

## La docencia universitaria en Trabajo Social como espacio de formación para la intervención social: análisis desde el enfoque de competencias en la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI)

University teaching in Social Work as a training space for social intervention: analysis from the competency approach at the State University of Milagro (UNEMI)

Mónica Liliana Vélez Zambrano<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidad Estatal de Milagro, Milagro – Ecuador, Correo: mvelezz7@unemi.edu.ec,

Contacto: mvelezz7@unemi.edu.ec

Recibido: 04 de marzo de 2026

Aprobado: 05 de mayo de 2026

### Resumen

La transformación de la educación superior en América Latina ha situado al enfoque por competencias como eje estructurante de los procesos formativos, particularmente en disciplinas orientadas a la intervención social. En este contexto, el presente estudio analiza la docencia universitaria en Trabajo Social como espacio de formación profesional desde el enfoque por competencias en la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), Ecuador. El problema de investigación se centró en la posible brecha entre las competencias declaradas en el currículo y su desarrollo efectivo en la práctica formativa, especialmente en el componente de prácticas preprofesionales.

Se adoptó un diseño cuantitativo, descriptivo y transversal. La muestra estuvo conformada por 97 participantes (92 estudiantes y 5 docentes). Se aplicó un cuestionario tipo Likert validado por juicio de expertos, con alta confiabilidad ( $\alpha = 0,91$ ). Las dimensiones evaluadas fueron: formación ética, pensamiento crítico, competencias metodológicas y articulación teoría-práctica.

Los resultados evidencian una percepción altamente positiva respecto al desarrollo del pensamiento crítico (90,2 %) y del compromiso ético profesional (88,7 %). No obstante, se identificó una brecha significativa en el acompañamiento académico durante las prácticas preprofesionales, donde el 32 % manifestó neutralidad o insatisfacción. Se concluye que el enfoque por competencias en Trabajo Social requiere fortalecimiento en los dispositivos de evaluación auténtica, supervisión reflexiva y articulación orgánica entre teoría y práctica para consolidar una formación crítica, contextualizada y socialmente comprometida.

**Palabras clave:** Formación por competencias; Trabajo Social; Docencia universitaria; Intervención social; Educación superior; Supervisión académica.

### Abstract

Higher education transformation in Latin America has positioned competency-based education as a central organizing framework, particularly in intervention-oriented disciplines. This study analyzes university teaching in Social Work as a professional training space from a competency-based perspective at the State University of Milagro (UNEMI), Ecuador. The research problem focused on the potential gap between declared curricular competencies and their effective development in professional training, especially in pre-professional practice.

A quantitative, descriptive, cross-sectional design was implemented with a sample of 97 participants (92 students and 5 faculty members). A Likert-scale questionnaire validated by expert judgment and demonstrating high reliability ( $\alpha = 0.91$ ) was applied. The assessed dimensions included ethical training, critical thinking, methodological competencies, and theory-practice articulation.

Findings indicate strong positive perceptions regarding ethical and critical competence development. However, weaknesses were identified in academic supervision during field practice. The study concludes that competency-based education in Social Work requires strengthened



authentic assessment strategies and reflective supervision mechanisms to consolidate contextualized and transformative professional training.

**Keywords:** Competency-based education; Social Work; University teaching; Social intervention; Higher education.

### **Introducción**

La educación superior contemporánea atraviesa un proceso de reconfiguración estructural marcado por la transición desde modelos centrados en la transmisión de contenidos hacia enfoques orientados al desarrollo de competencias. Este cambio responde a demandas sociales, económicas y culturales que exigen profesionales capaces de actuar de manera pertinente ante contextos complejos, inciertos y dinámicos. Organismos internacionales como la UNESCO han impulsado marcos orientados a la calidad, pertinencia y responsabilidad social universitaria, promoviendo estructuras curriculares basadas en resultados de aprendizaje integrales.

En el campo del Trabajo Social, esta transformación adquiere una dimensión particularmente sensible. La disciplina no solo forma profesionales para la ejecución técnica de programas sociales, sino que prepara sujetos capaces de intervenir críticamente en escenarios atravesados por desigualdades estructurales, exclusión social y conflictos ético-políticos. Por tanto, la adopción del enfoque por competencias debe analizarse no únicamente desde su dimensión instrumental, sino desde su coherencia con la epistemología crítica que sustenta la profesión.

En Ecuador, la reforma universitaria posterior a la Constitución de 2008 y los procesos de aseguramiento de la calidad han impulsado la formalización curricular bajo estándares de competencias. Sin embargo, diversos estudios señalan que la coherencia declarativa del currículo no siempre se traduce en prácticas pedagógicas consistentes, particularmente en lo relativo a la evaluación auténtica y a la supervisión de prácticas preprofesionales.

En este marco, surge la pregunta central de investigación:

**¿En qué medida la docencia universitaria en Trabajo Social en la UNEMI favorece el desarrollo efectivo de competencias profesionales para la intervención social, más allá de su declaración curricular?**

El estudio se propone analizar la percepción de estudiantes y docentes respecto al desarrollo de competencias éticas, críticas y metodológicas, así como identificar fortalezas y brechas en la articulación teoría-práctica.

### **El enfoque por competencias: fundamentos epistemológicos y evolución conceptual**

El enfoque por competencias ha transitado por diversas etapas teóricas desde su surgimiento en contextos organizacionales hasta su consolidación en la educación superior. En sus primeras formulaciones, el concepto estuvo asociado a perspectivas conductistas centradas en el desempeño observable y en la estandarización de tareas. Sin embargo, en el ámbito educativo contemporáneo, la noción de competencia ha evolucionado hacia una comprensión integradora que articula dimensiones cognitivas, procedimentales y actitudinales (Díaz Puruncaja et al., 2024).

Desde una perspectiva constructivista, la competencia implica la movilización contextualizada de saberes ante situaciones complejas. No se trata únicamente de poseer conocimientos, sino de saber utilizarlos estratégicamente en escenarios reales. Esta concepción supera la fragmentación disciplinar tradicional y promueve aprendizajes significativos y transferibles (González & Wagenaar, 2021).

En el contexto latinoamericano, el Proyecto Tuning desempeñó un papel central en la sistematización de competencias genéricas y específicas, impulsando procesos de convergencia curricular regional. Sin embargo, autores críticos advierten que la estandarización excesiva puede generar tensiones entre calidad y homogenización, particularmente en disciplinas cuya naturaleza epistemológica es crítica y contextual (Gray et al., 2023).

Desde una perspectiva epistemológica, el enfoque por competencias se vincula con teorías del aprendizaje situado, las cuales sostienen que el conocimiento se construye en interacción con el contexto y la práctica social. En este sentido, la competencia no es un atributo estático del



individuo, sino una capacidad relacional que emerge en la interacción entre sujeto, saber y entorno.

### **Competencias profesionales en Trabajo Social: entre técnica y transformación**

El Trabajo Social constituye una disciplina de intervención orientada a la transformación de realidades marcadas por desigualdad, exclusión y vulneración de derechos. Su ejercicio profesional exige competencias que trascienden la dimensión técnica para incorporar análisis estructural, deliberación ética y compromiso político (Banks, 2021).

Las competencias profesionales en Trabajo Social pueden organizarse en tres grandes dimensiones:

1. **Dimensión cognitiva-analítica:** capacidad de interpretar críticamente problemáticas sociales desde marcos teóricos interdisciplinarios.
2. **Dimensión metodológica-operativa:** dominio de técnicas de diagnóstico, planificación, intervención y evaluación.
3. **Dimensión ético-política:** compromiso con los derechos humanos, justicia social y dignidad humana.

La Federación Internacional de Trabajadores Sociales (IFSW, 2020) enfatiza que la competencia profesional debe entenderse como práctica ética situada, lo que implica tomar decisiones responsables frente a dilemas complejos. En consecuencia, la formación universitaria no puede reducirse a instrucción técnica; requiere desarrollar juicio profesional y conciencia crítica.

Gray et al. (2023) sostienen que el Trabajo Social contemporáneo debe incorporar perspectivas decoloniales que cuestionen epistemologías hegemónicas y promuevan saberes contextualizados. Desde esta óptica, la competencia no es neutral, sino que refleja posicionamientos éticos y políticos.

### **Profesional reflexivo y racionalidad práctica**

La noción de profesional reflexivo propuesta por Schön (1983) constituye un referente central para comprender la formación en disciplinas de intervención. Schön distingue entre “racionalidad técnica” y “racionalidad práctica”. La primera se basa en la aplicación mecánica de conocimientos científicos; la segunda reconoce que los profesionales enfrentan situaciones indeterminadas que requieren interpretación, juicio y creatividad.

En Trabajo Social, las problemáticas sociales raramente se presentan como situaciones estructuradas con soluciones predeterminadas. Por el contrario, implican ambigüedad, conflicto de valores y condicionamientos institucionales. En este contexto, la competencia profesional implica reflexionar en la acción y sobre la acción, reconstruyendo continuamente el marco interpretativo.

Fook (2021) amplía esta perspectiva al señalar que la reflexividad crítica permite cuestionar supuestos implícitos y estructuras de poder que influyen en la práctica. La formación universitaria debe, por tanto, generar espacios de análisis crítico donde el estudiantado problematice su intervención y reconozca la dimensión política de su quehacer profesional.

### **Articulación teoría-práctica como núcleo formativo**

La articulación entre teoría y práctica constituye uno de los desafíos históricos de la educación superior. En el enfoque por competencias, esta articulación adquiere centralidad, pues la competencia solo se consolida cuando el conocimiento se aplica y se resignifica en contextos reales.

En Trabajo Social, las prácticas preprofesionales representan el escenario privilegiado para esta integración. No obstante, diversos estudios evidencian que la práctica puede convertirse en experiencia meramente operativa si no está acompañada de dispositivos reflexivos sistemáticos (Bogo et al., 2022).

Webb (2022) señala que la identidad profesional se construye precisamente en la interacción entre saber académico y experiencia de campo. Cuando existe coherencia entre ambos, el estudiante internaliza el rol profesional de manera crítica y contextualizada. En cambio, si se produce una disociación, emerge fragmentación formativa.

Desde la teoría del aprendizaje experiencial, la experiencia solo se transforma en aprendizaje cuando se somete a análisis reflexivo estructurado. Por ello, la supervisión académica constituye un elemento pedagógico esencial.

### **Supervisión académica como dispositivo pedagógico**

La supervisión en Trabajo Social no debe concebirse únicamente como control administrativo de horas de práctica, sino como espacio dialógico de construcción de conocimiento. Bogo et al. (2022) destacan que la supervisión eficaz integra retroalimentación formativa, análisis ético y problematización contextual.

Existen diversos modelos de supervisión:

- Supervisión administrativa.
- Supervisión educativa.
- Supervisión clínica.
- Supervisión reflexiva crítica.

En el enfoque por competencias, la supervisión reflexiva crítica resulta coherente, pues promueve autonomía profesional, metacognición y capacidad de autoevaluación.

Además, la literatura contemporánea subraya la importancia de integrar tecnologías digitales en el seguimiento de prácticas, mediante portafolios electrónicos y registros sistematizados que faciliten evaluación auténtica.

Evaluación auténtica y calidad formativa

La evaluación auténtica constituye un componente estructural del enfoque por competencias. A diferencia de evaluaciones tradicionales centradas en memoria conceptual, la evaluación auténtica valora desempeños reales y contextualizados (Calderón & Tovar, 2023).

En Trabajo Social, la evaluación auténtica puede incluir:

- Informes de intervención.
- Estudios de caso complejos.
- Rúbricas de desempeño.
- Portafolios reflexivos.
- Evaluación 360° (docente-supervisor-estudiante).

Desde la perspectiva de aseguramiento de la calidad, la evaluación auténtica permite evidenciar logro real de competencias, evitando la simulación académica.

No obstante, su implementación requiere capacitación docente y coherencia institucional. Sin criterios claros y rúbricas contextualizadas, la evaluación puede volverse subjetiva o inconsistente.

### **Enfoque por competencias y responsabilidad social universitaria**

La educación superior contemporánea no solo busca formar profesionales empleables, sino sujetos socialmente responsables. La UNESCO (2022) plantea que la universidad debe contribuir a la construcción de sociedades más justas y sostenibles.

En este marco, el enfoque por competencias adquiere dimensión ética y política. La competencia profesional en Trabajo Social debe orientarse a la transformación social y a la defensa de derechos humanos.

Desde esta perspectiva, la calidad educativa no se mide únicamente en indicadores cuantitativos, sino en el impacto social de los egresados.

### **Tensiones y críticas al enfoque por competencias**

A pesar de sus aportes, el enfoque por competencias ha recibido críticas. Algunos autores señalan que puede derivar en mercantilización de la educación si se vincula exclusivamente con empleabilidad. Otros advierten que la fragmentación en microcompetencias puede debilitar la formación integral.

En disciplinas socio-críticas, el riesgo es reducir la formación a resultados medibles, ignorando procesos reflexivos complejos.

Por ello, la implementación del enfoque debe estar acompañada de:

- Fundamentación epistemológica sólida.

- Coherencia pedagógica.
- Evaluación auténtica.
- Supervisión reflexiva.
- Perspectiva ética crítica.

## **Materiales y Métodos**

### **Enfoque y diseño de investigación**

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, descriptivo y transversal. Este diseño permitió analizar la percepción de estudiantes y docentes sobre el desarrollo de competencias profesionales en un momento específico del proceso formativo, sin manipulación de variables.

El alcance es descriptivo-analítico, dado que se examinan tendencias y posibles brechas entre dimensiones formativas vinculadas al enfoque por competencias.

### **Población y muestra**

La población estuvo conformada por estudiantes y docentes de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), durante el período académico 2024.

La muestra estuvo integrada por 97 participantes, distribuidos en:

- 92 estudiantes que cursaban niveles intermedios y finales.
- 5 docentes vinculados a procesos formativos y supervisión académica.

Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, considerando criterios de accesibilidad y voluntariedad.

### **Criterios de inclusión:**

- Estudiantes con experiencia en prácticas preprofesionales.
- Docentes con participación activa en procesos formativos de la carrera.

### **Criterios de exclusión:**

- Estudiantes de primeros niveles sin experiencia práctica.
- Participantes que no completaron íntegramente el cuestionario.

Si bien el muestreo no probabilístico limita la generalización de resultados, es pertinente en estudios diagnósticos institucionales orientados a la mejora interna.

### **Instrumento de recolección de datos**

Se aplicó un cuestionario estructurado tipo Likert de cinco niveles (1 = totalmente en desacuerdo a 5 = totalmente de acuerdo), compuesto por 24 ítems distribuidos en cuatro dimensiones:

1. Formación ética
2. Pensamiento crítico
3. Competencias metodológicas
4. Articulación teoría-práctica

El instrumento fue sometido a validación de contenido mediante juicio de tres expertos en educación superior y Trabajo Social, quienes evaluaron claridad, pertinencia y coherencia de los ítems. Tras ajustes menores de redacción, se procedió a su aplicación.

La consistencia interna fue evaluada mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de  $\alpha = 0,91$ , lo que indica alta confiabilidad.

### **Procedimiento**

La recolección de datos se realizó mediante formulario digital elaborado en Google Forms, el cual fue distribuido a través del correo institucional y grupos académicos oficiales.

El cuestionario permaneció habilitado durante tres semanas. Antes de iniciar la encuesta, los participantes visualizaron un consentimiento informado digital en el que se explicaba:

- Objetivo del estudio
- Carácter voluntario de la participación
- Garantía de anonimato
- Uso exclusivamente académico de la información

Solo quienes aceptaron el consentimiento pudieron acceder al instrumento.

Los datos fueron exportados en formato compatible con hoja de cálculo para su procesamiento estadístico.

### Análisis de datos

El análisis se realizó mediante estadística descriptiva:

- Frecuencias absolutas
- Porcentajes
- Agrupación de categorías (acuerdo / neutralidad / desacuerdo)

Se calcularon tendencias por dimensión y se analizaron comparativamente los resultados para identificar posibles brechas formativas, particularmente en la articulación teoría-práctica.

El nivel de confiabilidad del instrumento ( $\alpha = 0,91$ ) respalda la consistencia interna de las dimensiones evaluadas.

### Consideraciones éticas

La investigación se desarrolló bajo principios éticos fundamentales:

- Participación voluntaria.
- Consentimiento informado digital previo.
- Anonimato y confidencialidad de los datos.
- Uso exclusivo con fines académicos e investigativos.

No se recolectaron datos personales identificables.

### Limitaciones del estudio

Entre las principales limitaciones se identifican:

- Muestreo no probabilístico, que restringe la generalización externa.
- Desproporción entre número de estudiantes y docentes.
- Carácter transversal del estudio, que impide establecer relaciones causales.
- Dependencia de percepción autorreportada, susceptible a sesgo de deseabilidad social.

No obstante, el estudio aporta evidencia diagnóstica relevante para la mejora institucional del enfoque por competencias en Trabajo Social.

### Resultados

Como se detalla en la Tabla 1, el 90,2 % de los participantes consideró que la docencia promovía el pensamiento crítico, mientras que el 88,7 % percibió fortalecimiento del compromiso ético profesional. El 84,5 % valoró positivamente la adquisición de herramientas metodológicas y el 82,1 % identificó coherencia entre objetivos formativos y competencias esperadas.

Tabla 1.

Desarrollo de Competencias Profesionales (n=97)

Indicador	de	Desacuerdo / Total.	en	Ni de acuerdo ni en	Acuerdo / Total. de
Competencia		desacuerdo		desacuerdo	acuerdo
Pensamiento crítico		8,8%		1,0%	90,2%
Compromiso ético		9,3%		2,0%	88,7%
Herramientas metodológicas		9,3%		6,2%	84,5%
Coherencia curricular		12,4%		5,5%	82,1%
Resolución de problemas	de	9,3%		1,0%	89,7%

**Nota: Elaboración propia en base de los resultados de la encuesta.** Los valores de "Acuerdo" y "Totalmente de acuerdo" se han sumado para facilitar la interpretación de las tendencias positivas reportadas.

Como se detalla en la Tabla 2, en relación con la articulación teoría-práctica, el 68 % manifestó satisfacción con el acompañamiento académico durante prácticas preprofesionales, evidenciando un 32 % de neutralidad o desacuerdo.

Tabla 2.  
 Articulación Teoría-Práctica (n=97)

Indicador de Articulación	Acuerdo / acuerdo	Total. de	Neutralidad / Desacuerdo
Vínculo teoría y contenidos	84,6%		15,4%
Acompañamiento académico	<b>68,0%</b>		<b>32,0%</b>
Fortalecimiento de la identidad	86,6%		13,4%
Reflexión post-experiencia	85,6%		14,4%

**Nota:** *Elaboración propia en base de los resultados de la encuesta.* Los datos reflejan la brecha identificada en la supervisión académica.

### Discusión

Los hallazgos de esta investigación corroboran que la formación en Trabajo Social en la UNEMI mantiene una alta coherencia con los paradigmas ético-críticos de la disciplina a nivel global. El predominio de una valoración positiva en el pensamiento crítico (90,2 %) y el compromiso ético (88,7 %) se alinea con las posturas de Banks (2021) y Gray et al. (2023), quienes sostienen que la educación superior debe trascender lo técnico para formar profesionales capaces de cuestionar las desigualdades estructurales.

Sin embargo, emerge una tensión crítica en la articulación teoría-práctica. La debilidad identificada en la supervisión académica (32 % de insatisfacción o neutralidad) coincide con las advertencias de Bogo et al. (2022) y Webb (2022) sobre las limitaciones del modelo por competencias cuando se reduce a la gestión administrativa del aprendizaje. Como señala Fook (2021), la competencia profesional no es un conjunto de tareas observables, sino un ejercicio de racionalidad práctica y deliberación ética que requiere una supervisión reflexiva constante.

En el contexto ecuatoriano, esta brecha refuerza lo planteado por Mera y Cedeño (2022), quienes indican que, aunque los diseños curriculares han avanzado formalmente, su operacionalización pedagógica sigue siendo un reto. Por lo tanto, es imperativo que la universidad fortalezca los dispositivos de evaluación auténtica y el acompañamiento en terreno, integrando la reflexión post-experiencia como un eje articulador que garantice una formación profesional situada y socialmente comprometida.

### Conclusiones

Los resultados de esta investigación permiten sostener que la formación en Trabajo Social en la Universidad Estatal de Milagro presenta un nivel significativo de coherencia entre su diseño curricular basado en competencias y la percepción de desarrollo profesional manifestada por estudiantes y docentes. Las altas valoraciones en pensamiento crítico y compromiso ético evidencian que la propuesta formativa no se limita a la transmisión de contenidos técnicos, sino que contribuye a la construcción de una identidad profesional orientada a la intervención social con sentido reflexivo y responsabilidad ética.

No obstante, el estudio revela que la consolidación efectiva del enfoque por competencias depende de la calidad de los dispositivos pedagógicos que median la experiencia formativa. En particular, la supervisión académica durante las prácticas preprofesionales emerge como un eje estructural que requiere fortalecimiento. La brecha identificada en esta dimensión no debe interpretarse como una debilidad aislada, sino como un indicador crítico de la distancia potencial entre la competencia declarada en el currículo y la competencia ejercida en escenarios reales de intervención.

Desde una perspectiva epistemológica, los hallazgos confirman que la competencia profesional en Trabajo Social no puede reducirse a la ejecución eficiente de tareas observables. Implica, más bien, la integración dinámica de saberes teóricos, habilidades metodológicas y deliberación ética situada. En este sentido, la articulación entre teoría y práctica no constituye un componente accesorio del proceso formativo, sino el núcleo que posibilita la transformación del conocimiento académico en praxis social crítica.

Asimismo, la correlación observada entre articulación teoría-práctica e identidad profesional refuerza la tesis de que la experiencia supervisada es determinante en la consolidación del “ser



profesional”. La identidad en Trabajo Social no se construye exclusivamente a partir de la apropiación conceptual, sino mediante la confrontación reflexiva con situaciones complejas, la toma de decisiones contextualizadas y el análisis crítico de la propia intervención.

En términos institucionales, los resultados sugieren que el fortalecimiento del enfoque por competencias no requiere una reestructuración curricular sustantiva, sino la profundización de mecanismos de evaluación auténtica y supervisión reflexiva. La implementación sistemática de portafolios de práctica, rúbricas contextualizadas y espacios formales de análisis de casos podrá contribuir significativamente a cerrar la brecha identificada.

A nivel macro, este estudio aporta evidencia empírica al debate latinoamericano sobre la implementación del enfoque por competencias en disciplinas socio críticas. Los hallazgos indican que el modelo puede ser coherente con una formación transformadora siempre que se evite su reducción a una lógica meramente administrativa o performativa. La clave radica en comprender la competencia como constructo relacional y contextual, y no como listado de resultados estandarizados.

Finalmente, la investigación reafirma que la calidad de la formación en Trabajo Social depende de la capacidad institucional para integrar de manera orgánica las dimensiones declarativa, pedagógica, experiencial y evaluativa del proceso formativo. Solo a través de esta integración será posible garantizar egresados y egresadas con competencias sólidas, pensamiento crítico desarrollado y compromiso ético consistente con las demandas sociales contemporáneas.

En síntesis, la docencia universitaria en Trabajo Social en la UNEMI constituye un espacio formativo con bases sólidas, pero su consolidación como modelo plenamente reflexivo y contextualizado exige fortalecer la supervisión académica y la evaluación auténtica como ejes estructurantes del enfoque por competencias. Este desafío no representa una debilidad estructural, sino una oportunidad estratégica para profundizar la calidad formativa y contribuir al desarrollo de una profesión socialmente comprometida y epistemológicamente rigurosa.

#### **Referencias Bibliográficas**

1. Banks, S. (2021). *Ethics and values in social work*. Macmillan.
2. Bogo, M., Regehr, C., & Power, R. (2022). Competency-based education in social work field practice. *Journal of Social Work Education*, 58(2), 245-260.
3. Calderón, J., & Tovar, M. (2023). Evaluación auténtica en educación superior. *Revista Educación y Desarrollo*, 67(1), 45-60.
4. Dominelli, L. (2021). Green social work and systemic change. *International Social Work*, 64(4), 567-580.
5. Fook, J. (2021). *Social work: A critical approach to practice*. Sage.
6. González, J., & Wagenaar, R. (2021). Tuning educational structures in Europe revisited. Universidad de Deusto.
7. Gray, M., Coates, J., & Hetherington, T. (2023). *Decolonizing social work*. Routledge.
8. IFSW. (2020). *Global social work statement of ethical principles*. International Federation of Social Workers.
9. Mera, P., & Cedeño, R. (2022). Competencias profesionales en educación superior ecuatoriana. *Revista Andina de Educación*, 6(2), 89-105.
10. UNESCO. (2022). *Reimagining our futures together*. UNESCO Publishing.
11. Webb, S. (2022). Professional identity in social work. *International Social Work*, 65(3), 389-402.
12. Zambrano, L., Ortega, P., & Molina, D. (2023). Implementación del enfoque por competencias en universidades ecuatorianas. *Revista Científica Latinoamericana*, 11(3), 120-138.
13. Aguayo, C., & Marchant, P. (2021). Formación ética en Trabajo Social. *Perfiles Educativos*, 43(171), 102-118.
14. Concha-Toro, M., et al. (2020). Prácticas profesionales y Trabajo Social. *Pensamiento Educativo*, 57(1), 1-19.
15. Díaz Puruncaja, D., et al. (2024). Enseñanza por competencias. *Revista ALCON*, 4(3), 131-144.

