

LA INNOVACIÓN DOCENTE EN LA FORMACIÓN DE TRABAJO SOCIAL

TOMASA BÁÑEZ TELLO
UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

RESUMEN

Esta ponencia sobre innovación docente en trabajo social pretende motivar a los asistentes a este V Congreso Estatal de Escuelas de Trabajo Social para que utilicen la oportunidad que el proceso de convergencia de la educación superior en el espacio europeo proceso impulsado por el Acuerdo de Bolonia, firmado por los ministros de educación de los países miembros de la Unión Europea en 1999, nos ofrece para debatir sobre la formación en trabajo social y para diseñar y llevar a cabo experiencias de innovación docente, que mejoren la calidad de la docencia en trabajo social que se imparte en nuestro país.

La preocupación por la calidad ha sido una constante en la docencia del trabajo social en nuestro país, ya que la propia naturaleza del trabajo social, como profesión de ayuda, plantea una serie de exigencias en cuanto al rigor de los conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos, pero también en relación con los métodos docentes utilizados. En este sentido, lo importante en la formación de trabajo social no es la mera transmisión de estos conocimientos teóricos, sino la capacitación de los estudiantes para su aplicación en el proceso de intervención social, una capacitación que exige la utilización de métodos docentes innovadores.

PALABRAS CLAVES: trabajo social, formación, innovación, calidad, proceso de Bolonia.

ABSTRACT

The main aim of this paper is to encourage the participants of this scientific meeting to discuss teaching innovation in social work education in Spain. From my point of view, the Bologna process offers the Spanish lectures on social work a great opportunity to test new teaching methods, in order to improve the quality of social work education.

According to the European experience, the best way to offer this quality is to include theoretical knowledge, methodological strategies and human values in the social work curriculum. Therefore, the teaching innovation in social work education is a requirement in order to integrate these three dimensions and to guarantee the applied nature of the social work profession.

KEY WORDS: Social work, education, innovation, quality, Bologna process.

1. PRESENTACIÓN

La preocupación por la calidad ha sido una constante en la docencia del trabajo social en nuestro país, ya que la propia naturaleza del trabajo social, como profesión de ayuda, plantea una serie de exigencias en cuanto al rigor de los conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos, pero también en relación con los métodos docentes utilizados. En este sentido, lo importante en la formación de trabajo social no es la mera transmisión de estos conocimientos teóricos, sino la capacitación de los estudiantes para su aplicación en el proceso de intervención social, una capacitación que exige la utilización de métodos docentes innovadores. Como reflejo de esta preocupación, las escuelas y los docentes de trabajo social han realizado diversas experiencias de innovación docente, a pesar de la existencia de condicionantes del contexto.

Considero un acierto por parte de los organizadores de este V congreso estatal de escuelas de trabajo social dedicar esta sesión temática al análisis de experiencias docentes innovadoras en los centros docentes universitarios de trabajo social, ya que su realización es una excelente oportunidad para constatar, comunicar y discutir los avances en el ámbito de la docencia en trabajo social en España. Por otro lado, es muy positivo constatar como este tema ha despertado el interés entre los docentes de trabajo social, hasta tal punto que se han presentado a esta sesión temática diecisiete propuestas de comunicaciones, de las que han sido seleccionadas cuatro para su discusión durante la sesión temática.

Con la presentación de esta ponencia sobre innovación docente en trabajo social me gustaría motivar a los asistentes a este congreso para que utilicen la oportunidad que el proceso de convergencia de la educación superior en el espacio europeo¹ nos ofrece para debatir sobre la formación en trabajo social y para diseñar y llevar a cabo experiencias de innovación docente, que mejoren la calidad de la docencia en trabajo social que se imparte en nuestro país.

2. LA FORMACIÓN EN TRABAJO SOCIAL, UN DEBATE NECESARIO

Cualquier debate sobre la formación en trabajo social que pretenda ser riguroso debe tener como punto de partida una definición de la profesión de trabajo social y del perfil profesional de los trabajadores sociales, ya que la formación en trabajo social debe responder a esta definición, tanto en sus contenidos como en las metodologías docentes. En este sentido, tal como afirma C. Labonté-Roset (2003), las diversas tradiciones históricas y las diferencias en la concepción de la profesión de trabajo social y en el nivel académico de la misma, determinan la existencia de diferentes modelos de formación en trabajo social en Europa².

El trabajo social como profesión es una construcción social, y por tanto, como una profesión definida por el contexto socio-político -la realidad social y las políticas sociales-, por los planteamientos teóricos de las ciencias sociales y humanas y por la teoría y valores del propio trabajo social (M. Payne, 1993). Desde mi punto de vista, las exigencias del contexto social³, los planteamientos de las ciencias humanas y sociales⁴ y los planteamientos teóricos e ideológicos del propio trabajo social, plantean a la profesión en nuestro país una serie de importantes retos. En primer lugar, es necesario realizar un ejercicio profesional que movilice los conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos, las habilidades y los valores, actitudes y experiencias personales de los profesionales, de forma que la relación de ayuda sea el instrumento fundamental en la intervención profesional. En segundo lugar, es preciso asumir el importante compromiso político de la profesión, como consecuencia de que la justicia social es uno de los valores sociales más importantes del trabajo social. Finalmente, es necesario superar el practicismo profesional, situando las intervenciones profesionales

¹ Se trata de un proceso impulsado por el Acuerdo de Bolonia, firmado por los ministros de educación de los países miembros de la Unión Europea en 1999.

² Christine Labonté-Roset es la actual presidenta de la Asociación Europea de Escuelas de Trabajo Social. Presentó la ponencia "Situación del Trabajo Social en los países europeos en el proceso hacia la Convergencia Europea" en el Seminario sobre el proceso de convergencia de la educación superior en el espacio europeo organizado por la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Barcelona en noviembre de 2003.

³ Según T. Rosell (1992), el actual contexto social en España está caracterizado por una serie de fenómenos

en el marco de la acción reflexiva. De esta forma las experiencias de intervención deben diseñarse y realizarse orientadas por los diferentes planteamientos ideológicos y teóricos de las ciencias sociales y humanas. Unos planteamientos cuya validez para las intervenciones profesionales debe ser evaluada, formalizándose conocimientos que puedan ser utilizados para la consolidación de la disciplina y para la docencia del trabajo social.

La definición de la profesión de trabajo social elaborada a nivel internacional por la propia profesión en el 2000 me parece un buen punto de partida para encuadrar el debate sobre la formación en trabajo social y sobre la importancia de la innovación docente. «El trabajo social es una profesión que tiene por objeto la intervención social ante las necesidades sociales para promover el cambio, la resolución de los problemas en las relaciones humanas y el fortalecimiento y la libertad de la sociedad para incrementar el bienestar, mediante la utilización de teorías sobre el comportamiento humano y los sistemas sociales y aplicando la metodología específica en la que se integra el trabajo social de caso, grupo y comunidad. El trabajo social interviene en los puntos en los que las personas interactúan con su entorno. Los principios de los derechos humanos y la justicia social son fundamentales para el trabajo social».⁵

La concepción de la profesión y la definición del perfil profesional deben ser, por tanto, el punto de partida para el diseño de la formación en trabajo social. En este sentido, el proceso de convergencia de la formación superior en el espacio europeo impulsado por la Unión Europea, ha posibilitado el trabajo conjunto de los docentes y profesionales del trabajo social para la elaboración del perfil profesional de los trabajadores sociales⁶. Un trabajo que es preciso continuar con la definición de los objetivos docentes y de las directrices de los planes de estudios del futuro título de grado en trabajo social, como forma de concretar nuestra aportación al diseño del grado y del postgrado en trabajo social.

sociales que han surgido como consecuencia de la crisis económica de los años setenta, las críticas a la legitimidad y a la eficacia del estado de bienestar y la aparición de nuevas tecnologías. Algunos de estos fenómenos son: el surgimiento de nuevos problemas sociales, consecuencia de la precarización del empleo, lo que está dando lugar a una nueva pobreza; la descentralización y crecimiento de la iniciativa social, del mercado y del sector informal, tras la comprobación de la falta de adecuación de las respuestas en estado para la atención de las necesidades inmateriales, cuya cobertura exige de la implicación de la sociedad; la aparición de nuevos valores sociales (individualismo, competitividad, etcétera), que está acentuando la gravedad de problemas sociales tradicionales y la aparición de otros nuevos, consecuencia de la insolidaridad; y la falta de consolidación de los sistemas públicos de protección social, como consecuencia de las críticas a la legitimidad y a la eficacia del estado de bienestar.

⁴ El afán de las ciencias sociales de igualarse a las ciencias naturales en cuanto a su nivel de precisión y explicación de los fenómenos, está siendo superado como consecuencia de la aparición y extensión de diversos paradigmas de las ciencias sociales, en los que se afirma la ineludible unidad entre el conocimiento y la intervención en la realidad social. Entre estos paradigmas, nos encontramos aquellos que señalan el hecho de que la realidad social es una construcción del ser humano (P. L. Berger y T. Luckmann, 1994), el interaccionismo simbólico que establece el papel del sujeto como creador y actor de los procesos humanos (H. Blumer, 1981). Por otro lado, los planteamientos dialécticos han contribuido al establecimiento de la unidad entre el sujeto y el objeto en las ciencias sociales, de forma que se establece que el científico no opera en el vacío cuando analiza e interviene en la realidad social, sino que en este acto existe de forma implícita una intención, determinada por el componente ideológico, por lo que, de acuerdo con estos paradigmas, la distinción entre el conocimiento teórico y práctico como una reminiscencia aristotélica estaría superada.

⁵ Definición del Trabajo Social, aprobada por la Asamblea de la Federación Internacional de Trabajadores Sociales, Montreal, Canadá, en Julio de 2000.

⁶ Este trabajo se ha realizado por parte de una comisión mixta (con representantes del consejo de colegios y del área de trabajo social y servicios sociales). Esta comisión finalizó su trabajo elaborando una propuesta de

De acuerdo con la concepción del trabajo social como profesión que acabo de presentar, una adecuada formación en trabajo social debe capacitar a los trabajadores sociales para movilizar los conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos, las habilidades, los valores humanos del trabajo social y las actitudes y experiencias personales de los profesionales. Esta es la concepción de la formación en trabajo social dominante en Europa⁷, si bien, tal como he comentado anteriormente, existen diferentes modelos de formación en trabajo social en Europa, dependiendo de las tradiciones históricas⁸, de las diferencias en la concepción de la profesión y del nivel académico de la formación en los diferentes países europeos. Esto hace que en unos casos la formación de trabajo social se imparta en la universidad, en universidades de ciencias aplicadas y en escuelas superiores profesionales⁹. En coherencia con esta concepción del trabajo social como profesión, lo que más preocupa a los trabajadores sociales y docentes de trabajo social de muchos países europeos no es el nivel académico de la titulación, sino garantizar una formación de calidad y adecuada a las exigencias que el contexto social, las ciencias humanas y sociales y la teoría y los valores del propio trabajo social nos plantean. De esta forma, en otros países europeos la formación en trabajo social se caracteriza por los siguientes rasgos. En cuanto a los estudiantes, en muchos países europeos la concepción de la profesión como una actividad profesional cuyo ejercicio supone la movilización de las propias actitudes, valores y experiencias personales de los profesionales hace que se dé mucha la importancia a la selección de las personas que van a comenzar a estudiar trabajo social, con la idea de garantizar su interés, motivación y la existencia de una experiencia personal en temas sociales previa. En cuanto a los docentes, se trata de profesionales que combinan la formación académica con la experiencia profesional, con el objetivo de impartir los contenidos de las diferentes materias aplicándolos al perfil profesional y las competencias que deben tener los trabajadores sociales. Y finalmente en cuanto a la metodología docente, predomina la docencia centrada en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje, más que una docencia centrada en la enseñanza y con un planteamiento interdisciplinar a la hora de tratar los diferentes temas, de forma que el curriculum se organiza por materias o asignaturas, pero sobre todo por módulos.

perfil profesional que se ha difundido entre las escuelas y departamentos de trabajo social. Esta propuesta de perfil se ha realizado a partir de la definición de las competencias profesionales.

⁷ He tenido ocasión de constatarlo a través de mi asistencia a las reuniones de trabajo de una Red Temática sobre trabajo social europeo del Programa Sócrates, de la que forman parte escuelas de 24 países de Europa. Por otra parte, recientes publicaciones sobre el trabajo social en Europa también reflejan esta concepción del trabajo social (Adams, A.-Erath, P.- Shardlow S. M., 2001 y Shardlow, S.- Payne M., 2001).

⁸ En muchas de estas tradiciones la concepción y la formación del trabajo social están muy conectadas con la educación o pedagogía social y con otras profesiones sociales. De hecho, en otros países europeos de nuestro entorno geográfico más cercano (Francia, Holanda o Bélgica), el término trabajadores/as sociales incluye a diferentes profesiones sociales, como educadores sociales y no sólo a los diplomados en trabajo social.

⁹ En las universidades de ciencias aplicadas y en las escuelas superiores profesionales también se imparte la formación de otras profesiones de carácter aplicado como enfermería o magisterio.

¹⁰ Estas limitaciones han sido señaladas por diversos trabajos en los que se ha analizado la formación de trabajo social en nuestro país en diferentes momentos históricos: Llovet, J. J. y Usieto, R., (1990), Molina, M. V., (1994), Estruch, J. y Güell, A., (1976), Vázquez, J. M., (1971).

¹¹ Según Llovet, J. J. y Usieto, R., (1990), uno de los indicadores en el proceso de profesionalización de las ocupaciones es el control de los profesionales sobre la formación que conduce a la obtención del diploma que capacita para el ejercicio de la misma.

¹² La Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social (AIETS) y la Federación Internacional de

En el caso de nuestro país, la propia naturaleza de la profesión de trabajo social ha influido en los contenidos y la metodología docente. De forma que la docencia en trabajo social ha mantenido siempre un enfoque generalista y aplicado a la práctica y a la intervención. No obstante, la formación en trabajo social en España ha estado condicionada por una serie de limitaciones históricas¹⁰: el poco rigor teórico y la escasez de bibliografía sobre los contenidos específicos de trabajo social, exceso de contenidos ideológicos, la falta de aplicación de los conocimientos teóricos de las diferentes disciplinas al perfil profesional del trabajo social y la falta de integración teórico-práctica en la formación. Tras el reconocimiento universitario de los estudios de trabajo social, a estas limitaciones hay que añadir el escaso protagonismo y control por parte de la profesión de trabajo social sobre la formación de los futuros trabajadores sociales¹¹, tanto en el proceso de acceso de los estudiantes a los estudios de trabajo social, como en el proceso de selección de los profesores de las materias específicas de trabajo social.

Tal como he expuesto anteriormente, el proceso de convergencia de la formación superior y universitaria en el espacio europeo supone una oportunidad para realizar un debate sobre la formación de trabajo social y poner en marcha iniciativas innovadoras que supongan la superación de estas limitaciones que existen en la misma. Según C. Labonté-Roset (2003) la aplicación del Acuerdo de Bolonia va a tener una serie de importantes consecuencias para la formación del trabajo social en Europa. En primer lugar, los estudios de trabajo social deberán organizarse en grado¹², postgrado y doctorado. En segundo lugar, la unidad de medida de las enseñanzas será el crédito europeo, centrado en el trabajo de los estudiantes y el número de créditos de los grados será de 180 a 240. En tercer lugar, como consecuencia del uso de esta unidad de medida se dará una mayor importancia al proceso de aprendizaje que al de enseñanza. En cuarto lugar, los contenidos docentes se organizarán no solo en asignaturas, sino también en módulos temáticos con un planteamiento interdisciplinar. Finalmente, en el futuro de la formación superior en Europa va a tener una gran importancia el control de la calidad de las enseñanzas, para lo que se están elaborando estándares globales de calidad¹³ y creando agencias de acreditación¹⁴.

3. LA INNOVACIÓN DOCENTE EN EL TRABAJO SOCIAL, UN RETO INELUDIBLE

Recientes elaboraciones teóricas y metodológicas y estudios sobre la renovación docente (J. I. López Ruiz, 1999 y T. Blythe, 1999), coinciden con lo planteado por el Acuerdo de Bolonia sobre el proceso de convergencia de la formación superior y universitaria en el espacio europeo, cuando destacan la importancia de la docencia centrada en el aprendizaje y de la enseñanza para la comprensión.

Según J. I. López Ruiz (1999) los resultados de las investigaciones educativas han puesto de manifiesto la importancia de entender y atender el proceso de aprendizaje y de organizar el currículum en torno al proceso de aprendizaje, es decir, en torno a qué y cómo aprenden los estudiantes los contenidos de las materias. De acuerdo con las ideas

Trabajadores Sociales (FITS) crearon en julio de 2000 un Comité de trabajo que ha elaborado un borrador de Estándares globales de calificación para la educación y capacitación en trabajo social.

¹³ La Asociación Europea de Escuelas de Trabajo Social forma parte desde mayo de 2003, junto con otras organizaciones europeas de una Agencia Europea de Acreditación (European Network of Quality Assurance), cuya finalidad es acreditar estudios con una orientación europea en el ámbito de la educación superior de las profesiones sociales.

de R. D. Conners (1978) los principios didácticos que deben guiar la docencia centrada en el aprendizaje deben ser los siguientes: la conexión cognitiva -el profesor debe poner en relación la nueva información introducida con los conocimientos y experiencias previas de los alumnos-, la integración y aplicación de los nuevos contenidos aprendidos en otros temas diferentes -la transferibilidad del aprendizaje-, el cierre de los temas para extraer las principales ideas y elaborar síntesis y la implicación del mayor número de estudiantes en las actividades docentes. Por su parte, J. Elliott (1982) señala que los principios de procedimiento para hacer una docencia centrada en el aprendizaje deben ser la realización de actividades de discusión más que expositivas, apoyo a las discrepancias entre ideas y opiniones, que el profesor no asuma el principal papel en el aula, y tratar de comprender los diversos puntos de vista y facilitar la comprensión de los mismos.

Según J. I. López Ruiz (1999) este tipo de docencia debe enfrentar las resistencias al cambio en algunos profesores, quienes como pretexto para renovar su enseñanza aluden a las influencias del contexto institucional y socio-político. Esta forma de docencia implica una serie de cambios en los profesores. En primer lugar, cambios en las creencias y concepción iniciales que los profesores tienen, para que puedan mejorar el nivel de sus disciplinas y de su didáctica. En segundo lugar el desarrollo de las destrezas de los profesores. Y finalmente, la modificación de las actitudes, roles y valores profesionales hacia la materia impartida, los nuevos principios psico-pedagógicos y hacia la calidad del aprendizaje de los alumnos. La docencia centrada en el aprendizaje requiere, por tanto, que los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje modifiquen sus papeles tradicionales. Es decir, los profesores deben ser intelectuales creadores y transformadores de la cultura y los estudiantes constructores de su propia dinámica de aprendizaje de los contenidos del currículum. Para ello es preciso hacerse dos preguntas claves: cómo cambia el conocimiento y las creencias cuando los profesores tratan de poner en práctica una enseñanza centrada en el aprendizaje y cómo se modifica la docencia en el aula cuando los profesores enriquecen su conocimiento en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La orientación al aprendizaje como metodología docente incluye tres elementos. En primer lugar, la estimulación motivadora: general y sobre los contenidos de la materia; que trabaje la disposición al aprendizaje y la percepción en los estudiantes. En segundo lugar, los procesos de elaboración: desde la asimilación-comprensión-abstracción hasta el descubrimiento de las relaciones significativas entre las nuevas informaciones. Y finalmente, la consolidación del aprendizaje, con procesos como la repetición, memorización o transferencia y la expresión o plasmación de los nuevos aprendizajes. De esta forma, el aprendizaje tendría tres fases: motivación, asimilación e integración de los conocimientos para la comprensión y la puesta en juego de los nuevos aprendizajes y la expresión de los

¹⁴A través de programas de la Unión Europea como el programa Sócrates-Erasmus, que permiten la financiación de redes temáticas, programas intensivos y la realización de visitas docentes.

conocimientos adquiridos.

De acuerdo con las ideas de T. Blythe (1999), la enseñanza para la comprensión es una orientación pedagógica que exige a los alumnos pensar, analizar, resolver problemas y dotar de significado a lo que aprendieron. Su puesta en práctica exige a los profesores un adecuado conocimiento del marco conceptual de la materia y de sus elementos. Por otra parte, es necesario saber elegir temas que despierten el interés de los estudiantes, establecer metas coherentes y crear actividades. Los temas generativos son temas que proporcionan profundidad, significación, conexiones y variedad de perspectivas para apoyar el desarrollo de comprensiones profundas por parte de los estudiantes. Estos temas deben ser centrales para la disciplina, suscitar la curiosidad de los estudiantes, ser interesantes para los docentes, accesibles por disponibilidad de recursos e información, ofrecer la posibilidad de establecer conexiones con experiencias previas y de ser explotados con mayor profundidad. Hay que definir metas de comprensión y finalmente desarrollar desempeños de comprensión o actividades que exigen a los estudiantes usar sus conocimientos de maneras nuevas o en situaciones diferentes para construir la comprensión del tema de estudio.

En el caso de la formación en trabajo social las experiencias docentes innovadoras deberían diseñarse y realizarse en torno a las siguientes cuestiones: aplicación de los contenidos teóricos de las diversas disciplinas al perfil del trabajo social, integración de la teoría y la práctica, docencia centrada en el aprendizaje, modularización de la enseñanza, evaluación continua y metodología activa. La realización de experiencias docentes innovadoras en trabajo social requiere la existencia de unas condiciones que tienen que ver con el contexto educativo, los estudiantes y los propios docentes. En relación con el contexto educativo universitario se requiere la existencia de recursos suficientes y adecuados, la implementación de un sistema de selección de los estudiantes de trabajo social, la organización del currículum por asignaturas y por módulos y la utilización de los créditos europeos como unidad de medida que tenga en cuenta el trabajo de los estudiantes. Respecto a los estudiantes de trabajo social es necesario un reducido tamaño de los grupos de alumnos, un adecuado nivel de motivación hacia los estudios de trabajo social y la existencia de experiencias personales en temas sociales. Finalmente, por parte de los profesores estos deben tener un adecuado nivel de motivación hacia la innovación docente y una formación académica y experiencia profesional -en trabajo social y en didáctica- que les permita ser competentes como docentes.

Tal como he expuesto anteriormente el proceso de convergencia de la educación superior en el espacio europeo se nos presenta como una oportunidad para garantizar estas condiciones. La propuesta de diseño del grado y del postgrado de trabajo social debe realizarse a partir de la definición del perfil profesional elaborada conjuntamente por las escuelas y la organización colegial y supone una excelente oportunidad para debatir sobre la concepción de la profesión y de la formación en trabajo social. Por otra parte es necesaria la formación de los profesores en el uso de estas metodologías docentes innovadoras y el intercambio con docentes de trabajo social de otros países de Europa¹⁵, en los que las características de la docencia de trabajo social son similares a lo establecido por el Acuerdo de Bolonia: aprendizaje centrado en los estudiantes, organización de la docencia por módulos temáticos y no por asignaturas y trabajo a través de seminarios en los que integran la teoría y la práctica. También es necesario diseñar y realizar experiencias de innovación docente que mejoren la calidad de la docencia y que facilite la adecuación

de las enseñanzas de trabajo social al proceso de convergencia de la educación superior en el espacio europeo. La convocatoria de financiación de la ANECA es una oportunidad de financiación de este tipo de experiencias.

Es muy positivo comprobar como, al margen de estas convocatorias de financiación, los docentes de trabajo social están realizando experiencias de innovación docente como las que tendremos ocasión de conocer en esta sesión temática.

En primer lugar, Víctor M. Giménez, Asunción Lillo y Josefa Lorenzo de la Universidad de Alicante presentan los resultados de una investigación evaluativa sobre las prácticas externas de trabajo social en la Universidad de Alicante. Han analizado el proceso de paso y transformación de los conocimientos teóricos en habilidades prácticas de los estudiantes de trabajo social mediante la supervisión. Además presentan una serie de alternativas de mejora. Para ello, han estudiado a los tres actores que intervienen en el proceso de las prácticas externas de trabajo social: profesores, estudiantes y profesionales y han analizado sus representaciones mentales, las condiciones de realización de la supervisión, la metodología y técnicas utilizadas y las limitaciones y dificultades

En segundo lugar, Marta Llovet, Ferrán Cortés y Rosa M^a Alemany, de la Universidad de Barcelona reflexionan, a partir de una experiencia práctica de investigación-acción-participativa, sobre el papel del ámbito académico del trabajo social en torno a los procesos participativos y sobre cuestiones epistemológicas y metodológicas en relación con el enfoque comunitario desde la disciplina del trabajo social.

En tercer lugar, Carmina Puig, de la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona analiza el rol docente que ejercen los tutores-profesionales en el proceso de aprendizaje de las prácticas externas de trabajo social, de las estrategias que utilizan para el conocimiento y acompañamiento a las personas que realizan sus prácticas. Para ello, ha estudiado la relación y comunicación entre tutor-estudiante-supervisor, así como el perfil del estudiante, sus conocimientos, necesidades, aspiraciones, expectativas, temores y su manera de aprender y los estilos de trabajo de los tutores-docentes y de los estudiantes.

En cuarto lugar, Jordi Sancho y Rosa M. Alemany analizan los engaños, desengaños y oportunidades de la enseñanza *online* o virtual en el mundo universitario. Plantean la necesidad de discutir sobre como conseguir la máxima potencialidad de la formación *online* en un contexto como el del trabajo social, donde la práctica y la interacción son factores clave para conseguir experiencias educativas satisfactorias.

Finalmente, Agustín Moñivas, de la Universidad Complutense de Madrid analiza las competencias que considera básicas para la práctica del trabajo social, a partir de los resultados de las investigaciones sobre este tema realizadas en USA. Unos resultados que señalan que la especialización por campos de trabajo es menos útil de lo que se supone, por lo que la literatura al respecto se ha centrado mas en conocimientos específicos por áreas de intervención que en competencias específicas. Por tanto los masteres y cursos de postgrados deben tratar sobre dirección de organizaciones y servicios y sobre supervisión.

Las limitaciones de tiempo han hecho que el resto de las aportaciones presentadas sobre el tema de la innovación docente en el trabajo social sean expuestas a través de paneles. Estas aportaciones abordan temas como la elaboración de manuales de prácticas de trabajo social, material de innovación pedagógica para facilitar la integración teoría-práctica, especificidades del alumnado de trabajo social, investigación-acción y docencia de trabajo

social en torno al trabajo social comunitario, la supervisión en los estudios de trabajo social o las tutorías como instrumento dinamizador del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Confío en que seamos capaces de aprovechar el espacio privilegiado que supone la realización de este congreso estatal de escuelas de trabajo social y convertir esta sesión temática en una oportunidad para debatir en torno al concepto de trabajo social, al diseño curricular, a la necesidad de la innovación docente y las posibilidades de realizar experiencias de innovación docente en trabajo social en nuestro país.

BIBLIOGRAFÍA

AIETS-FITS. (2000): Borrador de Estándares globales de calificación para la educación y capacitación en trabajo social. Material fotocopiado.

ADAMS, A.-ERATH, P., SHARDLOW S. M. (2001): *Fundamentals of Social Work in selected European countries*, Sherffield, Russell House Publishing.

BLYTHE, T. (1999): *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*, Buenos Aires, Paidós.

CONNERS, R. D. (1978): *An analysis of teacher thought processes, beliefs and principles during instruction*, Doctoral thesis, University of Alberta (Canada).

Elliott, J. (1982): "Teachers as researchers", in *International Encyclopedia of Education*, London, Kogan Page.

ESTRUCH, J. y GÜELL, A. (1976): *Sociología de una profesión. Los Asistentes Sociales*. Barcelona, Ediciones Península.

LABONTÉ-ROSET, C. (2003): "Situación del Trabajo Social en los países europeos en el proceso hacia la Convergencia Europea", En *Seminario sobre el proceso de convergencia de la educación superior en el espacio europeo*, Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Barcelona, material fotocopiado.

LLOVET, J. J. y USIETO, R. (1990): *Los Trabajadores Sociales. De la crisis de identidad a la profesionalización*. Madrid, Humanitas.

LÓPEZ RUIZ, J. I. (1999): *Conocimiento docente y práctica educativa. El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje*. Málaga, Ediciones Aljibe.

MOLINA, M. V. (1994): *Las enseñanzas de Trabajo social en España 1932-1983*. Madrid, Universidad Pontificia de Comillas.

PAYNE, M. (1993), *Modern Social Work Theory: A critical introduction*. London, Editorial Macmillan.

ROSELL, T., (1992), "La formación para el trabajo social", En *VII Congreso Estatal de Trabajadores Sociales y Asistentes Sociales*. Barcelona, Consejo de Colegios de Diplomados en Trabajo Social; 119-142.

SHARDLOW, S and PAYNE, M. (2001): *Contemporary issues in Social Work: Western Europe*. Hants, Arena.

VÁZQUEZ, J. M^a (1971): *Situación del Servicio Social en España*. Madrid, Instituto de Sociología Aplicada.

