

Fernández-Ortega, S.J., Rodríguez-Sanz, L.A.,
Porta-Antón, M.A. y Rodríguez-Blanco, G.M. (2022).

Experiencias y propuestas para el practicum
en educación social: un diálogo entre sus agentes.

Revista Practicum, 7(2), 127-147.

<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i2.15538>

Experiencias y propuestas para el practicum en educación social: un diálogo entre sus agentes

Experiences and proposals for the practicum in social education: a dialogue between its agents

Sergio-Jorge Fernández-Ortega

Universidad Complutense de Madrid (España)
sergiojf@ucm.es

Luis-Alfonso Rodríguez-Sanz

Fundación San Martín de Porres (España)
luis.rodriguez@fundacionsmp.org

María-Ángeles Porta-Antón

Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)
marporta@madrid.uned.es

Gema-María Rodríguez-Blanco

Universidad Complutense de Madrid (España)
gema.rodriguez@fundacionsmp.org

Resumen

El practicum, proceso fundamental en los estudios universitarios, trata de acercar al estudiantado al futuro entorno profesional. El objetivo de este artículo es colaborar en la mejora del tránsito por este periodo práctico en el grado de educación social, con algunas propuestas que parten del diálogo entre los

agentes que intervienen. La metodología se basa en una reflexión crítica sobre sus propias funciones, fundamentada en una revisión de aportaciones teóricas e investigaciones de diferentes autores. Se ha incorporado la participación de los colegios profesionales en el encuentro entre el ámbito académico y profesional. El resultado ha sido un compendio de reflexiones compartidas sobre los obstáculos que aparecen en las prácticas profesionales en educación social, así como la identificación de elementos que se pueden incorporar en el proceso. La conclusión destaca la posible mejora del aprendizaje del estudiantado perfeccionando el encuentro entre teoría y práctica y la reflexión crítica durante el proceso.

Abstract

The practicum, a fundamental process in university studies, tries to bring the students closer to the future professional environment. The objective of this article is to collaborate in the improvement of transit through this practical period in the degree of social education, with some proposals that start from the dialogue between the agents that intervene. The methodology is based on a critical reflection on its own functions, based on a review of theoretical contributions and research by different authors. The participation of professional associations in the meeting between the academic and professional spheres has been incorporated. The result has been a compendium of shared reflections on the obstacles that appear in professional practices in social education, as well as the identification of elements that can be incorporated into the process. The conclusion highlights the possible improvement of students learning by perfecting the meeting between theory and practice and critical reflection during the process.

Palabras clave

Prácticum, educación social, prácticas externas, competencias, coordinación.

Keywords

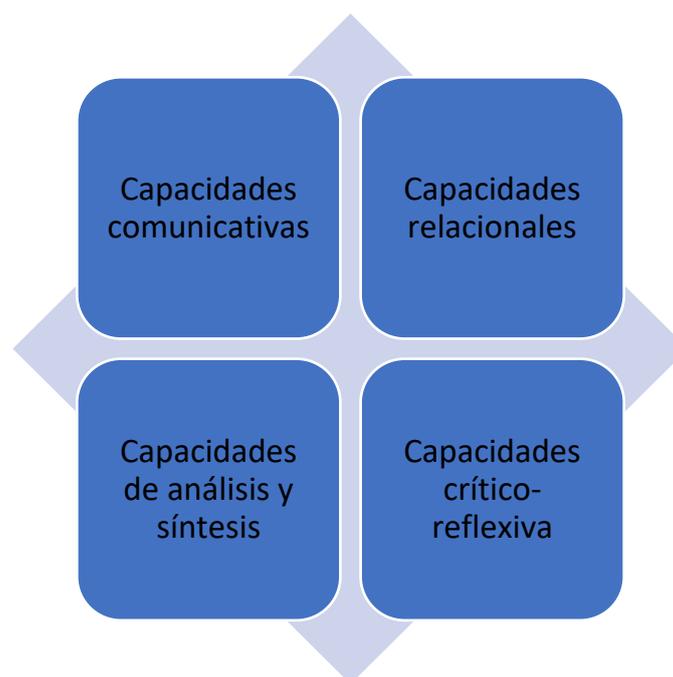
Practicum, social education, external internships, competencies, coordination.

1. Introducción

El *practicum*, o prácticas externas, constituye la piedra angular de las distintas titulaciones universitarias (Anjum, 2020; Silliman et al., 2020), ya que permite un acercamiento del estudiante a la realidad profesional, construyendo un espacio único entre la formación académica y el desempeño profesional, así como aporta beneficios a las competencias personales.

La formación que se ofrece en la universidad se complementa con la que tiene lugar en una empresa, entidad u organismo, de carácter público o privado, en los que el estudiantado es supervisado por un profesional, dando lugar a una sinergia que favorece la preparación para las actividades profesionales, fomentando su empleabilidad e inserción sociolaboral a partir de la adquisición de las competencias propias del perfil profesional de la educación social, que se agrupan en los bloques competenciales (Asociación Estatal de Educación Social [ASEDES], 2007) que se identifican en la Figura 1.

Figura 1. Bloques de competencias de la educadora y el educador social.



Nota. Adaptado de Documentos profesionalizadores (p. 43-45), por ASEDES, 2007, ASEDES.

En el caso del grado en educación social este primer acercamiento del estudiantado a la identidad profesional reviste especial importancia debido a la idiosincrasia de los contextos en los que se desarrolla, asumiendo “una responsabilidad de orden preventivo, al mismo tiempo de la intervención en situación de dificultad” (Amador et al., 2014, p. 56); así como de las características de los destinatarios de las intervenciones socioeducativas.

Mediante el proceso educativo que las prácticas externas conllevan, el alumnado se introduce en algunos aspectos de su futura identidad profesional, como miembros de la comunidad de la educación social, que se concretan, siguiendo a García-Vargas (2021)

en relación con la capacidad de aprender de sí mismos y con los otros, de reco-

nocer lo que pueden ofrecer a la sociedad y de cómo lo ofrecen; donde, en la mayoría de los casos, superan las barreras éticas que se plantean en la acción socioeducativa, entrando en contradicción con la ética personal y, en efecto, con su ética profesional y los valores que la orientan. (p. 82)

Se trata, en definitiva, de hacer más completa y enriquecedora la formación que recibe el estudiantado y de aproximarles a la cultura de la profesión para la que se forman y a las instituciones donde se ejerce dicha profesión (Eslava et al., 2020; Zabalza, 2016), facultándoles esta experiencia para analizar los aspectos más importantes de la organización de los contextos donde se puede desarrollar, como los centros, los programas o los proyectos enmarcados en el ámbito social (Ordoñez y Tormo, 2017).

Así mismo, siguiendo a Zabalza (2016), el buen practicum permite a los estudiantes tomar contacto con la realidad para la que se preparan como futuros profesionales, lo que les es de utilidad para pasar de ser *alumnos* a ser *estudiantes* (García y Sáez, 2011), es decir, pasar de un enfoque pasivo en su formación a uno más activo, desarrollando su aprendizaje mediante aspectos como la recepción activa, la participación individual, las actividades grupales (salidas, visitas a recursos...) y las tareas y proyectos en grupo.

Las situaciones profesionales que van a experimentar durante este periodo formativo les va a permitir generar marcos de referencia cognitivos que favorezcan la asimilación de lo aprehendido a través del contenido teórico aportado en las clases y seminarios que se imparten en la universidad (Eslava et al., 2020); a la vez que se les ofrece la oportunidad de trabajar objetivos relacionados con la praxis profesional aunque, a veces, como señala Moyano (2010), existan algunos obstáculos a los que estos futuros profesionales tendrán que enfrentarse para conseguir los ansiados aprendizajes que les conduzcan a desarrollar prácticas ajustadas.

En este proceso, tan importante para el estudiantado, participan diversos agentes con enfoques, a veces, diferenciados. Es por esto que este artículo trata de realizar la necesaria reflexión desde los diferentes enfoques: tutoría académica, tutoría profesional, colegio profesional y estudiantado; aportando un diálogo entre ellos que pretende sea enriquecedor y útil para su análisis y posterior mejora.

2. El papel de la tutoría académica

A fin de contextualizar el proceso de la tutoría académica conviene, en primer lugar, analizar las diferentes figuras y roles de los agentes que participan en las prácticas externas en los grados de educación social de las distintas universidades españolas.

A la figura del docente miembro de los equipos que diseñan la asignatura se unen, en este caso, las figuras del tutor académico y la del tutor profesional. Siguiendo a Hirmas y Cortés (2015), el tutor académico adopta el rol de acompañante del estudiante, realizando una labor mediadora entre actores e instituciones, siendo co-formador y co-evaluador del desempeño del estudiante en formación; mientras que el tutor profesional actúa como acompañante del estudiante, siendo su responsable y guía práctica, mediando entre situaciones y acciones, desempeñando el rol de co-formador y facilitador de recursos y acciones y co-evaluando junto al tutor académico.

Se construye una relación a tres bandas entre el estudiantado, el equipo docente universitario y las personas que desarrollan la tutoría profesional externa; pero, en ocasiones, a esta *triada* (Haas, 2019) se suma la figura de las personas que ejercen la tutoría de supervisión o tutoría académica, dando lugar al denominado *cuarteto* (Martín-Cuadrado et al., 2020), encargado de guiar al alumnado en ese proceso de aprendizaje.

La figura del tutor supervisor es crucial en el proceso de prácticas del alumnado, ya que desempeña, en alguna medida, la función de aglutinar y coordinar el trabajo de los otros agentes, llevando a cabo el acompañamiento y seguimiento de cada estudiante en ese proceso de descubrimiento y acercamiento a la realidad profesional.

Su trabajo con el alumnado contribuye en gran medida a la adquisición de competencias relacionadas con la práctica reflexiva del estudiantado, aspecto este de gran importancia, ya que queda ampliamente refrendado que el análisis de la propia práctica que ofrece la enseñanza reflexiva permita al futuro educador emprender un camino de búsqueda de sí mismo, del porqué de sus acciones, de resolución de problemas, de afrontar las incertidumbres a las que se enfrenta en su día a día (González et al., 2015), erigiéndose la reflexión en una herramienta imprescindible para su crecimiento personal y su desarrollo profesional (Zeichner, 1983).

Tal como se aprecia en la Figura 2, el tutor académico o supervisor es el agente que relaciona al alumnado con el resto de los agentes participantes, manteniendo contacto con el equipo docente y articulando las actividades prácticas tanto en la universidad como en la empresa. Establece, con el profesional que tutoriza al alumnado en el centro de prácticas, un vínculo que se mantiene durante toda su estancia en la entidad, incluido el momento de la evaluación.

Figura 2. Agentes participantes en el modelo de prácticas de la UNED y proceso de aprendizaje del alumnado.



Nota. Adaptado de “Competencias tutoriales de los/as responsables de prácticas profesionales en contextos de enseñanza a distancia” (p. 183), por A. M. Martín-Cuadrado et al., 2020, *Prisma Social: revista de ciencias sociales*, (28).

Siguiendo a Martín-Cuadrado et al. (2020), precisamente la evaluación es una de las funciones que deben desarrollar los tutores implicados en el *practicum*, lo que conlleva la movilización de competencias relacionales y de trabajo interdisciplinar, el conocimiento de la profesión y la práctica reflexiva; a las que habría que añadir la competencia digital necesaria en los actuales entornos de aprendizaje.

El estudiantado es el centro de la acción pedagógica y se convierte en protagonista de su propio aprendizaje, a través de un proceso de investigación-acción en el que relaciona los contenidos teórico-prácticos y los contextualiza, trasladándolos al entorno real donde dichos conocimientos tienen aplicación y permiten responder a otro tipo de objetivos pedagógicos.

Este aprendizaje experiencial que se produce durante las prácticas externas va a permitir forjar su identidad profesional, relacionando el *hacer* y el *ser*, que, unidos al *saber estar*, permiten su entrenamiento y formación, de tal manera que no sean simples protagonistas sino activistas de su formación (García et al., 2016).

Desde la perspectiva del tutor académico o tutor supervisor, existen una serie de elementos que conforman el escenario en el que se desarrollan las prácticas externas del grado en educación social.

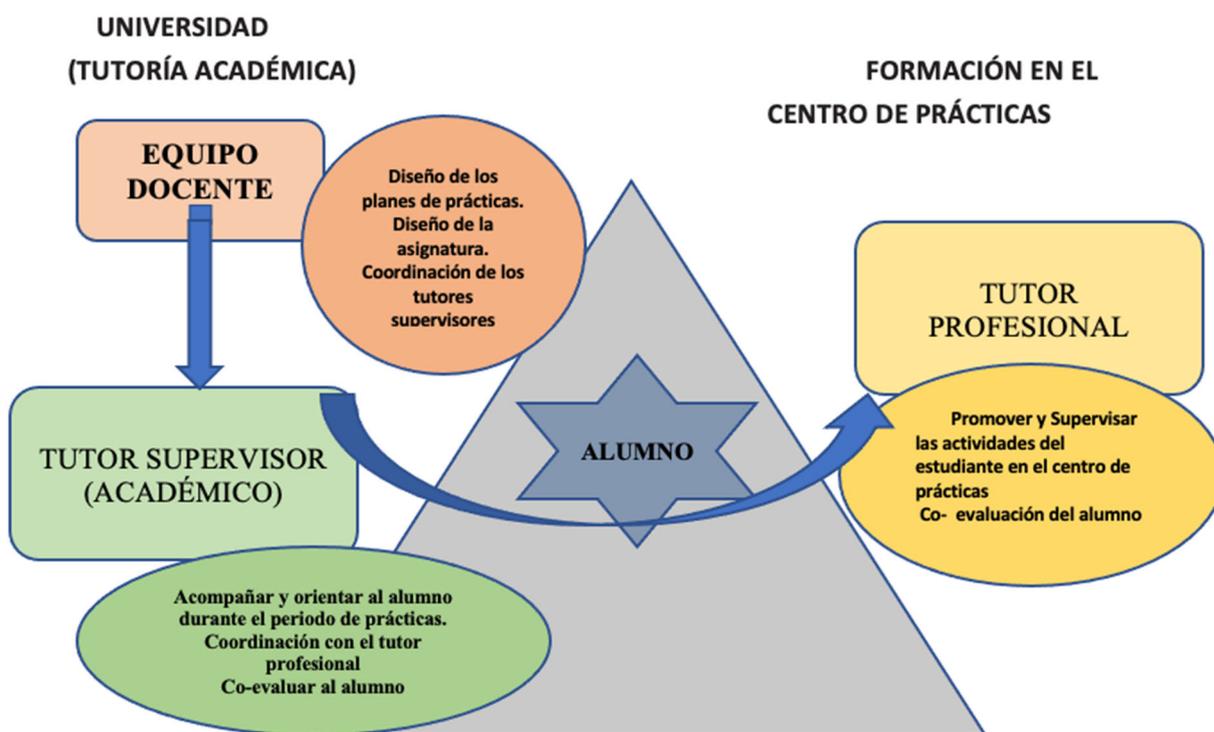
El primero de ellos son las expectativas y creencias previas del alumnado, ya que la mayoría vienen condicionados por la imagen colectiva que se ha construido en torno a los colectivos destinatarios de la acción socioeducativa. Así, tien-

den a idealizar el trabajo con algún sector de la población y a mostrar reservas respecto al que se lleva a cabo con otros sectores. Esto dificulta la elección del centro de prácticas y, en algunas ocasiones, el desarrollo de las mismas.

Existen varias posibilidades para que el efecto de las expectativas del alumnado no sea negativo o, al menos, lo sea en menor medida. Una de ellas es la formación e información previa, tanto desde los contenidos teóricos como en el contexto de las prácticas profesionales, a través de jornadas monográficas anteriores a la elección de centro o ámbito.

Otro de los elementos a tener en cuenta es el encuentro entre los agentes, para lo que se aporta la Figura 3.

Figura 3. Agentes participantes en el modelo de prácticas de la UNED y proceso de aprendizaje del alumnado.



Nota. Adaptado de "Competencias tutoriales de los/as responsables de prácticas profesionales en contextos de enseñanza a distancia" (p. 183), por A. M. Martín-Cuadrado et al., 2020, *Prisma Social: revista de ciencias sociales*, (28).

Es fundamental la coordinación entre equipos docentes, tutores supervisores y tutores profesionales o externos, ya que cuando ésta se desarrolla adecuadamente potencia el acompañamiento y el intercambio sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, repercutiendo en una mejor calidad de la formación en el espacio de prácticas (Novella, 2011).

Siguiendo a esta autora, podrían establecerse como objetivos de estos seminarios, entre otros, ayudar a aclarar motivaciones, expectativas y objetivos individuales ante las prácticas, reflexionar sobre las competencias del educador social en el ámbito en el que desarrolla o va a desarrollar sus prácticas, enmarcar el proceso de prácticas en un proceso de investigación-acción y situar los procesos de acción socioeducativa en un marco teórico que permita analizarlos y comprenderlos.

En este sentido, existen experiencias innovadoras como la llevada a cabo por las profesoras-tutoras de la asignatura *Prácticas Profesionales III*, del grado en educación social de la UNED, en las que se utilizaron los foros de discusión virtuales como herramienta de reflexión compartida sobre distintos aspectos trabajados en las prácticas curriculares, incluyendo una fase previa en la que los estudiantes compartían sus reflexiones sobre las expectativas y la historia de vida que les permitía descubrir la afinidad con los distintos ámbitos de intervención (García et al., 2022).

Otro elemento de vital importancia en la tutoría académica de las asignaturas de prácticas en educación social es la capacitación del tutor académico, ya que puede ser garantía de una formación de calidad para el alumnado. Resulta, por tanto, imprescindible poseer formación en la disciplina en la que se forma o se acompaña y, en el caso de las prácticas en educación social, ser graduado o diplomado en educación social. El alumnado, futuros profesionales de la educación social, no entenderían que las personas que les acompañan y supervisan en su aproximación a la realidad práctica, en la construcción de su identidad profesional y en su formación para el desarrollo de su perfil profesional estuvieran formados en otras disciplinas.

Pero esto no es suficiente, la persona que ejerce la supervisión de las prácticas debe contar además con formación específica que le capacite para la tutoría universitaria y el acompañamiento al estudiantado en todo su itinerario, desde la fase de acogida hasta la fase de evaluación de su desempeño, pasando por la fase de selección del centro de prácticas, entre otras.

Sintetizando, es interesante una formación específica de las personas que van a desarrollar la tutoría académica centrada en el conocimiento del campo profesional, los recursos psicopedagógicos y las técnicas de acompañamiento y supervisión sobre los procesos por los que transita el estudiante durante las prácticas (Martín-Cuadrado et al., 2020); además de requerirse formación en materia de supervisión y en diversos ámbitos de la intervención social en el caso de los tutores de las disciplinas relacionadas con dicha intervención, como es el caso de las prácticas del grado en educación social (Puig-Cruells, 2020).

Se hace necesario, por tanto, sistematizar esta formación del mismo modo que se realiza con la formación académica relacionada con cualquier materia que se imparte en el grado, ya que esto contribuiría a regular las expectativas del tutor, que, como ocurre con las de los estudiantes, pueden constituir un obstáculo a tener en cuenta. Conocer qué competencias va a tener que movilizar, cuáles son las herramientas a su alcance que le ayuden en la tarea o cómo enfrentarse a determinadas dificultades durante su labor tutorial, entre otras cuestiones, va a facilitarle desarrollar su labor con garantías para el alumnado.

3. Los Colegios Profesionales como colaboradores

En este apartado se va a tratar sobre el papel que tiene y puede tener un colegio profesional, en este caso el Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Madrid (a partir de ahora CPEESM), como colaborador en el diseño, desarrollo y evaluación de las prácticas profesionales.

Los colegios profesionales, como corporaciones de derecho público, cuentan con unas normativas de creación y unos estatutos que les validan para poder alcanzar sus fines, desarrollando algunas funciones necesarias también especificadas en estos documentos oficiales.

En el caso del CPEESM, sus estatutos, que aparecen en la Resolución de 11 de enero de 2013, de la Dirección General de Seguridad e Interior, por la que se dispone la publicación en el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid de los Estatutos del Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de la Comunidad de Madrid, marcan sus fines esenciales, algunos de los cuales tienen una relación directa con la formación básica de los profesionales de la educación social en las universidades. Se puede nombrar como fin con vinculación directa el que trata sobre *Cooperar en la mejora de los estudios conducentes a la obtención del título de Educador Social, así como de aquellos estudios de posgrado relacionados con la profesión de Educadora y Educador Social.*

Es por esto que el colegio profesional debe caminar hacia este fin en el desarrollo de sus actividades, proponiendo espacios y momentos a las universidades con el ánimo de poder aportar sus propuestas, así como participar en aquellas actividades en las que se les necesite por parte del profesorado.

Además, según el mismo documento, para el cumplimiento de este fin, el CPEESM ejercerá algunas funciones que tienen relación, así mismo, con su vinculación con la formación del estudiantado en las universidades, como *Promover, desarrollar la formación y fomentar el perfeccionamiento científico y técnico de las y los profesionales, y Participar de forma activa con las Universidades y otras entidades de formación de las futuras tituladas y los futuros titulados en la mejora de los planes de estudios y en la preparación de estas y estos.*

De este modo, con el desarrollo de acciones y actividades relacionadas con estas funciones, el CPEESM contribuye en facilitar el acceso al ejercicio profesional de las nuevas colegiadas y los nuevos colegiados, egresados de la titulación de Educación Social en las diferentes universidades de la Comunidad de Madrid.

La experiencia del CPEESM en este aspecto se basa en la realización de algunas acciones y actividades que se desarrollan a continuación.

De manera general, el CPEESM ha buscado siempre la relación con las Facultades donde se imparte en título de educación social en las diferentes universidades madrileñas, comenzando por contactos puntuales para establecer alguna colaboración en jornadas, seminarios y otras acciones de tipo formativo. A partir de estos contactos, que al principio se establecen con el profesorado con mayor afinidad, se ha conseguido llegar a la coordinación de los grados y, profundizando más, a la relación con los departamentos y los decanatos.

Esto ha permitido poder desarrollar cada vez acciones y actividades más enriquecedoras, entre las que se encuentran aquellas relacionadas con las prácticas profesionales, de mucho interés para el ámbito colegial por la importancia que ostenta en la futura formación competencial de las y los profesionales de la educación social.

Una de las actividades que más se ha desarrollado desde este colegio profesional es la asistencia a las clases y seminarios de *practicum* para profundizar en los diferentes ámbitos profesionales que pueden ser desarrollados desde la educación social. Normalmente, una persona perteneciente a la estructura del colegio con experiencia en el desarrollo de la práctica profesional en diferentes ámbitos (Amador et al., 2014), o varias personas que desarrollan su labor en contextos y recursos diferentes, asisten a la clase para contar las peculiaridades de cada ámbito o para resolver dudas y cuestiones que pueda tener el alumnado que va a realizar próximamente sus horas de prácticas.

De este modo, el estudiantado puede tomar una decisión más ajustada de los ámbitos que les interesa más o les gustaría explorar, así como conocer otros ámbitos más desconocidos o que, en principio, no llamaban su atención. Es interesante, en este último caso, cómo muestran algunos prejuicios que se terminan desmontando con las explicaciones o respuestas a sus apreciaciones.

Además, se abren normalmente nuevas perspectivas de actividades profesionales innovadoras que se van desarrollando en la actualidad y que quizás se desconocen por su novedad, como sería el caso del ámbito de la *responsabilidad social corporativa* o el *peritaje judicial*, por poner dos ejemplos actuales.

El CPEESM también ha colaborado con la coordinación y las personas que desarrollan la tutoría académica de las prácticas en poner en contacto recursos,

servicios, dispositivos y entidades con la universidad, de cara a establecer convenios de prácticas que les sirvan como marco legal para poder establecerse como posibles espacios de aprendizaje profesional para el estudiantado. Se trata de una labor de mediación entre la academia y el tejido productivo muy interesante y relativamente sencilla para el colegio profesional, ya que cuenta entre sus colegiadas con profesionales desarrollando su labor en diversos ámbitos a través de diferentes entidades o, directamente, para la administración pública.

Estas son dos de las acciones que más desarrolla el CPEESM en la actualidad, aunque es cierto que también existen propuestas que se pueden realizar, sobre todo a la universidad, para que la experiencia en las prácticas profesionales sea más enriquecedora para el estudiantado.

Se podrían desarrollar sesiones formativas en las universidades dentro de los programas formativos de la asignatura de *prácticas profesionales o practicum* en las que se trataran nuevas formas de intervención socioeducativa, así como técnicas y estrategias que se desarrollan en la actualidad en diferentes recursos y servicios por sus profesionales. De este modo, se estaría complementando la formación teórica, aportando contenidos más relacionados con los procesos y la conformación de capacidades y competencias profesionales.

Así mismo, y coincidiendo con alguno de los fines y funciones, se podría profundizar más en los aspectos éticos en el ámbito profesional. El CPEESM, en el ámbito de la Comunidad de Madrid, es el agente que se debe de encargar de *asegurar que la actividad de las colegiadas y los colegiados se sometan, en todo caso, al Código Deontológico de la profesión* (Resolución de 11 de enero de 2013), por lo que se podrían establecer las acciones o los recursos necesarios para poder responder a dicha finalidad colegial. Se deberían de realizar sesiones formativas en torno al código deontológico de la educación social (ASEDES, 2007), así como se podrían establecer mecanismos de consulta para el estudiantado ante las situaciones que se puedan dar en las horas prácticas relacionadas con la ética profesional. Una propuesta podría ser la formación a las figuras de supervisión del estudiantado durante el desarrollo del *practicum* o el establecimiento de sesiones de seguimiento donde se puedan analizar y reflexionar (Haas, 2022) sobre las situaciones conflictivas que puedan darse, así como realizar propuestas de mejora, a modo de supervisión educativa, y de este modo poder garantizar, sobre todo, los derechos de las personas usuarias.

Por último, si el colegio profesional colabora en el diseño y desarrollo del periodo de prácticas, también debería de participar en la evaluación del proceso, aportando su valoración en línea, no sólo con objetivos fijados, si no con la adecuación de todos los elementos de la planificación, así como para percibir actividades o estrategias que puedan implicar *buenas prácticas* o innovaciones en la práctica socioeducativa.

La labor de los colegios profesionales, por tanto, puede complementar y enriquecer la labor de los *agentes clásicos* que ya vienen interviniendo en los procesos de prácticas profesionales, y quizás añadir otro agente al proceso, convirtiendo el *cuarteto* que se propone desde el modelo de la UNED (Martín-Cuadrado et al., 2020) en un *quinteto*.

4. El tutor profesional como acompañante y aprendiz

Desde el punto de vista de la persona que desarrolla la tutoría de las prácticas profesionales como parte de una entidad del sector productivo, puede decirse que la finalidad principal es facilitar al tutorando la toma de contacto con el ámbito profesional desde el desarrollo de la práctica diaria en el contexto de un recurso real y concreto.

Si se recurre a la etimología, y se atiende al binomio *educare-educere* desde donde se explica que proviene la palabra —y el concepto— *educación*, el enfoque más interesante para la persona que desarrollará la tutoría desde la entidad sería la de *educere*. Este concepto se refiere a la *extracción*, de dentro hacia fuera, y cuenta con una implicación: servir de guía para la realización del alumnado. De esta manera *acompañar* y *guiar* son dos de las funciones de las que debe apropiarse el tutor profesional y, para ello, siguiendo a Martín-Cuadrado et al. (2020), los tutores profesionales deben tener ampliamente desarrolladas las diferentes competencias que la profesión que desempeñan requiere, además de la correspondiente responsabilidad ética y moral, dado que, en efecto, son una guía, un modelo y un referente para el estudiantado en formación, aportando mejoras ya citadas tanto a nivel personal como profesional (Zeichner, 1983).

Para poder conseguir esto se debería de utilizar una metodología activa y participativa, por lo que, para ajustarse a este requisito, se permite al alumnado acompañar al profesional en la intervención facilitando gradualmente una participación cada vez más activa.

El alumnado parte de situaciones de observación de las acciones socioeducativas, donde lo único que se le requiere es la ubicación en el recurso, la identificación de la organización y sus servicios, acciones y actividades, y el conocimiento de las personas con las que se desarrollan las intervenciones, aunque, poco a poco, su implicación en las tareas a desarrollar es cada vez mayor, como analizar las situaciones de partida, proponer acciones o colaborar en las evaluaciones.

Esta metodología se acerca al *aprendizaje por modelado* propuesto por Bandura en la teoría del *aprendizaje social*, donde menciona que los seres humanos somos seres sociales, trabajamos o dejamos de hacerlo en conjunto y en afectación o beneficio de los demás; según esta teoría, conocer tiene una relación

directa y proporcional con las competencias que uno ponga en práctica para desenvolverse en la vida real y cotidiana: el conocimiento es participación y actividad (Tovar y Crespo, 2015).

Resulta importante promover la reflexión sobre dicha intervención mediante el diálogo y la redacción del seguimiento de cada una de las intervenciones, y esto también favorece aspectos como la utilización del lenguaje técnico propio de la profesión en ese ámbito de actuación, la reflexión sobre la acción socio-educativa y, en definitiva, la transferencia del conocimiento teórico a la praxis profesional (Moyano, 2010), produciéndose, de este modo, un aprendizaje significativo.

Es en estos diálogos y redacciones donde se produce un proceso de enseñanza-aprendizaje, en el cual el profesional obtiene un aprendizaje que a la vez puede ser motor de una modificación en la metodología. De este modo, existe un acuerdo con González y Fuentes (2011) que, aunque refiriéndose a los profesionales de la enseñanza formal, definen el *practicum* como un espacio de análisis y reflexión.

El Practicum constituye un espacio privilegiado para analizar el conocimiento de y para la enseñanza: para la reflexión sobre qué y cómo conocen los profesores; cómo y quién construye, sistematiza y difunde el conocimiento a partir de la práctica y, en definitiva, qué orientaciones serían las más pertinentes para que los procesos de aprendizaje y de formación sean efectivos.

Algunos autores defienden que la reflexión no debe ser solamente una actividad de análisis de la propia práctica y, mucho menos, un fin en sí mismo o un procedimiento para entrenar. La reflexión debe exhortar a cuestionar tanto las acciones y consecuencias como los contextos ideológicos en los que esas acciones tienen lugar. En definitiva, con su reflexión y sus acciones, los educadores se configuran como importantes agentes para orientar la sociedad hacia un modelo más justo y democrático (Saiz y Susinos, 2018).

De esta manera, las expectativas de la persona que ejerce la tutoría profesional se ven superadas, ya que, lo que preveía como una ayuda, o incluso una carga, en el inicio del periodo de prácticas profesionales del estudiantado, acaba siendo una experiencia de aprendizaje y reflexión sobre la práctica socioeducativa con la que puede, además, mejorarla.

Este *feedback* en el aprendizaje está relacionado también con la intergeneracionalidad, ya que es habitual que profesional y estudiante pertenezcan a diferentes generaciones y este aprendizaje no se limita sólo al ámbito académico, si no que abarca otros planos como el axiológico, implicando el aprendizaje de actitudes y valores que inciden en las competencias personales. Siguiendo a Sáez (2002)

no es una transferencia unidireccional de conocimientos, sino una invitación a la comprensión de las respectivas generaciones, a la modificación de actitudes y valores en cada una de ellas o, en su caso, a la asunción de los que ya se poseen, permitiendo la transformación o la auto-transformación. (p. 35)

Un aspecto que también es importante en el desarrollo de la relación entre tutor y tutorando es el fomento de la horizontalidad. No se trata de que el tutor renuncie a su rol de experto, pero sí conviene graduarlo de manera que sea permeable a las aportaciones del tutorando. Estas aportaciones pueden provenir tanto de los contenidos curriculares adquiridos durante el programa formativo como de las experiencias y vivencias relativas a otros factores, como, por ejemplo, a la diferencia en el enfoque generacional que se ha mencionado ya, a una visión externa y nueva, a la libertad que puede suponer no pertenecer a la entidad o, incluso, a conocimientos adquiridos extracurricularmente.

Por todo ello, la disposición de la persona que ejerce el papel de la tutoría profesional al aprendizaje y al diálogo es fundamental, encontrando en el marco teórico el *método socrático* como modelo para su desarrollo. Aunque no existe un acuerdo unánime sobre su definición, puede decirse que consiste en interrogarse sobre un tema para favorecer la reflexión y organizar un debate en torno a las respuestas.

Respecto a esto es interesante lo que señala Chicharro (2016) sobre la importancia de insistir más en las preguntas que surgen de cierta situación problemática que en las respuestas, surgiendo así la experiencia compartida de la reflexión. Así, las propuestas de mejora van encaminadas a un mejor conocimiento del área en la que se desarrollarán las prácticas y a una mayor comunicación entre el centro de prácticas y la universidad.

También se considera interesante la lectura, por parte del alumnado y antes de la realización de las prácticas, de algún texto introductorio al ámbito elegido, pudiéndose facilitar u orientar los tutores profesionales en la selección de textos adecuados, así como resultaría interesante organizar una jornada con profesionales de diferentes ámbitos, en los que se explicase las funciones a desarrollar.

Resulta fundamental además la comunicación entre las personas que desarrollan la tutoría académica y la profesional, tanto para la elección de la persona asignada a las prácticas como para el desarrollo y evaluación, mediante entrevistas quincenales, reporte de evaluación o fórmulas similares que con los medios telemáticos actuales son posibles.

Es interesante el modelo de retroalimentación reflexión denominado *SIC* que, según Hass (2022)

se sustenta en los principios del aprendizaje autorregulado, bajo una perspectiva cognitivo-social de interacción de procesos personales, conductuales

y contextuales, que buscan a través de un modelo recursivo relevar el sentido de eficacia y autogestión favoreciendo a través de preguntas gatilladoras la reflexión. (p. 4)

5. El estudiantado como aprendiz activo

Desde el punto de vista del alumnado en prácticas, se puede decir que uno de los objetivos principales es el acercamiento a la realidad de la profesión, pudiendo relacionar los conceptos teóricos previos con la práctica en el entorno (García y Sáez, 2011; Moyano, 2010). Para ello es necesario adentrarse en profundidad en el día a día de los profesionales de la educación social, así como el punto de vista de las propias personas usuarias con las que intervienen, ya que la gran mayoría de las veces estas personas son las que más pueden aportarnos a la hora de cómo desarrollar nuestra labor.

Al trasladar las ideas a situaciones prácticas, el estudiante comienza a plantearse diferentes estrategias de actuación socio-educativa, siendo necesaria una evolución personal para lograr ofrecer una respuesta adecuada, que muchas veces no se puede ofrecer por falta de experiencia. Como reducir las expectativas no es una opción, es necesario lidiar con estas situaciones desde la autogestión emocional, por lo que este aspecto, como proponen Fernandes y Sevilla (2021) se puede acompañar también desde la tutoría académica a través de diferentes estrategias que favorezcan la vinculación con el estudiantado, como, por ejemplo, el *Emociodiario*, un diario personal en el que el estudiantado describe las emociones que le producen las diferentes situaciones a las que se enfrentan antes y después del periodo de prácticas.

Este vínculo entre tutor y tutorando es vital en este periodo, ya que puede favorecer el intercambio de ideas, la consulta de dudas recurrentes sobre el modo de actuación y el refuerzo de lo aprendido.

Juanico y Ventura (2017) dan gran importancia a la construcción del vínculo desde un contexto socio-educativo, a la relación que se crea con la persona, haciéndola partícipe de su propio progreso, sin imponer potestad; así como a la capacidad de gestionar y dar una respuesta inminente ante las problemáticas que puedan suceder.

El estudiantado se sentirá con mayor confianza a la hora de participar en la intervención, proponer nuevas ideas, buscar alternativas a los obstáculos que surgen de forma repentina, poniendo en práctica los conocimientos adquiridos a partir de las experiencias.

Se pretende resaltar que, una vez que comienzan las prácticas, los conocimientos teóricos no son suficientes para hacer que se generen experiencias sig-

nificativas, las altas expectativas se van regulando con la realidad y dan paso a ser conscientes del desconocimiento que aún se tiene hacia ciertos aspectos del desarrollo de la labor socio-educativa en algunos ámbitos de actuación.

Por ello, es imprescindible rescatar la formación recibida sobre el ámbito en las diferentes asignaturas del grado, para compararla con la formación práctica, con la finalidad de enriquecer las competencias profesionales, es decir, relacionar durante el proceso la teoría con la práctica (García y Sáez, 2011), aspectos ya resaltado por otros agentes en este artículo.

Se considera que la teoría se debe poner en práctica en las intervenciones socioeducativas, pero ésta, en ocasiones, puede ser una barrera dependiendo de cómo la utilicemos (Moyano, 2010), por ello debe responder a las problemáticas sociales, haciéndolas lo más inclusivas, útiles y comprensibles. De igual manera, es importante la forma en la que nos comunicamos, la escucha activa, la actitud no paternalista y trabajar desde la bidireccionalidad.

Algunas de las funciones a las que tendrá que enfrentarse el estudiantado, de forma más general, son, por ejemplo, colaborar en la organización del trabajo junto a las profesionales, participar de forma activa en las actividades que se asignen, tomar decisiones de forma gradual y bajo supervisión, preservar la confidencialidad de los datos que se obtengan y respetar las normas del recurso, acompañado de un adecuada actitud.

De forma más específica, y en relación al perfil de la educación social (ASEDES, 2007), una de las competencias más destacables podríamos decir que es el trabajo de observación, implementación y evaluación de las intervenciones socioeducativas. Esto implica una profunda reflexión también en las fases más avanzadas del proceso, entre otras cosas, sobre la planificación de actividades y los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como de los diferentes métodos de divulgación y comunicación.

La actividad con la que se suele comenzar los periodos de prácticas es el análisis de las situaciones profesionales por medio de la observación y la escucha activa, identificando las interacciones entre los profesionales y las personas con las que desarrollan su intervención. De este modo se favorece la reflexión crítica pero siempre que se cuente con una supervisión profesional que facilite herramientas e instrumentos aplicables a las futuras intervenciones.

En cuanto a esta reflexión crítica, Haas (2022) plantea tres fases en su *modelo SIC*, muy útil para la autorreflexión del estudiantado: fase de sentido, reflexionando sobre la acción, fase de intervención, reconociendo el desafío a partir del análisis, y fase de cierre, revisando, evaluando y proyectando. Este modelo puede ser muy útil para su aplicación en procesos de prácticas en educación social,

ya que invita a analizar sobre aspectos que podrán fijar mejor los aprendizajes realizados.

Redactar los seguimientos de las intervenciones reflejando las características de las actuaciones realizadas también ayuda a la reflexión socioeducativa y a la adquisición del lenguaje técnico de la profesión.

Es muy útil en este caso seguir algún modelo de informe socioeducativo, como, por ejemplo, el modelo que propone Benítez (2013), que permitirá valorar estas actuaciones desarrolladas para realizar propuestas de mejora con la finalidad de alcanzar los objetivos.

La Educación Social se consolida en base a los Derechos Humanos ocupándose, cómo se ha mencionado anteriormente, en ofrecer una respuesta a las demandas y problemáticas desde un enfoque pedagógico y generador de conocimientos (Parcerisa et al., 2010), por lo que la educación, en todos sus ámbitos, factores, contextos..., supone el elemento más importante para el desarrollo de las técnicas que se han de llevar a cabo con cada persona para conseguir su circulación social.

De manera particular, una de las principales limitaciones que se experimenta durante el periodo de prácticas tiene que ver con el desconocimiento y desinformación desde el grado de Educación Social de algunos de los ámbitos de intervención, como por ejemplo el ámbito de la salud mental. Este desconocimiento, inevitablemente, se encuentra ligado con el estigma, siendo un inconveniente para la sociedad, ya que provoca una fuerte discriminación y rechazo. Si no se cuenta con una formación previa se puede contribuir a perpetuar las ideas negativas ante algunos colectivos.

Otra de las dificultades que surgen durante este periodo tiene que ver con la comunicación deficitaria entre la tutoría académica y profesional, suponiendo una barrera para la alumna en cuanto a las funciones concretas que debe desempeñar en el centro. Asimismo, los aspectos objeto de evaluación son elementos que pueden provocar obstáculos en el desarrollo práctico de la profesión, ya que los recursos que recibe el alumnado en prácticas cuentan con características muy diversas, por lo que sería recomendable el reajuste de los mismos ciñéndose al puesto de trabajo, siendo necesaria una comunicación más adecuada y continua en el tiempo.

6. Conclusión

En este artículo se ha profundizado en el análisis de los objetivos que se plantean los diferentes agentes que participan en el *practicum*, así como sus roles y funciones, reflexionando sobre cuál debería de ser el diseño y desarrollo del

proceso, pero también realizando algunas aportaciones para adaptarlo a las necesidades y características concretas de la educación social.

Algunos de los temas en los que más se ha profundizado son los procesos teórico-prácticos y los de reflexión.

Por un lado, la importancia del *practicum* como proceso que pone en contacto las aportaciones teóricas de la formación académica con las limitaciones que se encuentran a la hora de llevarlo a las situaciones prácticas (García y Sáez, 2011; Moyano, 2010), generando situaciones de conflicto que sólo permiten un aprendizaje a partir de su confrontación en las situaciones de aprendizaje real.

Por otro lado, la importancia de la reflexión (Chicharro, 2016; Haas, 2022; Saiz y Susinos, 2018) si se pretende generar verdaderos aprendizajes que sean de utilidad en el desarrollo de la educación social y su identidad profesional.

Algunos desafíos a los que se debe de dar respuesta vendrían dados por estos dos aspectos. Por un lado, desarrollar procesos conjuntos entre academia, entidades del tercer sector y colegios profesionales donde se coordinen para poder acompañar al estudiantado en las situaciones de aplicación de los preceptos teóricos a las situaciones prácticas, algo fundamental si queremos formar buenos profesionales. Por otro lado, generar estrategias para la reflexión, que pueden estar basadas en diferentes soportes, entre ellos los digitales (Prilop et al., 2019), que suponen procesos de aprendizaje enriquecedor y significativo basado en la práctica.

Aunque podrían hacerse más propuestas, este artículo no trata de ser una guía de propuestas o buenas prácticas si no, más bien, el inicio de un diálogo entre los diferentes agentes que intervienen en las experiencias formativas prácticas de las personas que se están preparando en la universidad para llegar a ser educadoras y educadores sociales en el futuro, recogiendo algunas de sus apreciaciones con el objetivo de fomentar su colaboración en algunos aspectos clave.

Por lo tanto, se trata de invitar a su lectura con afán reflexivo y crítico, animando a generar nuevas experiencias que recojan algunas de sus ideas o nuevas acciones que den respuesta a las necesidades analizadas.

Referencias bibliográficas

Amador Muñoz, L. V., Esteban Ibáñez, M., Cárdenas Rodríguez, M. R. y Terrón Caro, M. T. (2014). Ámbitos de profesionalización del educador/a social: perspectivas y complejidad. *Revista de Humanidades*, (21), 51-70. <https://doi.org/10.5944/rdh.21.2014.13928>

Anjum, S. (2020). Impact of internship programs on professional and personal development of business students: a cause study from Pakistan. *Future Business Journal*, (6). <https://doi.org/10.1186/s43093-019-0007-3>

ASEDES (2007). *Documentos profesionalizadores*. ASEDES. <http://www.eduso.net/wp-content/uploads/2019/11/Documentos-profes-Sept-2007.pdf>

Benítez Ramírez, M. C. (2013). El informe socioeducativo: instrumento de la Educación Social. *RES Revista de Educación Social*, (16), 1-17. https://www.eduso.net/res/pdf/16/info_res_%2016.pdf

Chicharro Lázaro, A. (2016). El Diálogo Socrático como parte de la formación práctica en los estudios de Derecho. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, (14), 41-59. <https://doi.org/10.24310/REJIE.2016.v0i14.7670>

Dirección General de Seguridad e Interior. (2013, 11 de enero). Resolución por la que se dispone la publicación en el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid de los Estatutos del Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de la Comunidad de Madrid. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid 26. <https://www.bocm.es/2013-01-31-26230120130002>

Eslava Suanes, M. D., de León Huertas, C. y González López, I. (2020). La profesión de la educación social en España. Una mirada universitaria. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, (76), 109-128. <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/372875/477665>

Fernandes Procopio, L. y Sevilla Izquierdo, C. M. (2021). Estrategias de acompañamiento tutorial para el desarrollo de las emociones en el contexto de las prácticas de formación del profesorado. En C. Messina Albarenque y T. Benito Ambrona (coords), *Materiales para la formación inicial desde el practicum* (pp. 74-84). Asire Educación.

García Molina, J. y Sáez Carrera, J. (2011). Educación Social: ¿Qué formación para qué profesional? *Revista de Educación Social*, (13), 1-14. https://www.eduso.net/res/pdf/13/esforpro_res_13.pdf

García Vargas, S. M., González Fernández, R. y Martín-Cuadrado, A. M. (2016). Influencia de las prácticas en el desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes de educación social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (28), 245-259. https://doi.org/10.7179/PSRI_2016.28.18

García Vargas, S. M., Porta Antón, M. A., Biurrun Moreno, A. C. y Oriol Hernández, S. (1 de junio de 2022). *Los grupos de discusión a través de los foros virtuales como herramienta de reflexión compartida* [Ponencia en Jornadas]. XII Jornadas de Investigación en Innovación Docente de la UNED, Madrid. https://qinnova.uned.es/archivos_publicos/qweb_paginas/1111120202/losgruposdediscusionatravesdelosforosvirtualescomoherramientadereflexi.pdf

García-Vargas, S. M. (2021). *La identidad profesional de los estudiantes a través de la formación práctica en el grado de educación social* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a distancia (España)]. E-spacio UNED. <https://bit.ly/3kWNJNI>

González Calvo, G., Barba J. J. y Rodríguez Navarro, H. (2015). La importancia del aprendizaje reflexivo en el Practicum de Magisterio: una revisión de la literatura. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 147-170. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5424>

González Sanmamed, M. y Fuentes Abeledo, E. J. (2011). El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, (354), 47-70. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:ee24d5ef-9ce0-4634-85fb-cb764b-ffaf18/re35403-pdf.pdf>

Haas Prieto, V. (2019, 1 de noviembre). Triada formativa, un ensamblaje perfecto de perspectivas y saberes que significan aprendizajes dentro del Prácticum. *Prácticum y Prácticas Profesionales*. <https://gidpip.hypotheses.org/3395>

Haas Prieto, V. (2022, 8 de enero). MODELO SIC: reflexión para la transformación. *Prácticum y Prácticas Profesionales*. <https://gidpip.hypotheses.org/4533>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Hirnas, C. y Cortés, I. (2015). *Investigaciones sobre formación práctica en Chile: tensiones y desafíos*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://acortar.link/kEEfQh>

Juanico Sabaté, J. y Ventura Lluch, D. (2017). El educador social en el servicio de salud mental. *Educación Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 66, 70-85. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/326343>

Martín-Cuadrado, A. M., González-Fernández, R., Méndez Zaballós, L. y Malik Liévano, B. (2020). Competencias tutoriales de los/as responsables de prácticas profesionales en contextos de enseñanza a distancia. *Prisma Social: revista de ciencias sociales*, (28), 176-200. <https://revistaprismasocial.es/article/view/3385>

Moyano Mangas, S. (2010). La práctica educativa en educación social. En V. Nuñez (coord.), *Encrucijadas de la educación social. Orientación, modelos y prácticas* (pp. 171-222). Editorial UOC.

Novella Cámara, A. (2011). Practicum en reconstrucción: Tejiendo colectivamente un modelo de prácticas desde la innovación. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 259-280. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.11231>

Ochoa, S., Martínez, F., Ribas, M., García-Franco, M., López, E., Vilellas, R., Arenas, O., Álvarez, I., Cunyat, C., Vilamala, S., Autonell, J., Lobo, E. y Haro, J. (2011). Estudio cualitativo sobre la autopercepción del estigma social en personas con esquizofrenia. *Revista de la asociación española de neuropsiquiatría*, 31(111), 477-489. <https://dx.doi.org/10.4321/S0211-57352011000300006>

Ordoñez Olmedo, E. y Tormo Barbero, C. (2017). La importancia de las prácticas en Educación Social: un proyecto piloto desarrollado en la clase de cuarto curso del doble grado en

Educación y Trabajo Social. *RES, Revista de Educación Social*, (24), 436-443. <https://edu-so.net/res/wp-content/uploads/documentos/970.pdf>

Pablos Cerqueira, F. (2020, 7 de julio). Las prácticas de Educación Social desde una "Mirada Limpia". *Practicum y Prácticas Profesionales*. <https://gidpip.hypotheses.org/4261>

Parcerisa Arán, A., Giné Freixes, N. y Forés Miravalles, A. (2010). *La educación social: una mirada didáctica: relación, comunicación y secuencias educativas*. Graó.

Prilop, C. N., Weber, K. E. y Kleinknecht, M. (2019). How digital reflection and feedback environments contribute to pre-service teachers' beliefs during a teaching practicum. *Studies in Educational Evaluation*, 62, 158-170. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.06.005>

Puig-Cruells, C. (2020). El rol docente del tutor y supervisor de prácticas en Trabajo Social: construcción de la reflexividad y el compromiso durante la formación a través de la supervisión. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (29), 57-72. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i29.8084>

Sáez Carreras, J. (2002). Hacia la Educación Intergeneracional. Concepto y posibilidades. En J. García Mínguez y M. Bedmar Moreno (coords.), *Hacia la Educación Intergeneracional* (pp. 25-36). Dykinson.

Saiz Linares, A. y Susinos Rada, T. (2018). El practicum o cómo aprender a través de la reflexión colaborativa. El caso del problema de Elena. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 393-411.

<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/9934/8057>

Silliman, B., Edwards, H. C. y Johnson, J. C. (2020). Long-term effects of youth work internship: The Project Youth Extension Service approach. *Children and Youth Services Review*, 119. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105436>

Tovar-Moncada, M. C. y Crespo-Knopfler, S. (2015). Del aprendizaje vicario al aprendizaje reflexivo en la formación profesional de enfermería. *Revista de Enfermería del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 23(2), 115-120. http://revista-enfermeria.imss.gob.mx/editorial/index.php/revista_enfermeria/article/view/51

Zabalza Beraza, M. A. (2016). El Prácticum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum*, 1(1), 1-23. <https://revistas.uma.es/index.php/iop/article/view/8254>

Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9. <https://doi.org/10.1177/002248718303400302>

