso (Tabla 4). Es decir, el efecto de nociones y compromiso para cada sujeto, el efecto experimental-control y el efecto de la interacción, son significativos. Así, aunque los efectos de las escalas son los mismos en términos globales, si distinguimos entre el grupo que recibió la formación (GI), cuyas diferencias entre pre y post fueron significativas, y el GC, cuyo comportamiento no varió significativamente, podemos afirmar que dichos efectos entre sujetos -debido a su pertenencia a un determinado grupo-, sí son diferentes.

Tabla 3. Pruebas de efectos intrasujetos (Pretest/Posttest) e intersujetos (GI/GC) en NDHTS. Elaboración propia.

EFECTO		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Pruebas de efectos dentro de sujetos	Nociones	68.78	1	68.78	227.38	.00
	Nociones * GI / GC	56.72	1	56.72	187.49	.00
	(Error) Nociones	59.89	198	.30		
Pruebas de efectos intersujetos	Interceptación	8595.60	1	8595.60	10628.90	.00
	GI / GC	45.56	1	45.56	56.34	.00
	Error	160.12	198	.80		

Tabla 4. Pruebas de efectos intra sujetos (Pre/Post) e intersujetos (GI/GC) en CDHTS. Elaboración propia.

EFEECTO		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Pruebas de efectos dentro de sujetos	Compromiso	2.47	1	2.47	23.23	.00
	Compromiso * GI / GC	3.19	1	3.19	29.91	.00
	(Error) Compromiso	21.11	198	.10		
Pruebas de efectos inter- sujetos	Interceptación	15424.15	1	15424.15	47355.11	.00
	GI / GC	6.50	1	6.50	19.96	.00
	Error	64.49	198	.32		

## Discusión

Los objetivos que orientaron esta investigación fueron establecer si los resultados obtenidos podrían ser atribuibles a la formación recibida con un grado razonable de certidumbre, y si la formación fue efectiva para el grupo objeto de la intervención (GI). Como se ha visto, las pruebas estadísticas han corroborado que los resultados obtenidos pueden ser atribuibles a la formación recibida. Las diferencias han sido estadísticamente significativas entre ambos grupos en los resultados del postest, tanto para la NDHTS como para CDHTS. Estos resultados son válidos en tanto se comprobó que ambos grupos presentaron una situación homogénea de partida.

Por otra parte, las hipótesis formuladas (H1 y H2) fueron confirmadas, permitiendo evaluar la efectividad de la formación en derechos humanos: El alumnado que participó en el programa de EDH (GI) además de aumentar sus nociones significativamente, presentó medidas de nociones y compromiso mayores que aquellos que no recibieron la formación.

Comparando estos resultados con el estudio de McPherson y Cheatham (2015) podemos ver que, en nuestro caso, el aumento de las nociones (NDHTS) en 38% en el GI durante un semestre, es levemente superior al del estudio citado (cuyo aumento se reportó en el 36% durante el mismo periodo); por su parte, nuestro GC solo aumentó el 2% (no podemos establecer comparaciones con el estudio citado porque en su caso no pasaron pretest al GC). En lo que respecta al compromiso (CDHTS), el aumento reportado por estos autores tras su intervención fue del 2% mientras que en nuestro caso se dobla dicha cifra, aumentando 5.5%; por el contrario, nuestro GC disminuyó su compromiso en 0.3%. El aumento en el compromiso en el grupo que recibió la formación no es tan pronunciado porque, en ambos estudios, los niveles de compromiso han sido altos ya en el momento de partida. Así mismo, las pruebas estadísticas realizadas en el estudio citado (estadísticos t de Student, para muestras independientes y relacionadas) para comprobar dos hipótesis similares a las nuestras (referidas al aumento de nociones y compromiso tras la intervención y a que el nivel de ambas dimensiones sería significativamente mayor comparado con el grupo que no recibió formación) arrojaron valores significativos que permitieron confirmar sus

hipótesis. En nuestro caso, pese a que ampliamos nuestro análisis a un modelo lineal general, utilizamos igualmente la Prueba t para muestras relacionadas para poder establecer comparaciones con el estudio citado. En lo que se refiere al GI, el aumento de NDHTS y CDHTS en GI es estadísticamente significativo ( $p$ -valor=0.00 en ambas) respecto a GC, donde el aumento que se aprecia no es significativo (NDHTS:  $P$ -valor= 0.34; CDHTS:  $P$ -valor= 0.68); en conclusión, solo hay diferencias estadísticamente significativas en nuestro GI.

Nuestro estudio avanza un paso más respecto al precedente de McPherson y Cheatham (2015), siguiendo las recomendaciones de los propios autores: ampliamos el tamaño de la muestra (de  $N=43$  a  $N=200$ ), y añadimos el pretest en el grupo control. En nuestro caso, la incorporación de un grupo control desde el inicio de las pruebas, permite establecer comparaciones efectivas sobre la evolución en cada grupo (GI/GC), el efecto de la intervención en el grupo experimental (GI) y las diferencias entre éste y el GC.

Así mismo, podemos afirmar sobre el posible efecto del perfil del alumnado, que habiendo comprobado que no se hayan presentado sesgos de partida entre ambos grupos (mediante la Prueba t para muestras independientes), los resultados obtenidos permiten asumir que ambos grupos fueron iguales al momento de realizar el pretest: en NDTS se obtuvo un  $P$ -valor=0.479 y en CDHTS un  $P$ -valor=0.268.

En cuanto a la interpretación de los resultados, en general, se puede afirmar que la formación sobre derechos humanos no solo permitió aumentar las nociones sobre los mismos, sino también el compromiso hacia éstos (el cual incluso disminuyó levemente en el grupo que no recibió formación), evidenciándose con ello el valor de incorporar la EDH en la educación superior, tanto para transmitir conocimiento como para elevar las actitudes favorables hacia los mismos.

El componente cognitivo de toda acción educativa explica por sí mismo el aumento en las nociones. Sin embargo, respecto al compromiso, este estudio aporta evidencias empíricas sobre la relación entre un mayor conocimiento sobre DDHH y el aumento del compromiso con los mismos. Otros estudios también han aportado evidencia al respecto, demostrando la medida en que el compromiso con los DDHH depende del conocimiento de los mismos, y que cuanto mayor es dicho conocimiento mayor es el compromiso (Sommer, Stellmacher y Brähler, 2002; Mihr, 2004). Respecto a la posible relación de variables sociodemográficas con el compromiso, en el estudio de Sommer et al. (2002) realizado con una muestra significativa de población alemana, se concluyó que variables como la edad, el sexo o los ingresos económicos, no se relacionan con el mismo; en lo que respecta al trabajo social, también es posible afirmar, en base a un estudio sobre actitudes hacia los DDHH en el alumnado de trabajo social de diversas universidades españolas (Cubillos, Ferrán, Mercado y Pastor, 2017), que la variable compromiso es independiente del sexo, la edad o la religión.

## **Conclusiones**

En la actualidad la EDH es una cuestión ineludible, no solo por los compromisos políticos adquiridos por las naciones que han suscrito pactos en materia de DDHH, sino también y sobre todo, en el marco de la formación académica para aquellas profesiones que cumplirán eventualmente un rol de promotores y defensores de tales derechos, así como para aquellas más susceptibles de violarlos en su desempeño público, como es el caso –en ambos supuestos- del trabajo social.

Este trabajo tuvo como objetivo presentar los efectos de un módulo de EDH, utilizando como estrategia metodológica un diseño cuasi-experimental, útil para establecer comparaciones. Se espera que los resultados obtenidos con esta experiencia sean un pequeño aporte que sirva para ir construyendo el conocimiento en esta materia y que esta experiencia -local y sistematizada- aporte referencias para el diseño de acciones formativas y sus correspondientes evaluaciones, incluso en el marco de la educación no formal. Entre las limitaciones de este estudio, además de las inherentes a la investigación cuasi-experimental, situamos el tamaño de la muestra, que sigue siendo reducido aun respecto a otros estudios, y el hecho de tratarse de una experiencia localizada, en una universidad y con una disciplina concreta (por lo demás, feminizada). Por lo cual sería bastante interesante observar si los resultados obtenidos serían similares, o no, en otros ámbitos culturales y disciplinares. Así mismo, sería interesante incorporar un tercer grupo que reciba una intervención diferente (p.ej. solo cognitiva) para comprobar si la efectividad de la acción formativa se debe, o no, al modelo pedagógico y método didáctico que propone la EDH crítica. Se deja la puerta abierta, entonces, para varias líneas de investigación.

Los resultados han permitido confirmar las hipótesis iniciales, y además concluir que a mayores nociones sobre este tipo de derechos, es de esperarse un mayor compromiso hacia los mismos. Pese a las limitaciones, este estudio contribuye confirmar estudios anteriores respecto a la propia formación en derechos humanos, pero sobre todo, subraya la importancia de considerar el conocimiento sobre los derechos humanos como un elemento imprescindible a la hora de desarrollar actitudes favorables hacia los mismos en la ciudadanía, especialmente en las/los futuros profesionales de áreas sociales, lo cual apunta inexcusablemente a la necesidad de implementar acciones formativas en la materia.

## **2.4. La educación en derechos humanos (EDH) a partir de las pedagogías críticas en la educación superior**

### **Introducción**

La educación en, sobre y para los derechos humanos (EDH) es un proceso educativo sustentado en un concepto amplio de los derechos humanos (DDHH) relacionado con la justicia, la paz y la democracia, cuya meta es educar en la práctica y la defensa de los DDHH (Mujica, 2002; Ribotta, 2006), propiciando el pensamiento crítico (Altnova, Duyan y Megahead, 2016; Barrantes, 2014; Bell, Moorhead y Boetto, 2015; Flowers, 2015; McPherson y Mazza, 2014; Siede, 2017). Formalmente, constituye un elemento esencial del derecho a la educación, reconociéndose como un DDHH en sí misma, en tanto es fundamental para asegurar que todas las personas conozcan cómo ejercer y reclamar sus derechos y libertades. Al respecto, la Universidad tiene un importante cometido en la configuración de una sociedad más justa y democrática a través de la enseñanza de los DDHH a las/los futuros profesionales, cuyo desempeño tendrá un impacto social directo (como por ejemplo las profesiones orientadas a la intervención social). Sin embargo, pese a la relevancia de integrar la EDH en la educación superior, estas demandas aún no son incorporadas de pleno en los currículos universitarios y aunque se estén desarrollando experiencias en algunas universidades a nivel de grado y posgrado, estos casos aún resultan aislados e insuficientes (García y Solanes, 2015; Picornell, Rodríguez y Branco, 2016; Ribotta, 2006; Vega, Navaridas y González, 2017).

Respecto a la pedagogía de los DDHH, diversos autores han venido enfatizando en las últimas dos décadas la necesidad de desarrollar un enfoque de EDH crítico, concibiendo la EDH como una educación orientada a brindar herramientas para la emancipación de las personas y grupos (Carvalho y Estêvão, 2013; Flowers, 2015; Magendzo, 2011; Tibbitts y Kirchsclaeger, 2010), de ahí que su didáctica y contenidos deben basarse en un aprendizaje democrático, significativo y reflexivo basado en el marco de las pedagogías críticas. Estas últimas, han situado el proceso de la enseñanza y el aprendizaje sobre el marco referencial de la teoría crítica (cuyo origen se encuentra en la Escuela de Frankfurt) que abogaba por una sociedad más libre, justa e igualitaria; donde el pensamiento crítico se consideraba la precondition de la libertad humana (Adorno, 1998; Giroux, 2003; Marcuse, 1975, 1983). No se trataba de desechar la razón ilustrada, sino que su crítica se orientaba a transformarla en «razón dirigida» contra la injusticia y el sufrimiento humano (Entel, Gerzovich, y Lenarduzzi, 2005; Giroux, 2003). Concretamente, en la década de los 60, Adorno (1998) advirtió sobre la necesidad de estudiar las relaciones de poder en el aula, las prácticas educativas y los métodos, reflexionando en torno a la emancipación de las personas y la realización de una sociedad democrática. Pero fue el trabajo de Paulo Freire en Latinoamérica, que vincula el poder con la opresión y delinea una concepción problematizadora de la educación (Freire, 1990, 2012), el que dio lugar al nacimiento de la Pedagogía Crítica (Kincheloe, 2008; Mejía, 2011). Así mismo, inspiró su

desarrollo en el ámbito anglosajón, impulsada por Giroux, Kincheloe y McLaren, quienes cuestionan las políticas y prácticas educativas neoliberales y reflexionan sobre los desafíos de las/los educadores críticos, y de otros trabajadores culturales, en la construcción de sociedades más democráticas (Flecha, 1997; Giroux, 2003; Kincheloe, 2008). El objetivo de las pedagogías críticas, al igual que el de la EDH, es emancipar a las personas; reconocer su agencia, darles voz y herramientas para la acción, formando capacidades críticas para que luchen por un mundo más justo y transformen las relaciones sociales y las formas organizativas vigentes (Mejía, 2011).

En este trabajo nuestro objetivo es analizar el efecto en el alumnado de una intervención pedagógica de DDHH, en adelante *módulo de EDH*, perfilada en base al marco conceptual de las pedagogías críticas. Este trabajo es fruto de un estudio más amplio sobre EDH en la formación del Grado en Trabajo Social. En esta ocasión, nos interesa profundizar en los aspectos cualitativos y sobre todo, en la valoración del alumnado que recibió la formación o grupo de intervención (GI), abordando los efectos percibidos por los sujetos tras un año de participar en la intervención.

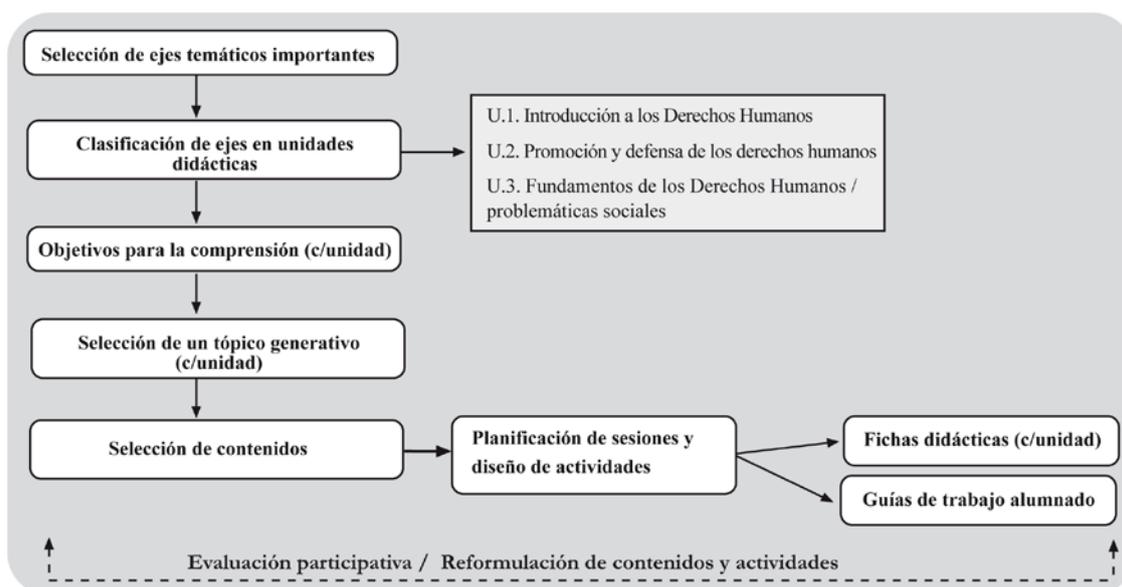
## **Método**

### **La propuesta educativa**

El módulo de EDH se desarrolló en 3 fases no consecutivas:

**1. Diseño y planificación.** El diseño del módulo y su planificación se desarrolló en una serie de fases simultáneas (Figura 1), basándonos en los componentes de la propuesta para un aprendizaje reflexivo enmarcada en la enseñanza para la comprensión (Blythe, 2004), a saber: selección de los principales ejes temáticos a abordar, clasificándolos en diversas unidades didácticas. Cada una de éstas, se compuso de unos objetivos orientados a la comprensión, de un tópico generativo o idea clave que permitiese la relación con otros conceptos más complejos, y de una serie de contenidos.

Figura 1. Diseño y planificación de acción formativa. Elaboración propia.



**2. Desarrollo de las sesiones.** La acción formativa se impartió en el curso 2015-16, como un módulo de la asignatura Bases Teóricas de Trabajo Social, durante las sesiones prácticas (9). Priorizamos el aprendizaje mutuo a través del debate en torno a las problemáticas más relevantes de la intervención social y la búsqueda activa de información, utilizando lecturas, ejemplos de casos reales, materiales audiovisuales y actividades que promovieran la acción social.

**3. Evaluación.** Además de la evaluación formativa, realizada de manera continua y participativa para valorar el nivel de comprensión del alumnado en cada sesión y la incorporación de mejoras en el módulo, se realizó una evaluación sumativa (aprendizaje del alumnado) al final del curso y de resultados (efectos del módulo a corto plazo -al finalizar el curso- y a medio plazo -1 año después-).

## Instrumentos y participantes

### Participantes

La intervención educativa se realizó con una muestra natural, seleccionada por el criterio de conveniencia, conformada por dos grupos de primer año del Grado en Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid (pertenecientes a las jornadas de mañana y tarde) n=132 (82,6% mujeres; 17,4% varones), con edades comprendidas entre 17 y 20 años, y principalmente de origen español (94%). El grupo de control se conformó de tres grupos diferentes del mismo curso -primer año de la carrera de trabajo social- (n=153), con similares características en cuanto al grado de feminización, edad y nacionalidad.

## ***Instrumentos***

- (1) *Viñetas con casos.* Al término del curso, las/los alumnos de ambos grupos (GC y GI) debieron resolver de manera anónima dos viñetas con casos reales publicados en informes de violaciones de DDHH (Amnistía Internacional, 2015), un caso donde se plantean cuestiones relacionadas con derechos sociales (C1) y un caso con cuestiones relativas a derechos civiles y políticos (C2), con el objeto de valorar el abordaje de problemas que pueden suponer conflictos éticos en materia de derechos humanos. Para cada caso, el alumnado debía contestar un breve cuestionario compuesto por cuatro preguntas: “1. ¿Cuáles crees que son las causas del problema?, 2. ¿Qué derechos (y de quién) crees que han sido violados? ¿Los consideras derechos humanos?; 3. A nivel personal ¿Cuál es tu opinión sobre la situación expuesta?, 4. ¿Qué acciones crees que podrían ayudar a solucionar el problema?, propone algunos ejemplos”.
- (2) *Rúbrica.* Para valorar las respuestas a las viñetas con casos (además del posterior análisis de discurso) se utilizó la *Rúbrica para valorar la resolución de casos prácticos relativos a Derechos Humanos*, diseñada y validada en el marco del proyecto más amplio, que valora las dimensiones del compromiso hacia los DDHH y el pensamiento crítico. Las rúbricas se administraron sobre s respuestas de los sujetos de ambos grupos (GC y GI) de manera anónima, procurando una revisión ciega.
- (3) *Grupos focales.* Se diseñaron dos grupos focales para valorar el efecto del módulo a medio plazo en el grupo que tuvo la formación sobre derechos humanos: un grupo focal por cada grupo que participó en el módulo, grupo focal 1 (GF1) y grupo focal 2 (GF2). Ambos se desarrollaron un año después de terminada la acción formativa (noviembre 2016, GF1; enero 2017, GF2). El objetivo fue obtener información que permitiese valorar los resultados o cambios, a medio plazo, que pudieran ser atribuidos razonablemente al módulo. En concreto, conocer la opinión del alumnado, su percepción sobre el aprendizaje adquirido y sobre impacto de dicho aprendizaje. En las sesiones participaron voluntariamente 12 sujetos (11 mujeres y un varón) con edades comprendidas entre los 19 y 25 años.

## **Análisis**

- (1) Las respuestas a las viñetas en su dimensión cualitativa-cuantitativa. Las puntuaciones obtenidas tras la aplicación de la rúbrica, sobre una muestra de los sujetos que desarrollaron las viñetas, pertenecientes a GI y GC (n=179)
- (2) Las respuestas a las viñetas en su dimensión discursiva. El análisis del discurso en las respuestas de una submuestra aleatoria (n=40) compuesta por 20 sujetos del GI y 20 del GC. El objetivo fue analizar y comparar los discursos empleados para el abordaje de los casos en torno a las causas y posibles soluciones a los conflictos planteados. Nos basamos en el análisis de discurso del texto como género primario siguiendo a Bajtín (1985) para quien la unidad real de la comunicación discursiva

es el enunciado, incluso los enunciados situados entre los géneros discursivos más simples, como es el caso de la respuesta a una pregunta; en nuestro caso, a las preguntas de las viñetas y las aquellas que orientaron los grupos focales. Los enunciados son escuchados y reproducidos por los sujetos en la comunicación con su entorno próximo, constituyendo la manera en que cada sujeto construye, comprende y valora la realidad. Si bien para poder contrastar los resultados se hará alusión al grupo de control, se incidirá en los discursos formulados en el GI.

- (3) Los discursos de los sujetos en los dos grupos focales realizados con el GI (n=12) un año después de finalizar el módulo.

## Resultados y discusión

### *Compromiso con los derechos humanos y pensamiento crítico*

La Tabla 1 muestra los resultados de las medias de las puntuaciones obtenidas al aplicar la rúbrica tras el análisis de las viñetas. En ambos casos reseñados en las viñetas (Caso 1, referido a una vulneración de derechos sociales y Caso 2, relativo a la violación de derechos civiles y políticos), el GI presenta medidas superiores a las del GC en cerca de 1/2 punto (de una escala de 1 a 4), lo cual es bastante significativo. Así mismo, las puntuaciones del caso 1 relativo a una vulneración de derechos sociales, fueron más elevadas respecto a las del caso 2 en ambos grupos.

Atendiendo a los resultados por dimensiones, en la misma tabla se puede apreciar que en ambos casos, el compromiso (D.1) resultó ser más elevado en el GI; lo mismo puede decirse respecto al pensamiento crítico.

Tabla 1. Promedio de dimensiones e indicadores según casos (1,2) y grupos en una escala de 1 a 4. Elaboración propia

Dimensión	Caso	Viñeta 1		Viñeta 2	
	Grupo	GI	GC	GI	GC
	<b>Sujetos (N=179)</b>	117	62	117	62
<b>D.1. Compromiso</b>	A. Aplica los principios de los DDHH	2.56	1.74	2.56	1.82
	B. Se adhiere a los valores de los DDHH	2.96	2.39	3.00	2.21
	C. Distingue y aplica aspectos teóricos de DDHH	2.21	1.42	2.19	1.39
	D. Las propuestas se enmarcan en enfoque de DDHH	2.74	2.29	2.85	2.18
<b>Total D.1</b>		<b>2.62</b>	<b>1.96</b>	<b>2.65</b>	<b>1.90</b>
<b>D.2. Pensamiento crítico</b>	E. Identifica formas de desigualdad estructural o violencia estructural	2.26	1.71	1.78	1.53
	F. Identifica aspectos contrastados o matices	2.19	2.03	2.16	1.85
	G. Identifica causas y efectos	2.56	2.26	2.43	2.05
	H. Fundamenta y argumenta ideas	2.69	2.27	2.56	2.19
<b>Total D.2</b>		<b>2.43</b>	<b>2.07</b>	<b>2.23</b>	<b>1.91</b>
	<b>Total viñeta</b>	<b>2.53</b>	<b>2.02</b>	<b>2.44</b>	<b>1.91</b>

Si se analiza cada grupo por separado, podemos concluir que las diferentes puntuaciones obtenidas por cada uno en cada dimensión, atendiendo a cada caso, no son especialmente substanciales. Sin embargo, a nivel global las diferencias de ambos grupos son importantes: el GI obtuvo 0.51 puntos más en el Caso 1 que el GC y sobre

0.53 puntos en el Caso 2, pudiéndose afirmar que los resultados globales del GI fueron superiores, de acuerdo con lo estimado, a los del GC. En otras palabras, la rúbrica permitió cotejar la conjetura formulada al inicio del curso, esto es, que las/los alumnos que reciben una formación en DDHH basada en enfoques críticos, tal como se diseñó e impartió el módulo de DDHH, están mejor preparados para resolver problemas relacionados con los mismos, identificando críticamente sus causas y proponiendo soluciones adecuadas a dicho enfoque. A continuación analizaremos en mayor profundidad dichas soluciones.

### ***La problematización de las situaciones sociales en las respuestas a las viñetas con casos***

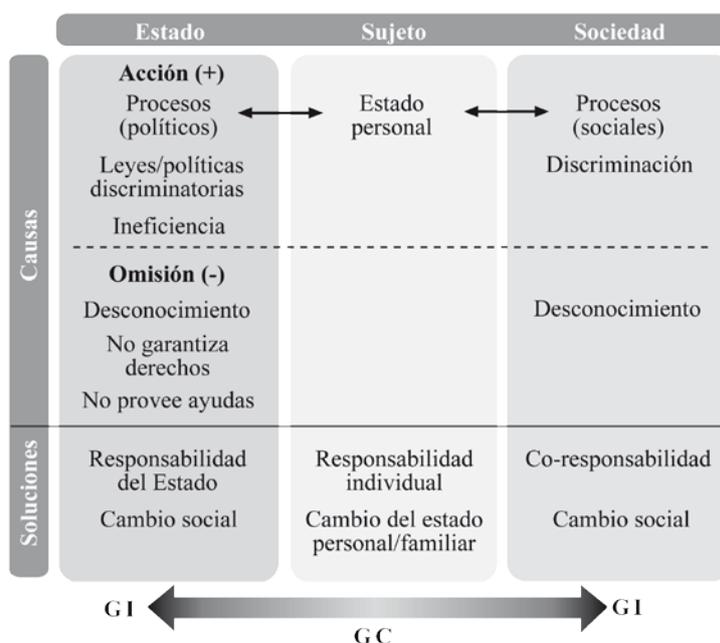
En los enunciados que integran las respuestas de los sujetos se esperaba apreciar el abordaje crítico, o no, de los problemas sociales: si éstos eran problematizados como violaciones de derechos en un contexto de injusticia social, de acuerdo con un enfoque de derechos, o si por el contrario, subyacía un marco acrítico, parcial y unidireccional, (Güendel, 2000).

Tras el análisis cualitativo se apreció que tanto la problematización de cada situación como las soluciones que otorga cada sujeto (S) a las cuestiones formuladas en cada viñeta -Caso 1 (C1) y Caso 2 (C2)-, se podían inscribir en el par dicotómico público/privado (Bobbio, 2006). Las respuestas de los grupos se encuentran bastante polarizadas en dichas categorías, así como también es posible clasificarlas dentro de las categorías de violencias directa, cultural y estructural (Galtung, 1990); tal como se ilustra con mayor detalle en la Figura 2: las respuestas del GI aparecerán principalmente situadas en la zona de lo público, esto es, atribuyendo la responsabilidad sobre las causas de los problemas sociales y de sus soluciones a las políticas públicas (el Estado en un sentido amplio) o al orden social (situaciones de violencia y desigualdad estructural a nivel global), mientras las del GC tendieron más a situar dicha responsabilidad en el plano de lo privado, es decir, atribuyendo las causas de los problemas a la responsabilidad de los propios sujetos afectados o de las comunidades en las que se desenvuelven, como un efecto de violencia directa o cultural. Así, las causas y soluciones, además se situarse en dicho par dicotómico, también han girado en torno a tres actores a quienes se ha atribuido, en mayor o menor grado (como indica la flecha en la Figura 3), la responsabilidad sobre las situaciones y su solución: el sujeto (lo privado/individual), la sociedad próxima o comunidad (lo privado/colectivo) y el Estado y sus instituciones (lo público).

Figura 2. Respuestas enmarcadas en las esferas público/privado. Elaboración propia.



Figura 3. Concepciones en torno a los problemas y sus soluciones. Elaboración propia.



Un segmento reducido del GI atribuyó las causas a una situación individual de los sujetos, como la pobreza, la enfermedad, su condición de inmigrantes, o como un problema de la sociedad civil, como la ausencia de redes o efecto de la discriminación social (violencia cultural).

Son personas de una edad avanzada y la sociedad les deja de lado porque ya no les considera productivos (GI-S16/C1)

Estrechamente vinculadas a las causas identificadas, las soluciones en estos casos también se enmarcan en el plano de lo privado, constituyendo respuestas tales como conseguir empleo, ayudas económicas paliativas o formar a las personas para

capacitarles laboral o socialmente. Se aprecia una lógica empresarial, tal como la describen Laval y Dardot (2013) donde el rol del Gobierno es intervenir para brindar competencias a las personas que les permitan administrar mejor sus vidas, siendo éstas las responsables de mejorarla. El problema es que algunas de estas soluciones - que evidentemente en algunas situaciones son necesarias- presuponen que las causas de los problemas son la falta de capacidades, estigmatizando así a las personas. Además, pasan por alto las prácticas y los mecanismos instaurados por los propios gobiernos y el mercado, así como las políticas macroeconómicas que operan globalmente, pactadas entre éstos (Pogge, 2011; Laval y Dardot, 2013) y otros actores, en una trama de relaciones a nivel *intra* e *inter* nacional que promueven la injusticia global (Pogge, 2008).

Si bien en las respuestas no se llega a este nivel de comprensión de las violaciones de DDHH, afortunadamente en el GI serán mayoritarias (n=18) aquellas que sitúan el análisis de las causas de los problemas en un contexto más amplio y matizado, donde al menos ya entran en el juego otros factores y actores, como el Estado y sus obligaciones en torno al bienestar social.

Una política restrictiva a la hora de tratar médicamente a inmigrantes sin trabajo, un complicado proceso para obtener la nacionalidad y una gran facilidad para llevar a cabo desahucios (...) estas personas son mayores, están enfermas y necesitan ayuda, no una política de recortes que juegue con su salud a fin de ahorrar dinero. (GI-S3/C1)

Las causas de los problemas se empiezan a relacionar con procesos más amplios que implican discriminación estructural, remitiendo a soluciones integrales y más situadas en el enfoque de DDHH, encuadradas dentro de la prevención, la implementación de DDHH y su defensa. Identifican que el fundamento de dichas situaciones es, en general, la pobreza, la edad o el origen: el discurso gira en torno a la desprotección que se manifiesta en políticas discriminatorias.

En el plano del Estado otra categoría que surge es el poder, personificado en los gobernantes, cuerpos jurídicos y legisladores (S18/C2). El ejercicio del poder como influencia también sería utilizado para justificar políticas y legitimar las actuaciones del Gobierno ante la sociedad (S2/C1); surge así el macrotema (Conde, 2010) de las ideologías de la derecha contra la inmigración, que calan el discurso de las personas y se plasman en las políticas públicas. Así mismo, se alude a las incongruencias entre el discurso político (presente también en el marco normativo) que aboga por la igualdad y las políticas sociales que generan e incrementan la desigualdad.

Una situación surrealista (...) Por un lado no generan puestos de trabajo para mejorar esta situación, de hecho crean leyes para que sea más fácil el despido, y por otro lado ponemos como requisito el cotizar en la Seguridad Social para poder disfrutar de nuestros derechos. (GI-S7/C1)

Perciben al Estado bien como proveedor de ayudas, bien como garante de derechos. Su responsabilidad frente a las situaciones de crisis se identificará ya sea con una ineficiencia en la gestión de la Administración (donde se sigue aplicando una lógica empresarial) o, en la mayoría de los casos, con la omisión o la implementación de políticas discriminatorias que violan derechos.

Estas acciones atentan gravemente contra los DDHH, perjudicando la calidad de vida de las personas afectadas (...) Promover la abolición del RD-Ley 16/2012 mediante recogida de firmas y manifestaciones para lograr alcance político, así como concienciar mediante los medios de comunicación sobre estas situaciones (GI-S11/C1)

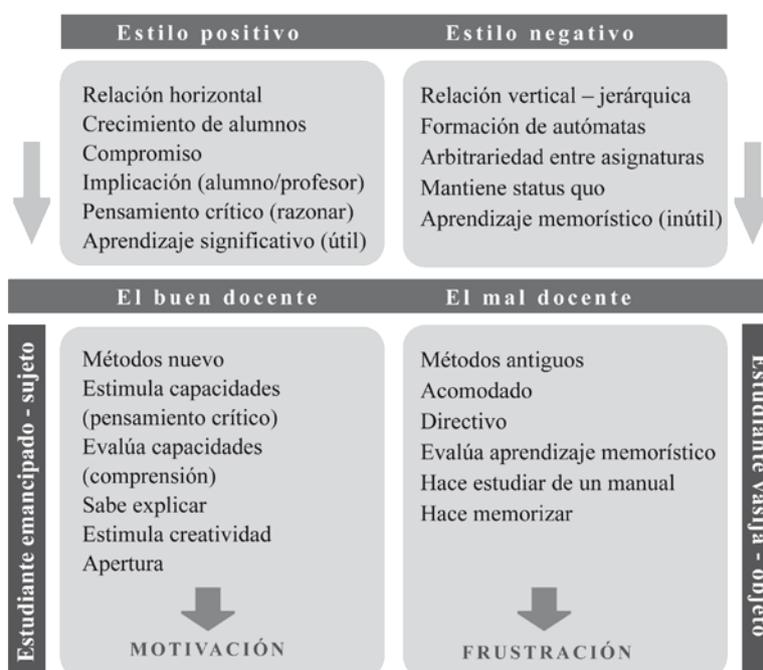
Vemos que al atribuir responsabilidades sobre la solución al problema, en la frontera entre público/privado se abre paso al discurso de la corresponsabilidad, ya sea en base a la solidaridad (S20/C1) o en base a la movilización de la ciudadanía: grupos de interés, movimientos, asociaciones... que formularán y dirigirán sus demandas al sistema político, que deberá canalizar y transmitir dichas demandas al Estado y convertirlas en objeto de decisión política (Bobbio, 2006). Esta perspectiva sobrepasa la responsabilidad del Estado; implica a la ciudadanía en la demanda de reformas institucionales -nacionales e internacionales- (Pogge, 2008).

### **El efecto a medio plazo: análisis de percepciones en base al grupo focal**

En ambos grupos la conversación giró en torno a dos tópicos: su opinión sobre el sistema educativo, incidiendo en su experiencia en la universidad, para luego acotar dicha experiencia a la formación en DDHH en la que participaron. El sistema educativo, en general, fue considerado obsoleto e inadecuado: si bien la libertad de cátedra en la universidad permite al docente decidir la orientación de su clase, muchas/os docentes mantienen el *statu quo* reproduciendo las relaciones jerárquicas y los métodos tradicionales y arbitrarios de imposición e inculcación (Bourdieu y Passeron, 2008), pese a que una minoría se implique con su labor y con el alumnado, estableciendo relaciones horizontales e instancias para que éstos desarrollen su pensamiento crítico.

De los discursos enunciados se distingue la alusión a dos estilos docentes contrapuestos: la figura del «buen docente», que utiliza métodos activos y estimula a las/los estudiantes, relacionado con las nociones de motivación y emancipación; y la figura del «mal docente», que utiliza métodos anticuados y trata al/la estudiante como una vasija, relacionado con las nociones de frustración y de educación bancaria, la cual para Freire es una especie de depósito en el cual la/el educador (sujeto activo y poseedor del conocimiento) deposita un contenido en el educando (objeto pasivo o recipiente, caracterizado por la ignorancia) (Freire, 1990; 2012). En la Figura 4 se identifica el mapa de relaciones y las características asociadas a cada estilo.

Figura 4. Estilos docentes y sus características. Elaboración propia.



Estos estilos tendrán, además, unos efectos que el discurso del grupo reconoce: el método bancario es inútil pues la memorización no garantizará el asentamiento del conocimiento, pero también les desmotiva, pues para ellos cada vez resulta más absurdo ir a clases cuando en Internet tienen a su disposición toda la información que la/el docente les *inocula* en el aula. A su vez, se sienten subestimados en tanto los métodos de evaluación utilizados (los exámenes) no valoran su capacidad de razonar.

No me enseñan a pensar, no me enseñan estrategias para yo el día de mañana salir fuera y poder defenderme. (GF2-9)

Y más es que un trabajador social ¿no? Tiene que ser alguien que piense, que tenga mirada crítica [golpea la mesa] (...) pero no: ¡me aprendo esto de memoria y lo suelto! (GF1-2)

Las/los trabajadores sociales, como trabajadores culturales e intelectuales públicos (en sentido gramsciano) tienen la responsabilidad de vincular aquellas experiencias que, en la universidad, producen conocimiento, identidades y valores sociales con “la calidad de la vida moral y política en la sociedad en general” (Giroux, 2003<sup>a</sup>, p. 372), de ahí que en su formación las/los docentes deben tener como imperativo la promoción de profesionales críticos y responsables. Ello requiere desarrollar currículos y prácticas educativas distintas de las actuales: universidades que actúan como «fábricas» de sujetos neoliberales amoldados a la cultura empresarial (Giroux, 2003b; Laval y Dardot, 2013), competitivos y perpetuadores del orden social injusto. En estos tiempos, donde bajo el eufemismo del Estado mixto de bienestar se está socavando el papel redistribuidor del Estado y de sus sistemas de protección social

(Nogués y Cabrera, 2017) se precisa una educación coherente con los valores democráticos, que fomente el pensamiento crítico y el compromiso con los DDHH que ocupan un lugar esencial en los valores del trabajo social.

Las consecuencias de la despolitización de la educación y de la cultura académica, como medio para perpetuar el orden social injusto y socavar los valores civiles y públicos (Giroux, 2001), ya se están visualizando en la práctica profesional. En la experiencia de ambos grupos con profesionales, en el marco de actividades de voluntariado, han podido ver dicha falta de compromiso ético-político.

Es mejor quedarse en su despacho «qué quieres: ¡dinero!... Toma». Es mucho más fácil que hacer un proceso de autodeterminación, de empoderamiento, de decirte que es un derecho, que vamos a ir a por ello. (GF2-8)

En el aula esperan que las/los docentes les motiven y estimulen a reflexionar, a sacar lo mejor de sí, no siendo suficiente “plantarse y dar el temario” (GF1-1). Por ello, ambos grupos coincidieron en que el módulo fue una experiencia significativa, donde se promovió la reflexión, que consideran fundamental en su formación para llegar a ser profesionales críticos.

Lo que más me gustó era pues eso, la reflexión, los debates. Lo que decía mi compañera de que al final acabas aprendiendo gracias a tu compañero, algo que a lo mejor no se te había pasado por la cabeza, pero que dices ¡que tiene razón! (GF2-12)

Entonces el darte la vuelta ¿no? El pensar, a mí me aportó bastante. De hecho es que recuerdo con mucho cariño esos dos textos, me los he vuelto a leer, porque me gustan... me gusta pensar sobre ello. Creo que sí, que fue una gran oportunidad y un cambio de modelo de aprendizaje (GF1-4)

Identifican dos maneras en que han integrado la teoría a la práctica: el análisis histórico, al relacionar la historia de las luchas en torno a los DDHH con la realidad, con los derechos disfrutados en la actualidad y con aquellos que quedan por conseguir; y a través del análisis de sus diversas esferas, al revisar la positivización de los mismos, los conflictos que suscitan y algunos de los logros alcanzados.

Eso es lo que se nos olvida. Lo que se está olvidando ahora. Que mucha gente ha sufrido por los derechos que ahora tenemos y que estamos perdiendo (GF1-4)

Hemos visto toda esta problemática, o sea [segmentando el espacio con las manos] hemos visto qué son los DDHH, para qué sirven, hemos visto que no se cumplen, vamos a ver cómo se puede solucionar (GF1-4)

La problematización de los DDHH en términos dicotómicos, en torno al aquí/allí, nosotros/ellos, antes/ahora, lo que hay/no hay, si bien les generó cierto malestar o impotencia, también les activó el interés por deliberar posibles soluciones y en participar en acciones simbólicas de activismo social.

Le escribí a la Embajada de México para que soltara a una activista, una indígena que habían cogido y no tenían ninguna prueba (...) y bueno que todos los meses me llega alguna carta y me pongo yo a escribir (GF1-3)

En este sentido, la importancia de visualizar soluciones, posibilidades, es un factor sustancial para impedir la inacción generada por la frustración. La esperanza en Freire (2012) es el motor de la lucha y del diálogo y no se debe perder ante el orden injusto del mundo, ni por la deshumanización que éste produce; la desesperanza es una forma de silenciar el mundo, de negarlo y de huir de él. Como reconocen estas alumnas, en el caso de los DDHH, éstos no se suelen defender ni promover por la creencia extendida de que son irrealizables. La esperanza como señala Giroux (2003b) no es mesiánica, sino estratégica, exige creatividad y prácticas transformadoras.

El problema es que vemos los DDHH como un utópico, como a lo que hay que llegar, que todavía no están. No, no, que ya son nuestros (GF2-9)

Vemos tantas veces cómo se violan derechos, eh cómo, por ejemplo, ante la violencia de género se cuentan las víctimas, pero nunca se cuentan las mujeres que han salido y que se han empoderado ¿no? O sea, siempre tenemos una visión como muy negativa de que nada se puede hacer (...) esta visión derrotista yo creo que impregna a los DDHH y a todo en general (GF2-8)

Al poder realizar pequeñas acciones de activismo, pudieron apreciar el impacto que esto produce en la vida cotidiana, consolidando su compromiso e implicación; fueron conscientes de que aunque por sí sola, la acción individual no es poderosa, sí es indispensable para promover la acción colectiva. Todo ello les permitió además comparar realidades diferentes y al incorporar la perspectiva histórica pudieron comprender mejor la relación de los principios de los DDHH con el trabajo social, situándolos en la base de la profesión.

Fue muy motivante porque te metes en la carrera diciendo, porque yo quiero luchar por algo, yo quiero aquí ayudar. Entonces claro, te meten el módulo este y ves que el Trabajo Social es tan inherente a los DDHH (GF1-3)

Claro, los nombran [refiriéndose a los DDHH], que existe esto y tal pero de una manera muy por encima y sin profundizar. (GF2-11). Claro es «estúdiate estos derechos y suéltalos en el examen» ¡Es que no es eso, no se puede banalizar tanto! (GF2-8)

Para no caer en la banalización de los DDHH, una EDH crítica requiere concebirlos como una construcción histórica, social y política, constituyéndolos en una instancia de emancipación y transformación social, con perspectiva intercultural y que cree posibilidades reales de resistencia ante las injusticias (De Sousa, 2010; Espinel, 2013; Al-Daraweesh y Snauwaert, 2013). Para ser efectiva y sobre todo coherente, la EDH debe facilitar al alumnado herramientas críticas; parafraseando a Chomsky (2012), en vez de adoctrinarles con teorías sobre la democracia, la justicia social y los DDHH, deberá comprometerlos en su práctica.

Yo sí que estaba metida en lo social, he trabajado en algunas asociaciones y entidades, tal, pero no lo veía de una forma tan sistémica (...) lo veía como piezas de puzle (...) pero totalmente aisladas. Y sí que los DDHH me dieron un nexo para ver esa conectividad, esa falta de derechos sistémica que hay, globalizada (GF1-4)

Reflexionar sobre los DDHH y ante el desconocimiento que tenemos todos, que no se cumplen, ni sabemos cuáles son, ni en muchas cosas sociales que no se están llevando a cabo. Que choca más todavía, porque supuestamente lo social tendría que tenerlo, vamos en vena, ahí está! En vena, tatuado, o sea aquí ¡fijo! (GF2-12)

Además de despertar su interés por los debates vigentes en torno a los DDHH, incluso fuera del aula, el módulo les sirvió para aplicar sus conocimientos y su nueva perspectiva del mundo al análisis de la vida cotidiana y también en otras asignaturas; les fue útil para comparar situaciones sociales en diversos contextos, entender los fundamentos de algunos instrumentos jurídicos, y para leer críticamente los mensajes difundidos en los medios de comunicación.

Me cuestiono muchísimas cosas y me planteo de, al salir a la calle, al ver la televisión, o sea, ahora mi cabeza está como todo el día ahí como dando vueltas (GF1-5)

Ahora por ejemplo en la asignatura (...) Estructura de los Servicios Sociales en España y Europa, utilizan también la Declaración Universal como fundamento básico, además de la Ley, de la Constitución española, de los Pactos internacionales que existen (...) puedes aplicar todo el conocimiento (GF1-6)

También les generó conflicto, por un lado conocer que existen instrumentos y mecanismos para defender y promover los DDHH y por otro, ser conscientes de las diversas barreras que existen para ello, sobre todo en la práctica profesional respecto a los derechos sociales, debido a la falta de recursos, por las barreras de las propias políticas sociales e institucionales, la frustración de las/los profesionales, que como decíamos arriba conduce a la inacción, o en la mayoría de los casos por el simple desconocimiento.

No veía ninguna, ni que los ponían en práctica, ni que los tenían en cuenta a la hora de la intervención, ni nada, era como eso, están ahí y... sin más. (GF2-9)

Para que las/los trabajadores sociales integren el enfoque de DDHH en su práctica y se comprometan con sus valores, deben, en primer lugar ser conscientes de las formas que adopta la dominación, y conocer el vínculo histórico del trabajo social con los DDHH (Healey, 2008; Androff, 2016), los cuales son en la actualidad uno de los ejes fundamentales en el ejercicio profesional.

A ningún Estado le viene bien que las personas, que los ciudadanos estén empoderadas. Que los ciudadanos se cuestionen sus derechos y que los luchen, a nadie. Porque entonces se caen las cúpulas de poder (GF1-4)

Conocer los derechos permite ver la realidad desde otra perspectiva y percibir los servicios sociales no como algo vergonzoso, ni como un favor, sino como algo que les pertenece a las personas, un derecho adquirido.

Que no te están haciendo un favor, que el RMI [la Renta Mínima de Inserción] es un derecho, que no es... que no tienes que dar pena (...) Ese es el tema. Que no se plantea como un derecho. (GF1-4)

Es una realidad que la formación académica de los trabajadores sociales no prepara suficientemente bien para el área de DDHH, la cual de por sí es conceptual y empíricamente compleja. No obstante, los discursos del alumnado evidencian que no es una tarea imposible, y que si esta formación se desarrolla bajo un enfoque pedagógico crítico y siendo conscientes de la violencia simbólica inherente a toda acción pedagógica (Bourdieu y Passeron, 2008) procurando mitigarla, el aprendizaje podrá ser significativo y comprometido.

No hemos aprendido veinte mil conceptos, pero hemos aprendido cinco, y cinco que están pero como súper bien anclados ¡y ya esto a mí no se me olvida! (GF2-9)

Aprendes algo fundamental, que todo el mundo debiera saber, pero dinámico (...) es algo que tu reflexionas, que piensas y que con los compañeros al fin y al cabo formáis el argumento entre todos. (GF2-9)

## **Conclusiones**

Conscientes de las constantes violaciones de derechos humanos que a diario se reportan en el mundo, creemos firmemente que su conocimiento por parte de todos los individuos que conforman la sociedad es uno de los factores más importantes para la observancia de su cumplimiento, y es aquí donde la educación en, sobre y para derechos humanos (EDH) se torna fundamental, sin olvidar que además, formalmente, constituye un elemento integral del derecho a la educación. La Universidad tiene el deber de integrar la EDH en sus planes de estudio cumpliendo con su cometido de configurar sociedades más justas y democráticas. En el caso de las/los trabajadores sociales, como profesionales cuyo futuro desempeño tendrá un gran impacto social, su formación debe estar especialmente comprometida con estos valores. Sin embargo los DDHH no figuran como una materia obligatoria en su currículo, ni en el de ninguna otra profesión de intervención social, ni a nivel nacional ni internacional. Por otra parte, no cualquier formación en derechos humanos vale; la EDH requiere de un marco pedagógico crítico, dado que su cometido es ético-político, es decir, busca (promover la autonomía individual y social), brindando herramientas para la promoción de sujetos de derechos. Por ello debe basarse en un tipo de aprendizaje democrático, significativo y, sobre todo, reflexivo; promover el pensamiento crítico.

De este modo, aplicando dichas premisas, hemos podido constatar que las actividades didácticas, el ambiente participativo y de respeto mutuo, y la aplicación de la teoría a

lo cotidiano, facilitó al alumnado un aprendizaje significativo y reflexivo: al aplicar la teoría a la práctica y al poder comparar y debatir libremente diversas perspectivas, aprendiendo con/de sus pares; ello, sumado a la realización de acciones reivindicativas, constituyeron elementos sustanciales para comprender y aplicar de manera coherente y comprometida el enfoque de DDHH. Cualitativamente, los resultados obtenidos en las respuestas a las viñetas con casos nos permitieron examinar dos premisas: (1) los sujetos que tienen una visión crítica de los problemas sociales son capaces de identificar que éstos son reflejo de una situación de violencia y desigualdad estructural, a nivel local y global, y (2) según como se entienda y explique un problema, será cómo éste se aborde. Así, cuando los sujetos analizan las causas de los problemas bajo una perspectiva crítica, sus respuestas o soluciones irán más allá de las meras medidas paliativas.

Respecto a la percepción del alumnado sobre dicha experiencia, ésta ha sido favorable; el módulo de EDH les significó un cambio de modelo, una oportunidad para la reflexión y para el aprendizaje mediante relaciones horizontales y prácticas más democráticas, pudiendo integrar mejor la teoría y la acción. A la vez, les resultó un factor crucial para afrontar otras materias y comprender la esencia ético-política del trabajo social.

Los resultados nos llevan a reflexionar sobre la importancia de la enseñanza de los DDHH en el trabajo social, pero sobre todo que si nos queremos tomar en serio la EDH, ésta no se puede limitar al conocimiento de documentos históricos, Declaraciones o instrumentos jurídicos. Si la respuesta a la pregunta sobre ¿qué tipo de profesionales queremos para el futuro? es personas críticas y responsables, comprometidas con la justicia social, ello requerirá replantear los objetivos académicos y desarrollar la docencia de los DDHH en un marco epistemológico, teórico y pedagógico crítico, lo que nos exigirá una didáctica crítica. Es cierto que este marco es difícil de implementar por una serie de factores: aulas sobrepobladas; alumnas/os que se resisten a abandonar su zona de confort -interiorizada desde la educación primaria- ante la incertidumbre de un programa flexible y de relaciones horizontales; trabas institucionales y la desconfianza de algunas/os docentes. Sin embargo, también es de justicia señalar que las/os propios alumnos reconocieron que pese a estas dificultades, también hay bastantes profesoras/es que sí están apostando por una educación más estimulante y comprometida con ellos y con la sociedad.

Si bien este estudio es exploratorio, reconociendo entre sus limitaciones que se centra en el caso de un perfil particular (alumnado de trabajo social), creemos que aporta evidencia muy valiosa sobre los efectos que la formación en derechos humanos puede generar en el alumnado, sobre todo si consideramos que el alumnado de trabajo social es el perfil del profesional que tendrá en el futuro suma responsabilidad sobre el bienestar de las sociedades y los individuos que las componen; parafraseando a Gaviria (2015) la investigación empírica nos ha permitido comprobar en qué medida

las propuestas emanadas de las teorías éticas y políticas de la EDH crítica, son compatibles con la realidad.

Este trabajo, como se propuso desde un inicio, contribuye a sumar experiencias respecto a prácticas educativas en materia de derechos humanos, aportando razones que contribuyan a justificar su inclusión en la educación superior. Así mismo, aporta la propia percepción de los sujetos que participan en este tipo de intervenciones. Destacamos la valoración positiva por parte del alumnado en términos de utilidad para su proceso de aprendizaje y sobre todo, en términos de contribución a su proceso de construcción como profesionales más reflexivos con los problemas sociales a los cuales se enfrentarán en su práctica profesional, más «conscientes de» y «comprometidos con» su cometido social y la ética de su profesión.

## REFERENCIAS

- ABELL N., SPRINGER D., y KAMATA A. (2009). *Developing and validating rapid assessment instruments*. Oxford, England: Oxford University Press.
- ACNUDH (1993). *Declaración y Programa de Acción de Viena*. Recuperado de [http://www.ohchr.org/Documents/Events/OHCHR20/VDPA\\_booklet\\_Spanish.pdf](http://www.ohchr.org/Documents/Events/OHCHR20/VDPA_booklet_Spanish.pdf)
- ACNUDH (2004). *ABC: la enseñanza de los derechos humanos. Actividades prácticas para escuelas primarias y secundarias*. Nueva York y Ginebra: Naciones Unidas.
- ACNUDH (2006). *Preguntas frecuentes sobre el enfoque de derechos humanos en la cooperación para el desarrollo*. Nueva York y Ginebra: Naciones Unidas.
- ACNUDH (2018). *Planes o Estrategias de Acción para la Educación en Derechos Humanos*. Recuperado de <https://goo.gl/kTmfQU>
- ACQUAYE, L. y CREWE, S. (2012). International programs: advancing human rights and social justice for African American students. *Journal of Social Work Education*, 48(4), 763-784.
- ADAMI, R. (2014). Human rights for more than one voice: rethinking political space beyond the global/local divide. *Ethics & Global Politics*, 7(4), 163-180.
- ADDAMS, J. (2014). *El largo camino de la memoria de las mujeres* (1° ed. 1916). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- ADORNO, T. (1998). *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*. Madrid: Morata.
- AL GHARAIBEH, F. (2011). Human security, terrorism and human rights in the Middle East: Implications for social work practice. *European Journal of Social Sciences*, 20(2), 228-239.
- ALAIETS (2018). *Consulta de la Asociación Internacional de Escuelas De Trabajo Social Sobre los Principios Éticos de la profesión*. Recuperado de <http://www.ts.ucr.ac.cr/html/alaeits/alaeits-es-documen.htm>
- ALBRITHEN, A. y ANDROFF, D. (2014). The convergence of social work and human rights: Analyzing the historical and ethical foundations of allied disciplines. *Indian Journal of Social Work*, 75(4), 535-552.
- AL-DARAWEEH, F. y SNAUWAERT, D. (2013). Toward a Hermeneutical Theory of International Human Rights Education. *Educational Theory*, 63(4), 389-411.

- ALLEGRI, I. y GRAY, M. (2005). Mamphela Ramphele and Xhosa culture: Some insights on culture, self-determination and human rights for South African social work. *Social Work/Maatskaplike Werk*, 41(2), 131-142.
- ALTINOVA, H., DUYAN, V. y MEGAHEAD, H. (2016). The Impact of the Human Rights Education Program for Women on Gender Perceptions of Social Work Students. *Research on Social Work Practice*, 1-9. doi: 10.1177/1049731516679889
- ÁLVAREZ, I. (2009). *Utilitarismo y derechos humanos. La propuesta de John S. Mill*. Madrid: Plaza y Valdés.
- ALVIRA, F. (1985). La investigación evaluativa: una perspectiva experimentalista. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 29, 129-141.
- AMNESTY INTERNATIONAL (2010). *Learning from our experience. Human Rights Education monitoring and evaluation toolkit*. London: Amnesty International Publication.
- AMNISTÍA INTERNACIONAL (2008). *Las Universidades españolas a la cola de Europa en la formación obligatoria en derechos humanos*. Recuperado de [https://www.es.amnesty.org/uploads/media/Informe\\_universidades.pdf](https://www.es.amnesty.org/uploads/media/Informe_universidades.pdf)
- Amnistía Internacional (2015). Sin tarjeta, no hay derecho. Impacto en derechos humanos de la reforma sanitaria en Castilla La Mancha y en la Comunitat Valenciana. Madrid: Amnistía Internacional Sección Española.
- AMNISTÍA INTERNACIONAL (2018). *Informe 2017/18 de amnistía internacional. La situación de los derechos humanos en el mundo*. Recuperado de <https://www.amnesty.org/es/latest/research/2018/02/annual-report-201718/>
- ANDREU-ANDRÉS, M.A. y GARCÍA-CASAS, M. (2014). Evaluación del pensamiento crítico en el trabajo en grupo. *Revista de investigación educativa*, 32(1), 203-222.
- ANDROFF, D. (2010). Truth and reconciliation commissions (TRCs): An international human rights intervention and its connection to social work. *British Journal of Social Work*, 40(6), 1960-1977.
- ANDROFF, D. (2016). *Practicing Rights. Human rights-based approaches to social work practice*. New York: Routledge.
- ANGULO, G. (2015). *Teoría Contemporánea de los Derechos Humanos. Elementos para una reconstrucción sistemática*. Madrid: Dykinson.
- AYLWIN, N. (1999). Identidad e historia profesional. *Revista Colombiana de Trabajo Social*, 13, 1-23.

- BAJAJ, M. (2011). Human Rights Education: Ideology, Location, and Approaches. *Human Rights Quarterly*, 33(2), 481-508.
- BAJTÍN, M. (1985). *Estética de la Creación Verbal* (2ª ed.). México: Siglo XXI.
- BALLESTERO, A., ÚRIZ, M. y VISCARRET, J. (2012). Dilemas éticos de las trabajadoras y los trabajadores sociales en España. *Papers*, 97(4), 875-898.
- BANKS, S. (2012). *Ethics and values in social work* (4th ed.). New York: Palgrave Macmillan.
- BÁRCENA, F. (2011). Pedagogía de la memoria y transmisión del mundo. Notas para una reflexión. *Revista Con-Ciencia Social*, 15, 109-118.
- BARRANTES, L. (2014). Pensamiento crítico y derechos humanos: componentes esenciales en la educación superior del siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 25(2), 93-105.
- BARRIO-CANTALEJO, I., SIMÓN-LORDA, P., MELGUIZO, M., ESCALONA, I., MARIJUÁN, M. y HERNANDO, P. (2008). Validación de la Escala INFLESZ para evaluar la legibilidad de los textos dirigidos a pacientes. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 31(2), 135-152.
- BELART, V.F. (2004). La legibilidad: Un factor fundamental para comprender un texto. *Atención Primaria*, 34(3), 143-146.
- BELL, K., MOORHEAD, B. y BOETTO, H. (2015). Social work students' reflections on gender, social justice and human rights during a short-term study programme to India. *International Social Work*, 1(13), 1-13.
- BENHABIB, S. (2006). *El ser y el otro en la ética contemporánea. Feminismo, comunitarismo y posmodernismo*. Barcelona: Gedisa.
- BENHABIB, S. (2008). Otro universalismo: sobre la unidad y diversidad de los derechos humanos. *Isegoría*, 39, 175-203.
- BERMEJO, F. (2002). *La ética del Trabajo Social*. Bilbao: Desclée De Brower.
- BEYDILI, E. y YILDIRIM, B. (2013). Human Rights as a dimension of Social Work Education. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 106, 1393-1398.
- BLANCA, M.J. (1998). Estrategias de investigación científica. En M.V. Trianes y J.A. Gallardo (Coords.), *Psicología de la educación y del desarrollo*, (pp. 47-84). Madrid: Pirámide.

- BLYTHE, T. (2004). *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*. Buenos Aires: Paidós.
- BOAL, J. (2014). Por una historia política del teatro del oprimido. *Literatura: teoría, historia, crítica*, 16 (1), 41-79.
- BOBBIO, N. (1991). *El tiempo de los derechos*. Madrid: Sistema.
- BOBBIO, N. (2006). *Estado, gobierno y sociedad: por una teoría general de la política*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. (2008). *La reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza* (3ª ed.). Madrid: Editorial Popular.
- BRAVO, E. (2007). *¿Quién soy yo?* Argentina: Bravo Films.
- BREMBERG, S. y NILSTUN, T. (2000). Patient's autonomy and medical benefit: ethical reasoning among GPs. *Family Practice*, 17, 124-8.
- BRIZUELA, A. (2016). Construcción y validación de una rúbrica para medir la expresión escrita en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 15(1). doi: <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-1.cvrn>
- BUSTELO, E. (1998). Expansión de la ciudadanía y construcción democrática. En E. Bustelo y A. Minujin (Eds.), *Todos entran. Propuesta para sociedades incluyentes*, (pp. 237-277). Bogotá: UNICEF-Editorial Santillana.
- BUSTELO, M. (1994). Diferencias entre evaluación e investigación: una distinción necesaria para la identidad de la evaluación de programas. *Revista Española de Desarrollo y Cooperación*, 4, 9 -29.
- BUSTELO, M. (2001). *La evaluación de las políticas públicas de igualdad de género de los gobiernos central y autonómicos en España: 1995 - 1999* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- BUSTELO, M. (2003). ¿Qué tiene de específico la metodología de evaluación? En R. Bañón (comp.), *La evaluación de la Acción y de las Políticas Públicas*, (pp. 13-32). Madrid: Díaz de Santos.
- BUTLER, J. (1997). Sujetos de sexo/género/deseo. *Feminaria*, 10(19), 109-125.
- BUTLER, J. (1998). Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. *Debate feminista*, 18, 296-314.

- BUTLER, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- CALLEJO, J. y VIEDMA, A. (2006). *Proyectos y estrategias de investigación Social: la perspectiva de la intervención*. Madrid: McGraw-Hill.
- CALMA, T., y PRIDAY, E. (2011). Putting indigenous human rights into social work practice. *Australian Social Work*, 64(2), 147-155.
- CAMILI, C. (2016). Aprendizaje cooperativo como método socializador. En E. López (Coord.), *Didáctica general y formación del profesorado*, (pp. 133-157). La Rioja: UNIR.
- CAMPBELL, D. y STANLEY, J. (2001). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- CANO, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación Superior: ¿uso o abuso? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(2), 265-280.
- CAPELLA-PERIS, C., GIL-GÓMEZ, J., CHIVA-BARTOLL, O. y MARTÍ-PUIG, M. (2015). Diseño y validación de una rúbrica para valorar la competencia docente en la didáctica de juegos motores y expresión corporal en Educación Infantil. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 17(2), 148-167.
- CARGAS, S., WILLIAMS, S. y ROSEMBERG, M. (2017). An approach to teaching critical thinking across disciplines using performance tasks with a common rubric. *Thinking Skills and Creativity*, 26, 24-37.
- CARVALHO, M. y ESTÊVÃO, C. (2013). Pedagogia crítica e Direitos Humanos: fundamentos para uma proposta pedagógico-crítica em Direitos Humanos. *Ensaio: avaliação, políticas públicas de educação*, 21(80), 405-432.
- CDCDTS y CGCDTS (2007). *La formación universitaria en Trabajo Social Criterios para el diseño de planes de estudios de títulos de Grado en Trabajo Social*. Madrid, Barcelona: CDCDTS y CGCDTS.
- CEA, M.A. (1996): *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- CEA, M.A. (2002). *Análisis multivariable: Teoría y práctica en la investigación social*, Madrid: Síntesis.

- CEMLYN, S. (2006). Human rights and Gypsies and Travellers: an exploration of the application of a human rights perspective to social work with a minority community in Britain. *British Journal of Social Work*, 38(1), 153-173.
- CENTRE FOR HUMAN RIGHTS (1994). *Human rights and social work: A manual for schools of social work and the social work profession*. Geneva, Switzerland: United Nations.
- CGTS (2015). *Derechos Sociales por la dignidad*. Recuperado de <https://goo.gl/aSfF7e>
- CHA, E.S., KIM, K.H. y ERLIN, J.A. (2007). Translation of scales in cross-cultural research: issues and techniques. *Journal of Advanced Nursing*, 58(4), 386-395.
- CHEN, H. y TANG, I. (2017). Social workers' attitudes toward human rights in a sample from Taiwan. *International Social Work*. doi: 10.1177/0020872817725138
- CHEN, H., TUNG, Y. y TANG, I. (2015). Teaching about human rights in a social work undergraduate curriculum: The Taiwan experience. *British Journal of Social Work*, 45(8), 2335-2350.
- CHEN, H., TANG, I. y LIU, P. (2013). Framing Human Rights and Cultural Diversity Training in Social Work Classrooms the Case of Female Marriage Immigrants in Taiwan. *Affilia. Journal of Women and Social Work*, 28(4), 429-439.
- CHIU, C.Y., DWECK, C.S., TONG, J.Y. y FU, J.H. (1997). Implicit theories and conceptions of morality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(5), 923-940.
- CHOMSKY, N. (2012). *La (des)educación*. Barcelona: Crítica.
- CLAUDE, R. (1997). *Methodologies for Human Rights Education. A project of the Independent Commission on Human Rights Education*. Recuperado de <http://www.pdhre.org/materials/methodologies.html#II>
- COHRS, J.C., MAES, J., MOSCHNER, B., y KIELMAN, S. (2007). Determinants of human rights attitudes and behavior: A comparison and integration of psychological perspectives. *Political Psychology*, 28, 441-470.
- COLOM, A. y NUÑEZ, L. (2001). *Teoría de la educación*. Madrid: Síntesis.
- CONDE, F. (2009). *Análisis sociológico del sistema de discursos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- CONSEJO DE EUROPA (2001). *Recomendaciones REC (2001)1 del Comité de Ministros a los países miembros sobre los trabajadores sociales*. Recuperado de [https://search.coe.int/cm/Pages/result\\_details.aspx?ObjectId=09000016804d6030](https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016804d6030)

- CONSEJO DE EUROPA (2011). *Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- CONSEJO GENERAL DEL TRABAJO SOCIAL (2015). *Código deontológico de Trabajo Social*. Madrid: Consejo General del Trabajo Social.
- CORDERO, N., PALACIOS, J. y FERNÁNDEZ, I. (2006). Trabajo Social y Derechos Humanos. Razones para una convergencia. *Acciones e investigaciones sociales*, 22 (1 Ext), 228-243.
- CORTÉS, T. (1993). La autobiografía como narrativa. *Tramas*, 5, 267-278.
- COSTELLO S. y AUNG, U. (2015). Developing social work education in Myanmar. *International Social Work*, 58(4), 582-594.
- CRITELLI, F. (2010). Women's rights= Human rights: Pakistani women against gender violence. *The Journal of Sociology & Social Welfare*, 37(2), 135-160.
- CRITELLI, F., Lewis, L. y Méndez-López, A. (2017). Educating for an Inclusive World: Lessons Learned From a Globally Networked Human Rights and Disability Course for Social Work and Law Students. *Journal of Teaching in Social Work*, 37(2), 121-137.
- CROWSON, H.M. (2004). Human Rights Attitudes: Dimensionality and Psychological Correlates. *Ethics & Behavior*, 14(3), 235-253.
- CUBILLOS, C. (2014). Ética para la intervención social. Los valores aportados por el Trabajo Social y las éticas del cuidado y no paternalista como modelos de referencia para la práctica profesional. *Revista Trabajo Social*, 87, 3-18.
- CUBILLOS, C. (2016). *Ámbitos y tendencias en la investigación sobre educación en derechos humanos (EDH) en Trabajo Social*. Seminário Internacional Direitos Humanos e Formação em Serviço Social: Desafios e Perspetivas. Universidade de Coimbra. Coimbra, Portugal.
- CUBILLOS, C., FERRÁN, M. y MCPHERSON, J. (2018). Bringing human rights to social work: Validating culturally-appropriate instruments to measure rights-based practice in Spain. *International Social Work*. doi: 10.1177/0020872818777799
- CUBILLOS, C., FERRÁN, M., MERCADO, E. y PASTOR, E. (2017). Nociones y compromiso con los derechos humanos en estudiantes de Trabajo Social en España. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1047-1075.

- CUBILLOS-VEGA, C. (2017). Análisis de la producción científica sobre Derechos Humanos en Trabajo Social en perspectiva internacional (2000-2015). *Revista Española de Documentación Científica*, 40(1). doi: 10.3989/redc.2017.1.1387
- CUBILLOS-VEGA, C. (2016). Diseño de un Programa piloto de Educación en Derechos Humanos en el Grado en Trabajo Social en la Universidad Complutense de Madrid. En D. Carbonero, N. Caparros y C. Gimeno (Coords.), *Respuestas transdisciplinares en una sociedad global. Aportaciones desde el Trabajo Social*. Logroño: Universidad de la Rioja. Recuperado de <https://goo.gl/3V3HBN>
- DAVIS, A. y REBER, D. (2016). Advancing Human Rights and Social and Economic Justice: Developing Competence in Field Education. *Journal of Human Rights and Social Work*, 1(3), 143-153.
- DE LAS HERAS, P. (2000). La construcción histórica de una profesión. En Universidad Pontificia Comillas (Ed.), *II Foro de trabajo social: pasado, presente y futuro del trabajo social*, (pp.15-82). Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- DE LORA, P. (2006). *Memoria y frontera, el desafío de los derechos humanos*. Madrid: Alianza Editorial.
- DE SOUSA, B. (2002). Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos. *El otro derecho*, 28, 59-83.
- DE SOUSA, B. (2003). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- DE SOUSA, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- DECARA, C. (2017). *Guide to a strategic approach to human rights education*. Copenhagen: The Danish Institute for Human Rights.
- DELORS, J. (1996.). Los cuatro pilares de la educación. En UNESCO, *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, (pp. 91-103). Madrid: Santillana/UNESCO.
- DENZIN, N. (2001). The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative research*, 1(1), 23-46.
- DENZIN, N. (2016). Re-leyendo Performance, Praxis y Política. *Investigación Cualitativa*, 1(1), 57-78.
- DENZIN, N. (2017). Autoetnografía Interrpetativa. *Investigación Cualitativa*, 2(1), 81-90.

- DEWEES, M. y ROCHE, S. (2001). Teaching about human rights in social work. *Journal of Teaching in Social Work*, 21(1-2), 137-155.
- DEWEY, J. (2002). *Democracia y educación* (5° ed.). Madrid: Morata.
- DIAS, M. (2010). ¿Quién creó este monstruo? Educación y globalización: sus relaciones con la sociedad. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(2), 3-19.
- DÍAZ-BARRIGA, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28(111), 7-36.
- DIÁZ-VEIZADES, J., WIDAMAN, K., LITTLE, T. y GIBBS, K. (1995). The measurement and structure of human rights attitudes. *The Journal of Social Psychology*, 135, 313-328.
- DICKINSON, P. y ADAMS J. (2017). Values in evaluation. The use of rubrics. *Evaluation and Program Planning*, 65, 113-116.
- DLE (2018). *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado de <http://dle.rae.es/>
- DOMINELLI, L. (2007). Human Rights in Social Work Practice: An Invisible Part of the Social Work Curriculum? En E. Reichert (Ed.), *Challenges in Human Rights: A Social Work Perspective*, (pp. 16-43). New York: Columbia University Press.
- DOMINELLI, L. (2010). *Social Work in a Globalizing world*. Cambridge: Polity Press.
- DUARTE, A. y DUARTE, S. (2014). Presencia de revistas científicas paraguayas en bases de datos en línea. *Información, cultura y sociedad*, 31, 121-131.
- DUARTE, C. (2014). La formación en derechos humanos como parte del proyecto ético político del Trabajo Social. *Serviço Social & Sociedade*, 119, 482-507.
- ENGLE, S. (2014). Transnational Human Rights and Local Activism: Mapping the Middle. En R. Provost y C. Sheppard (Eds.), *Dialogues on Human Rights and Legal Pluralism*, (pp. 207-228). London: Springer.
- ENGSTROM, D. y OKAMURA, A. (2004). A plague of our time: Torture, human rights, and social work. *Families in Society*. *Journal of Contemporary Human Services*, 85(3), 291-300.
- ENRÍQUEZ, J. y MUÑOZ, J. (2014). *Educación plena en derechos humanos*. Madrid: Trotta.
- ENTEL, A., GERZOVICH, D. y LENARDUZZI, V. (2005). *Escuela de Frankfurt. Razón, arte y libertad*. Buenos Aires: Eudeba.

- EQUIPO BARAÑÍ (2001). *Proyecto Barañí: Mujeres Gitanas y Sistema Penal*. Madrid: Metyel.
- EQUITAS y ACNUDH. (2010). *Cómo evaluar las actividades de capacitación en derechos humanos. Manual para educadores en derechos humanos*. Montreal y Ginebra: Equitas y ACNUDH.
- ESCOBAR, J. y BONILLA-JIMENEZ, F.I. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9(1), 51-67.
- ESPINEL, O. (2013). Educación en derechos humanos. Esbozo de una lectura biopolítica. *Revista Colombiana de Educación*, 65, 101-122.
- ETXEBERRÍA, X. (1998). Lo "humano irreductible" de los derechos humanos. *Cuadernos Bakeaz*, 28, 1-14.
- ETXEBERRÍA, X. (2002). Universalismo ético y derechos humanos. En J. Rosales, J. Rubio y M. Toscano (coords.), *Retos pendientes en ética y política*, (pp.283-298). Madrid: Trotta.
- FACIONE, P. (2000). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report)*. Recuperado de <https://philpapers.org/archive/FACCTA.pdf>
- FACIONE, P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Insight Assessment*, 2007, 23-56.
- FALK, D. y DUMEZ, E. (2006). *Social Work as a Human Rights Profession: Raising Awareness among Undergraduate Social Work Students in the U.S.A. to Transform Practice*. 33<sup>rd</sup> World Congress of Schools of Social Work. International Association of Schools of Social Work. Santiago, Chile.
- FENTON, J. (2013). Risk aversion and anxiety in Scottish Criminal Justice Social Work: Can desistance and human rights agendas have an impact? *The Howard Journal of Crime and Justice*, 52(1), 77-90.
- FERNÁNDEZ, A., BORJA, C., GARCÍA, P. y HIDALGO, R. (2010). *Guía para la incorporación del enfoque basado en derechos humanos en las intervenciones de cooperación para el desarrollo*. Madrid: ISI Argonauta e Instituto Universitario de Desarrollo y Cooperación de la Universidad Complutense de Madrid.
- FERNÁNDEZ, E. (1982). El problema del fundamento de los derechos humanos. *Anuario de Derechos Humanos*, I, 73-112.

- FERNÁNDEZ, M. (2017). Educación en derechos humanos: compromiso ético-político con la democracia. *Revista Interdisciplinaria de Direitos Humanos*, 5(2), 183-208.
- FERRAJOLI, L. (2009). *Los fundamentos de los derechos fundamentales*. Madrid: Trotta.
- FERRAJOLI, L. (2016). *Los derechos y sus garantías. Conversación con Mauro Barberis*. Madrid: Trotta.
- FERRÁN, M. (2001). *SPSS para Windows, Análisis estadístico*. Madrid: McGraw Hill.
- FIELD, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3<sup>rd</sup> ed.). Los Angeles, CA: Sage.
- FIGUEIREDO, M. (2013). The Universal Nature of Human Rights: The Brazilian Stance Within Latin America's Human Rights Scenario. En A. Rainer (ed.), *The Universalism of Human Rights*, (pp. 81-102). Dordrecht, Heidelberg, New York, London: Springer.
- FLAGLER, M. y MITA, N. (2003). A cross-cultural perspective of human rights of social work students. *Yearbook of the Balkan Human Rights Network*, 01, 112-128.
- FLECHA, R. (1997). Los profesores como intelectuales. Hacia una formación integral de los maestros del siglo XXI. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 29, 67-76.
- FLOWERS, N. (2015). The Global Movement for Human Rights Education. *Radical Teacher*, 103, 5-17.
- FOUCAULT, M. (2000). *Obras esenciales. Vol 2, Estrategias de poder*. Barcelona: Paidós.
- FRAILE, J., PARDO, R. y PANADERO, E. (2017). ¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa? *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1321-1334.
- FRANKENBERG, G. (2011). Teoría Crítica. *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 9(17), 67-84.
- FREIRE, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- FREIRE, P. (2012). *Pedagogía del oprimido* (2<sup>a</sup> ed.). Madrid: Siglo XXI.
- FUENTES, C., PROVOST, R. y WALKER, S. (2014). E Pluribus Unum – Bhinneka Tunggal Ika? Universal Human Rights and the Fragmentation of International Law. En R. Provost y C. Sheppard (Eds.), *Dialogues on Human Rights and Legal Pluralism*, (pp. 37-68.). London: Springer.

- GALLO, A.M. (2004). 5 Simple Steps to Designing a Rubric. *Strategies*, 17(5), 21-24.
- GALTUNG, J. (1969). Violence, peace and peace research. *Journal of peace research*, 6(3), 167-191.
- GALTUNG, J. (1990). Cultural violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291-305.
- GAMMONLEY, D., ROTABI, K., FORTE, J. y MARTIN A. (2013). Beyond Study Abroad: A Human Rights Delegation to Teach Policy Advocacy. *Journal of Social Work Education*, 49(4), 619-634.
- GARCÍA, J. (2012). *Fundamentos pedagógicos de la evaluación*. Madrid: Síntesis.
- GARCÍA, J. y SOLANES, A. (2015). Promoción de los derechos humanos: la educación en derechos. En F. Rey (Dir.), *Los derechos humanos en España: un balance crítico*, (pp. 91-116). Valencia: Tirant lo Blanch.
- GARCÍA, S. (2010). La historia olvidada de las mujeres de la Escuela de Chicago. *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 131, 11-41.
- GARCÍA, T. (2000). De la ciudadanía social a la ciudadanía multicultural. *Cuadernos de Trabajo Social*, 13, 33-51.
- GARCÍA-SANZ, M. (2014). La evaluación de competencias en Educación Superior mediante rúbricas: un caso práctico. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(1), 87-106.
- GATICA-LARA, F. y URIBARREN-BERRUETA, T. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Investigación en Educación Médica*, 2(1), 61-65.
- GAVIRIA, J.L. (2015). Filosofía de la educación e investigación empírica: ¿Prioridad o paridad? Una respuesta a Gil Cantero y Reyero. *Revista española de pedagogía*, 73(262), 499-518.
- GEORGE, J. (1999). Conceptual muddle, practical dilemma. Human rights, social development and social work education. *International Social Work*, 42(1), 15-26.
- GIL, J. (1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 10(11), 199-214.
- GIROUX, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó
- GIROUX, H. (2003a). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.

- GIROUX, H. (2003b). *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid: Morata.
- GRIFFIN, J. (2009). *On human rights*. Oxford y New York: Oxford University Press.
- GRODOFSKY, M. (2012). Community-based human rights advocacy practice and peace education. *International Social Work*, 55(5), 740-753.
- GÜENDEL, L. (2000). La política pública y la ciudadanía desde el enfoque de los derechos humanos: la búsqueda de una nueva utopía. En S. Reuben (comp.), *Política social: vínculo entre Estado y sociedad*, (169-217). San José: UCR.
- GUTIÉRREZ, J. (1999). Consignas para el "despegue" de un grupo de discusión: un modelo de presentación. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 2, 153-166.
- GUTIÉRREZ, J. (2011). Grupo de Discusión: ¿Prolongación, variación o ruptura con el focus group? *Cinta moebio*, 41, 105-122.
- GUZMÁN, J. (1996). Trabajo social y derechos humanos. *Reflexión*, 25, 17-18.
- GUZMÁN, Y., FLORES, R. y TIRADO, F. (2012). La evaluación de la competencia argumentativa en foros de discusión en línea a través de rúbricas. *Innovación Educativa*, 12(60), 17-40.
- HABERMAS, J. (2000). *Aclaraciones a la ética del discurso*. Madrid: Trotta.
- HABERMAS, J. (2010). El concepto de dignidad humana y la utopía realista de los derechos humanos. *Diánoia*, 55(64), 3-25.
- HAWKINS, C. (2009). Global Citizenship: A Model for Teaching Universal Human Rights in Social Work Education. *Critical Social Work*, 10(1), 116-31.
- HAWKINS, C. y KNOX, K. (2014). Educating for international social work: Human rights leadership. *International Social Work*, 57(3), 248-257.
- HEALY, L. (2008). Exploring the history of social work as a human rights profession. *International Social Work*, 51(6), 735-748.
- HEALY, L. y WAIRIRE, G. (2014). Educating for the Global Agenda: Internationally relevant conceptual frameworks and knowledge for social work education. *International Social Work*, 57(3), 235-247.
- HENRY, P. (2015). Analyzing the Integration of Human Rights into Social Work Education. *Issues in Social Science*, 3(2), 100-113.

- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, M. (2010). *Metodología de la investigación* (5° ed.). México: McGraw-Hill.
- HODGE, D. (2006). Advocating for the forgotten human right Article 18 of the Universal Declaration of Human Rights religious freedom. *International Social Work*, 49(4), 431-443.
- HODGE, D. (2013). Religious Conscience Protection: A Critically Important Human Right for an Increasingly Diverse Society. *Journal of Religion and Spirituality in Social Work*, 32(2), 131-144.
- HORKHEIMER, M. (2003). *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- HRBA (2016). *The Human Rights Based Approach to Development Cooperation: Towards a Common Understanding Among UN Agencies*. Recuperado de <https://goo.gl/9UN6Pq>
- HUNG, R. (2014). Toward an affective pedagogy of human rights education. *Journal of Pedagogy*, 5(1), 48-64.
- HUNT, N. (2004). Public health or human rights: What comes first? *International Journal of Drug Policy*, 15(4), 231-237.
- IASSW, IFSW y ICSW. (2012). *The Global Agenda for Social Work and social development: commitment to action*. Recuperado de <http://cdn.ifsw.org/assets/globalagenda2012.pdf>
- IDARETA, F., ÚRIZ, M.J. y VISCARRET, J. (2017). 150 años de historia de la ética del Trabajo Social en España: periodización de sus valores éticos. *Cuadernos de Trabajo Social*, 30(1), 37-50.
- IFE, J. (2001). Local and global practice: Relocating social work as a human rights profession in the new global order. *European Journal of Social Work*, 4 (1), 5-15.
- IFE, J. (2012). *Human rights and social work. Towards Rights-Based Practice* (3<sup>rd</sup> ed.). Port Melbourne: Cambridge University Press.
- IFE, J. y Fiske, L. (2006). Human Rights and Community Work: Complementary Theories and Practices. *International Social Work*, 49(3), 297-308.
- IFSW (2015). *International federation of social workers*. Recuperado de <http://ifsw.org/>
- IFSW (2018). *Global Definition of Social Work*. Recuperado de <http://ifsw.org/get-involved/global-definition-of-social-work/>

- INDH (2012). *Ideas para introducir los Derechos Humanos en el Aula. Mensajes Sencillos y Cotidianos para la Promoción de los Derechos Humanos*. Santiago de Chile: INDH.
- JACKSON, D.L. (2003). Revisiting sample size and number of parameter estimates: Some support for the N:q hypothesis. *Structural Equation Modeling*, 10(1), 128-141.
- JARES, X. (2006). Educación para la ciudadanía y los derechos humanos: retos, necesidades y propuestas. En S. Ribotta (Ed.), *Educación en derechos humanos: la asignatura pendiente*, (pp. 75-101). Madrid: Dykinson.
- JELLINEK, G. (2009). *La Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano*. Granada: Comares.
- JEWELL, J., COLLINS, K., GARGOTTO, L., y DISHON, A. (2009). Building the unsettling force: Social workers and the struggle for human rights. *Journal of Community Practice*, 17(3), 309-322.
- JIMÉNEZ, C. y PERIANES, A. (2014). Recuperación y visualización de información en Web of Science y Scopus: una aproximación práctica. *Investigación Bibliotecológica*, 28(64), 15-31.
- JURADO, A. y PÉREZ, J. (2014). *Disparidades entre las comunidades autónomas españolas en el período 2007-2012, Documento de trabajo 2.9, VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*. Madrid: Fundación Foessa.
- KAHN, J.H. (2006). Factor analysis in counseling psychology research, training and practice: Principles, advances, and applications. *Counseling Psychologist*, 34(5), 684-718.
- KATIUZHINSKY, A. y OKECH, D. (2014). Human rights, cultural practices, and state policies: Implications for global social work practice and policy. *International Journal of Social Welfare*, 23(1), 80-88.
- KATZ, S., FLOWERS, N. y RUDELIUS-PALMER, K. (2017). Notes From the Field: 7th International Conference on Human Rights Education, Santiago, Chile, December 12-14, 2016. *International Journal of Human Rights Education*, 1(1), 1-7.
- KEENEY, A., Smart, A. Richards, R., Harrison, S., Carrillo, M. y Valentine, D. (2014). Human Rights and Social Work Codes of Ethics : An International Analysis. *Journal of Social Welfare and Human Rights*, 2(2), 1-16.
- KINCHELOE, J. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI. Evolucionar para sobrevivir. En P. McLaren y J. Kincheloe (dir.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*, (pp. 25-69). Barcelona: Graó.

- KRIGER, M. (2011). La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave de la educación política. Narrativas escolares y memorias sociales del pasado dictatorial argentino en las representaciones de jóvenes estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires y conurbano (2010-2011). *Persona y Sociedad*, XXV(3), 29-52.
- KRUEGER, R.A., y CASEY, M.A. (2010). Focus group interviewing. In J. Wholey, H. Hatry & K. Newcomer, Editors. *Handbook of practical program evaluation*. 3<sup>rd</sup> edition. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- KURFISS, J.G. (1988). *Critical thinking: Theory, research, practice and possibilities*. ASHE-ERIC Higher Education, Report No. 2. Washington D.C.: Association for the Study of Higher Education.
- KWON, I., LEE, J., MILANOVIC, E. y Macomber, C. (2017). Human Rights and Civic Engagement among University Students in the United States. Council on Social Work Education Annual Program Meeting, 19–22 October 2017, Dallas, TX, USA.
- LAI, E. (2011). *Critical Thinking: A Literature Review Research Report*. London: Pearson.
- LAVAL, C. y DARDOT, P. (2013). *La nueva razón del mundo*. Barcelona: Gedisa.
- LEÓN, O. y MONTERO, I. (2015). *Métodos de investigación en psicología y educación. Las tradiciones cuantitativa y cualitativa*. Madrid: McGraw-Hill.
- LEVIN, L. (1998). *Derechos Humanos. Preguntas y respuestas*. París: UNESCO.
- LEWIS, M.P., SIMONS, G.F. y Fennig, C.H. (2016). Ethnologue: Languages of the World. Recuperado de <http://www.ethnologue.com>
- LIPNEVICH, A., MCCALLEN, L., MILES, K. y Smith, J. (2014). Mind the gap! Students' use of exemplars and detailed rubrics as formative assessment. *Instructional Science*, 42, 539–559.
- LLOVET, M., PRAT, N., BOIXADÓS, A. y PARRA, B. (2014). La rúbrica como instrumento para mejorar la aprehensión, el desarrollo y la evaluación del pensamiento analítico en el Grado de Trabajo Social. En E. Pastor (ed.), *El Trabajo Social ante el reto de la crisis y la educación superior*, (pp.157-166). Madrid: Universitas.
- LØKKE, M. (2012). *The Human Rights Education Toolbox. A Practitioner's Guide to Planning and Managing Human Rights Education*. Denmark: The Danish Institute for Human Rights.

- LOMBARD, A. (2005). Impact of social services on human, social and economic development and the promotion of human rights in South Africa. *Social Work-Stellenbosch*, 41(3), 209-228.
- LÓPEZ, E. (2016a). La evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En E. López (Coord.), *Didáctica general y formación del profesorado*, (pp. 197-225). La Rioja: UNIR.
- LÓPEZ, E. (2016b). Sentido y Significado de la didáctica como disciplina aplicada. En E. López (Coord.), *Didáctica general y formación del profesorado*, (pp. 15-46). La Rioja: UNIR.
- LÓPEZ, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 27(22), 41-60.
- LORENTE, B. y VLADIMIR, C. (2010). Reflexividad, Trabajo Social comunitario y sensibilización en derechos. *Cuadernos de Trabajo Social*, 23, 85-102.
- LUNDY, C. y VAN WORMER, K. (2007). Social and economic justice, human rights and peace. The challenge for social work in Canada and the USA. *International Social Work*, 50(6), 727-739.
- MACCALLUM, R.C., WIDAMAN, K.F., ZHANG, S. y HONG, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4, 84-99.
- MACDONALD, R. (2014). Pluralistic Human Rights? Universal Human Wrongs? En R. Provost y C. Sheppard (Eds.), *Dialogues on Human Rights and Legal Pluralism*, (pp. 15-36). London: Springer.
- MAGENDZO, A. (2003). Pedagogía Crítica y Educación en Derechos Humanos. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, 2(2), 19-27.
- MAGENDZO, A. (2011). Educación en derechos humanos, un desafío impostergable. En F. Cousiño y A. Foxley (Eds.), *Políticas Públicas para la Infancia*, (pp. 101-119). Santiago de Chile: UNESCO.
- MAGENDZO, A., ABRAHAM, M. y DUEÑAS, C. (1993). *Manual para profesores: curriculum y derechos humanos*. Santiago de Chile: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- MARCOS DEL CANO, A.M. (2014a). Fundamento de los derechos humanos. En A.M. Marcos del Cano (Coord.), *Derechos humanos y Trabajo Social*, (pp. 37-47). Madrid: Universitas.

- MARCOS DEL CANO, A.M. (2014b). Evolución Histórica de los derechos humanos. En A.M. Marcos del Cano (Coord.), *Derechos humanos y Trabajo Social*, (pp. 23-33). Madrid: Universitas.
- MARCUSE, H. (1975). *Un ensayo sobre la liberación* (4ªed.). México: Joaquín Mortiz.
- MARCUSE, H. (1983). *Eros y Civilización*. Madrid: SARPE.
- MARITAIN, J. (1976). Introducción. En UNESCO (Comp.), *Los derechos del hombre*, (pp. 19-32). Barcelona: Laia.
- MARITAIN, J. (2002). *El hombre y el Estado*. Madrid: Encuentro.
- MARTÍNEZ, M.A. (2014). *Aplicación de Técnicas Bibliométricas en el Análisis del Área de Trabajo Social* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, Granada, España.
- MARTÍNEZ, M.A., COBO, M., HERRERA, M. y HERRERA-VIEDMA, E. (2014). Analyzing the Scientific Evolution of Social Work Using Science Mapping. *Research on social Work Practice*, 1(21), 1-21.
- MARTÍNEZ, M.A., DÍAZ, M., LIMA, A., HERRERA, M. y HERRERA-VIEDMA, E. (2014). Un análisis bibliométrico de la producción académica española en la categoría de Trabajo Social del Journal Citation Report. *Cuadernos de Trabajo Social*, 27(2), 429-438.
- MARTÍNEZ-HERRERO, M. (2017). *Human rights and social justice in social work education: a critical realist comparative study of England and Spain* (Tesis doctoral). Durham University, Durham, Reino Unido. Recuperado de <http://etheses.dur.ac.uk/11991/>
- MARZO, L. y SABARIEGO, M. (2013). Compromiso ético. En J. Alsina (Coord.), *Rúbricas para la evaluación de competencias*, (pp. 17-23). Barcelona: ICE y Ediciones Octaedro.
- MASCHI, T., VIOLA, D., HARRISON, M., HARRISON, W., KOSKINEN, L. y BELLUSA, S. (2014). Ridging community and prison for older adults: invoking human rights and elder and intergenerational family justice. *International Journal of Prisoner Health*, 10(1), 55-73.
- MAURI, T., COLOMINA, R. y DE GISPERT, I. (2014). Transformando las tareas de escritura colaborativa en oportunidades para aprender: ayuda educativa y uso de rúbricas en la Educación Superior. *Cultura y Educación*, 26(2), 298-348.
- MCFARLAND, S. y MATHEWS, M. (2005). Who cares about human rights? *Political Psychology*, 26(3), 365-385.

- MCPHERSON, J. (2014). Human rights practice in social work: a US social worker looks to Brazil for leadership. *European Journal of Social Work*, 18(4), 1-14.
- MCPHERSON, J. (2015). *Human Rights Practice in Social Work: A Rights-Based Framework & Two New Measures*. Tesis Doctoral, Florida: Florida State University.
- MCPHERSON, J. y ABELL, N. (2012). Human rights engagement and exposure new scales to challenge social work education. *Research on Social Work Practice*, 22(6), 704-713.
- MCPHERSON, J. y CHEATHAM, L. (2015). One million bones: Measuring the effect of human rights participation in the social work classroom. *Journal of Social Work Education*, 51(1), 47-57.
- MCPHERSON, J. y MAZZA, N. (2014). Using Arts Activism and Poetry to Catalyze Human Rights Engagement and Reflection. *Social Work Education*, 33(7), 944-958.
- MCPHERSON, J., CUBILLOS-VEGA, C. y TANG, I. (2018). Translating Human Rights: Creating culturally-relevant human rights measures for social work in Spain, Taiwan, and the United States. *International Social Work*. doi: 10.1177/0020872818755864
- MCPHERSON, J., SIEBERT, C.F. y SIEBERT, D.C. (2017). Measuring rights-based perspectives: A validation of the Human Rights Lens in Social Work scale. *Journal of the Society for Social Work Research*, 8(2), 233-257.
- MÉGRET, F. (2014). International Human Rights and Global Legal Pluralism: A Research Agenda. En R. Provost y C. Sheppard (Eds.), *Dialogues on Human Rights and Legal Pluralism*, (pp. 69-95). London: Springer.
- MEJÍA, M. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur (Cartografías de la Educación Popular)*. Lima: CEAAL.
- MÈLICH, J.C. (2006). El trabajo de la memoria o el testimonio como categoría didáctica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 5, 115-124.
- MENA, M.J. (1998). Estrategias de investigación científica. En M.V. Trianes (Coord.), *Psicología de la educación y del desarrollo*, (pp. 47-84). Madrid: Pirámide.
- MERCADO, E., VALLES, M. y DE LA PAZ, P. (2016). La formación en derechos humanos en los planes de estudio del Grado en Trabajo Social en España. En D. Carbonero, N. Caparros y C. Gimeno (Coords.), *Respuestas transdisciplinarias en una sociedad global. Aportaciones desde el Trabajo Social*. Logroño: Universidad de la Rioja. Recuperado de <https://goo.gl/5vnHkU>

- MEZA, M. (2013). ¿Qué significa educación democrática? *Derecho y Humanidades*, 21, 71-83.
- MIHR, A. (2004). Educación en Derechos Humanos en el ámbito universitario. *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 35, 29-42.
- MIHR, A. y Schmitz, H. (2007). Human Rights Education (HRE) and Transnational Activism. *Human Rights Quarterly*, 29(4), 973-93.
- MILL, J.S. (2015). *On Liberty, Utilitarianism and other Essays*. Oxford: Oxford University Press.
- MIRANDA, M. (2003). *Pragmatismo, Interaccionismo simbólico y Trabajo Social. De cómo la caridad y la filantropía se hicieron científicas* (Tesis doctoral). Universitat Rovira I Virgili, Tarragona, España.
- MIRANDA, M. (2014). Prólogo. En J. Addams, *El largo camino de la memoria de las mujeres*, (pp. IX-XX). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- MOORADIAN, J. (2012). Breaking the lock: Addressing 'disproportionate minority confinement' in the United States using a human rights approach. *Journal of Social Work*, 12(1), 37-50.
- MORIARTY, K. (2004). Crear ciudadanos activos en materia de Derechos Humanos: el papel de la educación en Derechos Humanos dentro de Amnistía Internacional. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 35, 7-28.
- MOSKAL, B. (2000). Scoring Rubrics: What, When and How? Practical Assessment. *Research & Evaluation*, 7(3), 1-5.
- MUJICA, R. (2002). *La metodología de Educación en Derechos Humanos*. Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos. Recuperado de <https://goo.gl/egCsr>
- MURDACH, A. (2011). Is social work a human rights profession? *Social Work*, 56(3), 281-283.
- MYERS, N.D., AHN, S. y JIN, Y. (2011). Sample size and power estimates for a confirmatory factor analytic model in exercise and sport: A Monte Carlo approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82, 412-423.
- NACIONES UNIDAS (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948.

- NACIONES UNIDAS (1997). *Directrices para la elaboración de planes nacionales de acción para la educación en la esfera de los derechos humanos*. A/52/469/Add.1, de 20 de noviembre de 1997.
- NACIONES UNIDAS (2011). *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos*. Resolución 66/137 aprobada por la Asamblea General el 19 de diciembre de 2011.
- NACIONES UNIDAS (2012). *Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos. Segunda etapa. Plan de acción*. Nueva York y Ginebra: Naciones Unidas.
- NADKARNI, V. (2008). Human Rights Perspective in Social Work Illustrations from Health Social Work. *Indian Journal of Social Work*, 69(2), 139-158.
- NADKARNI, V. y SINHA, R. (2016). Transforming social work education in India: integrating human rights. *Journal of Human Rights and Social Work*, 1(1), 9-18.
- NARVAEZ, D., GETZ, I., REST, J.R., y THOMA, S. (1999). Individual moral judgment and cultural ideologies. *Developmental Psychology*, 35, 478-488.
- NASW (2006). *International policy of human rights*. Recuperado de <https://goo.gl/3P8PZ8>
- NELSON, D., PRICE, E., y ZUBRZYCKI, J. (2014). Integrating human rights and trauma frameworks in social work with people from refugee backgrounds. *Australian Social Work*, 67(4), 567-581.
- NINO, C. (1989). *Ética y Derechos Humanos. Un ensayo de fundamentación*. Barcelona: Ariel.
- NINO, C. (2013). *Ocho lecciones sobre ética y derecho para pensar la democracia*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- NIPPERESS, S. (2013). *Human rights: a challenge to critical social work practice and education* (Tesis doctoral). Curtin University, Western Australia, Australia. Recuperada de <https://espace.curtin.edu.au/handle/20.500.11937/479>
- NOGUÉS, L. y CABRERA, P. (2017). El escorpión y la rana. La sutil gestación de un nuevo modelo hegemónico para los Servicios Sociales. *Cuadernos de Trabajo Social*, 30(2), 237-241.
- NOYOO, N. (2004). Human rights and social work in a transforming society. *International Social Work*, 47(3), 359-369.

- NUNNALLY, J.C. y BERNSTEIN, L.H. (1994). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- NUTTMAN, O. y RANZ, R. (2015). Human rights discourse during a short-term field placement abroad: An experience of social work students from Israel and India. *International Social Work*, 60(2), 283-296.
- OACDH (2012). *Indicadores de derechos humanos. Guía para la medición y la aplicación*. Nueva York y Ginebra: Naciones Unidas.
- ORELLANA-PEÑA, C.M. (2014). Médicos humanistas. *Persona y bioética*, 18(1), 57-69.
- ORTEGA, P., MERCHÁN, J. y VÉLEZ, G. (2014). Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario. *Pedagogía y Saberes*, 40, 59-70.
- OSKOZ, J. (2013). *Crisis y recortes en derechos humanos*. Madrid: Catarata.
- PACHECO, M. y SÁNCHEZ, F. (2014). Derechos Humanos en el Grado de Trabajo Social: una propuesta didáctica. En E. Pastor, M. Martínez, M. Avilés y Y. Domenech (Coords.), *El trabajo social ante el reto de la crisis y la educación superior*, (pp. 185-190). Madrid: Universitas.
- PALOMBELLA, G. (2007). De los derechos y de su relación con los deberes y los fines comunes. *Derechos y libertades*, 17(II), 115-169.
- PANADERO, E. y JONSSON, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129-144.
- PAPADAKIS, S., KALOGIANNAKIS, M. y ZARANIS, N. (2017). Designing and creating an educational app rubric for preschool teachers. *Education and Information Technologies*, 22(6), 3147-3165.
- PAUL, R. y ELDER, L. (2005). *Estándares de competencia para el pensamiento crítico. Estándares, Principios, Desempeño, Indicadores y Resultados con una Rúbrica Maestra en el Pensamiento Crítico*. California: Fundación para el pensamiento crítico.
- PAYNE, M. (2012). *Teorías contemporáneas de Trabajo Social. Una introducción crítica*. Paidós: Barcelona.
- PECES-BARBA, G. (1994). La universalidad de los derechos humanos. *Doxa. Cuadernos de Filosofía del Derecho*, 15-16, 613-633.

- PECES-BARBA, G. (2007). *Educación para la ciudadanía y derechos humanos*. Madrid: Espasa Calpe.
- PEÑA Y GONZALO, L. (2013). Una fundamentación jusnaturalista de los derechos humanos. *Bajo Palabra. Revista de Filosofía*, II(8):47-84.
- PÉREZ LUÑO, A. (1995). *Derechos humanos, Estado de Derecho y Constitución*. Madrid: Tecnos.
- PÉREZ LUÑO, A. (1998). La universalidad de los derechos Humanos. *Persona y Derecho*, 38, 11-34.
- PÉREZ-JUSTE, R. (2016). ¿Quo vadis, evaluación? Reflexiones pedagógicas en torno a un tema tan manido como relevante. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 13-30.
- PERRONE, V. (1999). ¿Por qué necesitamos una pedagogía de la comprensión? En M. Stone (Ed.), *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*, (pp. 35-68). Buenos Aires: Paidós.
- PICORNELL-LUCAS, A. (2014). La coevaluación de competencias en el Grado en Trabajo Social mediante el uso de la rúbrica. *Azarbe. Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, 3, 7-14.
- PICORNELL-LUCAS, A., RODRÍGUEZ, V. y CASTELO M. (2016). La formación en derechos humanos en el posgrado en Trabajo Social en la Universidad española. En D. Carbonero, N. Caparros y C. Gimeno (Coords.), *Respuestas transdisciplinarias en una sociedad global. Aportaciones desde el Trabajo Social*. Logroño: Universidad de la Rioja. Recuperado de <https://goo.gl/YYtC7i>
- PINILLA, A. (2013). La memoria como escenario pedagógico para la enseñanza de la historia. *Revista de Educación & Pensamiento*, 20(20), 94-103.
- POGGE, T. (2008). ¿Qué es la justicia global? *Revista de economía institucional*, 10(19), 99-114.
- POGGE, T. (2011). Dignidad y justicia global. *Diánoia*, LVI(67), 3-12.
- POGGI, M. (2008). Evaluación educativa. Sobre sentidos y prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 37-44.
- POPHAM, J. (1997). What's Wrong and What's right with rubrics. *Educational Leadership*, October, 72-75.

- PRASAD, N. (2015). Social Work as a Human Rights Profession in Theory and Practice: Alice Salomon University Response to Violations of Refugees' Human Rights in Germany. *Czech and Slovak Social Work*, 3, 4-14.
- PRATTO, F., SIDANIUS, J., STALLWORTH, L.M., y MALLE, B.F. (1994). Social dominance orientation: A personality variable predicting social and political attitudes. *Journal of personality and social psychology*, 67(4), 741-763.
- RABINOVICH-BERKMAN, R. (2013). *¿Cómo se hicieron los derechos humanos? Un viaje por la historia de los principales derechos de las personas*. Buenos Aires: Didot.
- RAWLS, J. (1998). El Derecho de Gentes. En S. Shute y S. Hurley (Eds.), *De los derechos humanos. Las conferencias Oxford Amnesty de 1993*, (pp. 47-85). Madrid: Trotta.
- RD1393/2007. Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Publicado en: BOE núm. 260, de 30/10/2007.
- REICHERT, E. (2011). Human Rights in Social Work: An Essential Basis. *Journal of Comparative Social Welfare*, 27(3), 207-20.
- REY, F. (2015). Introducción. En F. Rey (Dir.), *Los derechos humanos en España: un balance crítico*, (pp. 21-28). Valencia: Tirant lo Blanch
- RIBOTTA, S. (2006). Educación en y para los derechos humanos: la educación en convivencia mundial. El desafío del siglo XXI. En S. Ribota (Ed.), *Educación en Derechos Humanos. La asignatura pendiente*, (pp. 153-194). Madrid: Dykinson.
- RITZER, G. (1993). *Teoría Sociológica Contemporánea*. Madrid: McGraw-Hill.
- RIVAS, S. y SAIZ, C. (2012). Validación y propiedades psicométricas de la prueba de pensamiento crítico PENCRISAL. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 17(1), 18-34.
- ROLDÁN, E. (1998). Los "grupos de discusión" en la investigación en Trabajo Social y Servicios Sociales. *Cuadernos de Trabajo Social*, 11, 133-144.
- RORTY, R. (1998). Derechos humanos, racionalidad y sentimentalidad. En S. Shute y S. Hurley (Eds.), *De los derechos humanos. Las conferencias Oxford Amnesty de 1993*, (pp. 117-136). Madrid: Trotta.
- ROSEMBERG, J. y KOVACIC, V. (2010). *Educación, Memoria y Derechos Humanos. Orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

- RUBIO, G. (2007). Educación y memoria. Desafíos y tensiones de una propuesta. *Nómadas. Revista de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 15(1), 163-175.
- RUBIO, J. (2000). ¿Derechos liberales o derechos humanos? En: J. Rubio, J. Rosales y M. Toscano (Eds.), *Ciudadanía, nacionalismo y derechos humanos*, (pp.153-170). Madrid: Trotta.
- RUBIO, M. (2012). *La evaluación del aprendizaje en la enseñanza de los derechos humanos*. México, D. F.: Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.
- RUSSELL, B. (1984). *Sociedad Humana: ética y política*. Madrid: Cátedra.
- SABA, R. (2012). *Pobreza, derechos y desigualdad estructural*. México: Suprema Corte de Justicia de la Nación.
- SACAVINO, S. (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más” para la construcción de la democracia. *Folios*, 41, 69-85.
- SALCEDO, D. (1998). *Autonomía y bienestar. La Ética del Trabajo Social*. Granada: Comares.
- SALCEDO, D. (2010). Los fundamentos normativos de las profesiones y los deberes de los trabajadores sociales. *Trabajo Social Global*, 1(1), 10-38.
- SALGADO-GARCÍA, E. (2012). Enseñanza para la comprensión en la educación superior: la experiencia de una universidad costarricense. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(8), 34-50.
- SÁNCHEZ, D. (2015). Derechos humanos, no colonialidad y otras luchas por la dignidad: una mirada parcial y situada. *Campo Jurídico*, 3(1), 181-213.
- SÁNCHEZ, L. y BLANCO, B. (2016). Análisis de la producción científica hispana en mejora continua: 1990-2011. *Revista Española de Documentación Científica*, 39 (1)1, 1-12.
- SANJURJO, L. (2016). Las luchas por las memorias en la escena judicial. Una mirada etnográfica sobre los Juicios de Crímenes de Lesa Humanidad. *Cuadernos de Antropología Social*, 43, 161-177.
- SCHECHNER, R. (2013). *Performance studies: An introduction*. Abingdon: Routledge.
- SEGOVIA, J. (2015). ¿Cuál liberalismo? Sobre la filosofía política de Nozick, Dahrendorf y Beil. *Idearium*, 23(26), 53-95.
- SEN, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus.

- SERPAAJ (1989). *Uruguay Nunca Más. Informe sobre la violación de los Derechos Humanos (1972-1985)*. Montevideo: Servicio de Paz y Justicia.
- SERRA, F. (1993). La transformación de los derechos humanos. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 3, 301-309.
- SEWPAUL, V. y JONES, D. (2004). *Global Standards for the education and training of the Social Work Profession*. Recuperado de <https://goo.gl/GUAqmM>
- SGANGA, C. (2006). Reflexiones sobre el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en Derechos Humanos y el Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos. En S. Ribotta (Ed.), *Educación en Derechos Humanos. La asignatura pendiente* (pp. 195-2003). Madrid: Dykinson.
- SIEDE, I. (2017). Vaivenes y claroscuros de la enseñanza de los derechos humanos en Argentina. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 28(1), 87-115.
- SKEGG, A.M. (2005). Brief Note: Human rights and social work. A western imposition or empowerment to the people? *International Social Work*, 48(5), 667-672.
- SOGI, C., ZAVALA, S. y ORTIZ, P. (2005). ¿Se puede medir el aprendizaje de la ética médica? *Anales de la Facultad de Medicina*, 66(2), 174-185.
- SOMMER, G., STELLMACHER, J., y BRÄHLER, E. (2003). Menschenrechte: Wissen, Wichtigkeit und Einsatzbereitschaft–Ergebnisse einer repräsentativen Befragung in Deutschland. *Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis*, 35, 361-382.
- STEEN, J. y MATHIESEN, S. (2005). Human Rights Education: Is Social Work behind the Curve? *Journal of Teaching in Social Work*, 25(3-4), 143-156.
- STEEN, J., MANN, M. y GRYGLEWICZ, K. (2016). The human rights philosophy: support and opposition among undergraduate Social Work students. *Journal of Teaching in Social Work*, 36(5), 446-459.
- STEEN, J. y MANN, M. (2015). Human Rights and the Social Work Curriculum: Integrating Human Rights into Skill-Based Education Regarding Policy Practice Behaviors. *Journal of Policy Practice*, 14(3-4), 275-291.
- STEINMANN, A., BOSCH, B. y AIASSA, D. (2013). Motivación y expectativas de los estudiantes por aprender ciencias en la universidad: un estudio exploratorio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18( 57), 585-598.
- STELLMACHER, J., SOMMER, G., y BRÄHLER, E. (2005). The cognitive representation of human rights: Knowledge, importance, and commitment. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 11, 267-292.

- STONE, M. (1999). ¿Qué es la Enseñanza para la Comprensión? En M. Stone (Ed.), *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*, (pp.95-126). Buenos Aires: Paidós.
- STORME, M. (2013). The Struggle Concerning Interpretative Authority in the Context of Human Rights. The Belgian Experience. En A. Rainer (ed.) *The Universalism of Human Rights*, (223-235). Dordrecht, Heidelberg, New York, London: Springer.
- STUFFLEBEAM, D. y SCHINKFIELD, A. (1987). *Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- SULMAN, J., KANEE, M., STEWART, P. y SAVAGE, D. (2007). Does difference matter? Diversity and human rights in a hospital workplace. *Social Work in Health Care*, 44(3), 145-159.
- TENG, Y. (2013). Who is afraid of Human Rights? A Taiwanese perspective. En A. Rainer (ed.), *The Universalism of Human Rights*, (pp.155-173). London: Springer.
- TIBBITTS, F (1997). *Evaluation in the human rights education field: getting started*. Recuperado de [http://archive.hrea.org/erc/Library/research\\_evaluation/evaluation-guide.pdf](http://archive.hrea.org/erc/Library/research_evaluation/evaluation-guide.pdf)
- TIBBITTS, F. (2002). Understanding what we do: Emerging models for human rights education. *International Review of Education*, 48(3-4), 159-171.
- TIBBITTS, F. (2017). Evolution of human rights education models. En M. Bajaj (Ed.), *Human Rights Education Theory, Research, Praxis*, (pp. 69-95). Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- TIBBITTS, F. y KIRCHSCHLAEGER, P. (2010). Perspectives of Research on Human Rights Education. *Journal of Human Rights Education*, 2(1), 8-29.
- TODOROV, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.
- TORNEY-PURTA, J., Wilkenfeld, B. y BARBER, C. (2008). How adolescents in 27 countries understand, support, and practice human rights. *Journal of Social Issues*, 64, 857-880.
- TORRES, J. y PERERA, V. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 36, 141-149.
- TRACE, J., MEIER, V. y JANSSEN, G. (2016). "I can see that": Developing shared rubric category interpretations through score negotiation. *Assessing Writing*, 30, 32-43.

- TRAN, T.V. (2009). *Developing Cross-Cultural Measurement (Pocket Guide to Social Work Research Methods)*. New York: Oxford University Press.
- TRENKWALDER-EGGER, A. (2011). Social Work values for the XXI Century: Human Rights and the ethic of the gift. *Lusíada. Intervenção Social*, 38, 25-34.
- TRUYOL Y SERRA, A. (1982). *Los derechos humanos*. Madrid: Tecnos.
- TURNER, V. (1987). *The Anthropology of Performance*. New York: PAJ Publications.
- TUVILLA, J. (2001). *Derechos Humanos en el Aula: Documentos y actividades*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia.
- TUVILLA, J. (2006). Educar para la ciudadanía democrática: experiencias internacionales y nacionales. En S. Ribotta (Ed.), *Educación en Derechos Humanos. La asignatura pendiente*, (pp. 205-261). Madrid: Dykinson.
- TUVILLA, J. (2008). La educación en derechos humanos en España. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 9, 1-22.
- ULUBEY, Ö. y AYKAÇ, M. (2016). Effects of Human Rights Education using the Creative Drama Method on the Attitudes of Pre-service Teachers. *Anthropologist*, 23(1,2), 267-279.
- UNICEF y UNESCO (2008). *Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos*. Nueva York/Paris: UNICEF/UNESCO.
- VALLES, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- VÁSQUEZ, O. (2004). *Libro blanco del título de Grado en Trabajo Social*. Madrid: ANECA.
- VEGA, A., NAVARIDAS, F. y GONZÁLEZ, L. (2017). Diagnóstico de la aplicación del enfoque basado en derechos en los ordenamientos jurídicos nacionales del consorcio ABDEM. En A. Vega (Coord.), *Enfoque basado en derechos humanos en la educación superior: un estudio comparado de Europa y el Magreb*, (pp. 143-234). Navarra: Thomson Reuters Aranzadi.
- VIEITES, M. (2016). Trabajo Social y teatro: considerando las intersecciones. *Cuadernos de Trabajo Social*, 29(1), 21-31.
- WANG, J. y RAIRIGH, R. (2006). Using Instructional Rubrics in Physical Education. *Teaching Elementary Physical Education*, May, 41-46.

- WEBB, S. (2010). Theorising Social Well-Being: Subjective Mental States, Preference Satisfaction or Mitsein? En T. Lovat, R. Toomey y N. Clement, (Eds.), *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing*, (pp. 959-976). London: Springer.
- WEBB, S. (2009). Against difference and diversity in social work: The case of human rights. *International Journal of Social Welfare*, 18(3), 307-316.
- WERKMEISTER, L. y GARRAN, A.M. (2015). Towards a Human Rights Culture in Social Work Education. *British Journal of Social Work*, 46(4), 890-905.
- WILLINGHAM, D.T. (2007). Critical thinking: Why is it so hard to teach? *American Educator*, 31(2), 8-19.
- WITKIN, S. (1998). Human Rights and Social Work [Editorial]. *Social Work*, 43(3), 197-201.
- ZAMANILLO, T. (2011). El incierto acontecer en el trabajador social: Logros, vacíos y proyectos. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 11, 175-202.



# **ANEXOS**



## 1. Programa didáctico: desarrollo de unidades

### Unidad 1

Sesión	Contenidos	Actividades	Tº
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Concepto de DDHH</li> <li>▪ Noción de dignidad</li> <li>▪ Historia de los DDHH</li> </ul>	Presentación y ronda de pregunta ¿Qué son los DDHH?	15'
		Vídeo: La historia de los Derechos Humanos	10'
		Discutir el vídeo y presentar línea de tiempo DD.HH.	10'
		Vídeo: Derechos Sociales por la Dignidad (CGTS)	12'
<b>Observaciones sesión 1:</b>		1º Trabajo: Comenzar línea de tiempo DDHH. Próxima sesión: (1) ¿Qué relación existe entre los derechos humanos y el Trabajo Social?; (2) ¿Qué cuestiones de derechos humanos se plantean en el vídeo?; (3) ¿Qué respuestas dan las y los Trabajadores Sociales a las situaciones planteadas?	
2	Necesidades, derechos y dignidad humana	Dinámica sobre necesidades (1) Fase individual; (1) Fase grupal.	30'
		Presentar clasificación de necesidades de Galtung y Wirac	5'
		Reflexión conjunta: ¿Crees que toda persona tiene estas necesidades, en cualquier lugar del mundo? En ese caso, ¿su cobertura es de responsabilidad colectiva? ¿Crees que es posible vivir con dignidad si no satisfacemos alguna de estas necesidades humanas básicas? Relacionar cada una de las necesidades de la actividad anterior (listado consensuado), con uno de los derechos de la DUDH Puesta en común de respuestas sobre DDHH y T.S. (vídeo CGTS)	15'
		<b>Observaciones sesión 2:</b>	
3	Universalidad de los DDHH	Formar 2 grupos y discutir las lecturas. Elegir un portavoz que recoja principales argumentos.	10'
		Debate: (1) Presentación de argumentos (2) Preguntas entre grupos (3) Conclusión ¿Son los derechos humanos universales?	25'
		Historia de los derechos humanos (línea de tiempo), RESPONDER: (1) ¿Los DDHH surgieron en un momento determinado y en una sociedad particular? (2) ¿Los DDHH son un “invento” de la Ilustración, realizado por un grupo muy limitado de individuos? (3) ¿Crees que la defensa de unos derechos individuales es incompatible con los intereses de la comunidad o del grupo?	10'
<b>Observaciones sesión 3:</b>		Próxima sesión: Leer informe anual DDHH de Amnistía 2014-2015: España + 1 región (son 5 regiones: asignar aleatoriamente 1 región por alumna/o)	

## Unidad 2

Sesión	Contenidos	Actividades	Tº
4	<b>Promoción y defensa de los derechos humanos:</b>  Los DD.HH. positivados La DUDH  Los principios fundamentales de la DUDH Órganos y mecanismos de denuncia, supervisión y control de los DDHH	En grupos: Elegir portavoz y discutir informe anual de Amnistía, a la luz de la DUDH. Responder: (1) ¿Se están cumpliendo los derechos contenidos en la DUDH? ¿Por qué? (2) ¿Cuáles son las principales violaciones en cada región, y en España?	10'
		Toda la clase: el/la portavoz de cada grupo, comunicará al resto de la clase las reflexiones consensuadas en su grupo	5'
		Actividad (en grupos): La Constitución Española y la DUDH. Objetivo: Reflexionar sobre la importancia de la DUDH como marco de referencia de las Constituciones y las leyes fundamentales  (1) Leer art. 10 de la CE '78 (diapositiva)  (2) Responder: (a) ¿Qué significado le das al contenido del art.10 de la Constitución Española? b) ¿Qué obligaciones para las autoridades se derivan de ese artículo? c) ¿Y para la ciudadanía?  (3) Cada grupo elegirá un artículo (diferente) del Capítulo II de la CE Responder: a) ¿Con qué derechos de la DUDH se relaciona ese artículo? b) ¿Qué obligaciones para los Estados se derivan de los artículos de la Declaración relacionados con el artículo de la Constitución escogido? c) ¿Qué diferencias hay entre el artículo de la Constitución escogido y los de la Declaración, relacionados con él?	30'
<b>Observaciones sesión 4:</b>	Próxima sesión: (individual) (1) Explicar, con tus palabras, las siguientes características de los derechos humanos: a) universales; b) imprescriptibles; c) irrenunciables ; d) inalienables; e) indivisibles; f) interrelacionados; g) interdependientes (2) Contestar: (a) ¿Cuáles son los órganos y mecanismos de denuncia, supervisión y control de los DDHH: internacionales y de la región europea? (b) ¿A quiénes protegen, en cada caso? (c) ¿Cómo funcionan?		

### Unidad 3

Sesión	Contenidos	Actividades	Tº
5	<b>Pobreza y exclusión social:</b> Calidad de vida, Exclusión social Desigualdad	Vídeo: Pobreza, exige Dignidad	3'
		Diapositiva sobre cifras en torno a la pobreza	3'
		Si tuvieras que vivir con 2€ al día: (1) ¿Qué podrían comprar?; (2) ¿Dónde podrías vivir?; (3) ¿Podrías estudiar?; (4) ¿Podrías comprar medicinas?; (5) ¿Cómo te sentirías?	10'
		Grupos: Reflexionar en torno a las siguientes cuestiones: (1) ¿Qué es la pobreza? (2) ¿La pobreza es una cuestión de derechos? (3) ¿Las personas que no son pobres tienen capacidades especiales? (4) ¿Existe una fórmula para salir de la pobreza? (5) ¿Quién es responsable de que exista pobreza?	25'
		Vídeo: La distribución de la riqueza en el mundo	5'
<b>Observaciones sesión 5:</b>		A) Próxima sesión: En torno a la pobreza global; responder: (1) ¿Cómo afecta la pobreza a los derechos humanos de las personas? (2) ¿Crees que las naciones más ricas están violando los derechos humanos de las personas más pobres en el mundo y por qué? (3) ¿Qué podemos hacer para contribuir al cambio en las situaciones de pobreza, exclusión y abusos contra los derechos humanos? B) Para 05/11/2015: Lectura y recensión crítica de artículo: Trabajo Social y derechos humanos: Razones para una convergencia.	
6	<b>Discriminación y diversidad:</b> Desigualdades en: educación, salud, trabajo Cultura y tradiciones Sexualidad / reproducción Diversidad familiar Delitos de odio	Micromachismos (Mm): (1) Diapositivas con definición de Mm (2) Vídeo Mm	5'
		Discusión grupal sobre Mm (1) ¿Qué situaciones de violencia de género conoces? (2) Si los hombres son agredidos por las mujeres ¿Se puede hablar de violencia de género? ¿Por qué? (3) ¿Crees que el control de la mujer (por Facebook, WhatsApp, etc...) es un tipo de violencia? ¿Cuál? (4) ¿Qué entiendes por violencia institucional?	15'
		Diapositiva: Relación entre perspectiva de género y diversidad sexual y afectiva	2'
		Vídeo Terroristas (homosexualidad), A.I.	3'
		Discusión (toda la clase): (1) ¿Qué artículos en la DUDH se relacionan con los derechos de las personas LGTB?; (2) ¿Conoces casos concretos de personas cercanas, que tengan problemas (en el ámbito educativo, sanitario, familiar...) debido a su orientación sexual?; (3) En el caso de que tu orientación sexual no fuera la mayoritaria en la sociedad y se lo contaras a tus padres, ¿cuál crees que sería su reacción? ¿Y la de tus amigos y amigas?	25'
<b>Observaciones sesión 6:</b>		Próxima sesión: Analizar recortes de prensa sobre discriminación (violencia género en ámbito sanitario y derechos reproductivos) Responder, para cada caso: (1) ¿Qué derechos humanos están siendo violados/reivindicados?; (2) ¿Qué situación ha posibilitado que surja el conflicto: cuál es el origen del problema?; (3) ¿Qué podría hacer un/a Trabajador/a Social para gestionar este tipo de situaciones? Utilizar, para enriquecer las respuestas, algunas de las palabras disponibles en el glosario de género colgado en el campus virtual.	

Sesión	Contenidos	Actividades	Tº
7	<b>Libertad de expresión y de religión:</b> Conflictos con la legislación nacional Conflictos interreligiosos y culturales Persecución y represión	(A) Presentación de una frase y discusión en torno a ella, en términos de verdadero o falso. (B) contrastar comentarios con los art. 19 y 20 de la DUDH	5'
		Esquema sobre tolerancia (Peldaños de valoración de la diferencia)	5'
		Análisis de un artículo de prensa y vídeo : (1) ¿Qué situación origina el conflicto, cuáles son los problemas descritos?; (2) ¿Cuál crees que es la diferencia entre un derecho fundamental y un derecho humano?; (3) ¿Qué críticas al uso del velo sueles escuchar en tu entorno familiar/amistades/vecinos?; (4) ¿Estás de acuerdo con alguna de ellas? ¿Por qué?; (5) ¿La espiritualidad/religión de las personas es un aspecto que compete a la intervención del Trabajo Social? ¿Por qué?	40'
8	<b>Personas refugiadas e inmigrantes:</b> Asilo: Condiciones de las personas refugiadas Protección socioeconómica y seguridad Reagrupación familiar Integración / Segregación (voluntaria e impuesta)	(1) Diapositiva: ¿Quién es un refugiado? (2) Video : Desesperación y cansancio en la frontera Serbia-Hungría	5'
		Actividad grupal 1: «¿Qué expresa un nombre?» : (1) ¿Qué expresan los nombres: “refugiado” e “inmigrante”?; (2) Piensa en cinco estereotipos o prejuicios que se aplican comúnmente a los refugiados o a los inmigrantes, en España; (3) ¿Qué argumentos podemos encontrar para desacreditar los prejuicios o estereotipos que aparezcan en la comunidad?; (4) ¿Cómo contribuyen los estereotipos, los prejuicios, el racismo y la discriminación, a dificultar la integración de los refugiados e inmigrantes en sus comunidades de acogida?	25'
		Actividad grupal 2: (1) ¿Qué diferencias existen entre ser refugiado y ser inmigrante?; (2) ¿Qué es el derecho de asilo?; (3) ¿Qué relación guarda el derecho de asilo con la DUDH?; (4) ¿Cuáles son las dificultades que tienen que superar las personas refugiadas e inmigrantes?	25'
<b>Observaciones sesión 8:</b>		Próxima sesión: Viñeta con caso / incorporar vocabulario del glosario	
9	<b>Personas privadas de libertad:</b> Derechos de las personas infractoras Penas Condiciones de vida Prisioneras/os políticos Mujeres en prisión (incluir maternidad)	Actividad grupal: dinámica «La explosión del parque milenio» (Fuente: AI) Objetivo: plantear la fragilidad de los principios fundamentales de los derechos humanos -cuando éstos no están bien asumidos- ante situaciones extremas.	50'

## 2. Programa didáctico: trabajo final

### Tema: Discriminación de género

GUIÓN	
<b>A) Analizar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desigualdades en: educación, salud, trabajo</li> <li>▪ Cultura y tradiciones</li> <li>▪ Sexualidad/reproducción</li> <li>▪ Violencia de género</li> </ul>
<b>Aspectos a considerar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Herencia cultural, tradiciones y costumbres</li> <li>▪ Evolución de la legislación</li> <li>▪ Evolución en la sociedad</li> </ul>
<b>B) Intervención profesional (Trabajo Social)</b>	Identificar las posibilidades de actuación profesional en la promoción de la equidad de género y en la prevención de situaciones de discriminación.
<b>C) Cuestiones a responder</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) ¿Qué derechos humanos específicos están conectados con la discriminación por razón de sexo?</li> <li>2) ¿Qué actuaciones pueden emprender las/los trabajadoras sociales para promover cambios de actitudes en asuntos de género?</li> <li>3) ¿Qué asuntos se podrían considerar dentro de la actuación profesional del trabajo social?</li> <li>4) ¿De qué manera las/los trabajadoras sociales podrían intervenir?</li> </ol>
MATERIALES DE APOYO	
<b>Instrumentos internacionales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Declaración Universal de Derechos Humanos (1948)</li> <li>▪ Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966)</li> <li>▪ Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966)</li> <li>▪ Convención de los derechos del niño (1989)</li> <li>▪ Convención sobre la eliminación de todas las formas de Discriminación Contra la Mujer (1979)</li> <li>▪ Convención sobre el consentimiento para el matrimonio, la edad mínima para contraer matrimonio y el registro de los matrimonios (1962)</li> <li>▪ Recomendaciones de la Organización Internacional del Trabajo (OIT)</li> </ul>
<b>Instrumentos regionales (específicos para Europa)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales (Convención Europea de Derechos Humanos, 1950)</li> <li>▪ Carta Social Europea (1961)</li> </ul>

## Tema: Diversidad sexual y afectiva

GUION	
<b>A) Analizar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Acoso en entorno educativo y laboral</li> <li>▪ Discriminación sanitaria</li> <li>▪ Diversidad familiar</li> <li>▪ Delitos de odio</li> </ul>
<b>Aspectos a considerar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Herencia cultural</li> <li>▪ Evolución de la legislación</li> <li>▪ Evolución en la sociedad (invisibilización del colectivo LGTBI, estereotipos y prejuicios)</li> </ul>
<b>B) Intervención profesional (Trabajo Social)</b>	Identificar las posibilidades de actuación profesional en la promoción y defensa de la diversidad, y en la prevención de situaciones de discriminación y violencia.
<b>C) Cuestiones a responder</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) ¿Qué derechos humanos específicos están conectados con la discriminación por motivo de orientación sexual y la consecuente violencia ejercida ante el colectivo LGTBI?</li> <li>2) ¿Qué actuaciones pueden emprender las/los trabajadoras sociales para promover cambios de actitudes en la población?</li> <li>3) ¿Qué asuntos se podrían considerar dentro de la actuación profesional del trabajo social con el colectivo LGTBI?</li> <li>4) ¿De qué manera las/los trabajadoras sociales podrían intervenir ante la discriminación social e institucional hacia el colectivo LGTBI?</li> </ol>
MATERIALES DE APOYO	
<b>Instrumentos internacionales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Declaración Universal de Derechos Humanos (1948)</li> <li>▪ Convención de los derechos del niño (1989)</li> <li>▪ Principios de Yogyakarta (2006)</li> <li>▪ Documento de la Oficina de la Alta Comisionada para los Derechos Humanos de las Naciones Unidas sobre orientación sexual e identidad de género en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos, "<i>Born Free and Equal</i>" (2012)</li> </ul>
<b>Instrumentos regionales (específicos para Europa)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales (Convención Europea de Derechos Humanos, 1950)</li> <li>▪ Recomendaciones del Consejo de Europa para combatir la discriminación por razón de orientación sexual e identidad de género (2011)</li> </ul>

## Tema: Infancia y familia

GUIÓN	
<b>A) Analizar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La protección y cuidado especial -dada su vulnerabilidad- que requiere la infancia (derechos específicos)</li> <li>▪ Los 4 principios fundamentales sobre los que se erigen los derechos de la infancia</li> <li>▪ La responsabilidad de los gobiernos de (1) impartir educación obligatoria y gratuita a todos los niños/as y (2) garantizar el cuidado y protección de niños y niñas cuando sus familias no son capaces de proporcionarlo.</li> <li>▪ Logros importantes y retos pendientes en materia de derechos de la infancia a nivel internacional</li> </ul>
<b>Aspectos a considerar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aspectos de género (en la escuela, familia...)</li> <li>▪ Centros residenciales, acogimiento familiar y adopción</li> <li>▪ Discapacidades</li> <li>▪ Embarazo juvenil</li> <li>▪ Abuso sexual, explotación, pornografía y prostitución</li> </ul>
<b>B) Intervención profesional (Trabajo Social)</b>	Identifica las necesidades específicas de la infancia que la intervención del trabajador/a social debe contemplar en el ámbito de infancia y familia.
<b>C) Cuestiones a responder</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) ¿Qué derechos humanos específicos están conectados con los problemas que afectan a la infancia?</li> <li>2) ¿Cómo son violados actualmente los derechos de las niñas y niños en el mundo? (Ejemplos)</li> <li>3) ¿Crees que relativizar las necesidades de los niños/as es una violación de sus derechos humanos?</li> </ol>
MATERIALES DE APOYO	
<b>Instrumentos internacionales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Declaración Universal de Derechos Humanos (1948)</li> <li>▪ Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966)</li> <li>▪ Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966)</li> <li>▪ Convención sobre el consentimiento para el matrimonio, la edad mínima para contraer matrimonio y el registro de los matrimonios (1962)</li> <li>▪ Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979)</li> <li>▪ Convención de los derechos del niño (1989)</li> <li>▪ La Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial (1966)</li> </ul>
<b>Instrumentos regionales (específicos para Europa)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales (Convención Europea de Derechos Humanos, 1950)</li> <li>▪ Carta Social Europea (1961)</li> <li>▪ Convenio del Consejo de Europa para la protección de los niños contra la explotación y el abuso sexual (2007)</li> </ul>

## Tema: Personas inmigrantes

GUIÓN	
<b>A) Analizar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Causas de los movimientos migratorios (explorar diversidad)</li> <li>▪ Inmigración como mano de obra: explotación y abuso</li> <li>▪ Discriminación social y racismo en los países receptores de inmigración</li> </ul>
<b>Aspectos a considerar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Protección socioeconómica y sanitaria</li> <li>▪ Reagrupación familiar</li> <li>▪ Participación y estatus de ciudadanía</li> <li>▪ Integración v/s segregación (voluntaria e impuesta)</li> </ul>
<b>B) Intervención profesional (Trabajo Social)</b>	<p>Identificar las competencias profesionales y estrategias de intervención en materia de inmigración y emigración. Establecer un perfil profesional adecuado para este tipo de intervenciones.</p>
<b>C) Cuestiones a responder</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) ¿Qué cuestiones relativas a los derechos humanos afectan a las personas inmigrantes?</li> <li>2) ¿Qué prejuicios percibes contra las personas inmigrantes entre tus compañeros/as de clase y profesorado?</li> <li>3) ¿Qué enfoque consideras necesario para prestar un servicio social más efectivo a las personas inmigrantes?</li> <li>4) ¿Consideras que el profesorado, tus compañeras/os, y en general las/los trabajadores sociales, creen que las personas inmigrantes enriquecen la cultura de su país?</li> </ol>
MATERIALES DE APOYO	
<b>Instrumentos internacionales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Declaración Universal de Derechos Humanos (1948)</li> <li>▪ Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966)</li> <li>▪ Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966)</li> <li>▪ Recomendaciones de la Organización Internacional del Trabajo (OIT)</li> <li>▪ La Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial (1966)</li> <li>▪ Convención para proteger los derechos humanos de los trabajadores migrantes y de sus familias (1990)</li> </ul>
<b>Instrumentos regionales (específicos para Europa)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales (Convención Europea de Derechos Humanos, 1950)</li> <li>▪ Carta Social Europea (1961)</li> <li>▪ Convenio sobre la participación de extranjeros en la vida pública al nivel local (1992)</li> <li>▪ Convenio Europeo contra la Trata de Seres Humanos (2005)</li> </ul>

## Tema: Personas privadas de libertad

GUIÓN	
<b>A) Analizar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La violencia estructural en la sociedad y la comisión de delitos</li> <li>▪ Los propósitos de la reclusión</li> <li>▪ La calidad de vida en prisiones: integridad física y moral, salud, seguridad, trabajo, educación, ocio y religión.</li> </ul>
<b>Aspectos a considerar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Derechos de las personas infractoras</li> <li>▪ Castigos, tortura, tratos degradantes y ejecuciones</li> <li>▪ Condiciones para una vida digna</li> <li>▪ Mujeres en prisión (incluir maternidad)</li> </ul>
<b>B) Intervención profesional (Trabajo Social)</b>	Identificar la labor profesional en el ámbito penitenciario (conocimientos requeridos, competencias, actuaciones, objetivos de la intervención)
<b>C) Cuestiones a responder</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) ¿Qué tipos de violaciones de derechos humanos se suelen producir en las prisiones?</li> <li>2) A escala internacional ¿Qué tipo de intervención en defensa de las personas privadas de libertad por motivos políticos, raciales, religiosos, de género, o de orientación sexual, podría ejercer el trabajo social?</li> <li>3) A la luz de la normativa internacional sobre derechos humanos ¿Cuál es tu postura acerca de: (1) la pena de muerte para homicidas, (2) la tortura para prevenir la muerte de terceras personas o atentados terroristas?</li> </ol>
MATERIALES DE APOYO	
<b>Instrumentos internacionales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Declaración Universal de Derechos Humanos (1948)</li> <li>▪ Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966)</li> <li>▪ Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966)</li> <li>▪ Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965)</li> <li>▪ Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1979)</li> <li>▪ Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes (1984)</li> <li>▪ Reglas Mínimas uniformes de las NU para la administración de la justicia de menores (Reglas de Beijing, 1985)</li> <li>▪ Normas mínimas uniformes de las NU para la protección de los menores privados de libertad (1990)</li> </ul>
<b>Instrumentos regionales (específicos para Europa)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales (Convención Europea de Derechos Humanos, 1950)</li> <li>▪ Carta Social Europea (1961)</li> </ul>

## Tema: Personas refugiadas

GUIÓN	
<b>D) Analizar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Causas por las cuales las personas, familias o grandes masas de personas se ven obligadas a abandonar su país de origen en busca de asilo.</li> <li>▪ Deficiencias en el sistema de recepción de personas refugiadas en los países de destino</li> </ul>
<b>Aspectos a considerar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Asilo: cuotas, condiciones de los C.A.R.</li> <li>▪ Protección socioeconómica, sanitaria y seguridad</li> <li>▪ Reagrupación familiar</li> <li>▪ Integración/Segregación (voluntaria e impuesta)</li> </ul>
<b>E) Intervención profesional (Trabajo Social)</b>	Identificar el rol (competencias, funciones...) de un/a trabajadora social en un centro de personas refugiadas o en una organización no gubernamental que trabaje con este colectivo.
<b>F) Cuestiones a responder</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) ¿Qué derechos humanos se ven afectados en el caso de las personas refugiadas?</li> <li>2) ¿Qué pueden hacer las/los trabajadores sociales para facilitar la incorporación de las personas refugiadas en los países donde se establecerán?</li> <li>3) ¿Crees que las/los trabajadores sociales tienen un rol especial en la defensa y promoción de una imagen favorable de las personas refugiadas en la sociedad?</li> </ol>
MATERIALES DE APOYO	
<b>Instrumentos internacionales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Declaración Universal de Derechos Humanos (1948)</li> <li>▪ Convención de los derechos del niño (1989)</li> <li>▪ Convención sobre el Estatuto de los Refugiados (1951)</li> <li>▪ Protocolo sobre el Estatuto de los Refugiados (1967)</li> <li>▪ Base de datos legal de ACNUR: (<a href="http://www.acnur.org/t3/recursos/bdl/?cat=145">http://www.acnur.org/t3/recursos/bdl/?cat=145</a>)</li> </ul>
<b>Instrumentos regionales (específicos para Europa)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales (Convención Europea de Derechos Humanos, 1950)</li> <li>▪ Recomendaciones del Consejo de Europa para combatir la discriminación por razón de orientación sexual e identidad de género (2011) <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Directiva 2013/33/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 26 de junio de 2013, por la que se aprueban normas para la acogida de los solicitantes de protección internacional</li> </ul> </li> </ul>

## Tema: Pobreza y exclusión

GUIÓN	
<b>A) Analizar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Define qué es la pobreza, sus causas y sus efectos</li> <li>▪ Cuáles son los principales indicadores de pobreza (síntomas)</li> <li>▪ Soluciones posibles para la erradicación de la pobreza global</li> </ul>
<b>Aspectos a considerar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Calidad de vida</li> <li>▪ Alimentación</li> <li>▪ Salud</li> <li>▪ Vivienda</li> <li>▪ Educación</li> </ul>
<b>B) Intervención profesional (Trabajo Social)</b>	Identificar la evolución de la labor profesional en el ámbito de la pobreza (actuaciones y sectores de intervención) y las competencias actuales.
<b>C) Cuestiones a responder</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) ¿Qué derechos humanos específicos están conectados con el problema de la pobreza?</li> <li>2) ¿Qué actitudes de discriminación social, marginalización, estigmatización e injusticia deberían ser combatidas?</li> <li>3) ¿De qué manera se puede empoderar a las personas afectadas (a nivel individual, familiar o comunitario) para cambiar la situación que les afecta, así como las actitudes de las otras personas hacia ellas?</li> </ol>
MATERIALES DE APOYO	
<b>Instrumentos internacionales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Declaración Universal de Derechos Humanos (1948)</li> <li>▪ Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966)</li> <li>▪ Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966)</li> <li>▪ Declaración sobre el derecho al desarrollo (1986)</li> <li>▪ Recomendaciones de la Organización Internacional del Trabajo (OIT)</li> </ul>
<b>Instrumentos regionales (específicos para Europa)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales (Convención Europea de Derechos Humanos, 1950)</li> <li>▪ Carta Social Europea (1961)</li> </ul>

### 3. Escala NDHTS

#### Nociones de derechos humanos en Trabajo Social (NDHTS)

La siguiente escala mide las nociones acerca de los derechos humanos en el Trabajo Social, es decir, tu familiaridad con los principios de los derechos humanos. Por favor responde con tus pensamientos, creencias y opiniones reales. No hay respuestas CORRECTAS o INCORRECTAS. Deberás marcar con una "X" solo una casilla, según tu grado de acuerdo o desacuerdo con los enunciados presentados, atendiendo a la siguiente escala:

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6	7
<b>Item</b>						
1	He leído la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH)					1 2 3 4 5 6 7
2(*)	Conozco bastante bien el contenido de la de la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH)					1 2 3 4 5 6 7
3	El Plan de estudios de mi titulación en Trabajo Social incluye la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH)					1 2 3 4 5 6 7
4(*)	En Trabajo Social se forma a las/los estudiantes para que conozcan y defiendan los derechos humanos					1 2 3 4 5 6 7
5	Mi formación incluye las violaciones a los derechos humanos que ocurren en España					1 2 3 4 5 6 7
6	Las actividades de mi curso incluyen asuntos de derechos humanos internacionales					1 2 3 4 5 6 7
7	Para mí, el Trabajo Social es una buena vía para aprender acerca de derechos humanos					1 2 3 4 5 6 7
8	He escuchado o leído acerca de los derechos sociales y culturales					1 2 3 4 5 6 7
9(*)	Me considero bastante informado/a de los principales tratados y documentos internacionales para la defensa de los derechos humanos					1 2 3 4 5 6 7
10(*)	Tengo una idea bastante clara de cuáles son las principales violaciones de derechos humanos que se cometen en España					1 2 3 4 5 6 7
11	Escucho acerca de los derechos humanos en los medios de comunicación					1 2 3 4 5 6 7
12	En mi trabajo aprendo cuestiones relativas a los derechos humanos					1 2 3 4 5 6 7
13	Converso con mis amistades y familiares cuestiones relativas a los derechos humanos					1 2 3 4 5 6 7
14(*)	Me considero bastante informado/a de las violaciones de derechos humanos que suceden a nivel internacional					1 2 3 4 5 6 7
15	He escuchado que el Consejo General de Trabajo Social de España y los Colegios profesionales respaldan la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH)					1 2 3 4 5 6 7
16(*)	En general, mi conocimiento de los derechos humanos es bastante adecuado					1 2 3 4 5 6 7

(\*) Ítem nuevo

## 4. Escala CDHTS

### Compromiso con los Derechos Humanos en Trabajo Social (CDHTS)

La siguiente escala mide el compromiso con los derechos humanos en el Trabajo Social, en los siguientes aspectos: (1) tu adhesión a la idea de los derechos humanos, (2) tu sentido de la relevancia de los derechos humanos para el Trabajo Social, y (3) la futura aplicación de los derechos humanos en tu práctica profesional en el ámbito del Trabajo Social. Varios de los ítems se refieren a la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH), que fue aprobada por los miembros de la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948 y adoptada por España en su Constitución de 1978. Para completar este test no se requiere de un conocimiento previo de la DUDH. Dado que actualmente no eres Trabajador/a Social, piensa en las personas que atenderías en el futuro.

Por favor, responde con tus pensamientos, creencias y opiniones reales. No hay respuestas CORRECTAS o INCORRECTAS. Como en la parte anterior, marca con una "X" solo una casilla, según tu grado de acuerdo o desacuerdo con los enunciados, atendiendo a la siguiente escala:

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	1	2	3	4	5	6	7
<b>Item</b>							
1							1 2 3 4 5 6 7
2							1 2 3 4 5 6 7
3							1 2 3 4 5 6 7
4							1 2 3 4 5 6 7
5							1 2 3 4 5 6 7
6							1 2 3 4 5 6 7
7							1 2 3 4 5 6 7
8							1 2 3 4 5 6 7
9							1 2 3 4 5 6 7
10							1 2 3 4 5 6 7
11							1 2 3 4 5 6 7
12							1 2 3 4 5 6 7
13							1 2 3 4 5 6 7
14							1 2 3 4 5 6 7
15							1 2 3 4 5 6 7
16							1 2 3 4 5 6 7
17							1 2 3 4 5 6 7
18							1 2 3 4 5 6 7
19							1 2 3 4 5 6 7
20							1 2 3 4 5 6 7
21							1 2 3 4 5 6 7
22							1 2 3 4 5 6 7
23							1 2 3 4 5 6 7
24							1 2 3 4 5 6 7
25							1 2 3 4 5 6 7

## 5. Rúbrica para valorar la resolución de casos prácticos relativos a Derechos Humanos

Ítem	Criterios de valoración			
	Muy bien (4)	Bien (3)	Regular (2)	Insuficiente (1)
<b>Compromiso</b>				
A	Sustenta sus argumentos en principios de derechos humanos, profundizando en las ideas	Sustenta sus argumentos en principios de derechos humanos, pero no profundiza en las ideas	Menciona algún principio de los derechos humanos, pero no profundiza en las ideas	No alude a principios de los derechos humanos
B	Destaca su adhesión a los principios de los derechos humanos	Se adhiere a los principios de los derechos humanos	Mínima adhesión a los principios de los derechos humanos	No se aprecia adhesión a los principios de los derechos humanos
C	Aplica correctamente aspectos teóricos de los DH, profundizando en las ideas	Aplica aspectos teóricos, aunque con alguna confusión o sin profundizar en las ideas	Aplica superficial o escasamente aspectos teóricos o parece no comprenderlos.	No hace referencia a aspectos teóricos de los DH
D	Todas las soluciones propuestas se enmarcan en el enfoque de los derechos humanos	Algunas soluciones se pueden integrar en el enfoque de derechos humanos	Proporciona soluciones que no se enmarcan en el enfoque de derechos humanos	No proporciona soluciones o estas son incompatibles con un enfoque de derechos humanos
<b>Pensamiento crítico</b>				
E	Identifica claramente una o más formas de desigualdad estructural y/o violencia estructural	Insinúa alguna forma de desigualdad estructural y/o violencia estructural	Solo identifica alguna situación de desigualdad formal o de violencia cultural	No identifica situaciones de desigualdad / solo identifica formas de violencia directa
F	Reconoce matices, diversas perspectivas o aspectos contrastados, profundizando en las ideas	Reconoce matices, diversas perspectivas o aspectos contrastados, pero sin profundizar en las ideas	Señala diversos aspectos o matices, sin argumentar sus ideas	No señala matices o aspectos contrastados
G	Identifica causas y efectos de los problemas, profundizando en las ideas	Identifica causas y efectos, pero sin profundizar en las ideas	Identifica causas y efectos, sin argumentar	No identifica causas ni efectos / confunde ambos conceptos
H	Proporciona opiniones razonadas, profundizando en las ideas	Proporciona opiniones razonadas, pero sin profundizar en las ideas	Proporciona opiniones, pero no las argumenta /éstas son estereotipadas / o los argumentos son incongruentes	No proporciona opiniones

## 6. Guía de tópicos para grupos focales

- 1) ¿Cuál fue la primera impresión sobre el módulo? ¿Esa opinión luego cambió?
- 2) Respecto a las actividades en clases ¿en qué medida creen que fueron útiles para el aprendizaje?
- 3) ¿Qué fue lo mejor del módulo?
- 4) ¿Creen que les aportó conocimientos útiles para algunas de las asignaturas del cuatrimestre siguiente? de qué manera les ayudó...
- 5) ¿Qué contenidos del módulo creen que son fundamentales para el desempeño profesional en Trabajo Social?
- 6) Tras el curso ¿Han participado en actividades relacionadas con derechos humanos en los últimos meses? (si la respuesta es positiva, profundizar en este punto)
- 7) A nivel personal ¿Creen que lo aprendido influyó de alguna manera en su vida cotidiana, sus relaciones? ¿Cómo?
- 8) ¿Si tuvieran que dar consejos o recomendar el módulo de derechos humanos a otra alumna/o de Trabajo Social, qué le contarían?
- 9) ¿Qué fue lo que menos les gustó del módulo? Si pudieran cambiar alguna cosa del Módulo ¿Qué cambiarían?
- 10) De todo lo que hemos dicho sobre el programa de derechos humanos ¿Qué consideran lo más importante?