

Los efectos de una intervención educativa en materia de derechos humanos con alumnado de Trabajo Social: la valoración de las nociones y el compromiso

Carla Cubillos-Vega¹; Magdalena Ferrán Aranaz²

Recibido: 11/06/2018 / Revisado: 26/06/2018 / Aceptado: 29/01/2019

Resumen. Entre los desafíos que en la actualidad tiene por delante la educación en derechos humanos (EDH) se sitúa el desarrollo de elementos para su evaluación y la divulgación de experiencias para su mejora. Este trabajo reporta los resultados de una intervención de EDH con alumnado universitario. Se ha realizado una investigación de diseño cuasi-experimental con grupo control, usando medidas pre y postest, mediante el uso de dos instrumentos validados. Los resultados apuntan a diferencias significativas entre el grupo de control y el de intervención. El aumento significativo de las nociones sobre derechos humanos y compromiso hacia los mismos en el grupo de intervención aporta evidencias para sostener que el conocimiento sobre derechos humanos se relaciona positivamente con el compromiso hacia los mismos.

Palabras clave: Educación en derechos humanos; Evaluación; Diseño cuasi-experimental; compromiso; Trabajo Social.

[en] Effects of a human rights education intervention with Social Work students: assessment of concepts and commitment

Abstract. Two of the current challenges for human rights education (HRE) are the development of tools to evaluate it and the dissemination of experiences to improve it. This work outlines the findings of an HRE intervention with university students. The research had a quasi-experimental design with a control group, applying pre-test and post-test measures via the use of two validated instruments. The findings point to significant differences between the control group and the intervention group. The significant increase in concepts of and commitment to human rights in the intervention group provides evidence to support the argument that there is a positive association between knowledge of and commitment to human rights.

Keywords: Human rights education, evaluation, quasi-experimental design, commitment, Social Work.

Sumario: Introducción. 1. La educación en derechos humanos. 2. El caso de Trabajo Social. 3. Método. 3.1. Diseño cuasi experimental y control de variables externas. 3.2. Instrumentos. 3.3. Muestra. 3.4. Procedimiento. 3.5. Análisis. 4. Resultados. 5. Discusión. 6. Conclusiones. 7. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Cubillos-Vega, C.; Ferrán Aranaz, M. (2019). Los efectos de una intervención educativa en materia de derechos humanos con alumnado de Trabajo Social: la valoración de las nociones y el compromiso. *Cuadernos de Trabajo Social*, 32(2), 381-396.

Introducción

Los principios de los derechos humanos constituyen en la actualidad un pilar indispensable para la convivencia social y los derechos reconocidos

internacionalmente, un instrumento jurídico de inquestionable valor. En este contexto, la educación en, sobre y para los derechos humanos será fundamental como uno de los ámbitos de mejora de los mismos, a través de su promoción.

¹ Universidad Complutense de Madrid, España
carlacub@ucm.es

² Universidad Complutense de Madrid, España
maenafer@estad.ucm.es

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 educación en derechos humanos 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 educación en derechos humanos (Amnistía Internacional, 2008), ni muchas de sus obligaciones de protección de derechos humanos en sentido general, aunque lamentablemente aquí no disponemos de espacio para dicha discusión.

España no cuenta con formación adecuada y sistemática en materia de derechos humanos, tal vez, como sugiere Rey (2015), porque existe en el imaginario colectivo la vaga (errónea y nociva) idea de que los derechos humanos 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 educación en derechos humanos en España, como se suele indicar, es una asignatura pendiente, pese a que es posible encontrar precedentes de algunas iniciativas importantes (Ribotta, 2006; Amnistía Internacional, 2008; Tuvilla, 2008; García y Solanes, 2015).

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 (Real Decreto 1393/2007). Siguiendo esas directrices, ha sido en los Grados en Derecho donde se ha asumido principalmente la educación en derechos humanos 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 derechos humanos en los estudios superiores en diversas disciplinas, contribuyendo a la divulgación de experiencias en el ámbito de la edu-

cación en derechos humanos 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.

1. La educación en derechos humanos

Genéricamente, la educación en derechos humanos es una formación orientada a construir y fortalecer el conocimiento de los derechos humanos 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 educación en derechos humanos es fundamental tanto en la difusión del conocimiento sobre los derechos humanos como en la promoción del respeto y defensa de los mismos; de ahí que suele concebirse 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, etc.) 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 derechos humanos (Magendzo, 2003). En suma, debe ser una educación “en”, “sobre” y “para” los derechos humanos. La educación “sobre” derechos humanos se refiere a la adquisición de conocimientos acerca de los mismos (nivel cognitivo); la educación “en” derechos humanos 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 derechos humanos, 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.

¿Cómo evaluar la efectividad de este tipo de acciones? Sin duda es una tarea compleja. Un problema actual en la educación en dere-

chos humanos es la falta de recursos para su valoración, así como de reportes con experiencias (Equitas y Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos, 2010) de ahí que sea necesario fortalecer las prácticas evaluativas, difundiendo las actividades realizadas y sus resultados. No obstante, evaluar la educación en derechos humanos no es fácil; por una parte, los cambios que pretende 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 educación en derechos humanos, resulta difícil determinar qué factores contribuyen en esa dirección, incluso a largo plazo.

Entre los modelos evaluativos disponibles para la educación en derechos humanos, podemos señalar la propuesta de *Equitas* y Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos (2010) desarrollada de acuerdo a dos modelos complementarios de evaluación en educación: el ciclo de mejora continua y el célebre modelo de Donald L. Kirkpatrick, desarrollado en 1959, de evaluación de las acciones formativas en cuatro pasos, 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 educación en derechos humanos es promover actitudes favorables hacia los derechos humanos. En lo que respecta a instrumentos de evaluación de dichas actitudes, a McFarland y Mathews (2005) se les reconoce por demostrar empíricamente que las actitudes hacia los derechos humanos se reflejan en múltiples dimensiones, entre las cuales sitúan: la predisposición a restringirlos, el compromiso con los mismos y la adhesión a ellos; y que integraron en su escala *Human Rights Endorsement, 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 construirse en y para cada proyecto, las experiencias acumuladas constituirán aportes conceptuales y metodológicos para tal construcción. Es fundamental tener más evidencias de experiencias que per-

mitan conocer si las intervenciones educativas han sido exitosas o no, y por qué. Valorar los 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 educación en derechos humanos 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).

2. El caso de Trabajo Social

Dado que los derechos humanos 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 derechos humanos 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 derechos humanos como un ámbito específico de intervención profesional (Vázquez, 2004). Asimismo, el Código Deontológico de Trabajo Social en España señala explícitamente que “el Trabajo Social está fundado sobre los valores indivisibles y universales de la dignidad humana, la libertad y la igualdad, tal y como se contempla en la Declaración Universal de los Derechos Humanos” (Consejo General del Trabajo Social, 2012, p. 11), destacando entre los principios generales de la profesión el reconocimiento de los derechos humanos.

No obstante, la situación en esta disciplina no dista mucho de la arriba descrita, tal y como lo han puesto de manifiesto estudios recientes que han analizado la oferta formativa de Grado y Posgrado en las universidades españolas que imparten Trabajo Social (Amnistía Internacional, 2008; Pacheco y Sánchez, 2014; Mercado, Valles y De la Paz, 2016; Pi-

cornell-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 educación en derechos humanos igualmente son insuficientes. Los escasos estudios empíricos que comparten experiencias sobre Educación en Derechos Humanos versan sobre la situación de la educación en derechos humanos en el área del Trabajo Social (Duarte, 2014; Pacheco y Sánchez, 2014; Mercado, Valles y De la Paz, 2016; Picornell-Lucas, Rodríguez y Castelo, 2016; Martínez-Herrero, 2017), y sobre experiencias de formación en educación en derechos humanos donde se valoran -mediante instrumentos cuantitativos y/o cualitativos- las competencias en Derechos Humanos adquiridas tras una determinada acción formativa; entre ellos podemos señalar los estudios de: Flagler y Mita (2003), Falk y DuMez (2006) Bell, Moorhead y Boetto, (2015), Chen, Tung y Tang (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.

3. Método

El presente estudio forma parte de una investigación más amplia sobre educación en derechos humanos en Trabajo Social, fundamentada en una perspectiva interpretativa a partir de una estrategia multimétodo, llevada a cabo con alumnado de primer año del Grado en Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid, mediante una intervención educativa en materia de derechos humanos (Programa diseñado *ad hoc*) y la evaluación de la misma. Para ello se realizó: 1) la traducción, adaptación cultural y validación de dos escalas para medir, 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) 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.

El estudio, de tipo longitudinal, siguió los objetivos genéricos de la educación en derechos humanos (educación sobre, en y para los derechos humanos) siguiendo el marco conceptual de la pedagogía crítica y las propuestas de educación en derechos humanos 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 educación en derechos humanos (Deweese y Roche, 2001; Ribotta, 2006; Hawkins y Knox, 2014).

La investigación incorporó varios elementos del trabajo de McPhearson y Cheatham, (2015), aplicados al contexto local español: estrategias multimétodo, 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).

En concreto, este artículo tiene como objetivo presentar la valoración de la efectividad de dicha acción formativa en materia de derechos humanos, partiendo de las siguientes hipótesis iniciales: H1: El alumnado que participa en un programa de educación en derechos humanos aumentará su conocimiento sobre y actitudes hacia los derechos humanos; H2: El alumnado que participa en dicho programa tendrá un mayor conocimiento y sus actitudes serán más positivas respecto a aquellos que no reciben la formación.

Para ello, optamos por un diseño cuasi-experimental, introduciendo de manera artificial un módulo de derechos humanos ajeno al Programa académico de la titulación.

3.1. Diseño cuasi experimental y control de variables externas

El diseño utilizado fue de grupo de control no equivalente (Blanca, 1998; Campbell y Stan-

ley, 2001), también conocido como diseño de pretest-posttest con grupo de control, pues ambos, grupo de intervención –o experimental- (GI) y grupo de control (GC), recibieron un pretest y un posttest 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 grupo de control, la vigilancia de estas variables es mayor, pues los cambios producidos en el grupo de intervención deberían también afectar al grupo de control; 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 el grupo de control como el de intervención 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 el grupo de control y el grupo de intervención, 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.

3.2. 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 de Cronbach= .803), y la Escala “Compromiso con los Derechos Humanos en Trabajo Social”, CDHTS (alpha de Cronbach= .856). Las mismas (Apéndice A), 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 derechos humanos 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; Cubillos, Ferrán, Mercado y Pastor, 2017).

3.3. Muestra

De los 325 sujetos matriculados en primer año de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid, 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 posttest. 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 (el 65,1% de la muestra inicial). La participación en el estudio disminuyó en el posttest (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 grupo de intervención, en el marco de la propia ac-

ción 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 el grupo de intervención y el grupo de control, donde es posible apreciar que ambos grupos no difieren en un inicio en lo que respecta a las variables sociodemográficas.

3.4. Procedimiento

La intervención se desarrolló durante el primer semestre del curso 2015-2016. El módulo fue impartido al grupo de intervención 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 –señalado arriba-, se puede estimar 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; esta estimación se realiza en base a la retroalimentación mantenida con la docente tras cada sesión³, en base al grado de responsabilidad del alumnado con la entrega de los trabajos y en base al análisis del contenido de los mismos.

3.5. Análisis

Para el tratamiento de datos se utilizó el paquete estadístico IBM SPSS versión 20. Pre y posttest se validaron en ambos momentos de aplicación, mediante análisis factorial, obteniéndose resultados similares respecto a los estadísticos de fiabilidad: NDHTS pre alpha de Cronbach= .767; NDHTS post alpha de Cronbach= .910; CDHTS pre alpha de Cronbach= .810; CDHTS post alpha de Cronbach= .843. Con el objeto de comprobar la evolución y visualizar cambios en las nociones y compromiso entre grupo de control/grupo de intervención en función de pre y posttest, se procedió a comparar ambos resultados;

³ Agradecemos a la profesora María Isabel Martín Estalayo por la colaboración en el aula en la impartición del módulo.

Tabla 1. Frecuencias en GC y GI, según variables sociodemográficas.

Variables sociodemográficas		Grupos		TOTAL
		GI	GC	
Pretest		125	182	307
Posttest		120	123	243
Válidos ambos Test		100	100	200
Sexo	Mujer	82	84	166
	Hombre	18	16	34
Nacionalidad	Española	96	97	193
	Otra	4	3	7
Edad	17-20	65	66	131
	21-25	31	31	62
	26-30	1	3	4
	>30	3	0	3
Religión	Ateo/a	45	41	86
	Agnóstico/a	20	22	42
	Creyente y no practicante	23	30	53
	Creyente y practicante	10	6	16

Fuente: Elaboración propia.

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 (Ferrán Aranaz, 2001). Estas pruebas se aplicaron al total de la muestra válida.

4. Resultados

Al comparar los resultados del pre test en los grupos de intervención y de control (Tabla 2) con el objeto de valorar la evolución, se ha apre-

ciado una situación de partida bastante homogénea: los promedios tanto de la escala NDHTS como de CDHTS son bastantes similares en ambos grupos; sin embargo, respecto al posttest las diferencias son evidentes. Por una parte, el grupo de intervención aumentó significativamente sus medidas en la escala de nociones respecto al grupo de control, mientras que en la escala de compromiso, el aumento del grupo de intervención fue más atenuado, aunque notoriamente superior al del grupo de control (Figura 1). Como se refleja en la Tabla 2, se presenta un marcado aumento de 1.58 puntos en las nociones en el grupo de intervención, frente al grupo de control, que solo aumentó .08 puntos; respecto al compromiso, el aumento fue menos drástico en el grupo de intervención (.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 grupo de control disminuyó (-.02 puntos).

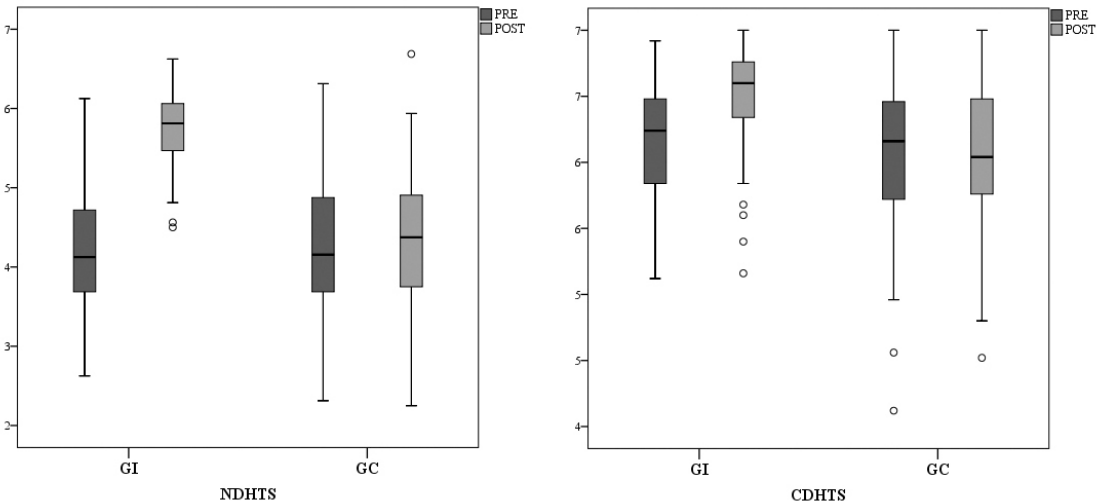
Tabla 2. Resultados globales escalas NDHTS y CDHTS por grupo.

Media global Total	NDHTS		CDHTS	
	4.64		6.21	
GRUPO	Pre NDHTS	Post NDHTS	Pre CDHTS	Post CDHTS
GI	4.18	5.76	6.17	6.51
GC	4.26	4.34	6.09	6.07
Media global	4.22	5.05	6.13	6.29

Fuente: Elaboración propia.

Figura 1. Diagrama de cajas: Evolución global GI/GC en escalas NDHTS y CDHTS.

Fuente: 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 grupo de control: 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.

Las hipótesis nulas que se contrastan con las pruebas estadísticas realizadas son tres: que los efectos de los dos niveles (pretest y postest) 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 cada una 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

Tabla 3. Pruebas de efectos intrasujetos (Pretest/Postest) e intersujetos (GI/GC) en NDHTS.

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 inter- sujetos	Interceptación	8595.60	1	8595.60	10628.90	.00
	GI / GC	45.56	1	45.56	56.34	.00
	Error	160.12	198	.80		

Fuente: Elaboración propia.

Figura 2. Gráficos de perfil para el modelo lineal general de medidas intrasujeto (pre/post) e intersujeto (GI/GC). Fuente: Elaboración propia.

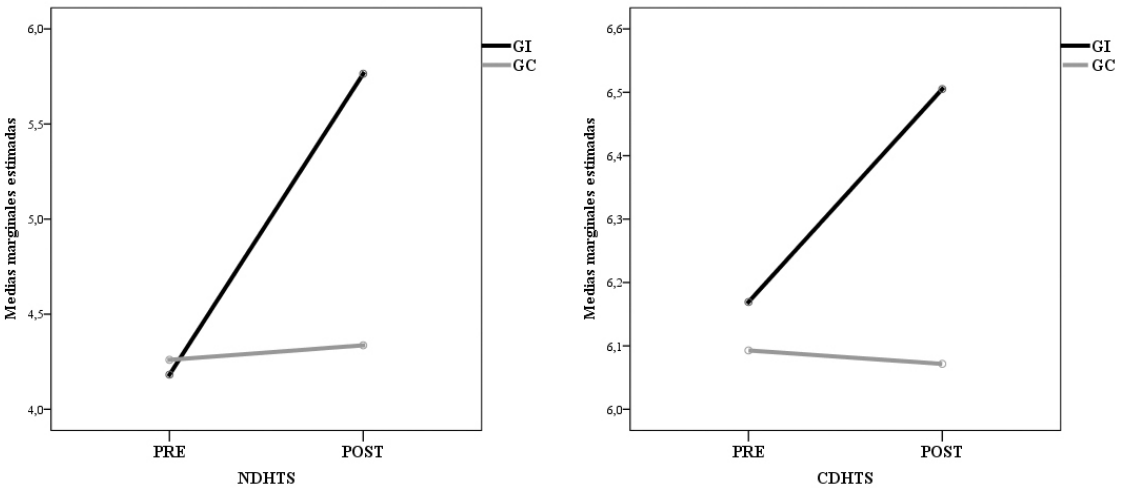


Tabla 4. Pruebas de efectos intrasujetos (Pre/Post) e intersujetos (GI/GC) en CDHTS.

EFECTO		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		

Fuente: Elaboración propia.

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.

5. 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 Educación en derechos humanos (GI) además de aumentar sus nociones signifi-

cativamente, 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 el 38% en el grupo de intervención durante un semestre, es levemente superior al del estudio citado (cuyo aumento se reportó al 36% durante el mismo periodo); por su parte, nuestro grupo de control solo aumentó el 2% (no podemos establecer comparaciones con el estudio citado porque en su caso no pasaron pretest al grupo de control). 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 el 5,5%; por el contrario, nuestro grupo de control disminuyó su compromiso en el 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 grupo de intervención el aumento de NDHTS y CDHTS en el grupo de intervención es estadísticamente significativo (p -valor=.00 en ambas) respecto al grupo de control, donde el aumento que se aprecia no es significativo (NDHTS: p -valor = .34; CDHTS: p -valor = .68); en conclusión, solo hay diferencias estadísticamente significativas en nuestro grupo de intervención.

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 grupo de control (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 NDHTS se obtuvo un p -valor=.479 y en CDHTS un p -valor=.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 educación en derechos humanos 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 derechos humanos 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 derechos humanos depende del conocimiento de los mismos, y que cuanto mayor es dicho conocimiento mayor es el compromiso (Sommer, Stellmacher y Brähler, 2003; Mihr,

2004; Cubillos, Ferrán, Mercado y Pastor, 2017). Respecto a la posible relación de variables sociodemográficas con el compromiso, en el estudio de Sommer *et al.* (2003), 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 derechos humanos 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.

6. Conclusiones

En la actualidad la educación en derechos humanos es una cuestión ineludible, no solo por los compromisos políticos adquiridos por las naciones que han suscrito pactos en materia de derechos humanos, 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 educación en derechos humanos, 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 educación en derechos humanos 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 a 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 población, especialmente en las/los futuros profesionales de áreas sociales, lo cual apunta inexcusablemente a la necesidad de implementar acciones formativas en la materia.

7. Referencias bibliográficas

- 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*. Londres: 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
- 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.
- 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.
- Campbell, D. y Stanley, J. (2001). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- 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.
- Consejo General de Trabajo Social. (2012). *Código Deontológico de Trabajo Social*. Madrid: Consejo General de Trabajo Social.
- 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: <https://doi.org/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.
- Deweese, M. y Roche, S. (2001). Teaching about human rights in social work. *Journal of Teaching in Social Work*, 21(1-2), 137-155.
- Díaz-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.
- Duarte, C. (2014). La formación en derechos humanos como parte del proyecto ético político del Trabajo Social. *Serviço Social & Sociedade*, 119, 482-507.
- Equitas y Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos. (2010). *Cómo evaluar las actividades de capacitación en derechos humanos. Manual para educadores en derechos humanos*. Montréal: Equitas y ACNUDH.
- 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. *Proceedings of the 33rd World Congress of Schools of Social Work*. Santiago, Chile: International Association of Schools of Social Work.
- Ferrán Aranaz, M. (2001). *SPSS para Windows, Análisis estadístico*. Madrid: McGraw Hill.
- Flagler, M. y Mita, N. (2003). A cross-cultural perspective of human rights of social work students. *Yearbook of the Balkan Human Rights Network*, 1, 112-128.

- 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.
- Hawkins, C. y Knox, K. (2014). Educating for international social work: Human rights leadership. *International Social Work*, 57(3), 248-257.
- Henry, P. (2015). Analyzing the Integration of Human Rights into Social Work Education. *Issues in Social Science*, 3(2), 100-113.
- International Federation of Social Workers (IFSW). (2017, 15 de marzo). *International federation of social workers*. Recuperado de <http://ifsw.org/>
- Løkke, M. (2012). *The Human Rights Education Toolbox. A Practitioner's Guide to Planning and Managing Human Rights Education*. Dinamarca: The Danish Institute for Human Rights.
- McFarland, S. y Mathews, M. (2005). Who cares about human rights? *Political Psychology*, 26(3), 365-385.
- Magendzo, A. (2003). Pedagogía Crítica y Educación en Derechos Humanos. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, 2(2), 19-27.
- Martínez-Herrero, M. (2017). *Human Rights and Social Justice in Social Work Education: A critical realist comparative study of England and Spain*. [Tesis de posgrado. Durham University, Durham, UK].
- 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.
- 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.
- Mihr, A. (2004). Educación en Derechos Humanos en el ámbito universitario. *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 35, 29-42.
- Naciones Unidas. (2012). *Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos. Segunda etapa. Plan de acción*. Nueva York; Ginebra: Naciones Unidas.
- 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.
- 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: Universitat.
- 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., 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.
- Poggi, M. (2008). Evaluación educativa. Sobre sentidos y prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), pp. 37-44.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Madrid: BOE, 260, de 30/10/2007.
- 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. Ribotta (ed.), *Educación en Derechos Humanos. La asignatura pendiente* (pp. 153-194). Madrid: Dykinson.
- 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., 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.

- 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.
- Tibbitts, F. (2002). Understanding what we do: Emerging models for human rights education. *International Review of Education*, 48(3-4), 159-171.
- Tuvilla, J. (2001). *Derechos Humanos en el Aula: Documentos y actividades*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia.
- Tuvilla, J. (2008). La educación en derechos humanos en España. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 9, 1-22.
- Vázquez, 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.

Apéndice A. Escalas NDHTS y CDHTS

1. Nociones de derechos humanos en Trabajo Social (NDHTS). Fuente: Cubillos, Ferrán y McPherson, 2018, p.10-11.

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
Item						
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

(*) Item nuevo

2. Compromiso con los Derechos Humanos en Trabajo Social (CDHTS). Fuente: Cubillos, Ferrán y McPherson, 2018, p. 12-13.

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
Ítem						
1	Creo que la igualdad de derechos para todas las personas es la base para la libertad en el mundo					1 2 3 4 5 6 7
2	Como Trabajador/a Social, persigo el cambio social, particularmente en nombre de las víctimas de discriminación y opresión					1 2 3 4 5 6 7
3	Las altas tasas de mujeres gitanas en prisión en España, es un problema de derechos humanos donde la intervención del Trabajo Social es apropiada					1 2 3 4 5 6 7
4	A veces la tortura es necesaria para proteger la seguridad nacional					1 2 3 4 5 6 7
5	No es ético que los/las trabajadores/as sociales ignoren las violaciones de los derechos humanos cometidas contra las personas que atienden					1 2 3 4 5 6 7
6	La violencia de género es un ámbito de ocupación del Trabajo Social que se preocupa por los derechos humanos de la víctima					1 2 3 4 5 6 7
7	Defendería los derechos de las personas a las que atiendo, incluso si esa defensa me pusiera en una situación conflictiva					1 2 3 4 5 6 7
8	La pobreza no es una cuestión de derechos humanos					1 2 3 4 5 6 7
9	Ayudo a las personas que atiendo al informarles respecto a sus derechos humanos					1 2 3 4 5 6 7
10	Todas las personas tienen el derecho a una jornada de trabajo razonable y a vacaciones remuneradas					1 2 3 4 5 6 7
12	Concebir la satisfacción de las necesidades económicas de las personas usuarias como derechos humanos, podría reducir el estigma de la pobreza					1 2 3 4 5 6 7
14	Estoy comprometida/o con la defensa de los derechos humanos de las personas usuarias de los Servicios Sociales					1 2 3 4 5 6 7
15	Las/os Trabajadores Sociales deberían promover el derecho humano a la salud					1 2 3 4 5 6 7
16	Defiendo el derecho de las personas al acceso a una atención sanitaria de calidad					1 2 3 4 5 6 7
17	Las madres con hijas/os pequeños tienen el derecho a la asistencia por parte de sus gobiernos					1 2 3 4 5 6 7
18	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					1 2 3 4 5 6 7
19	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					1 2 3 4 5 6 7
20	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					1 2 3 4 5 6 7
21	Respetar la libertad de religión de las personas es propio de la práctica del Trabajo Social					1 2 3 4 5 6 7
22	Cuando trabajo con las personas que atiendo, me doy cuenta de la dignidad humana que les es inherente					1 2 3 4 5 6 7
23	Creo que las enfermedades infecciosas son una cuestión que compete a los derechos humanos					1 2 3 4 5 6 7
24	Las y los trabajadores sociales deberían trabajar junto a las personas que atienden, para promover el acceso y la protección de los derechos humanos					1 2 3 4 5 6 7
25	Yo soy un/a defensor/a de los derechos humanos					1 2 3 4 5 6 7