

El aprendizaje colaborativo en Trabajo Social. Una experiencia de sesión clínica para la intervención social en formación de postgrado

María de las Olas Palma García

Doctora por la Universidad de Málaga. Profesora del Área de Trabajo Social y Servicios Sociales

Sergio Alcaide Alcaide

Trabajador Social Equipo de Tratamiento Familiar. Diputación Provincial de Málaga

Resumen

El proceso de convergencia de la enseñanza superior que estamos viviendo, en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), está impulsando reformas organizativas y metodológicas importantes en los estudios de cada una de las ciencias y de las titulaciones universitarias españolas. En este proceso de cambio, se están abriendo nuevas perspectivas de enseñanza y aprendizaje con diferentes desafíos para las estructuras ya operantes. En concreto, en la formación universitaria para el Trabajo Social, al igual que en otras titulaciones, las reformas propuestas no parten de cero, conviviendo los nuevos ensayos docentes con experiencias previas que tradicionalmente han caracterizado a estos estudios. Lo específico y distintivo de esta experiencia, marcada por la indisoluble relación teórico-práctica de la disciplina y por el enfoque colaborativo de su metodología, ha de ser en estos momentos analizado y visibilizado desde iniciativas concretas. El objetivo principal de este artículo es mostrar una experiencia de utilización de la sesión clínica como técnica de aprendizaje colaborativo basada en la práctica profesional para la formación de estudiantes, desarrollada en el marco de una asignatura del área de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universidad de Málaga en estudios de postgrado.

Palabras claves

Trabajo Social, postgrado, aprendizaje colaborativo, práctica clínica.

Abstract

The convergence process of European Higher Education (EEES), is driving organizational and methodological reforms for some disciplines and Spanish university degrees. In this process of change, are opening new teaching and learning perspectives with different challenges and operative structures. Specifically, for Social Work, as in other degrees, these reforms not starting from scratch. New teachers trials coexisting with previous experiences that have traditionally characterized these studies. The specific and distinctive experience, marked by the indissoluble theoretical-practical relation and collaborative approach of its methodology has to be analyzed and made visible from concrete initiatives. The main goal of this paper is an experience of use of the clinical session as collaborative learning technique based on professional

practice for training students, developed in the context of a subject area of Social Work and Social Services at the University Malaga in postgraduate studies.

Keywords

Social Work, Postgraduate, collaborative learning, clinical practice.

Introducción

Con la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) hemos iniciado en las enseñanzas universitarias españolas un proceso de cambio caracterizado por dos elementos centrales: 1) El establecimiento de un sistema de vía única para todas las titulaciones a lo largo de los niveles de Grado, Master y Doctorado y 2) la reorientación de la metodología docente tradicional hacia un sistema más centrado en el aprendizaje de los estudiantes y en la revalorización de los elementos prácticos y aplicados (Delors, 1996). Estos dos elementos, han permitido al Trabajo Social alcanzar y consolidar grandes retos propios de la disciplina.

Por un lado, en el ámbito académico el Trabajo Social alcanza los niveles más altos de la cualificación universitaria, lo que garantiza y facilita, con menos obstáculos que los superados hasta este momento, la necesaria aportación investigadora del Trabajo Social al conocimiento de procesos y estrategias para la acción social. Tanto los docentes como los estudiantes, se sitúan en la oferta universitaria de postgrado con competencias propias que participan directamente en la construcción del aprendizaje especializado de este nivel universitario. Este nuevo estatus académico, junto al conocimiento derivado del ámbito profesional del Trabajo Social, va a favorecer una mayor racionalidad técnica ante las emergentes necesidades sociales y ante los nuevos requerimientos de la profesión, lo que además de cualificar la intervención social va, sin duda, a ampliar el corpus teórico existente (Fox, Martín y Green, 2007).

En paralelo, los nuevos enfoques metodológicos propuestos, están permitiendo visibilizar experiencias docentes ya recorridas desde hace años por el Trabajo Social.

De acuerdo con Benito y Cruz (2005), estas metodologías se basan en la relevancia de la integración teórico-práctica como eje vertebrador de la formación, incorporada desde el inicio como objetivo a lograr y no sólo como medio instrumental, lo que en el caso del Trabajo Social responde a la propia naturaleza de la disciplina. Han de estar enfocadas, además, a la búsqueda permanente de contenidos que den respuesta a los problemas que afronta la profesión, con una tendencia hacia un modelo de educación abierto, en la que la óptica de la participación y de diálogo entre docentes y estudiantes facilite el conseguir objetivos globales de instrucción y análisis. En este sentido, las ciencias sociales, y concretamente el Trabajo Social, requieren de conocimientos que permita al estudiante no sólo asimilar conceptos y teoría, sino que es necesario que aprenda haciendo, que partan de la búsqueda de respuestas y soluciones a los problemas específicos o realidad simulada, aplicando correctamente el uso, manejo y resolución de supuestos prácticos. Para responder a estos objetivos es necesario superar el esquema tradicional del alumno pasivo-receptor, procurando los medios para que asuma el papel de sujeto de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este contexto metodológico propone multitud de enfoques docentes alternativos para el profesorado universitario, desarrollados desde las diferentes teorías de aprendizaje clásicas. En el momento actual de adaptación al EEES, dichos enfoques dan lugar a numerosos modelos de enseñanza-aprendizaje que han de ser ensayados y analizados en la experiencia concreta, no cerrándose a modelos únicos, sino construyendo los mismos a partir de las necesidades y especificidades de cada una de las áreas de conocimiento.

En el presente trabajo nos centraremos en una propuesta metodológica construida a partir de la combinación de diferentes técnicas docentes de perspectiva colaborativa con resultado de aprendizaje teórico-práctico en el alumnado. En concreto, desde las propuestas del *Aprendizaje Cooperativo* y del *Aprendizaje basado en Problemas (ABP)*, se diseña y lleva a cabo la experiencia de sesión clínica para la intervención social en el marco de una asignatura del área de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universidad de Málaga en estudios de postgrado.

Aprendizaje Cooperativo.

El enfoque de la enseñanza en el Aprendizaje Cooperativo se centra en el alumno como sujeto activo, que debe desarrollar de forma colectiva, coordinada e independiente, las tareas planificadas en su proceso de formación. Su finalidad es conseguir que el conocimiento se construya conjuntamente entre profesores y equipos de alumnos, en un entorno que promueva la motivación personal, la responsabilidad compartida y las habilidades interpersonales para la comunicación, la organización del trabajo y la toma de decisiones (Felder y Brent, 2001).

Hasta aquí, podría parecer que el Aprendizaje Cooperativo se centra únicamente en el trabajo en grupo de los alumnos –práctica habitual en numerosos métodos-, y esto es necesario pero no suficiente para este enfoque pedagógico. Putnam (1997) señala una serie de diferencias entre el aprendizaje cooperativo y los grupos de trabajo tradicionales:

APRENDIZAJE COOPERATIVO	APRENDIZAJE TRADICIONAL
Interdependencia positiva	No existe interdependencia positiva
Todos los miembros rinden cuentas de su responsabilidad	No se rinden cuentas a nivel individual
Instrucciones sobre habilidades para Cooperar en el grupo	No se imparten instrucciones sobre habilidades para cooperar en grupo
Preocupación sobre el aprendizaje de los compañeros	No existe preocupación sobre el aprendizaje de los compañeros
Grupos heterogéneos	Grupos homogéneos
Existe reflexión sobre el grupo y la consecución de sus objetivos	No existe reflexión sobre el grupo y la consecución de sus objetivos
Observación y feedback por parte del profesor	No existe observación y feedback por parte del profesor

Tabla 1: Aprendizaje cooperativo vs. Aprendizaje tradicional

Según Putnam (1997), desde estos planteamientos pedagógicos se posibilitará que el alumnado adquiera un doble compromiso: con la tarea (aprendizaje académico) y con el trabajo de equipo (capacidad de trabajo en grupo). Para ello se ha de garantizar el equilibrio entre la confianza necesaria hacia el grupo como responsable de su aprendizaje y la función de guía y acompañante que debe representar el profesor para que el proceso llegue a su fin.

Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).

La metodología centrada en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) se fundamenta en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos (Barrows, 1996). Desde este método se propone a los alumnos constituidos en grupo, con autonomía y guiados por el profesor, la búsqueda de respuestas a una pregunta o problema, de forma que para ello entiendan e integren los conceptos básicos aprendidos previamente.

Según Branda (2004), el ABP se muestra como metodología apropiada para el aprendizaje por razones de carácter pedagógico, ya que por un lado, aumenta la motivación a aprender, particularmente cuando las situaciones se relacionan con experiencias cercanas y, por otro, fuerza al alumno a dirigir su propio aprendizaje, desarrollando habilidades de organización, trabajo conjunto, manejo de la información y análisis crítico, entre otras. También por razones de carácter práctico, al permitir la búsqueda de información externas y la consulta a expertos como estrategias desarrolladas para dar respuesta a las necesidades identificadas por los alumnos. Por último, existen además razones conceptuales, en la medida en la que el ABP facilita o fuerza a la interdisciplinariedad y la integración de conocimiento, atravesando las barreras propias del conocimiento fragmentado en disciplinas y asignaturas.

En definitiva, a través de este método docente se pretende promover la responsabilidad del propio aprendizaje, el razonamiento eficaz y creativo, y la capacidad para enfrentar situaciones reales e identificar los mecanismos básicos que explican los aspectos importantes de cada problema (Benito y Cruz, 2005). Para ello, el profesor asume el rol de apoyo, entrenamiento y seguimiento de las dinámicas de aprendizaje del grupo para asegurar que se consigan los objetivos. Ha de ayudar a los alumnos a identificar y reflexionar sobre su conocimiento previo y a señalar las necesidades de información que presentan para completar los objetivos de aprendizaje.

También, este enfoque puede parecer similar a los planteamientos metodológicos tradicionales, lo que hace necesario pararse ante él con profundidad y reconocer las diferencias y mejoras que propone respecto a otros modelos. En el siguiente cuadro (Kenley, 1999) se describen algunas diferencias importantes en cuanto a los elementos propios del aprendizaje entre el método convencional y el ABP como técnica didáctica (ver Tabla 2):

ELEMENTOS DEL APRENDIZAJE	EN EL APRENDIZAJE CONVENCIONAL	EN EL ABP
El ambiente de aprendizaje y los materiales de enseñanza	Es preparado y presentado por el profesor	La situación de aprendizaje es presentada por el profesor. El material de aprendizaje es seleccionado y generado por los alumnos
Secuencia en el orden de las acciones a aprender	Determinadas por el profesor	Los alumnos participan activamente en la generación de esta secuencia
Momento en el que se trabaja en los problemas	Después de presentar el material de aprendizaje	Antes de tener el material que se ha de aprender
Responsabilidad de aprendizaje	Asumida por el profesor	Papel activo de los alumnos en la responsabilidad de su aprendizaje
Presencia del experto	El profesor representa la imagen del experto	El profesor es un tutor y el rol de experto puede ser ejercido por otras personas relacionadas o ajenas a la asignatura
Evaluación	Determinada y ejecutada por el profesor	El alumno tiene un papel activo en su evaluación y en la de su grupo de trabajo

Tabla 2. Aprendizaje convencional vs Aprendizaje Basado en Problemas

En el presente trabajo se propone un modelo de trabajo para realizar sesiones clínicas basadas en la práctica diaria del interventor social con una metodología de aprendizaje cooperativo de resolución de problemas.

Descripción de la experiencia

Contexto y Participantes.

La experiencia docente se ha llevado a cabo durante el curso académico 2012-2013 en el marco de la asignatura Intervención Social con Menores en situación de Conflicto del Master de Criminalidad y Menores de la Universidad de Málaga. Dicha asignatura se encuentra adscrita al Área de Conocimiento de Trabajo Social y Servicios Sociales. Los alumnos matriculados, 35 en total, tienen formación previa en diferentes disciplinas, tales como Trabajo Social, Educación Social, Psicología, Terapia Ocupacional, Derecho y Criminología.

Fases de trabajo.

Diseño de la sesión clínica. En coherencia con los objetivos formulados en la asignatura, dirigidos a permitir que el alumnado adquiriera los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para comprender y desarrollar el rol profesional adecuado para la intervención social con menores en situación de conflicto, la metodología docente se diseña incorporando un eje teórico-práctico de contenidos a lo largo de toda la programación. De esta forma, se diseña a modo de eje vector, el desarrollo de la sesión clínica como técnica de aprendizaje colaborativo en la que los alumnos participan directamente en la resolución de problemas reales surgidos en este contexto de la intervención social.

Para ello, se cuenta con la colaboración de los profesionales de un Equipo de Tratamiento Familiar (ETF), quienes aportan un caso real de trabajo y su propio rol de expertos para el aprendizaje de los alumnos. La elección del caso real se realiza siguiendo como criterios, por un lado la mayor posibilidad de interdisciplinariedad en la intervención y, por otro, la consideración de bloqueo por parte de los profesionales, de forma que sea necesaria la revisión y formulación de nuevos elementos en el proyecto de intervención.

Desarrollo de la sesión clínica. Los profesionales del Equipo de Tratamiento Familiar acuden a clase y presentan directamente a los alumnos el caso real elegido, aportando información completa respecto a sus antecedentes, estructura familiar, diagnóstico al que llegan tras su estudio y técnicas utilizadas para la evaluación. Se trata además de un caso, en el que la valoración de la intervención iniciada no está alcanzando los objetivos previstos por el equipo, situándose éste en un momento de revisión y reconducción de la intervención. La presentación, que se realiza de manera dinámica y abierta a preguntas, finaliza con el encargo a los alumnos de realizar una propuesta de proyecto de intervención familiar para el caso.

Tras esta primera clase, los alumnos se distribuyen en grupos interdisciplinares de cinco miembros que prepararán su propuesta de forma conjunta siguiendo la metodología del ABP. Para ello, se les orientó a que establecieran su propio plan de trabajo, de forma que:

- Identificaran los temas a estudiar, los objetivos de aprendizaje por cubrir y establecieran un cronograma de trabajo dirigido a tal fin.

- Identificaran y decidieran qué temas serían abordados por todo el grupo y cuáles serían estudiados de manera individual.
- Identificaran funciones y tareas de cada uno, señalando además sus necesidades de apoyo en las áreas donde consideraran importante la participación del experto, profesional del Equipo de Tratamiento Familiar.

A lo largo de este plan de trabajo, desarrollado durante las siguientes clases de la asignatura y complementado con el trabajo autónomo de los alumnos, la profesora ha actuado como guía y facilitadora de los objetivos de aprendizaje formulados por el grupo. En paralelo, los contenidos teóricos recogidos en la programación han ido aportando al alumnado los conceptos básicos necesarios para la preparación del material de aprendizaje que han ido construyendo en su proceso de respuesta al problema formulado.

Cierre de la sesión clínica. La sesión finaliza con la presentación de los proyectos de intervención familiar elaborados por los alumnos a los profesionales del Equipo de Tratamiento Familiar. Éstos acuden de nuevo a clase para recibir las propuestas y analizar junto a los alumnos y profesora la adecuación de las mismas. En este momento de la sesión, se discuten y analizan las diferentes estrategias de intervención actuando como expertos receptores de nuevas iniciativas, los propios profesionales actores de la intervención.

Resultados y evaluación

Al finalizar la asignatura, se les pidió a los alumnos su evaluación respecto a la metodología empleada y a su adecuación con los objetivos de aprendizaje definidos al inicio de la misma. Se utilizó para ello un formulario de preguntas abiertas cumplimentadas por todos los alumnos a través de la plataforma virtual de la Universidad de Málaga.

En general, y a modo de idea base recogida en la evaluación, las respuestas aportadas reflejan que a los alumnos, les *“ha parecido estupendo trabajar un caso real y que un profesional del ámbito social haya podido venir a clase a explicar en qué consiste su trabajo, cómo se ha desarrollado el caso en cuestión y cómo se ha intervenido y se seguirá interviniendo en él, sirviéndose de las propuestas de intervención de los propios alumnos”*. En el mismo sentido, se señala que la dinámica seguida *“nos ha parecido muy interesante y de gran utilidad, ya que a partir de un caso real que está llevando a cabo el Equipo de Tratamiento Familiar, hemos podido realizar una intervención con mi grupo de trabajo para poder poner en práctica y comprobar, cómo nosotras enfocaríamos la situación problemática que está viviendo esa familia”*.

Junto a estas ideas, los alumnos ponen de manifiesto la adecuación de la sesión clínica para el acercamiento a la experiencia real desde la que concretar y contextualizar los conceptos básicos aprendidos previamente. Para los alumnos, *“el trabajo que hemos realizado sobre un caso real nos ha ayudado, en gran medida, a meternos de lleno en la temática, ya que a través de la sesión clínica hemos puesto en práctica todo lo aprendido en la parte teórica. La teoría y la práctica iban unidas y podíamos encontrar coherencia entre los conceptos y materia y las actuación real llevada a cabo en el caso concreto que se nos presentó”*. Para los alumnos, la metodología colaborativa les ha llevado a *“poner en práctica los conocimientos adquiridos y a trabajar en grupo, permitiendo contrastar diferentes ideas de distintos profesionales, lo que ha facilitado la comprensión de los contenidos transmitidos”*.

Los alumnos han percibido la experiencia como *“unas prácticas externas dentro de la cla-*

se, puesto que hemos sido nosotros mismos los que hemos ido trabajando el tema día a día”.

De forma clara, la sinergia entre teoría y práctica ha sido valorada por los alumnos, quienes además han observado que *“la motivación ante este proyecto era mayor que en otras asignaturas y el motivo es claro, la finalidad no es hacer un buen trabajo para sacar buena nota, sino realizar una buena intervención sobre una situación que sucede actualmente, que quizás podrá ser utilizada por el ETF y que, por lo tanto, tu esfuerzo puede que sirva para ayudar de alguna manera a una familia”*. El elemento motivador, también se ha relacionado con la idea de que *“la realización de esta práctica ha podido resultar positiva para Sergio (ETF), ya que ha tenido ocasión de escuchar nuevas ideas que posteriormente puede desarrollar en su práctica cotidiana”*.

Otras aportaciones han destacado aspectos relacionados con el enfoque interdisciplinar y cooperativo del trabajo desarrollado. En este sentido, los alumnos señalan que *“poder llevar a la práctica los contenidos teóricos vistos en clase y autocorregirlos, ha hecho que podamos interiorizarlos de manera más eficaz que si se hubieran quedado sólo en eso, en teoría. Hemos trabajado en grupo, con enfoques de diferentes disciplinas, y además ha sido supervisado por todos, los propios alumnos, la profesora y los expertos del ETF. La interacción ha sido recíproca y los resultados, independientemente del proyecto familiar diseñado, han sido positivos, ya que las dudas se han podido resolver en el momento”*. También han señalado los alumnos que ha sido muy gratificante *“conocer cómo los demás grupos utilizarían otras actividades y tareas para poder solucionarlo y así poder obtener más ideas. Se ha podido comprobar cómo las dificultades de un mismo caso real se pueden enfocar de diferente modo y qué estrategias utilizarían para poder solucionarlas”*.

Conclusiones

De acuerdo con De la Red (1993), el Trabajo Social desde sus inicios siempre se ha enriquecido con las aportaciones teóricas y prácticas de otras ciencias sociales, a la vez que se ha mantenido preocupado por generar y definir inquietudes conceptuales y temáticas propias de estudio. Fruto de ellas, han surgido numerosos trabajos de investigación y experiencias docentes y profesionales que se han venido desarrollando desde diferentes ámbitos de la profesión, aunque a veces, sin la necesaria visibilización. Esto ha ocasionado que incluso, durante muchos años, el Trabajo Social haya estado sometido a fuertes críticas por otras disciplinas acerca de su capacidad investigadora, teórica y de análisis (Osmond y O’Connor, 2004; Trevithick, 2008; Winston LeCroy, 2010).

El momento actual de adaptación y nuevos retos en la formación superior, está ofreciendo al Trabajo Social una plataforma de visibilidad para muchas de las fortalezas propias que hasta el momento no han sido puestas en valor. En concreto, en la formación universitaria para el Trabajo Social, las reformas metodológicas que se proponen no parten de cero, conviviendo los nuevos ensayos docentes con experiencias previas que tradicionalmente han caracterizado a estos estudios. De forma especial en esta disciplina, la utilización del binomio teoría-práctica en la formación de los estudiantes ha sido un elemento constante en la búsqueda de la calidad docente y profesional, lo que en la actualidad adquiere un valor orientador para otras profesiones (Ponce de León, 2012). Junto a esta integración teórico-práctica de los contenidos, la participación activa del alumnado, la utilización del espacio grupal cooperativo y la perspectiva interdisciplinar de la intervención, han sido elementos

centrales de las metodologías docentes llevadas a cabo por esta área de conocimiento, que ahora muestran un especial significado.

La evaluación realizada por los alumnos en la experiencia docente descrita en este artículo, ponen precisamente de manifiesto el valor de la incorporación y utilidad de todos estos elementos en su propio proceso de aprendizaje.

En este sentido, la experiencia descrita y los resultados obtenidos, muestran un ejemplo de fácil desarrollo para la incorporación en la formación universitaria de espacios docentes colaborativos, tanto entre los estudiantes –trabajo cooperativo- como en su relación con el contexto profesional –ABP-. El diseño de la sesión clínica como eje vector en la programación, ha permitido integrar los elementos teóricos-prácticos vinculados a la asignatura, así como la experiencia futura profesional de los estudiantes en su actual etapa de formación.

Referencias

- Barrows, H. (1996). Problem-Based Learning in Medicine and Beyond: A Brief Overview, en L. Wilkerson y W. H. Gijsselaers (eds.) *Bringing Problem-Based Learning to Higher Education: Theory and Practice*, (pp. 3-12). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Benito, A. y Cruz, A. (2005). Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid: Narcea.
- Branda, L. (2004). El Aprendizaje Basado en Problemas: Una herramienta para toda la vida. Madrid: Escuela Universitaria de Enfermería de la Comunidad de Madrid.
- De la Red, N. (1993). Aproximaciones al Trabajo Social. *Colección Trabajo Social, Serie Textos Universitarios*, 3. Madrid: Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales y Siglo XXI.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para la educación en el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Felder, R. M. y Brent, R. (2001). Effective strategies for cooperative learning. *Cooperation and Collaboration in College Teaching*, 10(2), 69-75.
- Fox, M., Martín, P. y Green, G. (2007). *Doing Practitioners Research*. London: Sage
- Kenley, R. (1999). *Problem Based Learning: within a traditional teaching environment*. Faculty of Architecture and Building. University of Melbourne.
- Osmond, J. y O'Connor, I. (2004). Formalizing the unformalized: practitioners' communication of knowledge in practice, *British Journal of Social Work*, 34(5), 677-692.
- Ponce de León, L. (2012). Teorizar la experiencia profesional del Trabajo Social. *Portularia*, XXII (Extra), 141-147. Doi: 10.5218/PRTS.2012.0015.
- Putnam, J. (1997). *Cooperative learning in diverse classrooms*. Upper saddle River, N. J.: Merrill.
- Trevithick, P. (2008). Revisiting the knowledge base of social work: A framework for practice. *British Journal of Social Work*, 38(6), 1212-1237.
- Winston LeCroy, C. (2010). Knowledge building and social work research: A critical perspective. *Research on Social Work Practice*, 20(3), 321-324.