

EL PRÁCTICUM DE EDUCACIÓN SOCIAL EN EL EEES: LA FORMACIÓN INICIAL DE EDUCADORES SOCIALES

Jesús A. VALERO MATAS
María TEJEDOR MARDOMINGO
Universidad de Valladolid
Campus Universitario La Yutera de Palencia

RESUMEN

El artículo que presentamos es producto de dos investigaciones: “La adaptación de la Titulación de Educación Social a los estudios de grado” y “El Prácticum en el entorno de la Convergencia Europea”, ambas subvencionadas por la Junta de Castilla y León. Con las investigaciones se intenta conocer cada uno de los aspectos que más inciden en la adaptación de los estudios de grado en el nuevo modelo Universitario del Espacio Europeo, siendo no tanto la titulación de grado la que podría presentar más problemas adaptativos, sino el Prácticum. El estudio también aborda la implicación de los profesionales de la educación en la formación de los alumnos de Educación Social, pues, indudablemente, la formación de los futuros educadores sociales pasa por mostrar la realidad práctica del ejercicio de sus competencias. Ello conlleva una simbiosis entre tres organizaciones: la Universidad, El Colegio de Educadores Sociales y los centros de prácticas.

ABSTRACT

The article we present is the result of two investigations: “The adaptation of the Degree of Social Education to the degree studies” and “The Prácticum in the surroundings of the European Convergence”, both subsidized by the Junta of Castilla y Leon. With this research we tried to know each one of the aspects involved in the adaptation of the studies of degree in the new University model of the European Space, not being the degree the one that could present more problems, but being the Prácticum instead. The study also approaches the implication of the professionals of the education in the formation of the students of social education, then, doubtlessly, the formation of the social future educators happens to show the practical reality of the exercise of its competitions. It entails a symbiosis between three organizations: the university, the School of Social Educators and the centers of practices.

1. INTRODUCCIÓN

Mucho se ha escrito y se está escribiendo acerca del Espacio Europeo Superior, lo que significa de cambio para la universidad española tanto en el ámbito curricular como en el institucional y organizativo. En la actualidad, la reforma de estudios y la Convergencia al Espacio Europeo en la universidad exigen un cambio

y una nueva adaptación a una serie de aspectos como los créditos europeos ECTS, el concepto de tiempo de trabajo del alumnado, las metodologías de enseñanza-aprendizaje más activas y de mayor autonomía, la incorporación de las nuevas tecnologías al aula o el concepto de competencias aplicadas a los programas y a los sistemas de evaluación. En este último sentido, hablar de competencias y formación integral va a implicar prestar mayor atención no sólo a los procesos cognitivos/intelectuales/académicos, sino también al desarrollo de destrezas y a la incorporación de una perspectiva más profesionalizadora de la formación universitaria (Santibáñez, 2006). En este caso, es necesario reflexionar sobre el tipo de centros en los que se debe cursar el *Prácticum*, el papel y la presencia de tutores profesionales como elemento fundamental del seguimiento profesional, el número de horas a realizar en los centros, el tipo de convenios que debían establecerse entre universidad y centros, los distintos modelos de *Prácticum* y las herramientas a utilizar en las mismas. El compromiso de Bolonia para el año 2010 se ha ido concretando en líneas de acción (ANECA, 2005):

- La adopción de un sistema que facilite la transparencia y la comparación de los títulos universitarios.
- La adopción de un sistema basado esencialmente en dos niveles formado por el primer ciclo: Grado y el segundo ciclo: Postgrado (Master y Doctorado).
- El establecimiento de un sistema de créditos.
- La promoción de la movilidad.
- La promoción de la dimensión europea de la enseñanza superior.
- La promoción de la cooperación europea en materia de garantía de la calidad.
- La contribución al aprendizaje a lo largo de toda la vida.
- La autonomía y el compromiso de los establecimientos y de los estudiantes de enseñanza superior.
- La promoción del atractivo del espacio europeo de la enseñanza superior.
- El espacio europeo de la enseñanza superior y el espacio europeo de la investigación, como los dos pilares de la sociedad del conocimiento.

El crédito europeo mide el esfuerzo del alumno/a para desarrollar el proceso de aprendizaje, no sólo cuantificando las horas que el estudiante va a pasar en clase, sino también aquel tiempo que ocupa en recopilar bibliográfica, documentarse a través de Internet, desarrollar prácticas o realizar trabajos. El sistema europeo tiene en cuenta tres tipos de contenidos en las distintas materias; generales, transversales y específicos, que capacitarán al alumno/a para su preparación en el ejercicio de la

profesión que vaya a desempeñar, dejando de ser los tradicionales apuntes, el elemento más importante el proceso de aprendizaje.

Una de las claves fundamentales del Proceso de Bolonia es facilitar la movilidad, disolver las fronteras educativas y laborales que puedan existir dentro del marco de la Unión Europea. Esta movilidad se entiende no sólo en el sentido de acogerse a un programa de intercambio como pueda ser Sócrates o Erasmus, sino desde el punto de vista profesional, para capacitar al estudiante a adaptarse a las condiciones laborales que traspasen las fronteras nacionales. En este proceso de adaptación al mundo laboral es imprescindible un buen desarrollo de la asignatura de Prácticum. Pero no sólo éste, sino que todas las enseñanzas se deben caracterizar por ser más prácticas que teóricas.

La Convergencia Europea ha abierto diferentes vías de reflexión a través de la innovación en el Prácticum de Educación Social. Los proyectos pilotos, jornadas, congresos y reuniones han sido una consecuencia directa de esta nueva singladura y enfoque de orientación del Prácticum en los estudios de grado.

Por muchas reuniones, proyectos etc. que se realicen, es evidente plantearse una cuestión: ¿qué deseamos del Prácticum?. Podemos reflexionar, explicar, ahondar, todo cuanto nos planteemos, pero hay una cuestión fundamental, para qué, cómo, cuándo... Esto implica poner en escena un análisis desde dentro, pero también conectándolo con agentes externos, es decir, los tutores de los centros donde los alumnos desarrollan sus prácticas. ¿Por qué todo esto? Esta cuestión nace de las informaciones extraídas de un proyecto de investigación que hemos dirigido, en la Universidad de Valladolid.

2.- EL PRÁCTICUM DESDE LA PERSPECTIVA UNIVERSITARIA

El Prácticum, por su estructura, conlleva inevitablemente una modificación sustancial en la forma de entender las prácticas de los alumnos de esta titulación, pues implica tener que adoptar medidas significativas en los centros de prácticas, así como en los modelos de evaluación y en la transmisión de conocimientos por el centro universitario.

El sentido y la práctica de la Educación Social, en consonancia con las reflexiones teóricas de la pedagogía crítica, apunta hacia el Prácticum como lugar donde se reelabora la experiencia personal y social, donde se construye el conocimiento mediante la *interacción*, donde se posibilitan los *intercambios* y se desarrollan *habilidades* necesarias para la práctica profesional. La práctica profesional y la investigación son esenciales para el proceso de aprendizaje. No basta con la simple acción, lo que importa es la comprensión e interpretación de lo que ocurre, de la acción realizada.

El Prácticum ha de tomar como punto de partida la elaboración del conocimiento por parte del alumno e intervenir con el objetivo de provocar su evolución

hacia formas de conocimiento y de actuación más científicas y elaboradas. El Prácticum no sólo transmite, sino que recrea, reorganiza, valora y reconstruye con fines didácticos los saberes culturales disponibles; y actúa, a la vez, como contexto de desarrollo para el alumno. El tutor de prácticas puede incidir en el aspecto motivacional del aprendizaje desde diversos ángulos: en la manera de presentar las tareas, en la utilización de métodos y recursos didácticos, en la facilitación de la ayuda, en la interactividad que fomenta, en la manera como estimula la participación, en el grado de exigencia y apoyo que ofrece, en la creencia en la capacidad del alumno/a y en el esfuerzo por ayudarle a verse a sí mismo capaz (Vilar, 2006).

2.1. INVESTIGACIÓN: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Es cierto que el Prácticum está muy valorado por la comunidad educativa y los centros de prácticas, pero en esta línea se desvelan un sinfín de cuestiones que desvalorizan el Prácticum. El 88,7% de los estudiantes manifiestan la importancia del Prácticum en su formación universitaria. Los datos, probablemente por esa cercanía con la realidad social y laboral, aumentan cuando son los profesionales quienes emiten un juicio sobre la importancia del Prácticum en la formación de los futuros titulados (99,3%). Hasta ahora, los datos no revelan ninguna cuestión nueva. De sobra es conocida la importancia de esta figura formativa en cualquier titulación, la simbiosis práctica-teoría. No obstante, a medida que vamos profundizando en el análisis, observamos cómo los datos comienzan a revelar en qué medida el Prácticum no alcanza los objetivos deseados. Por ejemplo, el 62,3% de los estudiantes se encuentra satisfecho con el Prácticum; si esto lo desglosamos por alumnos de primer año de prácticas y alumnos de segundo, observamos que estos últimos están menos satisfechos, descendiendo el porcentaje hasta un 52,3%. Por razón lógica, para los alumnos de primer año es una novedad y probablemente vean en ello, una nueva experiencia. En cambio, los alumnos del segundo de prácticas han pasado esa fase de novedad y esperan del Prácticum más, y comentan cómo, en muchas ocasiones, los inconvenientes vienen de la elección del centro, las actividades, las acciones e intervenciones, el modelo propuesto, la distribución de las horas, etc.

En esta misma dirección van las opiniones de los tutores de los centros, quienes valoran positivamente el Prácticum, pero solamente un 73,2% consideran que está bien concebido. Aparte de algunas de las deficiencias teórico-prácticas que presentan los alumnos, consideran que el Prácticum debe tener otro formato, en el cual se impliquen más los alumnos, los profesores y los tutores, pero también, aunque ellos no lo hayan manifestado, las administraciones públicas. No debemos olvidar que la profesionalización del educador social dependerá, en cierto modo, de las políticas sociales de las administraciones públicas, y sobre todo, de las legislaciones de las CC. AA. Esto nos traslada a pensar que la titulación de educación social, no sólo está imbuida en el mundo de la realidad educativa, sino que el Prácticum, co-

mo la titulación en general, se debe canalizar sobre la mirada de tres contextos: mercado de trabajo, demanda de los usuarios y políticas públicas (Sáez, 2006).

La insatisfacción nacida del Prácticum tiene diferentes frentes, y entre los más destacados salidos de nuestra investigación, encontramos factores externos e internos. Entre los externos, los más destacados ya han sido brevemente comentados anteriormente: una escasa planificación, una orientación errónea, falta de recursos y una falta de implicación de algunos centros (probablemente porque no lleva un reconocimiento económico ni académico). Entre las internas, en primer lugar, la escasa importancia que conceden las universidades al Prácticum, por considerarlo como una asignatura de mero trámite, la inadecuada orientación del plan de estudios a las necesidades profesionalizadoras de la titulación, la falta de orientación y aplicación de los verdaderos valores competenciales de la titulación (hablamos de si realmente la competencias y funciones genéricas y específicas están recogidas adecuadamente en los objetivos de las asignaturas de la titulación), la escasez de recursos, tanto materiales, humanos, planificación, inspección, etc. Con este panorama de fondo se deja entrever una falta de apoyo e implicación de la universidad, facultades, escuela y departamentos con el Prácticum. Desde esta dejadez, difícilmente se puede emprender una reforma del Prácticum, pues se necesita una socialización de la profesionalización de lo alumnos, los docentes y los tutores de los centros, donde entre todos se perciba que realmente es un proyecto formativo y no un mero acto de tránsito para obtener el grado. Además, la concienciación de la importancia del Prácticum en la titulación de Educación Social no solamente viene medida por su carácter de troncalidad en los planes de estudio, sino por el carácter dominante que le concede la Convergencia Europea.

Un tercer valor obtenido de la investigación hace referencia a las funciones y competencias genéricas y específicas requeridas en el perfil profesional de un educador social. Fijando la atención en el documento marco del MEC (2003), una de las directrices hacía mención a las competencias del perfil de grado, lo que más tarde ha quedado reflejado y enumerado en el libro blanco del grado en Educación Social. Las competencias hacen referencia a los elementos necesarios para adaptar el perfil profesional y práctico al mundo laboral. De manera que todo ello implica una combinación de factores muy heterogéneos, como son los conocimientos, habilidades, destrezas, capacidades o responsabilidades, etc., de los futuros profesionales. Para alcanzar dichos planteamientos se hace necesario diseñar un Prácticum que facilite su adquisición. Siguiendo con las propuestas del libro blanco, la adaptación de los títulos de grado al EEES conlleva que las competencias se constituirán en el “alma mater” sobre las cuales construiremos y configuraremos el currículo profesionalizador del futuro profesional. Por lo tanto, el Prácticum será una pieza clave en esta nueva singladura de los nuevos títulos de grado.

Ante esta realidad e importancia del Prácticum en el nuevo modelo convergente, la investigación consideró importante llevar a cabo una evaluación de las compe-

tencias genéricas y específicas de los discentes en los diferentes centros; y para ello, como se configuró la investigación, se evaluaron las competencias por parte de tutores de centros, alumnos y tutores académicos. ¿Qué competencias se evaluaron? Se establecieron unas genéricas para todos los centros, y otras específicas, que iban enumerando los tutores de centros, y se evaluaban de 1 a 5 según el grado de cumplimiento. Los alumnos hicieron lo propio y los tutores académicos no evaluaron las competencias, sino que, dependiendo del centro y actividad, confeccionaron aquellas que a su juicio debían alcanzar los alumnos. Esto sirvió de concienciación en la evaluación y autoevaluación para las partes implicadas, así como poder conocer y confeccionar un catálogo de las competencias más importantes según la actividad desarrollada y una mayor conexión entre los tres colectivos que intervienen en el Prácticum.

La investigación propuso unas fichas evaluadoras que, desde un principio, se sometieron a consenso entre las partes implicadas, para hacer más fácil el cumplimiento de las competencias establecidas en el Prácticum. Los tutores de los centros consideraron esta nueva forma de evaluar la capacidad de cumplimiento de los alumnos, muy favorable, y así lo mostró el 92,1%. Manifestaron que, valorando y evaluando cada competencia, el seguimiento era mucho más exhaustivo y facilitaba poder reforzar allí donde sus conocimientos y habilidades eran más débiles, pero también, indicaban que, de esta manera, ayudaban a los docentes para que transmitieran conocimientos en aquellos aspectos donde presentaban mayores carencias. Los alumnos, a su vez, se autoevaluaban (una de las cuestiones importantes incluidas en los modelos convergentes) y plasmaban cómo desempeñaban su aprendizaje en los centros, facilitando a los responsables del Prácticum cómo se actúa en los centros de prácticas, si son factibles para la formación o no, dependiendo de si se alcanzan los objetivos esperados. Este modelo de proceder fue avalado por el 79,7% de los alumnos. La mayoría apoyó este procedimiento porque así ellos mismos iban conociendo cuáles eran las competencias necesarias para el desempeño de la profesión en una actividad concreta, a la vez que lo podían comparar con otras competencias necesarias en otro ámbito, reforzándose el aprendizaje teórico-práctico. Pero también el seguimiento semanal a través de las fichas significa mayor trabajo e implicación del alumno en su aprendizaje, de ahí que muchos lo consideran demasiado complicado; en definitiva, su cuestionamiento nace de que conlleva más trabajo. Por último, tenemos las observaciones de los tutores/as académicos/as que lo suscribió un 96,9%, argumentando que les facilitaba muchísimo la evaluación de los alumnos, así en la confección de las competencias según tramos de actividad.

La evaluación ha posibilitado diseñar un catálogo de competencias atendiendo a los ámbitos de aplicación, facilitando el diseño de futuras acciones para hacer frente a la demanda profesional desde la dimensión académica, evitando así lo que Sáez (2003) denomina desprofesionalización. Por otro lado, el modelo de evaluación propuesto ha sido aceptado por las partes implicadas con mínimas variaciones.

Otro de los aspectos a plantearnos se encuentra en la valoración de la tipología de Prácticum: extensivo o intensivo. Parece claro que, dependiendo del tipo de enseñanza, virtual o presencial, los centros universitarios se decantan generalmente por uno u otro. No obstante, existen propuestas como el Prácticum intensivo profesionalizador donde al final de su periodo formativo se vea acompañado de un proyecto fin de carrera. El Prácticum extensivo, en la actualidad, se ve acompañado de un proyecto donde se deben exponer los diferentes cometidos de su trabajo en el centro formativo.

2.2. ANÁLISIS DE LOS MODELOS EXISTENTES

Los primeros años de andadura de la Diplomatura de Educación Social y de Prácticum de Educación Social exigieron cierto esfuerzo por parte de los tutores universitarios y de los del centro, con el fin de ajustar perfiles y prácticas profesionales. Con el tiempo se fueron ajustando las funciones de los estudiantes de prácticas y de los tutores, estableciendo, generalmente, varias etapas en la formación del alumnado. Una primera fase de toma de contacto, una segunda fase de observación, la tercera de intervención y la cuarta de evaluación.

En la actualidad, la reforma de estudios y la Convergencia al Espacio Europeo en la universidad exigen un cambio y una nueva adaptación a una serie de aspectos como los créditos europeos ECTS, el concepto de tiempo de trabajo del alumnado, las metodologías de enseñanza-aprendizaje más activas y de mayor autonomía, la incorporación de las nuevas tecnologías al aula o el concepto de competencias aplicadas a los programas y a los sistemas de evaluación. En este último sentido, hablar de competencias y formación integral va a implicar prestar mayor atención no sólo a los procesos cognitivos/intelectuales/académicos, sino también al desarrollo de destrezas y a la incorporación de una perspectiva más profesionalizadora de la formación universitaria (Santibáñez, 2006). En este caso, es necesario reflexionar sobre el tipo de centros en los que se debe cursar el Prácticum, el papel y la presencia de tutores profesionales como elemento fundamental del seguimiento profesional, el número de horas a cubrir en los centros, el tipo de convenios que debían establecerse entre Universidad y centros, los distintos modelos de Prácticum y las herramientas que deben utilizarse en las mismas.

El Prácticum no es sólo una materia troncal, sino más bien, una etapa para formar actitudes, contrastar conocimientos y desarrollar destrezas en los futuros profesionales de la Educación Social. En el Prácticum se plantea la necesidad de integrar, en la práctica profesional, los conocimientos teórico-prácticos adquiridos en las materias del currículo.

Cuando los propios alumnos son los que afirman que desean ir a la práctica porque es donde realmente se aprende, están en realidad poniendo de manifiesto una deficiencia en la formación, al no ser capaces de descubrirles la relación directa

que existe entre la teoría y la práctica. La experiencia, por sí misma, no garantiza el aprendizaje. Pero tampoco la formación teórica o académica garantiza el aprendizaje aplicado. (Santibáñez, 2006)

Merino (1996) señala como uno de los principios fundamentales en la formación de educadores/as sociales en Europa, el de armonizar en una unidad la formación teórica con la formación práctica. Algunas estrategias en la organización del Prácticum que permitirían establecer vínculos más estrechos entre formación teórica y práctica serían:

- Programar prácticas en cada asignatura, de manera que se incluya la formación de competencias genéricas y específicas en cada una de ellas.
- Establecer materias específicas de formación teórica para cada una de las áreas de práctica profesional, de manera que exista un espacio para la reflexión y el conocimiento previo sobre el ámbito específico de desarrollo laboral, los objetivos, las funciones, estrategias y herramientas más utilizadas en el mismo. Es decir, si se determina un número de menciones o especialidades para la titulación se debe garantizar que existen materias específicas de formación sobre cada una de ellas, y no sólo centros para el desarrollo profesional.
- Hacer coincidir a los profesores responsables de la formación académica específica con los responsables de área de Practicum, de manera que tanto la formación teórica como la práctica quede en las mismas manos y, por tanto, puedan establecerse mayores vínculos entre teoría y práctica y establecerse procesos de formación. Sería más que conveniente que estas personas tengan conocimiento profundo no sólo de la dimensión teórica sino práctica de cada uno de los ámbitos.

Tras su puesta en marcha en la reforma anterior, la experiencia permite identificar dos modelos de Prácticum: un modelo que se podría denominar intensivo, concentrado al final del periodo de formación universitaria; y un modelo más extensivo, que distribuía sus créditos a lo largo de los diferentes años de formación (Santibáñez, 2006). La pervivencia de ambas experiencias hace suponer que ambas cuentan con importantes ventajas o potencialidades. Algunas de las ventajas del *modelo intensivo de Prácticum* son las siguientes:

- Es posible cerrar ciclos de enseñanza-aprendizaje e integrar conocimientos y destrezas adquiridas a lo largo de la titulación.
- Permite observar al alumno/a un proceso educativo a largo plazo, analizar la trayectoria de la población con la que trabaja, a lo largo de un curso académico.
- El Prácticum se convierte en un espacio de encuentro entre el mundo formativo y el mundo productivo (Tejada, 2006).

El *modelo extensivo* también ofrece una serie de virtualidades:

- Facilita la relación entre la teoría y la práctica educativa, ya que, en las asignaturas que se imparten a lo largo del curso, se pueden tratar algunos de los casos prácticos que surjan a lo largo del desarrollo del Prácticum.
- Contribuye a desarrollar habilidades sociales y educativas desde el inicio mismo de la formación y, por tanto, a motivar al alumnado para seguir implicado y comprometido con el mundo socioeducativo.
- Favorece la generalización de los aprendizajes, es decir, permite activar competencias en distintos entornos y mantenerlas en el tiempo. (Santibáñez, 2006)

2.3. FUNCIONES DE LAS PERSONAS IMPLICADAS EN EL PRÁCTICUM

Por otra parte, el profesor universitario deberá ofrecer un apoyo constante en la tarea que ejecuta el alumno/a ofreciendo sugerencias, proporcionando modelos alternativos, señalando problemas y posibles soluciones, valorando positivamente el trabajo realizado en relación con los objetivos propuestos (invitación al comentario del trabajo realizado). En definitiva, se propone un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se concibe el Prácticum como un movimiento de búsqueda y de avance *entre varios* y que recaba una actuación relevante del *otro* (docente universitario, el compañero, el tutor...) a través de seminarios en los que se investiga sistemáticamente la práctica educativa. No se trata de investigar los diferentes ámbitos de la Educación Social de manera aislada, sino de buscar modelos comunes de intervención:

- Plantear problemas.
- Explicitar las metas que se van a conseguir, los aspectos que deben mejorarse.
- Señalar pasos de un proceso.
- Proporcionar información para poder interpretar o para resolver situaciones y problemas.
- Resolver dudas.
- Recordar fórmulas, reglas, leyes para poder aplicarlas.
- Mostrar procedimientos, ofrecer pautas.
- Señalar errores.
- Rebatir ideas, argumentar.
- Animar, valorar la actuación.
- Señalar los problemas a los que ha de enfrentarse y los recursos de que dispone.

Los estudiantes no tendrán ni la misma edad, ni las mismas capacidades de base, ni el mismo interés por aprender, como sucedía cuando las universidades acogían solamente una elite representativa de la población nacional. Su edad, su experiencia, su origen sociocultural, así como sus necesidades por razón de sus situaciones familiares y laborales serán mucho más diversas. En una Europa que promueve activamente la movilidad de los estudiantes a través de los programas Sócrates-Erasmus y Leonardo da Vinci, el sistema de transferencia y acumulación de créditos capitalizables (ECTS) y la armonización de la estructura de los títulos de grado y postgrado, el número de estudiantes extranjeros que participarán en los intercambios será cada vez más numeroso y tendrá la necesidad de recibir la respuesta adecuada por parte del profesorado. También ello será una consecuencia de los “programas conjuntos” de grado y de masters europeos, que aunque hoy aún son poco comunes en nuestro país, el desarrollo de la legislación prevista habrá de apoyar progresivamente.

Por otra parte, esta heterogeneidad que se traduce en un número creciente de adultos con años de experiencia en la vida laboral entre el estudiantado conllevará como consecuencia la adopción de estrategias que permitan itinerarios más flexibles en función de sus necesidades pedagógicas y de sus objetivos profesionales. Estos itinerarios individualizados harán mucho más compleja la relación entre las formaciones y el mercado de trabajo, y requerirán, por otra parte, el uso racional e intensivo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, para alternar la presencia en las clases con la formación a distancia o virtual.

Estas situaciones generarán algunos cambios en el papel del profesor, que cada vez hará más pertinente su función de guía y de tutor. La presión ejercida por estas nuevas circunstancias hará que la universidad deba abrirse mucho más a la sociedad y que la orientación educativa se complemente con la orientación profesional para despertar, en los estudiantes, diversas competencias en materia de gestión de su propia carrera y de su empleabilidad permanente. Es de esta manera como la introducción de las prácticas en el currículo se ha venido generalizando en los estudios dispensados por las universidades de toda Europa y la acción tutorial ha adquirido nuevas responsabilidades de relación y seguimiento mediante convenios y acuerdos con la realidad empresarial e institucional de su entorno. Es de esta manera como ha ido creciendo y aumentará, en el futuro, la transferencia de recursos humanos y de tecnologías entre la universidad y la sociedad.

3. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

De nuestro planteamiento se deduce que la propuesta del Prácticum debe adaptarse a las características del alumnado y a la tipología de centros de prácticas de cada localidad. En principio, no se puede descartar ningún modelo de prácticas, ni

el extensivo ni el intensivo, sino que más bien hay que saber ajustar el modelo a las diversas coyunturas sociales, personales y profesionales.

Como medida general, consideramos que el modelo extensivo es el más adecuado para el alumnado convencional, es decir, para los alumnos/as jóvenes sin experiencias profesionales. En cambio, el modelo intensivo puede ser adecuado para aquellos estudiantes con cierta trayectoria profesional, que desean conocer otros campos de actuación o profundizar en los ámbitos laborales que ya conocen.

El modelo extensivo nos parece el más adecuado para los estudiantes convencionales, porque permite aprender y corregir errores durante el propio proceso de Prácticum. Es decir, el hecho de cursar asignaturas y realizar prácticas de manera paralela permite compaginar la teoría y la práctica, facilita los procesos de investigación- acción y genera procesos de reflexión que pueden tratarse en los seminarios y sesiones magistrales de la titulación. De esta forma, se produce un aprendizaje gradual con un seguimiento por parte del profesorado universitario, que puede incitar a cambiar actitudes y modificar comportamientos en los centros de prácticas. Con el modelo intensivo de Prácticum resulta difícil aplicar o adaptar los conocimientos teóricos, porque ya han sido adquiridos sin posibilidad de modificación.

En cambio, para algunos estudiantes con cierta experiencia o determinada madurez profesional puede ser recomendable el modelo intensivo, porque permite profundizar en determinadas prácticas profesionales cuando ya se tienen interiorizados los conocimientos previos necesarios para la práctica profesional.

Probablemente por la dimensión de los nuevos enfoques de las enseñanzas universitarias, proyectadas hacia una formación virtual, nos veamos sometidos a la necesidad de tener que implementar nuevos modelos de prácticas de los alumnos. En este punto, también se propuso a los alumnos y tutores una valoración sobre el modelo extensivo o intensivo, y la casi totalidad abogó por el modelo extensivo. Los tutores de prácticas avalaron el modelo extensivo en el 98,2% de todos los centros donde los alumnos realizan prácticas, y su apoyo atendía fundamentalmente a un criterio: las prácticas desarrolladas por los alumnos universitarios no se realizan durante ocho o seis horas durante un periodo de tiempo acotado (como por ejemplo acontece con la titulación de Maestro/a), sino que están sometidas a unas horas semanales requiriendo un tiempo prolongado. En segundo lugar, el aprendizaje es continuado.

En los tutores académicos hubo un 25,7% que abogaba por el Prácticum intensivo, argumentando que, en un periodo de tiempo acotado, el seguimiento estaba más focalizado, pues se centraba exclusivamente en el Prácticum, pero a nuestro juicio, más que un mayor control de las prácticas ahondaba un criterio de menor trabajo, pues el Prácticum extensivo conlleva mayor dedicación, seguimiento, contacto con los centros, etc. El 73,1% prefiere un modelo extensivo, porque el aprendizaje de los alumnos es más prolongado y permite conocer la evolución en el aprendizaje de los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- AIEJI (2005). *Plataforma común para las Educadoras y los Educadores Sociales en Europa*. Barcelona: Oficina Europea de la Asociación Internacional de Educadores Sociales (AIEJI) y Area de Bienestar Social. Diputació Barcelona.
- ANECA (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social. Volumen 1 y 2*.
- GONZÁLEZ, M., GONZÁLEZ, R. M., RODICIO, M. L. & SÁNCHEZ, J. M. (1995). Una propuesta para el prácticum de psicopedagogía de la Universidad de La Coruña. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 10-11, 7, 89-100.
- PANTOJA, L. (1998). Un esbozo de código deontológico del educador social. *Claves de Educación Social*, 4, 3, 41-48.
- SÁEZ CARRERAS, J. (2003). Cambiando concepciones en la construcción de la pedagogía social: de la formación y profesionalización de los educadores sociales, en GARCÍA MOLINA (coord.): *De nuevo la educación social*. Madrid. Dykinson.
- SÁEZ CARRERAS, J. (2003). *La profesionalización de los educadores sociales: en busca de la competencia educativa cualificadora*. Madrid. Dykinson.
- SÁEZ CARRERAS, J. Y GARCÍA MOLINA, J. (2006). *Pedagogía Social. La Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial.
- SÁEZ, J y GARCÍA MOLINA, J. (2004). Emergencia de las profesiones sociales: de la dimensión discursiva a la dimensión política, ética y práctica. *Revista de Pedagogía Social*, 10, 195-219.
- SÁEZ, J. (2003). Cambiando concepciones en la construcción de la Pedagogía Social: de la formación y profesionalización de los educadores sociales, en J. García Molina (Coord.) *De nuevo, la Educación Social*. Madrid, Dykinson.
- SÁEZ, J. (2004). Cambio de rumbo en la construcción de la Pedagogía Social. Revisión y propuestas. *Revista de Pedagogía Social*, 12, 132-148.
- SÁEZ, J. (2004). *Proyecto Docente de Pedagogía Social*. Universidad de Murcia.
- SANTIBÁÑEZ GRUBER, R. (2006). El Prácticum de Educación Social. Ponencia en *El títol de grau en Educació Social*. Jornades d'estudi i debat, 22-23 de juny de 2006, Universitat des Illes Balears, Facultat d'Educació - Campus UIB.
- VILAR, J. (1999). Las instituciones de prácticas como agentes formadores de profesionales reflexivos. En F. Esteban & R. Calvo. *El Prácticum en la formación de educadores sociales*. Burgos: Universidad de Burgos.
- VILAR, J. (2006). Comenzando una nueva etapa. Retos de futuro para el ejercicio responsable de la educación social y la pedagogía social. En J. Planella & J. Vilar (coord.). *La pedagogía social en la sociedad de la información*. Barcelona: UOC.