



IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

Las pautas de análisis cualitativo de la intervención: una herramienta para el autoanálisis, la supervisión y la formación de los profesionales en contextos sociales y educativos

López Jiménez, Paco

Universitat Ramon Llull

Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés - Grup GIAS

Santalo, 37, 08021, Barcelona

plopez@peretarres.org

Riberas Bargalló, Gisela

Universitat Ramon Llull

Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés - Grup GIAS

Santalo, 37, 08021, Barcelona

griberas@peretarres.org

Martínez Rivera, Óscar

Universitat Ramon Llull

Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés - Grup GIAS

Santalo, 37, 08021, Barcelona

omartinez@peretarres.org

- 1. RESUMEN:** La comunicación analiza el uso de una herramienta de supervisión de la práctica profesional en los grados de Educación Social y Trabajo Social de la Facultad Pere Tarrés (Universidad Ramon Llull). El análisis incluye la justificación de la propuesta en un marco sistémico y de complejidad, la descripción del instrumento, su contextualización, su uso en el practicum y la evaluación de su aplicación. La experiencia se propone como una metodología útil en la formación de profesionales reflexivos.
- 2. ABSTRACT:** The paper analyzes the use of a supervision tool of professional practice in Bachelor's Degrees in Social Education and Social Work at Pere Tarrés Faculty (Ramon Llull University). The analysis includes the justification of the project in a frame of complexity and in a systemic perspective, the description of the tool, its contextualization, its use in the practicum and the evaluation of its application. The experience seems a useful proposal for the education of reflexive professionals.



IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

3. PALABRAS CLAVE: profesional reflexivo, competencias profesionales, educación social, trabajo social, practicum, supervisión

KEYWORDS: reflexive professional, professional competencies, social education, social work, practicum, supervision

4. DESARROLLO:

1. Introducción

La complejidad de los contextos profesionales en los que intervendrán las personas que se forman en la universidad es una constante en el análisis de los retos de la sociedad actual. La diversidad, la fragilidad de los sistemas de bienestar, los modelos familiares cambiantes, la fragmentación o el crecimiento de la desigualdad dibujan escenarios de intervención que, en el caso de educadores/as y trabajadores/as sociales requieren, más allá de la vocación de ayuda, un sólido bagaje competencial y, para su desarrollo, metodologías de enseñanza y aprendizaje nítidamente vinculadas con la praxis profesional. Estas metodologías comportan actualizar nuestra concepción de los procesos formativos, superar la rigidez del dualismo teoría/práctica o reflexión/acción e integrar las dimensiones técnicas, emocionales y éticas en la gestión de situaciones personales, académicas y profesionales.

En esta comunicación analizaremos una de las metodologías utilizadas en la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés (Universidad Ramon Llull) en el proceso formativo de los estudiantes de 4º curso de grado, en el contexto del Prácticum.

Tres son los referentes que han orientado el diseño y aplicación de esta metodología:

- La concepción de “profesional reflexivo” propuesta por Schön (1992) y su aplicación a la formación universitaria (Vilar, Riberas y Rosa, 2014) .
- Algunas aportaciones metodológicas relacionadas con los procesos de aprendizaje universitarios y el análisis de contextos profesionales (Monereo y Castelló, 2004; Monereo, 2007; Riera, Giné y Castello, 2003).
- Los modelos de análisis centrados en las soluciones vinculados a las teorías de la comunicación humana de la escuela de Palo Alto y sus concreciones en la intervención psicosocial o psicoeducativa (Nardone y Portelli, 2009; Watzlawick, Beavin, y Jackson, 1991).

La integración de estos tres bloques de referencias perfilan el tipo de perfil profesional que de manera implícita o explícita se promueve, así como la cultura profesional que de cada ellos se deriva (Vilar y Riberas, 2014). En concreto, evitamos una cultura profesional actuadora y



IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

aplicacionista propia de una profesionalidad restringida, que descansa plenamente en los modelos tecnocráticos y que necesita respuestas cerradas concretas para cada situación problemática y apostamos por una cultura reflexiva creadora, que descansa en la perspectiva crítica y hermenéutica, y que utiliza estrategias de investigación-acción (Schön, 1992; 1998), propia de una profesionalidad ampliada o reflexiva (Hoyle, citado por Imbernon, 1994, Stenhouse, 1987a y Stenhouse, 1987b).

Desde la perspectiva reflexiva, el Prácticum adopta un carácter formativo, de proceso. Se entiende que el contexto de prácticas es un espacio de aprendizaje donde el estudiante, además de utilizar lo que ya sabe, adquirirá conocimientos que no puede adquirir en un entorno académico clásico. El resultado de esta forma de entender el Prácticum es una acción cooperativa entre el mundo académico y el mundo profesional en la que los dos se necesitan, y una percepción de la acción social como actividad investigadora que debe llevarse a cabo mediante equipos interdisciplinarios (Riberas, Vilar, 2014).

El Prácticum, ya sea desde el trabajo en las aulas de la Universidad como desde los centros de prácticas, debe asegurar una triple dimensión en la capacitación del estudiante:

- Capacitación personal: conocer las propias capacidades, habilidades y destrezas, relacionadas con la profesión.
- Capacitación académica: adquirir conocimientos y desarrollar competencias vinculadas al ejercicio profesional, los ámbitos que puede tratar y los posicionamientos teóricos que enmarcan la acción social.
- Capacitación técnica: saber aplicar instrumentos y protocolos imprescindibles en la actividad profesional cotidiana.

El Prácticum de los dos grados analizados tiene un valor total de 43 ECTS distribuidos en cuatro cursos. Los dos primeros incluyen seminarios para el descubrimiento de recursos y organizaciones propias de la profesión (se realizan sesiones presenciales de tres horas semanales durante todo el curso) y tienen un valor de 6 créditos ECTS cada curso. En tercer y cuarto curso se realizan prácticas externas en diferentes ámbitos de intervención. Las prácticas de tercer curso, con un valor de 15 créditos ECTS, se desarrollan a lo largo de todo el curso, durante dos días a la semana, y una sesión semanal de supervisión en la Facultad. Estas prácticas son de carácter generalista y representan el conocimiento de las condiciones y características reales de la acción profesional allí donde se producen, así como la socialización en la práctica a través del aprendizaje de las particularidades del ejercicio profesional en la misma realidad.

El Prácticum del último curso de grado (16 ECTS) se desarrolla de forma intensiva a lo largo del primer semestre. El estudiante realiza las prácticas intensivas, con un total de 250 horas en el



IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

centro de prácticas, 26 horas de supervisión y 120 horas de trabajo personal. Esta modalidad de prácticas requiere la asistencia al centro de prácticas 4 días a la semana (5h/día) con una sesión de supervisión semanal, de septiembre a diciembre.

El espacio de tutoría/supervisión se organiza alrededor de dos grandes ejes: el trabajo individual, donde se hace un seguimiento personalizado de las prácticas, y el trabajo en grupos de entre 10 y 15 estudiantes, donde se comparte el análisis de la experiencia de prácticas. El trabajo individual consiste, especialmente, en el diseño e implementación de una propuesta de intervención a través de la cual se consolidan y evalúan algunas de las competencias clave desarrolladas a lo largo del grado.

2. Las pautas de análisis cualitativo de la intervención

La propuesta analizada parte, como documento base, de una plantilla/modelo que guía las diferentes fases de trabajo. Describimos a continuación el sentido y utilización formativa del mismo.

2.1. Objetivos vinculados a las competencias a desarrollar

En el proceso de desarrollo de las competencias trabajadas están implícitos estos tres objetivos:

- Desarrollar la capacidad de representación conjunta de las situaciones de conflicto o dificultad que se presentan en la praxis profesional.
- Orientar el análisis y la intervención profesional hacia las soluciones a dichos conflictos o dificultades (más que a la justificación de las propias perspectivas o actuaciones) y hacia las posibilidades de mejora de los diferentes actores que intervienen.
- Automatizar procesos de reflexión o investigación-acción que prevengan orientaciones exclusivamente analíticas o actuadoras de la práctica profesional.

2.2. Descripción del instrumento y fases del proceso

El instrumento de análisis, que los estudiantes llaman coloquialmente PAQuI (en catalán: Pauta d'Anàlisi Qualitativa de la Intervenció), es un documento compuesto por diversas tablas referidas a una situación o problema. Este documento permite describir y analizar, a través de un caso, la experiencia de prácticas teniendo en cuenta las interacciones de todos los actores



IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

que influyen en el desarrollo del caso de estudio. Este ejercicio inicial ha de servir, además, como base para hacer una propuesta de intervención que pueda ser planificada y evaluada.

En su conjunto, la PAQuI tiene tres fases o bloques de contenido:

a) Descripción y análisis de la situación

En esta fase se identifican los elementos del contexto o escenario socioeducativo en el que se produce la necesidad o conflicto. Sus apartados son: contexto o escenario de la intervención, situación, actores y diagnóstico. Esta fase pone especial énfasis en la representación compartida del problema así como en las soluciones implementadas, algunas de las cuales pueden ser parte del problema, convirtiéndose en lo que se denominan “soluciones intentadas” (López, 2011).

b) Planificación, desarrollo y evaluación de la intervención.

En esta fase el estudiante pone en práctica los mecanismos de diseño de la intervención aprendidos a lo largo de la carrera y los contrasta con el desarrollo de las actuaciones en un entorno real, directamente (a través de su actuación como estudiante en prácticas) o indirectamente (a través del análisis de la actuación realizada por parte de los profesionales del centro). Los apartados de esta fase (referidos a los diferentes actores implicados) son: Objetivos, indicadores, propuestas de actuación (concretando recursos, espacios y temporalización) y, finalmente, evaluación de resultados y cierre del proceso.

c) Metaanálisis del proceso de aprendizaje.

Además de ser una metodología pertinente para analizar y tomar decisiones en situaciones especialmente complejas, esta herramienta sirve para automatizar elementos fundamentales del proceso de acción reflexiva y consolidar el aprendizaje en torno a la praxis profesional. Para que esto sea efectivamente así, tan importante como las dos primeras fases es esta tercera, que se traduce en un apartado de metaanálisis del proceso y una síntesis final del aprendizaje realizado, preferiblemente en forma de aforismo o frase que condense la esencia de lo aprendido.

3. Análisis de la aplicación de las pautas al proceso de supervisión formativa

Dado que las pautas son el instrumento que permite el desarrollo del proceso de supervisión y evaluación de las competencias adquiridas por los estudiantes, los indicadores generales de evaluación del Prácticum nos permiten también hacer un análisis global de la bondad del instrumento. Tanto en relación a estos indicadores generales como a la valoración específica de las pautas, en los cuatro cursos académicos en los que se ha implementado esta metodología hemos utilizado tres fuentes de información:



IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

- Las evaluaciones que los estudiantes realizan al final de cada semestre. Se realizan evaluaciones consensuadas por cada grupo de Prácticum y compartidas con las directoras de titulación y por otra parte se hacen encuestas individuales de evaluación.
- Las valoraciones que hacen los profesores de la asignatura durante el proceso y al final de este. Para ello se hacen reuniones quincenales de seguimiento y una de evaluación final.
- La valoración de de los tutores de los centros de prácticas y los datos de inserción laboral de los graduados, en cuanto que elementos de contraste directo entre la formación recibida y la adecuación de esta a las necesidades sociales a las que ha de responder.

Los últimos datos disponibles reflejan un índice de inserción laboral de los graduados del 77%. Estos datos, públicos en la web de la Facultad, se recogen en el 5º estudio sobre inserción laboral relativo, en este caso, a los graduados del curso 13/14 (con una participación del 85% de los mismos). En el mismo estudio, el 85% de los encuestados consideran que la formación recibida es adecuada a la realidad profesional.

Respecto a la satisfacción de los tutores de prácticas de los centros, de las 179 personas que han respondido las encuestas a lo largo de los cuatro cursos evaluados, el 98,87% volvería a repetir la experiencia. La satisfacción media expresada es del 81,33%. Este resultado incluye la valoración de la formación inicial de los estudiantes, la satisfacción con el tutor/supervisor de la Facultad, la valoración de los procesos de gestión de las prácticas y una valoración global de la experiencia.

La satisfacción media de los estudiantes con el Prácticum de 4º curso se sitúa, en los últimos cursos, por encima del 90% en la mayoría de ítems de la encuesta periódica. En cualquier caso, estos niveles de satisfacción están presentes en las preguntas más críticas, como la valoración global de la supervisión o la pregunta sobre el desarrollo de las competencias previstas.

Si nos centramos en las cuestiones específicas que los diferentes agentes han ido destacando en relación al uso de las pautas de análisis cualitativo de la intervención, podemos destacar lo siguiente:

- Existe un consenso generalizado respecto a la bondad metodológica del instrumento. Pautar las diversas fases y elementos del proceso de intervención y del aprendizaje realizado a partir de él parece resultar útil tanto desde la perspectiva de la supervisión o acompañamiento del proceso de prácticas como desde la perspectiva profesional.
- Dentro de una valoración general positiva, los estudiantes encuentran algunas dificultades en el proceso de uso de la pauta, más que en el instrumento en sí. El hecho de que no siempre haya coincidencia entre la temporalización de las prácticas y la temporalización del proceso de análisis-intervención-evaluación de las situaciones reales afrontadas es una de las



IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

dificultades más relevantes. No siempre las situaciones elegidas pueden ajustar su evolución real al semestre en el que se desarrolla el proceso formativo.

- Algunos estudiantes encuentran el instrumento demasiado pautado, sin margen para poder poner de relieve otros aspectos que consideren oportunos, o manifiestan que las prácticas comportan una multiplicidad de experiencias que no acaban teniendo espacio en la supervisión, por el hecho de que esta está muy centrada en la sistematización del análisis a partir de casos concretos.
- En el proceso resulta útil ofrecer a los estudiantes algún modelo real de pauta aplicada a un caso concreto.
- Las pautas son instrumentos que cada equipo de tutores va adaptando en función de las evaluaciones realizadas y también en función de sus propios planteamientos psicopedagógicos o de sus concepciones diversas a la hora de comprender y afrontar las situaciones que se desarrollan en los escenarios profesionales. Algunos de los ajustes realizados estos cuatro años son terminológicos o formales. Así, el equipo de Educación Social habla de análisis de la intervención, mientras que el de Trabajo Social prefiere referirse al análisis de la actuación (lo cual convierte, para estos estudiantes, las PAQuIs en PAQuAs). O, mientras que los primeros utilizan la pauta como una tabla que vincula aspectos diversos, los segundos han ido optando por entenderla como un guión que orienta un proceso más narrativo. Otros ajustes han ido afectando de manera más significativa a los apartados del instrumento y ponen de relieve, por una parte, la riqueza que suponen la diversidad de perspectivas y, por otra, la necesidad de construir un relato conjunto no sólo sobre el instrumento, sino, especialmente, sobre la mirada profesional y el sentido de la intervención que subyace en su uso.
- El primer bloque que contenía el contexto y escenario, situación, actores y diagnóstico, actualmente se ha dividido en dos apartados en los que se han diferenciado el análisis del contexto del diagnóstico propiamente dicho. En el análisis del contexto se ha puesto más énfasis en el conocimiento de la institución o centro de prácticas y se ha añadido el marco legal y la fundamentación teórica. También se hace explícita la descripción de un genograma antes de citar los actores y agentes implicados. En el diagnóstico, en alguna de las revisiones de la pauta se ha planteado incorporar una hipótesis inicial y un pronóstico, entendiendo que esto ayuda al estudiante en el proceso de decidir cuál será la mejor intervención a desarrollar.
- El segundo bloque, que contenía los objetivos, indicadores, propuestas de actuación, desarrollo y evaluación de resultados, se mantienen los mismos apartados pero se profundiza en una propuesta de actuación o plan de trabajo del cual se facilita a los estudiantes una plantilla estructurada para la descripción y el seguimiento de la misma.



IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

- El tercer bloque, centrado en el metaanálisis, mantiene los mismos apartados, pero de cara a la evaluación adquiere un peso más relevante, al ser este un aspecto básico en la formación del profesional reflexivo. En concreto, este proceso de autoanálisis nos permite hacer un seguimiento tutorial más exhaustivo, con mayor protagonismo del estudiante, ya que permite profundizar en el conocimiento de las propias habilidades y actitudes profesionales.

4. Propuestas de mejora

La evaluación de la experiencia ha ido consolidando algunos aspectos de la metodología, pero también arroja algunos interrogantes y sugiere áreas de mejora:

- Las evaluaciones realizadas aconsejan no dar por supuesta la necesidad de realizar un proceso sistemático de análisis. Es necesario dedicar tiempo explícito en los espacios de supervisión a motivar y fundamentar esa necesidad. Puede parecer evidente que la práctica, sin planificación, evaluación o reflexión, corre el riesgo de convertir los procesos de intervención socioeducativa en activismo inútil o incluso cómplice de algunos problemas. Sin embargo, es real el riesgo de que las bondades de la actividad profesional se midan por las sensaciones experimentadas en el desarrollo de la misma y no por su impacto rigurosamente evaluado, a medio o largo plazo, en la vida de los destinatarios/as.
- La manera de analizar los problemas humanos es relevante a la hora de dar respuestas a los mismos. La tensión existente en los diversos equipos de tutores en relación a los elementos de la primera fase de la pauta entre planteamientos más descriptivos (centrados en el análisis de los problemas presentes y de los comportamientos que los mantienen) o planteamientos más interpretativos (centrados en las causas de los problemas y su hipotética evolución en función de determinados marcos conceptuales) es un hecho que obliga a los profesores implicados a avanzar en respuestas conjuntas nacidas de la investigación, propia o ajena. Al final, la mejor manera de narrar los problemas no ha de ser aquella que justifique la propia orientación teórica sino aquella que mejor ayude a resolverlos.
- Existe el riesgo de orientar un instrumento de este tipo en función de su uso formativo, investigador o profesional, como si cada uno de esos ámbitos hubiera de tener lógicas diferentes. En parte, la necesidad del profesorado de utilizar la pauta como instrumento de evaluación, más allá de su función como instrumento de intervención y de aprendizaje, ha llevado a incorporar apartados que quizás algunos de ellos/as no aplicarían si usasen el instrumento en contextos profesionales. Hacemos dos sugerencias para compensar este riesgo: formar al profesorado para que utilice en sus propias situaciones profesionales la pauta como instrumento de investigación, intervención y supervisión; y orientar el uso de la pauta hacia la síntesis máxima, con número máximo de palabras o caracteres en algunos apartados,



IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

para alejarlo de un uso exclusivamente académico y aproximarla al uso propio de la práctica reflexiva.

- Algunos tutores de los centros de prácticas ha sugerido el uso de las pautas como instrumentos de investigación de situaciones prototípicas en la praxis profesional y de trabajo conjunto con los tutores/supervisores de la Facultad. Esta es sin duda, una línea de trabajo en la que profundizar que contribuiría a dar más coherencia a la actividad formativa compartida.

5. Conclusiones

Hemos analizado el diseño, implementación y evaluación que dos equipos docentes coordinados han realizado del uso de las pautas de análisis cualitativo de la intervención, como metodología específica de trabajo en el contexto de los Prácticums de Educación Social y Trabajo Social.

En general, podemos concluir que se está consolidando como una metodología útil para los objetivos perseguidos y así lo confirman las perspectivas de los diversos agentes implicados. Los datos relativos a inserción laboral sirven como aval al conjunto de metodologías formativas del centro, aunque no se han aislado aún evidencias específicas en relación a la influencia concreta de esta metodología en dichos resultados.

Con esta salvedad, este trabajo parece reafirmar que la contribución de la universidad a la formación de profesionales reflexivos pasa, más allá del compromiso docente con este objetivo, por el desarrollo de metodologías específicas que contribuyan a su consecución.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Imbernon, F. (1994). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Graó.

López, P. (2011). Intervención estratégica con familias: reducir la complejidad para potenciar los recursos. Educación social: revista de intervención socioeducativa, 49, 48-69.

Monereo, C. (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 13 (53), 1696-2095.



IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

Monereo, C. y Castelló, M. (2004). Un modelo para el análisis de contextos de asesoramiento psicopedagógico en educación formal. En *La práctica psicopedagógica en educación formal* (pp. 73-100). Barcelona: Ediciones UOC.

Nardone, G. y Portelli, C. (2009). *Conocer a través del cambio. La evolución de la terapia breve estratégica*. Barcelona: Herder.

Riberas, G.; Vilar, J.; (2014). La praxis reflexiva: un reto para la educación social. En *Revista Edetania. Estudios y propuestas socio-educativas*. 45, 129-142.

Riberas, G.; Vilar, J.; Rosa, G. (2015). *La ética, eje transversal de formación en los grados de Educación Social y trabajo Social. Una mirada prospectiva*. McGraw Hill (en prensa).

Riera, J., Giné, C. y Castello, M. (2003). El seminario en la Universidad. Un espacio para la reflexión sobre el aprendizaje y para la formación. En *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis-UAB.

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Schön, D (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Stenhouse, L. (1987a). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Stenhouse, L. (1987b). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Vilar, J., Riberas, G. y Rosa, G. (2014). El compromiso de la universidad frente a un mundo incierto y complejo: propuestas para la formación de profesionales reflexivos. *Lugares de Educação*. 4 (9), 132-149.

Watzlawick, P., Beavin, J. y Jackson, D. (1991). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.