



Supervisión y Práctica Reflexiva: Claves para el Desarrollo de Competencias en Trabajo Social Universitario

Supervision and Reflective Practice: Keys to the Development of Competencies in University Social Work

Maria Antonia Buenaventura-Rubio

Universitat de Barcelona

mabuenaventura@ub.edu orcid.org/0000-0002-8804-2541

Mireia Roca-Escoda

Universitat de Barcelona

mireiaroca@ub.edu orcid.org/0000-0003-0953-0385

Alba Sedano-Mateo

Universitat de Barcelona

asedano@ub.edu orcid.org/0009-0003-2927-8583

Anna Mirón-Fernández

Universitat de Barcelona

annamironfer@gmail.com orcid.org/0009-0003-1481-6721

Recibido: 27/10/2024

Aceptado: 30/06/2025

Resumen: El estudio explora la contribución de la Práctica Reflexiva en las prácticas curriculares y el desarrollo de competencias profesionales en estudiantes de Trabajo Social, destacando su impacto en la preparación para enfrentar contextos complejos. Se utilizó una metodología mixta, combinando técnicas cualitativas y cuantitativas. Los datos fueron recolectados mediante cuestionarios dirigidos a estudiantes, tutores de prácticas y docentes de supervisión, así como un grupo de discusión con docentes. Los resultados muestran que la Práctica Reflexiva facilita la integración entre teoría y práctica, fomenta la reflexión crítica y mejora habilidades clave como la empatía, la gestión emocional y el autoconocimiento. Tanto estudiantes como docentes valoraron positivamente este enfoque pedagógico como una herramienta que refuerza competencias éticas y profesionales. En conclusión, la Práctica Reflexiva se consolida como instrumento esencial en la formación integral de los futuros profesionales del Trabajo Social, promoviendo el aprendizaje técnico, el crecimiento personal y el compromiso con la ética y la justicia social.

Palabras clave: práctica reflexiva, Trabajo Social, supervisión, prácticas académicas, competencias profesionales.

Abstract: The study explores the contribution of Reflective Practice during curricular internships in the development of professional competencies in Social Work students, highlighting its impact on their preparation to face complex contexts. A mixed-methods approach was used, combining both qualitative and quantitative techniques. Data was collected through questionnaires directed at students, internship tutors, and supervising teachers, as well as a discussion group with faculty members. The results show that Reflective Practice facilitates the integration of theory and practice, promotes critical reflection, and improves key skills such as empathy, emotional management, and self-awareness. Both students and supervisors positively evaluated pedagogical approach as a tool that strengthens ethical and professional competencies. In conclusion, reflective practice is established as an essential tool in the comprehensive training of future social work professionals, promoting technical learning, personal growth, and a commitment to ethics and social justice.

Keywords: Reflective practice, Social Work, supervision, academic internships, professional competencies

1. INTRODUCCIÓN

El modelo actual de prácticas en el Grado de Trabajo Social de la Universidad de Barcelona se organiza en dos etapas formativas que corresponden al tercer y cuarto curso del grado. Estas asignaturas se cursan acompañadas de las asignaturas de supervisión, respectivamente, espacio en el que se promueve la reflexión y la conexión teoría-práctica (Zabalza, 2011). El modelo se basa en el ciclo del aprendizaje experiencial propuesto por Kolb en 1984, que concibe el conocimiento como resultado de la experiencia directa y la reflexión activa. Desde esta perspectiva se sitúa al estudiante como protagonista de su formación, promoviendo el desarrollo de competencias a través de la práctica y el trabajo en equipo en la supervisión (Puig-Cruells, 2020), espacio y tiempo en que los estudiantes comienzan a tomar conciencia de las competencias adquiridas (Buenaventura, 2020).

La UNESCO (1998) promueve el aprendizaje basado en competencias como modelo centrado en la educación en el desarrollo de habilidades reales de los estudiantes, aspecto reforzado en la Conferencia de Decanos/as y Directores/as de Trabajo Social (2013) tras una encuesta y una jornada celebrada en 2012, relacionando la importancia del aprendizaje basado en competencias como un eje pedagógico clave. Entre otras recomendaciones, la Unesco, subraya la importancia de integrar competencias prácticas, habilidades de comunicación, análisis creativo y reflexión independiente en los planes de estudio. Además, desde la Ley de Reforma Universitaria (1983) y con la implementación del Plan Bolonia (European Ministers of Education, 1999), las prácticas curriculares han adquirido un rol fundamental en el plan de estudios del Grado de Trabajo Social, siendo reconocidas como un componente esencial para la formación integral de los estudiantes.

El aprendizaje basado en competencias, surgido en el marco del *Espacio Europeo de Educación Superior*, se ha consolidado como un enfoque clave en la formación universitaria. A pesar de su origen controvertido, ha demostrado su utilidad para articular perfiles profesionales, procesos formativos y criterios de evaluación. Su implementación se vincula estrechamente con la innovación educativa y la mejora de la calidad docente.

Sin embargo, destacamos que la colaboración con agentes educativos del ámbito social y laboral fomenta la adquisición de competencias transversales (instrumentales, interpersonales y sistémicas), que permiten delimitar las habilidades específicas requeridas para la profesión (Villa, 2020).

Uno de los grandes desafíos en la formación en Trabajo Social es que los estudiantes se sientan preparados a nivel técnico y personal para enfrentar las exigencias de su futura práctica profesional en contextos sociales vulnerables. En este sentido, diversos autores destacan la necesidad de una práctica pre-profesional crítica y situada, que permita a los y las estudiantes construir una identidad profesional consciente y comprometida (Godoy y Morales, 2016). De acuerdo con ello, el interés de este

artículo es explorar el rol de la Práctica Reflexiva (en adelante PR) en el desarrollo de competencias profesionales y en cómo esta herramienta puede contribuir a que los estudiantes de Trabajo Social se sientan preparados, seguros y confiados para su futura intervención social.

Para abordar esta cuestión, se realizó una investigación basada con una metodología mixta con estudiantes, tutores de los centros de prácticas y docentes de supervisión para analizar la percepción de los actores implicados sobre la efectividad de la PR en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

2. LA PRÁCTICA REFLEXIVA EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA DE TRABAJO SOCIAL

La PR se define como un proceso continuo y sistemático mediante el cual los profesionales revisan y analizan críticamente sus experiencias y acciones con el fin de mejorar su desempeño y lograr un aprendizaje más profundo. Según Schön (1987), la PR se organiza en torno a dos tipos de reflexión: la “reflexión en la acción”, que ocurre durante la práctica, permitiendo ajustes inmediatos en las decisiones y respuestas del profesional, y la “reflexión sobre la acción”, que tiene lugar después de la intervención, facilitando un análisis retrospectivo de los hechos y decisiones tomadas. En 1989 Dewey destacó la estrecha relación entre el pensamiento y la acción, señalando que ambos procesos están intrínsecamente vinculados. Para que el pensamiento se convierta en conocimiento, debe nutrirse de la acción, y este vínculo requiere reflexión para dar sentido tanto a lo que pensamos como a los resultados obtenidos. En la misma línea, Fook (2012), desde un enfoque crítico, subraya que la PR no solo debe centrarse en la mejora técnica de la intervención, sino también en el cuestionamiento de las suposiciones subyacentes y los contextos sociales y políticos que influyen en la práctica profesional. Este proceso crítico es esencial para transformar la intervención social en una herramienta promotora de la justicia social. De igual manera, Freire (2018) sostiene que la reflexión crítica es clave para el empoderamiento de los individuos y la transformación de realidades opresivas, lo cual resulta especialmente relevante en el Trabajo Social. En este sentido, la PR implica un proceso dinámico de revisión y aprendizaje, que no solo busca el perfeccionamiento técnico, sino también el desarrollo de una conciencia crítica respecto a las implicaciones éticas y sociales de la práctica profesional.

En el ámbito educativo, la PR también juega un rol fundamental. Dewey (2001) propone una educación basada en la acción y la reflexión, donde el aprendizaje proviene de la resolución de problemas y proyectos reales, conectando lo mental con lo práctico. En este sentido Domingo y Gómez (2014) conceptualizan la PR como una metodología formativa y un recurso tanto personal como profesional, que fomenta el aprendizaje continuo y la mejora de la práctica una vez completada la formación inicial, convirtiendo la reflexión en un elemento formativo clave. La PR, siguiendo a Barnett (1997), se convierte en un medio para estimular la capacidad de autoobservación y fomentar un diálogo crítico con pensamientos y acciones, lo que facilita un proceso reflexivo donde se cuestionan creencias y suposiciones para alcanzar conclusiones fundamentadas (Saiz-Linares, 2023). Perrenoud (2004) y Minimol (2016), proponen un modelo reflexivo en tres dimensiones (conductual, cognitiva y emocional) que, aplicado en el espacio de supervisión, permite a los estudiantes observar su propio proceso de aprendizaje y mejorar sus competencias profesionales. Mediante este enfoque pedagógico se realiza una reflexión consciente y estructurada sobre la práctica, ayudando a los estudiantes a comprender mejor su papel en la profesión y al desarrollo de una ética profesional sólida. De hecho, Wilson y Kelly (2010) destacan la importancia de la PR en la mejora de las competencias profesionales a través de la supervisión, confirmando que el espacio de supervisión y prácticas no solo es clave para adquirir habilidades técnicas, sino también para fomentar una reflexión crítica y estructurada sobre las experiencias vividas (Velasco-Arboleda, 2024). Sobre esta cuestión, la formación de trabajadores sociales no se limita a la adquisición de competencias técnicas, sino que también se orienta hacia la comprensión y aplicación de una ética profesional que guíe las intervenciones y asegurando una práctica responsable y justa. En este sentido, Román (2009), subraya que la ética no solo implica la reflexión sobre la moralidad, sino también el cuestionamiento crítico de las morales existentes, motivando a las personas a ser conscientes de su propia moral y asumirla críticamente. La ética, por tanto, se erige como la base que motiva y justifica la intervención de los trabajadores sociales hacia las personas atendidas.

3. CONTEXTUALIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES

Las prácticas curriculares externas del Grado de Trabajo Social en la Universidad de Barcelona se integran en el plan de estudios como un elemento esencial para la formación profesional. El programa, en consonancia con el *Espacio Europeo de Educación Superior*, establece un marco formativo que legitima la integración de la práctica y la supervisión en el Grado de Trabajo Social.

TABLA I. PERÍODOS PRÁCTICAS Y SUPERVISIÓN

	Prácticas I	Prácticas II
ECTS	12	21
Semestre / Curso	6º semestre / 3º curso	7º semestre / 4º curso
Horas semanales en el centro	10 horas	20 horas
	Supervisión I	Supervisión II
ECTS	6	6
Horas semanales de supervisión	4 horas	4 horas
Total, horas de práctica presencial	Prácticas I y II, 415 horas	
Total, horas de trabajo autónomo	275 horas, guiado por docentes (supervisores) y tutores de los centros de prácticas.	

Las prácticas se desarrollan en centros de distintos ámbitos de intervención (educación, salud, justicia, infancia, etc.), lo cual enriquece la experiencia del alumnado permitiéndole conocer diferentes ámbitos, territorios y equipos de intervención profesional. La adjudicación de centros se realiza considerando los créditos superados por el estudiante y su nota media de su expediente.

Las prácticas se dividen en dos períodos: *Prácticas I* (12 ECTS) y *Prácticas II* (21 ECTS). El número de estudiantes que realizan las prácticas suele ser de 200 estudiantes por curso, distribuidos en 14 grupos de supervisión con 15 integrantes aproximadamente. Podemos observar la distribución en la Tabla I.

La supervisión educativa es concebida como una asignatura diferenciada y complementaria, impartida en paralelo a las prácticas que brinda un espacio grupal para reflexionar y conectar la teoría con la práctica durante las prácticas curriculares. De modo que el proceso formativo incorpora espacios de supervisión académica que permiten al estudiantado confrontar la teoría aprendida con la realidad profesional vivida (Buenaventura, 2020). Una investigación sobre la supervisión como método de formación de los trabajadores sociales llevada a cabo por *La Red Europea de Supervisión Educativa*, pone de manifiesto que el trabajo reflexivo planteado en la supervisión supone un método para desarrollar una actitud de aprendizaje (Fernández, 2014).

El modelo de prácticas se basa en la cooperación entre tres agentes clave: estudiantes en prácticas; tutores y tutoras profesionales de Trabajo social de los centros de prácticas; y supervisores/as, docentes de la universidad encargados del seguimiento pedagógico. La evaluación del aprendizaje es continua y participativa, e involucra a estudiantes, tutores y docentes en tres momentos clave —inicio, desarrollo y cierre de las prácticas— para coordinar y valorar la formación, las competencias profesionales, las habilidades interpersonales y el progreso del aprendizaje autónomo. Este modelo de prácticas se ajusta a las orientaciones y estándares de la Conferencia de Decanos/as y Directores/as de Trabajo Social (2013), y es pionero en su estructura triádica y en la visibilización de la supervisión como espacio curricular, reconocido como ejemplo de buenas prácticas a nivel europeo. Contribuye de forma significativa al desarrollo de una identidad profesional sólida en los futuros trabajadores sociales, en coherencia con las exigencias académicas y sociales del ejercicio profesional actual.

4. METODOLOGÍA

El presente estudio adopta un diseño metodológico mixto, de tipo descriptivo y exploratorio, que combina el análisis de datos cuantitativos y cualitativos con el objetivo de obtener una visión integral del impacto de la PR y la supervisión en el aprendizaje y el desarrollo profesional de los estudiantes.

Para ello, se diseñaron y aplicaron dos cuestionarios digitales diferenciados, uno sobre las prácticas y otro sobre la supervisión, mediante la aplicación de *Google Forms*. Ambos recogieron valoraciones numéricas y comentarios abiertos para

explorar las percepciones de los distintos actores implicados en el proceso de prácticas y supervisión. Además, se llevó a cabo un grupo de discusión con los docentes de supervisión para profundizar en los resultados y enriquecer la interpretación de los datos cualitativos.

La muestra del estudio está compuesta por un total de 410 participantes, que representan a los principales actores involucrados en el proceso de prácticas y supervisión del Grado en Trabajo Social. En el cuestionario sobre las prácticas, participaron 145 estudiantes de tercer curso (el 62% del total), 13 docentes de la asignatura de supervisión (92,85% del total de docentes) y 84 tutores/as de centros de prácticas (el 36% del total). Por otro lado, en el cuestionario sobre la supervisión, participaron 148 estudiantes y 22 docentes (de los cuales 14 se identificaron específicamente como docentes). Esta amplia muestra proporciona una perspectiva completa y rica sobre el impacto de la PR y la supervisión en el aprendizaje y desarrollo profesional de los estudiantes.

El primer cuestionario estuvo dirigido a estudiantes, supervisoras y tutores/as de los centros de prácticas. Se elaboraron versiones adaptadas para cada grupo, con un bloque común que incluía ítems generales sobre la planificación y el desarrollo de las prácticas, y bloques específicos para cada rol. Por ejemplo, en la versión para tutores/as se incluían preguntas específicas sobre la calidad de la coordinación y el acompañamiento del proceso reflexivo de los estudiantes durante las prácticas, mientras que en la versión para los estudiantes se preguntaba por la utilidad de la supervisión para identificar aprendizajes y fortalecer su desarrollo profesional, incluyendo ítems sobre la percepción del aprendizaje logrado. Este cuestionario constó de 30 preguntas: 20 cerradas con escala Likert del 1 al 10 y 10 abiertas o semiabiertas que permitieron recoger comentarios y propuestas de mejora.

El segundo cuestionario abordó aspectos de la supervisión y fue contestado por estudiantes y supervisoras. En este caso, el cuestionario era idéntico para ambos grupos, centrado en aspectos específicos de la supervisión y la PR. Contenía 25 preguntas: 18 cerradas con escala de 1 a 10, y 7 abiertas o semiabiertas. Las preguntas abordaban bloques como la comunicación con los docentes y compañeros, la relación con el centro de prácticas, el desarrollo de la reflexión crítica y la aplicación de la teoría a la práctica. Un ejemplo representativo de los ítems cerrados es: *“Valora del 1 al 10 la mejora de la práctica profesional y la identificación de una práctica más efectiva”*. Entre las preguntas abiertas, se incluía: *“¿Quieres añadir alguna otra propuesta que no se haya considerado en las preguntas anteriores?”*.

Los cuestionarios se distribuyeron al finalizar el periodo de prácticas y las sesiones de supervisión (mayo de 2023), y se dejaron unas semanas para obtener las respuestas. La participación fue voluntaria.

La recopilación de la información cualitativa se realizó en junio de 2023 mediante un grupo de discusión formado por 5 docentes de supervisión (el 35,71% del total), que también respondieron a los cuestionarios. La participación fue voluntaria, y una de las investigadoras asumió la figura de moderadora. En primer lugar, se presentaron los objetivos del estudio y, a continuación, se formularon preguntas previamente diseñadas y relacionadas con los cuestionarios, para profundizar en diferentes aspectos de la PR y la supervisión, así como en los cambios propuestos para diseñar una nueva propuesta para el próximo curso. La sesión se desarrolló con un alto grado de participación.

Para el análisis de los datos cuantitativos, se emplearon estadísticos descriptivos (medias y desviaciones estándar) con el fin de identificar las tendencias generales en la percepción de los docentes, estudiantes y tutores/as. Estos análisis se realizaron utilizando el software *Microsoft Excel*, que permitió procesar y comparar las puntuaciones de los distintos ítems y bloques temáticos. En cuanto a los datos cualitativos, se llevó a cabo un análisis de contenido manual a partir de los comentarios abiertos recogidos en ambos cuestionarios. Este análisis consistió en identificar categorías y patrones recurrentes en las respuestas, prestando especial atención a las propuestas de mejora y a las observaciones relacionadas con la PR y la supervisión. Los discursos se agruparon en temas recurrentes o categorías vinculadas con los objetivos del estudio: implicación y compromiso; aprendizaje y desarrollo profesional; autoconocimiento y superación personal; ética y dilemas profesionales; aprendizaje teórico y práctico; métodos de aprendizaje; impacto emocional y profesional; mejora continua y expectativas; comunicación y expresión; contenido y contexto.

La combinación de ambos tipos de análisis permitió triangular la información y obtener una visión más completa de las percepciones y valoraciones de los participantes, y fortalecer la validez de las conclusiones.

Para garantizar la confidencialidad y el uso adecuado de los datos, los cuestionarios se respondieron de forma anónima, y se informó que el uso de los datos obtenidos se destinaría exclusivamente a esta investigación con fines académicos. En el caso del grupo de discusión, los participantes firmaron un consentimiento informado para garantizar la confidencialidad.

5. RESULTADOS

A partir del análisis de los cuestionarios realizados a estudiantes, tutores de centros y docentes, se destaca una valoración positiva del impacto de la PR en la formación de los estudiantes de Trabajo Social, con calificaciones promedio que oscilan entre el 7,5 y el 8,2 sobre 10. A continuación se recogen los resultados más significativos en relación al impacto de la PR en el desarrollo de competencias profesionales y en la mejora de los aprendizajes por parte de los estudiantes, así como propuestas de mejora en esta línea.

5.1. Impacto de la Práctica Reflexiva en el desarrollo de competencias profesionales de los estudiantes en las asignaturas de Supervisión I y Prácticas I

Los docentes coinciden en que la PR es fundamental para el desarrollo de competencias profesionales, como demuestran las altas calificaciones obtenidas (entre 8 y 8,7 sobre 10) en integración teoría-práctica, habilidades críticas y autoconciencia. En concreto, la PR fue valorada con una media de 8,3/10 (desviación estándar 1,3) como clave para la mejora. Los estudiantes también reconocen la importancia de esta práctica, valorándola con una media de 7,69/10 y señalando su utilidad en el desarrollo de habilidades y comprensión del centro de prácticas; 140 de los 145 estudiantes destacaron su importancia para su desarrollo profesional y personal. Asimismo, los tutores de los centros de prácticas valoran muy positivamente la PR, considerándola útil en más del 90% de los casos para mejorar habilidades, actitudes y competencias, así como para fomentar una visión crítica y comprometida en el Trabajo Social.

Desarrollo de competencias críticas

Los resultados muestran que la PR tiene un impacto positivo en el desarrollo del pensamiento crítico, con medias que oscilan entre 7,5 y 8,5 sobre 10. Se evidencian mejoras en la capacidad de autocritica, el análisis ético, la toma de decisiones y la aplicación de la teoría a la práctica. En el caso de los estudiantes, el aprendizaje relacionado con la aplicación de conocimientos teóricos a situaciones reales obtiene una media de 7,71/10, mientras que la mejora en reflexiones e impresiones alcanza un 7,91/10. Por su parte, la reflexión y la práctica crítica reciben una media de 7,95. Desde la perspectiva docente, la mejora de las reflexiones e impresiones de los estudiantes se valora con una media de 8,5/10, y el fomento del pensamiento crítico y la comprensión ética con una media de 8,2/10. Los tutores destacan el impacto de la perspectiva de género (95%), de las políticas públicas (93%) y del proceso metodológico (99%) como ejes básicos para la práctica crítica y la reflexión.

Desarrollo de competencias interpersonales

Existe un consenso generalizado en que la PR es una herramienta clave para el desarrollo de competencias interpersonales con medias consistentes alrededor de 8/10 con relación a la mejora de la comunicación y la relación con compañeros, tutores y usuarios, así como la capacidad de autogestión emocional, la empatía, manejo de las emociones en contextos de prácticas, y más conciencia de las expectativas y funciones de los distintos roles profesionales en el entorno laboral. Docentes, tutores y estudiantes coinciden en que estas competencias son esenciales para la intervención social y la formación de profesionales comprometidos.

Por ejemplo, los estudiantes perciben la PR como esencial para identificar las necesidades de las personas atendidas y para mejorar sus habilidades de comunicación, empatía y adaptación. De hecho, la PR contribuye significativamente a fortalecer la relación y la comunicación con las personas atendidas en contextos profesionales, con una valoración media de 8,23/10. Asimismo, los docentes destacan que la comprensión de las necesidades y preocupaciones de las personas atendidas alcanza una media de 8,4/10. Por otro lado, un 91% de los tutores considera que la PR ha resultado útil para que los estudiantes reflexionen sobre sus emociones, pensamientos y sentimientos, favoreciendo así unas relaciones interpersonales más empáticas y éticas.

Autoconocimiento y crecimiento personal

El autoconocimiento y el crecimiento personal son percibidos como pilares fundamentales para el desarrollo profesional en el ámbito del Trabajo Social. La PR ha reforzado significativamente estas dimensiones, como reflejan las valoraciones medias,

que oscilan entre 7,9 y 8,4 sobre 10, y el incremento en la autoconciencia, valorada con una media conjunta de 8,18/10 por estudiantes, docentes y tutores.

En el caso de los docentes, esto se refleja en medias superiores a 8 en los ítems que valoran la mejora de la autoconciencia, lo que confirma la relevancia de la PR en el desarrollo personal de los estudiantes.

Por su parte, los estudiantes calificaron positivamente el aumento de su autoconciencia durante el proceso de supervisión, con una media de 7,94/10, y una comprensión de sus propias reacciones y sentimientos valorada en 8,18/10. También señalaron que el diario de autoconocimiento fue una herramienta clave para reflexionar sobre sus emociones y reacciones ante las situaciones vividas en el centro de prácticas; de hecho, 143 estudiantes destacaron cómo la PR les ayudó a analizar las sensaciones y emociones surgidas durante el período de prácticas.

Por otro lado, los tutores también subrayan la importancia del autoconocimiento como base para el aprendizaje profesional y personal, con valoraciones medias de 8,2/10 en la comprensión de necesidades y expectativas propias y ajenas. Coinciden en que el proceso reflexivo fortalece la confianza y la capacidad de adaptación a diferentes contextos, lo que impacta directamente en la calidad de la relación con las personas atendidas.

Impacto emocional

Los resultados evidencian que la PR tiene un impacto emocional altamente positivo en el proceso formativo del estudiantado, con puntuaciones que oscilan entre 7,84 y 8,4 sobre 10. Estudiantes, docentes y tutores coinciden en que este tipo de reflexión promueve una mayor comprensión y gestión de las emociones, lo que se traduce en una práctica profesional más consciente, ética y comprometida.

Para los estudiantes, la PR es vista como un espacio clave para analizar sus reacciones emocionales en entornos reales de intervención. Valoran especialmente su utilidad para comprender cómo responden emocionalmente ante tutores, docentes, compañeros y situaciones complejas del entorno laboral, lo cual fortalece su capacidad de adaptación, su empatía y su manejo emocional en el marco profesional.

Desde la perspectiva docente, la PR contribuye al desarrollo de la autoconciencia emocional del estudiantado, con una media de valoración de hasta 8,4/10. En el grupo de discusión, consideraron que este proceso permite a los futuros profesionales identificar y gestionar mejor sus emociones, lo que impacta positivamente en la calidad de sus intervenciones y en la consolidación de una ética profesional sólida. Esta autoconciencia emocional también se vincula con un mayor sentido de responsabilidad y madurez en el desempeño profesional.

Los tutores, por su parte, destacan que la PR permite a los estudiantes explorar sus pensamientos, sentimientos y emociones durante la experiencia práctica. Más del 91 % coincide en que esta dimensión emocional es esencial para establecer relaciones interpersonales más auténticas y empáticas con los usuarios, así como para comprender mejor las dinámicas del Trabajo Social. Esta reflexión emocional no solo mejora las competencias relacionales, sino que también potencia la sensibilidad frente a las realidades sociales y personales que enfrentan en el terreno.

Desarrollo de la ética profesional

La PR tiene un impacto significativo en el desarrollo de la ética profesional, según coinciden estudiantes, docentes y tutores. Los estudiantes lo valoraron con una media de 7,78/10, mientras que la mejora de su marco de referencia ético obtuvo una media de 7,77/10. Además, consideraron que la comprensión de sus propios valores y creencias, así como la identificación de contradicciones entre valores y acciones, se sitúa en 7,83/10. En conjunto, estos datos indican que la PR contribuye a fortalecer su conciencia ética y su capacidad para enfrentar dilemas éticos en el ejercicio profesional.

En el grupo de discusión, los docentes destacan que la PR ha reforzado la reflexión sobre valores y la construcción de un marco ético sólido. Aunque valoran esta relación como positiva, también señalan la necesidad de ampliar las estrategias de pensamiento crítico para seguir profundizando en estos aspectos.

Los tutores comparten esta visión: el 100 % considera que la conciencia sobre los valores personales del alumnado mejora su capacidad de aprendizaje en la práctica. La PR es vista como un eje clave para integrar la ética en la intervención social, fomentando la responsabilidad, la coherencia entre valores y acciones, y una actitud profesional crítica y comprometida.

5.2. Percepción de estudiantes, tutores y docentes sobre la efectividad de la PR en la mejora del aprendizaje

Los estudiantes ven la PR como un elemento clave en su aprendizaje. Afirman que les ayuda a dar sentido a lo aprendido, mejorar su análisis crítico y fortalecer la conexión entre teoría y práctica. Valoraron con un 7,91/10 la mejora en sus reflexiones sobre las situaciones observadas, destacando su utilidad para desarrollar habilidades clave en intervención social. Además, consideraron que la PR favorece una mayor cohesión entre teoría y práctica, mejorando su capacidad de análisis de las situaciones observadas en los centros de prácticas.

Los tutores de prácticas consideran que los estudiantes han mejorado significativamente sus aprendizajes y su comprensión del centro de prácticas gracias a la PR, con una media de 8,27/10. Además, valoraron muy positivamente que los estudiantes hayan logrado integrar la teoría con la práctica a través de este enfoque, permitiéndoles comprender mejor las funciones del Trabajo Social y las metodologías de intervención. Del total de la muestra de tutores, 34 valoraron el impacto de la PR con un 9/10, mientras que 15 le otorgaron la puntuación máxima, destacando su beneficio clave en los procesos de aprendizaje del alumnado. Además, los tutores consideran que el alumnado comunica reflexiones que no se evidencian en el desarrollo de la memoria de prácticas, lo que pone de manifiesto la importancia del acompañamiento y la comunicación entre tutores y estudiantes durante las prácticas. Este acompañamiento favorece el desarrollo de un espíritu reflexivo en las personas en proceso de aprendizaje, enriqueciendo su formación profesional y personal.

En el grupo de discusión, los docentes destacaron el valor de las herramientas reflexivas para comprender mejor el centro de prácticas y las funciones del trabajador social, así como la importancia de la reflexión para identificar los momentos clave de aprendizaje durante las prácticas. También subrayaron la utilidad de herramientas como las fichas, el análisis DAFO, el diario y la memoria de prácticas para transformar el conocimiento en un aprendizaje significativo y aplicable.

5.3. Propuestas de mejora

Tanto los estudiantes como los tutores y docentes proponen ajustes para mejorar el proceso de PR. Entre las sugerencias, se destaca la necesidad de más cohesión grupal, un mayor dinamismo en las clases de supervisión y la realización de talleres adicionales sobre autoconocimiento y gestión emocional.

Los estudiantes proponen elegir de forma más libre el momento y la forma de realizar ciertas actividades reflexivas, lo que permitiría una conexión más auténtica con sus vivencias. Además, plantean la necesidad de profundizar en el análisis de los valores personales y profesionales, así como en las contradicciones que surgen durante la práctica.

Los docentes proponen adaptar las actividades de supervisión y las memorias para reducir la sobrecarga burocrática y centrarse en la reflexión crítica; incluir dinámicas grupales y talleres específicos sobre gestión emocional y autoconocimiento, especialmente para estudiantes con dificultades de introspección; y diseñar actividades que permitan analizar las situaciones vividas desde una perspectiva ética y crítica, vinculando la reflexión con los valores y el código deontológico.

Desde la perspectiva de los tutores, se subraya la necesidad de adaptar las actividades de PR a los distintos contextos de intervención, facilitando así su aplicación práctica y asegurando que la reflexión se mantenga conectada con los desafíos éticos y profesionales reales del ámbito laboral.

Las propuestas de mejora recogidas en los distintos cuestionarios muestran un consenso claro: la PR debe ser un proceso más flexible, menos burocrático y más humano. Los tres agentes coinciden en que la verdadera riqueza de la PR surge de la reflexión compartida, la integración de experiencias reales y la atención a la dimensión ética y emocional de la intervención profesional.

6. DISCUSIÓN

Los resultados refuerzan la idea de que la PR en las asignaturas de prácticas y supervisión es una herramienta esencial para el desarrollo integral de los estudiantes de Trabajo Social, ayudándoles a articular su aprendizaje práctico con una comprensión crítica de su rol en la sociedad. Por un lado, los modelos de aprendizaje experiencial son herramientas valiosas para adquirir competencias profesionales que permiten el aprendizaje continuo, especialmente a través de la propia práctica profesional. Por otro lado, la formación reflexiva en el ámbito universitario facilita el desarrollo de la competencia reflexiva, que

es una habilidad transversal crucial para construir un conocimiento nuevo y más profundo, y para articular el conocimiento de manera significativa.

Los estudiantes perciben la PR como una herramienta clave para la toma de conciencia de sus aprendizajes, tanto a nivel profesional como personal, lo que concuerda con la propuesta de Dewey (1989) sobre la vinculación entre pensamiento y acción. La PR es clave para que los estudiantes reflexionen tanto “en la acción” como “sobre la acción” (Schön, 1987), lo que permite que los estudiantes no solo aprendan de situaciones en tiempo real, ajustando sus intervenciones según las necesidades inmediatas, sino que también revisen retrospectivamente sus decisiones para potenciar el aprendizaje a partir de la experiencia, lo cual ha sido evidente en los resultados obtenidos.

La integración de la PR en la formación de los estudiantes en prácticas ha facilitado que adquieran un aprendizaje significativo: la PR es una herramienta eficaz no solo para facilitar la conexión entre la teoría y la práctica, sino también para desarrollar competencias críticas y éticas esenciales en el ejercicio del Trabajo Social. Esta idea coincide con la propuesta de Fook (2012) de que la PR no solo debe centrarse en la mejora técnica de la intervención, sino también en el cuestionamiento de los supuestos subyacentes y los contextos sociales que influyen en la práctica. De igual manera, Freire (2018) sostiene que la reflexión crítica es clave para el empoderamiento de los individuos y la transformación de realidades opresivas, lo cual resulta especialmente relevante en el Trabajo Social.

Un aspecto particularmente destacado ha sido la capacidad de la PR para fomentar el autoconocimiento y la gestión emocional, y el desarrollo de competencias interpersonales como la empatía, la resolución de conflictos, que son elementos clave para la intervención en contextos complejos y vulnerables. Esto refuerza las teorías de Barnett (1997) y Minimol (2016), quienes destacan la importancia de la PR en el desarrollo de competencias críticas para enfrentar los desafíos emocionales y éticos del Trabajo Social.

A pesar de los resultados positivos, la investigación también ha revelado algunas áreas de mejora. Algunos estudiantes manifestaron que la integración teoría-práctica a través de la PR fue insuficiente, lo que sugiere la necesidad de optimizar las actividades y herramientas reflexivas. Esta observación se alinea con los estudios de Wilson y Kelly (2010), que destacan la importancia de adaptar la supervisión y la PR a las necesidades específicas de cada estudiante y contexto de práctica. Además, los docentes y estudiantes propusieron incrementar los espacios dedicados al autoconocimiento y la gestión emocional, sugiriendo que talleres adicionales sobre estas áreas podrían mejorar aún más la experiencia de aprendizaje. Este hallazgo es coherente con los trabajos de Román (2009), quien subraya la importancia de la reflexión sobre los desafíos emocionales en el Trabajo Social, así como con Minimol (2016), quien aboga por la inclusión de la inteligencia emocional en la formación profesional. Tanto los docentes como los estudiantes enfatizan que estos talleres permitirían una introspección más profunda y una mayor capacidad para gestionar las emociones que surgen durante la intervención social.

7. CONCLUSIONES

La PR abarca diversas tipologías y enfoques, pero en su esencia, implica una reflexión activa y crítica sobre la experiencia y la acción, promoviendo el aprendizaje, la mejora personal y profesional, y el desarrollo de competencias. La supervisión educativa basada en la reflexión y la acción, y la PR como metodología de reflexión crítica, tienen un impacto significativo en los estudiantes del grado de Trabajo Social en áreas clave de competencia y ética. Los resultados de este estudio refuerzan la utilidad del enfoque reflexivo en las prácticas y la supervisión, con datos empíricos que complementan las aportaciones teóricas de Godoy y Morales (2016), quienes proponen una práctica pre-profesional crítica y situada como estrategia formativa clave para el desarrollo de una identidad profesional del Trabajo Social consciente y comprometida.

Esta investigación sobre la PR en las asignaturas de Supervisión I y Prácticas I es particularmente relevante por tres razones: 1) La incorporación de la PR representa una innovación en la formación de trabajadores sociales en España, respondiendo a la necesidad de profesionales más reflexivos y adaptables; 2) El enfoque en el desarrollo de competencias profesionales a través de la PR se alinea con las directrices del Libro Blanco del Título de Grado en Trabajo Social, que enfatiza la importancia de la formación práctica y reflexiva; 3) La atención a los dilemas éticos y la reflexión sobre valores personales y profesionales es crucial en el contexto español, donde el Trabajo Social enfrenta desafíos éticos complejos en un entorno social diverso y cambiante.

Por todo ello, se considera relevante considerar la integración formal de la PR en los planes de estudio de Trabajo Social en las universidades españolas; desarrollar programas de formación específicos para docentes y tutores de prácticas en PR, asegu-

rando una implementación efectiva y consistente; realizar estudios comparativos con otras universidades españolas que puedan estar implementando enfoques similares, para identificar mejores prácticas y desafíos comunes; fortalecer la colaboración entre la academia y los centros de prácticas, asegurando que la PR se alinee con las necesidades reales del ejercicio profesional del Trabajo Social en España; y por último, dado el énfasis en la perspectiva de género mencionado en los resultados, considerar la incorporación explícita de este enfoque en la PR, reflejando su importancia en el contexto social español actual. Estas recomendaciones buscan potenciar la relevancia y el impacto de su investigación en el contexto más amplio de la formación en Trabajo Social en España, contribuyendo a la mejora continua de la educación y la práctica profesional.

8. BIBLIOGRAFIA

- Barnett, R. (1997). *Higher education: A critical business*. Buckingham: Open University Press.
- Buenaventura, M.A. (2020) L'educació superior en el desenvolupament d'una ciutadania compromesa, participativa i solidària. L'aprenentatge servei i l'educació per al desenvolupament com estratègies de treball. Universitat de Barcelona. Tesis doctoral. <https://www.tdx.cat/handle/10803/671356>
- Conferencia de Decanos/as y Directores/as de Trabajo Social de las Universidades de España. (2013). La formación universitaria en Trabajo Social: Estándares de calidad en las prácticas curriculares externas del título de grado en trabajo social. Documento de recomendaciones. *Azarbe. Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, (2), 99–108.
- European Ministers of Education. (1999, 19 de junio). *Declaración de Bolonia del 19 de junio de 1999: Declaración conjunta de los ministros europeos de Educación* [Documento PDF]. <https://www.ehea.info/page-ministerial-declarations-and-communications>
- Dewey, J. (1989). Como pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Dewey, J. (2001). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.
- Domingo, A., Gómez, M. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.
- Fernández, J. (2014). Las prácticas externas y la supervisión, dos elementos clave en la formación del grado en Trabajo Social. En: Pastor Seller i Martínez-Roman (coord.). *Trabajo Social en el siglo XXI. Una perspectiva internacional comparada* (pp. 47-56). Madrid: Editorial Grupo 5.
- Freire, P. (2018). *Pedagogía del Oprimido*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana.
- Fook, J. (2012). *Social Work: Critical Theory and Practice*. Sage Publications.
- Godoy, W., Morales, P. (2016). Hacia una práctica pre-profesional reflexiva en la formación de los trabajadores sociales. *Azarbe. Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, 5, 69-77.- cal citar-lo
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. Boletín Oficial del Estado, núm. 209, de 1 de septiembre de 1983, páginas 24012 a 24019.
- Minimol, K. (2016). Reflective Learning in Social Work Education. *International Research Journal of Social Sciences*, 5(4), 26-29.
- Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Graó.
- Puig-Cruells, C. (2020). El rol docente del tutor y supervisor de prácticas en Trabajo Social: construcción de la reflexividad y el compromiso durante la formación a través de la supervisión. *Prospectiva*, (29), 57-72. DOI: <https://doi.org/10.25100/prts.v0i29.8084>
- Román, B. (2009). Ètica en els serveis socials. Professions i organitzacions. *Papers d'Acció Social*, 7.
- Saiz-Linares, Á. (2023). La práctica reflexiva en el prácticum de los grados de educación. *Revista Colombiana de Educación*, 88
- Schön, D. (1987). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós.
- UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, París, 5-9 de octubre de 1998. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141952>
- Velasco-Arboleda, J. A. (2024). ¿Hacia una práctica profesional reflexiva? Cuatro estrategias para la educación superior. *Revista Docencia Universitaria*, 25(2), 9-29. <https://doi.org/10.18273/revdu.v25n2-2024002>

- Villa Sánchez, A. (2020). Aprendizaje Basado en Competencias: desarrollo e implantación en el ámbito universitario. *Para la evaluación de competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13015>
- Wilson, G., Kelly, B. (2010). Evaluating the Effectiveness of Social Work Education: Preparing Students for Practice Learning. *British Journal of Social Work*, 40(8), 2431-2449.
- Zabalza Beraza, M. Á. (2011). Metodología docente. *REDU: revista de docencia universitaria*, 9(3), 75-98.

