

LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES EN TRABAJO SOCIAL. IMPLICACIONES DE LA CONVERGENCIA EUROPEA.

Antonia Picornell Lucas
Universidad de Salamanca

En estos momentos, el nuevo EEES nos obliga, en primer lugar, a reflexionar y modificar los procesos educativos, transformando los roles tradicionales; y, posteriormente, a definir el perfil de cada titulación. Esta segunda cuestión da lugar al proceso de planificación docente; es decir, la asignación de competencias a cada materia del plan de estudios, y que se demandarán al alumno en su currículo.

En relación con los estudios de Trabajo Social, éstos han contemplado siempre la necesidad de la formación en experiencias reales. Las prácticas profesionales ya se centran en el aprendizaje; ahora bien, el nuevo proceso nos exige desglosar las competencias de forma operativa. Por lo tanto, el saber, saber hacer y saber ser pasan por una estrecha interacción en todas nuestras actuaciones; cuestión que reforzará los espacios de encuentro conocimiento-acción.

Descriptores: EEES, Prácticas profesionales, Competencias, Aprendizaje autónomo, investigación, reconstrucción pedagógica.

The professional practices in Social Work. Implications of the European Convergence.

AP42.- Antonia Picornell Lucas. Universidad de Salamanca.

In these moments, the new EEES forces us to think over and modify, first, the educational processes, transforming the traditional roles; and, later, to define the profile of each degree. This second question gives place to the process of educational planning; that is to say, the assignment of competences in every matter of the study plan, and that will be demanded to the student in his curriculum.

In relation with the studies of Social Work, these have always contemplated the need of the formation in real experiences. The professional practices are already centred on the learning; now then, the new process demands us to remove the competitions of operative form. Therefore, the knowledge, the know how to do and how to be pass through a narrow interaction in all our performances; question that will reinforce the spaces of meeting knowledge-action.

Key words: European space of higher Education, professional practices, competitions, independent learning, investigation, pedagogical reconstruction.

INTRODUCCIÓN

Como sabemos, los estudios de Trabajo Social se encuentran actualmente en un proceso de reforma para su adaptación al EEES¹, al igual que ocurre con el resto de las titulaciones universitarias del entorno europeo. Este desafío supone, además de compartir un currículo básico unitario en las titulaciones, modificar la idea del proceso de enseñanza-aprendizaje para plantearnos, todos los actores que formamos este gran espacio, una nueva metodología de trabajo. Ello significa, evidentemente, una modificación de la visión que sobre los procesos educativos teníamos hasta estos momentos, lo que nos provoca cierta incertidumbre lógica: ¿dónde estamos?, ¿hacia dónde vamos?.

Estos nuevos parámetros, cuyos fundamentos son: la docencia centrada en el estudiante y un nuevo rol docente, afectan en igual medida a la formación teórica así como al desarrollo de las prácticas de campo. Lo que se está poniendo en juego son las competencias profesionales como referente principal de la formación de los futuros trabajadores sociales. Se está reconstruyendo una nueva identidad, acorde con los principios de la convergencia europea de conformar un mercado laboral unitario, perfilada ésta en el Libro Blanco de la ANECA.

Desde este desafío, y tras asistir a diversos cursos extraordinarios sobre el EEES, la actual propuesta se centra en ofrecer una revisión de la propia realidad universitaria, aportando a la par reflexiones estimadas desde la Convergencia, con el deseo de encontrar supuestos de modificación proyectados desde otras instituciones académicas, a partir de la Declaración de Bolonia (Consejo de Europa, 2001).

CONTEXTUALIZACIÓN

¹ Objetivos del EEES: transparencia, comparabilidad, homologación, movilidad, competencia, cohesión social.

Actualmente los estudios de Trabajo Social de la Universidad de Salamanca se encuentran integrados en la Facultad de Ciencias Sociales. Ésta², que empezó a funcionar en el curso 91-92, constituyendo el resultado de la fusión de otras titulaciones universitarias.

Los estudios de Trabajo Social han contemplado, desde sus inicios, la necesidad de la formación en experiencias reales, a través del contacto del alumno con los profesionales de la acción social. Es por ello que las propuestas curriculares se han ido redefiniendo. De esta manera se justifica nuestro actual Plan de estudios³, que centró su modificación en la mayor carga lectiva para la libre elección del alumno y en el incremento del número de horas reales prácticas en instituciones, concentrándose éstas en el último curso y conformándose como una asignatura troncal de veinte créditos. Ello ha derivado de la exigencia, a escala nacional, de adecuar dicha formación y la posterior praxis profesional al complejo y cambiante modelo de sociedad. En este contexto, lo que se trata es de avanzar hacia una mayor cualificación del alumno por medio de la consolidación de unos conocimientos, actitudes y habilidades a obtener, tanto dentro del marco académico como en la realidad social.

Ya indicaba la LRU (art. 1.2b; 1983), y se ratifica la LOU (art. 1.2b; 2002) que “son funciones de la Universidad al servicio de la sociedad:... la preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos”. Por ello, desde la Universidad de Salamanca se han formalizado Convenios de Cooperación Educativa suscritos con las instituciones de prácticas desde los comienzos universitarios del Trabajo Social.

² No obstante, la Diplomatura de Trabajo Social se había iniciado en nuestra ciudad en el curso 1988-89, conformando por sí sola la Escuela Universitaria de Trabajo Social, y cuyo fundador fue el Prof. Dr. D. José Ortega Esteban.

³ Resolución de 24 de enero de 2001, de la Universidad de Salamanca, por la que se publica el Plan de Estudios de Diplomado en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales (BOE 13/II).

A través de este sistema de vinculación, que en este curso se acerca al millar⁴, se reconoce la relación formativa, y en ningún caso contractual, que tanto las instituciones de prácticas como la universidad asumen en el desarrollo de las prácticas, lo que va a permitir una construcción compartida en la formación de los estudiantes.

Con respecto a nuestra situación particular disponemos ya de los datos del presente curso académico 2005-06, y recogemos también los referentes al curso anterior, a través de los cuales podemos ver que los alumnos⁵ de la Universidad de Salamanca realizan sus prácticas profesionales distribuidos en varias Comunidades Autónomas, provincias españolas y municipios de toda la geografía española; confirmándose así una gran movilidad; principio fundamental que pretende la convergencia europea.

Prácticas en la Universidad de Salamanca
Curso 2004-05 y 2005-06

CCAA	Provincias	Localidades	Centros	Profesionales
-------------	-------------------	--------------------	----------------	----------------------

⁴ Este número de Convenios de Cooperación Educativa son el resultado total de documentos firmados hasta el presente curso, habiéndose tramitado exactamente para el 2005-06, treinta nuevos Convenios.

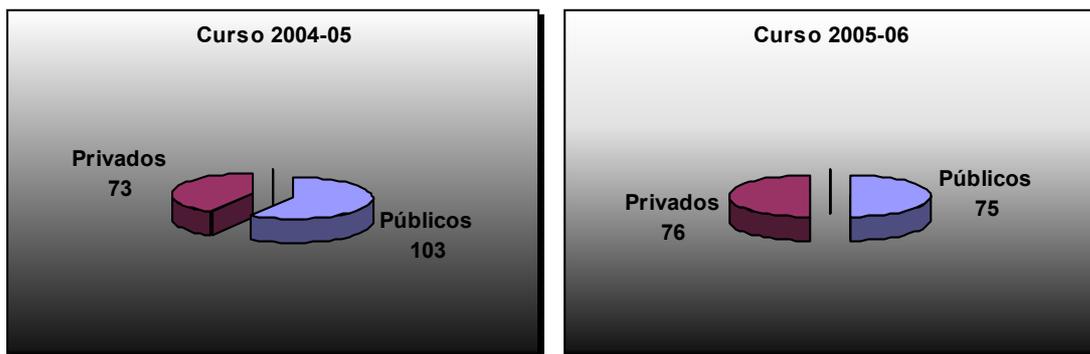
⁵ Durante el curso 2004-05 realizaron sus prácticas 176 alumnos. En el presente, 2005-06, el número de alumnos en prácticas se sitúa en 154.

	04-05	05-06	04-05	05-06	04-05	05-06	04-05	05-06
Andalucía	Cádiz	Cádiz	1	1	1	1	1	1
Aragón	-	-	-	-	-	-	-	-
Asturias	-	-	-	-	-	-	-	-
Canarias	Fuerteventura Tenerife	-	1 2	-	1 2	-	1 2	-
Cantabria	Santander	Santander	2	1	4	2	7	3
Castilla y León	Ávila Burgos León Salamanca Segovia Soria Valladolid Zamora	Ávila Burgos León Salamanca Segovia Soria Valladolid Zamora	1 2 4 8 1 1 1 5	1 2 2 9 1 1 1 3	9 9 9 65 1 1 1 22	6 2 2 55 1 1 1 18	7 9 10 93 1 1 1 22	9 2 2 82 1 1 1 20
Castilla-La Mancha	Toledo	Toledo	1	2	1	2	1	2
Cataluña	-	-	-	-	-	-	-	-
C. de Madrid	Madrid	Madrid	1	1	2	4	2	4
C. Valenciana	-	-	-	-	-	-	-	-
Extremadura	Badajoz Cáceres	Badajoz Cáceres	8 5	6 6	14 17	8 11	15 20	10 11
Galicia	Pontevedra	Ourense Pontevedra	1	1 1	1	1 1	1	1 1
Illes Balears	-	Ibiza Mallorca	-	1 1	-	1 1	-	1 1
Navarra	-	-	-	-	-	-	-	-
País Vasco	-	Guipúzcoa	-	1	-	1	-	1
La Rioja	Logroño	-	1	-	1	-	1	-

También nos parece interesante valorar cuál es el grado de acogida que, en las diferentes administraciones, tienen nuestros alumnos. Nos referimos a la implicación del Sistema Público como garantizador de la formación profesional. Creemos que es importante conocer las plazas que se ofertan, ya que la

modificación del sistema educativo superior europeo radica fundamentalmente en asegurar los mecanismos para la gestión del aprendizaje laboral. Es por esto que creemos deberían de arbitrarse las medidas necesarias para conseguir tal fin.

Distribución Centros Prácticas.
Universidad de Salamanca.



En esta dicotomía público/privado, podemos apreciar en los dos gráficos anteriores que el compromiso en la formación práctica de los alumnos de Trabajo Social de la Universidad de Salamanca se presenta en un porcentaje similar entre ambas modalidades de protección social.

En este punto creemos de importancia resaltar que la dimensión compleja que conlleva la adaptación europea requiere de nuevas maneras de organización de las prácticas profesionales. Esto es, que de igual manera que la universidad ha de reestructurar su metodología, capacitando al alumno en función de las exigencias del mercado laboral, el resto de contextos institucionales ha de garantizar su efectiva implicación para contribuir a dicho proceso formativo.

ESTRUCTURA METODOLÓGICA Y ORGANIZATIVA.

Estructura metodológica⁶

⁶ Véase esquema.

Sobre la base de las relaciones ya consensuadas, y otras que pudieran establecerse con posterioridad, en nuestra Universidad partimos de la toma de contacto con las instituciones y centros. Se trata de un encuentro inicial centrado en valorar las ofertas, recoger sugerencias y establecer unas líneas homogéneas para el buen desarrollo de las prácticas, dando a conocer el Plan General de Prácticas y sus objetivos.

Una vez conocido el número y ubicación de las plazas ofertadas por las instituciones se hace público un listado a efectos de que los alumnos, basándose en sus intereses y disponibilidad, opten a ellas, entregando su solicitud a la coordinadora, que realiza su adjudicación, con carácter oficial. Los criterios sobre los que se conceden dichas plazas buscan adecuar las mismas a las preferencias individuales, teniendo en cuenta las observaciones y limitaciones realizadas por los estudiantes y las características propias de cada institución o centro.

También es necesario, cuanto antes, que el profesorado conozca a los alumnos de los cuales es responsable, para proceder a establecer una relación individual de colaboración con los centros y concretizar el plan de prácticas en cada marco operativo determinado. Por ello, establecida definitivamente la distribución de plazas, tanto los centros como los profesores son notificados. Desde este momento pueden comenzar a programar las reuniones que estimen necesarias a fin de establecer las líneas de acción en el período de duración de las prácticas: propuestas de los proyectos específicos a realizar, designación de los profesionales responsables de la tutorización, etc. En definitiva, se trata de que cada instancia asuma las responsabilidades correspondientes en su participación en la formación de los alumnos de Trabajo Social, tal y como se acuerda en los Convenios que se suscriben, lo que permitirá una construcción compartida de dicha formación. De manera paralela se van fijando las reuniones de supervisión con los alumnos con el fin de establecer las líneas de acción en dicho período de prácticas y el

cronograma de las reuniones. Nuestra experiencia nos viene demostrando que la ansiedad e inseguridad que el alumno aporta en el primer encuentro se ven reducidas al contar con una mayor información sobre el campo de intervención y sus profesionales; por ello consideramos crucial ofrecer al alumnos estos espacios para el intercambio de opiniones.

Estructura organizativa

Partiendo de la representación institucional ejercida por el Vicedecano de Prácticas de la Facultad de Ciencias Sociales, la estructura organizativa de las prácticas de la Diplomatura de Trabajo Social se concibe en función de:

- La Comisión de Prácticas, formada por la Coordinadora del practicum de la titulación y los profesores/supervisores, y presidida por el Vicedecano correspondiente.
- Las Instituciones colaboradoras, integradas por el responsable de la institución y el tutor/profesional encargado del seguimiento del alumno.
- Los alumnos destinatarios del practicum.

La implicación de estos diferentes agentes exige una estrecha interacción en sus actuaciones, de manera que éstas se dirijan finalmente a conseguir que el alumno de Trabajo Social conozca y domine los principales aspectos profesionales en orden a su integración en el nivel de atención donde desarrolla su quehacer como un profesional cualificado, competente y con capacidad investigadora para interpretar la realidad.

Para imprimir una mayor operatividad y clarificación a la organización de las prácticas, estos agentes implicados tiene como responsabilidad el desempeño de unas funciones fijadas en el Programa General de Prácticas de nuestra Universidad, y cuya especificidad tiene lugar con la incorporación del alumno a la entidad correspondiente. La asunción eficaz y compartida de dichos roles permite el compromiso en el proceso de enseñanza-aprendizaje y

la consecución del objetivo general de la asignatura, que no es otro que fomentar una intervención con base en los conocimientos teóricos y métodos propios del Trabajo Social.

El estudiante, en el período de prácticas, transforma su rol de universitario adecuándose a lo establecido en la institución correspondiente. Esto no quiere decir que sea un mero espectador sino que ha de implicarse en la institución y participar de la dinámica que en ella se desarrolle, colaborando con el profesional responsable en todas aquellas actividades que contribuyan al funcionamiento del centro de prácticas. Esta integración ha de suponer un proceso constante de reflexión-acción-reflexión para, finalmente, 'saber' y 'saber hacer', de manera autónoma y con otros, dentro de la organización en la que se incluye (VVAA, 2003: 11-12). De esta forma, irá adaptando la teoría a la realidad y reflexionando científicamente sobre ésta. Todo este proceso de reflexión-acción-reflexión se recoge en un trabajo final, convirtiéndose en un elemento de estudio de la actividad realizada, y donde el alumno plasma su satisfacción académica.

El tutor profesor, desde la posición que la teoría le ofrece, se encarga de realizar un seguimiento del trabajo que se está efectuando, orientando ante las dificultades que se le presentan al alumno en el desarrollo de sus prácticas, y dejando claro que en ningún caso se trata de fiscalizar sino de acompañar y articular un contacto entre la universidad y los contextos socio-institucionales, de manera que la relación teoría-práctica se vea fortalecida.

En estos casos, y según nuestra experiencia, son de gran interés las reuniones de supervisión, como ya adelantábamos. Entendidas como técnica de formación/evaluación, e insertas en el proceso de enseñanza/aprendizaje, proporcionan a los alumnos, en un clima democrático y participativo, la posibilidad de dialogar y reflexionar sobre sus experiencias a fin de lograr una integración entre lo cognitivo y lo afectivo, a la vez que ayudan a esclarecer dudas. La primera de estas reuniones es de la máxima importancia por cuanto

significa la primera oportunidad de acercamiento, además de facilitarse a los componentes del grupo información específica sobre los lugares concretos de prácticas. En definitiva, estos encuentros son de especial relevancia puesto que favorecen la maduración del alumno, tanto profesional como personalmente.

Por su parte, los tutores de los centros de prácticas tienen la oportunidad de mostrar al alumno las claves para progresar en las capacidades necesarias del trabajador social en los diferentes espacios ocupacionales. Este acompañamiento en el estudio de situaciones reales de trabajo va a permitirle al alumno profundizar en los aspectos de la práctica social, generándose en él nuevas inquietudes y acercándose al descubrimiento del perfil profesional por medio del desarrollo de las habilidades necesarias. Asimismo el tutor de la entidad también ejerce de mediador en los procesos de observación y reflexión particular que cada estudiante desarrolla en este espacio de enseñanza-aprendizaje, orientándole hacia una mayor autonomía.

No obstante, este proceso no está exento de dificultades para los tres actores principales que intervienen en las prácticas profesionales⁷ (tutores profesionales, estudiantes y profesores). Hemos podido apreciar, y en esta información coincidimos con la investigación que señalamos, que existen carencias tanto en el ámbito académico como práctico: falta de coordinación, de claridad en las competencias y responsabilidades, necesidad de reconocimiento y valoración del ejercicio laboral que implica esta asignatura, inadecuada y escasa información al alumnado, entre otras. Es por ello que a pesar del esfuerzo que realizan todos los actores, a las prácticas de Trabajo Social no se les termina de reconocer la importancia inherente al futuro desempeño laboral, desarrollándose éstas sin el merecido apoyo.

LA FORMACIÓN PRÁCTICA EN EL EEES. SUS RETOS Y BENEFICIOS.

⁷ Así lo puso de manifiesto un grupo de investigación de la Universidad de Alicante al analizar las dificultades y etiología de las prácticas de Trabajo Social a partir de las percepciones de los tres agentes intervinientes (Giménez Bertomeu, V. y otros, 2004).

Las reflexiones anteriores y la actual situación de cambio que se está proponiendo en la Universidad, a escala europea, nos plantea, a docentes, discentes y personal de administración y servicios, retos teóricos y metodológicos. Este nuevo modelo educativo europeo que se diseña se pronuncia en relación a un nuevo esquema curricular; cuestión que hemos de contemplar, a la vez, como un desafío y como un beneficio.

De manera general, este proceso nos obliga a modificar los objetivos de enseñanza por objetivos del aprendizaje. El profesor ha de transformar su rol tradicional de transmisor de conocimientos, cediendo su protagonismo al alumno y convirtiéndose en su guía. Por su parte, este último se convierte en el agente de los resultados de aprendizaje. Todo ello supone una nueva visión de la educación superior, que se fundamenta en cuatro pilares: aprender, hacer, convivir y ser⁸. Pero, este nuevo paradigma también puede sernos de utilidad de cara a conocer y aceptar nuevos métodos pedagógicos que puedan orientarnos en el diseño de un efectivo proceso de enseñanza-aprendizaje, prestando atención a qué y cómo aprenden nuestros alumnos, a una formación polivalente.

Por otra parte, dentro de toda esta reestructuración, recordemos que el perfil profesional es uno de los grandes debates que se viene produciendo en el diseño de los nuevos planes de estudio, sin que exista claridad sobre este tema en los Libros Blancos. Se afirma que los resultados del aprendizaje equivalen a las competencias transferibles; cuestión que queda reflejada en el recién aprobado Real Decreto de Grado⁹.

⁸ Esta perspectiva de una educación integral ya fue planteada por Delors en el año 1996 al establecer los cuatro pilares para la educación: saber, saber hacer, saber ser y estar y saber ser y estar felizmente con los otros.

⁹ Real Decreto 55/2005, de 21 de enero (BOE 25/I): art. 2f y art. 9.3b: conocimientos, aptitudes y destrezas; art. 9.3c: perfil profesional asociado al título; art. 11.4: competencias profesionales inherentes a la obtención del título.

Esta modernización universitaria de la enseñanza basada en competencias puede llevarnos, en muchos ámbitos científicos, pero específicamente en el que a nosotros nos compete, el del trabajo social, a una disparidad en la formación educativa. Las carencias en la formación en este nuevo modelo educativo (tutorías, diseño de secuencias de aprendizaje, evaluación...), así como la consideración unívoca de las competencias en la planificación de la enseñanza crea situaciones en las que no está asegurada la calidad del proceso.

Esta disparidad que pudiera existir en la formación universitaria de los alumnos de trabajo social podríamos contrarrestarla en atención a la reciente definición¹⁰, adoptada internacionalmente. Ésta conlleva, en términos generales, una identificación estándar del trabajador social que, a pesar de la gran variedad de tradiciones culturales e históricas de cada país, supone la garantía en la formación de unos conocimientos, valores y procedimientos consustanciales al cambio social que se propugna en la misma, como responsabilidad profesional principal. No obstante, hemos de tener en cuenta que tales parámetros identificativos habrán de ser flexibles dada la diversidad regional existente. Por otra parte, se anuncia también que cada universidad podrá elaborar sus propios estándares de competencias, por lo que, de nuevo, nos encontramos con la existencia de diferentes perfiles profesionales, en atención a la importancia concedida y posterior selección de competencias por cada institución universitaria.

En referencia a las prácticas profesionales, sabemos que éstas, en nuestra realidad, ya se centran fundamentalmente en el aprendizaje. Así lo recogen en su fundamentación los programas generales de prácticas de las universidades españolas; y en concreto en el de la Universidad de Salamanca se indica como objetivo general que se ha de “procurar la participación del alumno en la problemática social, fomentando una intervención que parta de los conocimientos teóricos y utilice los métodos propios del profesional,

¹⁰ Asamblea General de la Federación Internacional de Trabajadores Sociales. Montreal, Canadá, julio 2000. <http://www.ifsw.org/en/p38000279.html>

profundizando así en la reflexión conceptual del fin último del Trabajo Social”¹¹. De esta manera, podemos decir que estamos algo más cerca de la convergencia educativa europea de lo que pudieran estar otras asignaturas de nuestra titulación, al intentar que el alumno descubra la importancia y el significado de la aplicación de los conocimientos teóricos adquiridos a las situaciones reales en las que se inserta; y proporcionándole modelos profesionales reales.

Ahora bien, esta interrelación entre universidad e institución, entre teoría y práctica, ha de promover también en el alumno el verdadero aprendizaje de una metodología de colaboración en el trabajo. Por ello, en este proceso el alumno no debe de estar solo, lo que no implica que abandone su aprendizaje autónomo, competencia transversal genérica señalada para todos los estudios universitarios. En su aprendizaje intervienen diferentes agentes cuyas actuaciones han de contar con una estrecha interacción; nos referimos tanto al propio alumno, como al profesional y al tutor universitario responsable.

Pero ¿cuáles son los aprendizajes que deberían de realizar nuestros alumnos en sus prácticas profesionales?, ¿qué objetivo tiene el profesor?, ¿cuál es la misión del tutor?. Para responder a esta pregunta es necesario comenzar definiendo y delimitando el término ‘competencia’.

Actualmente, como no podía ser de otra manera, nos encontramos con múltiples definiciones acerca del concepto de competencia¹². No obstante, el Proyecto Tunning (2000)¹³, así como la ANECA y otras agencias de evaluación

¹¹ Documento de organización interna de la Diplomatura de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Salamanca.

¹² Véase C. Lovy-Loboyer (1996), Lasnier (2000), entre otros.

¹³ Proyecto piloto, financiado por la Unión Europea, elaborado por diversas universidades europeas, tomando como referencia la Declaración de Bolonia (1999), para concretar las líneas de acción a seguir para establecer un sistema europeo común de titulaciones.

autonómicas, desde lo observado en los ámbitos profesionales, han concretado un ámbito genérico/transversal y otro específico o disciplinar para cada perfil formativo.

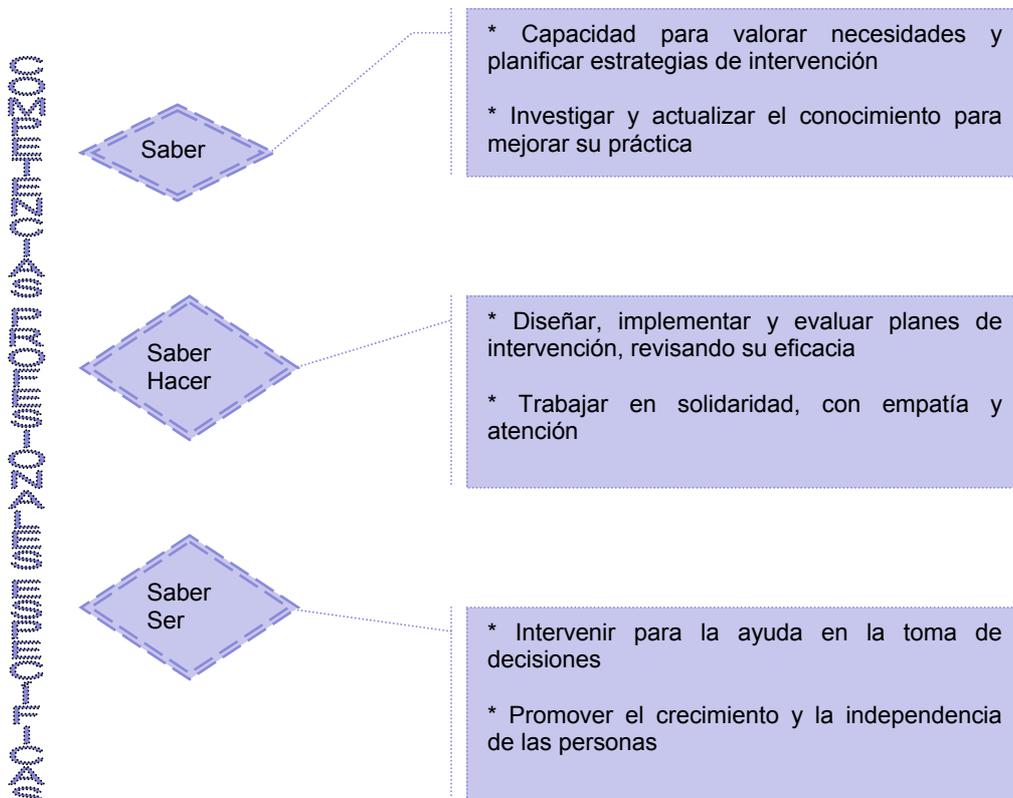
Sin perder de vista la delimitación del concepto, diremos que “el desarrollo de una competencia es una actividad cognitiva compleja que exige a la persona establecer relaciones entre la práctica y la teoría; transferir el aprendizaje a diferentes situaciones, aprender a aprender, plantear y resolver problemas y actuar de manera inteligente y crítica en una situación” (Gonczy, 2001: 39). Observamos en esta definición, al igual que ocurre en otras, que la competencia se define por medio de la acción; pudiendo indicar que no hay competencia si no existe un desempeño observable en el ámbito académico o profesional.

Una vez aceptado y definido el perfil para los alumnos de Trabajo Social, tiene lugar el proceso de planificación docente; esto es, la asignación de competencias a cada materia del plan de estudios; y que por lo tanto serán demandadas al alumno a lo largo de su currículo. En estos momentos queremos desglosar las competencias que, a nuestro juicio, tienen un mayor valor en el entorno de las prácticas profesionales del Trabajo Social.

COMPETENCIAS PROFESIONALES GENÉRICAS

1. Análisis y síntesis
2. Organización y planificación
3. Comunicación oral y escrita
4. Gestión de la información
5. Resolución de problemas y toma de decisiones
6. Flexibilidad y adaptación a las situaciones
7. Aprendizaje autónomo
8. Creatividad
9. Trabajo en equipo y cooperación
10. Compromiso ético

Por otra parte, definidas de forma operativa las actuaciones académico-profesionales a realizar nos encontramos con las competencias específicas; esto es, los conocimientos, atributos y destrezas que el estudiante de Trabajo Social debe dominar en su actuación profesional. Podemos entonces identificar las siguientes:



Sabemos que la nueva metodología docente en el ámbito teórico se ve modificada al pasar el profesor de ser vehículo transmisor de conocimientos a educador/orientador en el proceso de construcción del conocimiento; acrecentándose, por tanto, el valor pedagógico. En cuanto al rol del profesor de prácticas sigue estando en función del que aprende, continuando con el concepto de educación centrada en el alumno. En este espacio de las prácticas, la tutoría, el seguimiento y la planificación, competencias que siempre se han desarrollado en estas experiencias educativas, han de continuar, han de mejorar.

En este nuevo contexto pedagógico, el tutor universitario ha de guiar las prácticas, ofreciendo al alumno un espacio de expresión compartido (situaciones de dificultad, reflexiones, motivaciones, expectativas,...). El profesor ha de implicarse en el ajuste del proyecto, asesorando pedagógicamente al alumno y planificando, junto al profesional, los objetivos competenciales (genéricos y específicos) necesarios a adquirir por el estudiante en prácticas. Éstos nos servirán de parámetros para acreditar, a lo largo de todo el proceso, y a su fin, la correcta preparación del alumno.

Se puede comenzar ofreciendo al alumno la información necesaria sobre el programa de la asignatura. En este caso, al tratarse de una materia práctica en su totalidad, las reuniones iniciales han de centrarse en ofrecer al estudiante, tras una información general, otra específica, adaptada a su contexto, acerca de las fases por las que ha de pasar, las competencias a conseguir, la metodología, la temporalización y la evaluación; todo ello teniendo en cuenta la diversidad de alumnos y centros de prácticas a tutorizar.

A este proceso de planificación docente se le añade un nuevo rol esencial para el profesor: capacitar al alumno para un aprendizaje autónomo continuo, a lo largo de su vida; esto es, 'aprender a aprender'. Ello se encuentra estrechamente ligado con la relatividad del conocimiento, el cual afirma que no existen verdades absolutas sino obsoletas. Con ello se pretende

la integración social de la persona, al permitir “un enriquecimiento de los conocimientos y capacidades, pero también una mejor estructuración personal y de las relaciones entre los individuos y los pueblos” (Ortega, 2005).

En cuanto al profesional de la institución, debe de conocer de igual manera cuáles son sus responsabilidades con respecto al alumno de prácticas y qué puede exigirle. Es por ello que previamente habrán de establecerse acuerdos entre el profesor y el profesional del centro, cuyo resultado sea una planificación individualizada. En cada escenario concreto, pero de manera general, se ha de posibilitar en el alumno el desarrollo de las habilidades y actitudes necesarias para una correcta, crítica y creativa intervención profesional en Trabajo Social, proporcionándole una revisión constante de sus habilidades y conocimientos a través de la reflexión sobre la acción profesional. Será pues relevante detectar si se presentan carencias académicas en el alumno, de manera que el tutor pueda sugerirle actividades para mejorar su rendimiento; cuestión a la par interesante por crear en el alumno el sentimiento de sentirse apoyado y orientado.

CONCLUSIÓN

Estas nuevas formas de hacer, ajustando la actividad formativa a la demanda laboral, bajo nuestro punto de vista, no implican una sustitución de las competencias profesionales sino que más bien vienen a reforzar las bases prácticas del Trabajo Social, además de fortalecerse las relaciones institucionales y el trabajo colegiado. Debemos aprovechar esta demanda de cambio para reivindicar la utilidad de la investigación en el Trabajo Social y en los Servicios Sociales, con el fin de analizar en profundidad los problemas sociales y obtener procedimientos de intervención consistentes.

Entendemos que, ante esta nueva configuración académico-docente, la institución universitaria tendrá que acrecentar su compromiso en la priorización de la gestión, garantizando y apoyando cualquier alternativa que delimite un

modelo de prácticas en el que el Sistema Público asuma su responsabilidad en este apartado formativo; esto es, articulando espacios de encuentro conocimiento-acción, necesarios en cualquier actividad profesional.

En lo referente a los actores de las prácticas profesionales, su interacción y la investigación para la reconstrucción pedagógica permanente pueden ayudar en la estructuración de la formación del alumno en este espacio de aprendizaje. En cuanto al alumno, el beneficio que pueda reportarle este cambio europeo, en relación con el perfeccionamiento de competencias profesionales y su posterior inserción laboral, habrá de asumirlo desde su responsabilidad como protagonista en su propia formación.

Y terminamos, sin querer hacerlo, ya que, como dice el Prof. Zabalza, son cinco los muros del cambio con los que hemos de lidiar: ECTS, Competencias, Aprendizaje autónomo, Life-long learning y Materiales didácticos, y, por lo tanto, tendremos que seguir trabajando en el desarrollo de cada una de estas cuestiones para preparar a las nuevas generaciones en las exigencias de una sociedad que avanza permanentemente.

BIBLIOGRAFÍA

- BISQUERRA ALSINA (1999): *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona. Praxis.
- CAMPANINI, A. Mª y FROST, E. (Coords.) (2004): *European Social Work. Commonalities and differences*. Roma. Carocci Editore.
- DELORS, J. (1996): *La Educación encierra un tesoro*. Madrid. Santillana.
- GIMÉNEZ BERTOMEU, V.; LILLO BENEITO, A. y LORENZO GARCÍA, J. (2004): “Resultados principales del análisis de la situación actual de las prácticas pre-profesionales de los estudiantes de la Diplomatura en Trabajo Social, de las dificultades existentes y de sus causas en la Universidad de Alicante”. *V Congreso de Escuelas de Trabajo Social*. Huelva. Universidad de Huelva-Junta de Andalucía. Libro Electrónico.
- HERNÁNDEZ ARISTU, J. (2000): *La supervisión. Un sistema de asesoramiento y orientación para la formación y el trabajo*. Valencia. Nau Llibres.
- ORTEGA ESTEBAN, J. (2005): “La Educación a lo largo de la vida: la Educación social, la Educación escolar y la Educación continua... todas son Educaciones formales”. *Revista de Educación*, 338, sep-dic, 167-175.
- VVAA (2003): *Practicum*. Madrid. UNED.

Anexo 1.- Esquema Estructura Metodológica

